

A1.4  
G  
458

Université de Montréal

CENTRE DE DOCUMENTATION  
JAN 2007  
SCIENCES ET HUMAINES U DE M

Étude des effets d'un programme de formation  
sur la perception de la performance  
des nouveaux inspecteurs de la CSST

par

Carleen Cator

École des 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 es sciences (M.Sc.)  
En relations industrielles

Octobre 2006

©Carleen Cator, 2006

Université de Montréal

Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Étude des effets d'un programme de formation  
sur la perception de la performance  
des nouveaux inspecteurs de la CSST

présenté par :

Carleen Cator

École des relations industrielles

Faculté des arts et des sciences

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Pierre Durand : Président-rapporteur

Marcel Simard : Directeur de recherche

Jean-Michel Cousineau : Membre du jury

## SOMMAIRE

Notre recherche a pour but d'évaluer les effets du programme de formation de la Commission de la santé et de la sécurité du travail (CSST) sur la performance des nouveaux inspecteurs. Ce programme comprend deux principaux volets : les cours et le mentorat. Les effets du programme ou encore les objectifs visés se rapportent à la perception de la performance de rôle du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection, à la perception du développement professionnel et à la perception du développement personnel de celui-ci (Processus d'acquisition de connaissances et d'habiletés pour un nouvel inspecteur. CSST, 1998). Ces effets sont évalués par les nouveaux inspecteurs et leurs gestionnaires.

L'évaluation de cette étude porte sur le niveau comportement qui est une mesure de l'application de l'apprentissage au travail. Ce niveau correspond à un des quatre aspects présentés par différents chercheurs dans le cadre de l'évaluation de la formation. Cette mesure de la performance au travail est évaluée par moins de 20 % des entreprises (McIntyre, 1994 in Belcourt et al., 1996; KirkPatrick, 1978 in Garnier et al., 1991).

Les données utilisées dans notre étude proviennent de 62 nouveaux inspecteurs de la CSST et de leurs gestionnaires encore appelés directeurs santé et sécurité (DSS). Elles ont été recueillies, en 2002, dans le cadre d'un sondage pour connaître leurs perceptions sur le programme de formation. L'instrument utilisé à cette fin était un questionnaire spécifique.

Nous avons formulé plusieurs hypothèses à partir des différents volets du programme de formation et des objectifs visés. Sur le plan méthodologique, plusieurs techniques d'analyse ont été utilisées pour interpréter les différents résultats.

Par les résultats de l'étude, nous observons un effet de complémentarité des éléments du programme par rapport aux objectifs visés. D'une part, les cours, un des deux volets essentiels du programme de formation, constituent la principale variable explicative de la perception de la performance de rôle du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection. D'autre part, les rôles du mentor, autre volet principal de ce programme expliquent particulièrement, au niveau des fonctions de carrière, la perception du développement professionnel et du développement personnel du nouvel inspecteur. Les analyses effectuées ont également fait ressortir d'autres résultats significatifs; par exemple, les rôles du DSS, acteur moins important du programme de formation, exercent une influence sur la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'approche prévention-inspection ainsi que sur la perception de son développement professionnel.

Notre recherche permet, selon nous, de faire avancer la connaissance dans ce domaine. Nous suggérons toutefois d'autres recherches dans des conditions différentes, lesquelles apporteront d'autres formes de connaissances.

**MOTS CLÉS :** Formation du personnel, Évaluation, Perception de la performance, Comportement, Cours, Mentorat, Santé-sécurité au travail, Nouveaux inspecteurs, Développement des ressources humaines.

## ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the perceived effects of a training program on the performance of new inspectors at the Commission of Health and Security at work (CSST). This training program includes two main aspects : the courses and mentoring. The objectives of this program are to develop the inspectors performance in their application of prevention-inspection as well as to develop themselves professionally and personally (Processus d'acquisition de connaissances et d'habiletés pour un nouvel inspecteur. CSST, 1998). The new inspectors and their managers are those who evaluated the effects of this program.

The evaluation of this study focuses on the perceived behavior of the participants, especially how they apply their knowledge gained at work. The behavior is one of the four aspects presented by different researchers when examining training evaluations. This measurement of integrating knowledge at work is assessed by less than 20 percent of companies (McIntyre, 1994 in Belcourt et al., 1996; KirkPatrick, 1978 in Garnier et al., 1991).

The data used in this study were collected in 2002 through a questionnaire completed by 62 new inspectors and their managers (Directors for Health and Security, DSS) to determine their personal perceptions regarding the training program.

Several hypotheses were presented based on different aspects of the training program and their objectives and effects. Various statistical methods on the variables studied were the methodological basis used to interpret the different results.

Based on the results obtained, the two main aspects of the training program were found to be complementary. Firstly, the courses, a major feature of the training program, were found to be the main factor explaining the perception of performance of the new inspectors in their application of prevention-inspection. Secondly, the

mentor played an important role in the perception of professional and personal development of the new inspector, through career mentoring. Other results were found. As for example, the role of the director, although less important than the mentor, had also an influence on the perception of performance of the inspectors.

This research has led to an increase in knowledge of this field; however, further research is recommended.

**KEYWORDS :** Personnel training, Evaluation, Perception of performance, Behavior, Courses, Mentoring, Health-Security at work, New inspectors, Human resources development.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>III</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>XI</b>
<b>LISTE DE FIGURE.....</b>	<b>XIII</b>
<b>LISTE DES ANNEXES .....</b>	<b>XIV</b>
<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>XV</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 .....</b>	<b>5</b>
<b>OBJET DE LA RECHERCHE ET ÉTAT DES CONNAISSANCES .....</b>	<b>5</b>
<b>1.1 OBJET DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>5</b>
<b>1.2 ÉTAT DES CONNAISSANCES .....</b>	<b>6</b>
1.2.1 Les types de formation .....	6
1.2.2 Le processus de formation.....	7
1.2.2.1 Vue d'ensemble du processus de formation.....	8
1.2.2.2 Méthodes pédagogiques utilisées dans les programmes .....	17
1.2.2.2.1 La méthode des cas.....	18
1.2.2.2.2 Le jeu de rôle.....	18
1.2.2.2.3 La simulation .....	19
1.2.2.2.4 Le groupe de discussion .....	19
1.2.2.2.5 Le mentorat.....	19
1.2.3 L'évaluation des programmes de formation.....	30
1.2.3.1 Niveaux d'évaluation .....	31
1.2.3.2 Méthodes d'évaluation au niveau du comportement.....	37
1.2.3.2.1 Les instruments de mesure .....	37
1.2.3.2.2 Les critères et indicateurs d'évaluation .....	38
1.2.3.2.3 Les procédures d'évaluation.....	39
1.2.3.2.4 Les méthodes pour évaluer l'impact d'un programme de formation .....	39
1.2.3.3 Évaluation d'un programme de mentorat.....	41
1.2.3.3.1 Les facteurs de succès du mentorat au niveau du comportement.....	43
1.2.3.4 Exemples d'efficacité de programmes de mentorat formel.....	44

<b>CHAPITRE 2.....</b>	<b>49</b>
<b>MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>49</b>
<b>2.1 CONTEXTE DU PROGRAMME DE FORMATION ÉTUDIÉ .....</b>	<b>49</b>
<b>2.2 PROGRAMME DE FORMATION ÉTUDIÉ .....</b>	<b>52</b>
2.2.1 Les objectifs du programme .....	52
2.2.2 Les dimensions du programme, processus d'apprentissage, acteurs concernés et étapes .....	53
<b>Dimensions .....</b>	<b>53</b>
<b>Processus d'apprentissage, acteurs concernés et étapes .....</b>	<b>54</b>
<b>2.3. MODÈLE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>55</b>
2.3.1 Les variables dépendantes ou les effets attendus du programme .....	56
2.3.2 Les variables indépendantes du modèle .....	58
2.3.2.1 Mentorat .....	59
2.3.2.1.1 Les rôles du mentor .....	59
2.3.2.1.2 Les rôles du gestionnaire (le DSS) du nouvel inspecteur.....	60
2.3.2.1.3. Le rôle du milieu ambiant .....	60
2.3.2.2 Cours structurés.....	61
2.3.2.3 Évaluation globale du programme de formation.....	62
2.3.3 Les variables de contrôle.....	63
<b>2.4 CADRE OPÉRATOIRE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>64</b>
2.4.1 Les variables dépendantes .....	64
2.4.2 Les variables indépendantes.....	65
2.4.3 Les variables de contrôle.....	68
<b>2.5 HYPOTHÈSES.....</b>	<b>69</b>
<b>2.6 PLAN D'OBSERVATION .....</b>	<b>71</b>
2.6.1 La population d'analyse .....	71
2.6.2 L'instrument de collecte de données.....	71
2.6.3 Le prétest .....	72
2.6.4 Le plan du sondage.....	73
2.6.5 Le plan d'analyse.....	74
<b>CHAPITRE 3.....</b>	<b>76</b>
<b>PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>76</b>
<b>3.1 DISTRIBUTION DES VARIABLES ÉTUDIÉES .....</b>	<b>76</b>



<b>3.2 CORRÉLATIONS DE PEARSON (r) ENTRE LES VARIABLES ÉTUDIÉES.....</b>	<b>84</b>
3.2.1 Les corrélations entre les variables dépendantes.....	86
3.2.2 Les corrélations entre les variables indépendantes.....	86
3.2.2.1 Corrélations internes à chaque groupe de variables .....	86
3.2.2.2 Corrélations entre les groupes de variables .....	87
3.2.3 Les corrélations entre les variables indépendantes et dépendantes .....	89
3.2.3.1. Variables corrélées à la perception de la performance dans l'approche prévention-inspection .....	89
3.2.3.2. Variables corrélées à la perception du développement professionnel du nouvel inspecteur.....	91
3.2.3.3. Variables corrélées à la perception du développement personnel du nouvel inspecteur.....	92
<b>3.3 TEST T ENTRE LES VARIABLES DÉPENDANTES ET LES VARIABLES DE CONTRÔLE.....</b>	<b>95</b>
3.3.1 La comparaison des moyennes sur le plan de la perception de la performance dans l'application de l'approche prévention-inspection.....	96
3.3.2 La comparaison des moyennes sur le plan de la perception du développement d'habiletés professionnelles du nouvel inspecteur .....	98
3.3.3 La comparaison des moyennes sur le plan de la perception du développement personnel du nouvel inspecteur .....	100
<b>3.4 ANALYSE DE RÉGRESSION .....</b>	<b>102</b>
3.4.1 L'impact des variables indépendantes et de contrôle sur la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention- inspection.....	102
3.4.2 L'impact des variables indépendantes et de contrôle sur la perception du développement d'habiletés professionnelles du nouvel inspecteur .....	103
3.4.3 L'impact des variables indépendantes et de contrôle sur la perception du développement personnel du nouvel inspecteur.....	104
<b>CHAPITRE 4 .....</b>	<b>107</b>
<b>DISCUSSION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>107</b>
<b>4.1 DISCUSSION DES RÉSULTATS CONCERNANT LES EFFETS DU MENTORAT PAR LE MENTOR.....</b>	<b>107</b>
<b>4.2 DISCUSSION DES RÉSULTATS CONCERNANT LES EFFETS DES COURS FORMELS .....</b>	<b>110</b>

<b>4.3 DISCUSSION DES RÉSULTATS CONCERNANT LES EFFETS DU RÔLE DU DSS .....</b>	<b>112</b>
<b>4.4 DISCUSSION DES RÉSULTATS CONCERNANT LES EFFETS DU MENTORAT PAR LE MILIEU AMBIANT .....</b>	<b>114</b>
<b>4.5 DISCUSSION DES RÉSULTATS CONCERNANT LES EFFETS DE L'ENSEMBLE DU PROGRAMME DE FORMATION.....</b>	<b>116</b>
<b>4.6 DISCUSSION DES RÉSULTATS CONCERNANT LES EFFETS DU SEXE, DE L'ÂGE, DE LA FORMATION ANTÉRIEURE, DE L'EXPÉRIENCE ANTÉRIEURE ET DU LIEU DE CONTRÔLE .....</b>	<b>118</b>
<b>4.7 FORCES ET LIMITES DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>118</b>
4.7.1 Les forces de la recherche .....	118
4.7.2 Les limites de la recherche .....	120
<b>4.8 PISTES FUTURES DE RECHERCHE ET AUTRES RECOMMANDATIONS.....</b>	<b>121</b>
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>125</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>127</b>

## LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I	Statistiques descriptives des variables dépendantes	77
TABLEAU II	Statistiques descriptives des variables indépendantes	79
TABLEAU III	Statistiques descriptives des variables de contrôle	83
TABLEAU III A	Statistiques descriptives de la variable âge	84
TABLEAU IV	Corrélations (r) entre les variables étudiées	85
TABLEAU V	Corrélations entre le programme de formation et la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection	90
TABLEAU VI	Corrélations entre le programme de formation et la perception du développement professionnel du nouvel inspecteur	91
TABLEAU VII	Corrélations entre le programme de formation et la perception du développement personnel du nouvel inspecteur	92
TABLEAU VIII	Comparaison entre les groupes de chacune des variables de contrôle dichotomiques sur le plan de la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection	97
TABLEAU IX	Comparaison entre les groupes de chacune des variables de contrôle dichotomiques sur le plan de la perception du développement d'habiletés professionnelles du nouvel inspecteur	99
TABLEAU X	Comparaison entre les groupes de chacune des variables de contrôle dichotomiques sur le plan de la perception du développement personnel du nouvel inspecteur	101
TABLEAU XI	Régression des variables indépendantes et de contrôle sur la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection	103

TABLEAU XII	Régression des variables indépendantes et de contrôle sur la perception du développement d'habiletés professionnelles du nouvel inspecteur	104
TABLEAU XIII	Régression des variables indépendantes et de contrôle sur la perception du développement personnel du nouvel inspecteur	104

## LISTE DE FIGURE

FIGURE 1	Modèle conceptuel de la recherche	56
----------	-----------------------------------	----

## **LISTE DES ANNEXES**

- ANNEXE 1      Questionnaire pour le nouvel inspecteur
- ANNEXE 2      Questionnaire pour le gestionnaire du nouvel inspecteur

## REMERCIEMENTS

Je remercie le Créateur de m'avoir accompagnée tout au long ce périple. Mes remerciements s'adressent à Hébert, Tassianah et Samentha Lacombe, mon père, ma mère, aux autres membres de ma famille et à mes amis pour leur appui, leur encouragement et leur patience envers moi. J'exprime ma gratitude envers M. Marcel Simard, mon directeur de mémoire pour ses précieux conseils, son encadrement et son soutien. Je suis reconnaissante envers la Commission de la santé et de la sécurité du travail pour la réalisation de cette maîtrise appliquée dans leur organisation et je remercie toutes les personnes de cet organisme qui y ont collaboré. Mes remerciements s'adressent également aux membres du jury, messieurs Pierre Durand et Jean-Michel Cousineau pour leur disponibilité, leur encouragement et leurs suggestions. Enfin, à ceux qui m'ont permis d'avancer dans ce travail, à tous ceux qui m'ont aidée d'une certaine manière ou d'une autre, à ceux qui m'ont encouragée dans la réalisation de ce mémoire, merci.

## INTRODUCTION

Parmi les problèmes sociaux rencontrés dans les pays industrialisés, les accidents du travail et les maladies professionnelles constituent des enjeux importants. Au Québec, le gouvernement a légiféré afin de chercher à éliminer, à la source, les dangers pour la santé, la sécurité et l'intégrité physique des travailleurs. À cet effet, la Loi sur la santé et la sécurité du travail adoptée en 1979 (Beauvais et al., 1998; Boisvert, 1992; Pontaut, 1985) a établi les mécanismes de participation des travailleurs, des employeurs et de leurs associations à la réalisation de cet objectif. La Commission de la santé et de la sécurité du travail (CSST) a été mandatée en 1980 pour administrer cette loi (Beauvais et al., 1998; Pontaut, 1985). Ainsi, elle se substitue à la Commission des accidents du travail (CAT).

Aujourd'hui, cet organisme gère sept lois notamment, la Loi sur la santé et la sécurité du travail (LSST) axée sur la prévention et l'inspection, et la Loi sur les accidents du travail et les maladies professionnelles (LATMP) portant sur la réadaptation et l'indemnisation des travailleurs (CSST, 2005, 2002), lesquelles sont les deux plus importantes. La CSST joue également le rôle d'assureur public auprès des travailleurs et des employeurs et assure la gestion du régime par le biais des cotisations perçues auprès des employeurs. Notons qu'un Fonds de la santé et de la sécurité du travail (FSST), fiducie d'utilité sociale au sens du Code civil, a été créé le 1<sup>er</sup> janvier 2003 par la *Loi modifiant la Loi sur la santé et la sécurité du travail et d'autres dispositions législatives* (L.Q., 2002, chapitre 76 in CSST, Rapport annuel d'activité, 2003). Le FSST a été constitué par le transfert de la plupart des actifs de la CSST. Les montants versés à toute personne, en vertu des lois appliquées par la CSST proviennent de ce fonds dont celle-ci assure l'administration, à titre de fiduciaire (CSST, Rapport annuel d'activité 2003).



La CSST est dirigée par un conseil d'administration paritaire, un président du conseil d'administration et chef de la direction. Elle offre des services dans les régions du Québec.

En 1979, la LSST place l'ensemble de l'inspection du travail sous la responsabilité de la CSST (Pontaut, 1985). Dans la mise en place de ses structures en prévention et en inspection, la CSST a regroupé, en 1980, les services d'inspection du travail qui autrefois, avant sa création en 1980, se trouvaient dans différents ministères et organismes : Inspection du travail au ministère du Travail et de la Main-d'œuvre, Hygiène industrielle du ministère de l'Environnement, Inspection des mines au ministère de l'Énergie et des Ressources, Office de la construction du Québec (Beauvais, 1998; Pontaut, 1985). Dans cet environnement, l'inspecteur qui autrefois jouait un rôle de contrôle exerce, maintenant, une compétence élargie qui s'étend à toutes les conditions de santé et de sécurité du travail (Pontaut, 1985). Son mandat est essentiellement d'assurer le respect des règlements et des normes en santé et sécurité du travail pour éliminer les dangers à la source (Beauvais, 1998). De plus, la CSST favorise le paritarisme et la prise en charge de la santé et de la sécurité dans le milieu du travail selon une approche tant incitative que coercitive (Beauvais, 1998).

Cette réorganisation, par la création de la CSST en 1980, contribuerait à la diminution des accidents du travail et des maladies professionnelles. Selon Pontaut (1985), «De 1931 à 1980, pendant un demi-siècle, la Commission des accidents du travail n'a pu, si l'on ose dire, que réparer les pots cassés, en administrant pour ce faire la Loi sur les accidents du travail, en assistant aussi à une augmentation constante du nombre et du coût de ces accidents, (...). En 1980, la nouvelle Commission de la santé et de la sécurité du travail, en continuant à réparer, fournit aux partenaires du travail les moyens de prévenir, c'est-à-dire d'éviter la casse, en administrant pour ce faire la Loi sur la santé et la sécurité du travail. »

À la suite de certaines lacunes constatées par un sous-comité issu de la Table intervice-présidences Prévention-inspection de la CSST, notamment sur la formation

des nouveaux inspecteurs, celui-ci recommandait, en mai 1995, l'amélioration de la formation des nouveaux inspecteurs. Cette amélioration permettrait à ceux-ci d'intervenir judicieusement auprès des clients pour les convaincre, les soutenir et, s'il y a lieu, les contraindre. Dans cette perspective, la démarche en prévention-inspection peut se résumer en trois mots-clés : convaincre, soutenir, contraindre. Afin de bien intégrer les inspecteurs à cette nouvelle démarche, le programme d'amélioration continu sur le développement des ressources humaines à la CSST a privilégié, au printemps 1996, des moyens novateurs et efficaces pour l'apprentissage, le perfectionnement et le développement de ces ressources, tel le parrainage dans l'exercice des fonctions. Ces moyens constituent un outil majeur pour soutenir le changement et la performance organisationnels. Ainsi, en 1999, plus de 8 millions de dollars ont été investis en formation par la CSST, ce qui représente 5,1 % de la masse salariale et une moyenne annuelle de 5,0 jours de formation par employé (CSST, 1999).

En ce qui concerne les inspecteurs déjà en place, des cours techniques et de sensibilisation leur sont offerts, mais la CSST compte investir davantage dans la formation des nouveaux inspecteurs pour la mise en place d'un nouveau modèle. Selon Gosselin et al. (1999) qui citent Kovacevich, le succès ne vient pas seulement de la stratégie, mais bien de la capacité à réaliser celle-ci grâce à une main d'œuvre compétente, professionnelle, motivée et tournée vers la satisfaction de la clientèle. Ils mentionnent également que la satisfaction de la clientèle passe par un investissement dans la formation. Par rapport à cette activité, Arthur et al. (2003) soulignent que la formation permet de rehausser la productivité des individus et de communiquer les objectifs organisationnels aux nouveaux employés. Les organisations américaines de 100 employés et plus ont budgétisé, en 2000, 54 milliards de dollars pour la formation formelle (Industry Report, 2000 in Arthur et al., 2003). Selon Belcourt et al. (1996), les compagnies canadiennes dépensent annuellement 4 milliards de dollars en formation.

Quant à la formation des nouveaux inspecteurs, elle a été implantée, à l'automne 1997, selon une approche intégrée, basée sur une formation initiale et

continue, dans laquelle l'acquisition de connaissances et d'habiletés se fait selon un plan de parrainage individualisé d'une durée de six mois. Depuis son implantation, ce programme de formation n'a pas été évalué de façon scientifique et la performance des nouveaux inspecteurs n'a pas été mesurée. Ainsi donc, l'objectif poursuivi par notre étude est d'évaluer l'effet du programme de formation des nouveaux inspecteurs de la CSST en ce qui a trait à la perception de la performance de ces derniers dans leur rôle d'inspecteur.

## **CHAPITRE 1**

### **OBJET DE LA RECHERCHE ET ÉTAT DES CONNAISSANCES**

Dans ce premier chapitre, nous présentons l'objet de la recherche et l'état des lieux dans le cadre de notre étude.

#### **1.1 OBJET DE LA RECHERCHE**

Selon une approche intégrée basée sur le cours et sur le mentorat, le programme de formation vise à aider le nouvel inspecteur à développer des compétences dans sa nouvelle fonction et à contribuer à la mission de la CSST. Ainsi, il importe d'évaluer, par le biais de ce programme, la perception de la performance des nouveaux inspecteurs dans leur rôle.

Il s'agit d'une relation entre la formation et la performance au travail qui doit être observable et mesurable (Ribler, 1983 in Belcourt et al., 1996). Cette performance ou encore le comportement au travail consiste en l'utilisation de nouvelles connaissances, habiletés et attitudes (Nadler, 1990 in Belcourt et al., 1996). Dans le cas des nouveaux inspecteurs, celle-ci sera mesurée principalement au niveau de l'application de l'approche prévention-inspection auprès de la clientèle en tenant compte de leur degré d'habiletés à convaincre, à soutenir et à contraindre ainsi que de leurs interventions pour amener le milieu à identifier et à contrôler les risques et les dangers. Compte tenu que d'autres prérequis sont nécessaires pour atteindre cet objectif, nous évaluerons donc leur adhésion à la mission et aux fonctions de la CSST, à l'approche prévention-inspection, à leur rôle d'inspecteur et à l'utilisation des outils et des moyens nécessaires pour accomplir leurs tâches. Enfin, leur

collaboration avec les ressources et les partenaires sera prise en considération dans l'évaluation.

La revue de littérature permettra de circonscrire les éléments pertinents à l'évaluation de ce programme de formation.

## 1.2 ÉTAT DES CONNAISSANCES

Cette section porte sur les types de formation, le processus de formation et l'évaluation de programmes de formation.

### 1.2.1 Les types de formation

Le Boterf (1990) met en évidence différents types de formation qui peuvent être trouvés dans le cadre d'un programme de formation : formations d'initiation, de maintenance, de perfectionnement, de promotion, de recyclage, de prévention et de redéploiement.

1. Les formations d'initiation permettent aux nouveaux embauchés de s'adapter aux exigences de l'emploi, de s'intégrer aux contraintes du milieu de travail et d'acquérir des compétences nécessaires à leur emploi.
2. Les formations de maintenance aident l'employé à maintenir des compétences acceptables pour bien accomplir sa tâche.
3. Les formations de perfectionnement permettent à l'employé d'acquérir ou de développer des compétences nécessaires selon l'évolution et les exigences de l'emploi.

4. Les formations de promotion portent sur les compétences nécessaires à l'employé pour accomplir de nouvelles fonctions lors d'une promotion.
5. Les formations de recyclage aident l'employé à s'adapter à de nouveaux emplois autres que les promotions.
6. Les formations de prévention, y compris les formations de base, renouvellent les compétences de l'employé lors des changements anticipés dans ses tâches.
7. Les formations de redéploiement préparent l'employé à changer de métier ou de famille professionnelle.

Par rapport à ces différents types de formation, le programme à l'étude est de type « initiation » car il vise à développer les compétences du nouvel inspecteur dans ses fonctions et à contribuer à la mission de la CSST. La compétence, selon St-Onge et al. (2004) englobe le savoir, le savoir-faire et le savoir-être mis en œuvre dans l'action; une personne compétente démontre une certaine expertise, des connaissances, un savoir-faire et des comportements appropriés à une fonction.

### **1.2.2 Le processus de formation**

La formation est un investissement important dans les ressources humaines d'une organisation (Grensing-Pophal, 2002; Belcourt et al, 1996). Considérée comme une composante-clé d'un système de gestion par compétences, elle inclut les activités d'apprentissage visant l'amélioration des compétences des employés; la formation permet de corriger des lacunes rencontrées au travail et répond à des critères précis liés à l'emploi (St-Onge et al., 2004; Noe, 2002). Pour contribuer au succès de l'organisation, les activités de formation devraient aider celle-ci dans la réalisation de sa stratégie d'affaires (Noe, 2002).

Dans le but de maximiser l'impact des interventions en formation, différents chercheurs énoncent plusieurs étapes à suivre dans un processus de formation, lesquelles varient selon les auteurs. À la lumière de leurs écrits, nous considérons quatre principales étapes dans le processus : l'analyse des besoins, les objectifs, l'élaboration/implantation du programme et l'évaluation. Dans cette section, nous allons faire ressortir une vue d'ensemble du processus ainsi que des méthodes pédagogiques utilisées dans les programmes de formation pour transmettre les compétences.

#### 1.2.2.1 Vue d'ensemble du processus de formation

L'analyse des besoins constitue la première étape d'un processus de formation (Belcourt et al., 2002; Noe, 2002; Salas et al., 2001; Blanchard et al., 1999; Cascio, et al., 1999; Meignant, 1997; Molenda et al., 1996; Dolan et al., 1995; Bergeron et al., 1993; Goldstein, 1986). Elle est définie comme une procédure d'investigation servant à identifier les écarts ou déficiences dans la performance des employés ou de l'organisation (Sleezer, 1992 et Lewis et al., 1992 in Belcourt et al., 1996; Moore et al., 1987). Elle détermine si la formation est un élément de traitement des problèmes à résoudre (St-Onge et al., 2004; Noe, 2002; Blanchard et al., 1999; Meignant, 1997; Belcourt et al., 1996; Larouche, 1984). Salas et al. (2001) soulignent que cette activité touche l'analyse de l'organisation, des tâches et de la personne.

Selon Peterson (1992), l'analyse des besoins n'est pas nécessairement la réponse aux problèmes de performance en milieu de travail. Lorsque la formation est retenue trop rapidement comme une solution organisationnelle, elle peut devenir partie du problème plutôt qu'une solution. Certains praticiens soulignent qu'on devrait de préférence cibler l'analyse des besoins de performance au lieu de parler d'analyse des besoins de formation (Peterson, 1992). Par la suite, les besoins identifiés doivent être écrits pour servir de référence. Ils sont utilisés pour développer les objectifs de formation (Blanchard et al., 1999).

Considérés comme deuxième étape du processus, les objectifs de formation constituent un énoncé des attentes vis à vis des participants après un programme de formation (Belcourt et al., 1996); ils communiquent les buts du programme aux participants et au formateur (Blanchard et al., 1999; Goldstein, 1986). Du point de vue technique, ils facilitent le choix non seulement des méthodes pédagogiques et du contenu, mais aussi des méthodes d'évaluation et des normes de rendement (Blanchard et al., 1999; Belcourt et al., 1996; Bergeron et al., 1993; Mager, 1975). Selon Bryan (1985), les objectifs de formation devraient permettre non seulement de développer la formation, mais aussi de mettre en valeur, avant l'activité, les principaux aspects importants à prendre en considération par les apprenants.

Ces deux étapes du processus dont dépendent l'élaboration/implantation et l'évaluation servent de fondement à l'ensemble des efforts de formation (Cascio et al., 1999). L'analyse des besoins permet de préciser les objectifs de formation qui, à leur tour, identifient les habiletés et les tâches à enseigner (Arthur et al., 2003).

Les objectifs étant formulés, il convient de préparer un environnement favorable pour les atteindre (Blanchard et al., 1999; Cascio et al., 1999). Ainsi, on procède à l'élaboration/implantation du programme. Au cours de cette étape, des méthodes et principes d'apprentissage utilisés lors des programmes de formation contribuent au développement ou à l'amélioration des compétences (Cascio et al., 1999; Dolan et al., 1995; Bergeron et al., 1993). Les programmes permettent de préciser les objectifs pédagogiques, le déroulement concret, le scénario et les contenus (Le Boterf, 1990). Alors que l'utilité pédagogique des programmes de formation consiste à toucher le véritable problème, l'utilité administrative assure leur crédibilité auprès des dirigeants. (Belcourt et al., 1996).

Le processus d'apprentissage ne garantit pas les résultats escomptés en ce qui concerne l'application au travail des nouvelles habiletés. En effet, même si cet aspect est bien réussi, il peut être éphémère. Le cours constitue la phase d'acquisition (Belcourt et al., 1996). Advenant la non-application des nouvelles connaissances



acquises au travail, la plupart des ressources utilisées dans les activités de formation pourraient constituer une perte (Belcourt et al., 1996). Pour rentabiliser l'activité de formation au sein de l'organisation, le transfert en milieu de travail de l'apprentissage reçu en formation est essentiel. Il est ciblé par les organisations afin d'optimiser l'investissement de la formation. Ce transfert consiste en l'implantation des habiletés acquises durant le programme de formation et leur maintien en milieu de travail (Baldwin et Ford, 1988). C'est un processus planifié dès le début de l'activité de formation.

Selon des modèles présentés par plusieurs chercheurs (Colquitt et al., 2000; Noe, 2002; Haccoun et al., 1997; Belcourt et al., 1996; Mathieu et al., 1993; Campbell, 1988 in Mathieu et al., 1993; Baldwin et al., 1988), le transfert de l'apprentissage ainsi que l'efficacité de la formation sont facilités par d'autres facteurs qui influencent l'habileté du formé à retenir et appliquer les compétences acquises au travail. Nous les regroupons ainsi :

- Les caractéristiques individuelles des formés (Noe, 2002; Colquitt et al., 2000; Haccoun et al., 1997; Belcourt et al., 1996; Mathieu et al., 1993; Campbell, 1988 in Mathieu et al., 1993; Baldwin et al., 1988).
- Le modèle de la formation (Noe, 2002; Belcourt et al., 1996; Baldwin et al., 1988).
- Les caractéristiques organisationnelles (Noe, 2002; Colquitt et al., 2000; et Belcourt et al., 1996; Mathieu et al., 1993; Campbell, 1988 in Mathieu et al., 1993; Baldwin et al., 1988).

En ce qui concerne les caractéristiques individuelles des formés, elles touchent, entre autres, les habiletés déjà acquises, la motivation (Noe, 2002; Belcourt et al., 1996; Baldwin et al., 1988), les aptitudes à améliorer, le niveau de connaissances (Noe, 2002; Belcourt et al., 1996), les buts des formés, leur niveau d'efficacité personnelle avant, pendant et après la formation (Campbell, 1988 in Mathieu et al., 1993), les niveaux de performance et d'auto-efficacité initiale, le besoin d'accomplissement (désir de surmonter les obstacles), le choix d'assister au

programme de formation (Belcourt et al., 1996; Mathieu et al., 1993) et les facteurs de personnalité (Baldwin et al., 1988).

Plus spécifiquement, Noe (1986) présente deux aspects de la motivation en formation : la motivation à apprendre et la motivation à transférer. La motivation à apprendre fait référence à l'aspiration du formé à s'approprier des connaissances et habiletés transmises en formation tandis que la motivation à transférer correspond à son désir de les appliquer en milieu de travail. Plusieurs études révèlent l'existence de corrélations significatives entre la motivation des formés et les résultats de la formation (Colquitt et al., 2000).

Pour ce qui est du modèle de la formation, il s'agit, entre autres, des pratiques de rétroaction, de la mise en pratique immédiate des connaissances acquises et des mesures de renforcement positif (Noe, 2002), des principes d'apprentissage, des séquences du matériel de formation et de la pertinence au travail du contenu de la formation (Baldwin et al., 1988).

En ce qui touche les caractéristiques organisationnelles influençant le transfert de l'apprentissage, nous trouvons notamment:

- Le climat de transfert. Selon plusieurs auteurs, ce concept correspond aux perceptions individuelles relatives à des caractéristiques du contexte organisationnel associées au transfert de nouveaux comportements (Schneider, 1990, Tracey, Tannenbaum, Kavanagh, 1995 in Murtada, 2000). Noe (2002) le définit comme étant les perceptions des formés sur diverses caractéristiques de l'environnement du travail qui facilitent ou empêchent l'utilisation d'habiletés apprises ou de comportements. Parmi ces caractéristiques, nous trouvons : le soutien du gestionnaire et des pairs, l'opportunité et les conséquences de l'utilisation des habiletés. D'après Schneider (1975) in Murtada (2000), ce concept correspond aux pratiques et procédures d'une organisation qui font ressortir les éléments importants et valorisés.

Quant à Rouiller et al. (1993) in Murtada (2000), ils traduisent le climat de transfert comme étant les «situations ou conséquences qui inhibent ou facilitent le transfert des nouveaux comportements dans la situation de travail».

- Le soutien du gestionnaire quant à l'importance accordée à la formation et à l'application du contenu de l'apprentissage au travail. Parmi les niveaux de soutien, nous pouvons citer : la participation du gestionnaire comme formateur, le renforcement et l'encouragement. Le gestionnaire peut aussi faciliter le transfert par le biais d'un plan d'action, incluant les étapes que le formé et le gestionnaire entreprendront pour assurer le transfert de l'apprentissage au travail (Noe, 2002). Notons que le soutien du superviseur est cité dans Baldwin et al. (1988) comme un élément clé dans le processus de transfert.

L'étude de Brinkeroff et al. (1995) in Belair (2003) fait mention de la possibilité d'intervenir auprès du superviseur pour favoriser ou augmenter le transfert des acquis en milieu de travail. Le soutien du superviseur en ce sens porte fruit. Avant la formation, les superviseurs ont rencontré les apprenants sur la qualité du cours, le lien entre le cours et le travail ainsi que les applications possibles. Après la formation, la rencontre avec eux a porté sur les apprentissages réalisés, l'identification des barrières à l'application des apprentissages et des occasions d'utilisation de ceux-ci, l'assurance d'un soutien et l'expression d'une attente sur l'application des acquis de la formation. Toutefois, l'étude de Bélair (2003) indique que l'adoption de nouveaux comportements par les employés n'est pas augmentée de façon significative lorsque des instructions précises sont transmises à des superviseurs sur leurs comportements de soutien. Par ailleurs, cette étude révèle que la perception des employés de recevoir du soutien de leur superviseur est reliée positivement à l'adoption de nouveaux comportements, c'est-à-dire, plus les employés se sentent

soutenus par leur superviseur, plus ils adoptent de nouveaux comportements.

- Le soutien des pairs (Noe, 2002; Baldwin et al., 1988). Ceux-ci fournissent, en plus du support technique pour le transfert, l'encouragement moral pour le développement d'une culture de transfert.
- L'opportunité d'utiliser au travail les nouvelles connaissances (Noe, 2002).
- Le soutien technologique (Noe, 2002).

Tannenbaum (1997) précise qu'un environnement de travail peut avoir un effet puissant et tangible sur l'étendue à laquelle les nouvelles connaissances acquises sont utilisées au travail. Plusieurs éléments, selon lui, permettent de déceler un environnement d'apprentissage positif : possibilité d'appliquer les nouvelles connaissances dans les tâches assignées, la tolérance au niveau des erreurs pendant l'apprentissage et le début de l'application, l'identification et la minimisation des contraintes à l'apprentissage et à la performance, le soutien des superviseurs et des pairs dans l'application, la valorisation des nouvelles idées. Quant à Baumgartel et al. (1984, 1978, 1972) in Baldwin et al. (1988), leurs recherches révèlent que des gestionnaires évoluant dans un climat organisationnel favorable (avec liberté de fixer les buts et un environnement de soutien) sont plus portés à appliquer les nouvelles connaissances au travail.

Belcourt et al. (1996), présentent les facteurs basés sur la recherche de l'apprentissage des adultes qui facilitent le transfert de l'apprentissage au travail en trois temps : avant, pendant et après la formation. Avant la formation, il s'agit de prendre en considération, notamment certaines caractéristiques individuelles. Également, les formateurs devraient travailler activement avec les formés et les

gestionnaires de ceux-ci pour faciliter le transfert de nouveaux comportements au travail. En effet, la préparation de l'environnement de travail implique des prétests pour aider les formateurs au niveau du contenu du cours, le choix des employés de se former ou le choix entre divers programmes, l'implication des employés dans la préparation de leur programme de formation pour accroître leur motivation. De plus, les gestionnaires des futurs formés devraient apporter un soutien actif et explicite, notamment en participant à l'analyse des besoins de formation et en permettant à un groupe d'employés d'un même département de suivre la formation.

Durant la formation, les pratiques de rétroaction ainsi que la mise en pratique immédiate des connaissances acquises et des mesures de renforcement positif optimisant l'apprentissage et son transfert devraient être favorisées.

Après la formation, les employés formés devraient apprendre à autogérer le transfert d'apprentissage notamment pour établir de nouveaux objectifs au travail. Les gestionnaires devraient permettre aux employés d'expérimenter de nouveaux comportements dans les meilleurs délais après leur retour au travail. Ils devraient fournir des opportunités pour optimiser la performance et son renforcement c'est-à-dire, multiplier les occasions de transfert d'apprentissage après la formation, poursuivre le renforcement positif utilisé lors de formation par le biais de moyens compatibles à la culture organisationnelle tout en étant patients et tolérants au niveau des erreurs (Belcourt et al., 1996). Un comportement non renforcé n'est pas répété (Belcourt et al., 1996).

Certains éléments de l'environnement de travail peuvent être des obstacles quant à la motivation à apprendre et au transfert (Noe, 2002; Mathieu et al., 1993; Goldstein, 1991; Peter et al., 1980, Peters et al., 1985; Phillips et al., 1984 in Mathieu et al., 1992; Baldwin et al., 1988). Parmi eux, on trouve les éléments suivants:

- Conditions de travail : tâches spécifiques, pression du temps, outils de travail et budget inadéquats, peu d'opportunités pour utiliser les habiletés.

- Manque de soutien des pairs : découragement de ceux-ci dans l'utilisation de nouvelles connaissances, manque d'intérêt à fournir de la rétroaction, perception de la formation comme une perte de temps.
- Manque de soutien du gestionnaire : manque d'ouverture aux idées ou suggestions apprises lors de la formation, absence de discussion sur les opportunités d'apprentissage, perception de la formation comme une perte de temps, manque d'intérêt pour le renforcement, la rétroaction, l'encouragement nécessaire au formé pour l'utilisation de nouvelles habiletés.

L'impossibilité, pour les employés de traduire la motivation au travail en performance élevée, lors de contraintes situationnelles, peut entraîner leur frustration (Peter et al., 1980 in Matthieu et al., 1992). Il est donc essentiel pour le formé d'utiliser les capacités apprises pour maximiser cet apprentissage au travail.

Boverie et al. (1994) proposent certaines indications pour concevoir une formation assurant le transfert de l'apprentissage au travail :

1. Construire un plan de transfert dans le programme de formation dès le début.
2. S'assurer que l'environnement de travail fournira des stimulants positifs pour appliquer les habiletés acquises en formation.
3. Considérer l'audience – les gens qui utiliseront les résultats de l'évaluation. Collecter les données et leur rapporter les résultats.
4. Établir la cible de la performance initiale basée sur les besoins de formation identifiés dans la phase d'évaluation.
5. Se servir des sujets spécifiques pertinents et reliés au travail.
6. Utiliser le gestionnaire ou le superviseur du groupe de travail pour donner la formation lorsque possible.
7. Préparer de courtes sessions de formation.

8. Pendant les sessions de formation, faire des pratiques en lien avec les situations de travail.
9. Planifier l'évaluation du transfert des habiletés de façon multidimensionnelle, incluant le participant aussi bien que son subordonné, ses pairs et son supérieur, lorsque possible.
10. Ne pas considérer la formation complète jusqu'à ce que son transfert ait été évalué.

Salas et al. (2001) soulignent la nécessité de continuer à déterminer les facteurs permettant de maximiser le transfert d'apprentissage.

À la suite des étapes précédentes, il est nécessaire de procéder à l'évaluation qui constitue la dernière étape du processus de formation. Toutefois, Blanchard et al. (1999) indiquent son importance durant toutes les phases. Cette activité devrait s'effectuer aisément si les étapes précédentes ont été accomplies avec compétence. Elle comporte l'établissement des indicateurs de réussite et la détermination des changements de comportement reliés au poste. De plus, l'évaluation doit produire une rétroaction continue pouvant servir à réévaluer les besoins de formation, ce qui produira des données nécessaires au prochain stade de développement des employés (Cascio et al., 1999; Goldstein, 1986). Cette dernière étape sera abordée plus en profondeur au point 1.2.3 à cause de sa pertinence à notre étude.

Soulignons que dans cet environnement d'apprentissage, un programme de formation doit tenir compte de nombreuses méthodes pédagogiques. Celles-ci possèdent des caractéristiques particulières qui les rendent mieux adaptées à certains contextes, ce qui nous amène à présenter des méthodes pédagogiques utilisées dans les programmes de formation.

### 1.2.2.2 Méthodes pédagogiques utilisées dans les programmes

Les méthodes pédagogiques ou techniques de formation permettent de faire des choix éclairés sur la méthodologie de l'apprentissage à adopter. Arthur et al. (2003) indiquent que l'effet de l'habileté ou du type de tâches sur l'efficacité de la formation dépend de l'arrimage entre la méthode de formation retenue et l'habileté ou la tâche à enseigner. Ainsi, les habiletés et les caractéristiques des tâches doivent être prises en compte dans le choix de la méthode de formation efficace (Wesley et al., 2002 in Arthur et al., 2003). Les résultats des études d'Arthur et al. (2003) révèlent que la méthode de formation utilisée, l'habileté ou la caractéristique de la tâche enseignée ainsi que le choix des critères d'évaluation étaient reliés à l'efficacité des programmes de formation.

Les méthodes pédagogiques sont regroupées différemment dans la littérature. Nous les trouvons selon leur degré d'efficacité à chaque niveau d'apprentissage (Blanchard et al., 1999), en catégories (Campbell et al., 1970 in Cascio et al., 1999; Meignant, 1997), selon le degré de participation des personnes en formation (Belcourt et al., 1996) ou en fonction de leur utilisation dans le milieu du travail et à l'extérieur (Dolan et al., 1995; Bergeron et al., 1993; Larouche, 1984). Parmi les méthodes pédagogiques, citons : le cours magistral, la conférence, le comportement modèle, l'apprentissage à distance, l'apprentissage basé sur les technologies, la méthode des cas, le jeu de rôle ainsi que la simulation et le groupe de discussion. De plus, il existe également des méthodes alternatives d'enseignement qui remplacent et supportent la formation traditionnelle pour mieux gérer la performance au travail dont les plus utilisées sont : l'autoformation, le «coaching» et le mentorat (Belcourt et al., 1996). De ce nombre, nous mettons l'emphase sur les cours donnés en salle (méthode de cas, jeu de rôle, simulation et groupe de discussion) et le mentorat.



#### 1.2.2.2.1 La méthode des cas

Lors de l'utilisation de cette méthode, des situations problématiques réelles ou fictives sont analysées par des individus afin de trouver une solution appropriée. Pearce et al. (1989) in Belcourt et al. (1996) précisent que les études de cas aident à développer les habiletés d'analyse et de résolution de problèmes, encourager la créativité et améliorer l'organisation de la pensée. Alors qu'elles donnent aux participants l'occasion d'appliquer leurs connaissances théoriques, l'expérience apportée aux participants est limitée et ne ressemble pas toujours aux situations de travail (Dolan et al., 1995). La réussite d'une telle méthode dépend de certains éléments, tels les facteurs humain et social, le temps (Belcourt et al., 1996) et l'expérience du formateur (Dolan et al., 1995).

#### 1.2.2.2.2 Le jeu de rôle

Dans cette méthode, les participants sont impliqués dans une situation d'exercice où l'on demande de jouer la scène d'une situation de travail mettant en valeur des habiletés ou connaissances recherchées. Elle est utilisée pour développer les rapports humains ou pour le changement d'attitudes. En jouant le rôle d'un autre, les participants développent de l'empathie pour les autres (Belcourt et al., 1996). L'utilité des jeux de rôles dépend beaucoup de l'intensité avec laquelle chaque participant joue son rôle (Dolan et al., 1995). O'Donnell (1953, 1952) in Larouche (1984) souligne que des barrières sur le plan du comportement, le manque de communication et de compréhension des relations interpersonnelles peuvent entraîner le rejet de l'expérience si l'activité n'est pas dirigée avec adresse. Larouche (1984) ajoute que cet exercice peut être considéré comme une approche puérile pour résoudre de sérieux problèmes.

#### 1.2.2.2.3 La simulation

La simulation a pour but de reproduire une situation de travail. Elle peut être appropriée lorsque des situations réelles sont, soit impossibles, coûteuses ou dangereuses à produire (Belcourt et al., 1996). Les exercices de simulation peuvent être utiles pour développer des habiletés dans la maîtrise de concepts et dans la résolution de problèmes. Alors qu'elle favorise le transfert de l'apprentissage et crée des situations semblables à celles rencontrées au travail, elle ne parvient pas toujours à reproduire exactement les situations au travail (Dolan et al., 1995).

#### 1.2.2.2.4 Le groupe de discussion

Cette méthode constitue l'un des principaux moyens pour augmenter la participation des individus en formation dans le processus d'apprentissage. Le groupe de discussion peut être appuyé par un formateur qui dirige la discussion ou simplement se présenter sous forme de regroupement de pairs. Il peut être également assisté par les technologies de communication (Belcourt et al., 1996).

#### 1.2.2.2.5 Le mentorat

Le mentorat tire ses origines de la mythologie grecque (Dolan et al., 1995; Wilson et al., 1988 in Appelbaum et al., 1994) : lorsqu'Ulysse partit en voyage, il confia l'éducation de son fils Télémaque à son ami Mentor afin qu'il tienne auprès de lui les rôles de précepteur et de guide (Benabou, 1995; Houde, 1995; Shea, 1992). Dans cette section sur le mentorat, nous présentons la définition, le programme formel, les rôles du mentor et les aspects positifs et négatifs.

### **a. La définition du mentorat**

La littérature ne présente pas une définition précise du mentorat (Merriam, 1983 in Beck, 1989). Levinson (1978) in Beck (1989) indique que les mentors aident les protégés à réaliser leurs buts et leurs rêves. Quant à Mackenzie (1989), il considère que le mentorat se caractérise par un lien affectif très fort qu'on ne trouve pas dans les relations de conseiller et d'entraîneur. Pour ce qui est de Fagenson (1989), il résume ainsi plusieurs définitions décrivant ce processus (Bowen, 1986; Kram, 1983; Phillip-Jones, 1982; Speizer, 1981; Levinson, 1978; Kanter, 1977; Morris, 1969; in Fagenson, 1989) : le mentorat est considéré comme une relation développementale qui met en valeur la croissance et l'avancement d'un individu. Noe (1988) indique que l'examen de diverses définitions du mentorat (Hunt et al., 1983; Klauss, 1981; Bolton, 1980; Clawson, 1980; Levinson et al., 1978) révèle plusieurs thèmes communs, ce qui l'amène à définir ainsi le mentor :

« The mentor is usually a senior, experienced employee who serves as a role model, provides support, direction and feedback to the younger employee regarding career plans and interpersonal development, and increases the visibility of the protégé to decision-makers in the organization who may influence career opportunities. » (p. 458).

Traditionnellement, le mentorat se rapporte à une relation informelle entre une personne expérimentée et un employé moins expérimenté dans la même organisation (Kram, 1988 in Levy, 2003). Ce concept est élargi en se basant sur une revue et une évaluation de la littérature. En effet, les mentors s'intéressent activement au développement individuel et servent de coach, tuteur, conseiller ou confident pour une personne avec qui se développe une relation de confiance (Levy, 2003).

Les diverses définitions nous portent à considérer le mentorat comme une relation au cours de laquelle un individu plus expérimenté transmet généralement son savoir et son expérience à une personne moins expérimentée et plus jeune.

## **b. Le programme formel de mentorat**

Habituellement, les relations de mentorat sont officieuses (Benabou, 1995; Phillips-Jones, 1983). Le mentorat informel se développe à travers des relations et interactions informelles, basées sur le travail ou non, entre un membre senior et junior de l'organisation (Chao et al., 1992). Celles-ci dépassent les questions liées à la carrière pour un partage personnel plus profond d'intérêts, de besoins et de valeurs (Noe, 1988). Ce type de mentorat n'est ni structuré, ni géré, ni formellement reconnu par l'organisation (Chao et al., 1992); il se développe naturellement (Ragins et al., 1999 in Levy (2003). Toutefois, dans le but de maximiser les aspects de développement de telles relations, plusieurs organisations ont tenté de structurer le mentorat (Noe 1988).

Le programme formel de mentorat est une stratégie d'intervention préméditée, organisée et planifiée visant à reproduire artificiellement la relation mentor-protégé pour en obtenir des avantages (Houde, 1995). Il est géré et autorisé par l'organisation (Chao et al., 1992) et les protégés sont assignés à un mentor (Noe, 1988).

Quant à la pertinence d'un tel programme, les opinions sont partagées. Certains chercheurs affirment que le mentorat formel n'est pas aussi profitable que le mentorat spontané. À cet effet, Noe (1988) précise que, selon Klauss (1981) et Kram (1985), les relations de mentorat formel peuvent ne pas être aussi bénéfiques que le mentorat informel. Cela peut s'expliquer d'abord, par les conflits de personnalité entre les parties; ensuite, par les perceptions des superviseurs des protégés à l'effet que leur capacité d'influencer le subordonné est diminuée par la présence du mentor; finalement, par le manque d'implication personnelle du mentor et du protégé parce que la relation n'était pas fondée de leur propre initiative. D'autres auteurs expriment leur satisfaction en considérant le mentorat formel comme une solution à plusieurs problèmes. Par exemple, Shelton (1982), Fagan et al. (1985) et Wilbur (1987) in Noe (1988) indiquent que le mentorat formel est couramment utilisé pour la socialisation, la formation et le développement personnel et professionnel des employés. Une autre

catégorie de chercheurs insiste sur la nécessité de créer des conditions internes au programme permettant au protégé et au mentor de se choisir mutuellement (Houde, 1995).

Soulignons que les relations de mentorat formel sont de plus courte durée que le mentorat informel (McDowall-Long, 2004). Selon Ragins et al., 1999 in McDowall-Long, 2004, elles ont une durée de six mois à un an tandis que le mentorat informel peut durer entre trois et six ans. Ils ajoutent que la durée de la relation a un impact significatif sur les résultats. Grossman et al. (2002) in McDowall-Long, 2004 révèlent qu'une étude de l'impact des relations du mentor sur les jeunes enrôlés dans des programmes de mentorat formel fait ressortir des résultats positifs plus fortement corrélés à la durée des relations.

Les programmes de mentorat formel sont développés par les organisations pour atteindre les objectifs de développement organisationnel et de l'employé. Quant au mentorat informel, diverses raisons expliquent sa mise en place dont l'attraction mutuelle (Ragins et al., 1999; Covan, 2000 in McDowall-Long, 2004), le désir des professionnels d'exprimer la générativité envers leur profession ou organisation (Genser, 1998; Covan 2000 in McDowall-Long, 2004) et le confort interpersonnel (Ragins et al., 1999 in McDowall-Long, 2004). Le mentorat formel met l'accent sur les objectifs à court terme; les protégés participants peuvent ne pas percevoir un engagement de leur part comme individu, mais s'associent de préférence à un programme.

**Les étapes d'un programme de mentorat** - Les programmes de mentorat se différencient en termes d'objectifs et de structure et, certains ont été plus efficaces que d'autres (Gray et al., 1995). En nous référant aux écrits des chercheurs, nous avons mis en évidence les principales étapes suivantes : le développement (Zey, 1985), la communication (Gray et al., 1995; Zey 1985), la sélection et l'appariement des participants, l'orientation, l'implantation et l'évaluation (Benabou, 1995, 2000 ; Gray et al., 1995; Zey, 1985; Phillips-Jones, 1983).

**Le développement** - La première étape d'un programme de mentorat formel est son développement au cours duquel divers éléments, tels les buts, les critères de participation et les mécanismes d'interaction sont identifiés (Zey, 1985). Dans ce contexte, le choix du niveau hiérarchique du mentor, la durée du programme et les projets pour l'apprentissage du protégé dépendent des objectifs du mentorat (Benabou, 2000). Au cours de cette étape, la mise en place d'un comité directeur représentant la haute direction permet d'apporter un soutien psychologique, matériel et financier au programme ainsi que des décisions relatives à son efficacité. (Benabou, 1995). De plus, l'implication des gestionnaires des protégés constitue un élément essentiel pour le succès du programme (Benabou, 1995, 2000; Gray et al., 1995; Phillips-Jones, 1983).

**La communication** - Les groupes éligibles devraient être informés par le département qui offre le programme en soulignant l'existence de celui-ci, les bénéfices pour l'organisation et sa durée (Zey, 1985). Le processus d'appariement des mentors aux protégés devrait aussi être soigneusement considéré et communiqué (Grensing-Pophal, 2002). Newby et al. (1997) indiquent l'importance de cette étape pour prévenir des incompréhensions entre les superviseurs et les employés engagés dans le programme.

**La sélection et l'appariement des participants** - La sélection des mentors peut se faire par nomination ou recommandation des supérieurs, des pairs ou par des futurs protégés. La candidature peut être aussi spontanée, mais jamais forcée (Benabou, 2000). À cet effet, Phillips-Jones (1983) insiste sur le fait que l'implication volontaire des participants au mentorat constitue la règle ferme à suivre. Newby et al. (1997) appuient ce point de vue en précisant que les mentors volontaires sont plus efficaces que ceux dont la participation est requise. Par ailleurs, contrairement aux prescriptions de la littérature, Benabou (2000) considère la non-pertinence de situer le mentor à deux niveaux hiérarchiques au-dessus du protégé car, selon des études, 64 % des mentors sont des patrons directs des protégés. Quant à ceux-ci, ils sont choisis pour leur motivation à relever les défis, leur capacité à établir leurs besoins de

développement, à les combler et à recevoir des commentaires de façon positive (Benabou, 2000).

Pour ce qui est de l'appariement, Phillips-Jones (1983) indique que la plupart des programmes de mentorat formel exigent une procédure de nomination permettant aux responsables d'apparier les mentors et les protégés. Dans peu de cas, ceux-ci jouent un rôle direct dans le processus d'appariement. Les programmes de mentorat formel ont fait l'objet de critique notamment à cause du manque d'assortiment entre le mentor et le protégé (McGregor et al., 2002 in McDowall-Long, 2004). Benabou (2000) suggère de laisser la liberté au protégé de choisir les mentors dans une liste établie par l'organisation. De plus, les changements doivent être acceptés lors d'un problème dans la relation. (Benabou, 2000; Phillips-Jones, 1983).

**L'orientation des participants** - L'orientation permet non seulement d'expliquer les objectifs du programme, les rôles et responsabilités aux participants (Benabou, 2000), mais aussi de faciliter la communication entre eux (Zey, 1985). Pour Phillips-Jones (1983), ses buts principaux consistent à créer de l'enthousiasme chez les mentors et à les éclairer sur leur contribution et les bénéfices de la relation.

**L'implantation** – Cette phase permet aux participants de s'impliquer dans la relation mentorale (Benabou, 1995; Zey, 1985). Certains auteurs soulignent l'importance du monitorat pour assurer le succès de la relation (Gray et al., 1995) et pour favoriser les prises de décision (Phillips-Jones, 1983).

**L'évaluation** – Cette activité qui permet de prendre des décisions importantes (Benabou, 1995) consiste à vérifier dans quelle mesure le programme a atteint ses buts. Elle peut être formative ou sommative (Zey, 1985).

### c. Les rôles du mentor

Les rôles du mentor ont été identifiés par plusieurs chercheurs dans la littérature. Toutefois, selon Noe (1988), le travail le plus systématique et détaillé sur le processus de mentorat a été mené par Kram et al. (Kram 1983, 1985; Kram et al., 1985). Kram (1985) regroupe ces rôles en fonctions de carrière et psychosociales.

**Les fonctions de carrière** - Ce sont les activités qui développent la carrière de l'individu. Elles dépendent de la position et de l'influence du mentor dans l'organisation et comprennent : le parrainage (sponsorship), l'exposition et la visibilité, le « coaching », la protection et l'assignation des tâches comportant des défis.

**Le parrainage** est la fonction la plus fréquemment observée au cours de laquelle le mentor aide le protégé à se lancer dans le développement de sa carrière. Il le présente, de façon formelle ou informelle, à ses pairs, supérieurs et autres comme possédant des capacités pour des projets, des changements latéraux ou des promotions et il l'informe des possibilités d'avancement offertes. **L'exposition et la visibilité** permettent au mentor de faire connaître la compétence et la performance du protégé en lui confiant des responsabilités pour développer des relations avec les personnes-clés et pour l'exposer à de futures opportunités. Cette fonction constitue une force de socialisation. **Le «coaching»** rehausse la connaissance et la compréhension de l'individu pour être efficace dans son travail. Ainsi, le mentor partage des idées avec le protégé, lui fournit du «feed-back» sur ses interventions, lui présente des stratégies spécifiques pour atteindre ses objectifs de travail et l'aide à comprendre les rouages politiques de la direction. **La protection** permet au mentor de réduire les risques inutiles qui peuvent menacer la réputation du protégé lors de son contact avec les autres gestionnaires en intervenant auprès de ses collègues. Toutefois, pour éviter des inconforts, cette protection ne doit pas être excessive. **L'assignation des tâches comportant des défis** aide le protégé à développer les compétences spécifiques dans des tâches difficiles au travail et à expérimenter le sens



de l'accomplissement dans le rôle professionnel. Le soutien et le «feedback» continu du mentor lui permettent de faire face à ces défis.

**Les fonctions psychosociales** - Ce sont les aspects d'une relation qui rehaussent le sens de compétence du protégé, l'identité et l'efficacité dans son rôle professionnel à un niveau personnel. Elles dépendent de la qualité de la relation interpersonnelle et comprennent : le rôle modèle, l'acceptation et la confirmation, le fait de prodiguer des conseils et l'amitié.

**Le rôle modèle** constitue la fonction psychosociale la plus fréquemment rapportée. Par ses attitudes, ses valeurs et son comportement, le mentor fournit au protégé un modèle d'imitation auquel celui-ci s'identifie. Ce processus peut se faire de façon consciente et inconsciente. À partir de cela, le protégé développe sa propre conception de ce rôle. **L'acceptation et la confirmation** permettent au mentor de fournir le support et l'encouragement au protégé dans le développement de sa compétence au travail. La rétroaction positive sur la performance, la confiance, l'appréciation et le respect mutuels contribuent à ce développement. Dans un tel contexte, le protégé expérimente de nouveaux comportements et se sent plus confiant à prendre des risques et à s'engager dans des situations inhabituelles reliées au travail. **Prodiguer des conseils (counseling)** permet d'explorer les questions personnelles. Le protégé trouve un forum pour exprimer ouvertement ses peurs et ses inquiétudes. Face à cela, le mentor expose son expérience personnelle et aide le protégé à résoudre les problèmes par le feed-back et l'écoute active. **L'amitié** est caractérisée par une interaction sociale résultant d'une sympathie mutuelle et des échanges informels sur le travail et la vie personnelle. Cet aspect implique la participation du mentor et du protégé dans la relation, laquelle devient difficile en présence d'un lien hiérarchique direct entre les deux personnes.

Soulignons que récemment, des chercheurs ont identifié, sur le plan organisationnel, une troisième fonction de mentorat (Ballantine et al., 1998 Parnell, 1998 in McDowall-long, 2004). En plus des fonctions de carrière et psychosociales, les relations de mentorat fournissent des fonctions d'ordre sociologiques et culturelles

dans l'organisation McDowall-long (2004). Les mentors expérimentés contrôlent l'évolution des autres professionnels dans la fonction (Corvan, 2000 in McDowall-long, 2004) et s'assurent du respect des standards de haute qualité par ceux-ci (Genser, 1998 et Corvan, 2000 in McDowall-long, 2004). De plus, ils transmettent des valeurs et des processus entre les générations (Aryee et al., 1996 et Corvan, 2000 in McDowall-long, 2004).

Selon Carter (1994), les fonctions de carrière et psychosociales sont, le plus souvent, rencontrées lors d'une relation naturelle de mentorat. Quant à Caldwell et al. (1993) in Dymock (1999), ils indiquent que certains mentors mettent l'accent sur le développement professionnel alors que d'autres considèrent le développement personnel et professionnel. Plusieurs chercheurs estiment que les fonctions psychosociales sont cruciales pour le développement de carrière des femmes et des minorités au niveau de la main-d'œuvre (Gould, 2001, Liang et al., 2002 et Flouri et al., 2002 in McDowall-long, 2004).

Par ailleurs, Kram (1986) in Carter (1994) mentionne que les relations de mentorat assignées à travers des programmes formels sont problématiques. D'après Collin (1988) in Carter (1994), les fonctions psychosociales dépendent largement d'une chimie entre les deux individus, créant d'évidents problèmes dans la sélection des mentors et leur appariement aux participants.

Levy (2003), dans son étude portant, entre autres, sur l'utilisation des pairs comme mentors, constate que les mentors identifiés comme des gestionnaires directs des protégés fournissent moins de fonctions psychosociales tandis que ceux qui sont des pairs remplissent moins de fonctions de carrière. Ces derniers fournissent de plus grands niveaux de fonctions psychosociales. Par ailleurs, l'auteur constate que les mentors informels remplissent de plus grandes fonctions de carrière et psychosociales que les mentors formels.

Les recherches antérieures révèlent que les protégés ayant un mentor informel reçoivent plus de fonctions reliées à la carrière que ceux avec un mentor formel. De plus, la quantité de fonctions psychosociales fournie par les mentors informels présente une différence significative comparée au mentorat formel (Ragins et al., 1999; Chao et al., 1992 in Levy, 2003). Bien que le mentor informel remplisse plus de fonctions que le mentor formel, ce dernier est en mesure de fournir également certaines d'entre elles (Ragins et al., 1999; Chao et al., 1992; Noe, 1988 in Levy, 2003). Les programmes de mentorat formel peuvent être utilisés pour soutenir les changements organisationnels (Eby, 1997 in Levy, 2003). Ragins et al., 1999 in Levy, 2003 soulignent que les programmes de mentorat formel devraient être offerts en association avec le mentorat informel et non comme substitut à celui-ci.

#### **d. Les aspects positifs et négatifs du mentorat**

Les écrits des chercheurs font ressortir des aspects positifs et négatifs du mentorat pour le protégé, le mentor et l'organisation. Parmi les bénéfices obtenus, nous trouvons :

Pour le protégé :

- Le transfert de connaissances (Peters, 1982 in Carter, 1994).
- Les lacunes entre la formation et le monde réel comblées (Dymock, 1999).
- L'intégration rapide des nouveaux employés (Carter, 1994).
- La visibilité dans l'organisation (Klauss, 1981).
- La socialisation organisationnelle (Clawson, 1980; Berlew et al., 1966 in Carter, 1994; Heimann et al., 1996).
- Le développement personnel et professionnel sous l'angle de l'ouverture, la confiance en soi et l'auto-organisation (Dymock, 1999).
- Plus d'opportunités de développement et de hauts niveaux de maturité de carrière, une plus grande satisfaction et un plus grand engagement au travail (Allen et al., 2004; Peluchette et al. 2000; Flouri et al., 2002; Genser, 1998; Parnel, 1998 in McDowall-Long, 2004), un salaire plus élevé, une meilleure performance au travail et des promotions plus rapides (Aryee et al., 1996; Barnes 2002 in McDowall-Long (2004).

Pour le mentor :

- Le développement des liens avec d'autres services de l'organisation, ce qui augmente la compréhension et les opportunités de réseau (Dymock, 1999).
- Le développement d'habiletés personnelles, d'écoute, la clarification de la pensée (Dymock, 1999).
- L'estime auprès de leurs pairs et supérieurs ainsi qu'une vie créative et rajeunie (Hunt et al., 1983).
- La satisfaction personnelle d'avoir aidé au développement des protégés (Klauss, 1981; Dymock, 1999).

Pour l'organisation :

- Un puissant outil pour changer la culture (Gray et al., 1995).
- Le maintien d'une main-d'œuvre qualifiée et d'une culture interne (Parnell, 1998 in McDowall-Long (2004).
- Une meilleure compréhension des opérations et des stratégies, un meilleur sens des attentes et des attitudes plus positives (Gray et al., 1995).
- La valeur du programme de mentorat pour les protégés (Heimann et al., 1996).
- La réduction des coûts de la formation (Carter, 1994).

En dépit des effets positifs, des impacts négatifs peuvent être relevés tant pour le mentor, le protégé et l'organisation dont:

- La frustration, la perte d'estime de soi et la baisse de performance du protégé à la suite des relations qui se terminent prématurément ou à l'incapacité du mentor de lui apporter de l'aide. (Hunt et al., 1983).
- La frustration du mentor à la suite des demandes exagérées, de l'ingratitude ou une attitude arrogante du protégé (Houde, 1995).
- L'impression de favoritisme, d'envie et jalousie lorsque la relation mentorale se déroule bien; la perte d'énergie lors d'embûches (Houde, 1995).

### 1.2.3 L'évaluation des programmes de formation

L'évaluation est présentée par Kirkpatrick (1996) comme la détermination de l'efficacité d'un programme de formation. Elle représente le moment décisif où les retombées des investissements peuvent être mesurées (St-Onge et al., 2004).

Selon Noe (2002), l'évaluation de la formation implique une évaluation formative et sommative. L'évaluation formative permet d'améliorer le processus de formation en s'assurant que le programme de formation est bien organisé, que les formés apprennent et en sont satisfaits. Les données qualitatives, telles les opinions, sont utilisées pour ce volet. En ce qui a trait à l'évaluation sommative, elle permet de constater les changements chez les formés, à la suite de leur participation au programme, c'est à dire s'ils ont acquis les connaissances, habiletés, attitudes, comportement ou autres résultats identifiés dans les objectifs de formation. Elle peut aussi inclure des mesures de bénéfices monétaires obtenus du programme aussi connus comme retour sur investissement. Des données quantitatives, tels les tests, les évaluations de comportements ou objectifs de mesure de la performance, sont utilisées.

Kraiger et al. (1993) in Salas et al. (2001) établissent une distinction entre l'efficacité et l'évaluation de la formation. En effet, l'efficacité de la formation explique pourquoi la formation fonctionne. Elle touche l'aspect macro en ce sens que la formation est vue dans une perspective de système. Son succès dépend non seulement de la méthode utilisée, mais aussi du positionnement de l'apprentissage, son soutien, son renforcement dans l'organisation, la motivation et l'intérêt des formés ainsi que les mécanismes mis en place pour assurer le transfert au travail des nouvelles connaissances acquises. En ce qui a trait à l'évaluation de la formation, elle examine ce qui fonctionne et évalue ce qui est appris à différents niveaux. Elle porte sur l'aspect micro tout en priorisant la mesure. Également, elle permet de déterminer l'efficacité d'une intervention particulière de la formation. Par ailleurs, Bramley et al. (1984) constatent que divers termes sont parfois utilisés dans le cadre de l'évaluation

pour décrire une même réalité alors que d'autres fois, des réalités différentes sont traduites par un même terme.

Plusieurs auteurs se sont penchés sur l'évaluation de la formation. Toutefois, il semblerait que le modèle le plus connu auquel la majorité des auteurs se réfèrent est celui développé par Kirkpatrick dans les années '60. Boverie et al. (1994) indiquent que:

« One of the most comprehensive and widely referenced models of evaluation is Donald Kirkpatrick's (1979) ». Boverie et al. (1994), p. 281.

D'autres chercheurs appuient ce point de vue bien que de nouvelles approches et modèles sur l'évaluation de la formation aient été proposés (Day et al., 2001, Kraiger et al., 1993 in Arthur et al., 2003). La popularité du modèle de Kirkpatrick est largement répandue (Alliger et al., 1989) avec ses quatre mesures d'efficacité des résultats de la formation (réactions – apprentissage – comportement – résultats). Sa force réside, selon eux, dans sa simplicité et sa capacité d'aider au niveau de ces critères d'évaluation de la formation. Toutefois, selon Salas et al. (2001), la typologie de Kirkpatrick a été non seulement utilisée par les chercheurs durant des décennies, mais aussi critiquée, adaptée et étendue. Haccoun et al. (1997) indiquent que ce modèle est fort limitatif compte tenu de l'impossibilité de comprendre, par son application, pourquoi une formation est efficace et, dans le cas contraire, comment l'améliorer. Une typologie plus riche, soulignent Salas et al. (2001), est nécessaire, notamment, sur le plan de l'approfondissement, du développement des mesures et de la rigueur dans l'évaluation des résultats de l'apprentissage.

#### 1.2.3.1 Niveaux d'évaluation

Les approches présentées par divers chercheurs dans le cadre de l'évaluation de la formation font ressortir quatre niveaux communs : la réaction, l'apprentissage, le comportement et les résultats (Belcourt et al, 2002; Kearns, 2000; Meignant, 1997;

Kirkpatrick, 1996; Côté et al., 1996; They, 1993 in Côté et al., 1996; Carnarius, 1975 in Côté et al., 1996; Jouvenel et al., 1994; Larouche, 1984; Hamblin, 1974). L'évaluation de la formation peut se réaliser selon l'un ou plusieurs de ces quatre niveaux (St-Onge et al., 2004). À propos de leur utilisation, Young (2000) in St-Onge et al. (2004) indique que le niveau satisfaction est le plus utilisé par les entreprises. McIntyre (1994) in Belcourt et al. (1996) révèle que, dans un sondage mené en 1994 auprès de 275 entreprises canadiennes, 75 % d'entre elles évaluent la satisfaction, 30 % l'apprentissage, 16 % le comportement et 5 % les résultats. Une autre étude menée par Kirkpatrick (1978) in Garnier et al. (1991) auprès de 100 compagnies américaines précise que 75 % d'entre elles évaluent la satisfaction, moins de 50 % essaient de mesurer l'apprentissage, moins de 20 % cherchent à évaluer le comportement et 15 %, les résultats. Notons également que dans le journal American Society of Training and Development (2002), State-of-the-Industry Report, 78 % des organisations consultées dans le cadre des meilleures pratiques rapportent avoir utilisé la mesure de réaction, 32 % la mesure de l'apprentissage, 9 % le comportement et 7 %, les résultats (Van Buren et al., 2002 in Arthur et al. 2003).

**La réaction** – Cette activité constitue le premier niveau de l'évaluation à cause de l'importance des réactions favorables dans l'apprentissage (Blanchard et al., 1999). Elle mesure la «satisfaction du client» à un programme de formation (Kirkpatrick, 1996) et l'utilité de l'activité dans le cadre de son travail (St-Onge et al., 2004). Elle fait référence aux réactions subjectives des participants en recherchant leurs opinions et attitudes (Blanchard et al., 1999; Belcourt et al., 1996). Cette évaluation se fait, en principe, à la fin du programme (Meignant, 1997; Belcourt et al. 1996). Par contre, d'autres auteurs pensent qu'elle peut être aussi formative. (Côté et al., 1996; Jouvenel et al., 1994; Pain, 1992).

La réaction présente plusieurs avantages. Du point de vue économique, elle est facile à administrer, à collecter et à analyser les données. Sur le plan administratif, elle permet aux gestionnaires d'apprécier le programme (Belcourt et al., 1996; Smith, 1990, in Pothier, 1992; Kirkpatrick, 1979) et aux responsables de le modifier au

besoin (Larouche, 1984). Au niveau psychologique, elle fournit des informations sur la motivation des participants, ce qui pourrait être une prédisposition à l'apprentissage et à son transfert au travail (Côté et al., 1996; Belcourt et al., 1996). Toutefois, ces réactions favorables n'assurent pas l'apprentissage. (Côté et al., 1996; Kirkpatrick, 1979, 1996). Haccoun et al. (1997) ajoutent qu'un tel type d'évaluation ne permet pas de se documenter sur l'efficacité d'un cours et qu'il est nécessaire d'aller au-delà de cette façon de faire. Une étude menée par Dixon (1990b) in Belcourt et al. (1996) auprès de 1 400 participants a révélé qu'il n'existe pas de relation significative entre l'appréciation faite de l'activité, le score donné aux formateurs, ce qu'ils considèrent avoir appris et ce que les tests révélaient qu'ils avaient vraiment appris.

**L'apprentissage** - Kirkpatrick (1979, 1996,) définit ainsi ce niveau : «les attitudes qui étaient changées; les connaissances et habiletés qui étaient apprises». Cette évaluation mesure les acquis des participants à l'issue de la formation (Meignant, 1997). Elle constitue une étape fondamentale et de première importance puisqu'elle est à la base du changement de comportement (Larouche, 1984). Selon Tannenbaum et al. (1992) in Arthur et al. (2003), l'apprentissage du formé apparaît comme une condition nécessaire, mais non suffisante pour le changement de comportement.

Belcourt et al. (1996) indiquent que la meilleure façon de mesurer l'apprentissage est d'administrer le même examen au début et à la fin du programme. Toutefois, ce niveau d'évaluation est plus difficile à mesurer que les réactions. (Kirkpatrick, 1996). Quant à Haccoun et al. (1997), ils présentent la mesure de l'apprentissage sous deux angles : d'abord, les connaissances de base associées au contenu du cours, appelées encore connaissances déclaratives, lesquelles étaient traditionnellement mesurées. Elles permettent d'évaluer ce que les formés ont appris. Ensuite, il s'agit d'évaluer dans quelle mesure les apprenants arrivent à développer une compréhension opérationnelle du contenu du cours, ce qui correspond à l'apprentissage conceptuel dont les mesures sont basées sur l'application des



connaissances. Ce volet implique davantage la participation des experts du contenu et des employés visés. Il constitue un meilleur prédicteur de l'utilisation des acquis (Haccoun et al., 1997).

**Le comportement** - L'évaluation du comportement qui est un terme conventionnel pour désigner la performance est une mesure de l'application de l'apprentissage (Belcourt et al., 1996) et de la performance actuelle au travail. Elle peut être réalisée quelques semaines à six mois après la formation (Meignant, 1997). Selon Larouche, (1984), cet aspect vise à vérifier la force de l'impact de la formation sur les comportements des participants au travail. Cet auteur souligne aussi l'importance de cette facette qui met l'accent sur le rendement au travail étant donné que les résultats positifs de la réaction et des connaissances ne signifient pas nécessairement qu'il y aura transfert au travail. St-Onge et al. (2004) abondent dans le même sens. Les chercheurs et les gestionnaires sont sensibilisés par l'évaluation du comportement encore appelée le transfert des acquis de formation (Haccoun et al., 1997). Ces derniers ajoutent, toutefois, qu'il est plus difficile de mesurer le comportement lors d'une formation sur la gestion ou les habiletés interpersonnelles que lors d'une formation technique.

Bien que les critères d'apprentissage et de comportement soient conceptuellement liés, les chercheurs ont limité le succès dans des relations empiriques (Alliger et al., 1997, Séverin, 1952, Colquitt et al., 2000 in Arthur et al., 2003) compte tenu que les critères de comportement sont susceptibles d'être influencés par les variables environnementales, lesquelles peuvent à leur tour influencer sur le transfert ou l'utilisation des habiletés apprises au travail. (Arthur et al, 1995; Facteau et al., 1995; Quinones, 1997, Quinones et al., 1995, Tracey et al., 1995 in Arthur et al., 2003). Par exemple, l'environnement après la formation peut ne pas offrir les opportunités pour que les nouvelles habiletés soient appliquées. Le contexte social et la favorabilité de l'environnement après la formation jouent un rôle important pour faciliter le transfert des habiletés au travail; ces éléments peuvent atténuer l'efficacité de la formation (Colquitt et al., 2000; Facteau, et al., 1992,

Tannenbaum et al., 1991, Tracey et al., 1995, Williams et al., 1991 in Arthur et al., 2003). Quant à Nanda (1988) in Boverie et al. (1994), il considère le climat organisationnel comme une des barrières au transfert de l'apprentissage, ce qui pourrait entraîner l'inefficacité totale des programmes. L'utilisation des habiletés est fortement influencée par les attitudes des gestionnaires et des pairs (Nanda, 1988; Bryan, 1985). Lorsque la réponse est «I know that's the way you were taught, but we do it this way here », ajoute ce dernier, le formé n'utilisera pas probablement les habiletés nouvellement acquises, surtout lorsqu'il n'y a pas de reconnaissance. Kelly (1982) in Boverie et al. (1994) indique que les habiletés utiles au travail doivent être développées avec l'intention spécifique de les transférer en situation actuelle de travail.

Plusieurs facteurs individuels et organisationnels, tels la capacité, la motivation, les outils, les ressources, le leadership, l'environnement, les éléments reliés au programme de formation peuvent expliquer la performance (Bryan, 1985). En plus de l'implication du supérieur immédiat, le formateur devrait aussi tenir compte de certains aspects importants pour favoriser l'efficacité de la formation. Parmi eux, on peut citer : la motivation du formé, la variété, le fait de sécuriser le formé, l'expérience passée de celui-ci, l'accent sur le début et la fin de la formation, l'utilisation d'exemples concrets en lien avec le milieu de travail, la pratique, la rétroaction, le fait de tenir compte des capacités des formés et la récapitulation. (Bryan, 1985).

Une étude menée par Xerox montre que 13 % des employés formés utilisent leurs nouvelles habiletés six mois après la formation lorsque ceux-ci ne sont pas encadrés (Zucker, 1987 in Belcourt et al., 1996).

Par ailleurs, Haccoun et al. (1997) mettent en valeur quatre nouveaux aspects à mesurer lors de l'évaluation de la formation : le sentiment d'efficacité personnelle, le contrôle perçu, la motivation et le soutien perçu. *Le sentiment d'efficacité personnelle* correspond à la croyance de l'individu de réussir (Haccoun et al, 1997);

après la formation l'apprenant doit être capable et doit se sentir capable de mettre en pratique ce qu'il a appris. *Le contrôle perçu* réfère à la perception du formé quant à sa capacité de contrôler ses comportements en fonction de l'apprentissage reçu en formation (Haccoun et al, 1997). *La motivation*, une des deux plus importantes caractéristiques qui influencent l'apprentissage et l'instruction (Corno et al., 1986 in Colquitt et al., 2000) détermine l'éventuel usage d'une nouvelle compétence (Haccoun et al, 1997); elle correspond entre autres à la capacité et à la disposition du formé d'appliquer au travail ce qu'il a appris en formation. Plusieurs chercheurs indiquent que la motivation à apprendre et les résultats de l'apprentissage sont fortement corrélés (Gaudine, 1997 in Haccoun et al., 1997; Baldwin et al., 1991, Martocchio et al., 1992, Matthieu et al., 1992; Noe et al., 1986, Quinones, 1995, Tannenbaum et al., 1991 in Colquitt et al., 2000). Elle a un impact important sur l'apprentissage et sur l'éventuelle utilisation des compétences au travail. *Le soutien perçu* correspond aux attentes de l'apprenant relatives au soutien pour le milieu de travail après la formation (Haccoun et al, 1997). Selon ces derniers, les quatre dimensions sont en lien avec des processus cognitifs ou affectifs reconnus comme des déterminants potentiels du succès d'une formation. Le transfert des apprentissages correspondant à l'utilisation concrète des habiletés enseignées en formation est plus expliqué par ces facteurs que par l'apprentissage réalisé pendant la formation.

**Les résultats** – Cette évaluation sert à mesurer les changements observables et mesurables de la formation sur l'organisation. Ces changements quantifiables portent sur des éléments, tels le temps, les coûts, le taux de roulement de la main-d'œuvre, la productivité, la qualité, la satisfaction à la clientèle (Larouche, 1984; Dolan et al., 1995; Belcourt et al., 1996; St-Onge et al., 2004). Il s'agit de la rentabilité de l'apport de la formation en fonction du budget qui y est alloué (St-Onge et al., 2004). Belcourt et al. (1996) expliquent que l'évaluation des coûts-bénéfices est un processus complexe et très peu utilisé, considéré parfois comme non quantifiable. Elle mesure en effet les coûts directs et indirects et estime le bénéfice net. Toutefois, à cause de la difficulté à mesurer, parfois, des données quantifiables, les évaluateurs se tournent vers d'autres données tels, le climat, les attitudes et les perceptions

(Belcourt et al., 1996). Kirkpatrick (1979) in Boverie et al. (1994) souligne l'existence de divers facteurs compliqués qui rendent difficile ce type d'évaluation pour certains programmes de formation. La séparation des variables pour mesurer les améliorations dues à la formation est difficile à réaliser selon lui. Benabou (1997) suggère de quantifier les résultats, dans la mesure du possible, en termes financiers car cet aspect porte sur la contribution de la formation à l'efficacité de l'entreprise.

Dans le cadre de notre travail qui consiste à évaluer l'effet du programme de formation des nouveaux inspecteurs notamment sur la performance de ceux-ci dans leur rôle d'inspecteur, notre évaluation vise donc principalement le niveau comportement. Ainsi, la prochaine section développera les méthodes d'évaluation de programme sur le comportement.

#### 1.2.3.2 Méthodes d'évaluation au niveau du comportement

Les aspects considérés portent sur les instruments de mesure, les critères et indicateurs d'évaluation s'appliquant au niveau du comportement, les procédures d'évaluation et les méthodes pour évaluer l'impact d'un programme de formation.

##### 1.2.3.2.1 Les instruments de mesure

Les instruments de mesure du comportement permettent de recueillir des données sur la performance des participants au travail (Belcourt et al., 1996). Il y a plusieurs façons d'évaluer les habiletés qui sont transférées au travail. Le comportement peut être mesuré par observation directe ou indirecte (Belcourt et al., 1996; Côté et al., 1996). Les experts et les gestionnaires peuvent évaluer la performance avant et après la formation à l'aide d'une liste comprenant les diverses dimensions retenues (Belcourt et al., 1996). Bramley et al. (1984) proposent les techniques d'observation directe pour mieux faire ressortir les changements en milieu de travail, lesquelles peuvent être complétées par des entrevues. Toutefois, l'instrument le plus utilisé est l'observation indirecte (Côté et al., 1996). Celle-ci est

effectuée par divers groupes qui interagissent avec le participant à l'aide d'outils, tels les enquêtes auprès de l'entourage de travail, les questionnaires, les entrevues (Belcourt et al., 1996; Côté et al., 1996), l'évaluation du rendement et l'auto-évaluation (Bramley et al., 1984). Dolan et al. (1995) soulignent que les mesures de productivité, les évaluations des superviseurs et les sondages sur les attitudes des employés procurent une meilleure information. La validité peut être parfois questionnable par l'utilisation de mesures indirectes (Haccoun et al., 1997; Grégoire, 2004).

#### 1.2.3.2.2 Les critères et indicateurs d'évaluation

Par rapport aux effets de la formation sur le comportement, Le Boterf (1990) tient compte du référentiel des emplois selon son utilité et son contenu. L'utilité permet de réaliser dans quelle mesure les modes opératoires et les comportements au travail sont améliorés à la suite de la formation tandis que le contenu fait référence aux tâches de l'employé ayant suivi la formation. Gensing-Pophal (2002) parle de qualité et d'utilité. D'un autre point de vue, Jovenel et al. (1994) présentent des indicateurs d'effets variables selon que la formation vise les objectifs professionnels clairement exprimés avant la formation ou selon que l'objectif d'évolution de la formation n'est pas exprimé ou est général. Dans le premier cas, l'indicateur d'effets sera le résultat obtenu par rapport à ces objectifs qui s'appuient sur les faits. Dans le deuxième cas, les critères d'évaluation seront déterminés à partir de l'opinion des participants et de leur gestionnaire sur l'application des compétences et de leur impact sur le travail, ce qui portera sur les opinions. Quant à Pain (1992), il présente des critères, telles la pertinence, l'efficacité, l'utilisation des ressources de l'entreprise et la valorisation. Pour ce qui est de Bramley et al. (1984), il s'agit de tenir compte de l'utilité, la faisabilité, l'éthique et la justesse sur le plan de l'honnêteté et de la précision.

#### 1.2.3.2.3 Les procédures d'évaluation

Kirkpatrick (1996) présente les principaux éléments à considérer lors d'une évaluation sur le changement de comportements :

- L'évaluation systématique de la performance au travail sur une base avant-après.
- L'évaluation par le participant, son supérieur, ses subordonnés, ses pairs ou autres personnes familières avec sa performance.
- Des analyses statistiques.
- L'évaluation de la formation trois mois ou plus après la formation.
- L'utilisation d'un groupe contrôle.

Comme Kirkpatrick, Endres and Kleiner (1990) in Boverie et al. (1994) suggèrent des évaluations multidimensionnelles au travail, incluant la rétroaction du participant, de son supérieur et des pairs. Ces trois formes de rétroaction peuvent réduire les biais.

#### 1.2.3.2.4 Les méthodes pour évaluer l'impact d'un programme de formation

Les méthodes pour évaluer l'impact d'un programme de formation permettent de déterminer si des améliorations peuvent être constatées et si le programme de formation est à la source de celles-ci (Belcourt et al., 1996; Dolan et al., 1995;). Larouche (1984) présente les combinaisons suivantes :

**Combinaison 1 : un seul groupe – mesure après formation.** Les participants sont seulement évalués après la formation. Par conséquent, la valeur scientifique de cette mesure est faible.

**Combinaison 2 : un seul groupe – mesure avant et après formation.** Les participants sont évalués avant et après la formation. Ainsi, la possibilité de comparer deux mesures explique sa fiabilité.

**Combinaison 3 : un groupe expérimental et un groupe contrôle – mesure avant et après formation.** La troisième combinaison constitue une démarche scientifique complète. En plus d'une mesure avant la formation, elle comprend un groupe de contrôle qui n'a pas reçu de formation. Dans ce contexte, lorsque les mesures avant formation présentent une assez grande uniformité entre les deux groupes, nous pouvons comprendre alors l'existence d'homogénéité. Ainsi, une véritable évaluation de l'impact est possible après comparaison avec les résultats.

**Combinaison 4 : deux groupes expérimentaux et deux groupes de contrôle – mesure avant et après formation.** Cette démarche ajoute, à la précédente deux groupes non mesurés avant la formation. Si parmi les quatre groupes, la sélection des participants se fait au hasard, on peut alors dégager l'effet de la mesure qui prend place avant la formation. Cet effet peut être contrôlé par le groupe no 4 sans la participation des individus à la formation.

**Combinaison 5 : un groupe – mesure à intervalles réguliers avant et après formation.** La cinquième combinaison s'apparente à la deuxième; toutefois, elle est plus rigoureuse parce que le groupe est mesuré à plusieurs reprises avant et après la formation.

**Combinaison 6 : un groupe expérimental et un groupe de contrôle – mesure avant et après formation.** La dernière combinaison ressemble à la troisième avec la différence que les groupes de contrôle et d'expérimentation ne sont pas équivalents.

Cook et al. (1976) in Benabou (1997) signalent la recommandation des théoriciens de l'évaluation d'utiliser les plans expérimentaux ou quasi-expérimentaux avec des groupes de contrôle ou de s'abstenir de conclure quant aux effets de la formation. Contrairement à cela, Benabou (1997), dans son étude sur l'évaluation de l'effet de la formation, suggère une intervention soignée face à la rigueur de telles méthodes sur le terrain. Il précise que :

« Entre une évaluation idéale qui ne permet pas de porter un jugement sur la valeur d'un programme de formation (...) et une évaluation imparfaite, théoriquement peut-être, mais enrichie de méthodes et de jugements qualitatifs rigoureux, le praticien optera plutôt pour la deuxième branche de l'alternative. » Benabou (1997), p. 107.

Pour terminer, soulignons que Salas et al. (2001) constatent une augmentation qualitative et quantitative des recherches en formation, tant sur le plan théorique, méthodologique qu'empirique. Cependant, l'importance d'approfondir les recherches pour une meilleure compréhension des concepts et des méthodes plus rigoureuses est ressortie.

#### 1.2.3.3 Évaluation d'un programme de mentorat

La méthode d'évaluation du mentorat s'apparente à celle des programmes de formation traditionnelle sauf qu'elle est plus complexe à cause du caractère individuel de cette relation et de l'impossibilité de programmer les effets, étant donné les divers changements d'attitudes (Benabou, 1995; Gibb, 1994). Toutefois, une évaluation informelle est suggérée après six mois et une autre plus importante après un an (Benabou, 2000). Selon Gibb (1994), il n'existe pas encore de définition généralement acceptée qui peut fournir une meilleure base pour identifier les résultats du mentorat. De plus, un autre problème est relié à l'atteinte des objectifs d'initiatives plus larges, centrés sur l'apprentissage ou sur la carrière; mais, il n'existe pas de relations clairement établies entre le mentorat et l'apprentissage ou le mentorat et le développement de carrière. Gibb (1994) ajoute que certaines relations tendent à mettre l'accent sur les problèmes, à faire des liens entre le mentorat et les effets particuliers. Ces éléments sont peu soulevés lors des évaluations du mentorat. Conséquemment, il n'existe pas de modèle spécifique pour évaluer le mentorat.



À la lumière des points mentionnés par les auteurs, trois principaux types d'évaluation sont ressortis : les résultats, les coûts (Benabou, 1995; Gibb, 1994) et la contribution du mentorat (Gibb, 1994).

**L'évaluation des résultats** - Il s'agit d'évaluer les résultats sur les changements de comportement du protégé se manifestant dans ses connaissances, habiletés et attitudes imputables au programme de mentorat (Gibb, 1994; Benabou, 1995). Les changements, pour chacune des compétences, ci-dessus peuvent permettre d'obtenir des bénéfices à trois niveaux : apprentissage, plan psychosocial et de carrière (Gibb, 1994). Par exemple, pour les changements à observer sur la connaissance, l'employé peut obtenir des bénéfices sur la connaissance de l'organisation et de sa culture; la clarté au sujet de la nature de l'emploi et l'analyse de soi dans un contexte d'emploi. Pour les changements au niveau des habiletés, l'apprenant peut utiliser différentes relations d'apprentissage, travailler avec des gens performants, développer ses propres stratégies. Pour ceux au niveau des attitudes, l'apprenant doit être motivé à atteindre des systèmes d'apprentissage, être positif avec les performants et croire dans la valeur totale de leur propre potentiel. Gibb (1994) ajoute que les bénéfices pour les mentors et pour l'organisation doivent être aussi indiqués. **L'évaluation des coûts** - Cet aspect porte sur l'analyse comparative des coûts et sur celle des coûts-bénéfices. Dans le premier cas, les dépenses occasionnées par le mentorat sont évaluées par rapport à celles indiquées pour d'autres programmes de formation. Dans le deuxième cas, les coûts du mentorat sont comparés aux avantages monétaires obtenus à la suite de l'atteinte d'un but visé (Benabou, 1995). **La contribution du mentorat** - Gibb (1994) dénote la difficulté d'évaluer les effets du mentorat par rapport aux objectifs plus larges à cause de divers autres facteurs pouvant influencer le progrès vers ces objectifs. De plus, la perception de la valeur du mentorat dépend de sa contribution à rencontrer ceux-ci. Étant donné la difficulté de mesurer cette contribution, il présente des facteurs sur lesquels se baser pour une perception générale du mentorat :

- Dans quelle mesure le mentorat a-t-il été clairement expliqué?
- Dans quelle mesure est-il perçu comme étant pratique, intéressant et pertinent?
- La qualité de l'expérience présente.
- Dans quelle mesure tout schéma formel fonctionne équitablement et efficacement.

#### 1.2.3.3.1 Les facteurs de succès du mentorat au niveau du comportement

Plusieurs facteurs peuvent contribuer au succès d'un programme de mentorat au niveau du comportement :

**Le soutien de la haute direction** (Benabou, 1995; Noe, 1988b in Houde, 1995; Phillips-Jones, 1983) **et de tous les niveaux organisationnels** (Zey, 1985) - Le soutien de la haute direction doit être manifesté de façon visible. Les buts, les mécanismes et les bénéfices du programme doivent être expliqués à l'organisation entière pour faciliter la coopération des pairs, des gestionnaires et des superviseurs tout en sollicitant des suggestions de leur part (Zey, 1985). Plus particulièrement, la collaboration du supérieur immédiat du protégé est requise pour assurer le succès du programme (Benabou, 2000).

**La sélection comme un processus autonome** (Noe, 1988; Zey, 1985) - Lorsque les mentors et protégés peuvent se choisir de façon autonome, le programme est mieux réussi.

**L'appariement entre le mentor et le protégé** (Newby et al., 1997; Gray et al., 1995) - Pour que l'apprentissage et le développement soient efficaces, il doit avoir un bon appariement entre le mentor et le protégé.

**La formation** (Benabou 1995, 2000; Newby et al. 1997) - Une formation sur les habiletés interpersonnelles et sur l'évolution des relations de mentorat s'avère

nécessaire tant pour le mentor que pour le protégé. La clé à un mentorat réussi est la capacité des participants de communiquer leurs besoins et connaissances librement.

**L'engagement des mentors au projet** (Zey, 1985) - Les programmes qui forcent la participation des mentors peuvent échouer. Leur participation doit être volontaire (Murray, 1991 in Guay, 1997; Newby et al., 1997; Gray et al., 1995; Phillips-Jones, 1983) et ce, sans aucune pénalité. En cas d'insatisfaction, des changements et transferts devraient être acceptés parmi les mentors et les protégés.

**Un temps de réflexion et d'évaluation continue du programme** (Newby et al. 1997; Zey, 1985) - Un temps de réflexion sur le point de départ avant le mentorat est nécessaire pour évaluer le progrès. Bien que l'évaluation structurée soit la phase finale du programme, d'autres formes d'évaluation pourraient aussi y être intégrées.

**Une durée et une fréquence minimales pour les contacts entre le mentor et le protégé** (Noe, 1988b in Houde, 1995) - La plupart des programmes durent six à douze mois (Benabou, 1995). Toutefois, ils varient en quantité d'interactions entre mentor et protégé. Une fréquence minimale de contact bimensuelle est d'habitude établie, ce qui n'exclut pas des rencontres informelles au besoin (Zey, 1985).

#### 1.2.3.4 Exemples d'efficacité de programmes de mentorat formel

Alors que la littérature abonde en documentation sur le mentorat, il a été difficile de trouver des études empiriques portant sur l'efficacité de programme qui s'apparente à notre recherche. Dans cette section, nous présentons quatre études sur l'efficacité des programmes de mentorat formel : Dymock (1999), Beck (1989), Heimann et al. (1996) et Gray et al. (1995).

**Dymock (1999)** a mené une recherche auprès de 12 mentors et 12 protégés dans une grande compagnie australienne qui intègre le mentorat à un programme de formation sur le leadership pour de potentiels superviseurs. Le but de l'étude était

d'obtenir les perceptions des protégés et des mentors sur le processus de mentorat et sur la valeur de leur participation au niveau personnel et professionnel. Ce programme, d'une durée de 10 mois, à temps partiel, comprenait notamment les modules de cours formel et le mentorat structuré. Dans ce cadre, le rôle du mentor, les attentes de l'organisation ainsi que certaines directives ont été présentés aux mentors par le gestionnaire de la formation. Quant aux protégés, un guide leur fournit de l'information sur le sujet.

L'instrument de mesure utilisée était l'entrevue individuelle semi-structurée. Il a été administré à deux reprises à un échantillon de 6 mentors et de 6 protégés volontaires qui étaient choisis en fonction de leur disponibilité afin de recueillir leurs perceptions sur le processus du mentorat, sur une échelle de 1 à 10, et sur les résultats de cette relation. La première entrevue a eu lieu 10 semaines après le début du cours sur le leadership et la deuxième, juste avant la fin du programme. De plus, le superviseur en chef, le coordonnateur et le gestionnaire de la formation ont été rencontrés.

Les évaluations après 9 mois de mentorat étaient, en principe, plus élevées qu'après 10 semaines pour les protégés et les mentors et les moyennes obtenues étaient, dans l'ensemble, similaires. Les résultats révèlent que les protégés ont obtenu des bénéfices aux niveaux professionnel et personnel ainsi que sur les connaissances, en ce qui a trait aux principes généraux de gestion, d'amélioration de leur compréhension générale des opérations de la compagnie, d'appréciation sur l'utilisation des principes de gestion, des opportunités de réseau. Certains protégés étaient en mesure d'appliquer les conseils spécifiques au travail tandis que d'autres avaient observé des bénéfices d'une vue d'ensemble. Il y en a qui ont constaté des avantages au niveau du développement personnel et professionnel sous l'angle de la confiance et d'organisation. L'étendue de cet apprentissage semblait être influencée par le degré d'ouverture et de confiance dans la relation.

Quant aux mentors, les résultats ont été, d'une manière générale, bénéfiques au niveau des liens avec les autres services de l'organisation; sur le plan personnel, les avantages étaient reliés aux habiletés d'écoute, de clarification de la pensée et de satisfaction personnelle. Concernant la compagnie, trois des cinq objectifs fixés ont été atteints à savoir: l'augmentation de la compréhension de l'organisation, l'encouragement au développement de l'organisation apprenante et l'aide à combler l'écart entre la formation et l'application du monde réel. Les deux autres objectifs non atteints portent sur l'augmentation de la productivité et la rétention du staff et de son efficacité. Selon cette étude, le mentorat peut contribuer au développement d'une organisation apprenante en facilitant le partage de connaissance organisationnelle aussi bien qu'en encourageant le développement professionnel et personnel des employés. Parmi les facteurs clés suggérés dans le développement des relations efficaces de mentorat nous trouvons : l'implication volontaire de l'équipe dirigeante, la bonne volonté des mentors à passer du temps nécessaire pour transférer les habiletés et connaissances, à partager leurs expériences et à être ouverts aux risques.

**Beck (1989)** a réalisé une étude auprès de 103 étudiants de niveau secondaire au Minnesota. Parmi ses objectifs, il a examiné les bénéfices personnels et académiques d'un programme de mentorat, le Mentor Connection, et ses effets sur le développement de carrière. Ce programme dure 18 semaines et comprend deux volets : les cours et le mentorat. Le processus de sélection des participants comprenait : une application de l'étudiant, deux recommandations, une entrevue et résumé contenant certaines informations spécifiques.

L'instrument de mesure utilisé est le questionnaire. Il a été administré à 187 étudiants qui excellaient dans certains domaines et 103 questionnaires étaient retournés. Les participants devaient déterminer les bénéfices personnels, académiques et les effets sur le développement de carrière reliés, d'une part aux cours en classe du Mentor Connection et, d'autre part, aux expériences de mentorat. Les données étaient analysées à partir de « t-tests », d'« Anovas » et de corrélation.

Les résultats indiquent que le programme a des effets significatifs sur les participants, tant au niveau personnel, académique que de choix de carrière. Ils présentent des différences significatives entre les bénéfices obtenus des cours en salle de classe et des expériences du mentorat. Le mentorat était significativement plus efficace pour aider des participants dans certains domaines, tels prendre des risques, développer des talents, travailler de façon autonome, utiliser les habiletés techniques, utiliser les habiletés de recherche, rechercher de l'emploi, se renseigner sur les exigences de carrière, examiner les styles de vie et caractéristiques des professionnels, observer la façon d'interagir des professionnels, établir des contacts et un réseau. Quant aux expériences en salle de classe, elles étaient plus efficaces dans l'exploration des façons de trouver un emploi.

L'auteur conclut que les étudiants ont obtenu divers bénéfices du programme de mentorat et il recommande l'intégration d'un programme comprenant les cours en salle de classe et les expériences de mentorat dans le programme d'éducation au secondaire.

**Heimann et al. (1996)** ont examiné l'effet du programme de mentorat sur la socialisation et l'engagement des nouveaux membres dans une organisation. L'étude était basée sur un programme de mentorat formel d'une durée supérieure à 12 mois. Les facteurs de succès considérés étaient la proximité de la relation et l'opportunité d'interagir. L'hypothèse formulée était la suivante : les relations plus proches avec le mentor seraient associées à : a) de plus grands niveaux de socialisation, b) de plus hauts niveaux d'engagement organisationnel, c) une plus grande valeur perçue du programme de mentorat pour les protégés. De plus, il était prédit que l'opportunité d'interagir affecte le niveau de proximité de la relation mentor-protégé.

L'instrument de mesure utilisé est un questionnaire administré à 33 mentors et 33 protégés et le taux de réponse était de 67 %. Pour vérifier les hypothèses, des analyses de régression ont été utilisées. Les résultats indiquent que la proximité de la relation est significativement reliée à la valeur du programme perçue par les protégés.

Le niveau de socialisation des protégés est aussi relié significativement à la proximité de la relation entre les deux groupes. Similairement, l'engagement organisationnel est significativement relié à la proximité de la relation. Les protégés rapportent une qualité de relation plus élevée avec leurs mentors. De plus, la relation entre la proximité de la relation et l'opportunité d'interagir était significative.

**Gray et al. (1995)** ont mené leur étude sur le changement de culture et les opportunités de carrière comme objectif général du programme à la Banque de Montréal. Parmi les objectifs spécifiques, nous trouvons : l'augmentation du dialogue/interaction de réseau, l'augmentation de la visibilité et l'opportunité de développement professionnel pour les conseillers, l'augmentation de la communication organisationnelle. Parmi les centaines d'applications des protégés pour participer à deux sessions de projet pilote sur l'implantation d'un programme de mentorat à la banque, 40 protégés étaient choisis de façon aléatoire. Un total de 20 mentors leur étaient assignés et la participation des deux groupes était volontaire. La durée du programme était de 10 à 12 mois.

L'instrument utilisé pour l'évaluation est un questionnaire administré aux protégés, à leur gestionnaire et à leur mentor après 10 mois. Les conclusions de cette recherche montrent que les bénéfices du programme dépassaient les attentes. En plus d'atteindre les objectifs, des effets positifs à d'autres niveaux; l'augmentation du mentorat informel et une facilité de communication sont ressorties. Les facteurs de succès étaient : la participation volontaire, les communications, l'appariement, l'orientation, l'engagement des gestionnaires, le monitorat et l'évaluation du programme.

## CHAPITRE 2

### MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

#### 2.1 CONTEXTE DU PROGRAMME DE FORMATION ÉTUDIÉ

La CSST, en tant qu'organisme mandaté par le gouvernement du Québec, occupe une place importante dans la société québécoise. En effet, elle administre un régime de santé et de sécurité du travail qui couvre 3 millions de travailleurs et 185 000 employeurs québécois (CSST, Rapport annuel d'activité 2004). Pour réaliser sa mission, la CSST compte sur la contribution de ses 4 000 employés (CSST, Rapports annuels d'activité 2003 et 2004) et sur la collaboration de divers partenaires, tels l'Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail (IRSST), le ministère de la Santé et des Services sociaux, les agences de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux, les centres locaux de services communautaires (CLSC), les associations sectorielles paritaires (ASP), le ministère de l'Éducation et les associations syndicales et patronales (CSST, 2005, 2002). De plus, elle est présente dans les régions du Québec et est active dans plusieurs secteurs d'activité, Parmi ces secteurs, on trouve : l'agriculture, la construction, le métal, le transport, l'imprimerie, les mines, les carrières, les produits minéraux non métalliques, le bois et les meubles, l'administration provinciale et municipale, le caoutchouc, le plastique, l'industrie chimique, les services d'entretien et de nettoyage (CSST, Rapport annuel d'activité 2003).

La CSST est régie par les lois suivantes :

- Loi sur la santé et la sécurité du travail (LSST).
- Loi sur les accidents du travail et les maladies professionnelles (LATMP).
- Loi sur les accidents du travail (LAT).



- Loi sur l'indemnisation des victimes d'amiantose ou de silicose dans les mines et les carrières.
- Loi sur l'indemnisation des victimes d'actes criminels et Loi visant à favoriser le civisme.
- Loi sur l'indemnisation des agents de l'État.

(CSST, 2005).

Parmi ces lois, la LSST qui est l'une des deux plus importantes, vise «l'élimination à la source même des dangers pour la santé, la sécurité et l'intégrité physique des travailleurs» (CSST, Rapport annuel d'activité 2003). Cette loi est appuyée par une quarantaine de règlements (*Tableau des modifications et Index sommaire, Règlements refondus du Québec, 1981, Règlements du Québec, 1982-2004, Éditeur officiel du Québec, 2004*).

Compte tenu de ce qui précède et du fait que les accidents du travail et les maladies professionnelles ont parfois des conséquences énormes, tant sur le plan humain que sur le plan économique, nous pouvons dire que la santé et la sécurité du travail est un domaine complexe fortement réglementé dans notre société. En dépit de cette complexité, la CSST favorise la prise en charge en santé et sécurité par l'implication des acteurs du milieu de travail, soit les employeurs et les travailleurs, en définissant leurs droits et obligations. Dans le cadre de ses fonctions en prévention-inspection, elle intervient dans :

- Le soutien aux travailleurs et aux employeurs dans leurs démarches pour assainir leur milieu de travail et y éliminer les dangers.
- L'inspection des lieux de travail.
- La promotion de la santé et de la sécurité du travail.

(CSST, 2005 et 2002).

Dans l'application de la LSST ainsi que des règlements et normes afférents, la CSST utilise les services des inspecteurs qui sont des fonctionnaires de la Commission nommés suivant la Loi sur la fonction publique (Article 177, LSST).

Selon l'article 179 de cette loi, «un inspecteur peut, dans l'exercice de ses fonctions, pénétrer à toute heure raisonnable du jour ou de la nuit dans un lieu où sont exercées des activités dans les domaines visés dans la présente loi et les règlements, et l'inspecter». Il «a alors accès à tous les livres, registres et dossiers d'un employeur, (...). Une personne qui a la garde, la possession ou le contrôle de ces livres, registres ou dossiers doit en donner communication à l'inspecteur et lui en faciliter l'examen.»

De plus, selon l'article 180 de la LSST, l'inspecteur peut :

- «1° enquêter sur toute matière relevant de sa compétence;
- 2° exiger de l'employeur ou du maître d'oeuvre, selon le cas, le plan des installations et de l'aménagement du matériel;
- 3° prélever, sans frais, à des fins d'analyse, des échantillons de toute nature notamment à même les objets utilisés par les travailleurs; il doit alors en informer l'employeur et lui retourner, après analyse, l'objet ou les échantillons prélevés lorsque c'est possible de le faire;
- 4° faire des essais et prendre des photographies ou enregistrements sur un lieu de travail;
- 5° exiger de l'employeur, du maître d'oeuvre ou du propriétaire, pour s'assurer de la solidité d'un bâtiment, d'une structure ou d'un ouvrage de génie civil, une attestation de solidité signée par un ingénieur ou un architecte ou une attestation prévue par l'article 54;
- 6° installer, dans les cas qu'il détermine, un appareil de mesure sur un lieu de travail ou sur un travailleur si ce dernier y consent par écrit ou ordonner à l'employeur d'installer un tel appareil et ce, dans un délai et dans un endroit qu'il désigne, et obliger l'employeur à transmettre les données recueillies selon les modalités qu'il détermine;
- 7° se faire accompagner par une ou des personnes de son choix dans l'exercice de ses fonctions.»

Dans son travail, l'inspecteur doit tenir compte de l'approche privilégiée par l'organisme, laquelle consiste à convaincre, soutenir ou contraindre. En utilisant notamment des arguments pour aider la clientèle à prendre en charge la santé et la sécurité du travail dans l'entreprise, l'inspecteur utilise l'approche *convaincre*. De plus, lorsque celui-ci démontre, dans ses interventions, son soutien actif à la clientèle en fonction de ses besoins en santé-sécurité, il utilise l'approche *soutenir*. Enfin, l'inspecteur peut aussi, de façon adéquate, démontrer dans ses interventions, l'utilisation de ses pouvoirs d'inspecteur, il utilise donc l'approche *contraindre*. Dans ce dernier cas, il peut, par exemple, utiliser ses pouvoirs coercitifs pour ordonner un avis de correction, la suspension des travaux ou la fermeture, en tout ou en partie, d'un lieu de travail. (Processus d'acquisitions de connaissances et d'habiletés pour un nouvel inspecteur. CSST, 1998).

## 2.2 PROGRAMME DE FORMATION ÉTUDIÉ

Le programme de formation à l'étude est celui qui a été mis en place par la CSST pour développer les compétences des nouveaux inspecteurs dans l'exercice de leurs fonctions. Il s'intitule : *Processus d'acquisition de connaissances et d'habiletés pour un nouvel inspecteur* (CSST, 1998). Ce programme de formation comprend des activités favorisant l'acquisition des connaissances, habiletés, et attitudes du nouvel inspecteur. Il permettra à celui-ci d'accomplir efficacement les nouvelles tâches qui lui sont confiées tout en tenant compte des exigences et des contraintes du travail. Dans cette section, nous présentons les éléments suivants du programme : les objectifs, les dimensions, le processus d'apprentissage, les acteurs concernés et les étapes.

### 2.2.1 Les objectifs du programme

Les principaux objectifs autour desquels s'articule ce programme se définissent ainsi (Processus d'acquisition de connaissances et d'habiletés pour un nouvel inspecteur. CSST, 1998) : au terme de six mois de formation, le nouvel

inspecteur doit être en mesure de démontrer sa facilité à travailler à la CSST. Il doit s'inscrire dans les orientations stratégiques et l'approche prévention-inspection et doit être en mesure d'assumer son rôle d'inspecteur. Il doit acquérir une autonomie suffisante, principalement au niveau de l'application de l'approche prévention-inspection auprès de la clientèle, pour être en mesure d'intervenir dans l'identification et le contrôle des risques et des dangers, de convaincre, soutenir et contraindre, s'il y a lieu, les parties à s'occuper activement de la santé-sécurité des travailleurs. Pour ce faire, le programme doit aussi permettre au nouvel inspecteur de développer les compétences professionnelles et les attitudes personnelles requises par son rôle d'inspecteur et par l'utilisation des outils et des moyens nécessaires pour accomplir ses tâches. Pour atteindre ces objectifs, la CSST s'est dotée d'un programme à deux dimensions.

### **2.2.2 Les dimensions du programme, processus d'apprentissage, acteurs concernés et étapes**

#### **Dimensions**

Le programme de formation de la CSST à l'étude comprend deux dimensions : le parrainage et les cours de formation (Processus d'acquisition de connaissances et d'habiletés pour un nouvel inspecteur. CSST, 1998). Le parrainage, tel que présenté dans ce programme, correspond au mentorat. Pour favoriser la clarté et l'harmonisation des termes utilisés dans notre étude, le terme *parrainage* employé dans le programme de formation de la CSST sera remplacé par son équivalent dans la littérature, le *mentorat*. Il en est de même pour le terme *parrain* qui sera remplacé par *mentor*.

Le mentorat, comme présenté par la CSST, est une forme d'apprentissage au cours de laquelle un mentor, qui est un inspecteur plus expérimenté, aide le nouvel inspecteur à acquérir des compétences selon un plan individualisé de mentorat. Ce plan comprend différents objectifs d'apprentissage à atteindre par celui-ci. Dans ce

contexte, le mentorat constitue un élément intégrateur de l'expérience sur le terrain et des cours offerts dans le programme de la CSST. À travers ce volet, l'apprenant acquiert de l'expérience pratique sur le terrain avec l'encadrement et l'aide de son mentor. De plus, ce dernier lui permet d'intégrer les connaissances acquises dans les cours de formation. Cependant, comme le mentor fait partie d'une équipe d'inspecteurs, ceux-ci peuvent compléter le travail de soutien et d'encadrement du mentor (Processus d'acquisition de connaissances et d'habiletés pour un nouvel inspecteur. CSST, 1998).

En ce qui a trait aux cours de formation, ils se rapportent à un apprentissage plus traditionnel pour faciliter, de façon générale, l'acquisition de connaissances, habiletés et attitudes de l'apprenant. Ce deuxième volet est réalisé par la Direction prévention-inspection<sup>1</sup> (cours du Central), pour les cours institutionnels obligatoires et optionnels. Toutefois, certains cours de formation sont également diffusés par le mentor dans sa région (Processus d'acquisition de connaissances et d'habiletés pour un nouvel inspecteur. CSST, 1998).

Ces deux aspects du programme de formation des nouveaux inspecteurs de la CSST sont réalisés en étroite collaboration avec le gestionnaire du nouvel inspecteur, qui a pour titre directeur santé-sécurité (DSS). Ils sont décrits plus largement dans la description du programme. Ils sont censés contribuer au développement des compétences professionnelles et des attitudes personnelles du nouvel inspecteur.

### **Processus d'apprentissage, acteurs concernés et étapes**

Pour atteindre les objectifs visés, ce programme de formation présente un processus d'apprentissage et des étapes nécessitant la participation active de quatre principaux acteurs pour encadrer le nouvel employé : le mentor, les autres inspecteurs de l'équipe prévention-inspection, le gestionnaire encore appelé directeur santé-sécurité (DSS), et l'équipe de formation de la DPI. Intervenant régional reconnu

---

<sup>1</sup> Direction prévention-inspection : DPI

comme ayant bien intégré l'approche prévention-inspection, le mentor a pour rôle principal de transmettre au nouvel inspecteur des notions théoriques et surtout pratiques pour l'aider à développer ses compétences professionnelle et personnelle et ainsi être efficace dans son travail. Par ailleurs, les autres inspecteurs de l'équipe prévention-inspection sont aussi appelés à jouer un certain rôle afin de compléter le travail du mentor et de diversifier les sources d'expérience du nouvel inspecteur. Quant au gestionnaire de celui-ci, il facilite le bon déroulement du programme de formation et joue un rôle de soutien auprès de lui, pendant et après le mentorat. Enfin, le mentor et le DSS reçoivent un soutien plus formel de l'équipe de formation de la DPI qui agit comme personne-ressource (Processus d'acquisition de connaissances et d'habiletés pour un nouvel inspecteur. CSST, 1998).

Les différentes étapes du processus sont : l'arrivée du nouvel inspecteur, l'évaluation de ses acquis et de ses besoins d'apprentissage, l'élaboration du plan de mentorat individualisé basé sur un plan-cadre, la réalisation du plan de mentorat individuel, l'application des modalités de suivi et l'évaluation de l'intégration des savoirs. Au cours de la mise en œuvre du programme, l'implication active du nouvel inspecteur, du mentor et du gestionnaire est nécessaire dans toutes les étapes. Particulièrement, le soutien du gestionnaire est essentiel pour obtenir un environnement favorable au travail du mentor et à l'apprentissage du nouvel employé dans le milieu de travail avant, pendant et après le mentorat. Il doit tenir compte aussi de l'implication de l'équipe de formation de la DPI relative aux cours obligatoires et optionnels diffusés par cette direction (Processus d'acquisition de connaissances et d'habiletés pour un nouvel inspecteur. CSST, 1998).

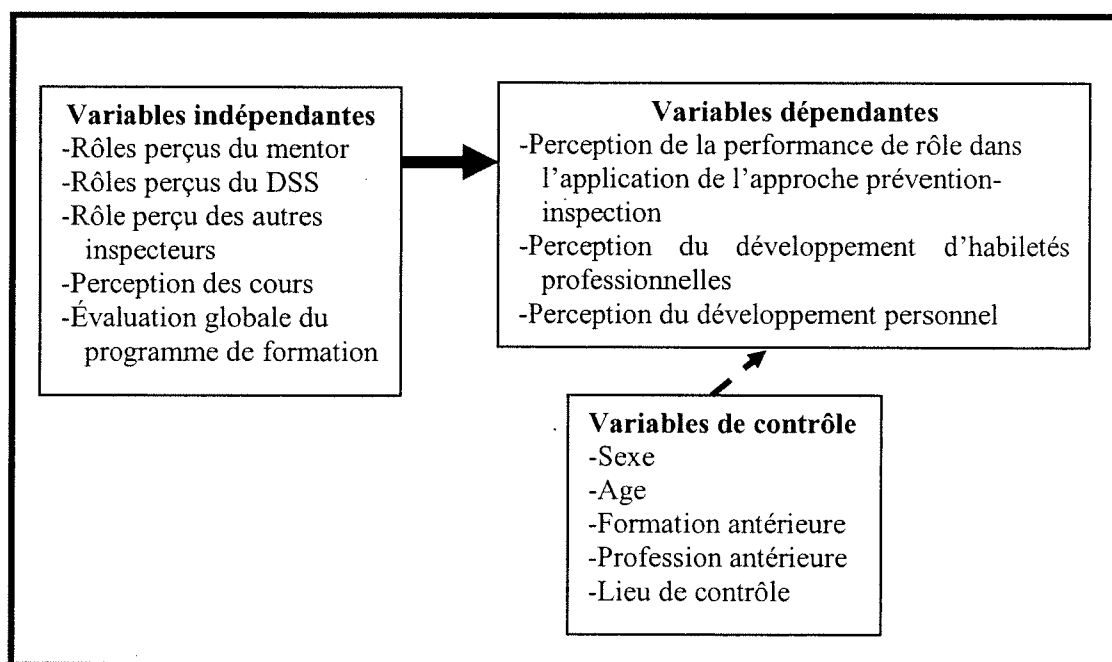
### 2.3. MODÈLE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE

Dans la littérature, plusieurs études établissent des liens, d'une part, entre le mentorat et la performance et, d'autre part, entre les programmes de formation et la performance. Particulièrement, celles de Dymock (1999) et de Beck (1989) se rapprochent de notre étude car elles combinent le cours de formation et le mentorat.

L'approche conceptuelle d'évaluation des effets du programme de formation est basée sur un modèle dont les variables indépendantes ou explicatives représentent des aspects importants du programme étudié, tandis que les variables dépendantes sont au niveau des effets attendus de celui-ci chez les individus visés (Processus d'acquisition de connaissances et d'habiletés pour un nouvel inspecteur. CSST, 1998). Enfin, d'autres variables liées aux caractéristiques des sujets sont considérées à des fins de contrôle.

La figure qui suit présente le schéma de ce modèle conceptuel.

**Figure 1 – Modèle conceptuel de la recherche**



### 2.3.1 Les variables dépendantes ou les effets attendus du programme

Au terme de l'application du programme de formation des nouveaux inspecteurs, les effets attendus sont exprimés sur le plan de la perception de la maîtrise de la performance du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection (faire), du développement d'habiletés professionnelles (savoir-

faire) et du développement personnel (savoir-être), selon la synthèse de la documentation fournie par la CSST (Processus d'acquisition de connaissances et d'habiletés pour un nouvel inspecteur. CSST, 1998).

Le nouvel inspecteur devra démontrer une certaine maîtrise dans la performance de son rôle d'inspecteur et dans l'approche prévention-inspection qui consiste à convaincre, soutenir et contraindre la clientèle, notamment par :

- Des façons de faire pour intervenir dans un milieu de travail difficile sur le plan santé-sécurité.
- Des méthodes à utiliser pour développer la prise en charge/ gestion de la SST<sup>2</sup> dans un milieu de travail difficile sur le plan santé-sécurité.
- L'utilisation des moyens permettant de convaincre la clientèle.
- L'utilisation des moyens permettant de soutenir la clientèle.
- L'utilisation des moyens permettant de contraindre la clientèle.

Sur le plan professionnel, il devrait être en mesure de montrer sa capacité à :

- Prendre des décisions appropriées aux diverses situations d'intervention.
- Intervenir sur les risques.
- Concilier des intérêts divergents.
- Travailler de façon autonome.
- Analyser et diagnostiquer des situations.
- Faire preuve d'objectivité et d'impartialité.
- Travailler en équipe.
- Aider le milieu à cheminer dans la solution des problèmes de SST.
- S'intégrer à l'organisation.
- Adhérer aux valeurs de l'organisation.
- Adhérer aux principes et méthodes de l'approche prévention-inspection.
- Interagir efficacement avec divers niveaux hiérarchiques.
- Exercer ses pouvoirs coercitifs avec une certaine assurance.

---

<sup>2</sup> Santé et sécurité du travail



- Bien distinguer ses responsabilités d'inspecteur et celles du milieu dans la prise en charge de la SST.

Sur le plan personnel, le nouvel apprenant devrait avoir progressé dans sa capacité à :

- Avoir plus confiance en lui.
- Respecter les autres.
- Manifester des habiletés de communication.
- Être mieux organisé.
- Avoir des habiletés d'écoute.
- Être plus diplomate et courtois avec les autres.
- Être plus ouvert et souple.

L'évaluation des effets du programme est réalisée par les nouveaux inspecteurs et leurs gestionnaires.

### **2.3.2 Les variables indépendantes du modèle**

Les variables indépendantes du modèle sont celles qui sont censées expliquer les effets attendus du programme. Dans le cadre de notre évaluation, les variables indépendantes ou explicatives considérées sont (Processus d'acquisition de connaissances et d'habiletés pour un nouvel inspecteur. CSST, 1998) : la perception du mentorat qui comprend les rôles du mentor, du DSS et du milieu ambiant ainsi que des autres inspecteurs, et les cours de formation. Soulignons que, pour les cours offerts par l'équipe de formation de la DPI, nous avons seulement retenu leur évaluation globale puisque le programme des cours variait selon les répondants et que les participants n'étaient pas en mesure d'évaluer chacun des cours suivis après un an ou plus, lors de la cueillette des données. Enfin, nous avons ajouté aux variables indépendantes citées une variable d'évaluation globale de ce programme de formation par les nouveaux inspecteurs.

### 2.3.2.1 Mentorat

Selon les diverses définitions de la littérature, le mentorat est considéré comme une relation au cours de laquelle un individu plus expérimenté, le mentor, transmet habituellement son savoir et son expérience à une personne moins expérimentée, le protégé ou encore le nouvel employé.

#### 2.3.2.1.1 Les rôles du mentor

A divers degrés, les activités exercées par le mentor dans le programme de la CSST se trouvent dans la littérature concernant les fonctions du mentor. En effet, le mentor :

- Assure le « coaching » auprès du nouvel inspecteur par le biais des volets théorique et pratique du plan de mentorat.
- L'encadre et lui donne du « feed-back ».
- Développe ses compétences spécifiques en lui assignant des tâches.
- L'informe et assure sa visibilité tant au niveau de ses relations avec les différents clients qu'avec les partenaires de la CSST.
- Est aussi un modèle par son attitude, son comportement et son soutien.

Globalement, on peut dire que les rôles du mentor dans le programme de formation de la CSST correspondent à ceux du mentor qui, dans la littérature (Kram 1983, 1985; Kram et al., 1985), sont regroupés en fonctions de carrière et en fonctions psychosociales, telles que présentées au chapitre 1. Les fonctions de carrière sont des activités qui développent la carrière de l'individu tandis que les fonctions psychosociales sont les aspects d'une relation qui rehaussent le sens de compétence du protégé, l'identité et l'efficacité dans son rôle professionnel à un niveau personnel. Ces deux dimensions du mentorat seront mesurées comme variables indépendantes, ainsi que la perception de l'apprentissage acquis grâce au mentor.

### 2.3.2.1.2 Les rôles du gestionnaire (le DSS) du nouvel inspecteur

Outre le rôle du mentor dans le programme de formation de la CSST, il est prévu que le gestionnaire du nouvel inspecteur, le DSS, joue aussi un rôle important. En effet, le gestionnaire :

- Facilite le bon déroulement de la formation en apportant son soutien au mentor, au nouvel inspecteur et à l'équipe de formation avant, pendant et après le mentorat.
- S'assure d'ajuster la charge de travail du mentor en rapport avec son mandat.
- Organise des rencontres d'évaluation et y participe.

Selon la littérature, l'implication des supérieurs hiérarchiques des protégés constitue un des facteurs importants de succès d'un programme de mentorat. (Gray et al., 1995; Benabou, 1995, 1997). Plus particulièrement, la collaboration du supérieur immédiat du protégé est essentielle pour assurer le succès du programme (Benabou, 2000). Il peut jouer un rôle de soutien (Newby et al, 1997), participer à l'orientation du protégé et formuler des attentes réalistes et cohérentes en vue d'évaluer sa performance. Le soutien du DSS pendant et après le mentorat ainsi que l'apprentissage acquis grâce à ce soutien seront mesurés comme variables indépendantes.

### 2.3.2.1.3. Le rôle du milieu ambiant

Dans le cadre du programme de formation de la CSST, le gestionnaire du nouvel inspecteur peut également solliciter l'implication de l'équipe des collègues-inspecteurs du milieu pour optimiser l'apprentissage, et ainsi faire jouer un certain rôle au milieu ambiant.

La recension des écrits ne présente pas de résultats spécifiques sur l'implication d'autres ressources, tels les pairs et les collaborateurs. Toutefois, quelques auteurs indiquent que l'implication des niveaux organisationnels pourrait constituer aussi un facteur de succès du programme de mentorat (Newby et al., 1997; Zey, 1985; Phillips Jones, 1983). Selon Zey (1985), les buts, mécanismes et bénéfices du programme doivent être expliqués à l'organisation entière pour faciliter la coopération des employés de l'entreprise, tels les pairs, et assurer ainsi une meilleure cohérence des attentes organisationnelles auxquelles les nouveaux employés doivent répondre. Quant à Chao et al (1992), ils indiquent que les futures recherches devraient examiner le mentorat dans un contexte plus large de soutien interpersonnel. Des individus autres que les mentors pourraient être en mesure de remplir certaines fonctions de mentorat. Il serait utile de comprendre l'apport des autres et le contexte dans lequel le mentorat est plus réussi. Benabou (1995), ajoute que les composantes des programmes peuvent varier, dépendamment de la culture, des ressources et des politiques de l'organisation. C'est pourquoi, le support des collègues-inspecteurs, la perception de l'apprentissage acquis grâce à ce support et la cohérence des attentes seront mesurés comme variables indépendantes dans cette recherche.

#### 2.3.2.2 Cours structurés

Les cours structurés de formation constituent une forme d'apprentissage plus académique. La coordination et l'enseignement de ceux-ci sont, en principe, assurés par l'équipe de formation de la DPI, tandis que certains cours sont administrés par le mentor à la direction régionale concernée. Parmi les différents cours du programme de formation de la CSST, citons (Processus d'acquisition de connaissances et d'habiletés pour un nouvel inspecteur. CSST, 1998) :

1. Historique de la CSST.
2. Les grands mandats de la CSST (prévention- réparation - financement).
3. Organisme assureur public.
4. Classification des employeurs.
5. Organigramme et structure de la CSST.
6. Approche en prévention-inspection (soutenir – convaincre – contraindre).
7. L'inspecteur en communication avec ses clients.
8. Approche-conseil.
9. Techniques de base en animation et conduite de réunion.
10. Système de gestion intégrée en SST.
11. Pouvoirs et obligations de l'inspecteur.
12. Rapport d'intervention.
13. Programme de prévention.
14. Données en financement.
15. Outils de consultation informatique.
16. Centre de documentation.
17. Répertoire de toxicologie.

Ces cours seront évalués de façon globale en tenant compte de leurs aspects techniques, pratiques et applicables enseignés ainsi que des outils d'intervention utilisés (formulaires, grilles, procédures, méthodes).

#### 2.3.2.3 Évaluation globale du programme de formation

Le programme de formation est multidimensionnel puisqu'il combine une dimension de mentorat assez complexe (mentor, DSS, collègues) et une dimension de cours plus formels. Or, la littérature recensée offre peu d'exemples de programme de ce genre qui ait fait l'objet d'une évaluation. C'est pourquoi, en plus d'évaluer chacune des dimensions du programme, nous pensons qu'il est nécessaire d'utiliser

une mesure plus englobante de tout le programme, évaluée par le nouvel inspecteur en matière de suffisance et de pertinence par rapport à ses besoins d'apprentissage.

### 2.3.3 Les variables de contrôle

Dans le but de savoir si des variables autres que les variables indépendantes contribuent aux effets présumés, nous prendrons en considération les variables de contrôle suivantes :

- L'âge.
- Le sexe.
- La formation scolaire antérieure.
- L'expérience professionnelle antérieure en SST.
- Les caractéristiques psychologiques : lieu de contrôle interne/externe. Celles-ci sont exprimées sous forme de lieu de contrôle interne/externe qui est un trait stable de la personnalité pouvant affecter la motivation des individus à participer dans des activités de développement. Les personnes avec un lieu de contrôle interne croient que la performance au travail et les événements sont contingents à leur comportement et sous leur contrôle personnel (Rotter, 1966 in Noe, 1988) tandis que les externes présument que les résultats sont hors de leur contrôle et les attribuent à de la chance, au destin ou aux actions des autres. Les recherches indiquent que les internes peuvent exercer plus d'effort à apprendre et utiliser l'information plus efficacement que les externes (Davis et al, 1967; Seeman et al., 1962 in Noe, 1988). Baumgartel et al. (1984) in Baldwin et al. (1988) concluent, dans leur étude, que les gestionnaires ayant un lieu de contrôle interne étaient plus portés à utiliser les nouvelles connaissances acquises en formation dans leur milieu de travail. Quant à Miles (1965) in Baldwin et al. (1988), il conclut, dans son étude, que les facteurs de personnalité n'ont pas d'impact direct sur le transfert d'apprentissage.

## 2.4 CADRE OPÉRATOIRE DE LA RECHERCHE

Le cadre opératoire représente l'opérationnalisation des variables étudiées à l'aide d'indicateurs observables (Mace, 1990). Il permet de passer du concept à la mesure du phénomène pour analyser la relation étudiée sous forme empirique. Dans notre étude, les données ont été collectées auprès de 71 nouveaux inspecteurs et leurs gestionnaires, les directeurs santé-sécurité, dans le cadre d'un sondage effectué pour la CSST afin de connaître les perceptions des acteurs sur le programme de formation des nouveaux inspecteurs. Au total, 61 cas d'inspecteurs appariés à leurs gestionnaires, étaient valides et ont été utilisés. Nous avons élaboré les questionnaires de ce sondage figurant en annexe. On y trouve des questions permettant de mesurer les trois types de variables retenus dans notre étude soit, dépendantes, indépendantes et de contrôle.

### 2.4.1 Les variables dépendantes

#### **Perception de la performance du rôle d'inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection**

Cette variable consiste à mesurer la perception de l'application des méthodes de l'approche prévention-inspection par le nouvel inspecteur. Elle est mesurée par le pourcentage moyen de dix (10) aspects du rôle d'inspecteur tels que perçus par le nouvel inspecteur (Q12a à Q12j) et son DSS (Q4a à Q4j) qui devaient évaluer la maîtrise de chaque aspect sur une échelle de 0 à 100. Cette mesure est appuyée globalement sur le programme de formation de la CSST.

#### **Perception du développement d'habiletés professionnelles de l'inspecteur**

Cette variable permet de savoir dans quelle mesure le programme de formation est perçu comme ayant aidé les nouveaux inspecteurs à développer des habiletés professionnelles. Elle est mesurée par la moyenne de la somme de 14 items d'habiletés professionnelles tels que perçus par le nouvel inspecteur (Q13.1a à

Q13.1n) et son DSS (Q5.1a à Q 5.1n) ayant répondu à chaque item sur une échelle Likert<sup>3</sup>. Cette mesure est inspirée de l'étude de Beck (1989), de Gray et al. (1995) et du programme de formation de la CSST.

### **Perception du développement personnel de l'inspecteur**

Cette variable permet de savoir dans quelle mesure le programme de formation est perçu comme ayant aidé les nouveaux inspecteurs à faire l'apprentissage de certaines attitudes personnelles souhaitées. Elle est mesurée par la moyenne de la somme de 7 items d'attitudes tels que perçus par le nouvel inspecteur (Q13.2a à Q13 2g.) et son DSS (Q5.2a à Q5.2g) ayant répondu à chaque item sur une échelle Likert. Cette mesure est inspirée de l'étude de Dymock (1999) et du programme de formation de la CSST.

#### **2.4.2 Les variables indépendantes**

Le premier bloc de variables indépendantes référant aux rôles perçus du mentor, a été mesuré au niveau des fonctions de carrière fournies par le mentor, des fonctions psychosociales et du pourcentage d'apprentissage attribué au mentor.

**Fonctions de carrière fournies par le mentor** - Ce sont les activités du mentor qui développent la carrière du nouvel inspecteur, telles que perçues par ce dernier. Elles comprennent : le parrainage (sponsorship), l'exposition et la visibilité, le «coaching», la protection et l'assignation de tâches comportant des défis. La mesure est composée de la somme de 16 items (Q6.8, Q6.10 à Q6.17, Q6.20a à Q6.20g) évalués par le nouvel inspecteur sur une échelle Likert. Cette mesure est appuyée globalement sur celle utilisée par Noe (1988), le programme de formation de la CSST et le bilan qualitatif effectué par la CSST, en octobre 2001, lors d'une rencontre qui a réuni plusieurs mentors et nouveaux inspecteurs.

---

<sup>3</sup> Toutes les variables mesurées sur l'échelle Likert comprennent cinq niveaux de mesure (pas du



**Fonctions psychosociales fournies par le mentor** - Ce sont les aspects de la relation de mentorat qui rehaussent le sens de compétence, l'identité et l'efficacité du nouvel inspecteur, tels que perçus par ce dernier. Elles comprennent : le rôle modèle, l'acceptation et la confirmation, le fait de prodiguer des conseils et l'amitié. La mesure est composée de la somme de 8 items (Q6.2 à Q6.7, Q6.9, Q6.18) évalués par le nouvel inspecteur sur une échelle Likert. Cette mesure est appuyée globalement sur celle utilisée par Noe (1988), le programme de formation de la CSST et le bilan qualitatif effectué par la CSST (octobre 2001).

**Pourcentage perçu d'apprentissage acquis grâce au mentor** - Cette variable mesure le pourcentage perçu d'apprentissage du travail d'inspecteur fourni par le mentor au nouvel inspecteur, selon l'évaluation de ce dernier. Elle correspond à 1 item (Q11.1) et est mesurée sur une échelle de 0 à 100. Cette mesure est inspirée de celle utilisée par Fagenson (1994), par Rosen et al. (1960), du programme de formation de la CSST et du bilan qualitatif effectué par la CSST (octobre 2001).

Le deuxième bloc de variables indépendantes référant aux rôles perçus du gestionnaire du nouvel inspecteur (le DSS) a été mesuré en fonction du support pendant et après le mentorat, et de pourcentage d'apprentissage attribué au DSS. Les mesures de ces variables (décrites ci-dessous) sont inspirées de celle utilisée par Fagenson (1994), par Rosen et al. (1960), du programme de formation de la CSST et du bilan qualitatif effectué par la CSST (octobre 2001).

**Support du DSS pendant le mentorat** - Cette variable mesure la perception du soutien apporté par le DSS au nouvel inspecteur pendant le mentorat. La mesure est composée de la somme de 6 items (Q10.1 à Q10.6) évalués par le nouvel inspecteur sur une échelle Likert.

**Support du DSS après le mentorat** - Cette variable mesure la perception du soutien apporté par le DSS au nouvel inspecteur après le mentorat. La mesure est composée

de la somme de 4 items (Q10.10 à Q10.13) évalués par le nouvel inspecteur sur une échelle Likert.

**Pourcentage perçu d'apprentissage acquis grâce au DSS** - Cette variable mesure le pourcentage perçu d'apprentissage du travail d'inspecteur fourni au nouvel inspecteur par le DSS. Elle correspond à 1 item (Q11.3) évalué par le nouvel inspecteur et est mesurée sur une échelle de 0 à 100.

Le troisième bloc de variables indépendantes réfère au rôle du milieu ambiant et il est mesuré par le support des collègues-inspecteurs, par le pourcentage d'apprentissage attribué aux collègues, et par la cohérence perçue entre les attentes de performance exprimées par les principaux acteurs (mentor, DSS, collègues).

**Support des collègues-inspecteurs** - Cette variable mesure la perception du soutien apporté par les collègues au nouvel inspecteur. La mesure est composée de la somme de 4 items (Q10.14, Q10.16, Q10.17, Q10.18) évalués par le nouvel inspecteur sur une échelle Likert. Cette mesure est inspirée de celle utilisée par Fagenson (1994), par Rosen et al. (1960), du programme de formation de la CSST et du bilan qualitatif effectué par la CSST (octobre 2001).

**Pourcentage perçu d'apprentissage acquis grâce aux autres inspecteurs** - Cette variable mesure le pourcentage perçu d'apprentissage du travail d'inspecteur fourni au nouvel inspecteur par les collègues-inspecteurs. Elle correspond à 1 item (Q11.2) évalué par le nouvel inspecteur et est mesurée sur une échelle de 0 à 100. Cette mesure est inspirée de celle utilisée par Fagenson (1994), par Rosen et al. (1960), du programme de formation de la CSST et du bilan qualitatif effectué par la CSST (octobre 2001).

**Cohérence des attentes** - Cette variable mesure la cohérence perçue des attentes entre le DSS, le mentor et les collègues-inspecteurs concernant la perception de la performance attendue du nouvel inspecteur. La mesure est composée de la somme de

3 items (Q10.8, Q10.9, Q10.15) évalués par le nouvel inspecteur sur une échelle Likert. Cette mesure est inspirée du programme de formation de la CSST.

La quatrième variable indépendante est l'évaluation globale des cours de formation suivis dans le cadre du programme.

**Évaluation globale des cours donnés par l'équipe de formation de la DPI** - Cette variable mesure la perception globale du nouvel inspecteur concernant les cours donnés par l'équipe de formation de la DPI. La mesure est composée de 3 items (Q9e, Q9i, Q9j) évalués par le nouvel inspecteur sur une échelle Likert. Cette mesure est inspirée du programme de formation de la CSST et du bilan qualitatif effectué par la CSST (octobre 2001).

Enfin la cinquième variable indépendante est l'évaluation globale du programme de formation suivi pendant la période étudiée et comprenant à la fois le mentorat et les cours.

**Évaluation globale du programme de formation** - Cette variable mesure la perception globale du programme de formation par le nouvel inspecteur en matière de suffisance et de pertinence du programme par rapport à ses besoins d'apprentissage. La mesure est composée de la somme de 5 items (Q9c, Q9f, Q9g, Q9h, Q9l) évalués par le nouvel inspecteur sur une échelle Likert. Cette mesure est inspirée du programme de formation de la CSST et du bilan qualitatif effectué par la CSST (octobre 2001).

#### **2.4.3 Les variables de contrôle**

**Sexe** - Les nouveaux inspecteurs sont de sexe masculin (0) ou féminin (1).

**Âge** - L'âge a été mesuré comme variable continue et non sous forme de classe d'âge.

**Formation antérieure** - La formation antérieure correspond au type de diplôme obtenu par les nouveaux inspecteurs avant d'être embauché dans l'emploi (DEC, BAC, maîtrise universitaire).

**Profession antérieure 1** - Cette variable indique l'avant-dernier emploi occupé par les apprenants avant de travailler comme nouvel inspecteur à la CSST.

**Profession antérieure 2** - Cette variable indique le dernier emploi occupé par les apprenants avant de travailler comme nouvel inspecteur à la CSST.

**Lieu de contrôle** - Le lieu de contrôle correspond à un trait de la personnalité pouvant affecter le comportement d'un individu. Il peut être interne ou externe (0 = interne; 1 = externe). La mesure utilisée est une version abrégée de Rotter (1966). Dans notre étude, la mesure présente une consistance interne de 0,41.

## 2.5 HYPOTHÈSES

L'hypothèse est considérée comme une réponse anticipée à notre question de recherche (Mace, 1990). En tenant compte de la méthode hypothético-déductive selon laquelle nous partons du monde théorique au monde empirique, nous formulons les hypothèses suivantes :

- H1a: Les divers aspects perçus du rôle du mentor sont positivement reliés à la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection.
- H1b: Les divers aspects perçus du rôle du mentor sont positivement reliés à la perception du développement des habiletés professionnelles du nouvel inspecteur.
- H1c: Les divers aspects perçus du rôle du mentor sont positivement reliés à la perception du développement personnel du nouvel inspecteur.

- H2a: Les divers aspects du rôle du DSS sont positivement reliés à la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection.
- H2b: Les divers aspects du rôle du DSS sont positivement reliés à la perception du développement des habiletés professionnelles du nouvel inspecteur.
- H2c: Les divers aspects du rôle du DSS sont positivement reliés à la perception du développement personnel du nouvel inspecteur.
- H3a: Les divers aspects du rôle du milieu ambiant sont positivement reliés à la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection.
- H3b: Les divers aspects du rôle du milieu ambiant sont positivement reliés à la perception du développement des habiletés professionnelles du nouvel inspecteur.
- H3c: Les divers aspects du rôle du milieu ambiant sont positivement reliés à la perception du développement personnel du nouvel inspecteur.
- H4a: L'évaluation globale des cours de formation est positivement reliée à la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection.
- H4b: L'évaluation globale des cours de formation est positivement reliée à la perception du développement des habiletés professionnelles du nouvel inspecteur.
- H4c: L'évaluation globale des cours de formation est positivement reliée à la perception du développement personnel du nouvel inspecteur.
- H5a: L'évaluation globale du programme de formation est positivement reliée à la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection.
- H5b: L'évaluation globale du programme de formation est positivement reliée à la perception du développement des habiletés professionnelles du nouvel inspecteur.
- H5c: L'évaluation globale du programme de formation est positivement reliée à la perception du développement personnel du nouvel inspecteur.

## 2.6 PLAN D'OBSERVATION

La liste des nouveaux inspecteurs en provenance de la CSST comprenait 73 personnes. Après l'avoir validée et modifiée, en collaboration avec celle-ci, soixante et onze (71) nouveaux inspecteurs ont été considérés dans notre recherche ainsi que leurs 26 gestionnaires. Donc, les données utilisées dans notre étude ont été collectées, en 2002, auprès de ces deux catégories de personnel (71 nouveaux inspecteurs et 26 gestionnaires). Elles ont été recueillies dans le cadre d'un sondage pour connaître les perceptions des nouveaux inspecteurs et de leurs gestionnaires sur le programme de formation de la CSST. Nous précisons ci-après la population d'analyse, la méthode de collecte de données ainsi que les méthodes d'analyse qui ont permis d'exploiter ces données pour notre travail.

### 2.6.1 La population d'analyse

Notre population d'analyse fait référence à tous les nouveaux inspecteurs concernés par le programme de formation et dont la date d'entrée en fonction se situe entre décembre 1997 et janvier 2001, après validation et modification, en collaboration avec la CSST, de la liste de ces personnes. Donc, ce sont les soixante et onze (71) nouveaux inspecteurs répartis dans les différentes directions régionales de la CSST.

### 2.6.2 L'instrument de collecte de données

Les données de notre étude ont été recueillies à l'aide de deux questionnaires : l'un autoadministré par chaque nouvel inspecteur et l'autre rempli par son directeur santé-sécurité (DSS) avec identification du nouvel inspecteur concerné afin de permettre le jumelage de certaines données.

Nous avons construit les questionnaires en nous inspirant, dans l'ensemble, des échelles de mesures utilisées dans la littérature, des éléments du programme de

formation de la CSST et d'un bilan qualitatif effectué par la CSST, en octobre 2001, lors d'une rencontre qui a réuni plusieurs mentors et nouveaux inspecteurs. Par conséquent, plusieurs mesures sont originales.

Le questionnaire autoadministré (rempli par les nouveaux inspecteurs) vise à recueillir des renseignements portant, entre autres, sur : les caractéristiques sociodémographiques et psychologiques, les caractéristiques de la relation de mentorat, les rôles joués par le DSS et les autres inspecteurs, l'évaluation du pourcentage d'apprentissage attribué à divers intervenants, l'évaluation des cours donnés par l'équipe de formation de la DPI, l'autoévaluation de la perception de la performance de rôle du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection et de l'impact du programme de formation sur la perception du développement d'habiletés professionnelles et du développement personnel de celui-ci. Par contre, le questionnaire destiné aux DSS ne comporte pas de questions sur les caractéristiques sociodémographiques et les caractéristiques de la relation de mentorat. Plus spécifiquement, on y retrouve des questions sur la perception du DSS en ce qui a trait à :

- Son implication pendant et après le mentorat.
- Le pourcentage des apprentissages du travail d'inspecteur que le nouvel inspecteur a fait grâce à divers intervenants.
- L'évaluation de la perception de la performance actuelle du nouvel inspecteur sur différents aspects de son rôle en prévention-inspection.
- Les bénéfices perçus du programme de formation, sur les plans professionnel et personnel, pour le nouvel inspecteur.

### **2.6.3 Le prétest**

Avant d'administrer le questionnaire destiné aux nouveaux inspecteurs et à leurs gestionnaires, nous avons effectué, un prétest auprès de quatre (4) personnes de la CSST (un gestionnaire, un professionnel et deux nouveaux inspecteurs) pour vérifier la compréhensibilité des questions. Nous avons discuté du questionnaire

destiné aux nouveaux inspecteurs avec deux membres du Service de formation de la CSST. À la suite du prétest, des modifications ont été apportées au questionnaire des inspecteurs.

#### **2.6.4 Le plan du sondage**

La population étudiée représente tous les nouveaux inspecteurs qui ont terminé le programme de formation depuis au moins six mois, c'est-à-dire, comme indiqué précédemment, les nouveaux inspecteurs dont la date d'entrée en fonction se situe entre décembre 1997 et janvier 2001. La population étudiée a été retenue après avoir validé et révisé, en collaboration avec la CSST, la liste fournie par celle-ci sur le sujet. Ceux-ci sont répartis en huit cuvées pour un total de soixante et onze (71) nouveaux inspecteurs. Ils sont encadrés par vingt-six (26) directeurs santé-sécurité (DSS) répartis dans les différentes directions régionales de la CSST. Chaque questionnaire était accompagné d'une lettre du directeur de la recherche, datée du 13 mars 2002, laquelle expliquait notamment le sondage scientifique en cours, le processus utilisé ainsi que le caractère confidentiel de la démarche. De plus, on y retrouvait une enveloppe-retour adressée au directeur de la recherche. Une lettre a également été transmise aux DSS et aux nouveaux inspecteurs par la directrice de la prévention-inspection de la CSST pour les inviter à remplir le questionnaire. L'outil du nouvel inspecteur était numéroté au lieu d'être personnalisé afin de respecter la confidentialité. Les questionnaires autoadministrés ont été expédiés par envoi postal aux nouveaux inspecteurs (71). De ce nombre, 62 ont retourné le questionnaire. Le taux de réponse est de 87 %.

Par ailleurs, chaque DSS devait remplir un questionnaire pour chaque nouvel inspecteur sous sa responsabilité. La démarche indiquée pour les nouveaux inspecteurs a été utilisée, sauf que chaque questionnaire à compléter par le DSS était identifié à un inspecteur particulier. Ainsi, 71 questionnaires ont également été expédiés par envoi postal aux DSS. Les questionnaires retournés par ceux-ci sont au nombre de 69, ce qui représente un taux de réponse de 97 % au niveau des questionnaires reçus. Toutefois, de ce nombre, 8 n'ont pas été considérés dans



l'étude, car les questionnaires des inspecteurs qui devraient être appariés à ceux-ci ne nous ont pas été retournés.

Nous avons donc reçu 62 questionnaires en provenance des nouveaux inspecteurs. Pour les DSS, 69 sont reçus et 8 ne sont pas considérés, comme indiqué ci-dessus. Notons que parmi les 62 questionnaires reçus pour les nouveaux inspecteurs, un d'entre eux qui n'était pas apparié a été pris en compte étant donné le petit nombre de sujets à l'étude. Dans notre plan d'analyse, nous avons considéré 61 questionnaires appariés provenant de chacune des catégories de personnel (nouveaux inspecteurs et gestionnaires) et un (1) questionnaire non apparié en provenance d'un inspecteur, pour un total de 62 questionnaires pour les nouveaux inspecteurs. Notre étude a porté sur 62 inspecteurs ainsi que sur les gestionnaires de 61 d'entre eux.

### **2.6.5 Le plan d'analyse**

Les analyses des données ont été effectuées sur micro-ordinateur à l'aide du logiciel SPSS. Nous avons procédé à des analyses univariées, bivariées et multivariées en tenant compte du nombre limité de cas (N=62). Les données manquantes expliquent le total des cas inférieurs à 62 pour certaines variables.

Les analyses univariées présentent les statistiques descriptives des variables étudiées comprenant, selon le cas, la distribution de fréquences, la moyenne, l'écart type et le résultat du test de consistance interne au niveau des items (alpha de Cronbach).

En ce qui a trait aux analyses bivariées, nous avons utilisé le coefficient de corrélation « $r$ » de Pearson pour établir l'existence de liens entre les variables dépendantes et indépendantes. De plus, les aspects du programme de la CSST qui exercent ou non une influence sur les variables dépendantes étudiées seront identifiés. Une première indication sur nos hypothèses est aussi obtenue par cette procédure.

Aussi, le test t «pour échantillons indépendants» permettra d'établir la comparaison des moyennes entre deux groupes de chacune des variables de contrôle dichotomiques par rapport aux variables dépendantes.

Pour ce qui est des analyses multivariées, la régression linéaire démontrera l'impact des variables indépendantes et de contrôle sur les variables dépendantes. Cette procédure aidera à vérifier nos hypothèses et indiquera, par le coefficient de détermination  $R^2$ , le pourcentage de la variance des variables dépendantes expliqué par nos autres variables.

Le seuil critique de signification retenu de 5 % ou moins, pour les analyses bivariées et multivariées permettra d'identifier, parmi les relations observées, celles qu'on peut considérer comme vraies ou significatives avec une probabilité d'erreur de 5 % ou moins.

## CHAPITRE 3

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les résultats se rapportent aux statistiques descriptives des variables étudiées, aux relations existant entre elles, notamment en lien avec les hypothèses découlant du modèle conceptuel de la recherche ainsi qu'aux pourcentages de variance des variables dépendantes expliquées par les variables indépendantes et de contrôle. Ainsi nous présentons la distribution des variables, les corrélations de Pearson, le test t et les analyses de régression.

#### 3.1 DISTRIBUTION DES VARIABLES ÉTUDIÉES

Dans le but d'obtenir une meilleure compréhension des résultats des variables continues à l'étude, ceux-ci sont présentés sous une forme trichotomique. Le processus de trichotomisation retenu pour chacune de ces variables présente les fréquences à trois niveaux à savoir, faible, moyen et élevé. Pour déterminer la valeur correspondant à chaque niveau, nous avons considéré les valeurs indiquées dans les tableaux de fréquence des variables en fonction de la moyenne et de l'écart type obtenus lors des calculs statistiques. Le niveau moyen est déterminé par un écart type de part et d'autre de la moyenne, tandis que le niveau faible est compris entre la limite inférieure du niveau moyen et le résultat le moins élevé. Quant au niveau élevé, il comprend les fréquences se situant entre la limite supérieure du niveau moyen et le résultat le plus élevé sur la mesure.

Il est à noter que la valeur alpha qui mesure la cohérence interne des items d'une variable est inexistante pour les variables mesurées par un seul item. Soulignons aussi que, lorsque le total (n) des sujets pour chaque variable est inférieur à 62, il s'agit de données manquantes.

Le tableau de fréquences des variables dépendantes (tableau I) permet d'observer les résultats suivants:

**TABLEAU I – Statistiques descriptives des variables dépendantes<sup>4</sup>**

Variables	n	%	Min-Max <sup>5</sup>	Moyenne	Écart-type	Al-pha
<b>Perception de la performance de l'inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection</b>						
Faible	10	16	55-67,50	75,96	7,88	,86
Moyen	45	73	68,13-83,75			
Élevé	7	11	85-90,63			
<b>Perception du développement d'habiletés professionnelles de l'inspecteur</b>						
Faible	5	8	1,14-2,89	3,45	,51	,89
Moyen	48	77	2,96-3,96			
Élevé	9	15	4-4,25			
<b>Perception du développement personnel de l'inspecteur</b>						
Faible	7	11	,50-2,21	2,98	,67	,91
Moyen	48	78	2,36-3,64			
Élevé	7	11	3,71-4,21			

*Perception de la performance dans l'application de l'approche prévention-inspection* : La moyenne obtenue pour cette variable est de 75,96 tandis que l'écart type est de 7,88. Nous observons que 16 % des nouveaux inspecteurs ont une performance faible (55 - 67,50), se situant à plus d'un écart-type **en dessous** de la moyenne; 73 % présentent une performance moyenne (68,13 - 83,75), se situant à un écart-type **autour** de la moyenne et 11 % ont une performance élevée (85 - 90,63), se situant à plus d'un écart-type **au-dessus** de la moyenne. Enfin, la mesure de la performance perçue du rôle d'inspecteur présente une consistance interne très élevée avec un alpha de 0,86.

*Perception du développement d'habiletés professionnelles*: La moyenne obtenue pour cette variable est de 3,45 tandis que l'écart type est de ,51. Nous constatons que 8 % des nouveaux inspecteurs présentent un développement

<sup>4</sup> Les statistiques sont basées sur les informations provenant de l'inspecteur et de son gestionnaire.

d'habiletés professionnelles faible (1,14 - 2,89), se situant à plus d'un écart-type **en dessous** de la moyenne; 77 % ont un développement moyen (2,96 - 3,96), se situant à un écart-type **autour** de la moyenne et 15 % présentent un développement d'habiletés professionnelles élevé (4 - 4,25), se situant à plus d'un écart-type **au-dessus** de la moyenne. Enfin, la mesure du développement perçu des habiletés professionnelles présente une consistance interne très élevée avec un alpha de 0,89.

*Perception du développement personnel* : La moyenne obtenue pour cette variable est de 2,98 tandis que l'écart type est de ,67. Nous remarquons que 11 % des nouveaux inspecteurs ont un développement personnel faible (,50-2,21), se situant à plus d'un écart-type **en dessous** de la moyenne; 78 % présentent un développement moyen (2,36-3,64) se situant à un écart-type **autour** de la moyenne et 11 % ont un développement élevé (3,71-4,21), se situant à plus d'un écart-type **au-dessus** de la moyenne. Enfin, la mesure de développement personnel perçu présente une consistance interne très élevée avec un alpha de 0,91.

En résumé, nous observons que la majorité des nouveaux inspecteurs se classent au niveau moyen pour chacune des variables dépendantes : perception de la performance perçue dans l'application de l'approche prévention-inspection (73 %), développement d'habiletés professionnelles perçu (77 %) et développement personnel perçu (78 %).

En ce qui concerne les variables indépendantes (tableau II), nous constatons les résultats suivants :

---

<sup>5</sup> Ces catégories sont mutuellement exclusives parce qu'il n'y a pas, dans la distribution, d'autres valeurs que celles comprises dans les intervalles de classe mentionnées.

TABLEAU II- Statistiques descriptives des variables indépendantes

Variables	n	%	Min-Max	Moyenne	Écart-type	Al-pha
<b>Fonctions de carrière du mentor</b>						
Faible	9	15	16- 42			
Moyen	44	70	45- 69	56,18	12,74	,93
Élevé	9	15	71-78			
<b>Fonctions psychosociales du mentor</b>						
Faible	9	15	11-22			
Moyen	43	69	24-37	30,13	7,04	,92
Élevé	10	16	38-40			
<b>Apprentissage grâce au mentor</b>						
Faible	15	24	10-30			
Moyen	40	65	40-80	58,07	24,48	--
Élevé	7	11	90-100			
<b>Évaluation globale des cours donnés par l'équipe de formation de la DPI</b>						
Faible	9	15	3-6			
Moyen	44	70	7-10	8,42	2,10	,51
Élevé	9	15	11-13			
<b>Support du DSS pendant mentorat</b>						
Faible	13	21	6-11			
Moyen	41	66	13-23	17,66	5,97	,91
Élevé	8	13	24 - 30			
<b>Support du DSS après mentorat</b>						
Faible	9	15	4-9			
Moyen	47	75	10-17	13,24	3,78	,91
Élevé	6	10	18-20			
<b>Apprentissage grâce au DSS</b>						
Faible	8	13	0			
Moyen	39	63	10-40	25,65	21,62	--
Élevé	15	24	50-80			
<b>Cohérence des attentes</b>						
Faible	10	16	5 - 8			
Moyen	44	71	9-13	10,61	2,50	,73
Élevé	8	13	14 - 15			
<b>Support des collègues-inspecteurs</b>						
Faible	9	15	8-12			
Moyen	38	61	13-19	16,11	3,33	,93
Élevé	15	24	20			
<b>Apprentissage grâce aux autres inspecteurs</b>						
Faible	16	26	10-20			
Moyen	35	56	30-70	47,90	26,19	-
Élevé	11	18	80-90			
<b>Évaluation globale du programme de formation</b>						
Faible	8	13	9-13			
Moyen	44	71	14-20	17,10	3,67	,84
Élevé	10	16	21-25			

*Fonctions de carrière fournies par le mentor* : La moyenne obtenue pour cette variable est de 56,18 tandis que l'écart type est de 12,74. Nous observons que 15 % des nouveaux inspecteurs considèrent que ces fonctions sont faibles (16 – 42), se situant à plus d'un écart-type **en dessous** de la moyenne; 70 % se classent au niveau moyen (45 - 69), se situant à un écart-type **autour** de la moyenne tandis que 15 % indiquent des fonctions de carrière élevées (71 – 78), se situant à plus d'un écart-type **au-dessus** de la moyenne. Enfin, la mesure des fonctions de carrière perçues présente une consistance interne très élevée avec un alpha de 0,93.

*Fonctions psychosociales fournies par le mentor* : La moyenne obtenue pour cette variable est de 30,13 tandis que l'écart type est de 7,04. Nous remarquons que 15 % des nouveaux inspecteurs considèrent que ces fonctions sont faibles (11 – 22), se situant à plus d'un écart-type **en dessous** de la moyenne; 69 % estiment que ces fonctions sont de niveau moyen (24 – 37), se situant à un écart type **autour** de la moyenne alors que 16 % les considèrent élevées (38 – 40), se situant à plus d'un écart-type **au-dessus** de la moyenne. Enfin, la mesure des fonctions psychosociales perçues présente une consistance interne très élevée avec un alpha de 0,92.

*Pourcentage apprentissage transmis par le mentor* : La moyenne obtenue pour cette variable est de 58,07 % tandis que l'écart type est de 24,48 %. Nous constatons que 24 % des nouveaux inspecteurs considèrent que cet apprentissage est faible (10 – 30), se situant à plus d'un écart-type **en dessous** de la moyenne; 65 % l'estiment au niveau moyen (40 – 80), se situant à un écart-type **autour** de la moyenne; 11 % le considèrent élevé (90 – 100), se situant à plus d'un écart-type **au-dessus** de la moyenne.

*Cours offerts par l'équipe de formation de la DPI* : La moyenne obtenue pour cette variable est de 8,42 tandis que l'écart type est de 2,10. Nous remarquons que 15 % des nouveaux inspecteurs évaluent les cours à un niveau faible (3 – 6), se situant à plus d'un écart-type **en dessous** de la moyenne; 70 % estiment le niveau moyen (7 – 10), se situant à un écart-type **autour** de la moyenne et 15 % le

considèrent élevé (11 – 13), se situant à plus d'un écart-type **au-dessus** de la moyenne. Enfin, la mesure des cours perçus présente une consistance interne faible avec un alpha de 0,51.

*Support du DSS pendant le mentorat* : La moyenne obtenue pour cette variable est de 17,66 tandis que l'écart type est de 5,97. Nous constatons que 21 % des nouveaux inspecteurs considèrent ce support faible (6 - 11) se situant à plus d'un écart-type **en dessous** de la moyenne; 66 % estiment que ce rôle est de niveau moyen (13 – 23), se situant à un écart-type **autour** de la moyenne et 13 % le considèrent élevé (24 - 30), se situant à plus d'un écart-type **au-dessus** de la moyenne. Enfin, la mesure du support perçu du DSS pendant le mentorat présente une consistance interne très élevée avec un alpha de 0,91.

*Support du DSS après le mentorat* : La moyenne obtenue pour cette variable est de 13,24 tandis que l'écart type est de 3,78. Nous observons que 15 % des nouveaux inspecteurs considèrent ce support faible (4 – 9), se situant à plus d'un écart-type **en dessous** de la moyenne; 75 % estiment que ce rôle exercé est de niveau moyen (10 - 17), se situant à un écart-type **autour** de la moyenne tandis que 10 % le considèrent élevé (18 - 20), se situant à plus d'un écart-type **au-dessus** de la moyenne. Enfin, la mesure du support perçu du DSS après le mentorat présente une consistance interne très élevée avec un alpha de 0,91.

*Pourcentage apprentissage transmis par le DSS* : La moyenne obtenue pour cette variable est de 25,65 % tandis que l'écart type est de 21,62 %. Nous remarquons que 13 % des nouveaux inspecteurs considèrent que cet apprentissage est faible (0), se situant à plus d'un écart-type **en dessous** de la moyenne; 63 % l'estiment de niveau moyen (10 - 40), se situant à un écart-type **autour** de la moyenne et 24 % le considèrent élevé (50-80), se situant à plus d'un écart-type **au-dessus** de la moyenne.

*Cohérence des attentes* : La moyenne obtenue pour cette variable est de 10,61 tandis que l'écart type est de 2,50. Nous constatons que 16 % des nouveaux



inspecteurs considèrent que cette cohérence est faible (5 – 8), se situant à plus d'un écart-type **en dessous** de la moyenne; 71 % l'estiment de niveau moyen (9 – 13), se situant à un écart-type **autour** de la moyenne et 13 % la considèrent élevée (14 - 15), se situant à plus d'un écart-type **au-dessus** de la moyenne. Enfin, la mesure de la cohérence perçue des attentes présente une consistance interne acceptable avec un alpha de 0,73.

*Support des collègues-inspecteurs* : La moyenne obtenue pour cette variable est de 16,11 tandis que l'écart type est de 3,33. Nous observons que 15 % des nouveaux inspecteurs considèrent que ce soutien est faible (8 – 12), se situant à plus d'un écart-type **en dessous** de la moyenne; 61 % l'estiment de niveau moyen (13 – 19), se situant à un écart-type **autour** de la moyenne et 24 % le considèrent élevé (20), se situant à plus d'un écart-type **au-dessus** de la moyenne. Enfin, la mesure du support perçu des collègues-inspecteurs présente une consistance interne très élevée avec un alpha de 0,93.

*Pourcentage d'apprentissage transmis par les autres inspecteurs* : La moyenne obtenue pour cette variable est de 47,90 % tandis que l'écart type est de 26,19 %. Nous remarquons que 26 % des nouveaux inspecteurs considèrent cet apprentissage faible (10 – 20) avec plus d'un écart-type **en dessous** de la moyenne ; 56 % d'entre eux estiment qu'il est de niveau moyen (30 – 70), se situant à un écart-type **autour** de la moyenne alors que 18 % le considèrent élevé (80 - 90) avec des résultats se situant à plus d'un écart-type **au-dessus** de la moyenne.

*Évaluation globale du programme de formation* : La moyenne obtenue pour cette variable est de 17,10 tandis que l'écart type est de 3,67. Nous observons que 13 % des nouveaux inspecteurs évaluent ce programme à un niveau faible (9 – 13), avec des résultats se situant à plus d'un écart-type **en dessous** de la moyenne; 71 % estiment qu'il est de niveau moyen (14 – 20), se situant à un écart-type **autour** de la moyenne alors que 16 % le considèrent élevé (21 – 25), se situant à plus d'un écart-type **au-dessus** de la moyenne. Enfin, la mesure de l'évaluation globale du

programme de formation présente une consistance interne élevée avec un alpha de 0.84.

En résumé, pour chacune des variables indépendantes, une majorité de nouveaux inspecteurs se classe au niveau moyen : les fonctions de carrière (70 %), les fonctions psychosociales (69 %), l'apprentissage fourni par le mentor (65 %), l'évaluation globale des cours donnés par l'équipe de formation de la DPI, (70 %), le support du DSS pendant le mentorat (66 %), le support du DSS après le mentorat (75 %), l'apprentissage grâce au DSS (63 %), la cohérence des attentes (71 %), le support des collègues-inspecteurs (61 %), l'apprentissage grâce aux autres inspecteurs (56 %) et l'évaluation globale du programme de formation (71 %).

En ce qui a trait aux variables de contrôle, nous trouvons les statistiques descriptives aux tableaux III et III A :

**TABLEAU III- Statistiques descriptives des variables de contrôle**

Variables		n	%
<b>Sexe</b>	Homme	40	65
	Femme	22	35
<b>Formation antérieure</b>			
	DEC	12	20
	BAC	35	58
	Maîtrise	13	22
<b>Profession antérieure 1 (avant-dernier emploi occupé avant poste d'inspecteur)</b>			
	Emploi en SST	35	57
	Autres domaines	27	43
<b>Profession antérieure 2 (dernier emploi occupé avant poste d'inspecteur)</b>			
	Emploi en SST	21	34
	Autres domaines	41	66
<b>Lieu de contrôle</b>			
	Interne	51	86
	Externe	8	14

TABLEAU III A - Statistiques descriptives de la variable âge

Âge	n	%	Min-Max	Moyenne	Écart-type
26-33 ans	11	18	26-55	40,21	6,59
34-46 ans	39	64			
47-55 ans	11	18			

La majorité des inspecteurs sont des hommes (65 %). La moyenne d'âge des répondants est de 40,21. Une proportion de 18 % des répondants sont âgés de 26 à 33 ans; 64 % ont entre 34 et 46 ans tandis qu'une autre proportion de 18 % de répondants ont entre 47 et 55 ans. La majorité détient un baccalauréat (58 %). De plus, une proportion de 57 % de ces inspecteurs occupait un emploi en santé-sécurité au travail dans l'avant-dernier emploi occupé avant de travailler comme nouvel inspecteur à la CSST. Toutefois, une majorité (66 %) travaillait dans d'autres domaines que la SST dans le dernier emploi occupé avant de travailler comme nouvel inspecteur à la CSST. Enfin, près de 9 inspecteurs sur 10 ont un lieu de contrôle interne.

### 3.2 CORRÉLATIONS DE PEARSON (r) ENTRE LES VARIABLES ÉTUDIÉES

Les corrélations de Pearson (r) ont été calculées sur la distribution continue originale plutôt qu'ordinaire de manière à maximiser la variance des différentes variables. Les données du tableau IV permettent d'observer, au niveau des variables dépendantes et indépendantes, les relations mentionnées ci-après.

TABLEAU IV – Corrélations (r) entre les variables étudiées

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
<b>Variables dépendantes</b>															
1. Perception de la performance dans l'application de l'approche prévention-inspection	1														
2. Perception du développement d'habiletés professionnelles	,13	1													
3. Perception du développement personnel	-,08	,79**	1												
<b>Variables indépendantes</b>															
4. Fonctions de carrière	,16	,55**	,40**	1											
5. Fonctions psychosociales	,07	,46**	,31*	,88**	1										
6. Pourcentage apprentissage mentor	,10	,44**	,31*	,68**	,66**	1									
7. Support DSS pendant mentorat	,33**	,44**	,20	,60**	,53**	,34**	1								
8. Support DSS après mentorat	,27*	,24	,09	,30*	,22	,03	,64**	1							
9. Pourcentage apprentissage grâce au DSS	,27*	,32*	,17	,29*	,19	,36**	,64**	,57**	1						
10. Coherence des attentes	,29*	,36**	,27*	,38**	,34**	,13	,63**	,71**	,56**	1					
11. Support des collègues	-,10	,21	,16	,21	,14	,03	,27*	,44**	,32*	,49**	1				
12. Pourcentage apprentissage grâce aux inspecteurs	-,04	,04	,07	-,09	-,24	,06	-,07	,05	,39**	,14	,47**	1			
13. Évaluation - Cours donnés par l'équipe de formation de la DPI	,31*	,23	,09	,07	,03	,06	,42**	,44**	,44**	,41**	,23	,23	1		
14. Évaluation globale du programme de formation	,26*	,52**	,35**	,56**	,46**	,43**	,60**	,29*	,42**	,40**	,18	-,09	,42**	1	
<b>Variable de contrôle</b>															
15. Âge	-,07	-,06	-,14	-,18	-,11	-,08	-,10	,08	,04	-,06	-,18	-,10	,08	,11	,27*

\*\* Corrélation significative à 0.01 (p≤01)

\* Corrélation significative à 0.05 (p≤05)

### 3.2.1 Les corrélations entre les variables dépendantes

Les résultats des corrélations entre les variables dépendantes montrent que la perception du développement d'habiletés personnelles est fortement corrélé au développement professionnel ( $r = ,79$ ;  $p \leq .01$ ), mais aucune de ces deux variables n'est reliée à la perception de la performance de rôle dans l'application de l'approche prévention-inspection.

### 3.2.2 Les corrélations entre les variables indépendantes

Nous répartissons les variables indépendantes en cinq groupes de variables, conformément à notre modèle conceptuel : les variables de rôle du mentor (premier volet du programme de formation), la variable d'évaluation des cours (deuxième volet du programme de formation), les variables de rôle du DSS, celles du milieu ambiant (autres éléments du mentorat) et finalement l'évaluation globale du programme de formation. Dans un premier temps, nous présenterons les corrélations internes à chaque groupe et, dans un deuxième temps, celles existant entre les groupes de variables.

#### 3.2.2.1 Corrélations internes à chaque groupe de variables

Le groupe de variables de rôle du mentor comprend les fonctions de carrière, les fonctions psychosociales et le pourcentage d'apprentissage fourni par le mentor. Ces variables sont toutes reliées entre elles : les fonctions de carrière sont respectivement corrélées aux autres variables de ce groupe : ( $r = ,88$ ;  $p \leq .01$ ) et ( $r = ,68$ ;  $p \leq .01$ ); il en est de même pour les fonctions psychosociales : ( $r = ,66$ ;  $p \leq .01$ ).

L'évaluation des cours ne comprend qu'une seule variable, de sorte qu'il n'existe pas d'intercorrelation interne dans ce cas.

Le groupe des variables de rôle du DSS comprend le support du DSS pendant le mentorat, le support du DSS après le mentorat et le pourcentage d'apprentissage du DSS. Toutes ces variables sont liées entre elles : le support du DSS pendant le mentorat est respectivement lié avec les autres variables ( $r = ,64$ ;  $p \leq .01$ ) ( $r = ,64$ ;  $p \leq .01$ ). Le support du DSS après le mentorat est corrélé avec le pourcentage d'apprentissage fourni par le DSS ( $r = ,57$ ;  $p \leq .01$ ).

Le groupe des variables du milieu ambiant réfère à la cohérence des attentes des différents acteurs à l'égard du nouvel inspecteur, au support des collègues et au pourcentage d'apprentissage acquis grâce aux collègues-inspecteurs. Parmi ces variables, la cohérence des attentes est seulement liée au support des collègues-inspecteurs ( $r = ,49$ ;  $p \leq .01$ ) tandis que le support des collègues est lié au pourcentage d'apprentissage fourni par les inspecteurs ( $r = ,47$ ;  $p \leq .01$ ).

Enfin, l'évaluation globale du programme de formation ne comprend qu'une seule variable, de sorte qu'il n'existe pas d'intercorrélation interne dans ce cas.

### 3.2.2.2 Corrélations entre les groupes de variables

L'examen des corrélations entre les groupes de variables permet d'observer jusqu'à quel point le programme de formation des nouveaux inspecteurs parvient à interrelier ses différentes composantes au niveau statistique.

La première composante essentielle du programme est le mentorat exercé par le mentor. A ce sujet, nous constatons d'abord qu'aucune des trois variables de cette composante n'est reliée aux cours de formation donnés par l'équipe de formation de la DPI qui est la deuxième composante essentielle du programme de formation. Cependant, il est à noter que les intercorrélations sont nombreuses entre la composante «mentor» et la composante DSS. En effet, toutes les variables de rôle du mentor sont reliées respectivement au support du DSS pendant le mentorat ( $r = ,60$ ;  $p \leq .01$ ), ( $r = ,53$ ;  $p \leq .01$ ), ( $r = ,34$ ;  $p \leq .01$ ). De même, les fonctions de carrière du

mentor sont corrélées au support du DSS après le mentorat ( $r = ,30$ ;  $p \leq .05$ ) et au pourcentage d'apprentissage fourni par le DSS ( $r = ,29$ ;  $p \leq .05$ ). Aussi, le pourcentage d'apprentissage fourni par le mentor est aussi corrélé au pourcentage d'apprentissage fourni par le DSS ( $r = ,36$ ;  $p \leq .01$ ). Par ailleurs, les interrelations entre la composante « mentor » et la composante du milieu ambiant existent, mais seulement entre les fonctions de carrière, les fonctions psychosociales et la cohérence des attentes, ( $r = ,38$ ;  $p \leq .01$ ) ( $r = ,34$ ;  $p \leq .01$ ). Enfin, toutes les variables de la composante « mentor » sont corrélées avec l'évaluation globale du programme de formation ( $r = ,56$ ;  $p \leq .01$ ) ( $r = ,46$ ;  $p \leq .01$ ) ( $r = ,43$ ;  $p \leq .01$ ).

En ce qui concerne la deuxième composante essentielle du programme, soit les cours donnés par la DPI, elle n'est pas corrélée à la composante du mentor, mais elle est davantage reliée à la composante du DSS. En effet, l'évaluation des cours est positivement reliée à toutes les variables relatives au DSS ( $r = ,42$ ;  $p \leq .01$ ) ( $r = ,44$ ;  $p \leq .01$ ) et ( $r = ,44$ ;  $p \leq .01$ ). Cette composante des cours est aussi reliée à celle du milieu ambiant, mais plus faiblement puisque la corrélation existe seulement avec la cohérence des attentes ( $r = ,41$ ;  $p \leq .01$ ). Enfin, la variable d'évaluation des cours donnés par l'équipe de formation de la DPI est corrélée à la variable d'évaluation globale du programme de formation ( $r = ,42$ ;  $p \leq .01$ ).

Pour ce qui est de la composante du DSS et celle du milieu ambiant, qui sont toutes les deux moins centrales dans la conception du programme de formation, elles sont assez fortement interreliées. En effet, les variables relatives au DSS sont toutes liées à celles du milieu ambiant, sauf les variables support du DSS pendant et après le mentorat qui ne sont pas reliées au pourcentage d'apprentissage fourni par les inspecteurs. Ainsi, le support du DSS pendant et après le mentorat ainsi que le pourcentage d'apprentissage fourni par le DSS sont respectivement liés à la cohérence des attentes et au support des collègues ( $r = ,63$ ;  $p \leq .01$ ), ( $r = ,27$ ;  $p \leq .05$ ), ( $r = ,71$ ;  $p \leq .01$ ), ( $r = ,44$ ;  $p \leq .01$ ), ( $r = ,56$ ;  $p \leq .01$ ) ( $r = ,32$ ;  $p \leq .05$ ). Le pourcentage d'apprentissage fourni par les DSS est aussi corrélé au pourcentage d'apprentissage fourni par les inspecteurs ( $r = ,39$ ;  $p \leq .01$ ). Enfin, toutes les variables du DSS et la

variable de cohérence des attentes dans la composante du milieu ambiant sont corrélées avec la variable d'évaluation globale du programme de formation ( $r = ,60$ ;  $p \leq .01$ ), ( $r = ,29$ ;  $p \leq .05$ ), ( $r = ,42$ ;  $p \leq .01$ ), ( $r = ,40$ ;  $p \leq .01$ ).

Trois observations importantes ressortent donc de cette analyse des corrélations entre les variables indépendantes. Premièrement, les deux composantes majeures du programme de formation, soit le mentorat exercé par le mentor et les cours donnés par l'équipe de formation de la DPI ne sont pas corrélées entre elles, ce qui pourrait dénoter une certaine faiblesse dans le programme. Deuxièmement, la composante du DSS, à priori moins importante dans la structuration du programme, paraît la plus interreliée avec les trois autres composantes étudiées du programme. Troisièmement, la mesure d'évaluation globale du programme de formation est corrélée avec des variables provenant des quatre composantes spécifiques au programme, ce qui est de nature à renforcer la validité de contenu de cette mesure d'évaluation globale.

### **3.2.3 Les corrélations entre les variables indépendantes et dépendantes**

En tenant compte du modèle conceptuel d'évaluation présenté au chapitre 2 (point 2.3), cette sous-section fait état de nos résultats selon les hypothèses retenues et ce, en fonction de chacune des variables dépendantes de notre étude.

#### 3.2.3.1. Variables corrélées à la perception de la performance dans l'approche prévention-inspection

Comme l'indique le tableau V ci-dessous, plusieurs variables du programme de formation des nouveaux inspecteurs de la CSST sont associées à la première variable dépendante soit, la perception de la performance dans l'application de l'approche prévention-inspection.



**TABLEAU V - Corrélations entre le programme de formation  
et la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'application de  
l'approche prévention-inspection**

Variables du programme de formation	r
Rôles du mentor	
- fonctions de carrière	,16
- fonctions psychosociales	,07
- apprentissage transmis par le mentor	,10
Cours donnés par l'équipe de formation de la DPI (évaluation globale des cours du Central)	,31*
Rôles du DSS	
- soutien pendant le mentorat	,33**
- soutien après le mentorat	,27*
- apprentissage transmis par le DSS	,27*
Milieu ambiant	
- support des collègues-inspecteurs	-,10
- apprentissage transmis par collègues-inspecteurs	-,04
- cohérence des attentes	,29*
Évaluation globale du programme de formation	,26*

Parmi ces variables, le soutien du DSS pendant le mentorat constitue la variable la plus fortement associée à la perception de la performance du nouvel inspecteur ( $r = ,33$ ;  $p \leq .01$ ), suivie des variables : cours de l'équipe de formation de la DPI ( $r = ,31$ ;  $p \leq .05$ ), cohérence des attentes ( $r = ,29$ ;  $p \leq .05$ ), soutien du DSS après le mentorat ( $r = ,27$ ;  $p \leq .05$ ), perception du degré d'apprentissage transmis par le DSS ( $r = ,27$ ;  $p \leq .05$ ) et l'évaluation globale du programme de formation ( $r = ,26$ ;  $p \leq .05$ ). Notons, cependant, que les variables de rôles du mentor, ainsi que celles relatives à des rôles des collègues-inspecteurs, ne sont pas corrélées significativement avec la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection. En conséquence, ces résultats apportent un support empirique mitigé à nos hypothèses qu'il faudra cependant revoir à la lumière des résultats de l'analyse multivariée.

### 3.2.3.2. Variables corrélées à la perception du développement professionnel du nouvel inspecteur

Comme on peut le constater au tableau VI, plusieurs corrélations existent également entre divers aspects du programme de formation de la CSST et la deuxième variable dépendante, soit la perception du développement professionnel du nouvel inspecteur.

**TABLEAU VI - Corrélations entre le programme de formation et la perception du développement professionnel du nouvel inspecteur**

<b>Variables du programme de formation</b>	<b>r</b>
Rôles du mentor	
- fonctions de carrière	,55**
- fonctions psychosociales	,46**
- apprentissage transmis par le mentor	,44**
Cours de l'équipe de formation de la DPI (évaluation globale des cours du Central)	,23
Rôles du DSS	
- soutien pendant le mentorat	,44**
- soutien après le mentorat	,24
- apprentissage transmis par le DSS	,32*
Rôles du milieu ambiant	
- support des collègues-inspecteurs	,21
- apprentissage transmis par les collègues-inspecteurs	,04
- cohérence des attentes	,36**
Évaluation globale du programme de formation	,52**

Parmi les composantes du programme de formation, les fonctions de carrière remplies par le mentor constituent la variable la plus fortement associée à la perception du développement professionnel des nouveaux inspecteurs ( $r = ,55$ ;  $p \leq .01$ ). Ensuite viennent l'évaluation globale du programme de formation ( $r = ,52$ ;  $p \leq .01$ ), les fonctions psychosociales du mentor ( $r = ,46$ ;  $p \leq .01$ ), l'apprentissage transmis par le mentor ( $r = ,44$ ;  $p \leq .01$ ), le soutien du DSS pendant le mentorat ( $r = ,44$ ;  $p \leq .01$ ), la perception de la cohérence des attentes du milieu ambiant (DSS/mentor/autres inspecteurs) à l'égard du nouvel inspecteur ( $r = ,36$ ;  $p \leq .01$ ) et la perception de l'apprentissage transmis par le DSS ( $r = ,32$ ;  $p \leq .05$ ). En conséquence,

ces résultats apportent un support empirique mitigé à nos hypothèses, sous réserve des résultats plus définitifs de l'analyse multivariée.

### 3.2.3.3. Variables corrélées à la perception du développement personnel du nouvel inspecteur

Les résultats du tableau VII font ressortir les corrélations entre divers aspects du programme de formation de la CSST et la troisième variable dépendante, soit la perception du développement personnel du nouvel inspecteur.

**TABLEAU VII - Corrélations entre le programme de formation et la perception du développement personnel du nouvel inspecteur**

<b>Variables du programme de formation</b>	<b>r</b>
Rôles du mentor	
- fonctions de carrière	,40**
- fonctions psychosociales	,31*
- apprentissage transmis par le mentor	,31*
Cours de l'équipe de formation de la DPI (évaluation globale des cours du Central)	,09
Rôles du DSS	
- soutien pendant le mentorat	,20
- soutien après le mentorat	,09
- apprentissage transmis par le DSS	,17
Rôles du milieu ambiant	
- support des collègues-inspecteurs	,16
- apprentissage transmis par les collègues-inspecteurs	,07
- cohérence des attentes	,27*
Évaluation globale du programme de formation	,35**

Parmi les composantes du programme de formation, les fonctions de carrière exercées par le mentor constituent la variable la plus fortement associée à la perception du développement personnel du nouvel inspecteur. ( $r = ,40$ ;  $p \leq .01$ ). Ensuite, viennent l'évaluation globale du programme de formation ( $r = ,35$ ;  $p \leq .01$ ), les fonctions psychosociales ( $r = ,31$ ;  $p \leq .05$ ), l'apprentissage transmis par le mentor ( $r = ,31$ ;  $p \leq .05$ ) et enfin la perception de la cohérence des attentes du milieu à l'égard du nouvel inspecteur ( $r = ,27$ ;  $p \leq .05$ ). A nouveau, ces résultats apportent un support

empirique mitigé à nos hypothèses, en attendant les résultats plus définitifs de l'analyse multivariée.

Dans l'ensemble, ces vérifications d'hypothèses, bien que limitées au niveau bivarié, permettent de tirer trois grandes conclusions.

Premièrement, les hypothèses relatives aux effets présumés de la composante « mentor » sur l'atteinte des objectifs du programme de formation ne sont que partiellement supportées par ces résultats bivariés. En effet, nous constatons qu'aucune des variables de cette composante n'est liée à la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection (cf. H1a). Il s'agit d'un résultat surprenant dans la mesure où, d'une part, la composante « mentor » est un élément majeur de ce programme de formation et que, d'autre part, la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'approche prévention-inspection est un objectif primordial du programme.

Toutefois, il faut atténuer quelque peu la portée de cette conclusion, étant donné que l'évaluation globale du programme de formation est bien positivement corrélée avec la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection, et que toutes les variables de la composante « mentor » sont assez fortement corrélées avec cette variable d'évaluation globale du programme de formation. De ce fait, il se pourrait que cette composante « mentor » soit indirectement, plutôt que directement, reliée à la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'approche prévention-inspection. Par ailleurs, les variables de la composante « mentor » sont parmi les plus importantes variables corrélées aux deux autres résultats attendus du programme de formation, soit la perception du développement professionnel et la perception du développement personnel du nouvel inspecteur, conformément aux hypothèses H1b et H1c.

Deuxièmement, on peut observer un scénario quasi inverse dans le cas de la composante « cours » du programme. En effet, celle-ci est la plus importante variable

corrélée à la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'approche prévention-inspection, après le soutien du DSS pendant le mentorat, ce qui supporte l'hypothèse H4a, tandis qu'elle n'est pas reliée aux développements professionnel et personnel du nouvel inspecteur. Toutefois, dans ce dernier cas, il pourrait y avoir une relation indirecte, puisque la composante « cours » est corrélée avec l'évaluation globale du programme de formation qui, elle, est assez fortement reliée aux développements professionnels et personnel du nouvel inspecteur. En somme, tout se passe comme si les deux composantes principales du programme de formation (le mentor et les cours) permettaient d'atteindre des objectifs différents, mais complémentaires, du programme : les cours servent davantage à l'apprentissage du faire ou de la performance dans l'approche prévention-inspection, tandis que le mentorat par le mentor sert principalement à développer le savoir-faire et le savoir-être, ou les développements professionnel et personnel du nouvel inspecteur. Il se peut que ce soit cette dynamique qui fasse en sorte que la variable d'évaluation globale du programme de formation, laquelle est fortement associée à ces deux composantes, soit l'une des rares variables du modèle qui est positivement reliée aux trois variables dépendantes.

Troisièmement, les deux autres composantes du mentorat dans ce programme de formation, soit les composantes du DSS et du milieu ambiant (collègues inspecteurs), semblent contribuer plus fortement à l'atteinte des trois objectifs du programme (cf. variables dépendantes) qu'on aurait pu le croire à l'examen initial du programme. Par exemple, la cohérence des attentes, qui est une variable de la composante du milieu ambiant, est l'une des deux seules variables du modèle, l'autre étant l'évaluation globale du programme de formation, qui soit significativement corrélée avec chacun des trois objectifs visés par le programme. Quant aux variables de la composante du DSS, elles sont presque toutes significativement corrélées avec deux des trois objectifs du programme, soit la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'approche prévention-inspection et la perception du développement de ses habiletés professionnelles.

### 3.3 TEST T ENTRE LES VARIABLES DÉPENDANTES ET LES VARIABLES DE CONTRÔLE

Le test t «pour échantillons indépendants» a été réalisé pour établir la comparaison des moyennes entre deux groupes de chacune des variables de contrôle dichotomiques<sup>6</sup> sur le plan de la perception de la performance dans l'application de l'approche prévention-inspection, de la perception du développement des habiletés professionnelles et du développement personnel du nouvel inspecteur. Il y met en valeur des différences significatives.

Dans les tableaux ci-dessous, le test t (t) et le degré de liberté (dl) permettent d'établir le seuil de signification (valeur de p). Lorsque celui-ci est inférieur ou égal à .05, nous pouvons conclure à l'existence d'une différence significative entre les deux groupes.

Les variables de contrôle concernées par ce test sont : le sexe, la formation antérieure répartie en trois sous-catégories de variables soit, le DEC, le BAC et la maîtrise, l'expérience antérieure 1 qui concerne l'avant-dernier emploi occupé avant de travailler comme inspecteur à la CSST, l'expérience antérieure 2 qui réfère au dernier emploi occupé avant de travailler comme inspecteur à la CSST et finalement le lieu de contrôle. Chaque variable ou sous-catégorie de variables sont respectivement divisées en deux groupes, soit : hommes – femmes, DEC - pas de DEC, BAC - pas de BAC, maîtrise - pas de maîtrise, expérience antérieure en SST dans l'avant-dernier emploi occupé avant d'être inspecteur à la CSST - pas d'expérience antérieure en SST dans l'avant-dernier emploi occupé avant d'être inspecteur à la CSST, expérience en SST dans le dernier emploi occupé avant d'être inspecteur à la CSST - pas d'expérience en SST dans le dernier emploi occupé avant

---

<sup>6</sup> Variable dichotomique : «variable discrète qui présente seulement deux catégories possibles pour classer les sujets» (Fortin, 1996).

Variable discrète : «variable utilisée pour classer des sujets, des objets, des situations par catégories prédéterminées. Ne prend aucune valeur» (Fortin, 1996).

d'être inspecteur à la CSST, interne - externe. Par ailleurs, la variable continue âge est exclue de cette analyse.

Dans la comparaison des moyennes en lien avec chaque variable dépendante de notre étude, nous présenterons, en guise de résultats, les données suivantes : d'une part, la taille, la moyenne, l'écart-type de chaque groupe et, d'autre part, le test t, le degré de liberté, la valeur de p et sa signification pour chaque variable.

### **3.3.1 La comparaison des moyennes sur le plan de la perception de la performance dans l'application de l'approche prévention-inspection**

Les données inscrites au tableau VIII présentent la comparaison des moyennes entre les deux groupes de chacune des variables de contrôle dichotomiques sur le plan de la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection.

**TABLEAU VIII - Comparaison entre les groupes de chacune des variables de contrôle dichotomiques sur le plan de la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection**

Variables de contrôle	n	Moyenne	Écart-type	Test t	dl	Valeur de p	p≤.05 =* p≤.01=** Non significatif = NS
<b>Sexe :</b>							
Hommes	40	77,67	6,90				
Femmes	22	72,84	8,71	2,40	60	,020	*
<b>Formation antérieure:</b>							
DEC	12	76,72	7,70				
Pas de DEC (BAC ou Maîtrise)	48	76,04	7,91	,27	58	,79	NS
BAC	35	75,48	7,99				
Pas de BAC (DEC ou maîtrise)	25	77,15	7,61	-,81	58	,42	NS
Maîtrise	13	77,55	7,82				
Pas de maîtrise (DEC ou BAC)	47	75,80	7,85	,71	58	,48	NS
<b>Expérience antérieure 1 (dans avant-dernier emploi occupé) :</b>							
Expérience en SST dans avant-dernier emploi	35	75,66	7,34				
Pas d'expérience antérieure dans avant-dernier emploi	27	76,34	8,65	-,34	60	,74	NS
<b>Expérience antérieure 2 (dans dernier emploi occupé) :</b>							
Expérience en SST dans dernier emploi occupé	21	75,33	8,09				
Pas d'expérience antérieure en SST dans dernier emploi occupé	41	76,28	7,84	-,45	60	,66	NS
<b>Lieu de contrôle :</b>							
Interne	51	76,43	7,77				
Externe	10	74	8,77	-,89	59	,38	NS



Parmi ces variables, le genre permet de constater que les hommes ont une performance moyenne de 77,67 alors que pour les femmes, la performance moyenne est de 72,84. La différence entre ces deux groupes, vérifiée par un test t pour échantillons indépendants, est significative (Test  $t = 2,40$ ,  $dl = 60$ ,  $p = .020$ ). En ce qui a trait aux autres variables, la valeur de  $p$  indiquant le niveau de signification supérieure à .05 pour chacune d'elles, est donc non significative.

### **3.3.2 La comparaison des moyennes sur le plan de la perception du développement d'habiletés professionnelles du nouvel inspecteur**

Comme l'indique les données du tableau IX, la différence entre les deux groupes de chacune des variables sur le plan de la perception du développement d'habiletés professionnelles du nouvel inspecteur n'est pas significative.

**TABLEAU IX - Comparaison entre les groupes de chacune des variables de contrôle dichotomiques sur le plan de la perception du développement d'habiletés professionnelles du nouvel inspecteur**

Variables de contrôle	n	Moyenne	Écart-type	Test t	dl	Valeur de P	p≤.05 =* p≤.01=** Non significatif = NS
<b>Sexe :</b>							
Hommes	40	3,47	,43				
Femmes	22	3,40	,63	,51	60	,61	NS
<b>Formation antérieure:</b>							
DEC	12	3,44	,47				
Pas de DEC (BAC ou Maîtrise)	48	3,46	,53	-,10	58	,92	NS
BAC	35	3,52	,43				
Pas de BAC (DEC ou maîtrise)	25	3,37	,62	1,07	58	,29	NS
Maîtrise	13	3,31	,74				
Pas de maîtrise (DEC ou BAC)	47	3,50	,44	-1,19	58	,24	NS
<b>Expérience antérieure 1 (dans avant-dernier emploi occupé) :</b>							
Expérience en SST dans avant-dernier emploi	35	3,41	,55				
Pas d'expérience antérieure dans avant-dernier emploi occupé	27	3,50	,45	-,64	60	-,52	NS
<b>Expérience antérieure 2 (dans dernier emploi occupé):</b>							
Expérience en SST dans dernier emploi occupé	21	3,46	,66				
Pas d'expérience antérieure en SST dans dernier emploi occupé	41	3,44	,42	,10	60	,93	NS
<b>Lieu de contrôle :</b>							
Interne	51	3,45	,52				
Externe	10	3,45	,48	,04	59	,97	NS

### **3.3.3 La comparaison des moyennes sur le plan de la perception du développement personnel du nouvel inspecteur**

Les données du tableau X permettent d'observer que la différence entre les deux groupes de chacune des variables sur le plan de la perception du développement personnel du nouvel inspecteur n'est pas significative.

**TABLEAU X - Comparaison entre les groupes de chacune des variables de contrôle dichotomiques sur le plan de la perception du développement personnel du nouvel inspecteur**

Variables de contrôle	n	Moyenne	Écart-type	Test t	dl	Valeur de P	p≤.05 =* p≤.01=** Non significatif = NS
<b>Sexe :</b>							
Hommes	40	2,98	,61				
Femmes	22	2,97	,77	,05	60	,96	NS
<b>Formation antérieure:</b>							
DEC	12	2,87	,77				
Pas de DEC (BAC ou Maîtrise)	48	3,02	,65	-,69	58	,49	NS
BAC	35	3,08	,55				
Pas de BAC (DEC ou maîtrise)	25	2,87	,82	1,21	58	,23	NS
Maîtrise	13	2,86	,88				
Pas de maîtrise (DEC ou BAC)	47	3,02	,61	-,76	58	,44	NS
<b>Expérience antérieure 1 (dans avant-dernier emploi occupé) :</b>							
Expérience en SST dans avant-dernier emploi	35	2,91	,72				
Pas d'expérience antérieure dans avant-dernier emploi occupé	27	3,06	,60	-,84	60	,40	NS
<b>Expérience antérieure 2 (dans dernier emploi occupé) :</b>							
Expérience en SST dans dernier emploi occupé	21	2,95	,76				
Pas d'expérience antérieure en SST dans dernier emploi occupé	41	2,99	,62	-,24	60	,82	NS
<b>Lieu de contrôle :</b>							
Interne	51	2,93	,69				
Externe	10	3,21	,56	1,21	59	,23	NS

Dans l'ensemble, le test de comparaison des moyennes permet de constater l'existence d'une différence significative seulement au niveau de la variable sexe sur le plan de la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection. Les résultats révèlent qu'en moyenne, les hommes performant mieux que les femmes dans leur rôle d'inspecteur. Notons qu'ils n'incluent pas la performance individuelle de chaque inspecteur.

### 3.4 ANALYSE DE RÉGRESSION

Dans le but d'évaluer l'impact des variables indépendantes (les prédicteurs) et de contrôle sur chacune des variables dépendantes, nous avons effectué une analyse de régression linéaire en utilisant la méthode Stepwise. Nos observations font ressortir le modèle de régression qui prédit le mieux la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection, la perception du développement des habiletés professionnelles et la perception du développement personnel de celui-ci.

Chaque modèle de régression relatif à une variable dépendante concernée comprend : la ou les variables prédictives de la variable dépendante, la valeur de la pente (B), l'erreur standard, la valeur de Bêta ( $\beta$ ), la valeur de T et son niveau de signification. En dessous de chaque tableau figurent la valeur de  $R^2$ , le degré de liberté, la valeur de F et son niveau de signification.

#### **3.4.1 L'impact des variables indépendantes et de contrôle sur la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection**

Les données du tableau XI présentent le modèle de régression qui explique la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection.

**TABLEAU XI - Régression des variables indépendantes et de contrôle sur la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection**

Modèle	B	Erreur standard	Beta ( $\beta$ )	T	Signification de T
(Constante)	65,381	4,003		15,875	,000
Sexe	4,541	1,985	,285	2,204	,026
Évaluation des cours de l'équipe de formation de la DPI	,933	,462	,252	2,044	,048

Note :  $R^2 = ,169$  (dl = 2,55, F = 5,591, p = ,006)

D'après le résumé de ce modèle, les variables sexe et évaluation des cours de l'équipe de formation de la DPI constituent celles qui prédisent le mieux la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection. Selon les résultats obtenus, le coefficient de détermination  $R^2$  étant de ,169;  $F(2,55) = 5,591$ ;  $p = ,006$ ; donc, la proportion de 16,9 % de variance de la perception de la performance du nouvel inspecteur expliquée par le sexe et l'évaluation des cours de l'équipe de formation de la DPI est significative.

### **3.4.2 L'impact des variables indépendantes et de contrôle sur la perception du développement d'habiletés professionnelles du nouvel inspecteur**

Le tableau XII présente les résultats d'estimation du modèle de régression concernant la perception du développement d'habiletés professionnelles du nouvel inspecteur.

**TABLEAU XII- Régression des variables indépendantes et de contrôle  
sur la perception du développement d'habiletés professionnelles  
du nouvel inspecteur**

Modèle	B	Erreur standard	Beta ( $\beta$ )	T	Signification de T
(Constante)	1,800	,281		6,406	,000
Évaluation globale du programme de formation	,053	,018	,368	2,872	,006
Fonctions de carrière	,014	,005	,342	2,669	,010

Note :  $R^2 = ,399$ ,  $F(2.55) = 18,278$ ,  $p < ,001$

La variable évaluation globale du programme de formation et la variable fonctions de carrière sont celles qui prédisent le mieux le développement d'habiletés professionnelles du nouvel inspecteur. Selon les résultats obtenus, le coefficient de détermination  $R^2$  étant de ,399;  $F(2.55) = 18,278$ ;  $p < ,001$ ; donc, la proportion de 39,9 % de variance de la perception du développement d'habiletés professionnelles du nouvel inspecteur expliquée par l'évaluation globale du programme de formation et les fonctions de carrière est significative.

### 3.4.3 L'impact des variables indépendantes et de contrôle sur la perception du développement personnel du nouvel inspecteur

Les données du tableau XIII présentent le modèle de régression qui explique la perception du développement personnel du nouvel inspecteur.

**TABLEAU XIII - Régression des variables indépendantes et de contrôle  
sur la perception du développement personnel du nouvel inspecteur**

Modèle	B	Erreur standard	Beta ( $\beta$ )	T	Signification de T
(Constante)	1,808	,357		5,059	,000
Fonctions de carrière	,021	,006	,417	3,432	,001

Note :  $R^2 = ,174$ ,  $F(1.56) = 11,775$ ,  $p = ,001$

Le résumé de ce modèle indique que la variable fonctions de carrière prédit le mieux la perception du développement personnel du nouvel inspecteur. Selon les résultats obtenus, le coefficient de détermination  $R^2$  étant de ,174;  $F(1,56) = 11,775$ ;  $p = ,001$ ; donc, la proportion de 17,4% de variance de la perception du développement personnel du nouvel inspecteur expliquée par les fonctions de carrière est significative. Dans l'ensemble, quatre principales observations ressortent de l'analyse de régression.

Premièrement, le sexe et l'évaluation des cours de l'équipe de formation de la DPI comme prédicteurs de la perception de la performance de rôle du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection confirment les résultats déjà obtenus respectivement lors du test t et de l'analyse de corrélation. Dans le cadre de la comparaison des moyennes des groupes de chaque variable de contrôle avec les variables dépendantes, le sexe a été la seule variable de contrôle significative sur le plan de la perception de la performance de rôle du nouvel inspecteur. En ce qui a trait à l'évaluation des cours de l'équipe de formation de la DPI, deuxième volet du programme de formation, notons toutefois que cette variable considérée, lors des analyses de corrélations la plus importante, après le support du DSS pendant le mentorat à être corrélée avec la perception de la performance surpasse cette dernière pour être la seule variable indépendante à prédire la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche-prévention.

Deuxièmement, les fonctions de carrière comme prédicteur des deux autres variables dépendantes soit, la perception du développement d'habiletés professionnelles et la perception du développement personnel du nouvel inspecteur, confirment les résultats déjà obtenus lors de l'analyse des corrélations qui montre que cette variable est la plus fortement corrélée avec chacune de ces deux variables dépendantes. De plus, ce prédicteur confirme en partie les hypothèses H1b et H1c. Ces résultats montrent l'importance du volet mentorat du programme de formation puisque cette variable contribue à prédire deux des trois variables dépendantes. En ce



sens, cet aspect du mentorat peut être considéré comme la plus importante dimension contributive du programme de formation.

Troisièmement, l'évaluation globale du programme de formation comme un des prédicteurs de la perception du développement d'habiletés professionnelles du nouvel inspecteur confirment les résultats déjà obtenus lors de l'analyse de corrélation et ce, en rapport avec l'hypothèse H5b. C'est l'une des deux variables les plus fortement corrélées avec le développement d'habiletés professionnelles. Rappelons aussi que ce prédicteur du développement professionnel est aussi corrélé, mais plus faiblement, avec les deux autres variables dépendantes et avec la majorité des variables indépendantes du modèle.

Quatrièmement, ces résultats confirment les observations antérieures à l'effet que l'agencement de ces prédicteurs laisse entendre une forme de complémentarité entre les deux principaux volets du programme de formation. Alors que le volet cours prédit la performance de rôle du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection, une composante du volet mentorat, les fonctions de carrière, prédit le développement des habiletés professionnelles et le développement personnel. Par ailleurs, l'évaluation globale du programme de formation, une des deux variables du modèle corrélées significativement avec chacun des trois objectifs visés par le programme de formation (l'autre étant la cohérence des attentes) vient corroborer la dynamique interne de celui-ci. Les résultats montrent que chaque volet du programme de formation occupe une fonction particulière. Ils viennent en quelque sorte confirmer nos résultats antérieurs et apportent plus de précisions au niveau des impacts de ce programme et des variables de contrôle sur la perception de la performance des nouveaux inspecteurs.

## CHAPITRE 4

### DISCUSSION DES RÉSULTATS

Avant d'entamer la discussion des résultats, nous tenons à rappeler que l'objectif de notre recherche est d'évaluer l'effet du programme de formation sur la performance perçue des nouveaux inspecteurs de la CSST. Ce programme comprend deux principales dimensions : le mentorat et les cours. Sur la première dimension, nous avons construit trois groupes de variables (rôles du mentor, rôles du DSS, rôles du milieu ambiant), tandis que la seconde dimension a été mesurée par une variable (évaluation globale des cours), et que nous avons utilisé une variable pour mesurer l'évaluation globale du programme de formation. Quant à la perception de la performance des nouveaux inspecteurs, elle a été mesurée à trois niveaux : la perception de la performance de rôle dans l'application de l'approche prévention-inspection, la perception du développement des habiletés professionnelles et la perception du développement personnel du nouvel inspecteur.

Les données de notre étude ont été recueillies à l'aide de deux questionnaires autoadministrés, l'un par chaque nouvel inspecteur et l'autre, par son directeur, le DSS. Un total de 62 inspecteurs ainsi que leurs gestionnaires sont concernés par cette étude. Nous avons effectué des analyses statistiques univariées, bivariées et multivariées. Ces analyses font ressortir des résultats mitigés par rapport à nos hypothèses que nous allons maintenant discuter.

#### 4.1 DISCUSSION DES RÉSULTATS CONCERNANT LES EFFETS DU MENTORAT PAR LE MENTOR

Les rôles du mentor proprement dit, une composante essentielle d'un des deux volets du programme de formation, comprennent les fonctions de carrière, les

fonctions psychosociales et la perception du pourcentage d'apprentissage fourni par le mentor. Les cours formels représentent l'autre volet.

Les principaux résultats relatifs aux rôles du mentor et aux hypothèses formulées (H1a, H1b et H1c) indiquent que les divers aspects perçus du rôle du mentor ne sont pas reliés à la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection (H1a). Ils sont plutôt corrélés positivement à la perception du développement des habiletés professionnelles et à celle du développement personnel du nouvel inspecteur (H1b et H1c). De plus, il est à noter que la variable fonctions de carrière du mentor est un prédicteur de deux des trois variables dépendantes, soit la perception du développement des habiletés professionnelles et la perception du développement personnel du nouvel inspecteur, de sorte qu'elle représente une importante variable contributive du programme. Selon ces résultats, l'hypothèse H1a est rejetée alors que les hypothèses H1b et H1c sont confirmées, si l'on tient compte des fortes intercorrélations entre les diverses variables de rôle du mentor.

Nos résultats mentionnant l'absence de lien significatif entre les rôles du mentor et la perception de la performance de rôle du protégé vont dans le même sens que ceux de Dymock (1999). En effet, les résultats de l'étude de ce dernier concernant l'effet du mentorat sur l'augmentation de la productivité et la rétention du staff et de son efficacité sont non significatifs (Dymock, 1999). En quelque sorte, l'absence de corrélation entre les rôles du mentor et la perception de la performance dans notre étude peut s'apparenter au résultat de Dymock sur la productivité. Par ailleurs, ils vont en partie en sens contraire à ceux de Beck (1989). En effet, la recherche de celle-ci révèle que le mentorat comme volet d'un programme de formation contribue à aider les participants au programme à divers niveaux, notamment sur le plan de la performance dans la recherche d'emploi, mais aussi pour le développement professionnel et/ou personnel, et sur ce dernier aspect, nos résultats entre les rôles perçus du mentor et la perception du développement professionnel et personnel concordent en partie avec ceux de Beck.

Mais comment expliquer le fait que l'un des principaux volets du programme, le mentorat, ne soit pas corrélé à la perception de la performance de rôle de l'inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection alors que les corrélations sont significatives sur le plan de la perception du développement professionnel et personnel? A priori, ce constat est étonnant par le fait que les rôles du mentor représentent une des principales composantes du programme de formation de la CSST. Pour essayer de comprendre ce constat, nous avançons l'interprétation suivante qui s'articule en deux aspects complémentaires.

Premièrement, la performance de rôle du nouvel inspecteur dans son travail d'application de l'approche prévention-inspection exige une connaissance de base, une forme d'apprentissage théorique qui ne relève pas directement de la sphère de responsabilité du mentor, mais qui est d'abord reliée au volet cours du programme. En effet, bien que le mentor contribue à l'intégration de cet apprentissage, le nouvel inspecteur doit d'abord posséder ces notions avant de les appliquer sur le terrain. De fait, comme l'indiquent nos résultats, les cours constituent un des deux prédicteurs de la performance de rôle de l'inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection et nous y reviendrons plus loin dans la discussion.

Deuxièmement, il faut rappeler que la responsabilité d'évaluer la performance du nouvel inspecteur dans son travail, sur le plan de l'évaluation de rendement, appartient au DSS et non au mentor. En effet, c'est au DSS que revient la tâche d'exprimer des attentes à propos de la performance attendue sur divers aspects du travail tels que, la qualité du travail, la maîtrise des lois, règlements et procédures, la maîtrise des connaissances acquises et la démonstration d'habiletés dans la réalisation du travail (autonomie, communications, capacité de résolution de problèmes). Le mentor n'a pas cette responsabilité hiérarchique même s'il doit orienter le nouvel inspecteur à un certain niveau pour le programme de formation.

Par contre, nos résultats indiquant un effet positif des rôles du mentor sur la perception du développement professionnel et personnel du nouvel inspecteur vont

dans le même sens que ceux d'autres études antérieures. Dans cette perspective, soulignons que, selon Fagenson (1989), le mentorat est considéré comme une relation développementale axée sur la croissance et l'avancement des individus. Plus spécifiquement, le mentor sert de rôle modèle, fournit le soutien, la direction et le «feedback» au nouvel employé concernant notamment son plan de carrière et son développement interpersonnel. Selon Kram (1985), les rôles du mentor répartis en fonctions de carrière et psychosociales développent respectivement, d'une part, la carrière de l'individu par plusieurs activités, tels le parrainage, la visibilité, le coaching qui rehausse la connaissance et la compréhension de l'individu, pour être efficace au travail, par le biais du partage d'idées, de «feedback» et des stratégies pour atteindre les objectifs de travail, l'assignation des tâches comportant des défis pour aider l'apprenant à développer des compétences spécifiques dans des tâches difficiles au travail. D'autre part, les fonctions psychosociales rehaussent le sens de compétence et touchent plusieurs activités comme le rôle modèle, le fait de prodiguer des conseils et l'acceptation. De plus, compte tenu de sa relation personnalisée avec l'apprenant, nous pensons que le mentor aurait aussi pour rôle d'identifier les besoins d'apprentissage et de perfectionnement de celui-ci et d'en faire des recommandations. Ainsi, on comprend que par ces activités, le rôle du mentor est davantage orienté vers le savoir-faire, en tant que coach et encore plus, vers les attitudes, le savoir-être de l'individu. Cela permet aussi de comprendre pourquoi les fonctions du mentor n'ont pas d'effet direct sur la perception de la performance de rôle, mais bien plutôt sur les développements professionnel et personnel.

#### 4.2 DISCUSSION DES RÉSULTATS CONCERNANT LES EFFETS DES COURS FORMELS

Les cours formels représentent un des deux volets du programme de formation des inspecteurs de la CSST; le mentorat représente l'autre volet. Comme nous l'avons déjà mentionné au chapitre 2 (point 2.3.2.2), les cours sont évalués selon une

approche globale qui tient compte des aspects techniques, pratiques et applicables enseignés ainsi que des outils d'intervention utilisés.

Les principaux résultats concernant les cours indiquent que l'évaluation globale des cours de formation est positivement reliée à la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection (H4a) et constitue l'un des deux prédicteurs de cette performance, l'autre étant le sexe. Toutefois, les cours ne sont pas liés significativement aux développements professionnel et personnel du nouvel inspecteur (H4b et H4c). Donc, l'hypothèse H4a est confirmée alors que les hypothèses H4b et H4c sont infirmées.

Nos résultats indiquant un lien significatif entre les cours et la perception de la performance de rôle de l'inspecteur vont dans le même sens que ceux de l'étude de Beck (1989), laquelle mentionne l'efficacité des expériences de formation en salle de classe sur la performance ultérieure. Rappelons que cette étude est l'une des recherches à avoir distingué les volets cours et mentorat dans l'évaluation d'un programme de formation, ainsi que nous avons cherché à le faire dans notre recherche.

Comment pouvons-nous expliquer l'effet des cours sur la perception de la performance de rôle alors qu'on ne constate aucun effet significatif sur la perception des développements professionnel et personnel? L'effet sur la perception de la performance de rôle est logique dans la mesure où celle-ci est considérée comme l'application des nouvelles connaissances au travail. Or, les cours constituent une méthode privilégiée pour transmettre les connaissances, notamment techniques, dont l'application permettra d'aboutir à la performance, d'où l'importance des cours comme prédicteur de la perception de la performance de rôle. Toutefois, soulignons que les cours présentent certaines limites pour transmettre des notions sur le développement personnel et professionnel d'autant plus que les résultats positifs de l'apprentissage n'entraînent pas automatiquement le transfert des acquis. Ainsi, selon une étude menée sur le contenu des cours, seulement la moitié des habiletés

essentielles est proprement assurée. Certains éléments, tels la capacité de prendre des décisions de qualité, être créatif, s'exprimer avec aisance verbalement et par écrit, transiger avec l'incertitude, l'ambiguïté et le stress, utiliser son pouvoir de façon constructive devront être perfectionnés (Murray-Hicks, 1987 in Benabou, 1995). L'assistance d'un mentor auprès de jeunes professionnels constitue alors un complément de formation approprié pour transmettre ces talents (Benabou, 1995). Il revient donc plus au mentor qu'au volet cours d'exercer une influence sur le développement professionnel et personnel. L'aide du mentor permettrait au nouvel employé de combler l'écart entre la théorie et la pratique, comme Dymock (1999) a pu le constater dans le cas d'un programme de formation sur le leadership des nouveaux superviseurs.

Par exemple, lorsqu'il s'agit, pour le nouvel inspecteur, de prendre des décisions appropriées notamment aux diverses situations d'intervention, de développer sa compétence sur les risques, ses habiletés d'analyse et de diagnostic des situations, ses habiletés de communication et d'écoute, de concilier des intérêts divergents et d'être mieux organisé dans son rôle, le soutien et le «feedback» du mentor sur ces interventions ainsi que son rôle modèle lui seront entre autres grandement bénéfiques. Le mentor serait donc très utile auprès du nouvel inspecteur comme facilitateur, non seulement pour l'utilisation efficace de ses compétences actuelles, mais aussi pour lui permettre d'acquérir de l'expérience pratique sur le plan du développement professionnel et personnel.

#### 4.3 DISCUSSION DES RÉSULTATS CONCERNANT LES EFFETS DU RÔLE DU DSS

Le DSS représente le gestionnaire du nouvel inspecteur. Il joue un rôle de soutien dans le programme de formation et facilite son bon déroulement. Pour cela, ses rôles constituent une composante moins importante et moins structurée que les deux volets précités du modèle de formation, soit les rôles du mentor et les cours. Ils

s'articulent autour des trois aspects suivants : le support du DSS pendant le mentorat, le support du DSS après le mentorat et le pourcentage d'apprentissage grâce au DSS.

Les principaux résultats des analyses de régression indiquent qu'aucun des divers aspects perçus du rôle du DSS n'est identifié comme un prédicteur de la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection (H2a) ou du développement des habiletés professionnelles (H2b), ou encore du développement personnel du nouvel inspecteur (H2c). Toutefois, au niveau bivarié, tous les aspects du rôle du DSS sont positivement corrélés à la perception de la performance de rôle du nouvel inspecteur, tandis que deux des trois aspects de ce rôle sont positivement corrélés à la perception du développement professionnel du nouvel inspecteur. Il est à noter que la composante support du DSS pendant le mentorat est la plus importante dimension contributive dans ces corrélations.

Bien que non concluants à la suite des analyses multivariées, les résultats de notre étude sur les effets du rôle du DSS constituent un élément nouveau dans la littérature, car nous n'avons pas trouvé de recherche ayant évalué la contribution du rôle du gestionnaire dans l'évaluation des effets d'un programme de formation comportant un volet de mentorat. À ce sujet, Chao et al. (1992) suggèrent d'examiner le mentorat dans un contexte organisationnel de soutien interpersonnel plus large, comme pistes de recherches futures dans l'évaluation du mentorat. Selon ces auteurs, des individus autres que les mentors peuvent fournir une contribution significative à l'efficacité d'un programme de mentorat.

Effectivement, nous considérons que notre recherche apporte un certain support empirique à cette hypothèse puisque nous avons observé certaines corrélations très significatives. Ainsi, nos résultats suggèrent que le mentorat peut être exercé dans un contexte organisationnel plus large. Ils font ressortir l'importance de l'implication du gestionnaire du nouvel inspecteur pendant et après ce programme de formation. Rappelons que c'est le DSS qui détient l'autorité pour créer un



environnement favorable au transfert des apprentissages particulièrement, en ce qui concerne le soutien au mentor et au protégé, les opportunités et les outils à offrir au nouvel inspecteur. Sa collaboration est aussi essentielle au personnel de l'équipe de formation de la DPI, lors de la préparation du programme de formation afin de faciliter le transfert des apprentissages.

Mais comment expliquer le fait que les divers aspects du rôle du DSS n'ont pas d'effet significatif sur aucune des variables dépendantes lors des analyses multivariées? Nous pensons que c'est à cause des assez fortes corrélations entre les divers aspects du rôle du DSS et chacune des deux composantes principales du programme évalué, soit les cours et le mentorat. En effet, l'évaluation des cours est positivement reliée à toutes les variables relatives au DSS ( $r = ,42$ ;  $p \leq .01$ ) ( $r = ,44$ ;  $p \leq .01$ ) et ( $r = ,44$ ;  $p \leq .01$ ). Aussi, les variables de rôle du mentor sont reliées respectivement au support du DSS pendant le mentorat ( $r = ,60$ ;  $p \leq .01$ ), ( $r = ,53$ ;  $p \leq .01$ ), ( $r = ,34$ ;  $p \leq .01$ ). De même, les fonctions de carrière du mentor sont corrélées au support du DSS après le mentorat ( $r = ,30$ ;  $p \leq .05$ ) et au pourcentage d'apprentissage fourni par le DSS ( $r = ,29$ ;  $p \leq .05$ ). Aussi, le pourcentage d'apprentissage fourni par le mentor est aussi corrélé au pourcentage d'apprentissage fourni par le DSS ( $r = ,36$ ;  $p \leq .01$ ). Toutefois, ces deux composantes du programme de formation sont fortement corrélées avec l'une ou l'autre des variables dépendantes, de sorte que dans les analyses multivariées, ce sont ces composantes qui sont ressorties comme prédicteurs plutôt que les aspects du rôle du DSS avec lesquelles elles sont interreliées.

#### 4.4 DISCUSSION DES RÉSULTATS CONCERNANT LES EFFETS DU MENTORAT PAR LE MILIEU AMBIANT

Le milieu ambiant est composé des variables portant sur le rôle des collègues-inspecteurs dans le programme de formation du nouvel inspecteur et de la cohérence des attentes entre les divers intervenants. C'est une composante moins structurée du

programme que les cours et le mentorat offert par le mentor. Les variables de cette composante portent sur le support des collègues-inspecteurs, le pourcentage d'apprentissage fourni par les collègues-inspecteurs et la cohérence des attentes.

Les principaux résultats des analyses de régression indiquent qu'aucune de ces variables du milieu ambiant n'est identifiée comme un prédicteur de la perception de la performance du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection (H3a), ni du développement des habiletés professionnelles (H3b) ou encore du développement personnel du nouvel inspecteur (H3c). Toutefois, au niveau bivarié, la cohérence des attentes est positivement et significativement corrélée avec chacune de ces trois variables dépendantes.

Bien que non concluants à la suite des analyses multivariées, les résultats de notre étude sur le milieu ambiant constituent un élément nouveau dans la littérature car, comme pour les rôles du DSS, nous n'avons pas trouvé de recherche portant sur cette dimension. Cet élément constitue un aspect original de notre recherche qui a été exploré, comme suggéré par Chao (1992) pour piste de recherche. Nos résultats indiquent au moins des corrélations significatives entre la cohérence des attentes, qui est une dimension du milieu ambiant, et la perception de la performance de rôle du nouvel inspecteur, de même que son développement professionnel et sur son développement personnel.

Mais comment expliquer le fait que cette dimension, la cohérence des attentes, n'ait pas d'effet significatif sur aucune des variables dépendantes dans les analyses multivariées? À notre avis, ceci peut s'expliquer par le fait que la cohérence des attentes est assez fortement corrélée avec les fonctions psychosociales et de carrière du mentorat qui est une des deux composantes principales du programme évalué. En effet, les corrélations entre la composante « mentor » et la composante du milieu ambiant, au niveau des fonctions de carrière, les fonctions psychosociales et la cohérence des attentes correspondent respectivement à :  $r = ,38$ ;  $p \leq .01$  ;  $r = ,34$ ;  $p \leq .01$ ). Toutefois, comme la dimension des fonctions de carrière du mentorat est plus

fortement corrélée avec deux des trois variables dépendantes, c'est cette dernière dimension qui est ressortie comme prédicteur de la perception du développement professionnel et personnel du nouvel inspecteur dans les analyses multivariées. Néanmoins, les corrélations existantes entre la cohérence des attentes et chacune des variables dépendantes indiquent que l'aspect du rôle du milieu ambiant n'est pas à négliger dans l'efficacité d'un programme de formation qui comprend un volet de mentorat. En effet, lors de la discussion des résultats sur les effets du mentorat par le mentor et des cours, nous avons parlé de la contribution des cours au niveau de l'acquisition des connaissances qui servent de base pour la performance ultérieure, et du mentor comme intégrateur des notions apprises et dont l'effet est davantage au niveau du développement professionnel et personnel du nouvel inspecteur. Nos résultats sur les corrélations suggèrent qu'une bonne concordance ou cohérence entre ces aspects et l'ensemble du milieu ambiant au niveau des façons de faire contribue à la performance, au développement professionnel et au développement personnel du nouvel inspecteur. Il est probable que la cohérence entre ces aspects apporte une forme de sécurité au nouvel inspecteur, ce qui aura un rayonnement sur les trois objectifs.

#### 4.5 DISCUSSION DES RÉSULTATS CONCERNANT LES EFFETS DE L'ENSEMBLE DU PROGRAMME DE FORMATION

La variable d'évaluation globale a été considérée pour évaluer l'atteinte des objectifs visés par le programme de formation, selon la perception des nouveaux inspecteurs. Plus spécifiquement, nous avons évalué, dans quelle mesure le nouvel inspecteur a été globalement satisfait du programme au niveau des connaissances de base pour faire le travail d'inspecteur, de développement de son savoir-faire et de son savoir-être, tant au niveau de la qualité que de la pertinence d'ensemble. Cette variable est corrélée avec toutes les variables dépendantes, et surtout celle de la perception du développement professionnel du nouvel inspecteur, ainsi qu'avec la plupart des composantes du programme, notamment avec l'évaluation des cours, celle

des divers aspects du mentorat et du rôle du DSS, ainsi que la cohérence des attentes. De plus, les analyses de régression indiquent que cette variable est un prédicteur de la perception du développement professionnel du nouvel inspecteur, ce qui apporte une confirmation empirique de l'hypothèse H5b à savoir : l'évaluation globale du programme de formation est positivement reliée à la perception du développement des habiletés professionnelles du nouvel inspecteur.

Globalement, nous pouvons dire que ces résultats sur les effets découlant de l'évaluation globale du programme de formation vont dans le même sens que ceux obtenus dans l'étude de Beck (1989) et celle de Dymock (1999). En effet, les résultats de Beck (1989) indiquent que le programme bidimensionnel (cours et mentorat) a des effets significatifs au niveau personnel, académique et sur les choix de carrière des participants. Les résultats de Dymock (1999) révèlent que les participants à un programme également bidimensionnel ont obtenu des bénéfices au niveau professionnel, personnel et de connaissances, notamment sur le plan des principes généraux de gestion, d'amélioration de leur compréhension générale des opérations de la compagnie. Cependant, nos résultats sur cette variable font une fois de plus, l'originalité de notre modèle, car en plus d'une évaluation spécifique de toutes les dimensions du programme par rapport aux objectifs visés (trois variables dépendantes), les résultats sur l'évaluation globale du programme apportent une information supplémentaire concernant une validité globale du programme de formation étudié. En effet, même si, de façon spécifique, toutes les dimensions du programme de formation ne sont pas corrélées aux trois objectifs visés (trois variables dépendantes), il demeure qu'au niveau global, la corrélation existe de façon significative.

Dans l'ensemble, le programme de formation semble donc atteindre ses trois objectifs, c'est-à-dire qu'il est corrélé de façon significative avec la perception de la performance de rôle du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection, la perception du développement des habiletés professionnelles et celle du développement personnel du nouvel inspecteur.

#### 4.6 DISCUSSION DES RÉSULTATS CONCERNANT LES EFFETS DU SEXE, DE L'ÂGE, DE LA FORMATION ANTÉRIEURE, DE L'EXPÉRIENCE ANTÉRIEURE ET DU LIEU DE CONTRÔLE

Le sexe, l'âge, la formation antérieure, l'expérience antérieure et le lieu de contrôle constituent les variables de contrôle qui peuvent avoir un impact sur les variables dépendantes de notre modèle.

Même si aucune hypothèse n'était formulée avec les variables de contrôle, nous constatons que, parmi celles-ci, seulement le sexe est corrélé à la perception de la performance de rôle dans l'application de l'approche prévention-inspection, en plus d'être un prédicteur de la perception de la performance de rôle. Il n'est cependant pas relié aux développements professionnel et personnel du nouvel inspecteur.

Les résultats de notre étude sur la variable sexe vont dans le même sens que ceux de Noe (1988) et Beck (1989) en ce qui concerne les corrélations significatives. Le sexe du protégé est respectivement relié aux résultats des fonctions psychosociales et exerçait une influence au niveau des réponses obtenues. Dans notre étude, nous pouvons conclure que le sexe du nouvel inspecteur a un impact sur la perception de la performance de rôle.

#### 4.7 FORCES ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette section porte sur les principales forces et limites de notre étude.

##### **4.7.1 Les forces de la recherche**

Le programme de formation des nouveaux inspecteurs à la CSST est un programme innovateur à deux volets, soit les cours et le mentorat. Sa principale

originalité réside dans le fait qu'il intègre plusieurs dimensions du mentorat en impliquant divers acteurs du milieu du travail. Notre recherche a donc une portée théorique très significative. Sa portée pratique est également intéressante puisqu'on évalue l'effort de formation en santé et sécurité du travail, un domaine qui préoccupe les différents acteurs du milieu de travail.

Sur le plan scientifique, l'intérêt suscité par un tel programme fera avancer les connaissances car, bien que le mentorat existe depuis assez longtemps, nous n'avons pas trouvé dans la littérature de recherche en ce sens comparable à la nôtre. Étant donné que le programme de formation à l'étude n'a pas été évalué scientifiquement depuis son implantation, nous avons construit, dans la préparation des questionnaires, certaines échelles de mesure en nous inspirant de la littérature, du programme de formation des inspecteurs de la CSST et d'un bilan qualitatif fait par la CSST alors que d'autres questions ont été tirées de la littérature et adaptées à notre cas. Les questionnaires ont été au préalable vérifiés avant leur administration, ce qui a probablement facilité la compréhension des questions par les participants.

Dans le cadre de l'opérationnalisation des variables étudiées, nous avons mesuré certaines d'entre elles par croisement de deux répondants. Nous avons obtenu, à partir des mesures complexes de plusieurs items une cohérence interne assez élevée.

Le taux de réponse élevé de 87 % pour les nouveaux inspecteurs et de 97 % pour leurs gestionnaires, au niveau des questionnaires reçus, est une force de notre recherche. Il témoigne de la bonne participation de la clientèle à l'étude.

Sur le plan pratique, nous avons constaté des résultats intéressants au niveau des corrélations, même si tous les principaux aspects du programme ne sont pas directement corrélés aux objectifs du programme. De plus, la variable d'évaluation globale du programme de formation vient renforcer la cohérence au niveau des différentes variables étudiées. Par ailleurs, cette recherche permettra aux dirigeants de

la CSST d'avoir une connaissance plus large de l'impact du programme de formation sur la performance des nouveaux inspecteurs.

#### **4.7.2 Les limites de la recherche**

Dans le cadre de notre recherche, plusieurs éléments constituent des limites qui, selon nous, devraient être notées.

Premièrement, le fait que notre recherche porte sur un seul cas, soit celui des nouveaux inspecteurs, constitue une limite à notre étude sur le plan de la validité externe.

Deuxièmement, la taille de notre population est restreinte ( $n = 62$ ). Elle limite les possibilités d'analyse diverses et des vérifications robustes d'hypothèses portant sur les effets du programme.

Troisièmement, bien qu'un choix pertinent au niveau des variables à mesurer dans notre modèle soit fait, l'utilisation d'autres variables aurait peut-être permis d'aborder notre recherche sous un angle différent. Nous aurions pu ainsi obtenir d'autres types de résultats.

Quatrièmement, l'étude a porté sur la perception de la performance des nouveaux inspecteurs dans leur rôle et non sur leur performance en matière d'impact sur la réduction des lésions professionnelles. En ce sens, elle se distingue d'autres études qui se sont intéressées à la mesure de l'efficacité de la performance du rôle d'inspecteur en santé-sécurité du travail. (Cousineau, 1993).

Cinquièmement, le devis utilisé dans notre recherche, soit la mesure après la formation, est le modèle le plus couramment utilisé dans les organisations (Belcourt et al., 1996). Selon Larouche (1984), il a une faible valeur scientifique, car les participants sont évalués seulement après la formation. Compte tenu de l'absence de

renseignements détaillés sur les compétences avant la formation, il est moins rigoureux d'évaluer le niveau d'apprentissage des nouveaux inspecteurs.

Sixièmement, lors de la comparaison des résultats de notre étude avec ceux de la littérature, nous avons considéré les deux seules études plus proches de la nôtre, soit celles de Dymock (1999) et de Beck (1989). L'étude de Dymock (1999), réalisée dans un cadre organisationnel, utilise l'entrevue individuelle semi-structurée comme instrument de mesure, de sorte qu'elle ne présente pas de résultats statistiques comparables à la nôtre. En ce qui a trait à celle de Beck (1989), elle est plus quantitative, mais a été réalisée sur une population étudiante qui est peu comparable à la nôtre.

Septièmement, les résultats obtenus dans notre étude peuvent comporter des biais car le temps d'application des nouvelles connaissances en milieu de travail est variable selon la date à laquelle le nouvel inspecteur a suivi la formation. Certains inspecteurs peuvent avoir environ six mois d'application après leur formation alors d'autres peuvent en posséder plus. Ceux qui ont plus de temps pour appliquer les acquis de formation peuvent avoir plus d'assurance sur le plan de la performance au travail. Rappelons en effet que la date d'entrée en fonction des inspecteurs à l'étude se situe entre décembre 1997 et janvier 2001.

#### 4.8 PISTES FUTURES DE RECHERCHE ET AUTRES RECOMMANDATIONS

Cette section porte sur les pistes pour les recherches futures et des recommandations relatives au programme de formation de la CSST.

Le programme de formation des nouveaux inspecteurs de la CSST pourrait faire l'objet d'un autre type de recherche qui permettrait une autre forme d'évaluation de l'efficacité du programme. Ainsi, une prochaine étude comparative entre les nouveaux inspecteurs de la CSST qui ont reçu le programme de mentorat et les



inspecteurs qui ne l'ont pas reçu permettrait de mieux cerner l'efficacité du programme de mentorat, notamment au niveau de l'intégration de l'approche prévention.

Lors d'une autre étude, nous suggérons d'évaluer l'impact du programme de formation à l'aide d'un groupe contrôle et d'une mesure avant et après la formation, lesquels éléments permettront d'être mieux informés des améliorations apportées. De plus, la valeur scientifique de la méthode utilisée sera augmentée. Nous proposons aussi d'entreprendre la recherche avec une taille d'échantillon plus grande, ce qui conduirait à des possibilités d'analyses plus larges et des résultats probablement différents.

L'utilisation d'autres variables qui n'ont pas été prises en compte dans notre étude auraient probablement permis d'obtenir d'autres résultats. Parmi elles, nous pensons à des variables, tels la motivation des nouveaux inspecteurs à apprendre, la croyance en leur efficacité personnelle à transférer, leur niveau d'engagement au travail, et le contrôle perçu. Par ailleurs, l'absence de liens significatifs spécifiques entre les rôles du mentor et la performance de rôle du nouvel inspecteur nous porte à proposer l'utilisation de la perception des mentors dans le modèle d'évaluation. Cet aspect serait une variable intéressante à considérer pour mesurer, entre autres, leurs perceptions sur les différentes fonctions transmises au nouvel inspecteur et sur la proximité de leur relation avec celui-ci.

Par ailleurs, les analyses statistiques effectuées mettent en évidence des éléments importants à considérer dans le programme de formation à l'étude, en ce qui concerne la praticabilité, la cohérence, la concertation et la synchronisation des actions à mettre en place. Les liens existant entre les cours et la performance des nouveaux inspecteurs nécessiteraient la prise en compte des aspects techniques, pratiques et applicables enseignés dans les cours. Comme le mentionnent Le Boterf et al. (1992) et Le Boterf (1990), l'organisation de la formation, sur le plan des objectifs, des modalités et des conditions d'apprentissage devrait être le plus possible

en cohérence et à l'image des situations réelles de travail. Quant aux relations significatives entre le mentor et les développements professionnel et personnel du nouvel inspecteur, elles indiquent l'importance de renforcer une étroite collaboration entre les responsables du programme à la DPI et les mentors concernant le rôle du parrain. Plus spécifiquement, les fonctions du mentor vis-à-vis du nouvel inspecteur devraient faire l'objet de discussion. On devrait donc s'assurer que les façons de faire entre les cours de l'équipe de formation de la DPI et celles utilisées par le mentor sont aussi cohérentes et proches de la réalité que le nouvel inspecteur aura à vivre.

Aussi, à cause de son rôle stratégique auprès du parrain et de l'apprenant ainsi que de son influence dans le milieu du travail, le DSS devrait être un acteur ayant un rôle plus renforcé, un acteur fondamental du programme de formation puisqu'il est au cœur du transfert de l'apprentissage des nouveaux inspecteurs. Il devrait être impliqué davantage, de façon active, à toutes les étapes de la formation et plus spécifiquement dans l'identification des conditions de transfert à mettre en place après la formation. Par exemple, dans le cadre du transfert des acquis, on pourrait examiner la possibilité d'envoyer les nouveaux inspecteurs d'une même direction régionale en groupe à la formation plutôt que comme individus isolés afin de faciliter la mise en pratique des acquis (Le Boterf et al., 1992; Le Boterf, 1990). Plus particulièrement, l'environnement de travail et les diverses ressources qui s'y trouvent, de même que la possibilité de mettre en place un plan d'action pour l'apprenant devraient également faire l'objet de discussion entre l'équipe de formation de la DPI, le DSS et le mentor. Par ailleurs, selon ces auteurs, l'élaboration de contrats d'application responsabilisant les formés sur des réalisations en lien avec les nouvelles compétences acquises serait un facteur de motivation pour eux.

Quant au soutien apporté par les collègues-inspecteurs aux nouveaux inspecteurs, il devrait se faire par ceux qui ont déjà bénéficié du programme de formation à l'intention du nouvel inspecteur. Pour le bénéfice du nouvel inspecteur, le DSS devrait impliquer les collègues-inspecteurs, de façon formelle, au programme de mentorat, en les informant de cette activité et de leurs rôles par le biais d'une séance

d'information. Si les pairs qui n'avaient pas reçu cette formation devaient y être associés, des séances d'information leur seraient nécessaires. Cela permettrait d'avoir une bonne cohérence entre les façons de faire le travail enseigné par le parrain et les attentes du DSS, d'autant plus que la cohérence des attentes est une des deux variables corrélées aux trois objectifs du programme.

En plus de cette cohérence, la bonne synchronisation des actions serait nécessaire ainsi que leur harmonisation. Le Boterf et al. (1992) nous rappellent que l'efficacité de l'investissement dépend non seulement de la cohérence entre les décisions applicables à ces composantes, mais aussi de leur bonne synchronisation. Une réflexion approfondie sur les deux aspects du programme qui fonctionnent en complémentarité ainsi qu'un travail d'équipe entre les différents acteurs constitueraient des éléments importants à considérer pour un meilleur agencement, un ancrage solide et une meilleure qualité des composantes du programme.

## CONCLUSION

Notre étude a pour but d'évaluer les effets du programme de formation des nouveaux inspecteurs de la CSST sur la performance de ces derniers au niveau de la perception de leur performance de rôle dans l'application de l'approche prévention-inspection, de la perception de leur développement professionnel et de celle de leur développement personnel. Elle a permis d'évaluer l'impact d'un programme de mentorat en combinaison avec des cours formels en salle de classe.

Les résultats de l'étude révèlent que les cours, un des deux principaux volets du programme de formation, et le sexe constituent les principales variables qui expliquent la perception de la performance de rôle du nouvel inspecteur dans l'application de l'approche prévention-inspection. De plus, les rôles du mentor, autre volet principal de ce programme, expliquent, au niveau de ses fonctions de carrière, la perception du développement professionnel et du développement personnel du nouvel inspecteur.

Nous constatons que les deux principaux volets du programme ne contribuent pas à atteindre les mêmes objectifs de performance perçue du nouvel inspecteur. Les cours fournissent les connaissances de base qui influencent la performance de rôle dans l'application de l'approche prévention-inspection. Le mentor, quant à lui, aide le nouvel inspecteur à parfaire son développement professionnel et personnel. Ces résultats suggèrent une forme de complémentarité entre les deux principaux volets du programme pour atteindre les trois objectifs visés soit, la perception de la performance de rôle des nouveaux inspecteurs dans l'application de l'approche prévention-inspection d'une part, et la perception de leur développement professionnel et personnel, d'autre part. Quant au DSS, gestionnaire du nouvel inspecteur, qui était un acteur moins important du programme, les résultats des tests statistiques leur suggèrent un rôle important par les différentes intercorrélations significatives existant entre les rôles du DSS et plusieurs variables du modèle, dont

les variables dépendantes. Enfin, l'évaluation globale de ce programme qui est corrélée significativement avec les trois objectifs visés vient assurer la validité des différentes variables étudiées. Elle confirme également l'effet de complémentarité des aspects du programme de formation sur ces trois objectifs. Donc, les principaux volets du programme devraient être notamment examinés de façon plus rigoureuse pour amener le nouvel inspecteur à la performance souhaitée, tout en accordant une attention particulière aux rôles du DSS dans ce programme.

Sur le plan scientifique, notre recherche a permis de faire avancer la connaissance par l'étude d'un programme innovateur et multidimensionnel, type de programme dont nous avons trouvé peu d'équivalent dans la littérature. Sur le plan pratique, elle éclaire la CSST sur les priorités d'action dans ce dossier. Cette recherche s'ajoute aux recherches déjà identifiées sur le sujet.

## BIBLIOGRAPHIE

- Allen, T. D. et al.** (1997). *Formal peer mentoring : factors related to proteges satisfaction and willingness to mentor others*. Group & Organization Management. December. pp. 488-507.
- Allen, T. D, et al.** (2004). *Career benefits associated with mentoring for protégés : A meta-analysis*. Journal of Applied Psychology. Vol 89. No 1. 127-136.
- Alliger, G. et al.** (1989). *KirkPatrick's levels of training criteria : thirty years later*. Personnel Psychology. 42. 2. pp 331-342.
- Andrisani et al.** (1976). *Internal-external control as contributor to and outcome of work experience*. Journal of applied Psychology. Vol. 61. No. 2. pp. 156-165.
- Appelbaum, S. H. et al.** (1994). *Mentoring revisited : an organizational behaviour construct*. The international journal of career management. Vol. 6 No. 3. pp. 3-10.
- Arthur et al.** (2003). *Effectiveness of training in organizations : A meta-analysis of design and evaluation features*. Journal of applied Psychology. Vol. 88. No. 2. pp. 234-245.
- Baldwin T. et al.** (1988). *Transfer of training : A review and directions for future research*. Personnel Psychology. Spring. 41. 1. pp 63-105.
- Beauvais, V et al.** (1998). *Formation – Manuel du participant - Inspection*. Institut de recherche en santé et en sécurité du travail du Québec. Québec. 130 p.
- Beck, L.** (1989). *Mentorships : Benefits and Effects on Career Development*. Gifted Child Quaterly. Vol. 33. no 1. Winter. pp. 22-28.
- Belair, S.** (2003). *L'impact du soutien du superviseur sur l'adoption de nouveaux comportements*. Thèse. Département de psychologie. Faculté des arts et des sciences. Université de Montréal. Décembre.
- Belcourt, M. et al.** (1996). *Managing performance through training and development*. Nelson Canada. A division of Thomson Canada Limited. 377 p.
- Belcourt, M. et al.** (2002). *Managing Human Resources*. Nelson Thomson Learning. A division of Thomson Canada Limited. 723 p.
- Benabou, C.** (1995). *Mentors et protégés dans l'entreprise : vers une gestion de la relation*. Revue internationale de gestion. Vol. 20. No. 4. décembre. pp.18-24.

- Benabou, C.** (1997). *L'Évaluation de l'effet de la formation sur la performance de l'entreprise : l'approche coûts-bénéfices*. *Revue Gestion*. Vol. 22. No. 3. automne. pp. 101-107.
- Benabou, C. et al.** (1997). *Mentors et protégés : vers une transformation des rôles des gestionnaires québécois?* Actes du VIIIe congrès de l'AGRH. Association francophone de gestion des ressources humaines. pp.83-91.
- Benabou, C.** (2000). *Le mentorat structuré*. Effectif – Le magazine des conseillers en ressources humaines et en relations industrielles du Québec. Vol. 3. No. 3. pp 48-52.
- Bergeron, P. G.** (1995). *La gestion dynamique Concepts, méthodes et applications*. Gaétan Morin Éditeur Ltée, (Québec) Canada. 897 p.
- Bergeron, P. et al.** (1993). *Introduction aux affaires*. Gaétan Morin Éditeur Ltée, (Québec). Canada. 749 p.
- Blanchard, N. P. et al.** (1999). *Effective training : systems, strategies and practices*. Prentice Hall, Englewood Cliffs. New Jersey. 433 p.
- Boisvert, C. Z.** (1992). *Gestion de la santé et de la sécurité au travail*. Gaétan Morin. Québec. Canada. 325 p.
- Boverie, P. et al.** (1994). *Evaluating the effectiveness of training programs*. The Annual Developing Human Resources – Pfeiffer & Company. pp.279-293.
- Bramley et al.** (1984). *The Evaluation of training Part I : Clarifying the concept*. *Journal of European Industrial training*. Vol 8. No. 6. pp. 10-16.
- Bryan, L. A.** (1985). *Better performance through better training*. *Journal of European Industrial training*. Vol 8. No. 6. pp. 5-8.
- Carter, S.** (1994). *The development, implementation and evaluation of a mentoring scheme*. *Industrial and commercial training*. Vol. 26. No.7 pp.16-23.
- Cascio, W. F. et al.** (1999). *La gestion des ressources humaines*. Chenelière/McGraw-Hill, Éditeur (Québec) Canada. 625 p.
- Chamberland, A.** (1995). *La formation en entreprise*. Les éditions Transcontinental inc. et Fondation de l'Entrepreneurship. 149 p.

- Chao, G. T. et al.** (1992). *Formal and informal mentorships : a comparison of mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts*. *Personnel Psychology*. Vol. 45. pp. 619-636.
- Colquitt et al.** (2000). *Toward an integrative theory of training motivation : a meta-analytic path analysis of 20 years of research*. *Journal of applied psychology*. Vol 85. no 5. pp. 678-707.
- Côté, M. et al.** (1996). *Évaluation de la formation en milieu organisationnel*. Office des ressources humaines du Québec. Publications gouvernementales. pp.1-49.
- Cousineau, J-M** (1993). *L'efficacité technique et économique des services d'inspection en matière de santé et sécurité* In Bourque, R. et Trudeau, G., 1995. *Le travail et son milieu*. Montréal. PUM - pp 277-292.
- CSST** (1996). *Pour mieux comprendre le régime québécois de santé et de sécurité du travail*. Bibliothèque nationale du Québec. ISBN- 2-550-25696-4.
- CSST** (1998). *Processus d'acquisition de connaissances et d'habiletés pour un nouvel inspecteur*. Direction de la prévention-inspection. VPPEC.
- CSST** (1998). *Rapport annuel d'activité*. Direction des communications.
- CSST** (1999). *Bilan du processus d'acquisition des connaissances et des habiletés pour un nouvel inspecteur au 18 mars 1999*.
- CSST** (1999). *Rapport annuel d'activité*. Direction des communications.
- CSST** (2001). *Bilan parrainage 2001*.
- CSST** (2002) *Pour comprendre le régime québécois de santé et de sécurité du travail*. Direction des communications. Bibliothèque nationale du Québec. ISBN-2-550-38882-8.
- CSST** (2003). *Rapport annuel d'activité*. Direction des communications [[www.csst.qc.ca](http://www.csst.qc.ca)] (site consulté en mars 2005).
- CSST** (2004). *Rapport annuel d'activité*. Direction des communications [[www.csst.qc.ca](http://www.csst.qc.ca)] (site consulté en février 2006).
- CSST** (2005) [[www.csst.qc.ca](http://www.csst.qc.ca)]. *Loi sur la santé et la sécurité du travail*, LRQ., chapitre S-2.1, 2005 [[www.csst.qc.ca](http://www.csst.qc.ca)] (site consulté en mars 2005).
- CSST** [[www.csst.qc.ca](http://www.csst.qc.ca)]. (site consulté en février 2006).



- Dionne, P.** (1993). *Cadre analytique de recherche évaluative destiné aux programmes longitudinaux de formation continue sur mesure*. Juin.
- Dionne, P.** (1995). *L'évaluation des activités de formation : une question complexe qui met en jeu des intérêts différents*. *Revue Organisation*. Été. pp. 59-68.
- Dolan, S. L. et al.** (1995). *La formation et le développement*. Dans : *Gestion des ressources humaines au seuil de l'an 2000*. Éditions du renouveau pédagogique. Québec, Canada. 747 p.
- Dreher, G. H. et al.** (1990). *A comparative study of mentoring among men and women in managerial, professional and technical positions*. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 75, pp. 539-546.
- Dymock, D.** (1999). *Blind date : a case study of mentoring as workplace learning*. *Journal of workplace learning*. Vol. 11 No. 8, pp. 312-317.
- Fagenson, E. A.** (1989). *The mentor advantage : Perceived career/job experiences of protégés vs non-protégés*. *Journal of Organizational Behavior*. Vol. 10, pp. 309-320.
- Fagenson, E. A.** (1994). *Perceptions of protégés vs nonprotégés relationships with their peers, superiors and departments*. *Journal of Vocational Behavior*, 45, pp.55-78.
- Finnerty, M. F.** (1996) *Coaching for Growth and Development*. Dans Craig, Robert L. (Ed). *The ASTD Training and Development Handbook*. 4e édition, New York, McGraw-Hill. 1996. 1071 p.
- Fortin, M.-F.** (1996). *Le processus de la recherche*. Décarie Éditeur inc. Dépôt légal : 3<sup>e</sup> trimestre 1996. Canada. ISBN 2-89137-136-4. 379 p.
- Frese, M. et al.** (2003). *Action training for charismatic leadership : two evaluations of studies of a commercial training module on inspirational communication of a vision*. *Personnel Psychology*. 56. 3. pp. 671 – 698.
- Garnier, B. et al.** (1991). *Évaluation des retombées d'un programme de formation en gestion de dirigeants de PME*. *Relations industrielles*. Vol. 46, no 2, pp. 357-374.
- Geiger-Dumond et al.** (1995). *Mentoring : a practitioner's guide*. *Training and Development*. March, pp. 51-54.

- Gibb, S.** (1994). *Evaluating Mentoring*. Education and Training. Vol. 36, no 5. pp. 32-39.
- Goldstein, I. L.** (1986). *Training in organizations*. Cole Publishing Company. California. 315 p.
- Gosselin, A. et al.** (1999). *Les ressources humaines : un investissement ou un coût?* Effectif – Le magazine des conseillers en ressources humaines et en relations industrielles du Québec. Vol 2. No 1. pp. 20-26.
- Gray, J. F. et al.** (1995). *Mentoring at the Bank of Montreal*. HR Human resource planning. pp 1-7.
- Grensing-Pophal, L.** (2002). *Human Resource Essentials*. Society for Human Resource Management. Alexandria, VA. United States of America. 259 p.
- Grégoire, M.-J.** (2004). *L'efficacité de la formation assistée par les TIC pour l'acquisition de compétences techniques*. Mémoire. École de relations industrielles, Faculté des arts et des sciences. Université de Montréal. Septembre.
- Guay, M.-M.** (1997). *Le mentorat : un levier pour relever le défi de la performance des organisations publiques*. dans Guay, M.-M. (dir.) Performance et secteur public – réalités, enjeux et paradoxes. Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy (Québec). Chapitre 7. pp. 127-139.
- Guérin, G. et al.** (1992). *Gestion des ressources humaines, du modèle traditionnel au modèle renouvelé*. Les Presses de l'Université de Montréal. 276 p.
- Haccoun et al.** (1997). *Concepts et pratiques contemporaines en évaluation de la formation : vers un modèle de diagnostic des impacts*. Gestion. 22 (3). pp. 108-113.
- Hale, J.** (2002). *Performance-based evaluation*. CD-Rom information. Jossey-Bass/Pfeiffer. San Francisco.
- Hamblin, A. C.** (1974). *Evaluation and control of training*. McGraw-Hill book company (UK) Limited. 208 p.
- Heimann, B. et al.** (1996). *The impact of formal mentorship on socialization and commitment of newcomers*. Journal of managerial issues. Vol. VIII, no 1, Spring. pp.108-117.

- Henderson, D. W.** (1985). *Enlightened mentoring : a characteristic of public management professionalism*. Public Administration Review. Novembre-décembre. pp.857-863.
- Heneman, H. G.** (1969). *Toward a general conceptual system of industrial relations: how do we get there?* chapitre 1 dans Somers, G. *Essays in Industrial relations theory*. Iowa States university press. 1969. 200 p.
- Holder, J. J.** (1972). *Evaluation of an in-company management training program*. Training and development journal. April. pp 24-27.
- Houde, R.** (1995). *Des mentors pour la relève*. Éditions du Méridien. Canada.
- Hunt, D. M. et al.** (1983). *Mentorship : A career training and development tool*. Academy of Management Review. Vol. 8, no 3, pp.475-485.
- Jouvenel, G. et al.** (1994 ). *Les évaluations d'une action de formation dans les services publics – Enjeux, méthodes et outils*. Les éditions d'organisation. Paris. 194 p.
- Kearns, P.** (2000). *Maximising your ROI in training*. Pearson education limited. Financial Times – Prentice Hall. Great Britain. 173 p.
- Kirkpatrick, D. L.** (1979). *Techniques for evaluating training programs*. Training and Development Journal. Juin. 78-92.
- Kirkpatrick, D. L.** (1984). *Two ways to evaluate your performance appraisal system*. Training and Development Journal. August. pp. 38-40.
- Kirkpatrick, D. L.** (1996). *Evaluation*, chapitre 14 dans Craig, Robert L. (Ed). *The ASTD Training and Development Handbook*. 4e édition. New York. McGraw-Hill. 1071 p.
- Klauss, R.** (1981). *Formalized mentor relationships for management and executive development programs in the federal government*. Public administration Review. July-August. pp. 489-496.
- Knowles, M. S.** (1987). *Adult Learning*, chapitre 9 dans Craig, Robert L. (Ed). *The Training and Development Handbook*. 3e édition. McGraw-Hill Book Company. 878 p.
- Kram, K. E.** (1985). *Mentoring at work*. Developmental Relationship in Organizational Life. Scott, Foresman and Company. London, England.

- Lamarche, J.** (1997). *Le mentorat comme mécanisme d'intégration des nouveaux employés : une étude de cas dans la fonction publique québécoise*. École des hautes études commerciales affiliée à l'Université de Montréal. Décembre.
- Larouche, V.** (1984). *Formation et perfectionnement en milieu organisationnel*. Éditions JCL. Ottawa pp. 281-336. 431 p.
- Larouche, V.** (1997). *Tendances lourdes et nouveaux contenus en formation et développement des ressources humaines*. *Gestion* Vol. 22. No 3. Automne 1997, 26-33.
- Le Boterf G. et al.** (1992). *Comment manager la qualité de la formation*. Éditions d'Organisation. Paris. 260 p.
- Le Boterf, G.** (1990). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation ; 75 fiches-outils*. Éditions d'Organisation. Paris. 172 p.
- Lelarge, G.** (2003). *La gestion des ressources humaines*. Société éducative financière internationale (SEFI) inc. Canada. 286 p.
- Levy, R. G.** (2003). *A study of peer mentoring, multiple mentoring relationships and others alternatives to traditional one-on-one relationships*. Doctor of Philosophy. The city University of New York. UMI number 3103133. ProQuest Information and Learning Company.
- Mace, G.** (1990). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Les presses de l'Université Laval 1988. Québec.
- Mager, R.-F.** (1975). *Comment définir des objectifs pédagogiques*. Bordas, Paris. 59 p.
- Mathieu, J.E. et al.** (1992). *Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness*. *Academy of management journal*. Oct., 35. 4. pp. 828-847
- Mathieu, J. E. et al.** (1993). *Individual and situational influences on the development of self-efficacy : implications for training effectiveness*. *Personnel Psychology*. Spring. 46. 1. pp 125-147.
- McDonall-Long, K.** (2004). *Mentoring relationships : implications for practitioners and suggestions for future research*. *Human Resource Development International*. 7 : 4, pp. 519-534.

- McKenzie, B.** (1989). *L'optimisation du rendement personnel par le conseil, l'entraînement et le mentorat*. Le conference board du Canada. 35 p.
- Meignant, A.** (1997). *Manager la formation*. Éditions Liaisons 1997. Collection entreprise et carrières. 4<sup>e</sup> édition actualisée et enrichie. Paris. 431 p.
- Mezoff, B.** (1981). *How to get accurate self-reports of training outcomes*. Training and Development Journal. September. pp. 56-61.
- Ministère de l'emploi et de la solidarité.** Emploi-Québec. (1998). *Guide général. Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*. Gouvernement du Québec. 62 p.
- Molenda et al.** (1996). *Designing Instructional Systems*. Dans : Craig, Robert L. (Ed). *The ASTD Training and Development Handbook*. 4e édition, New York, McGraw-Hill. 1996. 1071 p.
- Mullen, E. J.** (1998). *Vocational and psychosocial mentoring functions : identifying mentors who serve both*. Human Resource Development Quarterly. Vol. 9, pp.319-331.
- Murtada, N.** (2000). *L'impact du climat et des contraintes perçues sur l'efficacité personnelle, la motivation, le contrôle perçu et la perception d'adoption de nouveaux comportements, désirés par l'entreprise*. Thèse. Département de psychologie. Faculté des arts et des sciences. Université de Montréal. Avril.
- Newby, T. J. et al.** (1997). *Mentoring for increased performance : benefits and key principles*. Performance improvement. April. pp.10-13.
- Noe, R. A.** (1986). *Trainees' attributes and attitudes : neglected influences on training effectiveness*. Academy of management review. Vol 11. no 4. pp. 736-749.
- Noe, R. A.** (1988). *An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships*. Personnel Psychology. 41. pp. 457-479.
- Noe, R. A.** (2002). *Employee Training and Development*. 2<sup>nd</sup> édition. McGraw-Hill Companies, inc. New York. 483 p.
- Olian, J. D. et al.** (1988). *What do protégés look for in a mentor? Results of three experimental studies*. Journal of vocational behavior, 33. pp.15-37.

- Ouellette, G. et al** (1997). *La gestion de la formation – Un circuit pour accroître les performances de votre entreprise*. Société québécoise de développement de la main-d'œuvre. 110 p.
- Pain, A.** (1992). *Évaluer les actions de formation*. Éditions d'Organisation. Paris. 135 p.
- Peterson, R.** (1992). *Training needs analysis in the workplace*. Kogan page limited. London 140 p.
- Phillips-Jones, L.** (1983). *Establishing a Formalized Mentoring Program*. Training and Development Journal. February. pp. 38-42.
- Pontaut, A.** (1985). *Santé et sécurité : un bilan du régime québécois de santé et sécurité du travail*. 1885-1985. Montréal, Boréal Express. 249 p.
- Pothier, Y.** (1992). *Évaluation de l'impact d'un programme de formation sur les connaissances et les comportements au travail*. Mémoire de maîtrise. École des relations industrielles. Faculté des arts et des sciences. Université de Montréal. Octobre.
- Québec** (Province). Commission de refonte des lois et règlements (2004). *Tableau des modifications et Index sommaire (Règlements refondus du Québec, 1981, Règlements du Québec 1982-2004)*.
- Québec** (Province). Loi sur la santé et la sécurité du travail : L.R.Q., C.S-2.1, 2005. 89 p.
- Quinones, M. A. et al.** (1997). *Training for a Rapidly Changing Workplace*. Applications of Psychological Research. American psychological Association. United States of America. 344 p.
- Quivy, R. et al.** (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod. Paris.
- Raymond, H.** (1999). *L'intérêt du concept de mentorat en service social*. Mémoire de maîtrise. École de service social, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal. Octobre.
- Rosen, H. et al.** (1960). *Motivation in management : a study of four managerial levels*. Journal of applied psychology. Vol. 44. No. 6. pp. 386-392.
- Rosen, H.** (1961). *Desirable attributes of work : four levels of management describe their job environments*. Journal of applied psychology. Vol. 45. No. 3. pp. 156-160.

- Rotter, J. B.** (1966). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. Psychological Monograph. Vol. 80 no 1. (1, whole no 609). pp. 1-28.
- Sackett, P. et al.** (1993). *Beyond formal experimental design : towards and expanded view of the training evaluation process*. Personnel Psychology, 46. 3. pp. 613-627.
- Salas et al.** (2001). *The science of training : A decade of progress*. Annual Review of Psychology. 52 : 471-99.
- Shea, G. F.** (1992). *Mentoring – A guide to the basics*. AMA Crisp Publications inc. California. 79 p.
- Shea, G. F.** (1994). *Mentoring – Helping employees reach their full potential*. AMA membership publications division. New-York. 93 p.
- Simard, M.** (1992). *Évaluation de l'efficacité des approches et interventions de la fonction prévention-inspection de la CSST*. Groupe de recherche sur les aspects sociaux de la prévention (GRASP). Montréal. pp. 1-18.
- St-Onge, S. et al.** (2004). *Relever les défis de la gestion des ressources humaines*. Gaétan Morin. Canada. 706 p.
- Tannenbaum, S. I.** (1997). *Enhancing continuous learning : Diagnostic findings from multiple companies*. Human Resource Management (1986-1998). Hiver. Vol 36. 4. pp. 437-452.
- Toupin, L.** (1995). *De la formation au métier*. Collection Pédagogies. Paris. 205 p.
- Toupin, L.** (1997). *Un transfert nommé désir*. Revue Gestion. Vol. 22. No. 3. Automne. pp. 114-119.
- Tremblay, A.** (2000). *Évaluation de sessions de formation en gestion du stress à l'institut de Cardiologie de Montréal*. Mémoire de maîtrise. École des relations industrielles, Faculté des arts et des sciences. Université de Montréal. Janvier.
- U.S. Department of Labor** (1995). *What's working and what's not. A Summary of Research on the Economic Impacts of Employment and Training Programs*. 71 p.
- U.S. Department of Labor.** (1991). *A report on the glass ceiling initiative*. 25 p.

- Université de Montréal** (2001). *Guide de présentation et d'évaluation des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat*. Faculté des études supérieures. 71 p. [www.umontreal.ca] (site consulté en septembre 2006).
- Université de Montréal** (2001). *Guide de présentation et d'évaluation des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat*. Faculté des études supérieures. 63 p.
- Wehrenberg, S.B.** (1983). Training. *Personnel Journal*. September. pp. 698-702.
- Whitely, W. et al.** (1992). *Correlates of Career-Oriented Mentoring for Early Career Managers and Professionals*. *Journal of Organizational Behavior*. Vol. 13. No. 2. pp. 141-154.
- Wilson J. A. et al.** (1990). *Organizational benefits of mentoring*. *Academy of management executive*. Vol. 4. No. 4. pp. 88-94.
- Zey, M.** (1985). *Mentor Programs : making the right moves*. *Personnel Journal*. pp. 53-57.



**ANNEXE 1**

**QUESTIONNAIRE POUR LE NOUVEL INSPECTEUR**

**ÉVALUATION DU PROGRAMME DE  
PARRAINAGE DES NOUVEAUX INSPECTEURS DE LA CSST**

---

---

**QUESTIONNAIRE No \_\_\_\_\_**

**POUR**

**LE NOUVEL INSPECTEUR**

---

---

**INFORMATIONS**

1. Les réponses à ce questionnaire seront traitées confidentiellement par un expert externe à la CSST, soit le professeur Marcel Simard, spécialiste en SST et directeur de l'École de relations industrielles de l'Université de Montréal (cf. lettre ci-jointe).
2. Veuillez vous assurer de bien lire la question avant d'y répondre.
3. Répondez au meilleur de votre connaissance, en étant le plus honnête possible par rapport à la réalité vécue pendant votre parrainage et après. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse.
4. Selon le pré-test, le temps moyen de réponse à ce questionnaire est de 25 minutes.
5. Une fois le questionnaire complété, veuillez le poster en utilisant l'enveloppe ci-jointe pré-adressée au professeur Marcel Simard.
6. **Veillez compléter et poster le questionnaire au plus tard le 5 avril 2002.**
7. Le masculin est utilisé pour les deux genres dans le seul but d'alléger le texte.

**MERCI DE VOTRE COLLABORATION**

**Questionnaire  
pour le nouvel inspecteur  
dans le cadre de l'évaluation du programme de parrainage  
des nouveaux inspecteurs de la CSST**

1. Quel est votre âge?

\_\_\_\_\_ (ans)

2. Veuillez encercler parmi les choix suivants le chiffre qui correspond au type de diplôme que vous avez obtenu avant d'être embauché comme nouvel inspecteur et spécifier les domaines de spécialisation.

1 = DEC → Préciser le Domaine : \_\_\_\_\_

2 = BAC universitaire → Préciser le Domaine : \_\_\_\_\_

3 = Maîtrise universitaire → Préciser le Domaine : \_\_\_\_\_

3. Avant de travailler comme nouvel inspecteur à la CSST, pendant combien d'années avez-vous travaillé?

\_\_\_\_\_ (années). Si plus d'une année, veuillez indiquer le titre des deux derniers types d'emplois occupés et le nombre d'années dans chacun de ces emplois.

1. Titre : \_\_\_\_\_ Nombre d'années : \_\_\_\_\_

2. Titre : \_\_\_\_\_ Nombre d'années : \_\_\_\_\_

4. Quel est votre profil d'inspecteur à la CSST? Encerclez votre choix parmi les options ci-dessous. Si vous choisissez « spécialisé dans un secteur d'activité», veuillez préciser le secteur.

1 = Polyvalent

2 = Spécialisé dans un secteur d'activité → Quel secteur ? \_\_\_\_\_

5. Veuillez retenir une déclaration dans chaque paire de phrases qui correspond à votre choix. L'option retenue doit porter sur ce que vous croyez actuellement être vrai plutôt que ce vous pensez que vous devriez choisir ou que vous aimeriez considérer comme vrai. Les deux phrases de chaque question sont identifiées respectivement par deux lettres «a» et «b». Veuillez encercler une lettre pour chaque numéro.

**SVP, BIEN LIRE LES QUESTIONS AVANT D'Y RÉPONDRE**

1.
    - a. Quelle que soit la manière dont on essaie, il est fréquent que les gens ne vous apprécient pas.
    - b. Les gens qui ne peuvent pas obtenir l'appréciation des autres ne savent pas comment s'y prendre pour l'obtenir.
  2.
    - a. J'ai souvent réalisé que ce qui doit arriver arrive effectivement.
    - b. Se fier au destin n'est jamais aussi efficace que de prendre ses décisions avec des actions bien définies.
  3.
    - a. Pour réussir, il faut travailler durement. La chance n'a pas grand chose à y voir.
    - b. Obtenir un bon travail dépend principalement d'être à la bonne place au bon moment.
  4.
    - a. Quand je fais des plans, je suis presque certain que je peux les réussir.
    - b. Il ne sert pas à grand chose de planifier à long terme car beaucoup d'événements sont, d'une certaine manière, le fruit du hasard.
  5.
    - a. Le plus souvent, je sens que j'ai peu d'influence sur les événements qui m'arrivent.
    - b. Je ne crois pas que la chance occupe une place importante dans ma vie.
6. Pour chacun des énoncés suivants, veuillez indiquer dans quelle mesure il décrit les activités de parrainage que vous avez vécues comme nouvel inspecteur. Encercler un chiffre pour chaque énoncé.

	Pas du tout	Faible mesure	Certaine mesure	Grande mesure	Très grande mesure
1. Mon plan de parrainage individualisé (PPI) a été adapté pour tenir compte de mes expériences et compétences antérieures.	1	2	3	4	5
2. Il y a eu une grande compatibilité interpersonnelle entre mon parrain et moi.	1	2	3	4	5
3. Mon parrain a régulièrement évalué et valorisé mes apprentissages.	1	2	3	4	5

**SVP, BIEN LIRE LES QUESTIONS AVANT D'Y RÉPONDRE**

	Pas du tout	Faible mesure	Certaine mesure	Grande mesure	Très grande mesure
4. Je suis d'accord avec les attitudes et valeurs de mon parrain concernant la façon de faire le travail d'inspecteur.	1	2	3	4	5
5. Mon parrain s'est montré très intéressé pour assumer ce rôle à mon égard.	1	2	3	4	5
6. Mon parrain m'a aidé à améliorer des aspects de mon travail qui me posaient problème.	1	2	3	4	5
7. Mon parrain m'a donné des conseils utiles pour régler des problèmes rencontrés dans mon travail.	1	2	3	4	5
8. Mon parrain a été présent à plusieurs formations que j'ai suivies au Central pendant le parrainage.	1	2	3	4	5
9. Mon parrain a respecté mon rythme d'apprentissage comme inspecteur en formation.	1	2	3	4	5
10. Mon parrain m'a évité de faire des erreurs qui auraient pu nuire à ma carrière d'inspecteur.	1	2	3	4	5
11. Mon parrain a eu une attitude infantilisante à mon égard.	1	2	3	4	5
12. Mon parrain m'a assigné des tâches qui m'ont permis de mieux connaître la clientèle.	1	2	3	4	5
13. Mon parrain m'a généralement assigné des tâches bien adaptées à l'évolution de mes capacités de nouvel inspecteur.	1	2	3	4	5
14. Mon parrain m'a confié des tâches qui présentaient des opportunités d'apprendre de nouvelles habiletés utiles pour le travail d'inspecteur.	1	2	3	4	5
15. Mon parrain m'a fourni rapidement du feedback concernant ma performance dans les tâches qu'il m'assignait.	1	2	3	4	5
16. Mon parrain m'a fourni du feedback concernant ma performance dans les tâches qu'il m'assignait pendant toute la durée du parrainage.	1	2	3	4	5

**SVP, BIEN LIRE LES QUESTIONS AVANT D'Y RÉPONDRE**

	Pas du tout	Faible mesure	Certaine mesure	Grande mesure	Très grande mesure
17. Mon parrain a partagé beaucoup de trucs du métier d'inspecteur avec moi.	1	2	3	4	5
18. Mon parrain a eu plusieurs rencontres informelles avec moi pour parler des sujets autres que « la job ».	1	2	3	4	5
19. Mon parrain était généralement disponible pour me rencontrer et m'aider.	1	2	3	4	5
20. Mon parrain m'a formé sur les sujets suivants :					
a. Les intervenants à l'interne	1	2	3	4	5
b. Les types d'intervention	1	2	3	4	5
c. L'intervention (préparation – réalisation – suivi - évaluation)	1	2	3	4	5
d. Lois – règlements – normes	1	2	3	4	5
e. Enregistrement de l'intervention	1	2	3	4	5
f. Avis de correction	1	2	3	4	5
g. Application des décisions de l'inspecteur.	1	2	3	4	5
21. Suite au parrainage, mon parrain a continué d'être disponible à mon égard.	1	2	3	4	5
22. Après mon parrainage, j'ai sollicité, à plusieurs reprises, les conseils de mon parrain.	1	2	3	4	5
7. Pendant le parrainage, combien d'heures par semaine approximativement avez-vous passé à des activités avec votre parrain?					
Heures/semaine : _____ (nombre d'heures)					

**SVP, BIEN LIRE LES QUESTIONS AVANT D'Y RÉPONDRE**

8. Veuillez indiquer votre niveau de satisfaction par rapport à chacun des cours indiqués ci-après qui sont donnés en salle par le Central. Pour répondre à chaque question, utiliser le code de réponse suivant :

1 = pas du tout satisfait

2 = peu satisfait

3 = moyennement satisfait

4 = très satisfait

7 = ne me souviens pas

8 = Cours non suivi

Pour chaque cours, indiquer le chiffre correspondant à votre niveau de satisfaction concernant la qualité du contenu, la pertinence du cours par rapport à votre travail d'inspecteur et l'adaptation du cours à votre profil. Indiquer 7 dans les cases à côté d'un cours dont vous ne vous souvenez pas et 8 dans les cases à côté d'un cours que vous n'avez pas suivi.

Cours donnés en salle par le Central	Qualité du contenu	Pertinence du cours par rapport au travail	Cours adapté à mon profil
1. Historique de la CSST			
2. Les grands mandats de la CSST (prévention-réparation - financement)			
3. Organisme assureur public			
4. Classification des employeurs			
5. Organigramme et structure de la CSST			
6. Approche en prévention-inspection (soutenir – convaincre – contraindre)			
7. L'inspecteur en communication avec ses clients			
8. Approche-conseil			
9. Techniques de base en animation et conduite de réunion			
10. Système de gestion intégrée en SST <sup>1</sup>			
11. Pouvoirs et obligations de l'inspecteur			
12. Rapport d'intervention			

<sup>1</sup> Santé et sécurité du travail

**SVP, BIEN LIRE LES QUESTIONS AVANT D'Y RÉPONDRE**

<b>Cours donnés en salle par le Central (suite)</b>	<b>Qualité du contenu</b>	<b>Pertinence du cours par rapport au travail</b>	<b>Cours adapté à mon profil</b>
13. Programme de prévention			
14. Données en financement			
15. Outils de consultation informatique			
16. Centre de documentation			
17. Répertoire de toxicologie.			

9. Veuillez indiquer dans quelle mesure chaque énoncé suivant concernant d'autres aspects de votre programme de parrainage s'est réalisé tel que décrit, dans votre cas. Encerclez un chiffre pour chaque aspect.

<b>Autres aspects de votre programme de parrainage comme nouvel inspecteur de la CSST</b>	<b>Pas du tout</b>	<b>Faible mesure</b>	<b>Certaine mesure</b>	<b>Grande mesure</b>	<b>Très grande mesure</b>
a. Mes besoins ont été évalués lors de l'élaboration de mon plan de parrainage individuel par mon DSS, mon parrain et moi.	1	2	3	4	5
b. J'ai constaté une progression logique entre les cours donnés par le Central pendant mon parrainage.	1	2	3	4	5
c. Le plan de parrainage que j'ai suivi était suffisant pour accomplir mon travail d'inspecteur.	1	2	3	4	5
d. Le plan de parrainage était adapté à mes besoins.	1	2	3	4	5
e. J'aurais été plus satisfait si j'avais pu prendre des cours techniques pendant mon plan de parrainage.	1	2	3	4	5
f. Je considère que le plan de parrainage m'a donné des connaissances de base pour faire le travail d'inspecteur.	1	2	3	4	5
g. Je trouve que le plan de parrainage était pertinent pour développer mon savoir-faire d'inspecteur.	1	2	3	4	5
h. Je crois que le plan de parrainage était pertinent pour développer mon savoir-être d'inspecteur.	1	2	3	4	5

**SVP, BIEN LIRE LES QUESTIONS AVANT D'Y RÉPONDRE**



<b>Autres aspects de votre programme de parrainage Comme nouvel inspecteur de la CSST (suite)</b>	<b>Pas du tout</b>	<b>Faible mesure</b>	<b>Certaine mesure</b>	<b>Grande mesure</b>	<b>Très grande mesure</b>
i. Je suis satisfait des aspects pratiques et applicables enseignés dans les cours donnés en salle par le Central.	1	2	3	4	5
j. Je suis satisfait des outils d'intervention (formulaires, grilles, procédures, méthodes, etc.) qu'on m'a enseignés dans les cours données en salle par le Central.	1	2	3	4	5
k. Le contenu des cours donnés en salle par le Central était adapté aux réalités régionales.	1	2	3	4	5
l. Globalement, mon programme de parrainage a pleinement répondu à mes attentes.	1	2	3	4	5

10. Veuillez indiquer dans quelle mesure chaque énoncé suivant décrit vos relations au travail pendant et après votre plan de parrainage. Encerclez un chiffre pour chaque énoncé.

	<b>Pas du tout</b>	<b>Faible mesure</b>	<b>Certaine mesure</b>	<b>Grande mesure</b>	<b>Très grande mesure</b>
1. Mon DSS <sup>2</sup> m'a présenté le parrainage et s'est assuré que le contrat de cette activité était bien compris par mon parrain et moi-même.	1	2	3	4	5
2. Mon DSS a libéré mon parrain d'une partie importante de sa tâche régulière pour lui permettre de s'impliquer dans mon parrainage.	1	2	3	4	5
3. Mon DSS a fait un suivi régulier du bon déroulement de mon plan de parrainage.	1	2	3	4	5
4. Mon DSS a pleinement participé à l'évaluation de mes compétences tout au long du parrainage.	1	2	3	4	5
5. Mon DSS a pleinement joué son rôle dans mon plan de parrainage.	1	2	3	4	5

<sup>2</sup> Directeur santé-sécurité

**SVP, BIEN LIRE LES QUESTIONS AVANT D'Y RÉPONDRE**

	Pas du tout	Faible mesure	Certaine mesure	Grande mesure	Très grande mesure
6. Mon DSS m'a facilité l'application au travail des connaissances que j'ai apprises pendant mon parrainage (parrainage, cours).	1	2	3	4	5
7. Suite au parrainage, mon DSS m'a exprimé des attentes claires à propos du rendement qu'il s'attend de moi sur les points suivants:					
a. Qualité du travail	1	2	3	4	5
b. Maîtrise des lois, règlements et procédures	1	2	3	4	5
c. Maîtrise des connaissances acquises et démonstration d'habiletés dans la réalisation du travail	1	2	3	4	5
d. Autonomie dans mon travail	1	2	3	4	5
e. Capacité d'expression/ communication orale et écrite	1	2	3	4	5
f. Capacité de résolution de problèmes inhérents à la tâche	1	2	3	4	5
g. Objectivité/rigueur	1	2	3	4	5
h. Sens corporatif	1	2	3	4	5
i. Respect de la clientèle.	1	2	3	4	5
8. Les façons de faire le travail souhaitées par mon DSS sont cohérentes avec les façons de faire enseignées dans les cours suivis au Central.	1	2	3	4	5
9. Les façons de faire le travail souhaitées par mon DSS sont cohérentes avec les façons de faire le travail d'inspecteur enseignées par mon parrain.	1	2	3	4	5
10. J'ai régulièrement l'opportunité de discuter avec mon DSS des problèmes touchant mon travail.	1	2	3	4	5
11. Mon DSS m'aide au besoin dans mon travail lorsque je suis mal pris.	1	2	3	4	5

**SVP, BIEN LIRE LES QUESTIONS AVANT D'Y RÉPONDRE**

	Pas du tout	Faible mesure	Certaine mesure	Grande mesure	Très grande mesure
12. Mon DSS me fournit du support et du feedback pour améliorer ma performance dans le rôle d'inspecteur.	1	2	3	4	5
13. Je suis satisfait de la qualité de la relation vécue avec mon DSS.	1	2	3	4	5
14. Mes collègues-inspecteurs m'ont aidé à apprendre le travail d'inspecteur pendant mon parrainage.	1	2	3	4	5
15. Il existe une bonne cohérence entre les façons de faire le travail enseignées par mes collègues-inspecteurs et celles montrées par mon parrain.	1	2	3	4	5
16. Mes collègues-inspecteurs font preuve d'une grande disponibilité à mon égard.	1	2	3	4	5
17. Il existe une bonne coopération mutuelle parmi mes collègues-inspecteurs.	1	2	3	4	5
18. Je suis satisfait de la qualité de la relation vécue avec mes collègues inspecteurs.	1	2	3	4	5

11. Sur une échelle de 0 à 100%, encrer un chiffre pour indiquer le pourcentage (%) de vos apprentissages du travail d'inspecteur que vous avez fait :  
(Le total de ces quatre pourcentages peut dépasser 100%.)

1. Grâce à votre parrain	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
2. Grâce à vos collègues-inspecteurs	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
3. Grâce à votre DSS	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
4. Grâce à votre propre débrouillardise	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

**SVP, BIEN LIRE LES QUESTIONS AVANT D'Y RÉPONDRE**

12. Sur une échelle de 0 à 100%, encercler un chiffre pour indiquer à quel pourcentage (%) vous évaluez votre performance actuelle d'inspecteur sur chacun des points suivants :

Facteurs à évaluer	Pourcentage
a. Votre maîtrise des façons de faire pour intervenir dans un milieu de travail difficile au plan santé-sécurité	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
b. Votre maîtrise des méthodes à utiliser pour développer la prise en charge/ gestion de la SST dans un milieu de travail difficile au plan santé-sécurité	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
c. Votre maîtrise dans l'utilisation des moyens permettant de convaincre la clientèle	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
d. Votre maîtrise dans l'utilisation des moyens permettant de soutenir la clientèle	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
e. Votre maîtrise dans l'utilisation des moyens permettant de contraindre la clientèle	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
f. Votre capacité à évaluer correctement les risques dans les entreprises que vous desservez	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
g. Votre capacité à fournir du support-conseil pour que des solutions techniques aux risques soient apportées dans les entreprises que vous desservez	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
h. Votre capacité à fournir du support-conseil concernant les normes réglementaires applicables aux risques dans les entreprises que vous desservez	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
i. Votre capacité à exercer vos pouvoirs coercitifs d'inspecteur	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
j. Votre capacité à rédiger des rapports justifiant clairement vos recommandations ou décisions	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
k. Votre capacité à animer efficacement des réunions	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

<sup>3</sup> Associations sectorielles paritaires

<sup>4</sup> Institut de recherche en santé et sécurité du travail

<sup>5</sup> Régie de l'assurance maladie du Québec

<sup>6</sup> Société de l'assurance automobile du Québec

**SVP, BIEN LIRE LES QUESTIONS AVANT D'Y RÉPONDRE**

Facteurs à évaluer (suite)	Pourcentage (suite)
l. Votre capacité à travailler en équipe avec d'autres ressources de la CSST	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
m. Votre capacité à obtenir la collaboration des partenaires externes (ASP <sup>3</sup> , Réseau de la santé, IRSST <sup>4</sup> , Associations patronales, Associations syndicales, Ministère de l'éducation du Québec, RAMQ <sup>5</sup> , SAAQ <sup>6</sup> , autres).	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

13. Veuillez indiquer dans quelle mesure le programme de parrainage que vous avez suivi pour devenir inspecteur vous a aidé sur chacun des points suivants. Encerclez un chiffre pour répondre à chaque point.

	Pas du tout	faible mesure	Certaine mesure	Grande mesure	Très Grande mesure
1. Sur le plan professionnel, le programme de parrainage m'a aidé à :					
a. Prendre des décisions appropriées aux diverses situations d'intervention	1	2	3	4	5
b. Développer ma compétence d'intervention sur les risques	1	2	3	4	5
c. Apprendre à concilier des intérêts divergents	1	2	3	4	5
d. Travailler de façon autonome	1	2	3	4	5
e. Développer mes habiletés d'analyse et de diagnostic des situations	1	2	3	4	5
f. Faire preuve d'objectivité et d'impartialité	1	2	3	4	5
g. Développer ma capacité à travailler en équipe	1	2	3	4	5
h. Développer des façons efficaces d'aider le milieu à cheminer dans la solution des problèmes de SST	1	2	3	4	5
i. M'intégrer à l'organisation	1	2	3	4	5
j. Adhérer aux valeurs de l'organisation	1	2	3	4	5
k. Adhérer aux principes et méthodes de l'approche prévention-inspection	1	2	3	4	5

**SVP, BIEN LIRE LES QUESTIONS AVANT D'Y RÉPONDRE**

	Pas du tout	faible mesure	Certaine mesure	Grande mesure	Très Grande mesure
l. Développer ma capacité d'interagir efficacement avec divers niveaux hiérarchiques	1	2	3	4	5
m. Développer plus d'assurance pour exercer mes pouvoirs coercitifs	1	2	3	4	5
n. Bien distinguer mes responsabilités d'inspecteur et celles du milieu dans la prise en charge de la SST	1	2	3	4	5
2. Sur le plan personnel, le programme de parrainage m'a aidé à :					
a. Avoir plus confiance en moi	1	2	3	4	5
b. Développer le respect des autres	1	2	3	4	5
c. Développer des habiletés de communication	1	2	3	4	5
d. Être mieux organisé	1	2	3	4	5
e. Développer des habiletés d'écoute	1	2	3	4	5
f. Être plus diplomate et courtois avec les autres	1	2	3	4	5
g. Être plus ouvert et souple.	1	2	3	4	5
14. Globalement, indiquez dans quelle mesure votre travail actuel d'inspecteur répond à vos attentes professionnelles (excluant l'aspect salarial) ? Encerclez un chiffre parmi les suivants.					

1 = pas du tout

2 = faible mesure

3 = certaine mesure

4 = grande mesure

5 = très grande mesure

### MERCI BEAUCOUP DE VOTRE COLLABORATION

SVP. poster votre questionnaire complété en utilisant l'enveloppe ci-jointe pré-adressée à :

Marcel Simard, directeur  
École de relations industrielles  
Université de Montréal  
C.P. 6128, succ. Centre-ville  
Montréal, (Qc) H3C 3J7

**SVP, BIEN LIRE LES QUESTIONS AVANT D'Y RÉPONDRE**

**ANNEXE 2**

**QUESTIONNAIRE POUR LE GESTIONNAIRE  
DU NOUVEL INSPECTEUR**

**ÉVALUATION DU PROGRAMME DE  
PARRAINAGE DES NOUVEAUX INSPECTEURS DE LA CSST**

---

**QUESTIONNAIRE À REMPLIR PAR LE  
DIRECTEUR SANTÉ-SÉCURITÉ EN RÉFÉRENCE  
À L'INSPECTEUR SUIVANT : \_\_\_\_\_**

---

**INFORMATIONS**

1. Les réponses à ce questionnaire seront traitées confidentiellement par un expert externe à la CSST, soit le professeur Marcel Simard, spécialiste en SST et directeur de l'École de relations industrielles de l'Université de Montréal (cf. lettre ci-jointe).
2. Veuillez vous assurer de bien lire la question avant d'y répondre.
3. Répondez au meilleur de votre connaissance, en étant le plus honnête possible par rapport au nouvel inspecteur mentionné en référence. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse.
4. Selon le pré-test, le temps moyen pour répondre à ce questionnaire est de 15 minutes.
5. Si vous avez plus d'un nouvel inspecteur sous votre responsabilité, veuillez compléter un questionnaire pour chaque nouvel inspecteur et les poster en utilisant l'enveloppe ci-jointe pré-adressée au professeur Marcel Simard.
- 6. Veuillez compléter et poster le ou les questionnaires au plus tard le 5 avril 2002.**
7. Le masculin est utilisé pour les deux genres dans le seul but d'alléger le texte.

**MERCI DE VOTRE COLLABORATION**



**Questionnaire  
pour le gestionnaire  
dans le cadre de l'évaluation du programme de parrainage  
des nouveaux inspecteurs de la CSST**

1. Répondez au bloc des 7 énoncés suivants seulement si vous avez été le DSS en charge du nouvel inspecteur en référence pendant son parrainage.

Veuillez mentionner dans quelle mesure chaque énoncé décrit votre implication ou celle des collègues-inspecteurs pendant le programme de parrainage de ce nouvel inspecteur. Encerchez un chiffre pour évaluer chaque énoncé.

	Pas du tout	Faible mesure	Certaine mesure	Grande mesure	Très grande mesure
1. J'ai présenté le parrainage au nouvel inspecteur et je me suis assuré que le contrat de cette activité était bien compris par celui-ci et par son parrain.	1	2	3	4	5
2. J'ai libéré le parrain du nouvel inspecteur d'une partie importante de sa tâche régulière pour lui permettre de s'impliquer dans le parrainage de celui-ci.	1	2	3	4	5
3. J'ai fait un suivi régulier du bon déroulement du plan de parrainage du nouvel inspecteur.	1	2	3	4	5
4. J'ai pleinement participé à l'évaluation des compétences du nouvel inspecteur tout au long du parrainage.	1	2	3	4	5
5. J'ai pleinement joué mon rôle dans le plan de parrainage du nouvel inspecteur.	1	2	3	4	5
6. J'ai facilité l'application au travail des connaissances que le nouvel inspecteur a apprises pendant son parrainage (parrainage, cours).	1	2	3	4	5
7. Les collègues-inspecteurs ont aidé le nouvel inspecteur à apprendre le travail d'inspecteur pendant son parrainage.	1	2	3	4	5

2. Le bloc suivant d'énoncés s'applique à la situation après le parrainage de ce nouvel inspecteur. Veuillez indiquer dans quelle mesure chaque énoncé décrit votre implication ou celle des collègues-inspecteurs auprès de ce nouvel inspecteur après son parrainage. Encerchez un chiffre pour évaluer chaque énoncé.

	Pas du tout	Faible mesure	Certaine mesure	Grande mesure	Très grande mesure
8. Suite au parrainage, j'ai exprimé au nouvel inspecteur des attentes claires à propos du rendement que j'attends de lui sur les points suivants:					
a. Qualité du travail	1	2	3	4	5
b. Maîtrise des lois, règlements et procédures	1	2	3	4	5
c. Maîtrise des connaissances acquises et démonstration d'habiletés dans la réalisation du travail	1	2	3	4	5
d. Autonomie dans son travail	1	2	3	4	5
e. Capacité d'expression/ communication orale et écrite	1	2	3	4	5
f. Capacité de résolution de problèmes inhérents à la tâche	1	2	3	4	5
g. Objectivité/rigueur	1	2	3	4	5
h. Sens corporatif	1	2	3	4	5
i. Respect de la clientèle.	1	2	3	4	5
9. Les façons de faire le travail que je m'attends que le nouvel inspecteur applique sont cohérentes avec les façons de faire enseignées dans les cours suivis au Central.	1	2	3	4	5
10. Les façons de faire le travail que je m'attends que le nouvel inspecteur applique sont cohérentes avec les façons de faire le travail d'inspecteur enseignées par son parrain.	1	2	3	4	5
11. Le nouvel inspecteur a régulièrement l'opportunité de discuter avec moi des problèmes touchant son travail.	1	2	3	4	5
12. J'aide le nouvel inspecteur au besoin dans son travail lorsqu'il est mal pris.	1	2	3	4	5

	Pas du tout	Faible mesure	Certaine mesure	Grande mesure	Très grande mesure						
13. J'ai fourni du support et du feedback au nouvel inspecteur pour améliorer sa performance dans son rôle d'inspecteur.	1	2	3	4	5						
14. Je suis satisfait de la qualité de la relation vécue avec le nouvel inspecteur.	1	2	3	4	5						
15. Il existe une bonne cohérence entre les façons de faire le travail enseignées par les collègues-inspecteurs et celles montrées par le parrain du nouvel inspecteur.	1	2	3	4	5						
16. Les collègues-inspecteurs font preuve d'une grande disponibilité à l'égard du nouvel inspecteur.	1	2	3	4	5						
17. Il existe une bonne coopération mutuelle parmi les collègues-inspecteurs.	1	2	3	4	5						
18. Je suis satisfait de la qualité de la relation vécue par le nouvel inspecteur avec ses collègues inspecteurs.	1	2	3	4	5						
3. D'après vous, sur une échelle de 0 à 100%, quel est le pourcentage (%) des apprentissages du travail d'inspecteur que ce nouvel inspecteur a fait : (Encerclez un pourcentage pour chaque ligne. Le total de ces quatre pourcentages peut dépasser 100%.)											
1. Grâce à son parrain	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
2. Grâce à ses collègues-inspecteurs	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
3. Grâce à vous	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
4. Grâce à sa propre débrouillardise	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

4. Sur une échelle de 0 à 100%, encrer un chiffre pour indiquer à quel pourcentage (%) vous évaluez la performance actuelle du nouvel inspecteur sur chacun des aspects suivants :

Aspects à évaluer	Pourcentage
a. Sa maîtrise des façons de faire pour intervenir dans un milieu de travail difficile au plan santé-sécurité	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
b. Sa maîtrise des méthodes à utiliser pour développer la prise en charge/ gestion de la SST dans un milieu de travail difficile au plan santé-sécurité	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
c. Sa maîtrise dans l'utilisation des moyens permettant de convaincre la clientèle	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
d. Sa maîtrise dans l'utilisation des moyens permettant de soutenir la clientèle	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
e. Sa maîtrise dans l'utilisation des moyens permettant de contraindre la clientèle	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
f. Sa capacité à évaluer correctement les risques dans les entreprises qu'il dessert	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
g. Sa capacité à fournir du support-conseil pour que des solutions techniques aux risques soient apportées dans les entreprises qu'il dessert	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
h. Sa capacité à fournir du support-conseil concernant les normes réglementaires applicables aux risques dans les entreprises qu'il dessert	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
i. Sa capacité à exercer ses pouvoirs coercitifs d'inspecteur	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
j. Sa capacité à rédiger des rapports justifiant clairement ses recommandations ou décisions.	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
k. Sa capacité à animer efficacement des réunions	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

<sup>7</sup> Association sectorielle paritaire

<sup>8</sup> Institut de recherche en santé et sécurité du travail

<sup>9</sup> Régie de l'assurance maladie du Québec

<sup>10</sup> Société de l'assurance automobile du Québec

Facteurs à évaluer	Pourcentage (suite)										
l. Sa capacité à travailler en équipe avec d'autres ressources de la CSST	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
m. Sa capacité à obtenir la collaboration des partenaires externes (ASP <sup>7</sup> , Réseau de la santé, IRSST <sup>8</sup> , Associations patronales, Associations syndicales, Ministère de l'éducation du Québec, RAMQ <sup>9</sup> , SAAQ <sup>10</sup> , autres).	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
5. Veuillez indiquer, selon vous, dans quelle mesure le programme de parrainage suivi par le nouvel inspecteur l'a aidé sur chacun des points suivants. Encercliez un chiffre pour répondre à chaque point.											
	Pas du tout	Faible mesure	Certaine mesure	Grande mesure	Très Grande mesure						
1. <u>Sur le plan professionnel</u> , le programme de parrainage a aidé le nouvel inspecteur à :											
a. Prendre des décisions appropriées aux diverses situations d'intervention	1	2	3	4	5						
b. Développer sa compétence d'intervention sur les risques	1	2	3	4	5						
c. Apprendre à concilier des intérêts divergents	1	2	3	4	5						
d. Travailler de façon autonome	1	2	3	4	5						
e. Développer ses habiletés d'analyse et de diagnostic des situations	1	2	3	4	5						
f. Faire preuve d'objectivité et d'impartialité	1	2	3	4	5						
g. Développer sa capacité à travailler en équipe.	1	2	3	4	5						
h. Développer des façons efficaces d'aider le milieu à cheminer dans la solution des problèmes de SST	1	2	3	4	5						
i. S'intégrer à l'organisation	1	2	3	4	5						
j. Adhérer aux valeurs de l'organisation	1	2	3	4	5						

	Pas du tout	Faible mesure	Certaine mesure	Grande mesure	Très Grande mesure
k. Adhérer aux principes et méthodes de l'approche prévention-inspection	1	2	3	4	5
l. Développer sa capacité d'interagir efficacement avec divers niveaux hiérarchiques	1	2	3	4	5
m. Développer plus d'assurance pour exercer ses pouvoirs coercitifs	1	2	3	4	5
n. Bien distinguer ses responsabilités d'inspecteur et celles du milieu dans la prise en charge de la SST.	1	2	3	4	5
2. <u>Sur le plan personnel</u> , le programme de parrainage a aidé le nouvel inspecteur à :					
a. Avoir plus confiance en lui	1	2	3	4	5
b. Développer le respect des autres	1	2	3	4	5
c. Développer des habiletés de communication	1	2	3	4	5
d. Être mieux organisé	1	2	3	4	5
e. Développer des habiletés d'écoute	1	2	3	4	5
f. Être plus diplomate et courtois avec les autres	1	2	3	4	5
g. Être plus ouvert et souple.	1	2	3	4	5

**MERCI BEAUCOUP DE VOTRE COLLABORATION**

**Veillez poster votre questionnaire complété en utilisant l'enveloppe ci-jointe pré-adressée à :**

**Marcel Simard, directeur  
École de relations industrielles  
Université de Montréal  
C.P. 6128, succ. Centre-ville  
Montréal, (Qc) H3C 3J7  
CONFIDENTIALITÉ ASSURÉE**

(

2