

Université de Montréal

**Évaluation du transfert des apprentissages dans un programme
de perfectionnement en relation avec des caractéristiques
personnelles et situationnelles**

Département d'études en éducation et
d'administration de l'éducation
Faculté des Sciences de l'Éducation

Thèse présentée à la Faculté des Études Supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph.D)
en administration de l'éducation

Avril 1999

© France M. Gauthier, 1999



LB
5
U57
1999
V.035

Université de Montréal

Évaluation du transfert des apprentissages dans un programme
de perfectionnement en relation avec des caractéristiques
personnelles et situationnelles

Département d'études en éducation et
d'administration de l'éducation
Faculté des Sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des Études Supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophie Doctor (Ph.D.)
en administration de l'éducation

Avril 1999



© France M. Gagnier, 1999

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée
Évaluation du transfert des apprentissages dans un programme
de perfectionnement en relation avec des caractéristiques
personnelles et organisationnelles

présentée par
France M. Gauthier

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Monsieur André Brassard, président.....

Monsieur Luc Brunet, directeur de rech.....

Madame Claire Meunier, membre du ju.....

Monsieur Michel Rousson, membre externe.....

Thèse acceptée le 15 oct. 1999

SOMMAIRE

Les changements organisationnels et les nouvelles technologies qui façonnent le travail depuis cette dernière décennie sont d'autant d'indicateurs qui révèlent que les entreprises doivent de plus en plus offrir des programmes de perfectionnement à leur main d'œuvre.

Cette recherche vise à évaluer les facteurs organisationnels et individuels impliqués dans le transfert des apprentissages, plus particulièrement dans un programme de perfectionnement en entreprise, à identifier leurs effets dans le milieu du travail.

Pour cette recherche, nous avons recueilli des données auprès de 65 individus dont 51 directeurs et directeurs adjoints de la Société des alcools du Québec. Cette collecte de données a été effectuée à l'aide de questionnaires et les données obtenues portent sur les réactions, les connaissances et les comportements des apprenants ainsi que sur les résultats des bilans annuels de l'entreprise. Afin de mesurer l'influence de facteurs organisationnels et individuels pour expliquer le transfert, nous avons identifié et considéré deux variables modératrices: le climat organisationnel et l'implication au travail.

Pour mesurer les acquis, nous avons employé une méthode quasi-expérimentale et étudié cinq groupes d'apprenants dans le monde du travail. L'utilisation de cinq groupes d'individus avait pour but de minimiser les effets contaminants des groupes et d'assurer une meilleure validité de cette étude. Lorsque nous avons recueilli les informations, nous avons situé les résultats dans une perspective environnementale de transferts rapproché et éloigné. Les résultats obtenus à partir des connaissances apprises en salle de cours se situent au niveau du transfert rapproché et les résultats des observations

comportementales sont associés au transfert éloigné.

Les résultats de notre étude démontrent que le transfert rapproché se situe dans le rappel et la rétention des connaissances. Le phénomène de la rétention des connaissances diminue dans le temps pour atteindre différents niveaux selon les préalables aux connaissances partielles ou connues des participants. En regard des préalables et des connaissances acquis lors du programme de formation, les post-tests indiquent que le contenu du cours a modifié les connaissances des participants. Par contre, après une période de plus de quatre mois, le niveau de connaissance a diminué pour atteindre un niveau similaire à celui du début du programme. Pour les nouveaux acquis, les résultats démontrent une augmentation des nouveaux apprentissages et ceux-ci se maintiennent dans le temps. Nous retrouvons le principe de rétention dans le transfert des acquis. Les résultats obtenus à partir des comportements en milieu de travail ont permis de situer le transfert éloigné dans une perspective de maintien et de généralisation des connaissances apprises.

De plus, nous retrouvons un lien direct entre les types de climat organisationnel (autoritaire ou participatif) dans l'explication des effets du programme de perfectionnement. Par contre, nous observons moins de liens ou d'explications entre le degré d'implication à l'emploi et les résultats obtenus du programme.

Nous considérons que cette étude qui vise l'application globale du modèle de Kirpatrick peut s'appliquer dans les entreprises et dans le milieu éducationnel. Nous espérons que cette recherche va susciter un plus grand intérêt dans l'évaluation des programmes de formation et de perfectionnement et ceci tant au niveau des entreprises que dans le domaine de la recherche scientifique.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	ii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	xix
LISTE DES FIGURES.....	xiv
LISTE DES APPENDICES.....	xv
DÉDICACE.....	xviii
REMERCIEMENTS.....	xix
INTRODUCTION.....	1
Chapitre premier Contexte théorique	9
1. Formation, perfectionnement, apprentissage et évaluation de programme	10
1.1 Les concepts de formation, perfectionnement et apprentissage	10
1.1.1 La formation	10
1.1.2 Le perfectionnement	15
1.1.3 L'apprentissage.....	17
1.2 Les entreprises et les programmes de formation.....	20
1.2.1 Les entreprises et la formation.....	20
1.2.2 Les besoins de la formation	21
1.2.3 Les types de programmes.....	23
1.2.4 La formation en tant que problématique évolutive des organisations	26
1.3 L'évaluation de programmes en milieu organisationnel.....	29
1.3.1 L'évaluation de programmes dans le cadre du transfert des apprentissages.....	29
1.3.2 La recherche évaluative	31
1.3.3 L'efficacité de la formation.....	32
1.3.4 L'évaluation des apprentissages.....	34

1.4	Le transfert des apprentissages et les théories sous-jacentes	36
1.4.1	Les définitions du transfert	36
1.4.2	Les conceptions théoriques retenues	39
1.4.2.1	La théorie des éléments identiques.....	41
1.4.2.2	La conception behavioriste	42
1.4.2.3	La conception néo-beavioriste	48
1.4.3	Le transfert rapproché.....	51
1.4.4	Le transfert éloigné	52
1.4.5	Le processus des apprentissages dans le milieu de travail	53
1.4.5.1	L'apprentissage et la rétention	56
1.4.5.2	Le maintien et la généralisation.....	56
1.4.6	Les facteurs liés au transfert des acquis	58
1.4.6.1	Le contenu du programme	58
1.4.6.2	Les caractéristiques des apprenants.....	59
1.4.6.3	Les caractéristiques de l'environnement	61
1.4.7	Les conditions liées au transfert des apprentissages.....	63
1.4.7.1	Le climat organisationnel.....	64
1.4.7.2	L'engagement organisationnel et l'implication à l'emploi	69
1.5	Les méthodes d'évaluation de programme.....	72
1.6	Les modèles d'évaluation de programme	75
1.7	La problématique et les hypothèses de recherche	78
	Chapitre 2 Méthodologie	87
2.1	Le cadre théorique et opératoire.....	88
2.1.1	Les variables indépendantes	93
2.1.2	Les variables modératrices	96
2.1.3	La description de l'entreprise	96
2.1.3.1	Le repositionnement de l'entreprise	98
2.1.4	L'échantillonnage.....	100

2.2	Les questionnaires et l'expérimentation	101
2.2.1	Le questionnaire de réactions	102
2.2.2	Le questionnaire des connaissances sur la vente	103
2.2.3	La grille d'évaluation des comportements en milieu de travail	104
2.2.4	Le questionnaire portant sur l'implication à l'emploi	106
2.2.5	Le questionnaire portant sur les caractéristiques de l'organisation	107
2.2.6	L'expérimentation	108
2.2.7	Les méthodes d'analyse des données	112
2.2.8	Les limites de la recherche	116
	Chapitre 3 Analyse des résultats	118
3.1	L'analyse des résultats	119
3.1.1	Présentation des sujets de l'étude	121
3.1.2	Étape 1 - Les réactions	123
3.1.3	Étape 2 - Les apprentissages	126
3.1.4	Étape 3 - Les comportements	142
3.1.5	Étape 4 - Les résultats	161
3.1.6	Étape 5 - Les influences des caractéristiques personnelles et organisationnelles avec les résultats	163
3.1.6.1	Le climat organisationnel.....	163
3.1.6.2	L'implication à l'emploi.....	172
3.1.7	Étape 6 - Les résultats obtenus aux niveaux I, II, III et IV vs le modèle de Kirkpatrick: corrélation des niveaux d'évaluation du modèle de Kirkpatrick.....	175

	viii
Chapitre 4 Interprétation des résultats	178
4.1 L'interprétation des résultats.....	179
4.1.1 Les sujets de notre étude.....	179
4.1.2 Étape 1 - Les réactions	180
4.1.3 Étape 2 - Les apprentissages	183
4.1.4 Étape 3 - Les comportements	189
4.1.5 Étape 4 - Les résultats	194
4.1.6 Étape 5 - Les influences des caractéristiques personnelles et organisationnelles sur les résultats	196
4.1.6.1 Le climat organisationnel.....	197
4.1.6.2 L'implication à l'emploi.....	201
4.1.7 Étape 6 - Les résultats obtenus aux niveaux I, II, III et IV vs le modèle de Kirkpatrick: corrélation des niveaux d'évaluation du modèle de Kirkpatrick.....	204
 RÉSUMÉ ET CONCLUSION	 209
 BIBLIOGRAPHIE	 220
 Appendice A	 Données générales de l'entreprise xxi
Appendice B	Instruments de recherche xxxiii
Appendice C	Classification des objectifs du programme de perfec- tionnement en relation avec le questionnaire des connaissances et le questionnaire des comportements I
Appendice D	Résultats aux questionnaires des connaissances et des distributions de fréquences au pré-test et aux post-tests pour tous les groupes lxiii
Appendice E	Données descriptives des résultats obtenus au question- naire du climat organisationnel pour tous les groupes..... cxxviii
Appendice F	Données descriptives des résultats obtenus au question- naire de l'implication à l'emploi pour tous les groupes..... cxxxi

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Titre	Page
Tableau I	Les types d'emploi pour lesquels les entreprises offrent de la formation.....	24
Tableau II	Méthodes et supports à la formation	25
Tableau III	Les différents types de transferts et leurs auteurs.....	38
Tableau IV	Les différents modèles d'évaluation (tiré de Savoie, 1987)	76
Tableau V	Liste des groupes et des instruments de recherche	110
Tableau VI	Données démographiques des groupes	122
Tableau VII	Résultats des données démographiques.	123
Tableau VIII	Réponses au questionnaire sur la satisfaction des apprenants envers le programme	124
Tableau IX	Comparaison des résultats au questionnaire de réactions des groupes (Test de Kruskal-Wallis)	125
Tableau X	Comparaison des résultats des groupes 1, 2, 3, 4 et de contrôle au questionnaire de connaissances.....	128
Tableau XI	Comparaison des résultats au questionnaire des connaissances au pré-test et des post-tests pour tous les groupes (moyennes et écarts-types).....	129
Tableau XII	Résultats aux questionnaires connaissances au pré-test pour les groupes de Hull, d'Amos, de Montréal et le groupe contrôle	lxiv
Tableau XIII	Résultats des questionnaires des connaissances au post-test 1 pour les groupes de Hull et d' Amos	lxvii
Tableau XIV	Résultats des questionnaires des connaissances au post-test 2 pour les groupes de Hull, de Montréal et de Laval	lxx
Tableau XV	Résultats des questionnaires des connaissances au post-test 3 pour les groupes de Hull, d'Amos, de Montréal, de Laval et du groupe contrôle	lxxiii

Tableau XVI	Sommaire des résultats des pré et post-tests pour le questionnaire des connaissances	133
Tableau XVII	Distribution de fréquences de bonnes réponses au questionnaire de connaissances au pré-test et aux post-tests pour le groupe de HULL	lxxix
Tableau XVIII	Distribution de fréquences de bonnes réponses au questionnaire de connaissances au pré-test et aux post-tests pour le groupe d'AMOS	lxxxiv
Tableau XIX	Distribution de fréquences de bonnes réponses au questionnaire de connaissances aux post-tests pour le groupe de MONTRÉAL.....	lxxxix
Tableau XX	Distribution de fréquences de bonnes réponses au questionnaire de connaissances aux post-tests pour le groupe de LAVAL	xciv
Tableau XXI	Distribution de fréquences de bonnes réponses au questionnaire de connaissances au pré-test et au post-test pour le groupe CONTRÔLE.....	xcvix
Tableau XXII	Intégration du questionnaire des connaissances et du questionnaire des comportements.....	li
Tableau XXIII	Les objectifs du programme de perfectionnement.....	144
Tableau XXIV	Résultats des comportements avant le programme de perfectionnement au temps 1	civ
Tableau XXV	Résultats des comportements après le programme de perfectionnement au temps 2	cvi
Tableau XXVI	Résultats des comportements globaux pour tous les groupes au temps 1.....	146
Tableau XXVII	Résultats des comportements globaux pour tous les groupes au temps 2	147
Tableau XXVIII	Résultats des différences significatives de comportement en temps 1 et en temps 2 pour la constitution des groupes de distributions identiques	148

Tableau XXIX	Différences significatives des T-Test de Wilcoxon (<i>matched pairs</i>) en temps 1 vs temps 2 154
Tableau XXX	Accueillir: Résultats aux questionnaires des connaissances et les résultats aux tests des comportements au temps1cviii
Tableau XXXI	Offrir le service: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps1 ... cix
Tableau XXXII	Accompagner le client: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 1 ... cx
Tableau XXXIII	Offrir le produit de substitution: Résultats aux questionnaires et aux tests des comportements au temps 1 cxii
Tableau XXXIV	Répondre aux clients: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 1 . cxii
Tableau XXXV	Courtoisie: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 1cxiii
Tableau XXXVI	Remettre le coupon: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 1 cxiv
Tableau XXXVII	Remettre la monnaie: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 1 . cxv
Tableau XXXVIII	Remercier et saluer: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 1 cxvi
Tableau XXXIX	Comportements-respect-langage: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 1cxvii
Tableau XL	Accueillir: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 2cxviii
Tableau XLI	Offrir les services: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 2 cxix

Tableau XLII	Accompagner le client: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 2 . cxx
Tableau XLIII	Offrir le produit de substitution: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 2cxxi
Tableau XLIV	Répondre aux clients: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 2 cxxii
Tableau XLV	Courtoisie: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 2 cxxiii
Tableau XLVI	Remettre le coupon: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 2.....cxxiv
Tableau XLVII	Remettre la monnaie: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 2 cxxv
Tableau XLVIII	Remercier et saluer: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 2cxxvi
Tableau XLIX	Comportements-respect-langage: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 2 cxxvii
Tableau L	Temps 2: Résultats globaux au questionnaire de connaissances et à l'évaluation des comportements 157
Tableau LI	Corrélations entre les groupes aux questionnaires des connaissances et des comportements 159
Tableau LII	Résultats des analyses de corrélation pour les groupes expérimentaux 160
Tableau LIII	Comparaison des résultats annuels de l'entreprise 162
Tableau LIV	Types de climat par catégorie pour chacun des groupes 165
Tableau LV	Répartition par type de climat des résultats du questionnaire du climat organisationnel.....cxxix

Tableau LVI	Sommaire des types de climats selon l'ensemble des questions	cxxx
Tableau LVII	Les dimensions du climat pour tous les groupes	167
Tableau LVIII	Résultats globaux au questionnaire du climat organisationnel	168
Tableau LIX	Comparaison des résultats du climat organisationnel pour tous les groupes	169
Tableau LX	Relations entre les résultats des réactions (niveau 1), des connaissances (niveau 2) et des comportements (niveau 3) et aux résultats du climat organisationnel.....	170
Tableau LXI	Comparaison des résultats du questionnaire de l'implication à l'emploi pour tous les groupes	172
Tableau LXII	Sommaire des résultats des questionnaires portant sur l'implication à l'emploi pour tous les groupes.....	cxxxii
Tableau LXIII	Moyennes et écarts-types des résultats au questionnaire de l'implication à l'emploi pour tous les groupes.....	cxxxiii
Tableau LXIV	Comparaison entre les résultats des post-tests de tous les groupes concernant l'implication à l'emploi.....	174
Tableau LXV	Corrélations entre les niveaux pour les groupes expérimentaux.	176

LISTE DES FIGURES

Figure	Titre	Page
Figure 1	Modèle de Baldwin et Ford (1988)	34
Figure 2	Modèle de Kirkpatrick (1959-1960)	35
Figure 3	Le modèle du processus de transfert adapté au transfert rapproché et au transfert éloigné	55
Figure 4	Les quatre niveaux d'évaluation de programme de Kirkpatrick (1959, 1960)	89
Figure 5	Intégration des modèles de Baldwin et Ford (1988) et de Kirkpatrick (1959, 1960)	90
Figure 6	Modèle d'évaluation du transfert des apprentissages	92
Figure 7	Schéma expérimental de la technique du Cross-lagged Panel Correlation (Kenny, 1975 et Wang, 1996)	115
Figure 8	Le Design de Solomon représenté dans l'expérimentation	127
Figure 9	Comparaison des médianes aux résultats des pré-tests	134
Figure 10	Comparaison des médianes aux résultats des post-tests 1	135
Figure 11	Comparaison des médianes aux résultats des post-tests 2	137
Figure 12	Comparaison des médianes aux résultats des post-tests 3	138
Figure 13	Distribution des tendances centrales des résultats des comportements avant le programme de perfectionnement.....	152
Figure 14	Distribution des tendances centrales des résultats de comportements après le programme de perfectionnement.....	153
Figure 15	Comparaison des médianes aux résultats de l'implication au travail.....	173

LISTE DES APPENDICES

Appendice A

Les normes organisationnelles de la SAQ
Organigramme général
Organigramme général de la Société des alcools du Québec
Organigramme Secteur des ressources humaines

Appendice B

Lettre aux succursales
Questionnaire de réactions
Questionnaire de connaissances sur la vente
La grille d'évaluation des comportements
Questionnaire portant sur l'implication à l'emploi
Questionnaire portant sur les caractéristiques de l'organisation

Appendice C

Tableau XXII: Intégration du questionnaire des connaissances et du questionnaire des comportements

Appendice D

Tableau XII : Résultats des questionnaires des connaissances au pré-test pour les groupes de Hull, d'Amos, de Montréal et le groupe contrôle

Tableau XIII: Résultats des questionnaires des connaissances au post-test 1 pour les groupes de Hull et d' Amos

Tableau XIV: Résultats des questionnaires des connaissances au post-test 2 pour les groupes de Hull, de Montréal et de Laval

Tableau XV: Résultats des questionnaires des connaissances au post-test 3 pour les groupes de Hull, d'Amos, de Montréal, de Laval et du groupe contrôle

Tableau XVII: Distribution des fréquences de bonnes réponses au questionnaire de connaissances au pré-test et aux post-tests pour le groupe de HULL

Tableau XVIII: Distribution des fréquences de bonnes réponses au questionnaire de connaissances au pré-test et aux post-tests pour le groupe d'AMOS

Tableau XIX: Distribution des fréquences de bonnes réponses au questionnaire de connaissances aux post-tests pour le groupe de MONTRÉAL

Tableau XX: Distribution des fréquences de bonnes réponses au questionnaire de connaissances aux post-tests pour le groupe de LAVAL

Tableau XXI: Distribution des fréquences de bonnes réponses au questionnaire de connaissances au pré-test et au post-test pour le groupe CONTRÔLE

Tableau XXIV: Résultats des comportements avant le programme de perfectionnement au temps 1

Tableau XXV: Résultats des comportements après le programme de perfectionnement au temps 2

Tableau XXX: Accueillir: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 1

Tableau XXXI: Offrir le service: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 1

Tableau XXXII: Accompagner le client: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 1

Tableau XXXIII: Offrir le produit de substitution: Résultats aux questionnaires et aux tests des comportements au temps 1

Tableau XXXI : Répondre aux clients: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 1

Tableau XXXV: Courtoisie: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 1

Tableau XXXVI: Remettre le coupon: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 1

Tableau XXXVII: Remettre la monnaie: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 1

Tableau XXXVIII: Remercier et saluer: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 1

Tableau XXXIX: Comportements-respect-langage: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 1

Tableau XL : Accueillir: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 2

Tableau XLI: Offrir les services: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 2

Tableau XLII: Accompagner le client: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 2

Tableau XLIII: Offrir le produit de substitution: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 2

Tableau XLIV: Répondre aux clients: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 2

Tableau XLV: Courtoisie: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 2

Tableau XLVI: Remettre le coupon: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 2

Tableau XLVII: Remettre la monnaie: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 2

Tableau XLVIII: Remercier et saluer: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 2

Tableau XLIX : Comportements-respect-langage: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 2

Appendice E

Tableau LV: Répartition par type de climat des résultats du questionnaire du climat organisationnel

Tableau LVI: Sommaire des types de climats selon l'ensemble des questions

Appendice F

Tableau LXII: Sommaire des résultats des questionnaires portant sur l'implication à l'emploi pour tous les groupes

Tableau LXIII: Moyennes et écarts-types des résultats des questionnaires de l'implication à l'emploi pour tous les groupes

À mes parents, Georges-Alban et Gisèle, qui m'ont transmis le sens du travail par l'effort et la persévérance!

REMERCIEMENTS

Dans un premier temps, je remercie mon directeur de thèse, le professeur Luc Brunet, pour ses conseils judicieux et son regard averti dans la recherche scientifique.

Je tiens à remercier Madame Denise Bilodeau, vice-présidente des ressources humaines et Monsieur Denys Gariépy, directeur des ressources humaines de m'avoir permis d'effectuer une recherche quasi-expérimentale à la Société des alcools du Québec. Je tiens à remercier Pierre Cardinal, directeur de la formation, pour sa très grande collaboration ainsi que les formateurs André Caron, Daniel Dupont et André Bélanger pour leur disponibilité et le temps qu'ils m'ont accordé. À Francine Allard pour le soutien opérationnel dans la préparation et l'envoi des questionnaires.

Grand merci à tous ceux et celles qui m'ont encouragé tout au long de ce projet, plus particulièrement Nicole, Suzanne, Mark, Gilles, Jean-Pierre, Sylvain ainsi que mes sœurs Lise, Diane, Linda, Renée, Johanne et mes frères Jacques, Michel, Réal et Bernard.

Une mention bien spéciale à Michèle Perron qui a contribué grandement à l'analyse non-paramétrique des données de cette thèse et qui m'a encouragée dans cette démarche.

Je ne voudrais pas passer sous silence celui qui a été le plus près de moi et qui m'a appuyé tout au long de ce projet, mon fils Julien.

INTRODUCTION

Le marché du travail est en mutation; les ressources humaines doivent s'ajuster à une gestion de changement afin de pouvoir entreprendre une concurrence mondiale dans la fabrication des produits et des services offerts (Goldstein et Gilliam, 1990). L'émergence de nouveaux modes de gestion qui responsabilise davantage les travailleurs, les invitant à une plus grande participation au sein des organisations, suscite un renouvellement dans la façon d'accomplir des tâches traditionnelles et une réorganisation du travail.

La nouvelle configuration mondiale des échanges avec la constitution des trois grands blocs économiques que sont l'Union économique européenne avec ses 340 millions de consommateurs, l'Accord de Libre-Échange nord-américain, l'ALÉNA, avec ses 370 millions de consommateurs et l'Asie incluant, le Japon et la Chine avec une population de 1 milliard 700 millions, sera déterminante dans l'évolution de l'activité économique à l'échelle mondiale. Le Canada et le Québec s'inscrivent dans ce mouvement. Ainsi, la rapidité avec laquelle ces changements surviennent sur le marché du travail provoque par ailleurs d'importants mouvements de la main-d'oeuvre, laquelle doit faire preuve d'une capacité grandissante d'adaptation.

Parallèlement, l'ouverture plus grande des économies du monde accélère la concurrence internationale qui, à son tour, force les entreprises à accroître la qualité des produits et des services et à réduire leurs coûts de production en faisant plus et mieux pour moins cher. Selon Casio et Zammimo, 1987 (dans Goldstein et Gilliam, 1990), pour faire plus et mieux pour moins cher et avec moins de gens, il faut faire autrement. Pour faire autrement, il faut introduire de nouvelles technologies, de nouveaux procédés, accroître les niveaux de productivité et améliorer les compétences des travailleurs.

Or, ces dernières années, nous avons constaté qu'une technologie avancée a un impact direct sur le secteur des services. Nous pouvons citer la venue des guichets automatiques qui ont su modifier l'orientation-services véhiculée dans les institutions financières.

Alors, pourquoi, de nos jours, portons-nous un si grand intérêt au perfectionnement des ressources humaines?

Parce que nous arrivons à une période charnière de changements technologiques et nous entrons dans la révolution de l'information. Afriat (1992) mentionne

« les changements qui interviennent dans la nature même des découvertes scientifiques et technologiques s'accompagnent d'une dématérialisation de la production des richesses et des services (...) nous sommes entrés dans la révolution de l'information, dont l'intelligence est la première ressource.» (p. 3 et p. 5).

Ce sont les humains et leur intelligence qui sont au centre du progrès. Les entreprises canadiennes et québécoises en sont conscientes et se doivent d'investir, non seulement dans de nouvelles technologies et équipements, mais simultanément dans les ressources humaines en offrant de la formation pour favoriser une adaptation au monde du travail. Ceci aura pour effet d'améliorer la productivité des entreprises, tout en offrant des produits et services de qualité et par conséquent en s'adaptant continuellement aux changements.

Étant donné que les entreprises exploitent tout le potentiel possible des nouvelles technologies afin de réduire les coûts et d'augmenter la

productivité¹, la formation en entreprise semble un outil privilégié pour les organisations. Cette introduction de technologies plus complexes exige des compétences (Minet et al., 1995) plus spécialisées et, paradoxalement, ce processus de changement technologique entraîne un déclin de compétences (Goldstein et Gilliam, 1990; Afriat, 1992).

Les travailleurs ne peuvent s'adapter aux changements sans l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés (Goldstein et Gessner, 1988) qui leur permettront de s'engager dans un marché de travail en évolution et de poursuivre leur apprentissage tout au long de leur carrière.

Au Canada et au Québec, la responsabilité des programmes de formation et de perfectionnement nécessaires liés aux changements technologiques de la main-d'oeuvre se situe au niveau des entreprises. Par contre, les gouvernements versent aux employeurs des subventions destinées à la prestation de cette formation en cours d'emploi². Même si la formation se veut une responsabilité publique, les entreprises se doivent d'offrir la formation et le perfectionnement étant donné que leurs besoins ne sont pas connus du secteur public.

Bref, les défis que posent présentement les changements structurels de l'économie, les nouvelles innovations et technologies et les pressions en vue d'accroître la productivité se traduisent par un besoin de formation plus important que jamais (Campbell, 1988; Goldstein et Gilliam, 1990; Alliger et al., 1997).

¹ Centre canadien du travail et de la productivité (CCMTP) sur la stratégie de la mise en valeur de la main d'oeuvre, 1990, Ottawa.

² Rapport des groupes de travail du CCMTP sur la stratégie de la mise en valeur de la main d'oeuvre, Ottawa, 1990.

Sommes-nous capables de nous adapter aux mutations technologiques rapides et à la concurrence mondialisée qui caractérise notre époque?

Une importante et vaste enquête effectuée en 1995³ auprès de 21 000 entreprises au Québec dévoile que 30% des entreprises offrent des programmes formels de formation. Toutefois, plusieurs études générales effectuées au cours de cette dernière décennie révèlent que la formation est présente mais coûteuse et peu évaluée (Savoie, 1987; Goldstein, 1993).

Dans ce même ordre d'idées, une étude de Goldstein et Buxton (1982), nous apprend que des activités de formation sont présentes dans plus de 90% de firmes privées américaines. Selon Mateu (1992) au Canada, 25% des entreprises privées ont investi 1,5 milliards de dollars en formation soit dans des activités liées directement au milieu de travail, ce qui représente 160\$ par individu par année, comparativement à 340\$ dans le secteur privé américain. Par contre, il existe d'autres moyens de formation qui sont difficilement quantifiables. En effet, l'enquête SQDM-DRHC (1995) révèle que 20% des entreprises québécoises utilisent les services de fournisseurs d'équipements pour donner de la formation aux employés et 10% des entreprises utilisent les services offerts par les universités, les collèges et les écoles secondaires pour des formations plus générales.

Cependant, dans l'ensemble, la formation telle qu'elle est actuellement mesurée et comptabilisée demeure à un degré faible. Au niveau des dépenses

³ Étude intitulée *Enquête sur les caractéristiques de la demande de main d'oeuvre SQDM-DRHC*. Sondage mené par Statistiques Canada et le bureau de la statistique du Québec pour le compte du Ministère de l'éducation du Québec (MEQ), le Développement ressources humaines Canada (DRHC) et la Société du Québec du développement de la main d'oeuvre (SQDM).

comptabilisées, le Canada se situe au dixième rang des pays offrant de la formation liée au marché du travail⁴. Les partenaires socio-économiques sont préoccupés par le développement souhaité des compétences des travailleurs, car les changements technologiques sont à nos portes et l'adaptation à ces changements ne peut se faire sans la collaboration active des travailleurs dans les organisations (Goldstein et Gilliam, 1990). Une façon de développer les compétences des individus serait d'investir dans des programmes de formation adaptés aux besoins des entreprises. Cet investissement dans la formation signifie

«la croyance dans l'effet à terme des actions de formation sur le comportement et la réussite de l'entreprise dans leur caractère opératoire (elles sont efficaces et peuvent être rendues plus efficaces) plus que la recherche d'une mesure indiscutable et toujours discutée de l'impact des dépenses consentie sur des résultats fuyants.» (Basset, 1989, p. 16).

Pour cet auteur, l'aspect de mesure de l'effet de la formation est très controversé et difficile à évaluer. Cependant, ce qui est important c'est que la formation a un effet positif pour les employés.

Dans cette perspective, on pourrait désigner la formation comme un outil de gestion efficace pour développer les compétences liées aux exigences des entreprises face à la demande du marché et des changements technologiques. Nous retrouvons les deux facteurs clés qui déterminent le degré de compétitivité des entreprises: l'évolution des compétences des travailleurs et l'évolution technologique. La formation permettrait «aux personnes et aux groupes de changer leurs attitudes et leur savoir dans le but

⁴ OCDE, Perspectives de l'emploi, juillet 1989.

de transformer en réalité la vision de l'entreprise et celle de l'individu.» (Basset, 1989, p. 15).

C'est à partir de ces éléments que nous avons précisé notre problématique de recherche. Nous nous sommes intéressés à étudier le phénomène du transfert des apprentissages, à la lumière de relations possibles entre un programme de perfectionnement en entreprise et l'influence de la perception du climat organisationnel et de l'implication au travail des apprenants. L'objectif de cette étude est de mieux comprendre la mesure du transfert des apprentissages en milieu de travail. Nous allons chercher à identifier dans quelle mesure les facteurs organisationnels et individuels peuvent influencer ce transfert. Nous avons choisi d'évaluer le processus du transfert des apprentissages avant, pendant et après la formation.

L'échantillonnage est constitué de gestionnaires oeuvrant dans les succursales de la Société des alcools du Québec (SAQ). Ces individus représentent, à nos yeux, une réalité de la vie organisationnelle et des changements qui peuvent s'y opérer. Ainsi, notre question de recherche se limite à étudier l'impact d'un programme de formation à la Société des alcools du Québec et son évaluation en regard du climat organisationnel et de l'implication à l'emploi de ces apprenants.

Cette présente recherche comprend quatre chapitres. Le premier chapitre présentera le contexte théorique relatif à notre question de recherche et se divise en sept sous-parties. La première partie est consacrée aux définitions des concepts de formation, perfectionnement et apprentissage. Ensuite, on y abordera une vision générale des entreprises et des programmes de formation à travers les besoins de formation et les types de programmes.

Puis, on présentera, dans la deuxième partie, la formation en tant que problématique évolutive de l'organisation. Dans la troisième partie, on approfondira l'évaluation des programmes de formation en milieu organisationnel et les principales difficultés rencontrées. Ensuite, nous présenterons la recherche évaluative à travers les études effectuées par les chercheurs, tant au niveau des modèles utilisés que des processus de transferts. La quatrième partie portera sur le transfert des apprentissages, plus particulièrement les transferts rapprochés et éloignés et les théories qui les sous-tendent. Nous allons expliquer le processus du transfert, les facteurs et les conditions qui caractérisent les transferts. Puis, dans les cinquième et sixième parties, on présentera les caractéristiques des méthodes et des modèles d'évaluation de programmes de formation utilisés par les chercheurs. Enfin, dans la septième partie nous allons énoncer la problématique et les hypothèses de recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous présenterons la méthodologie de recherche retenue et les modèles et instruments de mesures qui en découlent. Nous allons présenter l'entreprise et son repositionnement. Ensuite, nous allons décrire l'expérimentation et présenter les limites probables de la recherche.

Les chapitres trois et quatre porteront sur l'analyse et l'interprétation des résultats. Les résultats seront analysés selon une approche non paramétrique et selon le modèle d'évaluation de programmes de Kirkpatrick (1959, 1960): les réactions, l'apprentissage, les comportements et les résultats globaux de l'entreprise. L'interprétation des résultats se fera à la lumière des recherches scientifiques dans le domaine industriel et organisationnel. Ensuite, nous terminerons par un résumé et une conclusion

de la recherche qui nous permettront de tirer des conclusions et d'émettre des pistes de réflexion dans le domaine de l'évaluation de programmes en milieu organisationnel.

CHAPITRE PREMIER

CONTEXTE THÉORIQUE

1. Formation, perfectionnement, apprentissage et évaluation de programme

Dans ce chapitre, nous allons préciser l'utilisation de certains concepts relatifs au domaine de la formation. Dans cette perspective, trois concepts seront examinés: (1) la formation (2) le perfectionnement et (3) l'apprentissage. Puis, dans la seconde partie, nous allons situer les organisations et la formation, ses besoins, ses programmes et la formation en tant que pratique évolutive de l'organisation. Ensuite, nous allons présenter la recherche évaluative et les processus de transfert. Dans la troisième partie, nous allons définir les types de transfert et les théories qui les sous-tendent ainsi que les facteurs liés au transfert des apprentissages et les conditions qui s'y rattachent. Comme conditions, nous allons présenter l'implication au travail et le climat organisationnel. Ensuite, les principales méthodes et modèles d'évaluation utilisés par les chercheurs seront abordés. Finalement, nous terminerons par les objectifs et les hypothèses de notre recherche.

1.1 Les concepts de formation, perfectionnement et apprentissage

Pour bien préciser l'emploi de certains concepts présentés dans les pages précédentes, nous allons définir ces termes en fonction d'une utilité relativement formalisée qui pourra servir à une base théorique du transfert des apprentissages.

1.1.1 La formation

Le terme formation est très utilisé de nos jours dans les organisations et le monde du travail. Il est souvent accompagné d'autres qualificatifs: la

formation sur le tas, professionnelle, continue, en dehors du lieu de travail, générale continue et en cours d'emploi. Afin de bien cerner ce concept, nous allons aborder la formation à partir de définitions relevées dans le glossaire français de l'Unesco (1989) et du dictionnaire de Legendre (1993).

Selon Legendre (1993) parler de formation, c'est parler d'une des missions de tout système d'éducation qui est la formation initiale d'une main-d'oeuvre qualifiée pour l'exercice d'un métier ou d'une profession. Cependant, cette formation ne suffit pas toujours à répondre aux changements auxquels font face les organisations qui sont confrontées à l'évolution technologique et la globalisation des marchés. Savoie (1987) mentionne qu'un autre type de formation qualifié de perfectionnement en milieu organisationnel a fait surface pour prendre la relève de la formation initiale. Ces deux notions de formation et de perfectionnement ne constituent pas deux approches séparées, mais, au contraire, deux éléments liés aux besoins des entreprises et des individus. De façon générale, on peut dire qu'il s'agit de connaissances ou d'opérations complémentaires (pour comprendre, décider, résoudre, développer,...) que l'on transfère au niveau de la tâche afin que l'individu soit en mesure de travailler de façon efficace et en harmonie avec le contexte organisationnel de l'entreprise.

L'Unesco (1989) définit la formation dans l'entreprise comme une formation professionnelle du personnel menée par une entreprise sur les lieux du travail. Elle peut prendre place soit à l'endroit même où se poursuivent les activités, soit dans les salles réservées à la formation. Par contre, la **formation sur le tas** se définit comme une formation professionnelle assurée dans les conditions habituelles du métier. Elle peut constituer l'ensemble de la formation ou être combinée avec une formation extérieure à l'emploi. Cette formation est une technique et porte essentiellement sur l'acquisition des

connaissances ou des habiletés liées directement au travail. **La formation professionnelle** est une formation ayant pour objet de développer les attitudes, les connaissances et les compétences requises pour l'exercice d'un emploi ou d'un métier (Unesco, 1989). **La formation professionnelle continue** quant à elle, se définit comme les activités qui permettent à un individu aux différentes étapes de sa vie active de se perfectionner au niveau des attitudes, des connaissances et des compétences requises pour l'exercice d'un emploi ou d'un métier (Unesco, 1989). De la même façon, Legendre (1993) définit la formation professionnelle continue comme une formation axée sur l'acquisition, l'approfondissement ou la mise à jour de connaissances ou de techniques et le développement d'habiletés, et destinée aux personnes ayant déjà quitté l'école.

Pour l'Unesco (1989), la **formation en dehors du lieu de travail** est une formation professionnelle dispensée en dehors du lieu physique du travail et peut être combinée avec une formation sur le tas. **La formation générale continue** se situe dans un ensemble d'activités qui permettent à un individu, après avoir quitté l'école ou l'enseignement supérieur, de continuer par les moyens pédagogiques appropriés, à développer ses moyens d'expression, de réflexion et de communication en vue de se réaliser en tant que personne et en tant que citoyen. **La formation continue** se retrouve au niveau des activités qui permettent à un individu de développer ses connaissances et ses capacités tout au long de sa vie et d'améliorer ses conditions d'existence en complétant par les moyens pédagogiques appropriés les données initiales fournies par l'école ou l'enseignement supérieur. **La formation générale continue** et la **formation continue** préparent les individus à une meilleure vie professionnelle et sociale. **La formation en cours d'emploi** est une formation fournie à des personnes engagées dans une activité professionnelle ayant pour objet d'améliorer les capacités et les qualifications à l'emploi. Cette

formation se situe au niveau du travail même et des conditions de travail qui s'y rattachent.

À partir de ces diverses définitions, nous pouvons conclure que la formation dans l'entreprise est un processus organisé et systématique ayant pour objet de développer les connaissances, les attitudes et les compétences requises pour l'exercice d'un emploi ou d'un métier. C'est donc un ensemble de structures, d'activités et de processus visant à satisfaire les besoins des individus et les objectifs des entreprises de manière à ce que les deux parties puissent maîtriser leur environnement (Goldstein et Gilliam, 1990).

D'une façon plus générale et plus particulièrement dans le domaine de la formation des adultes, la formation désigne tout enseignement ou apprentissage systémiques qui vise à l'acquisition d'une technique, d'un métier ou d'un développement intellectuel, social, structurel ou moral de l'être humain (savoir, savoir-faire et savoir être).

Étant donné que la formation en entreprise est une formation professionnelle qui s'adresse essentiellement aux adultes et que l'éducation est un ensemble d'activités qui a pour objet de développer les différentes composantes de la personnalité pour la société dans laquelle les personnes vivent, peut-on dire que les notions formation et éducation diffèrent? Effectivement, ces notions diffèrent et nous avons relevé trois caractéristiques qui les distinguent: d'abord, le degré de spécification des objectifs, ensuite, le temps pour atteindre les objectifs et enfin, les ressources matérielles, le contenu ainsi que les méthodes d'apprentissage.

1. En formation, nous retrouvons un degré élevé de spécifications des objectifs par rapport aux comportements qui sont essentiels puisque la formation désigne le développement systématique des connaissances, des aptitudes et des compétences que demande l'exercice d'une tâche spécifique. Dans les entreprises, le comportement attendu est prévisible et lié directement aux normes de qualité et aux valeurs de l'organisation. Quant à l'éducation, les objectifs terminaux sont plus abstraits et sont orientés plutôt vers la personne et non vers une tâche spécifique.

2. La notion de temps pour atteindre les objectifs de formation en entreprise est plus courte. En effet, la formation est plus pointue et nous retrouvons moins de théorie et plus de pratique.

3. Les ressources matérielles, le contenu et les méthodes d'apprentissage de formation en entreprise sont plus ciblés et le matériel technique est souvent sur place ou dans des salles de cours.

Cette distinction entre les trois caractéristiques des notions de formation et d'éducation semble être essentielle afin de mieux comprendre la nature et l'impact des interventions possibles de la part des gestionnaires et des formateurs oeuvrant en entreprise (Scott et Meyer, 1991).

Dans son ensemble, la formation en entreprise est organisée de façon systématique et vise l'acquisition de compétences pour une meilleure performance de l'individu et de l'entreprise lesquels se retrouvent mutuellement confrontés par divers changements technologiques et organisationnels (Afriat, 1992; Goldstein, 1993).

1.1.2 Le perfectionnement

Dans le milieu organisationnel, Brunet (1980) et Singer, 1977 (dans Brunet, 1980) définissent le perfectionnement comme un processus d'apprentissage et d'utilisation de connaissances qui sont spécifiques à une situation de travail. Le concept de perfectionnement est devenu très à la mode au début des années 1970; on semble y avoir soudain vu la « panacée » à tous les problèmes d'entreprises qu'ils soient d'ordre structurel ou organisationnel. Le perfectionnement est une réponse à un besoin d'entreprise, c'est un moyen utilisé pour permettre à celle-ci de s'adapter aux changements prévus ou ressentis comme pour faire face à une menace d'efficacité et de rentabilité de l'entreprise (Brunet, 1980; Bélanger et al., 1983; Kirkpatrick, 1975; Savoie, 1987; Larouche, 1984 et Wertherm et al., 1985).

Pour l'Unesco (1989), le perfectionnement désigne le type de formation complémentaire ou supérieure dans un domaine d'activités où on a déjà acquis une certaine compétence. Le terme est utilisé dans le contexte de la formation professionnelle. La formation professionnelle ayant pour objet de développer les attitudes, les connaissances et les compétences requises pour l'exercice d'un emploi ou d'un métier. Dans le même sens, Legendre (1993) définit le perfectionnement professionnel comme un ensemble d'activités d'apprentissage susceptibles de permettre à un individu de s'adapter à l'évolution de sa tâche.

Ces définitions de formation et de perfectionnement, empruntées dans Legendre (1993) et l'Unesco (1989), comprennent des éléments portant sur la notion de cadres, d'individus, de petites entreprises et de grandes entreprises. Ces notions rejoignent la définition de Campbell (1988) «Training

is a formal attempt to teach knowledge, skill and task understanding». Nous retrouvons l'aspect spécifique de la tâche, «Training outcomes are onlay one determinant of performance.» (p. 178).

Dans l'entreprise, Larouche (1984) précise que la formation et le perfectionnement des ressources humaines dans le développement organisationnel font référence à un ou des programmes d'activités et d'apprentissage dont le but consiste à favoriser l'acquisition d'habiletés, de connaissances et d'attitudes qui sont essentielles pour l'exécution des tâches propres à un poste de travail. D'une part, nous retrouvons des programmes de formation et des programmes de perfectionnement.

Bref, le contexte et les conditions de travail des individus dans l'acquisition et le développement des connaissances, des habiletés et des attitudes sont des facteurs essentiels à une activité de perfectionnement ou de formation.

C'est ainsi que Viateur Larouche (1984) soutient que le perfectionnement est associé à des programmes d'activités dont le but consiste à favoriser le développement d'habiletés, de connaissances, d'attitudes ou de comportements déjà partiellement acquis et qui s'avèrent nécessaires soit pour s'adapter aux exigences d'un poste de travail, soit pour occuper un nouveau poste de travail. Dans ce sens, le terme développement est étroitement lié au terme **perfectionnement**: approfondir et élargir les connaissances et le savoir-faire déjà acquis. Ceci suppose que l'apprenant possède déjà un certain degré de connaissances au niveau de ses tâches.

1.1.3 L'apprentissage

Ce qui caractérise le plus la notion d'apprentissage est sans doute la multitude d'appellations et parfois même de significations qui se rattachent au mot apprentissage. Si nous remontons dans le temps, c'est à la fin du XIXe siècle que le chercheur Wundt a fondé le premier laboratoire de psychologie en sciences expérimentales (Dubé, 1990). Wundt a ouvert la voie à la recherche sur l'étude de l'apprentissage. Ses études nous amènent à différentes définitions de l'apprentissage, selon les différentes conceptions psychologiques endossées par les théoriciens et les chercheurs (Dubé, 1983, 1990; Doré et Mercier, 1992). Diverses définitions et explications de l'apprentissage ont été élaborées. D'une part, nous retrouvons des définitions associées au comportement externe de l'apprenant et, d'autre part, au processus interne de l'apprenant.

Selon l'approche behavioriste (Dubé, 1990), l'apprentissage est présenté comme un conditionnement façonné par le jeu des liaisons entre le stimulus et la réponse. Les caractéristiques de la situation et de l'environnement sont considérées comme des déterminants de la réponse donnée par les sujets (Séron, 1977). L'acquis est lié au savoir-faire, c'est-à-dire à une façon de faire qui peut se reproduire à répétition, si la situation s'y prête. C'est ainsi que le savoir-faire peut se retrouver aussi bien dans l'apprentissage de l'humain qu'au niveau du processus d'apprentissage des animaux (Reboul, 1980). Dans le même sens, la recension des écrits sur l'apprentissage permet de constater que de nombreux théoriciens considèrent l'apprentissage comme une modification de comportement et n'importe quel comportement qui sera renforcé de la bonne manière se répétera.

Au fil des ans, les chercheurs scientifiques se sont intéressés davantage à l'étude du processus des apprentissages humain et ont accordé un vif intérêt aux processus mentaux (Dubé, 1990; Doré et Mercier, 1992). Ils se sont intéressés aux conditions qui favorisent l'acquisition, l'intégration et la réutilisation des connaissances.

Nous avons vu apparaître une extension de l'approche behavioriste communément appelée néo-béhavioriste (Doré et Mercier, 1992) ou conception cognitive. Cette conception se base sur l'étude de trois types de connaissances: les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles qui se retrouvent dans les structures cognitives (Tardif, 1992) des individus. Cette approche permet d'expliquer le processus d'apprentissage par la manière dont les individus apprennent, comprennent et organisent tous les éléments de leurs environnements.

Dans le domaine de l'éducation, Legendre (1993) définit l'apprentissage selon ces deux approches: une approche spécifique et une approche générale. L'apprentissage vu dans une perspective spécifique est qualifié de produit ou résultat. Il s'agit d'un «contenu de ce qui est appris (...) à travers un cours, un programme, avec l'aide d'autres sujets et de procédés ou d'instruments qui sont à sa disposition, dans un environnement donné» (p. 67). Dans une approche plus générale, l'apprentissage est un processus d'acquisition ou de changement, dynamique et interne à une personne. Nous découvrons ainsi l'apprentissage comme un processus qui se retrouve dans un contexte de formation, de perfectionnement et de vie sociale et les acquis qui sont les résultats de l'apprentissage.

Pour sa part, Casey (1980), rapporte que plusieurs auteurs anglophones ont dissocié le contexte dans lequel se retrouve le mot

«apprentissage» (*learning*) pour signifier l'apprentissage dans les salles de cours en éducation et le mot «apprentissage» (*training*) pour l'apprentissage effectué en milieu de travail.

Dans le monde de la francophonie, nous ne retrouvons pas de mots spécifiques décrivant le *learning*, le *learning process* et le *training* et c'est le contexte qui détermine le sens que prend le mot «apprentissage».

Dans les écoles ou les universités, on utilise le mot apprentissage pour désigner un processus d'acquisition d'apprentissages qui inclut les processus cognitifs: apprendre, apprendre à faire et apprendre à être (Perry et Downs, 1985; Reboul, 1980; Tardif, 1992).

Dans les entreprises, que ce soit aux États-Unis, en France ou au Québec, le terme apprentissage se retrouve dans les programmes de formation et perfectionnement. L'Unesco (1989) définit l'apprentissage comme un processus par lequel une personne apprend un métier en le pratiquant sous la direction et l'instruction d'un travailleur qualifié. Cette pratique peut être accompagnée de cours théoriques. Nous retrouvons ainsi l'apprentissage comme un processus qui se retrouve dans un contexte de formation, de perfectionnement et de vie sociale et les acquis qui sont les résultats de l'apprentissage.

Somme toute, ce sont des apprentissages qui sont appris lors de cours de formation ou de perfectionnement et qui sont utilisés dans le milieu de travail. Ces apprentissages se présentent par l'acquisition des connaissances et des habiletés et par l'utilisation de ces acquisitions dans le monde du travail.

1.2 Les entreprises et les programmes de formation

Depuis plus d'une décennie, les approches traditionnelles de la gestion sont en train de changer: les nouveaux modes de gestion qui responsabilisent davantage le travail d'équipe ne peuvent se faire sans qu'il y ait un plan de formation et des budgets afférents. Les organisations se doivent de modifier leur culture et structures pour en arriver à une nouvelle façon de concevoir le travail. Et une des façons qui permettra d'obtenir les changements organisationnels est la formation en entreprise (Broad, 1992; Goldstein et Gilliam, 1990).

1.2.1 Les entreprises et la formation

Il est vrai que la responsabilité d'une entreprise est de maintenir la compétence des employés par la formation et de considérer les employés comme des ressources durables (Zenger, 1981 dans Goldstein, 1993) en leur déléguant des responsabilités. En remontant dans le temps, bien au-delà de la révolution tranquille, la formation de la main-d'oeuvre, que ce soit au sein des institutions scolaires ou des entreprises, a toujours eu une place marginale. À cet égard, notre système éducatif québécois se caractérise par une valorisation plutôt marquée de la formation générale. C'est une des raisons qui fait qu'au Québec, les entreprises ne sont pas totalement sensibilisées à leur responsabilité en matière de formation ainsi qu'aux retombées qu'un tel investissement peut avoir. Cependant, depuis quelques années, on encourage le développement de la main-d'oeuvre sur une base sectorielle. C'est ainsi que des comités de main-d'oeuvre ont été constitués dans l'industrie automobile, l'aérospatiale, la pétrochimie, les plastiques, le transport routier, le meuble, la mode,... cheminement de concertation des différents partenaires où sont étudiés les besoins en main-d'oeuvre qualifiée.

La réalité montre qu'il existe un besoin de formation dans deux grandes catégories de métiers ou de professions: (1) la gestion, la vente et le marketing et (2) l'utilisation de logiciels et l'application de technologies nouvelles (Enquête SQDM-DRHC, 1995). Il apparaît que ces catégories ne se retrouvent pas dans le choix des programmes développés et offerts par les organismes publics et privés et, par conséquent, cette préoccupation des entreprises face à l'inadéquation formation-emploi est une réalité qui agit négativement sur le monde du travail.

Mais cette adéquation est liée à quoi? Ford et al. (1992) signalent que les organisations font face à des pressions du marché pour améliorer la qualité des services et des produits.

Un mécanisme pour améliorer cette qualité se retrouve dans l'amélioration des habiletés techniques des employés. Rosow et Zager, 1988 (dans Noe et Ford, 1992) constatent que, pour améliorer et construire cette expertise, les organisations se sont éloignées de la formation sur le tas vers des programmes de formation formels et structurés.

1.2.2 Les besoins de la formation

Nul doute que les entreprises ont des besoins de formation et le Québec s'inscrit dans ce mouvement. Selon, Beck (1994) l'ouverture plus grande des économies sur le monde accélère la concurrence internationale qui, à son tour, force les entreprises à accroître la qualité de leurs produits et services et à réduire leurs coûts de production.

C'est ainsi que la raison d'être des programmes de formation provient principalement des besoins identifiés par les entreprises, que ce soit pour des

raisons de diminution de rendement de la part des employés, de rationalisation ou bien de réorganisation d'entreprises, lesquels influencent les différentes fonctions ou des tâches effectuées par les individus.

Les entreprises mettent à profit les programmes de formation et de perfectionnement pour modifier ou développer les comportements, les connaissances et les attitudes des individus pour leurs tâches de travail respectives. (Goldstein, 1993; Kraiger, Ford et Salas, 1993; Quinones, 1995). Également, Schneider et Konz, 1989 (dans Goldstein, 1993) et Howell et Cooke, 1989 (dans Goldstein et Gilliam, 1990) rapportent que d'autres raisons sont à l'origine de la formation, plus particulièrement, les tâches toujours changeantes causées par l'apparition de nouvelles technologies incitant les individus à se recycler de façon continue. Goldstein et Gilliam (1990) ajoutent que la technologie changeante cause des problèmes majeurs aux diplômés en ingénierie. Kaufman, 1978 (dans Goldstein et Gilliam, 1990) cite «thus estimates are that the engineers education has a half life of five years, meaning that half of what is learned in school is obsolete five years after graduate.» (p. 137).

Les chercheurs, Temporal et Burnett, 1990 (dans Baldwin et Padgett, 1993) admettent que la complexité, la diversité et l'ambiguïté des fonctions toujours changeantes influenceront grandement la formation et que le développement des programmes de formation ne peut se faire à la même vitesse que ces changements (Schein, 1991). Malgré ces difficultés, Posavac et Carey (1994) affirment que la formation demeure toujours l'outil de gestion à utiliser afin que les travailleurs atteignent les compétences souhaitées.

1.2.3 Les types de programmes

Les types de programmes s'avèrent un point important pour la formation. En effet, les programmes de formation occupent une très grande place dans l'industrie au niveau de l'effort consacré dans la conception et la production des programmes. Goldstein (1993) rapporte qu'il existe plusieurs types de programmes et ceux-ci font partie d'une industrie florissante totalisant des investissements de 40 milliards de dollars par année aux États-Unis. Ces programmes sont développés pour des apprentissages qui vont des habiletés motrices ou mécaniques dans les usines jusqu'à des programmes plus élaborés qui visent, entre autres, les programmes en management pour les gestionnaires. Ce chercheur nous fournit la description des domaines de formation qu'offrent les entreprises: 91% des entreprises offrent de la formation aux cadres intermédiaires; 75% des cours étaient axés sur la vente; 56% en bureautique; seulement 44% portent sur les technologies et 51% ne s'adressent qu'à la haute direction.

Un rapport d'enquête effectué en mai 1996 nous permet de voir dans quels types d'emploi se retrouve la formation aux États-Unis et au Québec.

Tableau I
Les types d'emploi pour lesquels les entreprises offrent de la formation

Types d'emploi	Québec	États-Unis
Cadres supérieurs	73,4 %	59 %
Employés de soutien administratifs	71,6 %	68 %
Cadres intermédiaires	65,9 %	71 %
Haute direction	58,1 %	72 %
Professionnels	56,8 %	67 %
Opérations et entretien	51,5 %	40 %
Supérieur de premier niveau	49,8 %	66 %
Personnel du service à la clientèle	36,2 %	49 %
Personnel des ventes	30,6 %	40 %

Source: Les employeurs et la formation. Association des entreprises privées de formation. Rapport d'enquête, mai 1996

Au Québec, la tendance est sensiblement la même, sauf pour les cadres supérieurs. Cette catégorie se situe au premier rang au Québec par rapport au 6^e rang aux États-Unis. Le tableau I permet de constater que nous offrons de la formation et qu'il existe des programmes de formation et de perfectionnement offerts aux employés par les entreprises. Cependant, la plupart des programmes de formation choisis par les entreprises sont souvent ceux dits à la mode (Brunet, 1980) et la ventilation des types d'emploi du tableau I nous permet de le constater. Nous remarquons que le type d'emploi associé au personnel des ventes se retrouve en dernière place alors que les entreprises ont des besoins de formation dans ce secteur d'activité. À cet effet, l'enquête SQDM-DRHC (1995) indique que les besoins actuels en formation se trouvent dans les domaines de la gestion, du marketing et de la vente. Dans ce même ordre d'idées, Lee (1987) nous rapportait que les cours en management tels que «time management, stress management, motivation and listening skills.» (p. 65) sont encore très populaires dans les entreprises bien qu'une tendance se fasse ressentir dans le domaine des relations et

habiletés interpersonnelles pour les groupes de travail.

Goldstein (1993) rapporte qu'un sondage (Ralph et Stephens, 1986) effectué auprès d'entreprises américaines permet de constater que « the most frequently used approach was in-house seminars or other internal programs » (Goldstein, 1993 p. 509).

Nous présentons au tableau II une synthèse des méthodes de formation offertes aux États-Unis et au Québec.

Tableau II
Méthodes et supports à la formation

Méthodes utilisées	1985 Etats- Unis	1995 États- Unis	1995 Québec
1. Études de cas	33 %	57 %	48 %
2. Conférences et exposés	62 %	90 %	84 %
3. Ateliers et travail d'équipe	40 %	-	69 %
4. Coaching individuel et parrainage	22 %	82 %	46 %
5. Cassettes vidéo	35 %	92 %	49 %
6. Outils d'autoévaluation	14 %	49 %	22 %
7. Jeu de rôles	44 %	49 %	38 %
8. Formation assistée par ordinateur	4 %	48 %	31 %
9. Cassettes audio	7 %	50 %	11 %
10. Simulations et jeux vidéo	7 %	63 %	32 %

Source: Les employeurs et la formation. Rapport d'enquêtes, mai 1996.

En étudiant le tableau II, on réalise assez vite que les conférences occupent la première place, suivi des séminaires et des ateliers. Au Québec, nous utilisons sensiblement les mêmes méthodes, mais dans une proportion moindre. Goldstein (1993) souligne une lacune majeure de ces méthodes utilisée par les entreprises. En effet, ces différents moyens utilisés comme outils de formation ne permettent pas une évaluation des apprentissages.

1.2.4 La formation en tant que problématique évolutive des organisations

Avec la venue des technologies nouvelles «such as programmable automation, which includes the use of robots that are reprogrammable, multifunctional machines that will manipulate materials and various forms of computerized design and computer assisted manufacturing(...)» (Goldstein et Gilliam, 1990, p. 137), les tâches deviennent de plus en plus complexes et nécessitent le développement des compétences des travailleurs.

Les ressources humaines deviennent donc la pierre angulaire du développement compétitif de notre marché dont la concurrence se fait de plus en plus vive. Sans une formation adéquate, les individus ne peuvent s'adapter, refusent les nouvelles technologies et causent des pertes à notre société. Posavac et Carey (1994), se questionnent sur la formation à savoir si, à elle seule, elle est suffisante pour faire face à l'évolution de la société et à la situation économique.

À partir de recherches recensées par Posavac et Carey (1994), il semble que les dirigeants investissent plutôt dans des programmes de formation spécifiques à court terme. L'accent porte sur des programmes destinés à pallier les problèmes de crises internes.

Pour Larouche (1984) et Savoie (1987), les responsables de la formation dans les milieux organisationnels devront se préoccuper sérieusement d'élaborer des programmes de formation et/ou de perfectionnement qui viseront à transférer les apprentissages dans le milieu du travail de façon à entraîner des changements observables chez les apprenants. Par conséquent, l'organisation sera transformée.

Dans le même ordre d'idées, Newstrom (1987) et Georgenson (1982) indiquent qu'à peu près 10% des investissements dans la formation se traduisent par des changements comportementaux, ce qui les amène à croire que 90% de la formation se trouve atténuée par la prise en charge des comportements antérieurs, ce qui signifie que les apprenants n'utilisent pas ce qu'ils ont appris et n'améliorent pas leur performance. Selon Davis, 1979 (dans Yelon 1992), le fait qu'une personne ait fait un apprentissage quelconque ne signifie pas pour autant que les connaissances vont se manifester par une amélioration de la performance ou par une modification de comportements. Bref, Faerman et Ban (1993) soutiennent que dans les domaines privé ou public, il existe très peu d'évaluation structurée qui arrive à faire le lien entre ce qui a été appris et les nouveaux comportements appris et utilisés dans le cadre du travail. Miller, 1990 (dans Faerman et Ban, 1993) indique que les quelques recherches effectuées pour vérifier ces liens n'ont pas réussi à démontrer que les changements positifs dans les comportements étaient dus à la formation.

Cependant, la formation est une condition nécessaire, mais non suffisante d'une transformation de comportements. En effet, Sainsaulieu (1993) indique que la demande de formation, vraisemblablement simple d'organisations de connaissances peut cacher un système de relations entre les individus, autour et à propos, de la volonté d'apprendre et d'évoluer. Selon Sainsaulieu (1993, 1997) la formation existe en deux volets: (1) le changement de l'action individuelle ou collective des apprenants et (2) l'action du système social dans lequel les apprenants évoluent. L'objectif de la formation devient alors de repérer l'effet possible du développement par l'action de formation et ceci tant sur le plan des connaissances que celui de la vie affective des groupes, créant ainsi de nouvelles normes de relations.

Plusieurs chercheurs (Goldstein, 1993; Alliger et al. 1997) reconnaissent l'importance de l'évaluation et la difficulté à évaluer les résultats.

« For any training evaluation to be valuable, however, training criteria must be psychometrically sound, meaningful to decision makers, and must be able to be collected within typical organizational constraints.» (Tannenbaum & Woods, 1992).

Malgré ces difficultés, les organisations investissent de grandes sommes d'argent dans le développement des programmes (Newstrom, 1987) et il devient possible de constater que la plus grande partie, soit 80% des dollars investis, se retrouve dans le développement et la livraison de ces programmes. Seulement 20% des sommes d'argent sont investis dans le suivi des apprenants dans le milieu organisationnel. En invoquant le modèle de Pareto, Newstrom (1987) suggère qu'une proportion de 20%, investie au

niveau du temps, de la créativité, ou bien de l'effort dans le support des apprenants, puisse produire des retombées en entreprise de l'ordre de 80%.

Des sommes importantes sont dépensées en formation. Aux États-Unis, on estime que le gouvernement fédéral dépense 633 milliards (Faerman et Ban, 1993) et des sommes de 180 milliards (Tannenbaum et Yukl, 1992) sont investies dans les organisations. C'est cet élément de coûts qui a fait renaître l'intérêt pour l'évaluation des programmes, et ceci, au niveau des chercheurs autant que des décideurs en entreprise (Faerman et Ban, 1993).

1.3 L'évaluation de programmes dans le cadre du transfert des apprentissages

Pour permettre au lecteur de situer le transfert des apprentissages dans son ensemble, nous allons présenter une manière générale de traiter un cadre plus large, mais qui tient compte de la réalité étudiée. Le premier thème abordé est l'évaluation des programmes de formation.

1.3.1 L'évaluation des programmes de formation

Durant plusieurs années, l'évaluation des programmes de formation était considérée comme une approche servant à déterminer les objectifs des programmes de formation (Mager, 1975; Gagné et Briggs 1979). Cependant, de nos jours, la recherche évaluative a pris une plus grande place et se retrouve maintenant orientée dans une perspective organisationnelle (Huczynski et Lewis, 1980; Alliger et Janak, 1989; Alliger et al., 1997), dans le but de comprendre plus particulièrement la façon par laquelle les nouveaux apprentissages sont transférés dans une situation de travail. Comme la raison

d'être d'un programme de formation est de déterminer si les changements dans l'exercice des tâches proviennent du programme de formation, l'évaluation servirait à démontrer les bénéfices de la formation par rapport aux investissements d'efforts, de temps et d'argent consacrés aux programmes (Bluemenfeld et Holland, 1971 dans Ban et Faerman, 1990).

De même, Garavaglia (1993) indique qu'une évaluation de la formation est nécessaire compte tenu de son coût toujours élevé. En 1992, les organisations aux États-Unis ont dépensé 45 milliards de dollars pour la formation des employés. Malgré ces dépenses imposantes, peu d'entreprises peuvent démontrer que les dollars investis en formation sont mesurables et observables par les changements comportementaux au niveau des tâches (Brunet, 1980).

Les chercheurs, Tziner et Haccoun (1991) indiquent que la raison fondamentale de la formation est d'aider les individus à acquérir des connaissances, des habiletés et des compétences afin de les utiliser dans le travail pour arriver à une meilleure performance. De là émerge une des raisons principales de l'évaluation des programmes de formation: évaluer le transfert des apprentissages dans l'exécution des tâches.

Pour évaluer le transfert des apprentissages, les chercheurs se doivent d'identifier et de faire ressortir les différences au niveau des mesures quantifiables des comportements observables (Campbell 1971; Broad, 1982; Alliger et Janak, 1989).

C'est à partir de la méta-analyse effectuée par Alliger et Janak (1989), portant sur la mesure des critères d'évaluation, que des recherches ont été entreprises dans ce domaine. (Tannenbaum et Yukl, 1992; Ford et al., 1997).

1.3.2 La recherche évaluative

L'élément primordial lié à la formation est de vérifier si les apprenants ont transféré les apprentissages dans leur milieu de travail. Pour cela, il devient nécessaire de mesurer et d'évaluer les résultats par rapport aux tâches effectuées après la formation. Cette évaluation qualifiée de «sommative» (Gauthier, 1992) a pour but d'aider le gestionnaire à décider du maintien, de l'expansion ou de l'interruption du programme. Cependant, la littérature est quasiment muette à ce sujet et très peu de recherches (Posavac et Carey, 1994) attestent que les programmes ont été maintenus ou retenus. Mais que mesure-t-on dans les programmes de formation?

Les chercheurs Ban et Faerman (1990) et Goldstein, 1991 (dans Quinones,1995) rapportent que les réactions des apprenants constituent généralement la composante principale de la mesure de l'efficacité du programme de formation. Les questionnaires de réactions sont administrés à la fin du cours et l'évaluation se fait à partir de questions objectives portant sur les attitudes des apprenants face à l'appréciation globale de la formation. Également, Ban et Faerman (1990) rapportent que beaucoup d'évaluateurs accordent une grande importance majeure aux mesures objectives des comportements puisque la majorité des organisations ou des organismes publics ne possèdent pas de systèmes en place pour effectuer des évaluations de formation. Ce qui rend difficiles les évaluations, c'est la complexité des techniques associées à l'évaluation du transfert des apprentissages et le manque de ressources humaines et financières pour l'observation des comportements dans le milieu de travail. Pour contrer ce manque, les chercheurs (Ban et Faerman, 1990; Cruz, 1996) utilisent la technique d'autoévaluation. Cependant, une récente étude de Cruz (1996) effectuée en

entreprise révèle que l'autoévaluation ne donne pas une image représentative et juste du transfert des apprentissages.

Bref, Faerman et Ban (1993) s'interrogent sur les recherches évaluatives et rapportent qu'aucun chercheur n'a pu découvrir de liens qui expliquent la satisfaction des apprenants face à leur formation et leur performance en milieu de travail.

Une méta-analyse réalisée par Alliger et Janak (1988) et effectuée sur une période de trente ans, démontre qu'aucune des 203 études recensées n'a pu démontrer une corrélation entre la satisfaction des apprenants face à la formation reçue et la performance en milieu de travail. Des 134 recherches qui ont été effectuées en entreprise, selon le modèle de Kirkpatrick, seulement trois chercheurs ont évalué les quatre niveaux et il n'y a que celle de Noe et Schmitt (1986) qui a effectivement mesuré le comportement des apprenants avant le début du programme de formation. Toutefois, les résultats de cette recherche démontrent une très faible corrélation (,05) entre la satisfaction des apprenants face à la formation et la performance en milieu de travail.

1.3.3 L'efficacité de la formation

Selon Noe (1986 dans Tracey et al. 1995), la plupart des recherches effectuées sur l'efficacité de la formation portent sur des facteurs liés au contexte formel de la formation, plus précisément au niveau des méthodes utilisées par les formateurs dans la conception et le contenu des programmes de formation.

De plus, Tracey et Tannenbaum (1995) rapportent que très peu de chercheurs ont examiné le transfert des habiletés dans le travail et encore

moins d'études ont examiné comment l'environnement de travail influence le transfert. Selon Davis, 1972 (dans Huczynski et Lewis, 1980), les entreprises ont de la difficulté à s'adapter aux changements qui impliquent de nouvelles techniques ou méthodes de travail. Une étude empirique effectuée par Huczynski et Lewis (1980) démontre que le supérieur immédiat joue un rôle vital pour les former dans l'utilisation des connaissances en milieu de travail. Les apprenants ayant une perception positive de l'appui de leur supérieur affirment qu'ils utiliseront les acquis dans leurs tâches respectives.

Somme toute, les études portant sur les effets de la formation n'ont pas permis de comprendre le processus du transfert. Pour toutes les raisons citées plus haut et afin d'évaluer l'efficacité de la formation, Baldwin et Ford (1988) ont développé et mis en place un modèle théorique pour guider la recherche et les chercheurs dans leurs démarches d'évaluation.

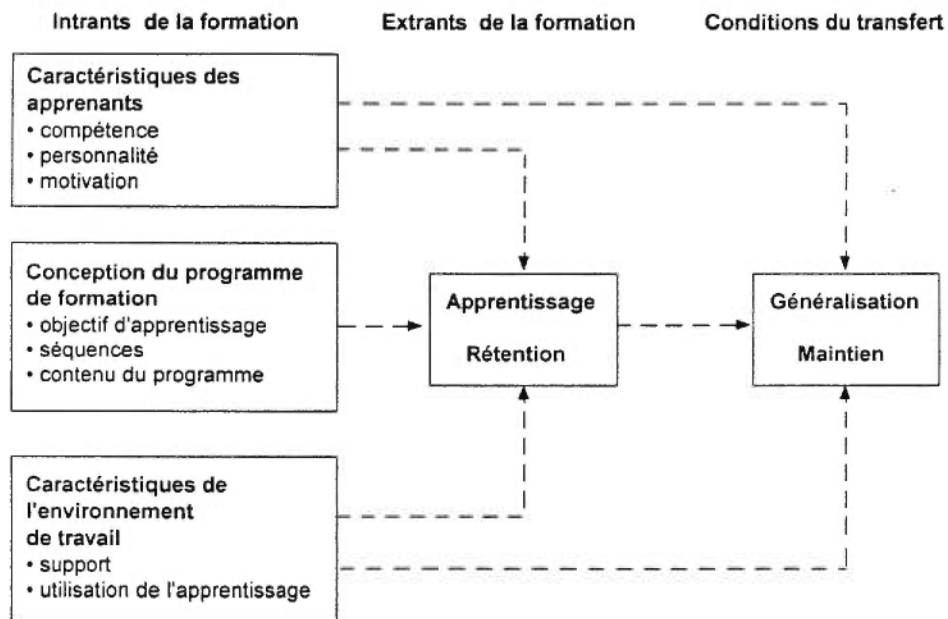


Figure 1 - Modèle de Baldwin et Ford (1988)

Ce modèle indique que les caractéristiques des apprenants, la conception du programme de formation et les caractéristiques de l'environnement de travail sont qualifiées d'intrants de la formation. L'apprentissage et la rétention sont des facteurs essentiels pour la généralisation et le maintien des apprentissages.

1.3.4 L'évaluation des apprentissages

La plupart des recherches évaluatives utilisent le modèle de Kirkpatrick (1959, 1960) qui mesure les réactions, les apprentissages, les comportements des apprenants et les résultats en entreprise. Cependant

Alliger et al. (1997) signalent les limites de l'approche de Kirkpatrick à l'effet que l'orientation de la psychologie cognitive est absente du modèle.

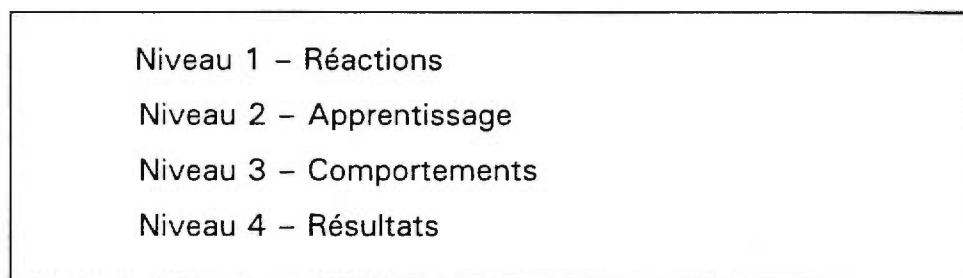


Figure 2 - Modèle de Kirkpatrick (1959-1960)

Les réactions des apprenants (niveau 1) et les connaissances apprises (niveau 2) font partie du contexte formel des programmes tandis que les comportements individuels (niveau 3) et les résultats obtenus (niveau 4) font partie du contexte de travail (Alliger et Janak, 1989, Alliger et al. 1997).

À ce jour, Ban et Faerman (1990) indiquent que la plupart des évaluations font référence aux deux premiers niveaux (réactions et apprentissages) et seulement quelques recherches, dont celles de Noe et Schmitt (1986) et Cruz (1996), examinent l'effet de la formation sur le rendement des individus au niveau de leurs tâches ou sur l'évaluation des résultats globaux des entreprises (Clement, 1981; Ammons et Niedzielski-Eichner, 1985 et Alliger et Janak, 1989).

Pour Goldstein et Musicante (1986) l'élément principal de la formation est l'élément transfert. Les scientifiques cherchent à déterminer comment ce qui a été appris dans une situation va se transférer dans un autre environnement, une généralisation obtenue après la formation dans l'environnement de travail (Baldwin et Ford, 1988).

1.4 Le transfert des apprentissages et les théories sous-jacentes

1.4.1 Les définitions du transfert

Lorsque nous parcourons la littérature, nous retrouvons différentes définitions du transfert et celles-ci varient d'un chercheur à l'autre, d'une simple définition à une plus complexe: l'influence que l'apprentissage réalisé dans une situation peut avoir sur l'apprentissage à effectuer dans une autre situation (Royer, 1979); le rappel de ce qui a été appris et son application à des contextes différents (Gagné et Briggs, 1979; Ricard 1989); «the extent to which the learning of an instructional event contributes to or detracts from subsequent problem solving or the learning of subsequent instructional events.» (Royer, 1979, p. 53). Plus encore, nous avons retrouvé huit différents types de transferts: les transferts spécifiques, non-spécifiques, rapprochés, éloignés, verticaux, latéraux, littéraux et figuratifs.

Dans le but de différencier les différents types de transferts, dans lesquels les apprentissages se retrouvent et se chevauchent, nous allons présenter une synthèse (voir tableau III) de ces différents transferts, leurs auteurs, les définitions de ces auteurs ainsi que les théories sous-jacentes aux transferts.

Le tableau III permet de décrire, dans son ensemble, huit (8) types de transferts catégorisés selon les théories ou les conceptions d'apprentissage (Royer, 1979). Dans ses écrits, Royer (1979) indique que les différentes définitions de transfert sous-tendent des composantes ou des variables de mesure. A titre d'exemple, Mager (1975) a établi une distinction entre le transfert rapproché et le transfert éloigné et ceci selon le contexte environnemental dans lequel se retrouve le transfert. L'identification du

transfert à un contexte environnemental a permis d'identifier les composantes du transfert et d'en décontextualiser certains éléments. Dans ce tableau, pour le transfert rapproché, nous retrouvons des composantes de connaissances similaires (définition) dans un même contexte (salle de cours) et selon des circonstances et des situations similaires (salle de cours). Par contre, pour le transfert éloigné, nous retrouvons des contextes variés (dans le milieu du travail) et des circonstances variées (selon les besoins des clients dans le milieu du travail). Pour Royer (1979), le contexte environnemental contribue à expliquer et à définir les transferts. D'autre part, les théories cognitives s'intéressent aux représentations mentales aides-apprenants, c'est-à-dire, la manière dont l'apprenant traite les informations, les organise selon un mécanisme qui rend l'apprentissage possible (Dubé, 1990; Tardif, 1992). Par exemple, nous retrouvons le transfert figuratif qui traite des analogies et des métaphores.

Tableau III
Les différents types de transferts et leurs auteurs

Auteur (s)	Types de Transfert	Définitions	Composantes ou variables de mesure	Théories ou conceptions A: Cognitive B: Éléments identiques
Thorndike (1901) Ellis (1965)	Spécifique	Une situation où il y a une similitude entre les éléments des stimuli de l'apprentissage initial et les éléments des stimuli dans le transfert de l'apprentissage.	. Connaissances similaires . Circonstances	A) Séquences et organisations des instructions B) Connaissances verbales et écrites
Ellis (1965)	Non-spécifique	Une situation où il n'y a pas de similitude entre les éléments des stimuli des activités apprises initialement et les activités transférées.	. Contextes différents . Tâches différentes	A) Représentations cognitives B) Warm-up
Royer (1979) Mayer (1975)	Rapproché	Une situation où l'ensemble des stimuli du transfert est similaire à l'ensemble des stimuli de l'apprentissage initial.	. Connaissances similaires . Même contexte . Circonstances et situations similaires	A) Conditions environnementales B) Situations d'apprentissage
Royer (1979) Mayer (1975)	Éloigné	Une situation où le stimulus du transfert sera différent de l'ensemble des stimuli de l'apprentissage initial.	. Contextes différents . Circonstances variées	A) Conditions environnementales B) Situations d'apprentissage
Gagné (1965)	Vertical	Lorsqu'une habileté ou un certain niveau de connaissances contribuent directement à l'acquisition d'une autre habileté ou connaissance de niveaux supérieurs.	. Même contexte . Tâches différentes et complexes . Circonstances variées	A) Conditions environnementales
Gagné (1965)	Latéral	Une sorte de généralisation qui s'étend sur un ensemble de circonstances dans lequel on retrouve le même niveau de complexité.	. Connaissances de même niveau de complexité . Contextes différents . Tâches similaires . Circonstances ou situations d'apprentissage	B) Séquences et organisations des instructions
Royer (1979)	Littéral	L'implication d'une habileté ou d'une connaissance intactes, lesquelles ne sont pas modifiées dans une nouvelle situation d'apprentissage.	. Connaissances similaires . Contextes différents . Situation nouvelle	A) Conditions environnementales B) Composantes des connaissances
Royer (1979)	Figuratif	Une situation où un ensemble d'idées, de concepts et de connaissances est juxtaposé à d'autres problèmes situationnels.	. Connaissances générales . Contextes différents . Circonstances ou situations d'apprentissage	A) Métaphores et analogies

Dans la prochaine section, nous présentons les conceptions théoriques

retenues pour le transfert des apprentissages. Dubé (1990) nous fait une mise en garde sur les mots connaissance et apprentissage, dévoilant qu'au xx^e siècle, le mot connaissance a plutôt fait place au mot apprentissage et que les deux termes ne recouvrent pas tout à fait les mêmes aires de signification. C'est alors que les théories sur la connaissance et sur l'apprentissage se sont regroupées autour de ces deux notions.

1.4.2 Les conceptions théoriques retenues

Chaque champ d'études, que ce soit en psychologie, en éducation ou en psychologie cognitive, propose un ensemble de fonctions reliées à la connaissance et à l'apprentissage. Une revue de la littérature nous permet de réaliser la complexité du phénomène de l'apprentissage et les lecteurs intéressés peuvent se référer à Dubé (1990), Tardif (1992), Doré et Mercier (1992) et Reboul (1980), entre autres.

Afin de comprendre le phénomène du transfert dans l'apprentissage, plusieurs auteurs dont Gagné (1965), Mayer (1975) et Royer (1979) ont étudié les conditions du transfert. Celles-ci nous aident à préciser la ou les théories ou approches qui influencent l'acquisition, le maintien, la généralisation des savoir, des savoir-faire et des savoir-être dans les contextes de la salle de cours et dans le milieu du travail.

Notre intérêt à l'égard du transfert des apprentissages et des théories sous-jacentes se situe au niveau de la mesure des apprentissages et de la rétention dans le temps de ce qui a été appris par les apprenants et la mesure du maintien et de la généralisation des apprentissages dans le monde du travail.

Selon Royer (1979), dans l'ensemble, les études portant sur le transfert ont été dominées par certains thèmes dont les théories environnementales pour l'approche behavioriste et la théorie du traitement de l'information associée au mouvement cognitiviste. Il est pertinent de noter que le traitement de l'information se définit comme "étant une manière dont l'être humain recueille, emmagasine, modifie et interprète l'information de l'environnement ou l'information accumulée de l'individu". (Dubé, 1990, p. 308).

Les théoriciens cognitivistes s'intéressent au "comment" une personne ajoute de l'information à sa connaissance, y accède et l'utilise. Nous retrouvons des notions de représentations mentales dans un processus d'acquisition ou de modification d'information (Doré et Mercier, 1992).

Pour notre recherche, nous avons retenu une conception néo-behavioriste dans une perspective environnementale (Royer, 1979). Par contre, les différents points de vue de la conception néo-behavioriste sont suffisamment explicites pour nous permettre d'identifier plus facilement les orientations théoriques qui appuient notre recherche et pour conserver une cohérence avec le modèle de Kirkpatrick (1959, 1960). De plus, Alliger et al. (1997) indiquent la limitation du modèle à l'effet que l'orientation de la psychologie cognitive est absente.

Notre présentation des théories de l'apprentissage face au transfert n'est pas exhaustive, car nous voulons nous limiter à présenter des éléments pertinents qui permettront de mieux cerner les retombées de ces théories sur le transfert des apprentissages. Lorsque que nous associons les transferts à la théorie d'apprentissage, nous nous limitons aux travaux de Royer (1979)

et de Mayer (1975). Nos choix reflètent principalement l'approche de ces deux auteurs, car il nous apparaît pertinent de circonscrire le cadre de référence de façon la plus stricte afin de distinguer plus clairement les différentes conceptions théoriques et de cibler les tendances dans le temps.

L'évolution des quatre courants de base du béhaviorisme et des approches de l'apprentissage peut être découpée et présentée à partir de trois périodes que nous allons structurer dans le temps (1900 à 1970) afin de bien distinguer le béhaviorisme traditionnel du néo-béhaviorisme.

1.4.2.1 La théorie des éléments identiques

Avant de parler du néo-béhaviorisme il convient de situer la théorie des éléments identiques qui est à la base de l'étude du transfert des apprentissages. La naissance de la théorie des éléments identiques est contemporaine. C'est en 1901 que Thorndike et Woodworth ont proposé une des premières théories sur le transfert communément appelée la théorie des éléments identiques. Cette théorie suggère que le transfert est fonction d'éléments identiques entre une activité d'apprentissage et une autre activité. Alors, deux activités qui partagent certaines caractéristiques communes tels les stimuli et les réponses sont susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages.

Formule: $S \Rightarrow R$

Le S, étant le stimulus, le R, la réponse et le lien entre le S et le R dépend de l'utilisation ou de la non utilisation de ce qu'il a été appris.

La situation d'apprentissage se retrouve dans la récupération des notions apprises qui sont fonction du degré de transfert obtenu. Cette probabilité que le transfert se réalise est fonction de la probabilité de rencontrer dans la mémoire la partie d'information des connaissances déjà acquises.

Cette notion de similitude dans le processus de recherche des connaissances est liée directement à une association de connaissances apprises. Selon Thorndike et Woodworth (1901) ces connexions sont une liaison entre le stimulus et la réponse.

Cependant, il est difficile de généraliser cette théorie d'éléments identiques puisque qu'à cette époque, les études de Thorndike se limitaient aux expériences effectuées auprès d'animaux (des poussins et des chats) ce qui ne permettait pas de nuancer la « notion d'éléments identiques ». La définition de Thorndike se limitait à l'aspect identique et spécifique des éléments.

Cette théorie ne peut être utilisée intégralement dans le transfert, car les éléments appris doivent se retrouver de façon identique dans le résultat obtenu. Par contre, la théorie des éléments identiques a permis de découvrir et de développer les concepts de la loi de l'effet Morgan et la loi du renforcement et a aussi permis l'utilisation de devis de recherche rigoureuse en terme scientifique.

1.4.2.2 La conception béhavioriste

Le mouvement béhavioriste se situe dans la psychologie contemporaine

et est apparu vers la fin du xix^e siècle, d'un courant de pensée appelé « positivisme » (Dubé, 1990). Ce courant, philosophique et scientifique, stipule dans un premier temps, que la connaissance se limite à l'expérience et aux faits observables et soutient, dans un deuxième temps, que les questions métaphysiques concernant l'origine et la finalité des choses ainsi que la nature de la réalité se retrouvent en dehors du champ de la philosophie et de la science. Les méthodes d'analyses réductionnistes suscitées par le positivisme permettront de développer et expliquer l'apprentissage et la connaissance à partir de l'environnement.

Comme nous l'avons constaté avec la théorie des éléments identiques, l'apprentissage se définit comme le résultat de l'association du stimulus à la réponse. La formule stimulus-réponse initiée par Thorndike et Woodworth (1901) est reprise par plusieurs chercheurs tels Pavlov, Watson, Guthrie, Tolman, Hull et Skinner. Ces chercheurs conservent une vision traditionnelle de l'interprétation du comportement des animaux et des humains initiée par la psychologie expérimentale.

Pavlov, dont le nom est lié à la découverte des réflexes conditionnés, définit l'apprentissage dans une liaison temporaire qu'il qualifie de conditionnement entre le stimulus (S) et la réponse (R).

Formule: $S1 \Rightarrow sc \Rightarrow R1$

Le S1 étant le stimulus inconditionnel, le R1 une réponse inconditionnelle et la connexion sc entre le S1 et le R1 dépend de l'utilisation ou de la non utilisation du stimulus conditionné.

Pavlov fournit une base expérimentale à la notion d'association de

Thorndike en y introduisant la stimulation venant de l'environnement. De plus, il démontre que le résultat est produit par la rencontre dans le même temps d'un stimulus conditionnel (sc) et d'un stimulus inconditionnel (S1). Pour appuyer ses recherches, Pavlov effectue ses expériences en utilisant le principe des glandes salivaires des chiens et le lien direct avec un conditionnement anticipé (R1). Par exemple, Pavlov fait sonner une cloche au moment où il présente la viande au chien. Le chien salive. Après avoir répété cette expérience plusieurs fois, il se rend compte que le chien salive (R1) au seul son de la cloche (sc), sans la présence de la viande (S1). C'est ce qu'il appelle le réflexe conditionné.

Pour Watson, l'apprentissage consiste à appliquer des réponses établies à de nouvelles situations ou à produire de nouvelles réponses à des stimuli familiers. De façon théorique, il est possible de prédire et de contrôler un comportement. Ce qui fait la force des études de Watson c'est qu'il explique le comportement mesurable des animaux et généralise ces explications aux comportements humains.

Formule: $s1 \Rightarrow SC \Rightarrow r1$

La réponse r1 devient conditionnée lorsque cette réponse est liée à un stimulus inconditionnel (s1) qui dans un premier temps ne produisait pas la réponse. Le principe se base s'explique comme suit: quand un stimulus (s1) et une réponse (r1) surviennent en même temps, le lien entre les deux (SC) est renforcé selon la fréquence des répétitions. Et c'est le lien (SC) entre le stimulus s1 et la réponse r1 qui est renforcé par les répétitions des stimuli et des réponses qui devient une acquisition d'habitudes.

Dans un même ordre d'idées, Guthrie étudie le conditionnement de Watson, mais y apporte une perspective plus générale. Pour lui, le conditionnement (sc) est une combinaison de stimuli (S's) jumelée à un mouvement (X) qui tentera de se produire lorsque combiné (S's et R1) et réutilisé par ce même mouvement (X).

«A combination of stimuli which has accompanied a movement will on its recurrence tend to be followed by that movement.» (Guthrie, p. 23 dans Doré et Mercier, 1992)

Formule: $S's \Rightarrow sc \Rightarrow R1 \text{ -----} X$

La loi qui décrit cette séquence se nomme «un mode d'association par contiguïté dans le temps». L'apprentissage se retrouve dans la formation de connexions entre des stimuli et des mouvements unis dans le temps. Cette notion est différente de l'apprentissage essais-erreurs de Thorndike, mais se rapproche du conditionnement classique de Pavlov et de Watson.

La littérature portant sur l'interprétation de la notion d'apprentissage qualifie Guthrie et Watson de théoriciens de la contiguïté par associations. Depuis 1950, les recherches de Watson ont été reprises pour élaborer un modèle mathématique d'apprentissage puisque c'est la contiguïté qui commande l'association des idées.

Les recherches de Hull sont aussi du type associationnisme, qui consiste à une explication flexible, adaptable et intelligente du comportement (Dubé, 1990, p. 117). Hull développe une méthode hypothético-déductive pour quantifier des variances de comportement de manière à prédire, de façon mathématique, la manifestation d'un comportement.

Formule: $S \Rightarrow H \Rightarrow R$

Le lien entre le stimulus (S) et le résultat (R) se nomme habitude (H). Hull qualifie l'habitude d'un état persistant de l'organisme venant d'attentes ou des renforcements. Ce concept est à la base de l'apprentissage du comportement.

Chaque fois qu'une réponse intervient (R) en présence d'un stimulus (S) et que cet événement est rapidement suivi d'un renforcement, la force de l'habitude (H) augmente. Hull nomme cet effet «le drive et l'habitude» et découvre qu'un renforcement qui implique une motivation aura un lien direct avec l'habitude ce qui fournit à la science une interprétation valable du comportement.

Parallèlement, un autre auteur behavioriste Edward C. Tolman emprunte les traces de Hull et poursuit des études contrôlées en laboratoire afin de vérifier et de développer une théorie sur les comportements. Tolman soutient qu'une analyse qui se limite strictement au stimulus-réponse est trop mécanique. Il considère l'apprentissage comme l'acquisition d'information sur **des séquences ordonnées d'événements** se produisant de façon régulière dans l'environnement.

Formule: $S1 \Rightarrow R \Rightarrow S2$

Les séquences ordonnées d'événements se traduisent par une expérimentation dans laquelle l'animal apprend à émettre une réponse (R) en présence d'un stimulus particulier (S1) pour obtenir la conséquence recherchée S2. Les S sont qualifiés d'associations d'apprentissages et créent des **attentes**.

Pour Tolman (Dubé, 1990) c'est le développement de ces attentes qui produit des comportements de plus en plus prévisibles et coordonnés. Ces recherches systématiques de mesures observables et mesurables dans des situations ou un environnement précis ont permis de reconnaître qu'il existe plus qu'une sorte d'apprentissage. Il nie la nécessité du renforcement dans l'apprentissage et ces résultats confirment que les sujets peuvent apprendre une séquence correcte des événements et former des **attentes**. Il qualifie ces attentes de carte cognitive qui permet de prévoir la solution correcte. C'est l'atteinte du but qui est importante et non la réponse précise comme l'ont démontré Watson, Guthrie et Hull. Les recherches de Tolman ont contribué grandement à améliorer la compréhension du processus d'apprentissage de l'être humain même si Skinner préconise qu'il a édifié tout comme Hull, un

cadre théorique systémique de la tradition behavioriste sans le vérifier préalablement dans la réalité.

Comme Skinner (Dubé, 1990) refuse d'emblée la méthode hypothético-déductive de Hull et la carte cognitive de Tolman, il soutient que c'est l'environnement qui détermine les comportements et que ceux-ci peuvent être disséqués et étudiés de façon empirique. Les tenants du behaviorisme qualifient son approche de néo-béhaviorisme. Le néo-béhaviorisme skinnérien provoque de vifs débats dans la communauté scientifique et ceci tant sur le plan idéologique que scientifique. Skinner propose non seulement une analyse du comportement et de l'apprentissage, mais aussi une vision de l'humanité et de la société.

1.4.2.3 La conception néo-béhavioriste

L'approche skinnérienne stipule que l'être humain n'est pas un être responsable puisqu'il est façonné par les renforcements que lui fournit son environnement. Ces renforcements sont des événements capables d'augmenter ou de diminuer le taux de réponse des humains. Skinner propose deux types de réponses: le comportement répondant et le comportement opérant. Les comportements répondants sont des connexions spécifiques, c'est-à-dire, qu'une fois que le stimulus (S) est donné, la réponse (R) apparaît automatiquement. Ces comportements s'apparentent étroitement à ceux de Pavlov: en présence d'un morceau de viande (S), l'animal salive (R). Le comportement opérant se structure et n'apparaît que lorsque le stimulus discriminant est présent. C'est ce que Skinner appelle le renforcement conditionné qui est la relation entre une réponse et un stimulus discriminatoire. Par exemple, si une lumière verte s'allume et que le rat

actionne le levier, il reçoit comme récompense un morceau de nourriture et, si c'est une lumière blanche qui s'allume, le rat ne reçoit rien. À l'inverse, Pavlov proposait un conditionnement classique tels un stimulus inconditionnel et un stimulus neutre comme le son d'une cloche.

À partir de ces expériences, Skinner introduit un modèle de conditionnement opérant. Ce conditionnement est façonné par un comportement volontaire qui sera reproduit s'il est suivi d'une conséquence agréable. C'est l'explication que nous offre Skinner dans le processus d'apprentissage sur la probabilité d'apparition d'un comportement. L'individu a tendance à répéter une action qui lui procure de la satisfaction ou du plaisir et évitera les conséquences négatives. Nous retrouvons une extension de la loi théorique de Thorndike qui faisait appel au processus inobservable de satisfaction alors que Skinner, par ses observations comportementales observables, qualifie cette loi de loi empirique de l'effet.

Au début des années 1960, Skinner apporte un enrichissement au courant béhavioriste en analysant le comportement verbal humain dans une perspective de conditionnement opérant. Il explique que la langue des humains prend naissance dans une situation où des sons émis au hasard par l'organisme ont été renforcés préalablement par l'environnement. Ensuite, par l'intermédiaire de renforcements additionnels, ces sons se transforment en habitudes vocales.

Skinner (1969) a non seulement développé une théorie du comportement et une philosophie scientifique, mais aussi un système global pour l'application des principes théoriques d'apprentissage dans un environnement.

À ce jour, Skinner occupe toujours une place privilégiée dans le contexte de la recherche, autant dans l'éducation que dans le milieu de travail. Selon Doré et Mercier (1992), malgré de nombreuses critiques, son approche représente l'un des courants de pensée dominants des 30 dernières années.

Dans la formation et le perfectionnement, nous retrouvons les principes du conditionnement opérant. Nos formateurs, qui sont influencés par la conception néo-béavioriste, offriront un contenu de cours organisé de façon à découper la matière en étapes. Ils susciteront le développement de comportements suivis par des renforcements, des pratiques, des répétitions, et même par des évaluations à intervalles réguliers. Les formateurs perçoivent les apprenants comme des individus qui réagissent à leur environnement, ils offriront des méthodes d'enseignement s'appuyant sur la projection de vidéos, de discussions de groupes et d'échanges avec les pairs. Des interventions fréquentes dans l'environnement du cours serviront de stimuli qui inciteront à l'apprentissage.

Le néo-béaviorisme est une approche qui découle des relations entre les individus, les comportements et l'environnement qui s'y rattache. Cette approche propose non seulement des théories d'apprentissage, mais des théories générales du comportement. Pour notre recherche, nous allons évaluer le transfert des apprentissages selon deux contextes. Le modèle de transfert rapproché va correspondre à un contexte de salle de cours et le modèle de transfert éloigné va se retrouver dans l'environnement de travail. Cet environnement de travail permet de fournir aux apprenants des stimuli qui lui permettront ou non de maintenir et de généraliser les apprentissages.

Comme notre recherche porte sur la mesure des apprentissages dans un programme de perfectionnement, nous allons mesurer les résultats des apprenants. Nous n'étudierons pas les méthodes, les stratégies, les approches et les techniques d'enseignement conçues pour faire valoir des conceptions d'apprentissage behavioriste, néo-béavioriste, dites cognitives ou socio-cognitiviste. Par exemple, selon Tardif (1992) et Dubé (1990), l'apprentissage dans l'approche cognitiviste se définit comme étant une activité de construction et d'organisation graduelle dynamique des connaissances qui sera facilitée par l'établissement de liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances. Cette définition apporte un volet d'étude des mécanismes qui rendent l'apprentissage possible alors qu'il s'agit pour nous d'étudier les résultats d'apprentissage obtenus.

Cependant, si le lecteur désire en connaître davantage sur les modèles d'enseignement, il pourra consulter Joyce et Weill (1986) et Tardif (1992).

1.4.3 Le transfert rapproché

Dans les pages précédentes, nous avons décrit les théories d'apprentissage qui guident le transfert des apprentissages. Dans une perspective de rappel d'apprentissages et de rétention des apprentissages, nous pouvons situer la conception néo-béavioriste en se basant sur le contexte environnemental de la salle de cours et les résultats d'apprentissage selon la méthode «papier et crayon». Royer (1979) s'intéresse au contexte environnemental dans lequel le transfert se produit. Cet auteur utilise le terme de transfert rapproché pour signifier que le transfert se situe par rapport à un événement d'apprentissage de l'école à un autre événement d'apprentissage à l'école ou de la salle de cours à la salle de cours. Dans ce même ordre

d'idées, Yelon (1992) stipule que, pour que le transfert soit effectué, les apprenants doivent maîtriser la matière ou les connaissances. Pour certains programmes de formation, le transfert rapproché est favorisé par la récupération des données apprises dans la salle de cours. Pour Alderman (1988; Levin et Levin, 1990; Prawat, 1989; Yelon, Desmedt et Williamson, 1988 dans Yelon, 1992), le formateur pourra favoriser le transfert rapproché en enseignant aux apprenants l'utilisation de mnémoniques, en les faisant pratiquer fréquemment en divisant la formation en séquences, en faisant pratiquer des automatismes et en favorisant une communication orale et écrite afin de vérifier ce qu'ils ont appris.

1.4.4 Le transfert éloigné

Nous rappelons que le transfert éloigné se situe dans des situations se rapportant au monde du travail. C'est le contexte de travail qui guide des situations qui peuvent être différentes de l'ensemble des situations d'apprentissage en classe de cours (Royer, 1979). Les connaissances apprises en formation sont alors utilisées dans un environnement différent.

Dans ce même ordre d'idées, Yelon (1992) présente le transfert éloigné comme l'application, dans le milieu de travail, des connaissances, des habiletés et des comportements appris en formation. En somme, les apprenants pourront récupérer intégralement les diverses étapes portant sur les connaissances ou les habiletés apprises ou bien les adapter à la nouvelle situation dans leur milieu de travail.

1.4.5 Le processus du transfert des apprentissages dans le milieu de travail

Le transfert des apprentissages dans le milieu de travail n'a pas fait l'objet de nombreuses recherches. Par conséquent, nous ne retrouvons que très peu d'explications et d'expérimentations (Alliger et Janak, 1989; Goldstein et Musicante, 1986; Gist et al., 1990; Goldstein, 1993; Alliger et al. 1997) sur le processus par lequel le transfert se produit. Plusieurs auteurs (Baldwin et Ford, 1988; Gist et al., 1990; Yelon, 1992; Tannenbaum et Yukl, 1992) réitèrent la nécessité d'évaluer les programmes de formation puisque le transfert des apprentissages demeure une question fondamentale pour laquelle ils n'ont que très peu d'explications.

Afin de mieux cerner le transfert des apprentissages, nous rappelons que nous allons utiliser les définitions de transferts rapproché et éloigné (Royer, 1979). C'est ainsi que nous situons les transferts dans une perspective environnementale, soit en salle de cours et en milieu de travail. Les chercheurs Baldwin et Ford (1988) ont développé un modèle (voir figure 1) visant à identifier les facteurs intrants et extrants de la formation et les conditions de travail qui s'y rattachent. À partir de ce modèle, nous avons situé les transferts rapproché et éloigné.

Le transfert rapproché se situe dans un contexte de formation en salle de cours où les connaissances ou les habiletés sont similaires et récupérées directement dans la mémoire des apprenants. Le transfert rapproché servira de mesure pour l'apprentissage et le degré de rétention (Baldwin et Ford, 1988) des connaissances ou des habiletés apprises dans le programme de formation.

Le transfert éloigné, se situe dans un contexte de travail et comporte des circonstances variées d'événements. Les mesures se situent au niveau des comportements réels des apprenants par rapport au maintien et à la généralisation (Baldwin et Ford, 1988) des apprentissages.

Pour ces deux transferts, d'une part nous retrouvons: (1) les **contextes** ou les **situations** (salle de cours et l'environnement de travail), et (2) les **conditions** ou les **circonstances** d'apprentissage (similaires ou variées) dans lesquelles les transferts des apprentissages prennent place. Les apprentissages se font alors à deux niveaux: le **rappel** et la **rétenion** des apprentissages dans la mémoire de l'apprenant et le **maintien** et la **généralisation** dans des comportements mesurables et observables des apprenants, ce que nous nommons le transfert des apprentissages.

Nous allons illustrer un processus du transfert des apprentissages à partir du modèle de Baldwin et Ford (1988). Ces auteurs stipulent que les conditions relatives au transfert des apprentissages incluent la **généralisation** des habiletés ou des comportements appris dans un programme de formation et le **maintien** de ces habiletés et de ces comportements sur une période de temps spécifique.

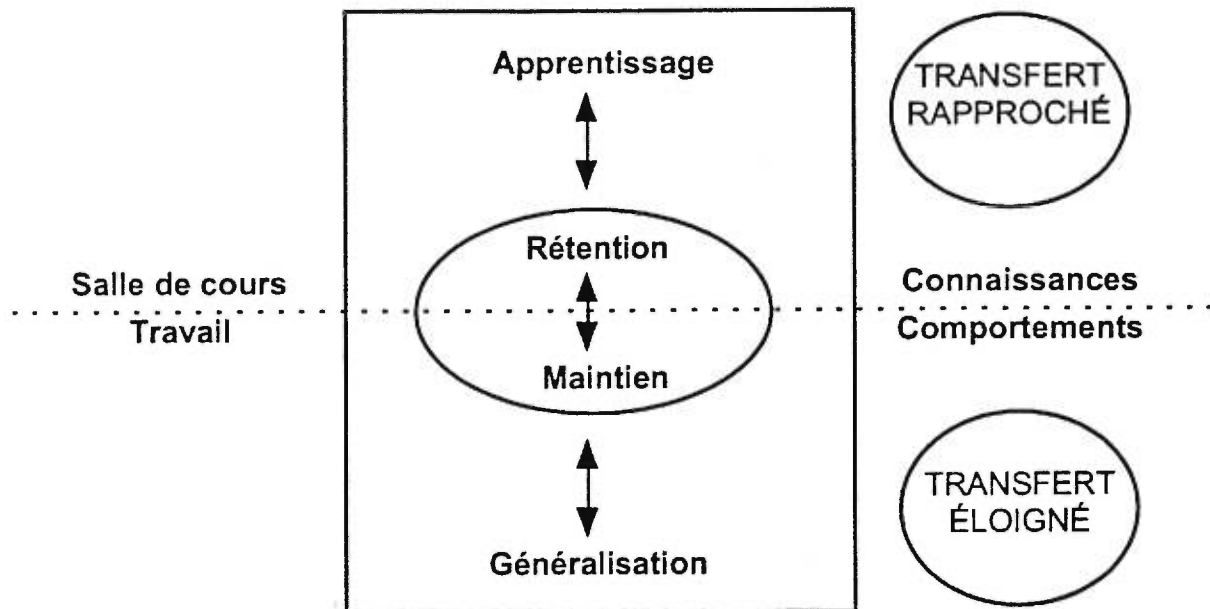


Figure 3 - Le modèle du processus de transfert adapté au transfert rapproché et au transfert éloigné

À partir de chacune des composantes des extraits de la formation et des conditions du transfert du modèle de Baldwin et Ford (1988) de la page 34, nous allons préciser et indiquer les facteurs qui s'y rapportent et qui servent de base pour l'évaluation des transferts rapproché et éloigné. L'apprentissage, la rétention, le maintien et la généralisation représentent les conditions et les situations dans lesquelles les transferts prennent place.

1.4.5.1 L'apprentissage et la rétention

Pour les besoins de notre étude, l'apprentissage se situe dans les résultats obtenus après la formation. Dans un contexte d'évaluation, les recherches portant sur les résultats d'apprentissage ont été mesurées dans une perspective de temps et représentés selon un processus dynamique de courbes d'apprentissage (Bass et Vaughan, 1966; Baldwin et Ford, 1988). Ces courbes d'apprentissage représentent la rapidité avec laquelle une certaine habileté est apprise et la vitesse à laquelle l'individu fait l'acquisition de ces connaissances. Cette pratique d'évaluation a été développée en éducation afin de mesurer les apprentissages dans le temps, par l'utilisation de pré et de post tests.

Cet élément de « temps » fait appel à la notion de rétention des apprentissages. Gist, Bavetta et Stevens (1990) et Schmidt et Bjork (1992) indiquent que la rétention est la durée où se maintiendront les habiletés et les comportements dans le temps. Mais la rétention se fait à l'intérieur d'un processus d'apprentissage. Les chercheurs Baldwin et Ford (1988) situent la notion de rétention au niveau des résultats obtenus : «outcomes are defined at the amount of original learning that occurs during the training program and the retention of the material after the program is completed.» (Baldwin et Ford, 1988, p. 64). Dans cet énoncé, l'apprentissage et la rétention sont intimement liés par le rappel et l'utilisation des savoirs appris. Nous retrouvons l'aspect du transfert rapproché des connaissances apprises.

1.4.5.2 Le maintien et la généralisation

Nous avons vu que le transfert des apprentissages est donc plus

qu'une fonction de l'apprentissage original de ce qui a été appris dans un programme de formation (Baldwin et Ford, 1988; Fleishman, 1953), mais le maintien des apprentissages durant une certaine période de temps.

Baldwin et Ford, 1988 (dans Gist et al., 1990) indiquent que le transfert se produit selon deux conditions. La première condition est le maintien de ce qui a été appris, et ceci sur une période de temps, et la deuxième condition se situe dans la généralisation du matériel appris.

Le transfert des comportements ou des habiletés peut se produire ou avoir lieu, si les connaissances sont maintenues et, alors, une généralisation dans un contexte de travail se produit (Baldwin et Ford, 1988). Cette généralisation dénote l'extension par laquelle les connaissances, les habiletés et les attitudes acquises dans la formation sont appliquées ou utilisées dans différentes tâches ou situations autres que le contexte (Kozlowski et Hults, 1987; Newstrom, 1987; Tannenbaum et Woods, 1992) de la formation.

Le transfert désigne alors l'utilisation de l'apprentissage dans différentes situations ou contextes de travail. Et c'est ici que nous retrouvons les résultats ou les effets de la formation qui sont la généralisation, c'est-à-dire l'extension des habiletés ou des comportements appris qui se retrouve dans un contexte de transfert (Baldwin et Ford, 1988; Gist et al., 1990).

Selon ces mêmes auteurs, le maintien et la généralisation sont intimement reliés par l'utilisation des savoirs et le maintien des habiletés apprises dans le milieu du travail et à des modifications de comportements. Nous retrouvons l'aspect du transfert éloigné dans le contexte environnemental du travail (Royer, 1979).

1.4.6 Les facteurs liés au transfert des apprentissages

Le concept du transfert des apprentissages dans une situation de travail est souvent décrit comme un problème (Binsted et al., 1980). Alors, comment s'assurer que les apprentissages reçus dans le cours seront maintenus dans le travail? (Stiefel, 1974; Huczynski, 1978; Huczynski et Lewis, 1980).

Dans l'ensemble, les recherches effectuées et recensées par Baldwin et Ford (1988) portent sur la problématique du transfert des apprentissages appris dans des programmes de formation et repose sur trois grandes catégories de facteurs. Ce sont des facteurs liés au contenu du programme de formation, les caractéristiques des apprenants et les caractéristiques de l'environnement. Ces auteurs ont recensé plus de 80 études empiriques et nous allons présenter chacune de ces catégories en y incluant les composantes qui s'y rattachent.

1.4.6.1 Le contenu du programme

Parmi les lectures répertoriées au sujet du transfert dans le domaine des contenus de programmes, nous retrouvons quatre catégories d'études qui portent sur les principes d'apprentissage, la pédagogie et les principes généraux. Ces études sont variées et traitent du contenu de diverses composantes des programmes tels que les éléments identiques, dont la rétention verbale (Underwood, 1951 dans Baldwin et Ford, 1988), la rétention motrice (Gagné, 1950 dans Baldwin et Ford, 1988), les stimuli variés (Ellis, 1965), la pédagogie (McGehee et Thayer, 1961), les conditions pratiques et les principes généraux qui sous-tendent le contenu comme les méthodes d'enseignement, la rétroaction et le sur-apprentissage (McGehee et

Thayer, 1961; Blum et Naylor, 1968; et Wexley et Thornton, 1972 dans Baldwin et Ford, 1988; Driskell et al., 1992) la formation divisée en unités d'apprentissage (Naylor et Briggs, 1963 dans Baldwin et Ford, 1988), etc.

La recension de ces études a permis à Baldwin et Ford (1988) de relever des contraintes majeures dans l'évaluation de ces programmes. Premièrement, au niveau des programmes de formation et selon 38 études recensées, la mesure de la rétention des connaissances s'effectuait immédiatement après la formation et visait des habiletés motrices ou simplement des habiletés de mémoire. De même qu'aucune de ces études ne portait sur des enseignements plus complexes comme la résolution de problèmes ou des activités de communications interpersonnelles que l'on retrouve dans les organisations (Schneider, 1985 dans Wexley et Baldwin, 1986).

Pour ces raisons, Baldwin et Ford (1988) indiquent qu'il est difficile de démontrer une généralisation et un maintien des apprentissages dans le milieu de travail. Pour ces auteurs, la généralisation et le maintien sont des conditions sine qua non du transfert et le degré de rétention mesuré dans ces recherches est en lien direct avec les résultats du programme de formation sans pour autant signifier que les apprentissages seront maintenus et utilisés. En somme, l'apprentissage et la rétention ou le degré de rétention font partie des **résultats** de la formation et subséquemment le maintien des nouveaux apprentissages et la généralisation de ces mêmes apprentissages dans des circonstances différentes sont des **conditions** de transfert.

1.4.6.2 Les caractéristiques des apprenants

Les caractéristiques des apprenants constituent une deuxième variable

qui a retenu l'attention des chercheurs. Parmi les lectures répertoriées, certaines caractéristiques étudiées portent sur les compétences face aux tests d'aptitudes (Ryman et Breisner, 1975 dans Noe et Schmitt, 1986), d'autres s'intéressent à la personnalité (Milles, 1965 dans Baldwin et Ford, 1988; Noe et Schmitt, 1986), à la motivation (Ryman et Breisner, 1975 dans Noe et Schmitt, 1986), au sentiment d'efficacité personnel (Gist, Schwoerer et Rosen, 1989 dans Ford et al. 1992; Noe, 1986; Tannenbaum et al. 1991), à l'implication au travail et l'engagement organisationnel (Kanungo, 1982; Noe et Schmitt, 1986; Tannenbaum et Yukl, 1992), etc.

Une étude rapportée par Baldwin et Ford (1988) s'attarde à décrire les contraintes des chercheurs liées aux pratiques de recherche. Une première contrainte se situe au niveau des mesures utilisées pour la rétention des connaissances et la généralisation des apprentissages. Les instruments de mesure portent sur des questionnaires d'auto-évaluation. De plus, les changements de comportements dans le milieu de travail n'ont pas fait l'objet d'évaluation (Baldwin et Ford, 1988). Malgré tous les efforts déployés par ces chercheurs, l'absence d'une approche systématique n'a pas permis de comprendre le processus de transfert, ni même de vérifier l'extension de la rétention des connaissances dans une généralisation des apprentissages en milieu de travail. Toutefois, la recherche de Noe et Schmitt (1986) portant sur l'implication au travail a permis d'identifier des composantes de la personnalité des apprenants ainsi que des facteurs de motivation auxquels des liens de transfert peuvent s'apparenter.

1.4.6.3 Les caractéristiques de l'environnement

Une troisième catégorie porte sur les caractéristiques de l'environnement du travail. Très peu de recherches ont été effectuées dans ce domaine. Les sept études rapportées par Baldwin et Ford (1988) s'attardent à des facteurs en rapport avec l'environnement de travail, entre autres, le climat de travail (Baumgartel et al., 1984; Brunet, 1980), les attitudes des superviseurs (Noe et Ford, 1992) et le rôle des pairs en milieu de travail (Huczynski et Lewis, 1980).

Encore une fois, selon Baldwin et Ford (1988), aucune des sept études ne porte sur des évaluations tangibles dans le milieu de travail. La mesure des caractéristiques environnementales telles que le climat organisationnel (Baumgartel et al., 1984), le climat de leadership (Fleishman 1953) et le support des supérieurs (Huczynski et Lewis, 1980) s'est effectuée à partir d'instruments d'auto-évaluation administrés aux participants après le programme. Ces études tiennent pour acquis que le support environnemental est nécessaire au transfert. Ban et Faerman (1990) affirment qu'il est impossible d'inférer une causalité de corrélations puisque les corrélations servent à mesurer des éléments communs entre deux variables. Ces auteurs expliquent qu'il est essentiel d'obtenir une définition stable de la situation environnementale dans laquelle l'événement prend place dans le milieu du travail. À partir de cet événement, il sera possible d'identifier les variables tels les rôles, les responsabilités et les tâches pour ensuite expliquer les variables environnementales comme le support des superviseurs ou le climat organisationnel. Cette critique majeure a été soulevé par Tannenbaum et Yukl (1992) qui placent les évaluations de programme devant des problèmes à la fois méthodologiques et pratiques comme source de contraintes et de complexité organisationnelle dans le contexte de travail.

Plusieurs chercheurs, Ban et Faerman (1990) et Ford et al.,(1992) entre autres, précisent qu'il est essentiel d'étudier les facteurs organisationnels impliqués dans l'application des nouveaux apprentissages dans le milieu du travail. Dans ce même ordre d'idées, Baldwin et Ford (1988 dans Ford et al., 1992) spécifient que ces facteurs sont des déterminants importants au niveau du degré de transfert. Néanmoins, aucune recherche n'a été effectuée afin d'examiner les effets des caractéristiques de l'environnement du travail à partir d'une perspective multidimensionnelle de l'environnement organisationnel dans les entreprises.

Même si des chercheurs (Ford et al, 1992; Baldwin et Ford, 1988; Huczynski et Lewis, 1980) indiquent que le contexte de travail lié aux attitudes des supérieurs, aux pairs ou au groupe de travail sont des déterminants possibles quant au degré de compétences transférées, il n'en demeure pas moins, que très peu de recherches ont été effectuées au niveau de l'environnement du travail. Tracey et al. (1995) rapportent deux récentes revues de la littérature sur la formation qui ont fait ressortir l'importance de l'environnement du travail sur le transfert des apprentissages (Baldwin et Ford, 1988; Tannenbaum et Yuki, 1992). Le support du superviseur et le climat organisationnel semblent (car les recherches ont été effectuées à partir d'auto-évaluation) deux variables-clés qui influencent le processus du transfert. Leurs résultats démontrent qu'il existe une relation positive entre le climat organisationnel ou le support hiérarchique et les compétences des apprenants à appliquer ce qu'ils ont appris dans leur milieu de travail.

1.4.7 Les conditions liées au transfert des apprentissages

Nous définissons le terme «condition du transfert» selon une situation globale et plus particulièrement liée au contexte du travail. Ainsi, ce terme prend en considération les variables individuelles des personnes et les variables liées au contexte organisationnel que nous avons décrites précédemment.

Dans leur recherche, Tziner et Haccoun (1991) indiquent que le transfert peut s'améliorer si l'on peut identifier les causes et les obstacles qui empêchent l'utilisation des habiletés acquises en formation. Dans ce même ordre d'idées, Baldwin et Ford (1988) précisent que les compétences sont directement liées à des facteurs individuels d'apprentissages comme le besoin d'accomplissement (Baumgartel et Jeanpierre, 1972 dans Baldwin et Ford, 1988; Baumgartel *et al.* 1984) et la personnalité des individus (Neel et Dunn, 1960; Robertson et Downs, 1979: dans Baldwin et Ford, 1988). Ces chercheurs indiquent que ces considérations sont importantes.

Comme plusieurs variables peuvent influencer de façon positive ou négative le processus du transfert apprentissages, pour notre recherche nous allons étudier deux variables du modèle de Baldwin et Ford (1988):

1. Les caractéristiques de l'environnement, plus particulièrement le climat organisationnel.
2. Les caractéristiques des apprenants, en particulier l'implication à l'emploi.

1.4.7.1 Le climat organisationnel

Notre intérêt à l'égard du concept du climat organisationnel s'explique principalement par l'influence qu'il peut avoir dans le transfert des apprentissages. En effet, comme l'indiquent Rouiller et Goldstein (1991), l'environnement est un élément majeur dans le transfert et le climat qui s'y rattache. Brunet (1980) signale que l'étude du climat organisationnel permettra de mesurer l'influence du climat dans le transfert des apprentissages, et par le fait même, d'améliorer la compréhension du transfert des apprentissages dans des programmes de perfectionnement.

Le concept du climat organisationnel a pris racine à la fin d'années 1950 dans les disciplines de la psychologie sociale et industrielle. En psychologie industrielle, il s'est surtout développé dans les années 1970 et 1980 et les chercheurs Anderson (1982), Brunet (1983) et Hoy et Miskel (1996) s'entendent pour affirmer que le climat organisationnel émane de postulats de recherche fondés sur deux conceptions psychologiques. La première est la conception psychologique de la Gestalt et la deuxième la conception psychologique du fonctionnaliste (Brunet, 1983). Cet auteur précise que l'école de la Gestalt s'intéresse surtout à l'organisation de la perception chez les individus alors que la conception du fonctionnaliste porte sur le rationnel du comportement humain. Pour les tenants de l'école de la Gestalt, les individus ont une compréhension du monde qui les entoure selon leurs propres critères perçus. Ils se comportent alors de la façon dont ils voient ce monde. La conception fonctionnaliste a comme postulat que la pensée et le comportement d'un individu sont étroitement liés et sont fonction de l'environnement ambiant. Cette conception tient compte des différences individuelles dans le mécanisme d'adaptation de l'individu à un environnement donné.

James et Jones (1976) défendent l'idée que le climat psychologique se réfère aux attributs individuels et se situe à un niveau élevé d'abstraction dans lequel se retrouvent les **perceptions** des individus. Ces perceptions émanent de l'environnement organisationnel, notamment les caractéristiques du travail, le leadership, les unités de travail, les divers sous-systèmes de l'organisation et même l'organisation entière. James, James et Ashe, 1990 (dans Tracey et al. 1995) définissent le climat psychologique comme

« (...) A product of an interaction between information sensed from the environment and higher-order schemas engendered by latent personal values (...) and the acquired meanings or valuations of environment attributes is the individual.» (p. 240).

Les nombreuses recherches de James et Jones (1976) ont permis d'étudier différentes approches de mesure du climat. Ces approches reposent sur trois mesures: la mesure multiple des attributs organisationnels, la mesure perceptive des attributs organisationnels et la mesure perceptive des attributs individuels. Ces recherches ont permis d'élaborer des instruments de mesure et de différencier le climat psychologique qui se situe dans une perspective d'attributs individuels selon les valeurs et les besoins des individus et le climat organisationnel selon la perspective des attributs organisationnels associée aux variables humaines et structurelles liées aux tâches, ou selon la mesure multiple des attributs organisationnels, telle que la description des caractéristiques d'une organisation qui sera distincte d'une autre organisation (Hoy et al., 1991, p. 142).

Pour notre recherche, nous allons privilégier la définition du climat organisationnel dans une perspective d'attributs organisationnels, celui-ci étant lors composé des descriptions que donnent chaque individu à propos de son environnement de travail (Brunet, 1983; Noe et Schmitt, 1986) ainsi que

d'autres attributs organisationnels. Dans le même sens Bertrand et Guillemet, 1989 (dans Chagnon, 1992) définissent le climat organisationnel comme un concept synthétique qui englobe toutes les caractéristiques psychosociales de l'organisation telles qu'elles sont perçues par ses membres et influencent leur comportement.

Le comportement d'un individu au travail est fonction de la personne impliquée et de son environnement (Lewin, 1951; Brunet, 1983, p. 11) et la réaction d'un individu à toute situation se produit toujours en fonction de la perception qu'il en a (Brunet 1983, p. 33). Cet auteur souligne la nécessité d'analyser le comportement humain dans son contexte global en y associant l'interrelation de tous les facteurs agissant dans la situation. Lewin (1951) est l'un des premiers auteurs de la théorie des champs sociaux à montrer que ce sont les situations sociales qui contrôlent le comportement individuel et que ce même comportement est aussi fonction de la personnalité.

Formule $C = f(P \times E)$

Le comportement (C) est fonction de la personnalité (P) et de son environnement (E).

Pour expliquer le comportement humain en milieu organisationnel, Likert (1967) s'est inspiré des recherches de Lewin et a développé un modèle qui démontre l'importance des caractéristiques des organisations perçues par les employés dans la définition du climat organisationnel. Il distingue trois catégories de variables: les variables causales, les variables intermédiaires et les variables finales.

Les variables causales comprennent la structure de l'organisation et de

la composante dirigeante. Likert (1974; 1976) signale que ces variables sont composées des règles et des décisions administratives, des compétences et des aptitudes des dirigeants. Elles «déterminent le sens dans lequel évolue une organisation donnée ainsi que les résultats obtenus.» (Likert, 1974, p. 28).

Les variables intermédiaires se rapportent aux attitudes du personnel, aux objectifs de performance, à la communication, à la prise de décision, et elles sont «les constituantes du processus organisationnel d'une entreprise» (Brunet, 1983, p. 35) dont elles «reflètent l'état interne et la santé de l'entreprise.» (Likert, 1974, p. 31).

Les variables finales reflètent l'état de la productivité, des revenus, des dépenses et des pertes et elles «constituent l'efficacité organisationnelle d'une entreprise.» (Brunet 1983, p. 35).

Les mesures perceptives de ces trois variables permettent d'identifier le type de climat organisationnel. Nous retrouvons dans la théorie des systèmes de Likert deux types de climat: un climat de type autoritaire et un climat de type paternaliste. Likert place ces deux types de climat sur un continuum: le climat autoritarisme exploiteur, le climat autoritarisme paternaliste, le climat participatif consultatif et le climat participatif de groupe. Dans la littérature, les auteurs font référence aux quatre systèmes de Likert.

L'entreprise gérée sous le système **autoritarisme exploiteur** s'identifie à une direction qui prend toutes les décisions et celles-ci sont transmises sous les aspects de directives ou d'instructions formelles. La communication se fait de haut en bas et les objectifs sont essentiellement établis par la direction. Dans cette perspective, la direction ne fait pas confiance aux employés, car

elle prend toutes les décisions et par conséquent, les employés ne se sentent pas impliqués dans l'atteinte des objectifs. Le **système autoritarisme paternaliste** dans une entreprise se différencie par son système de contrôle qui dépend de la direction mais qui rarement délègue son pouvoir. Cette attitude paternaliste incite les employés à accepter toutes les directives. Les employés « ont l'impression de travailler dans un environnement stable et structuré » (Brunet 1983, p. 36) et ceux-ci prennent beaucoup de précautions dans leurs interactions envers leur supérieur. Une entreprise gérée selon le **système consultatif** se distingue par une direction qui a une confiance en ses employés. Elle leur permet de prendre certaines décisions pourvu qu'elles soient cohérentes avec les normes et décisions générales définies par la haute direction. La communication se fait de haut en bas quoique la direction a tendance à encourager une communication ascendante. Dans ce système consultatif, les employés se sentent inclus dans l'atteinte des objectifs visés. Dans un système de **participation de groupe**, nous retrouvons une très grande confiance de la direction en ses employés. La communication est ouverte (ascendante, descendante et latérale) et les prises de décisions, jumelées aux responsabilités des employés, se retrouvent à différents niveaux hiérarchiques. Selon Brunet (1983) une forte motivation des employés est suscitée par une implication dans la définition des buts et des objectifs de rendement, à l'amélioration des méthodes de travail et à l'évolution conséquente du rendement.

Bref, le modèle de Likert accorde de l'importance au rôle de l'individu dans l'efficacité des organisations. Cet auteur indique que « parmi les tâches du management, ce que l'on retrouve d'essentiel est sans doute l'administration de la composante humaine, car celle-ci conditionne une bonne marche de l'entreprise tout entière. » (Likert, 1974, p. 1).

Pour notre étude, afin de déterminer le climat organisationnel dans les variables causales et intermédiaires, nous allons utiliser le questionnaire abrégé de Likert qui mesure la perception selon cinq dimensions différentes: la perception des supérieurs, la prise de décision, la formulation des objectifs, la communication organisationnelle et les mécanismes de contrôle dans l'entreprise (Lorrain et Brunet, 1984, p. 671).

Une recherche non recensée (Brunet, 1980) a clairement indiqué que le climat organisationnel affecte le niveau de transfert. De plus, Bahn, 1973, Marx, 1982; Salinger, 1973 (dans Noe et schmitt, 1986) sont d'avis que la qualité du climat influence le transfert des habiletés apprises depuis la formation jusqu'en milieu de travail.

Nous croyons que l'étude du climat organisationnel aura un impact tant sur le plan théorique que pratique. Sur le plan théorique, une meilleure compréhension du cadre conceptuel de l'efficacité de la formation peut être développée et vérifiée en considérant des facteurs autres que le contexte formel de la formation. D'autre part, pour l'aspect pratique, les recherches aideront à mettre en place des lignes de conduite par rapport à l'environnement pour augmenter l'efficacité de la formation et son utilité.

1.4.7.2 L'engagement organisationnel et l'implication à l'emploi

Les chercheurs Baldwin et Ford (1988) affirment que le degré d'apprentissage est en lien direct avec les apprenants et ils soutiennent que leurs caractéristiques individuelles sont importantes à considérer.

Durant ces deux dernières décennies, des recherches et des interventions en milieu organisationnel ont été effectuées afin de comprendre certains comportements des apprenants face à la motivation à apprendre et à transférer les notions apprises dans leur milieu de travail (Noe, 1986; Noe et Schmitt, 1986; Baldwin et Ford, 1988; Campbell, 1971 et 1988; Mathieu et al. 1992). La motivation est une des caractéristiques personnelles la plus liée à la relation entre l'individu et l'organisation. Pour Baldwin et Ford (1988), une plus grande motivation permet d'accroître le transfert des apprentissages.

La motivation à apprendre se définit comme «a specific desire on the part of the trainee to learn the content of the training program.» (Noe et Schmitt, 1986, p. 501).

Les concepts d'implication au travail et d'engagement organisationnel sont des variables liées à la motivation et détermineront si les apprenants utiliseront les nouveaux apprentissages dans le contexte du travail. Pour faire le point sur ces deux concepts nous nous référons aux méta-analyses de Brown (1996) et de Mathieu et Zajac (1990).

Les auteurs Porter et al. (1974) et Kanungo (1982) ont établi des distinctions conceptuelles entre l'engagement organisationnel et l'implication au travail.

Le concept d'**engagement organisationnel** représente l'attachement et l'identification que peut avoir un individu aux valeurs et aux objectifs de l'entreprise. Un individu va démontrer un engagement par l'acceptation des buts et des valeurs de l'entreprise ainsi que par un très grand désir d'appartenance à l'entreprise. (Porter et al. 1974; Mowday et al. 1979; Meyer et Allen 1984; Meyer et Allen, 1989; Reid, 1990). Une méta-analyse

effectuée par Mathieu et Zajac (1990) a permis de regrouper plus de 124 études empiriques et d'étudier le lien entre le désir d'appartenance à l'entreprise face à l'attachement et à l'identification de l'individu à l'organisation.

Les définitions du construit de l'engagement organisationnel sont différentes selon la perspective dans laquelle les auteurs situent l'attachement et l'identification, une perspective de continuité ou d'engagement affectif (Meyer et Allen, 1984; Mathieu et Zajac, 1990)

Pour Mathieu et Zajac (1990), l'individu engagé dans une perspective de continuité va demeurer au sein de l'entreprise parce qu'il ne peut pas faire autrement, car les coûts associés à la recherche d'un emploi, aux avantages sociaux, aux privilèges d'ancienneté et à la caisse de retraite, font en sorte que l'employé ne quittera pas son emploi. Tandis que l'individu engagé de façon affective y demeure parce qu'il le veut.

Selon Mathieu et Zajac (1990) la conception d'engagement affectif est la plus populaire puisqu'elle regroupe trois facteurs principaux: une forte croyance et acceptation des buts et des valeurs de l'organisation, une volonté de déployer des efforts considérables pour l'organisation et un grand désir de maintenir son adhésion à l'organisation.

Le concept d'implication à l'emploi repose directement sur la façon dont un emploi va répondre aux besoins d'un individu; cette croyance qu'il aura que son emploi satisfait aux besoins qu'il s'est fixés. Pour Mathieu et Zajac (1990), cette notion d'implication est étroitement liée aux besoins personnels de satisfaction des individus. Ces besoins émanent de son environnement socio-culturel et du contexte situationnel de l'emploi (Kanungo, 1979; 1986).

Selon Kanungo, 1972, 1982b (dans Brown, 1996) «people become more involved in a particular activity or institution when they perceive its potential for satisfying salient psychological needs.» (p. 235). L'individu sera d'autant plus impliqué dans son emploi s'il a la perception que celui-ci est en mesure de combler ses besoins les plus importants. Par exemple, ma vie est pratiquement orientée sur mon travail, la plupart de mes objectifs personnels sont liés à mon emploi (traduction de St-Pierre, 1986 du questionnaire de Kunungo, 1982).

De plus, Brown (1996) explique «Increasing job involvement can enhance organizational effectiveness and productivity by engaging employees more completely in their work and making their work a more meaningful and fulfilling experience.» (p. 235). Cette implication est considérée comme l'élément clé pour déclencher la motivation Lawler, 1986; 1992 (dans Brown, 1996).

C'est l'une des raisons qui nous amène à étudier le concept d'implication à l'emploi comme motivation à l'apprentissage dans un programme de perfectionnement. Nous allons examiner dans quelle mesure l'implication influencera le transfert des apprentissages dans le programme de perfectionnement.

1.5 Les méthodes d'évaluation de programme

Dans l'évaluation des programmes (Beaudry, 1990) de formation et de perfectionnement en entreprise, nous retrouvons le volet théorique de la recherche évaluative et le volet organisationnel dans lequel la recherche prend place. Beaudry (1990) identifie un paradoxe entre les opinions des

gestionnaires et des évaluateurs. Il stipule que la planification de la pertinence de l'évaluation et de sa faisabilité sont des éléments primordiaux à considérer.

Dans la littérature, l'accent est mis sur l'aspect théorique de la recherche, plus particulièrement, sur la qualité des éléments que l'on doit identifier pour valider les informations. C'est dans ce contexte de mesure que les auteurs Selltiz et al. (1977) citent des facteurs dont les intervenants doivent tenir compte: (1) la capacité de discrimination des évaluateurs, leurs niveaux de formation et leurs années d'expériences; (2) les caractéristiques à évaluer, à savoir s'il s'agit d'attributs intrinsèques complexes ou d'attributs extrinsèques plus évidents et (3) les conditions dans lesquelles l'évaluation se fera, c'est-à-dire selon la base d'informations ou de données recueillies par rapport à des périodes d'observation du sujet ou bien sur une base de données limitée, comme dans le cadre d'une brève observation.

De plus, Nadeau (1992) et Mayer et Ouellet (1991) indiquent que le choix de la méthode doit se faire en fonction de la problématique, des buts de l'investigation, du type et de la qualité d'information à recueillir, des auditoires devant être servis, des contraintes et des caractéristiques du milieu. Pour déterminer l'effet d'un programme, les résultats obtenus par des individus soumis à la variable indépendante (le programme de perfectionnement) sont comparés aux résultats des autres individus n'ayant pas suivi le programme. Afin de rendre la recherche opérationnelle, l'évaluateur peut utiliser une méthode de devis de recherche pré-expérimentale, expérimentale ou quasi-expérimentale.

Selon Brunet (1980, 1982) l'intégration des méthodes de recherche par rapport aux critères de mesure et aux principes de validité est susceptible de prendre plusieurs formes et la méthode de recherche doit comprendre les

aspects suivants: (1) la mise en place d'un groupe contrôle pour déterminer si c'est le programme qui est responsable du changement; (2) l'utilisation d'un pré-test pour déterminer le niveau de difficultés propres à chaque participant; (3) l'utilisation d'un post-test afin d'évaluer formellement le programme et déterminer si les objectifs ont été atteints et (4) l'utilisation d'un test de rétention (suivi ou follow-up) pour déterminer le rendement au travail après la fin du programme (6 à 12 mois).

Campbell et Stanley (1966) distinguent trois grandes catégories de protocoles de recherche: (1) le pré-expérimental comprend l'étude de cas, le pré-test et le post-test; (2) l'expérimental comprend le pré-test, le post-test et le groupe témoin, les quatre groupes de Solomon et le post-test unique avec un groupe témoin; (3) le quasi-expérimental comprend le groupe témoin non équivalent et les protocoles à séquences temporelles.

Sackett et Mullen (1993) font une mise en garde sur les catégories 1 et 3 de Campbell et Stanley (1966). Ils indiquent qu'une recherche sans la participation d'un groupe contrôle est qualifiée d'inacceptable «pre-test, post-test, no control group (...) post-test only, no control groupe (...) are completely worthless and should not used to measure training outcomes.» (p. 620).

Quant à la catégorie 2, il est difficile de prétendre que plusieurs de ces protocoles soient facilement applicables dans les organisations, plus précisément le protocole expérimental et le protocole du modèle de Solomon: pré-test, post-test pour quatre groupes (Campbell et Stanley, 1966; Sackett et Mullen, 1993).

Puisque le contexte organisationnel est différent d'un contexte en

laboratoire (Sackett et Mullen, 1993), une recherche scientifique devrait se réaliser à l'aide de protocoles expérimentaux (Beaudry, 1990; Goldstein, 1986). Même si le protocole du modèle de Solomon est privilégié en recherche scientifique, il n'en demeure pas moins que l'identification de quatre groupes différents est une tâche difficile dans la réalité du monde du travail. Goldstein (1986) indique que la constitution d'un groupe contrôle est souvent une tâche difficile à réaliser. Il mentionne que l'évaluateur «is to choose the most rigorous design possible and to be aware of its limitations. » (p. 144).

Comme notre recherche se situe dans un milieu organisationnel et que nous devons intégrer des critères de mesure sous plusieurs formes (Campbell et Stanley, 1966; Sackett et Mullen, 1993), entre autres, nous avons opté pour le protocole quasi-expérimental de Solomon qui comprend des pré-tests, des post-tests pour quatre groupes expérimentaux et un groupe contrôle.

1.6 Les modèles d'évaluation de programme

Les modèles d'évaluation constituent l'élément central pour mesurer les effets du programme et évaluer les résultats obtenus. Beaudry (1990), nous indique qu'il existe trois types particuliers d'évaluation: l'évaluation des besoins, l'évaluation d'implantation du programme et l'évaluation des effets. C'est ainsi qu'avant de choisir la méthode d'évaluation, il est essentiel de choisir un modèle correspondant aux besoins de la recherche et qui permettra de fournir des éléments de preuve associés aux résultats. Avant de faire ce choix, il est essentiel de se poser la question suivante: quel modèle saura mesurer les données de façon à fournir les informations désirées?

Voici différents modèles unificateurs retrouvés dans la littérature en évaluation de programme:

Tableau IV
Les différents modèles d'évaluation (tiré de Savoie, 1987)

Kirkpatrick 1967	Warr, Bird, Rackham, 1970	Hamblin 1974	Carnarius 1975
Réaction	Réaction	Réaction	Satisfaction
Apprentissage	Critère immédiat	Apprentissage	Connaissances
Comportement	Critère intermédiaire	Comportement au travail	Performance individuelle
Résultats	Critère final	Changement dans l'organisation Atteinte des buts ultimes	Performance de groupe

Ces auteurs cités dans Savoie (1987), mettent l'accent sur les interrelations existant entre les niveaux d'évaluation et retiennent une démarche intégrée pour l'évaluation d'un programme de formation.

Dans le monde organisationnel et industriel, le modèle de Kirkpatrick (1967) est reconnu pour son ordonnancement et sa facilité d'utilisation (Alliger et Janak, 1989; Hearn, 1988). Ce modèle comprend quatre niveaux d'évaluation:

1. Réactions: Les impressions des participants sur le degré de satisfaction du programme.
2. Apprentissage: Les connaissances ou les habiletés apprises.
3. Comportement: La modification du comportement au travail.
4. Résultats: Une amélioration tangible dans les résultats individuels ou organisationnels (taux de roulement du personnel, accidents, productivité, absences,...)

Plusieurs études furent effectuées pour appuyer le modèle d'évaluation de Kirkpatrick dont celles de Clement, 1978; Latham, Wexley et Purcell, 1975 (dans Noe et Schmitt, 1986); Wexley et Baldwin, 1986; Mathieu et al., 1992. Les chercheurs Alliger et Janak (1989) ont effectué une recension d'écrits qui permet de constater que la presque totalité des programmes de formation et de perfectionnement sont évalués à partir du modèle de Kirkpatrick. Ces chercheurs reconnaissent que les bénéfices de la formation ne peuvent exister que si les apprentissages sont effectivement traduits dans des comportements appliqués au travail. Le modèle de Kirkpatrick permet de vérifier les effets de la formation et du perfectionnement.

Pour notre recherche, nous avons privilégié la démarche d'évaluation inspirée du modèle de Kirkpatrick (1960). Au plan méthodologique, ce modèle est une manière systémique générale de procédures qui sont définies et requises pour l'accomplissement de l'évaluation d'un programme de formation au niveau du transfert des apprentissages.

Les principales composantes d'évaluation sont les divers groupes qui ont participé à la formation et les résultats obtenus aux questionnaires. Compte tenu des différents groupes étudiés et de divers instruments de mesure utilisés, nous avons élaboré des hypothèses de recherche.

Dans la prochaine section, nous allons énoncer la problématique et présenter les hypothèses regroupées selon le modèle de Kirkpatrick.

1.7 La problématique et les hypothèses de recherche

A la lumière des constats ci-dessus mentionnés, nous pouvons avancer que les entreprises font face à de nombreuses contraintes d'évaluation de programmes de perfectionnement. Plusieurs auteurs, Alliger et al. (1997); Goldstein (1993); Savoie (1987), entre autres, révèlent que les programmes sont présents dans les entreprises mais que la formation est coûteuse et peu évaluée. Le but de la présente recherche est d'évaluer les facteurs affectant le transfert des apprentissages dans un programme de perfectionnement en mesurant le degré de rétention et de transfert des connaissances ou des habiletés apprises dans la salle de cours et utilisées dans le milieu de travail.

À partir de l'évaluation des connaissances et des habiletés, nous allons déterminer si ces apprentissages sont transférés et intégrés dans le milieu du travail, à savoir s'il y a eu des changements au niveau du travail et de la productivité de l'entreprise.

La variable indépendante est le programme de perfectionnement. Les variables dépendantes sont les résultats obtenus à partir des évaluations de connaissances et des comportements. Finalement, les variables modératrices sont la perception du climat organisationnel et l'implication au travail. Ces variables seront évaluées en fonction du degré d'implication dans le transfert des apprentissages.

Nous avons regroupé nos hypothèses selon les quatre niveaux du modèle de Kirkpatrick et avons inclus un cinquième niveau sur l'efficacité du

programme de perfectionnement en relation avec le climat organisationnel et l'implication au travail. Finalement, une sixième étape porte sur l'efficacité du modèle de Kirkpatrick (1959, 1960, 1967 et 1987).

Les six (6) grandes étapes du processus d'évaluation sont:

- | | |
|---------|---|
| Étape 1 | Les réactions |
| Étape 2 | Les apprentissages |
| Étape 3 | Les comportements |
| Étape 4 | Les résultats |
| Étape 5 | L'efficacité du programme de perfectionnement |
| Étape 6 | L'efficacité du modèle d'évaluation de Kirkpatrick. |

Pour réaliser l'évaluation des six (6) étapes, nous avons élaboré vingt-quatre (24) hypothèses selon l'ordre hiérarchique du modèle de Kirkpatrick et y avons introduit les différents groupes d'apprenants. La première étape comprend la réaction des apprenants.

Étape 1

Nous retrouvons les hypothèses portant sur la similarité entre les groupes et les réactions des apprenants. En effet, dans une recherche quasi-expérimentale, Campbell et Stanley (1966) indiquent qu'il est nécessaire d'étudier une population d'individus homogènes. Nous allons mesurer les impressions des apprenants ainsi que leur degré de satisfaction après le programme. Selon Kirkpatrick, le niveau de satisfaction des apprenants est une mesure nécessaire pour évaluer la motivation des apprenants.

La première hypothèse est la suivante:

H₁ Au test de réactions, on ne relève pas de différences significatives entre les groupes 1, 2 et 3

Nous présenterons les résultats sous forme de différences de moyennes et nous utiliserons le test de Kruskal-Wallis, qui est le pendant du test « t » de Student en statistiques paramétriques.

Étape 2

Dans cette deuxième étape, nous retrouvons les hypothèses visant les résultats des connaissances entre les pré-tests et les post-tests pour tous les groupes. Nous allons mesurer les connaissances et les habiletés avant et après le programme de perfectionnement (Campbell et Stanley, 1966). Dans un premier temps, Kirkpatrick nous indique qu'il est nécessaire de connaître les effets du programme en mesurant les connaissances avant de s'aventurer dans les effets du programme au niveau des comportements dans le milieu du travail. Il s'agit d'évaluer les connaissances avant et après le programme.

Nous avons élaboré dix (10) hypothèses pour évaluer les résultats des connaissances des différents groupes.

H₂ Au test des connaissances, lors du pré-test, on ne relèvera pas de différences significatives entre les groupes 1 et 2.

H₃ Au test des connaissances des groupes 1 et 2, on relève des différences significatives lors du post-test 1 par rapport au pré-test.

- H₄ Au test des connaissances, lors du post-test 2 et du post-test 3 du groupe 1 et du post-test 3 du groupe 2, on ne relèvera pas de différences significatives entre les groupes 3 et 4 pour les post-tests 3.*
- H₅ L'accroissement des connaissances sera significativement plus grand chez les groupes expérimentaux que chez le groupe contrôle.*
- H₆ Au test des connaissances, lors du pré-test, on ne relèvera pas de différences significatives entre les groupes 1, 2 et de contrôle.*
- H₇ Il n'y aura pas de différences significatives entre le pré-test et le post-test au questionnaire de connaissances pour le groupe contrôle.*
- H₈ Les moyennes des résultats obtenues au test de connaissances, lors du pré-test, seront significativement plus élevées pour les groupes expérimentaux que pour le groupe contrôle lors du post-test.*
- H₉ Les moyennes des résultats obtenues au test de connaissances, lors du post-test 1, seront significativement plus élevées pour les groupes expérimentaux que pour le groupe contrôle lors du post-test.*
- H₁₀ Les moyennes des résultats obtenues au test de connaissances, lors du post-test 2, seront significativement plus élevées pour les groupes expérimentaux que pour le groupe contrôle lors du post-test.*
- H₁₁ Les moyennes des résultats obtenues au test de connaissances, lors du post-test 3, seront significativement plus élevées pour les groupes expérimentaux que pour le groupe contrôle lors du post-test.*

Nous présenterons les résultats au questionnaire de connaissances sous forme de différences de moyennes et nous utiliserons le test de Kruskal-Wallis. Le groupe contrôle n'ayant pas suivi le programme, nous allons vérifier si le pré-test a provoqué un effet de Hawthorne qui se serait traduit par un accroissement de connaissances au post-test. Aussi, nous présenterons des tableaux de récapitulation comparative concernant les résultats des groupes expérimentaux et du groupe contrôle.

Étape 3

À cette étape, nous retrouvons les hypothèses portant sur la mesure du comportement avant et après le programme de perfectionnement. À la suite de l'évaluation des connaissances, Kirkpatrick (1975) indique qu'il est nécessaire d'attendre un certain temps afin que les changements se manifestent. Il s'agit d'évaluer si les apprentissages dans la salle de cours vont se manifester au niveau des comportements attendus dans le milieu du travail. À cette étape-ci, nous allons mesurer si les apprenants ont transféré leurs apprentissages dans des comportements mesurables et observables.

Nous avons développé cinq (5) hypothèses pour évaluer les comportements au travail des groupes expérimentaux.

H₁₂ Au test des comportements, au temps 1, on ne relève pas de différences significatives entre les groupes 1, 2, 3 et 4.

H₁₃ Au test des comportements, au temps 2, on ne relève pas de différences significatives entre les groupes 1, 2, 3 et 4.

H₁₄ Au test des comportements, on ne relève pas de différences significatives entre le temps 1 et le temps 2 pour les groupes 1, 2, 3 et 4.

H₁₅ On ne relève pas de relations significatives entre les tests des connaissances du post-test 3 des groupes 1, 2, 3 et 4 et les tests des comportements obtenus au temps 2.

H₁₆ L'acquisition des connaissances sera corrélée positivement avec les changements des comportements pour les groupes 1, 2, 3 et 4.

Nous présenterons les résultats sous forme de différences de moyennes et nous utiliserons le test de Kruskal-Wallis. Des tableaux de résultats comparatifs des quatre groupes d'apprenants seront présentés. Pour analyser le lien causal qui peut exister entre les résultats au questionnaire de connaissances et les résultats à l'instrument de mesure des comportements, nous allons utiliser une technique de corrélation appelée «Cross-lagged analysis».

Étape 4

L'hypothèse suivante porte sur les résultats de l'entreprise. Nous avons obtenu les résultats des rapports annuels de l'entreprise avant et après le programme de formation. Cette approche permet de dégager les écarts potentiels des résultats obtenus avant et après le programme. Nous présenterons les résultats des bilans annuels de l'entreprise.

H₁₇ Les résultats annuels de l'entreprise seront les mêmes avant et après le programme de perfectionnement.

Étape 5

Afin d'illustrer les résultats obtenus pour chacun des traitements établis à partir des quatre niveaux de modèle de Kirkpatrick, nous allons construire des hypothèses qui valideront l'efficacité du cours de perfectionnement. Nous allons chercher à comparer les apprenants entre eux et nous allons interpréter leurs résultats en fonction d'instruments de mesure portant sur les caractéristiques personnelles et organisationnelles.

Aux étapes précédentes, les résultats obtenus aux tests vont nous amener à comprendre et à expliquer les différences significatives entre les résultats des moyennes des scores obtenus aux questionnaires de réactions, de connaissances et de comportements pour les groupes expérimentaux et le groupe contrôle.

Afin d'étudier les relations entre les variables dépendantes du climat organisationnel et de l'implication et les résultats obtenus au programme de perfectionnement, nous allons déterminer dans quelle mesure ces variables modératrices influencent le programme de perfectionnement.

Nous avons développé six (6) hypothèses portant sur la perception du climat organisationnel et l'implication au travail en relation avec les résultats obtenus aux tests de réactions, de connaissances et de comportements pour tous les groupes étudiés. Les hypothèses sont les suivantes:

H₁₈ On relèvera une relation significative entre le test des réactions et le test du climat organisationnel pour les groupes 1, 2, 3 et 4.

- H₁₉ On relèvera une relation significative entre le test des connaissances et les tests du climat organisationnel pour les groupes 1, 2, 3, 4 et le groupe contrôle.*
- H₂₀ On relèvera une relation significative entre le test des comportements et le test du climat organisationnel pour les groupes 1, 2, 3 et 4.*
- H₂₁ On relèvera une relation significative entre le test des réactions et les tests d'implication au travail pour les groupes 1, 2, 3 et 4.*
- H₂₂ On relèvera une relation significative entre le test des connaissances et les tests d'implication au travail pour tous les groupes.*
- H₂₃ On relèvera une relation significative entre le test des comportements et l'implication au travail pour les groupes 1, 2, 3 et 4.*

La statistique la plus utilisée pour estimer le degré de relation linéaire entre deux variables est le coefficient de corrélation de Pearson pour les statistiques paramétriques. Étant donné que notre recherche porte sur cinq groupes avec un nombre limité d'individus ($n < 30$), nous allons utiliser le coefficient de corrélation de Spearman. Nous allons déterminer dans quelle mesure les variables modératrices, plus précisément l'implication à l'emploi et le climat organisationnel, influencent le programme de perfectionnement.

Étape 6

L'hypothèse suivante portera sur la vérification de la taxonomie des quatre niveaux d'évaluation du modèle de Kirkpatrick (1960). Dans le but de déterminer dans quelle mesure ces niveaux d'évaluation se retrouvent positivement corrélés, nous allons effectuer des corrélations entre ces quatre niveaux et déterminer si les corrélations seront positives comme le sous entend le modèle (Janak et Alliger, 1988; Alliger et al. 1997).

H₂₄ Chacun des niveaux I, II, III et IV du modèle de Kirkpatrick se retrouve corrélé et les corrélations sont positives.

Le premier niveau appelé «réactions» mesure les impressions des participants sur le degré de satisfaction du programme. Le second niveau nommé «apprentissage» évalue les connaissances ou les habiletés apprises. Le troisième niveau nommé «comportement » détermine si le comportement au travail a été modifié. Le quatrième niveau appelé «résultats» évalue les résultats d'efficacité dans l'organisation.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

2.1 Le cadre théorique et opératoire

Ce chapitre présente la méthodologie de recherche retenue. Dans un premier temps, on traitera du type de recherche choisi, puis, dans un second temps du modèle de recherche privilégié et de ses composantes. Ensuite, nous aborderons la méthode sélectionnée et pour terminer, nous présenterons l'échantillon sélectionné ainsi que le processus de collectes de données.

Pour notre étude, nous avons opté pour la recherche évaluative afin d'accentuer la dimension particulière des effets obtenus à partir du programme de perfectionnement. Nous considérons que le transfert des apprentissages fait partie de l'évaluation du programme de perfectionnement. Ainsi, l'évaluation consiste à déterminer jusqu'à quel point des groupes d'individus auront atteint les objectifs du programme et ceci, par les mesures de connaissances, de comportements ou par les résultats (Rutman et Lecomte, 1982). Par contre, ce type de recherche comporte un certain nombre de limites. D'après Tannenbaum et Yukl (1992), il serait difficile de généraliser les résultats d'une organisation à une autre. Cependant, ce type de recherche va permettre de mesurer des relations causales entre les différentes dimensions du phénomène organisationnel comme l'implication au travail et le climat organisationnel.

Selon Baldwin et Ford (1988) la rigueur en recherche évaluative entraîne un consensus sur les différents niveaux d'évaluation. Les chercheurs Kirkpatrick (1967), Warr et al., 1970; Hamblin, 1974; Carnarius (1975 dans Savoie, 1987) présentent une démarche intégrée dans l'évaluation d'un programme de formation. Pour notre étude nous avons choisi le modèle de Kirkpatrick. Ce modèle comprend quatre niveaux d'évaluation: (1) les réactions; (2) les apprentissages; (3) les comportements et (4) les résultats.

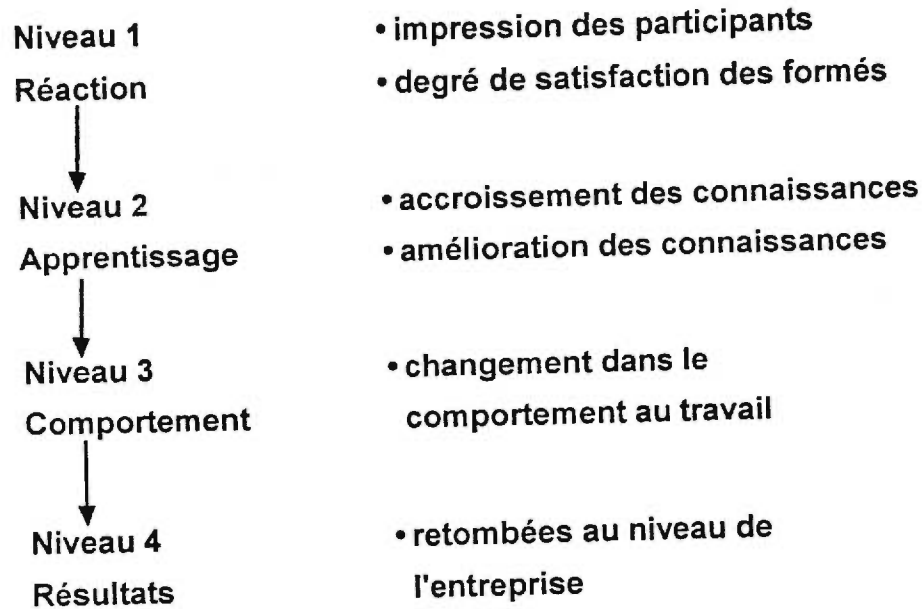


Figure 4 - Les quatre niveaux d'évaluation de programme de Kirkpatrick (1959, 1960)

Dans le monde organisationnel et industriel le modèle de Kirkpatrick (1959, 1960) est accepté dans les organisations principalement à cause de la

simplicité de l'ordre hiérarchique des quatre niveaux d'évaluation. Cependant, afin de situer et de mesurer les effets de la formation (les transferts des apprentissages), nous avons adapté le modèle de Kirkpatrick en fonction du modèle du processus de transfert de Baldwin et Ford (1988).

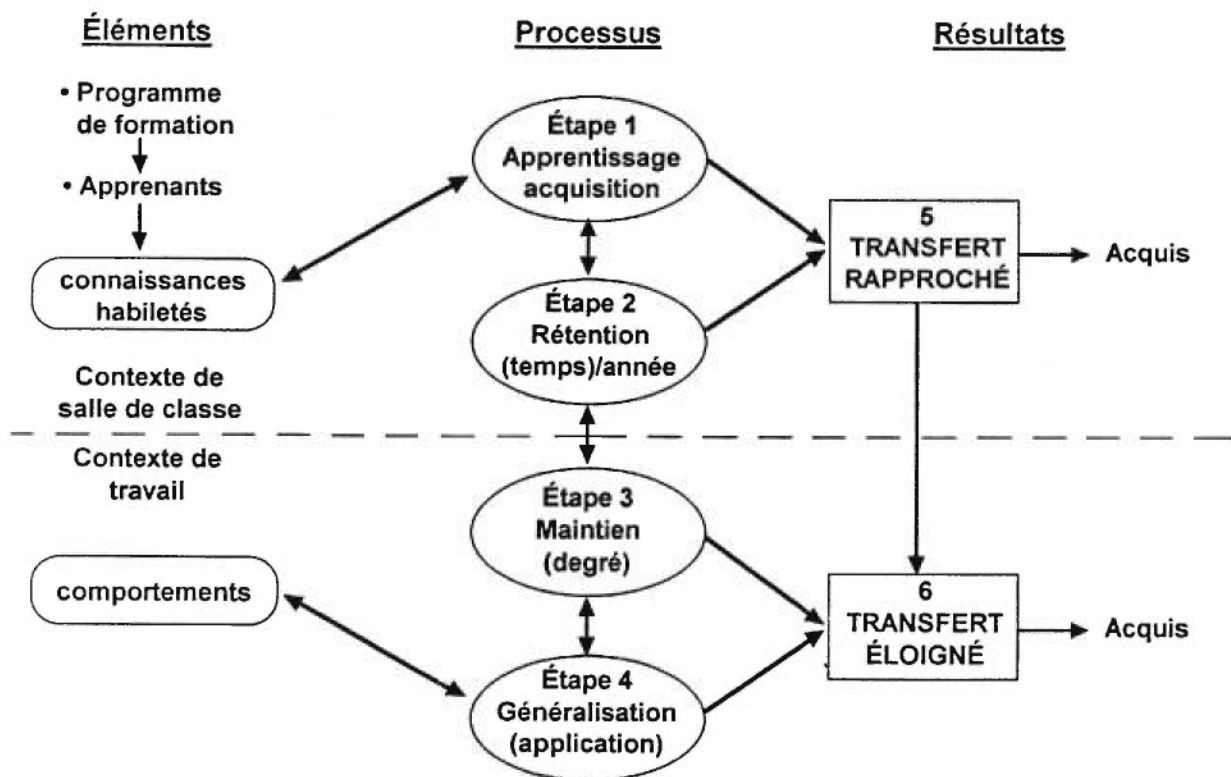


Figure 5 - Intégration des modèles de Baldwin et Ford (1988) et de Kirkpatrick (1959, 1960)

Nous avons donc construit notre cadre d'analyse méthodologique à partir des modèles de Baldwin et Ford (1988) et de Kirkpatrick (1959, 1960), lesquels prennent en considération l'ensemble des éléments des variables dépendantes, indépendantes et modératrices. La variable dépendante vise à recueillir les résultats d'apprentissage de nos cinq groupes de sujets qui seront présentés un peu plus loin. Le programme de formation constitue la variable indépendante et les résultats des instruments de mesure du climat organisationnel et de l'implication au travail forment la variable modératrice. Dans cette variable modératrice, nous retrouvons des facteurs d'explications des effets d'influence du transfert des apprentissages qui sont en relation avec les caractéristiques personnelles et organisationnelles des apprenants.

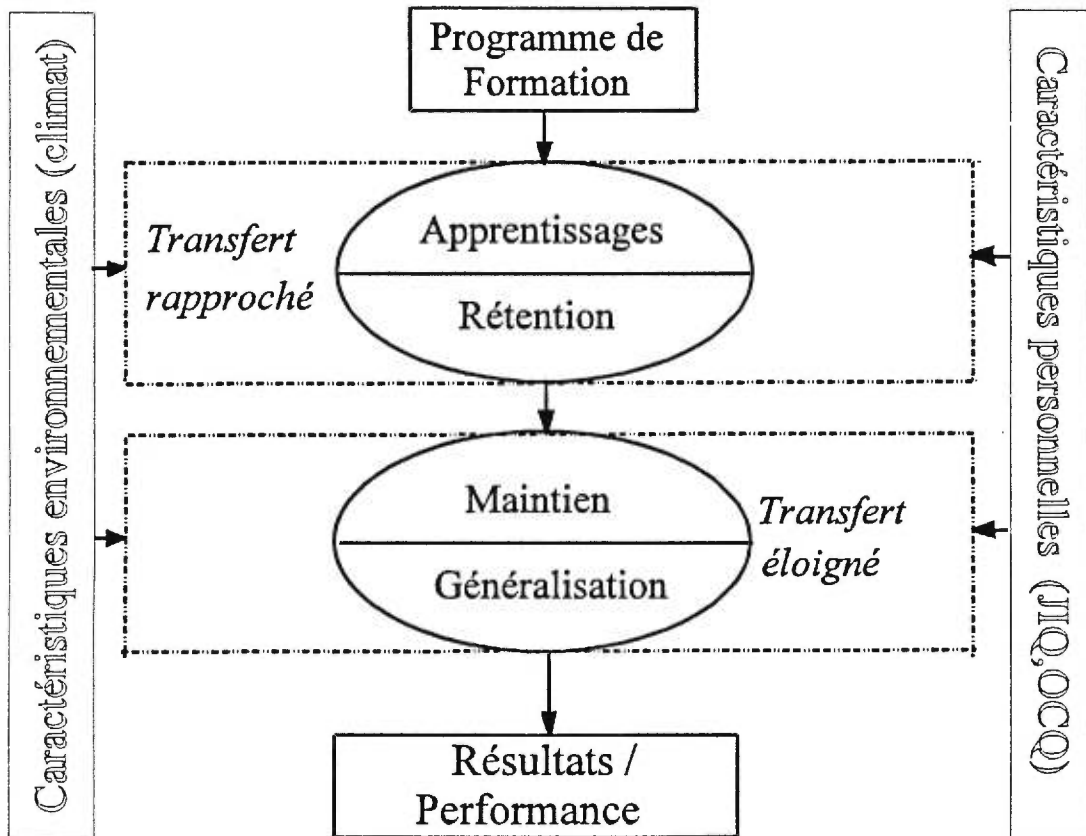


Figure 6 - Modèle d'évaluation du transfert des apprentissages

2.1.1 Les variables indépendantes

Le programme de formation Moti-ventes qui constitue la variable indépendante, a été développé par une firme spécialisée en formation. Ce programme était offert et transmis par des formateurs à l'emploi de la Société des alcools du Québec. Des pratiques d'enseignement de communication orale, écrite et gestuelle ont été utilisées. Les formateurs ont eu recours à des méthodes d'enseignement variées, telles des exposés magistraux, des discussions entre les apprenants et certains ateliers.

Le programme de formation était organisé en modules structurés ayant chacun des objectifs d'apprentissage. Les six modules présentaient les notions suivantes: (1) vendre ou ne pas vendre; (2) les résistances et la méthode de vente; (3) l'accueil; (4) la découverte; (5) la suggestion et (6) gérer les tensions.

Pour chacun de ces modules nous retrouvons les objectifs d'apprentissage suivants:

Module1 : VENDRE OU NE PAS VENDRE

1.1 Les participants seront sensibiliser à ce que:

Dans une vente, c'est le client qui achète;

Leur rôle et responsabilité sont d'aider le client à acheter;

La principale qualité d'un vendeur est l'empathie;

L'attitude nécessaire est d'être orienté vers la satisfaction des besoins des autres la communication est l'outil du bon vendeur;

Une vente doit se gérer dans le court terme et le long terme afin que les parties en cause soient gagnantes.

1.2 Les participants auront:

Une meilleure compréhension de leur rôle auprès de la clientèle.

Module 2 : LES RÉSISTANCES ET LA MÉTHODE DE VENTE

2.1 Les participants sauront:

Pourquoi le processus de vente se déroule-t-il en trois étapes?

Pourquoi les clients éprouvent-ils des résistances et quelle en est la cause?

Reconnaître chez leurs clients les signes verbaux et non verbaux de résistance.

Module 3 : L'ACCUEIL

3.1 Les participants comprendront:

Quels sont les facteurs qui influencent la perception du client de façon à créer un climat de confiance propice à l'achat.

3.2 Les participants pourront:

Accueillir un client et créer avec celui-ci une relation de confiance.

Module 4 : LA DÉCOUVERTE

4.1 Les participants comprendront:

Que la découverte est une étape cruciale dans le processus de vente, car elle permet au vendeur de bien comprendre les attentes et les motivations du client afin de pouvoir l'aider et le guider vers un choix judicieux.

4.2 Les participants pourront:

Amener le client à parler de ses besoins sans créer la tension et communiquer à celui-ci qu'il est bien compris;

Maîtriser les techniques de communication nécessaires pour faire une bonne découverte.

Module 5 : LA SUGGESTION

5.1 Les participants comprendront:

Que dans la suggestion ils doivent démontrer que le produit proposé va satisfaire les attentes du client et qu'ils doivent, par étapes successives, amener celui-ci à acheter.

5.2 Les participants pourront:

Suivre les étapes pour faire une suggestion et identifier les opportunités de faire une vente;

Faire interagir le client tout au long du processus de suggestion;

Obtenir une commande et fermer la vente.

Module 6 : GÉRER LES TENSIONS

6.1 Les participants comprendront:

La nature des tensions et des objections;

Que l'on ne peut résoudre une résistance par une résistance

Que l'écoute et l'empathie sont les qualités dominantes dans ces situations.

6.2 Les participants pourront:

Calmer un client en colère;

Répondre à des objections sans altérer la relation qu'ils ont avec le client.

Également, le contenu du cours avait été conçu en fonction de la culture organisationnelle de la Société des alcools du Québec. Les normes du service à la clientèle étaient intégrées dans le contenu du programme afin de permettre aux employés de s'y référer. Les neuf (9) normes du service à la clientèle sont: (1) nous sommes conscients que l'aspect de notre succursale a un effet sur la confiance et la fidélité de nos clients; (2) Nous portons notre uniforme; nous accueillons le client avec un sourire et un «bonjour» chaleureux; (3) Nous sommes disponibles et attentifs aux besoins des clients; (4) Quand un produit n'est pas disponible, nous proposons un produit de

substitution; (5) Nous accompagnons le client jusqu'au produit désiré; (6) Nous offrons des services professionnels; (7) Nous assurons un climat de magasinage agréable à nos clients; (8) À la caisse, nous sommes courtois et efficaces; (9) Nous remercions le client et l'invitons à revenir. Vous trouverez à l'appendice A la description de chacune de ces normes.

2.1.2 Les variables modératrices

Dans notre recherche, nous n'aborderons pas le développement et les besoins du programme de formation ainsi que les caractéristiques personnelles des apprenants et des formateurs. Par contre, nous allons évaluer les objectifs et les effets obtenus (résultats) du programme en fonction de l'apprentissage en salle de cours et des apprentissages obtenus, en nous appuyant sur les caractéristiques des variables modératrices. Notre choix s'est arrêté à des variables liées directement aux apprenants dans un contexte organisationnel. Nous retrouvons les variables modératrices de l'implication au travail et celle du climat organisationnel.

2.1.3 La description de l'entreprise

L'entreprise étudiée est la Société des alcools du Québec. Elle a le mandat de faire le commerce des boissons alcooliques. Si nous remontons dans le temps, c'est en 1726 que nous retrouvons une première loi sur les boissons alcooliques au pays. Une législation était nécessaire étant donné que le commerce et la fabrication des produits alcoolisés n'étaient pas assez surveillés, entraînant la contrebande et la production d'alcool frelaté.

Selon Thinel (1971), c'est en 1921 que le gouvernement du Québec a

adopté la Loi des liqueurs et la Loi concernant la possession et le transport des boissons alcooliques. À partir de cette loi, le gouvernement fonde la Commission des liqueurs du Québec dont le double mandat est dans un premier temps, de faire le commerce des spiritueux et des vins et dans un deuxième temps, de contrôler la possession et la vente des boissons alcooliques.

Par la suite en 1961, les lois sont abrogées et remplacées sous un autre nom: La Loi de la Régie des alcools. Le gouvernement du Québec modifie le nom de la Commission des liqueurs du Québec qui devient la Régie des alcools du Québec. La raison principale de la modification à la loi est de donner à la Régie un autre rôle, celui de commercialiser les produits c'est-à-dire d'acheter, d'importer et de vendre des boissons alcooliques. La Régie conserve toujours ses rôles de surveillance et de contrôle des permis prévus par la loi.

C'est en 1971 qu'un autre rôle vient s'ajouter à la Régie des alcools du Québec, celui qui est d'intérêt public. La Régie des alcools du Québec devient alors la Société des alcools du Québec, une société d'État parapublique qui relève directement du ministère de l'Industrie et du Commerce du Québec et qui, par conséquent, ne possède qu'un actionnaire, le ministre des Finances du gouvernement du Québec.

La gestion de l'entreprise est effectuée par un conseil d'administration dont les membres sont nommés par le Conseil des ministres. Par contre, son fonctionnement administratif est assuré par une haute direction et des gestionnaires qui s'y rattachent. Nous présentons à l'appendice A la structure organisationnelle. Elle détient toujours ses pouvoirs destinés à rendre

opérationnelles des activités commerciales, économiques, fiscales et sociales. Elle est responsable du contrôle des importations, des achats et de la distribution des boissons alcooliques (à l'exception de la bière domestique) et de la qualité de tous ses produits vendus. Ses produits commercialisés sont de l'ordre de 3 686 dans un réseau de 341 succursales. De plus, la Société distribue ses produits dans 154 agences et quelque 11 000 autres points de vente, tels que les épiceries et les dépanneurs. La Société emploie actuellement 2 019 employés réguliers, 1 656 employés à temps partiel, 104 employés d'entrepôts et 87 employés temporaires au niveau de l'administration. Pour notre recherche, nous présentons à l'annexe I la structure des succursales et des divisions pour les groupes 1, 2, 3, et 4 ainsi que le groupe contrôle qui se situe dans le secteur des ressources humaines.

2.1.3.1 Le repositionnement de l'entreprise

À la fin de l'année 1993, le conseil d'administration de la Société a demandé qu'un plan d'affaires structuré soit développé pour définir le positionnement de l'entreprise afin de donner un nouvel élan au commerce des boissons alcoolisées. Un diagnostic organisationnel a été effectué à partir de rencontres avec ses clients et ses partenaires internes et externes. Les résultats ont démontré, entre autres, qu'une approche-client était nécessaire et pour y arriver la Société devrait mettre en place des moyens pour responsabiliser davantage les employées, simplifier les procédés opérationnels et diminuer les contrôles opérationnels. Pour responsabiliser davantage les employés, il devenait aussi nécessaire de mettre en place des programmes de perfectionnement. La responsabilité de la formation relève de la vice-présidente des ressources humaines.

Avant de d'entreprendre ce repositionnement stratégique et de

déterminer sa stratégie, la Société a redéfini sa mission pour mieux répondre à ses responsabilités et à ses engagements dans ce changement organisationnel.

La mission de la SAQ est de bien servir la population de toutes les régions du Québec en offrant une grande variété de boissons alcooliques de qualité.

Dans cet énoncé de mission nous retrouvons une valeur fondamentale: la qualité. Pour y arriver, la Société exige alors que son personnel adhère aux changements et qu'il partage un certain nombre de valeurs:¹ la recherche de la satisfaction du client; le respect des individus; la loyauté envers l'entreprise; l'intégrité et l'éthique professionnelle; l'esprit de collaboration et le travail d'équipe; la participation de tous et de toutes à la réalisation des objectifs de l'entreprise.

Dans toutes les activités entreprises pour respecter ses engagements, la Société des alcools du Québec énonce la qualité comme valeur fondamentale. Et pour soutenir cette démarche de la qualité et promouvoir les valeurs de l'entreprise, la Société a mis en place un programme de perfectionnement: Moti-Ventes. Ce programme a été conçu par la firme Robert Coppenrath et Associés inc. pour rencontrer les neuf normes du service à la clientèle de la Société (voir appendice A).

¹ Mission de la Société des alcools du Québec (1993). Dossier Spécial. **L'Équipe.**

2.1.4 L'échantillonnage

Un total de 65 employés, travaillant dans 38 succursales à travers la province de Québec ont fait partie de cette enquête. Le programme de perfectionnement a été administré dans quatre régions distinctes: Amos, Hull, Laval et Montréal.

Le programme a été offert à 11 employés pour la région d'Amos (groupe 1), neuf employés pour la région de Hull (groupe 2), 14 employés pour la région de Montréal (groupe 3), 17 employés pour la région de Laval (groupe 4) et 14 employés pour le groupe contrôle (groupe 5).

Les groupes ont été sélectionnés par région et comprennent 46 hommes (71%) et 19 femmes (29%). Nous retrouvons dans ces groupes deux catégories d'employés. Un total de 50 des participants (77%) occupent des postes administratifs de direction et 15 participants (23%) occupent des postes de techniciens, d'opérateurs d'ordinateur, de dessinateurs et de commis en comptabilité.

Un total de 35 sujets (54%) cumulent de 10 à 25 ans d'expérience de travail. Seulement quatre sujets (5%) possèdent plus de 25 ans d'ancienneté. Nous retrouvons 44 individus (68%) dans un intervalle d'âge de 36 à 56 ans. Parmi cet échantillonnage, 47 sujets (73%) détiennent des diplômes d'études secondaires et collégiales.

Pour tous ces groupes, on relève des différences significatives au niveau des caractéristiques de l'ancienneté, des postes occupés et du sexe des participants. Ces données sont abordées au troisième chapitre et se

retrouvent aux tableaux VI et VII.

2.2 Les questionnaires et l'expérimentation

Dans cette recherche, cinq types de questionnaires sont utilisés (Tableau V). Pour les variables dépendantes, nous avons un questionnaire de réactions (Réa) pour recueillir des informations sur ce que les apprenants pensent du programme de perfectionnement. Les questionnaires de connaissances (Pré-test, Pst-test 1, Pst-test 2, Pst-test 3) servent à recueillir les résultats de l'évaluation de l'apprentissage et les grilles d'observations (PA1 et PA2) servent à évaluer les comportements des apprenants dans le milieu du travail. Ces questionnaires portant sur les connaissances et les comportements en milieu de travail permettent d'évaluer les résultats des apprenants à l'égard du programme de perfectionnement.

Nous avons aussi retenu un questionnaire portant sur les perceptions individuelles des apprenants face à l'implication au travail (QIE) et un autre sur le climat organisationnel (CL). Ces questionnaires servent à identifier dans quelle mesure l'implication au travail et le climat organisationnel influencent le transfert des apprentissages.

Tous ces instruments de mesure tiennent compte des quatre niveaux d'évaluation des programmes de formation proposés par Kirkpatrick (1959, 1960); (1) les réactions; (2) les apprentissages; (3) les comportements et (4) les résultats.

Pour chacun des instruments, nous allons vérifier les mesures de fidélité et de validité. Campbell et Stanley (1966) considèrent qu'une mesure est fidèle lorsque celle-ci est appliquée de façon répétée à une situation

donnée et que les résultats demeurent toujours les mêmes, et ce, tant et aussi longtemps que la situation ne change pas. De même qu'une mesure est valide si elle mesure bien ce qu'elle prétend mesurer. Pour Bernard et Fontaine (1982), la validité est relative à un usage spécifique des résultats du test plutôt qu'au test lui-même. Le concept de validité n'est pas rattaché au test en soi, mais à l'usage spécifique qu'on fait des résultats de ce test.

Puisque la qualité d'un instrument de mesure repose sur ces notions de validité et de fiabilité (Campbell et Stanley, 1966), les questionnaires utilisés sont conformes à ces normes et une description de chacun se retrouve à la section suivante.

2.2.1 Le questionnaire de réactions

Le premier questionnaire, présenté à l'appendice B, comporte sept questions sur une échelle en cinq niveaux de type Likert et a été développé pour correspondre au premier palier d'évaluation du modèle de Kirkpatrick (1959, 1960). Ce questionnaire a été réalisé par une firme de consultants dans le cadre d'une collaboration avec l'entreprise visée dans notre étude. Les questions portent sur le contenu et l'horaire des cours, les formateurs, le style d'apprentissage ainsi que l'enseignement et le degré de participation des apprenants et des pairs.

Fidélité:

La fidélité interne de la moyenne des échelles a été analysée à l'aide de la technique moitié-moitié du coefficient Alpha de Cronbach. Les coefficients de fidélité de la consistance interne varient entre 0,87 et 0,88.

Validité:

Étant donné que l'instrument de mesure a été développé par l'organisation et la firme consultante, nous n'avons pas modifié le questionnaire. Par contre, nous avons vérifié si les questions étaient quantifiables et avons évalué le questionnaire selon les cinq critères établis par Hamblin, 1974 (dans Savoie, 1987). Ces critères se situent au niveau des questions objectives, de la sémantique, de l'échelle de mesure, des besoins du programme et du respect de l'anonymat. Tous ces critères ont été respectés dans l'élaboration du questionnaire de réactions.

2.2.2 Le questionnaire des connaissances sur la vente

Dans le cadre de notre collaboration de recherche avec l'entreprise, nous avons mis au point un questionnaire portant sur les objectifs du programme de perfectionnement. Cet instrument a été développé par la chercheuse, et en collaboration avec l'entreprise afin de tenir compte des 14 objectifs du programme. Par la suite, l'instrument a été remis pour évaluation à des membres de l'entreprise, dont quatre spécialistes en formation.

Cette étude a donné lieu à quelques modifications visant à clarifier les énoncés des questions pour fournir davantage de précisions sur les six normes de qualité de l'entreprise. La version définitive du questionnaire utilisé est présentée à l'appendice B.

La première partie du questionnaire est composée de questions visant à recueillir des renseignements démographiques sur les apprenants tels que'un

pseudonyme (pour apparier les résultats des pré-tests et post-tests), l'ancienneté, le poste occupé, la scolarité, etc. Le questionnaire comporte deux parties: la première comporte un total de quinze (15) questions à choix multiples et la deuxième partie un total de dix (10) questions portant sur des choix vrai ou faux. Nous présenterons en détail l'organisation et le traitement des questions du questionnaire au chapitre 3.

Fidélité:

La fidélité interne de chacune des questions de ce questionnaire a été analysée à l'aide du coefficient Alpha de Cronbach. La consistance interne de l'alpha se situe entre 0,72 et 0,78.

Validité:

Pour les besoins de cette étude, les questionnaires ont été développés à partir des objectifs du programme de formation. Ainsi, pour valider les questions, trois formateurs, deux directeurs des ressources humaines et la chercheuse ont examiné le questionnaire à la lumière de leurs compétences personnelles et organisationnelles.

C'est ainsi que la validité de ce questionnaire a été établie durant l'étude pour une population de 65 sujets constituée de 46 hommes (71%) et de 19 femmes (29%). L'âge des participants se situe de 20 à 56 ans et 21 (32%) d'entre eux ont entre 20 et 35 ans.

2.2.3 La grille d'évaluation des comportements en milieu de travail

En ce qui a trait à la grille d'évaluation des comportements, l'entreprise en collaboration avec une firme de consultants, a élaboré une grille d'évaluation DÉFI-CLIENTS à partir des normes organisationnelles pré-établies par l'entreprise (voir appendice A). Pour analyser les comportements, nous avons utilisé cette grille puisqu'elle représentait les besoins de formation de l'entreprise face au service à la clientèle. Nous aurions pu utiliser un questionnaire d'intentions comportementales (Brunet, 1980), mais la technique d'observation réelle de comportements représentait, à nos yeux, une situation privilégiée. Ajoutons aussi que cet instrument, qui existait avant notre recherche, avait été validé à quelques reprises, plus précisément lors de l'élaboration des normes organisationnelles.

Dans le but d'éviter de recueillir des informations superflues sur l'uniforme, la propreté et l'ambiance et les commentaires des évaluateurs, nous avons limité les évaluations de comportements au niveau du service à la clientèle. Le questionnaire comporte un total de quinze dimensions et nous avons retenu les dix dimensions qui correspondent au contenu du programme de perfectionnement. Ces dix dimensions se retrouvent liées directement aux objectifs du programme de perfectionnement et englobent les comportements suivants: l'accueil, l'offre de services, accompagner le client, offrir un produit de substitution, répondre aux questions ou rechercher l'information, la courtoisie envers le client, la remise du coupon de caisse, le remerciement, les salutations, un comportement et un langage respectueux. Le questionnaire se retrouve à l'appendice B.

Pour répondre aux questionnaires, les évaluateurs devaient encercler le niveau du comportement attendu déterminé par la cote 0, 3 ou 5. La cote 0 pour signifier que le comportement était absent; la cote 3, lorsque le

comportement était partiellement atteint et la cote 5 pour indiquer que le comportement était complètement acceptable. Lorsqu'ils quittaient la succursale, les évaluateurs devaient remplir le questionnaire immédiatement et ajouter les commentaires qu'ils jugeaient pertinents. Étant donné que notre étude s'inscrit dans les résultats comportementaux du transfert des apprentissages, nous n'avons pas utilisé les données qualitatives des commentaires des évaluateurs.

2.2.4 Le questionnaire portant sur l'implication à l'emploi

Afin d'évaluer les caractéristiques personnelles des individus par rapport à leur attitude globale face à leur environnement de travail, nous avons choisi le questionnaire de Kanungo (1982). Ce questionnaire vise à mesurer le degré auquel un individu s'implique et participe, de façon active, dans son emploi. Ce questionnaire se compose de dix questions réparties sur une échelle de réponses en six points (accord-désaccord) et se retrouve à l'appendice B.

Fidélité:

La fidélité interne du questionnaire original «Job Involvement Questionnaire» et de sa traduction française «questionnaire portant sur l'implication à l'emploi» a été vérifiée par d'autres chercheurs à l'aide de la technique moitié-moitié. En effet, Reid (1989) rapporte qu'il a administré les questionnaires de langues française et anglaise simultanément à 703 répondants (francophones $n=184$ et anglophones $n=519$), dont 57% de sexe masculin et 43% de sexe féminin. Le principe de l'équivalence initiale des répondants a été respecté. Les résultats démontrent que les coefficients

de fidélité (consistance interne) varient de 0,68 à 0,89, ce qui révèle une stabilité interne adéquate des mesures d'implication au travail. Lorsque nous calculons la fidélité du questionnaire pour les cinq groupes étudiés dans notre recherche, nous obtenons un coefficient interne de 0,80.

Validité:

La validité convergente et discriminante de l'instrument a été étudiée par Reid (1989). Il a utilisé une matrice multitraits-multiméthodes dans laquelle il a regroupé les intercorrélations des six mesures d'implication (échelle de Likert). La validité convergente s'avère significative à $p=0,001$ avec un coefficient de 0,80.

2.2.5 Le questionnaire portant sur les caractéristiques de l'organisation

Nous avons vérifié la perception du climat organisationnel par rapport du transfert des apprentissages, c'est-à-dire, la perception qu'a le formé du travail ou, en général, de la situation de l'entreprise. Le questionnaire utilisé dans cette étude pour mesurer le climat organisationnel est une version abrégée de l'instrument développé par Likert (1967) et intitulé « Likert Organizational Profile ». Il comprend cinq échelles: la perception des supérieurs, la prise de décision, la formulation des objectifs, la communication organisationnelle et les mécanismes de contrôle dans l'entreprise. Ce questionnaire comprend une série de 18 énoncés qui décrivent le système ou le style de management et chaque réponse comprend une échelle de mesure en vingt points. Les énoncés du questionnaire se trouvent à l'appendice B.

Fidélité:

Le questionnaire original «Likert Organizationnal Profile» de Likert (1967) a été traduit et adapté par le Centre européen d'éducation permanente. La fidélité interne des échelles de la version française du questionnaire, intitulé «Profil des caractéristiques de l'organisation», a été analysée par Archambault, Brunet et Goupil (1984) à l'aide du coefficient Alpha de Cronbach. Les coefficients de fidélité varient entre 0,69 et 0,72.

2.2.6 L'expérimentation

Le premier contact avec l'entreprise a été effectué en janvier 1994. Après quelques rencontres avec la direction de la Société des alcools du Québec, il s'est avéré pertinent d'effectuer une recherche empirique dans le cadre d'un programme de perfectionnement. Les directeurs de la formation et des ressources humaines ainsi que la vice-présidente des ressources humaines étaient prêts à collaborer totalement aux fins de cette étude. C'est ainsi que l'observation du rendement des employés effectuée avant et après la formation a été entièrement payée par l'entreprise. À la demande de la chercheuse, un total de 75 gestionnaires a été pré-sélectionné par la Société pour un total de cinq groupes. Il faut dire que ces cinq groupes ont été choisis, parmi plusieurs groupes (Québec, Chicoutimi, Rimouski) en région. À la suite de différentes discussions avec la direction du service de formation, il a été convenu que la chercheuse prendrait part activement au perfectionnement. Cette participation permettrait de bien comprendre le cours, de mieux saisir le climat organisationnel, de connaître les formateurs et de clarifier certains aspects du programme.

Au début du cours, les formateurs ont distribué aux participants le manuel académique et expliqué les différents objectifs du programme. À la fin du programme de formation, les participants ont été invités à remplir un formulaire de réactions portant sur leurs impressions face au programme et leur degré de satisfaction.

Le questionnaire portant sur les apprentissages (les connaissances et les habiletés) a été administré à chacun des groupes en pré et post-tests et ceci à des intervalles pré-déterminés. Par contre, les évaluations de comportements furent administrées avant et après le programme. De la même façon, les questionnaires portant sur l'implication à l'emploi (QIE) et le climat organisationnel (CL) furent administrés de huit à douze mois après la fin du programme.

TABLEAU V
Liste des groupes et des instruments de recherche

Groupes N = 65	Programme de formation	Instruments de recherche	T 1	T 2	T 3	T 4	T 5	Objectifs de la recherche
Groupe 1 N = 11 Groupe expérimental	Oui	PA1	x					1. Étudier le transfert des apprentissages et la rétention. 2. Identifier les effets du transfert sur les variables modératrices.
		Pré-test	x					
		Pst-test 1		x				
		Pst-test 2			x			
		Pst-test 3				x		
		PA2					x	
		Réa		x				
Groupe 2 N = 9 Groupe expérimental	Oui	PA1	x					1. et 2 idem 3. Évaluer et comparer les résultats sans le traitement du pst-tst2.
		Pré-Test	x					
		Pst-test 1		x				
		Pst-test 3				x		
		PA2					x	
		Réa		x				
		CI					x	
QIE					x			
Groupe 3 N = 14 Groupe expérimental	Oui	PA1	x					1. et 2. idem (groupe 1) 3. Évaluer et comparer les résultats sans le prétest des groupes 1 et 2.
		Pst-test 1			x			
		Pst-test 3				x		
		PA2					x	
		Réa		x				
		CI					x	
		QIE					x	
Groupe 4 N = 16 Groupe expérimental	Oui	PA1	x					1. et 2. idem (groupe 1) 3. Comparer les résultats des groupes 1, 2 et 3.
		Pst-test 2			x			
		Pst-test 3				x	x	
		PA2					x	
		Réa						
		CI					x	
		QIE					x	
Groupe C N = 14 Groupe Contrôle	Non	Pré-test	x					1. et 2. idem (groupe 1) 3. Évaluer si le transfert des apprentissage est dû à la formation.
		Post-test		x				
		CI		x				
		QIE		x				

Légende:

.PA1: Évaluation du rendement avant.Pré-test : Quest. sur les apprentissages

.PA2: Évaluation du rendement après .Pst-test1: Quest. sur les apprentissages

.CL : Profil de l'organisation

.Pst-test2: Quest. sur les apprentissages

.QIE: Implication à l'emploi

.Pst-test3: Quest. sur les apprentissages

.Réa: Quest. de réactions

T1: Temps avant la formation; T2: temps 4 jours après la formation; T3: temps 4 mois après la formation; T4: temps 8 mois après la formation; T5: temps 12 mois après la formation.

Le groupe 1 ou le groupe expérimental de Hull a été évalué selon une mesure de pré-test avant le programme et une mesure de post-test après le programme de perfectionnement. De plus, un deuxième post-test (follow-through) a été administré quatre mois après le programme. Afin de minimiser les facteurs d'influence, les participants et les gestionnaires ont seulement été prévenus la journée même des évaluations.

Le groupe 2 ou le groupe expérimental d'Amos a reçu la même mesure que le groupe 1 sauf que le post-test a été administré neuf (9) mois après la fin du programme. Cette procédure nous a permis de vérifier l'effet du premier post-test par rapport au deuxième post-test.

Le groupe 3 ou le groupe expérimental de Montréal a suivi le programme, mais les mesures de pré-post test n'ont pas été effectuées afin de vérifier l'effet du transfert dans le changement du comportement au travail. Par contre, un deuxième post-test a été administré neuf (9) mois après le programme de formation.

Le groupe 4 ou le groupe expérimental de Laval a aussi participé au programme, mais n'a pas reçu le deuxième post test. Le premier post test a été administré quatre mois après le programme, car le groupe a aussi servi d'objet d'étude pour roder le premier cours de formation.

Le groupe 5 ou groupe contrôle a été identifié de façon aléatoire, à partir du fichier central des ressources humaines et les sujets de ce groupe n'ont pas participé à la formation. Par contre, afin de mesurer les caractéristiques environnementales et les caractéristiques personnelles des participants, nous avons administré les questionnaires portant sur le climat

organisationnel et l'implication au travail.

Ces cinq groupes représentent 75 personnes. Un nombre qualifié d'assez imposant selon Alliger et Janak (1989) et Baldwin et Ford (1988). En effet, ces auteurs indiquent que la recherche évaluative dans les organisations comporte des échantillons de très petite taille. Cependant, nous devons préciser que notre groupe de sujets n'est pas de grande taille, mais d'une taille suffisante pour permettre de faire des mesures statistiques non paramétriques (Siegel et Castellan, 1988) et d'effectuer des analyses et des comparaisons entre les groupes.

2.2.7 Les méthodes d'analyse des données

Les analyses des divers instruments de mesure portant sur les réactions, les connaissances, les comportements, les perceptions d'implication à l'emploi et du climat organisationnel sont effectuées à partir du logiciel S.P.S.S (Statistical Package for the Social Sciences, version 1996). Il est important de noter qu'avant d'analyser les données, nous avons recodé les résultats des choix multiples du questionnaire des connaissances. Nous avons établi que la cote 1 signifiait une bonne réponse et la cote 2 une mauvaise réponse.

Pour les questionnaires visant à mesurer les comportements, nous avons recodé les données et attribué les mêmes cotes. Cette opération était nécessaire pour obtenir les résultats en «score» et de pouvoir les comparer aux connaissances.

Quant aux questionnaires de réactions, d'implication à l'emploi et de

climat organisationnel, nous avons conservé les résultats tels quels puisqu'il s'agissait des résultats de mesure d'échelles de Likert.

Dans notre étude, nous avons privilégié des tests non paramétriques puisque la taille de chacun des groupes étudiés était inférieure à 30 ($N < 30$). Même si le nombre total des apprenants pour chacun des groupes est inférieur à 30 et que cette population n'est pas assujettie à une distribution normale, il n'en demeure pas moins que les tests non paramétriques sont reconnus pour leur robustesse et leur fiabilité (Arvey et Cole, 1989; Martineau, 1990; Siegel et Castellan, 1988).

Afin de comparer les différences de moyennes des scores (résultats) des connaissances et des comportements entre les groupes, nous utiliserons les tests Mann-Whitney et de Wilcoxon. Selon Siegel et Castellan (1988), cette méthode est le pendant du test de Student (t test) pour des groupes de sujets dont la taille est inférieure à 30.

L'analyse de la variance est une méthode pour analyser les données expérimentales. La variance totale est une indication de la variabilité observée dans les résultats des individus. C'est une façon de décrire l'importance avec laquelle les données permettent de différencier les individus dans les groupes. Le test Kruskal-Wallis permet de déterminer si les groupes ont des distributions identiques.

Pour mettre en évidence une causalité éventuelle dans la séquence de résultats obtenus (connaissances et comportements), nous utiliserons une technique de corrélation appelée Cross-Lag Panel Correlation développée par Kenny (1975; 1979). Notre choix s'est porté sur cette technique puisque les

composantes sont constituées de petits nombres et il devient impossible d'utiliser des analyses multi-levels comme le modèle appelé «Hierarchical Linear Model» de Rogosa et Saner (1995). Selon plusieurs auteurs, notamment, Wang et al. (1996) et Rogosa (1980), des mesures répétées dans le temps de deux variables permettent de produire de l'information sur la direction d'asymétrie causale entre elles. Les effets de causalité consistent à prédire qu'une variable X cause une variable Y lorsque mesurée dans le temps (Kenny, 1975; Rogosa, 1980; Wang et al., 1996). En mesurant X (connaissances) et Y (comportements), en temps 1 et 2, nous obtenons six corrélations. Ce sont les moyennes des scores obtenues qui deviennent des données continues et qui peuvent être corrélées par le coefficient de corrélation de Pearson.

Ces coefficients de corrélations de Pearson se retrouvent sous trois différentes mesures: intra-corrélations, inter-corrélations et corrélations croisées.

Les intra-corrélations se retrouvent entre X (les connaissances) au temps 1 et X (les connaissances) au temps 2. Cette mesure permet de vérifier des coefficients de consistance dans le temps.

Les inter-corrélations se retrouvent entre X (les connaissances) et Y (les comportements) et à la même période de temps et ce sont des mesures d'association qui peuvent être négatives ou positives (Brunet, 1980).

Les corrélations croisées se situent entre X (les connaissances) au temps 1 et Y (les comportements) au temps 2.

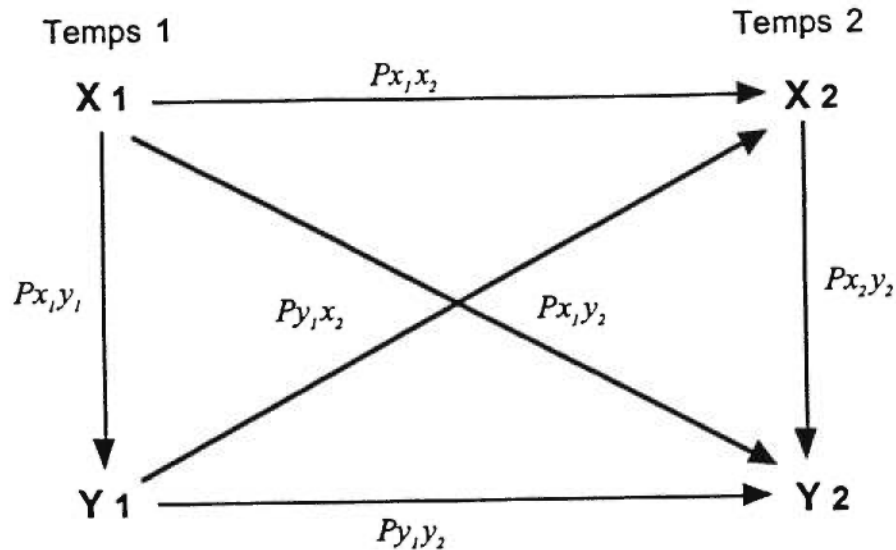


Figure 7 - Schéma expérimental de la technique du Cross-lagged Panel Correlation (Kenny, 1975 et Wang, 1996)

Pour déterminer la causalité, la corrélation X_1Y_2 doit être significativement plus grande qu' Y_1X_2 et les corrélations x_1y_1 et x_2y_2 . Chacune des corrélations croisées (Y_1X_2 et Y_2X_1) doit être plus petite que X_2Y_1 et X_2Y_2 .

Pour les questionnaires liés au climat organisationnel et à l'implication à l'emploi, nous allons calculer les résultats selon les méthodes spécifiques des concepteurs de ces instruments.

Les résultats des questionnaires du climat organisationnel seront classés selon des intervalles prédéterminées par l'instrument. Les quatre types de climats organisationnels définis par Likert (1972) ont été déterminés selon des moyennes de scores telles que: 1,00 à 2,59 désigne un climat autoritaire exploiteur; 2,60 à 4,59 un climat autoritaire paternaliste; 4,60 à 6,59 un climat consultatif; 6,60 à 8,00 un climat participatif. Pour notre recherche, nous avons délimité le climat autoritaire selon des moyennes de score de 1,00 à 10,00 et le climat participatif de 10,01 à 20,00.

Les résultats de la mesure de l'implication à l'emploi (en accord ou en désaccord) seront obtenus à partir d'une échelle de type Likert en sept points et l'indice moyen sera calculé en additionnant les réponses et en divisant le total par 10 (Kanungo, 1982; St-Pierre, 1986). Comme les énoncés 2 et 7 ont été formulés négativement, et ceci afin de réduire les biais dus à la désirabilité sociale, nous allons inverser les résultats de ces énoncés.

2.2.8 Les limites de la recherche

Notre étude comporte certaines limites inhérentes à la complexité du domaine industriel et organisationnel dans lequel cette recherche a été commandée ainsi qu'à la méthodologie empruntée de la recherche quasi-expérimentale.

La recherche dans le milieu organisationnel et industriel présente un niveau de complexité dû à la non-disponibilité des ressources humaines. Cette difficulté est encore plus présente au niveau de la participation des cadres en entreprises, qui n'ont pas l'habitude de participer à de telles recherches pendant une période aussi longue (un an). De plus, lors de l'expérimentation, les mouvements internes du personnel comme les mutations ou les vacances ont occasionné des difficultés au niveau de la reclassification des apprenants dans les groupes.

Une deuxième limite se retrouve au niveau de notre stratégie de collecte d'information. Les questionnaires portant sur les connaissances et les habiletés ont été administrés jusqu'à quatre fois durant l'étude. Le temps alloué pour répondre aux questionnaires est d'une grande importance et le fait

que les employés soient syndiqués s'avère en soit un problème lié aux heures supplémentaires pour «ce travail effectué» dans le cadre de cette recherche. Les participants pouvaient en effet refuser d'y participer et il nous aurait été impossible de produire des résultats.

Une troisième limite a trait aux modèles théoriques utilisés dans cette recherche, plus précisément à l'adaptation des modèles de Kirkpatrick (1959, 1960) et de Baldwin et Ford (1988). En effet, nous utilisons presque en totalité le modèle de Baldwin et Ford (1988), mais avons fait abstraction de la conception et du contenu du programme. Il aurait été pertinent d'employer davantage le modèle dans son ensemble, mais le temps et l'objet précis de notre étude portant sur le transfert des apprentissages ne nous ont pas permis d'aller plus loin dans cette démarche. Cependant, l'étude a été choisie à partir d'une problématique organisationnelle et cette étude empirique n'aurait pu se faire sans une adaptation de modèles pour comprendre le processus du transfert.

CHAPITRE 3
ANALYSE DES RÉSULTATS

3.1 L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Nous présentons dans ce chapitre une analyse explicite des résultats obtenus à partir des instruments de mesure et des résultats objectifs du bilan annuel de l'entreprise, avant et après le programme de perfectionnement. Nous présentons les hypothèses portant sur la réussite du programme de perfectionnement et les variables modératrices d'implication à l'emploi et du climat organisationnel.

Pour analyser les données, nous avons regroupé les hypothèses de recherche en six étapes. Les étapes 1 à 4 sont conformes aux quatre niveaux du modèle de Kirkpatrick (1959, 1960). La cinquième étape portera sur l'efficacité du programme de perfectionnement. Dans cette étape, nous allons évaluer si les facteurs organisationnels du climat organisationnel et les facteurs individuels de l'implication à l'emploi ont une influence dans le transfert des acquis. La sixième étape portera sur l'efficacité du modèle de Kirkpatrick. Nous allons revenir sur les résultats obtenus aux niveaux I, II, III et IV et ceci, pour tous les groupes, et nous allons évaluer si nos résultats appuient le modèle systémique de Kirkpatrick.

Pour mesurer les résultats obtenus lors de notre expérimentation, il est nécessaire de choisir des procédures concrètes de mesure sur les opérations empiriques des résultats obtenus des divers instruments de mesure utilisés lors de l'expérimentation. Étant donné que nous avons de petits groupes (moins de 30 sujets par groupe), des tests non paramétriques sont utilisés.

Pour notre recherche, nous avons choisi cinq types de tests statistiques pour les mesures nominales et ordinales. Ce sont les tests Kruskal-Wallis, le test de Pearson, le test de la médiane, le test Wilcoxon-Mann-Whitney et le coefficient de corrélation de Spearman.

Le premier test appelé Kruskal-Wallis est utilisé pour les instruments à échelle nominale, de variables continues, et permet d'identifier l'homogénéité des distributions et le seuil de signification entre les groupes. Le Chi-Carré (χ^2) est utilisé à partir de mesures de rangs.

Pour les variables d'échelle de mesure de catégorie (sexe/poste), nous allons utiliser le test de Pearson et calculer le Chi-Carré (χ^2) à partir de la table de contingence (Siegel et Castellan, 1988).

Pour les instruments d'échelle ordinale, nous allons utiliser des tests reliés à l'analyse de la variance (Kruskal-Wallis One-Way Analysis of Variance by ranks) et le test de la médiane. Le test Kruskal-Wallis est le pendant du test One-Way ANOVA (Neter et al. 1996, p. 779) et permet de vérifier si les variables ou les groupes ont des distributions identiques ou différentes et si les distributions des résultats sont de variables continues bien qu'elles ne soient pas identifiées. Ce test permet aussi de convertir les résultats des tests appelés «scores» en y déterminant des rangs pour calculer les différences entre les groupes. Puisque le Kruskal-Wallis ne permet pas d'identifier les valeurs extrêmes des résultats obtenus, nous utilisons le test de la médiane (Norusis/SPSS, 1993). Ce test permet de vérifier dans un premier temps si les groupes de différentes tailles de sujets proviennent d'une même population avec des médianes similaires et, dans un deuxième temps, d'identifier les valeurs extrêmes obtenues aux résultats de chacun des groupes étudiés.

Étant donné que le test de Kruskal-Wallis ne permet pas de calculer plus d'une variable à la fois, nous allons utiliser le test de Wilcoxon-Mann-Whitney test (Siegel et Castellan, 1988) pour vérifier si plus d'une variable possède des distributions identiques et si les variables reliées ont des

distributions identiques dans plusieurs groupes. Le calcul des rangs s'applique aussi dans ces deux tests.

Afin de calculer, le degré de concordance entre deux ensembles de rangs, nous allons utiliser le coefficient de corrélation de Spearman, ce test est le pendant du coefficient de corrélation de Pearson en statistique paramétrique.

Dans un premier temps, avant d'analyser les résultats obtenus aux différents tests, nous allons étudier les composantes des groupes. Le tableau VI présente l'ensemble des variables socio-démographiques telles que la scolarité, l'âge, les postes occupés, l'ancienneté et le sexe.

3.1.1 Présentation des sujets de l'étude

Bien que les variables démographiques soient sensiblement les mêmes dans les différents groupes, nous observons certaines différences au niveau du groupe contrôle. La catégorie de la scolarité des groupes se compare assez bien, sauf pour le groupe contrôle. Une proportion de plus de 45 % des participants des groupes 1, 2, 3 et 4 possède une scolarité de niveau secondaire. Ce taux atteint 77% pour le groupe 2 d'Amos. Les groupes les plus scolarisés sont le groupe 3 de Montréal et le groupe contrôle. Au total, dans la catégorie sexe, plus de 70% des participants sont des hommes; et jusqu'à 90% pour les groupes 1 de Hull et 4 de Laval. Nous retrouvons au tableau VII une différence significative pour cette catégorie (χ^2 de 10,29; $p=0,03$). La catégorie ancienneté se compare assez bien, sauf pour le groupe 4 de Laval et le groupe contrôle. En effet, dans le groupe 4 de Laval, 80% des individus ont plus de 10 ans d'ancienneté (χ^2 de 10,97; $p=0,02$) tandis que 50% des participants du groupe contrôle ont moins de 10 ans d'ancienneté.

La catégorie de postes de travail du groupe contrôle est différente puisque ces participants occupent des postes administratifs-professionnels (χ^2 de 74,05; $p = 0,000$) au sein du siège social de la Société.

Tableau VI
Données démographiques des groupes (groupes = 5; n = 65)

	<i>Hull</i>		<i>Amos</i>		<i>Montréal</i>		<i>Laval</i>		<i>Contrôle</i>		<i>Total</i>	
Études												
12 et -	5	46%	7	78%	7	50%	9	56%	4	29%	32	50%
14	5	46%	1	11%	1	7%	5	31%	3	21%	15	23%
15 et +	1	8%	1	11%	6	43%	2	13%	7	50%	17	27%
Âge												
20-35	4	36%	3	33%	6	43%	1	6%	7	50%	21	33%
36-45	5	46%	5	56%	5	36%	15	88%	4	29%	34	52%
46 +	2	18%	1	11%	3	21%	1	6%	3	21%	10	15%
Postes												
Directeur	7	64%	7	78%	6	42%	12	70%	1	7%	33	50%
C. principal.	1	9%			4	29%	2	12%			7	11%
C. vendeur	3	27%	2	22%	4	29%	1	6%			10	15%
Commis							2	12%			2	3%
Conseiller									3	21%	3	5%
Secrétaire									2	15%	2	3%
Technicien									5	36%	5	8%
Dessin.									3	21%	3	5%
Expérience.												
1-10	3	27%	4	45%	6	43%	2	12%	7	50%	22	34%
11-19	6	55%	3	33%	5	36%	4	24%	5	36%	23	35%
20-30	2	18%	2	22%	3	21%	11	64%	2	14%	20	31%
Sexe												
Féminin	1	9%	3	33%	5	36%	2	12%	8	57%	19	29%
Masculin	10	91%	6	67%	9	64%	15	88%	6	43%	46	71%
Total	11	100%	9	100%	14	100%	17	100%	14	100%	65	100%

Tableau VII
Résultats des données démographiques (n = 65) (test de One Way Anova
Kruskal-Wallis et test de Wilcoxon)

<i>Variables démographiques</i>	<i>Test</i>	<i>x²</i>	<i>DF</i>	<i>p</i>
Âge	K-W	3,17	4	-
Ancienneté	K-W	10,97	4	*
Postes	Wilcoxon	74,05	28	*
Scalarité	K-W	7,26	4	-
Sexe	Wilcoxon	10,29	4	*

* p < 0,05

3.1.2 ÉTAPE 1 - RÉACTIONS

La mesure des réactions des apprenants par rapport au programme de perfectionnement s'est effectuée à partir d'un questionnaire de réactions (voir appendice B). Les questions portaient sur le contenu et l'horaire des cours, les formateurs, le style d'apprentissage et l'enseignement ainsi que le degré de participation de l'apprenant et de ses pairs. Afin d'évaluer l'intérêt pour le programme et les efforts d'apprentissage, les apprenants ont indiqué leurs réponses sur une échelle de Likert de quatre niveaux comportant un choix de réponses: excellent, bon, moyen et faible.

Notre questionnaire de réactions comprend 15 questions et a été administré à trois groupes. Le tableau VIII présente les résultats des réponses des participants par catégorie pour les trois groupes et le total des groupes.

Tableau VIII
Réponses au questionnaire sur la satisfaction des apprenants envers le programme

		HULL		AMOS		MONTRÉAL	TOTAL	
Q 1 Quotidien								
Excellent	11	100%	6	75%	12	100%	29	94%
Bien			2	25%			2	6%
Q 2 Horaire								
Excellent	10	100%	2	22%			24	77%
Bien			7	78%	12	100%	7	23%
Q 3 Écrits								
Excellent	10	91%	6	67%	4	34%	20	63%
Bien	1	9%	3	33%	7	58%	11	34%
Moyen					1	8%	1	3%
Q 4 Lecture								
Excellent	9	82%	4	44%	3	25%	16	50%
Bien	2	18%	5	56%	9	75%	16	50%
Q 5 Rôles								
Excellent	10	91%	4	44%	9	75%	23	72%
Bien	1	9%	5	56%	3	25%	9	28%
Q 6 Individuels								
Excellent	10	91%	4	44%	4	34%	18	56%
Bien	1	9%	5	56%	7	58%	13	41%
Moyen					1	8%	1	3%
Q 7 Équipe								
Excellent	10	91%	5	56%	7	58%	22	69%
Bien	1	9%	4	44%	5	42%	10	31%
Q 8 Contenu								
Excellent	11	100%	7	78%	9	75%	27	84%
Bien			2	22%	3	25%	5	16%
Q 9 Objectifs								
Excellent	11	100%	6	67%	10	83%	27	84%
Bien			3	33%	2	17%	5	16%
Q 10 Animation								
Excellent	11	100%	7	78%	9	75%	27	84%
Bien			2	22%	3	25%	5	16%
Q 11 Maîtrise								
Excellent	11	100%	6	67%	12	100%	29	91%
Bien			3	33%			3	9%
Q 12 Écoute								
Excellent	11	100%	6	67%	11	100%	28	90%
Bien			3	33%			3	10%
Q 13 Synthèse								
Excellent	11	100%	5	56%	9	75%	25	78%
Bien			4	44%	3	25%	7	22%
Q 14 Part. individuelle								
Excellent	8	73%	1	11%	6	50%	15	47%
Bien	3	27%	8	89%	6	50%	17	53%
Q 15 Part. de groupes								
Excellent	9	82%	2	22%	10	83%	21	64%
Bien	2	18%	7	78%	2	17%	11	36%

Tableau IX

Comparaison des résultats au questionnaire de réactions des groupes (Test de Kruskal-Wallis One-Way Anova)

	Groupe 1 Hull (n = 11)		Groupe 2 Amos (n = 9)		Groupe 3 Montréal (n = 14)		Comparaison entre les groupes Chi-carré
	X	s	X	s	X	s	
Réactions	13,91	2,39	7,89	4,31	10,58	2,50	G(1,2) = 14,14* G(1,3) = 17,76* G(2,3) = 15,75* G(1,2,3) = 28,99*

* p < 0,000

H₁ Au test de réactions, on ne relève pas de différences significatives entre les groupes 1, 2 et 3.

Cette hypothèse est infirmée. Les résultats au tableau IX indiquent que la moyenne des résultats obtenus à l'évaluation du programme du groupe de Hull est de 13,91 (écart-type 2,39), pour le groupe d'Amos la moyenne des résultats obtenus est de 7,89 (écart-type 4,31) et pour le groupe de Montréal, la moyenne se situe à 10,58 (écart-type 2,50). Les différences de moyennes entre les groupes sont toutes significatives à p < 0,000.

Les résultats du tableau VIII représentent le sommaire des réponses obtenues à partir des 15 questions pour chacun des groupes. Pour le groupe 1 de Hull nous retrouvons la cote «excellente» sur presque toutes les questions, sauf à la question 14 liée à la participation individuelle et la

question 15 liée à la participation des autres qui ont obtenu une cote «moyenne». Le groupe 2 d'Amos démontre des résultats différents. En effet, une proportion de 50% des réponses se retrouve avec une cote «excellente» et l'autre proportion de 50% se retrouve avec une cote «bien». Cependant, nous retrouvons les mêmes résultats pour les questions 14 et 15 qui portent sur la participation individuelle et la participation des pairs. Les résultats du groupe 3 de Montréal sont similaires au groupe 1 de Hull. Cependant, les résultats des questions 15 sont différents de ceux des groupes 1 de Hull et 2 d'Amos.

Il est important de souligner que, selon Kirkpatrick (1959, 1960), l'évaluation des réactions ne constitue pas une mesure d'apprentissage ou de rétention des connaissances apprises.

3.1.3 ÉTAPE 2 - LES APPRENTISSAGES

Le deuxième niveau selon le modèle de Kirkpatrick (1959), correspond à ce qui a été appris lors du programme. Kirkpatrick (1975) définit ces apprentissages comme des connaissances, des méthodes ou des techniques apprises et comprises par les apprenants. Comme l'apprentissage des connaissances et des habiletés demeure l'objectif premier d'un programme de perfectionnement, l'évaluation de ces apprentissages doit se faire à partir de critères préétablis correspondant aux objectifs du programme en y introduisant des indicateurs quantifiables.

Dans un premier temps, nous avons mis en place une approche de mesure avant et après le programme de perfectionnement afin d'identifier les apprentissages obtenus à partir du programme. Ensuite, nous avons

établi un groupe contrôle afin d'en comparer les résultats aux quatre groupes expérimentaux. Finalement, des analyses statistiques ont été effectuées afin de mesurer les résultats obtenus par le programme de perfectionnement.

À partir du Design du carré de Solomon (dans Campbell et Stanley, 1966), nous montrons, à la figure 8, la représentation de notre expérimentation, et ceci, pour les cinq groupes de sujets. Nous pouvons vérifier l'effet du programme de perfectionnement en comparant les résultats obtenus aux tests administrés à diverses périodes dans le temps. Nous pouvons alors vérifier les résultats à tous les tests en comparant les moyennes des mesures obtenues:

$O_1 > O_{12}$, $O_2 > O_1$, $O_2 > O_8$, $O_2 > O_{10}$, $O_3 > O_{13}$, $O_4 > O_3$, $O_4 > O_{13}$, $O_5 > O_{12}$, $O_6 > O_5$,
 $O_6 > O_7$, $O_6 > O_{10}$, $O_7 > O_{13}$, $O_8 > O_{13}$, $O_9 > O_{13}$, $O_9 > O_8$, $O_{10} > O_{13}$, $O_{11} > O_{13}$,
 $O_{12} = O_{13}$, $O_1 = O_5$.

	<i>Pré-test</i>	<i>Programme</i>	<i>Post-test1</i>	<i>Post-test2</i>	<i>Post-test3</i>
Groupe 1	O ₁	X	O ₂	O ₃	O ₄
Groupe 2	O ₅	X	O ₆	-	O ₇
Groupe 3	-	X	-	O ₈	O ₉
Groupe 4	-	X	-	O ¹⁰	O ₁₁
Groupe 5	O ₁₂	-	-	-	O ₁₃

Figure 8 - Le Design de Solomon représenté dans l'expérimentation

Le tableau XI montre une vue d'ensemble des résultats au

questionnaire des connaissances obtenus à partir du programme de perfectionnement. Le tableau X permet d'observer que, lorsque nous comparons les éléments du modèle du carré de Solomon de la figure 8, nous retrouvons des différences significatives selon une cote Z ou un chi-carré. Le tableau X permet aussi de faire le parallèle entre le modèle du carré de Solomon et les hypothèses qui s'y rattachent.

Tableau X
Comparaison des résultats des groupes 1, 2, 3, 4 et contrôle au
questionnaire des connaissances (Test de Wilcoxon et de Kruskal-Wallis)

Hypothèses de recherche	Formulation des hypothèses selon le modèle de Solomon	Test de Wilcoxon	Test de Kruskal-Wallis	p
		Z	Chi-carré	
H2	$O_1 = O_5$,0707	-
H3	$O_1 = O_2$	-2,8031		*
	$O_5 = O_6$	-2,3102		*
	$O_1 + O_5 = O_2 + O_6$	-3,7023		*
H4	O_3 et O_4 ; O_6 et $O_7 = O_8$ et O_9 ; O_{10} et O_{11}		,0295, ,1635	- -
	H5	$O_1 @ O_2$ $O_5 @ O_6$ $O_{12} @ O_{13}$	-2,8031 -2,3102 -1,0225	 -
H6	$O_1 = O_5 = O_{12}$,2276	-
H7	$O_{12} = O_{13}$	-1,0225		-
H8	O_1 et $O_5 > O_{13}$		1,1767	-
H9	O_2 et $O_3 > O_{13}$		12,49	*
H10	$O_3, O_8, O_{10} > O_{13}$		2,16	-
H11	$O_4, O_7, O_9, O_{11}, O_{13} > O_{13}$,0050	-

*p <, 05

H₂ Au test des connaissances, lors du pré-test, on ne relèvera pas de différences significatives entre les groupes 1 et 2.

Cette hypothèse est confirmée. Au tableau X la différence de moyennes entre les deux groupes n'est pas significative. Au pré-test, la

moyenne des résultats aux questions des tests de connaissances au tableau XI pour le groupe 1 de Hull ($n = 11$) est de 10,91 (écart-type = 2,88) et pour le groupe 2 d'Amos ($n = 9$), la moyenne des résultats est de 11,56 (écart-type = 4,90).

Tableau XI

Comparaison des résultats au questionnaire des connaissances du pré-test et des post-tests pour tous les groupes (moyennes et écarts-types)

<i>Groupes</i>	<i>Pré-test</i>	<i>Programme</i>	<i>Post-test 1</i>	<i>Post-test 2</i>	<i>Post-test 3</i>
Gr. 1		Oui			
X	10,91 ₀₁		16,82 ₀₂	13,80 ₀₃	9,55 ₀₄
S	2,88		2,23	3,67	8,56
N	11		11	10	11
Gr. 2		Oui			
X	11,56 ₀₅		17,44 ₀₆		12,33 ₀₇
S	4,90		3,24		7,35
N	9		9		9
Gr. 3		Oui			
X				15,00 ₀₈	9,00 ₀₉
S				3,35	8,83
N				14	14
				15	9,5
Gr. 4		Oui			
X				13,25 ₀₁₀	11,61 ₀₁₁
S				4,28	6,84
N				16	18
Gr. 5		Non			
X	11,33 ₀₁₂				12,50 ₀₁₃
S	2,90				3,25
N	12				14

H₃ ***Au test des connaissances des groupes 1 et 2, on relève des différences significatives lors du post-test 1 par rapport au pré-test.***

Cette hypothèse est confirmée. Au tableau XI, pour les pré-tests, la moyenne générale aux résultats des questions du test des connaissances est de 10,91 (écart-type=2,88) pour le groupe 1 de Hull (n=11) et de 11,56 (écart-type=4,90) pour le groupe 2 d'Amos (n=9). Aux post-tests 1, la moyenne générale des résultats du groupe 1 de Hull (n=11) est de 16,82 (écart-type=2,23) alors que pour le groupe d'Amos 2 (n=9) elle est de 17,44 (écart-type 3,24). Au tableau X, pour le groupe 1 de Hull, la différence est significative à $p < 0,005$ et pour le groupe 2 d'Amos la différence est significative à $p < 0,020$. Les différences sont aussi significatives à $p < 0,000$ lorsque nous comparons le pré-test des groupes 1 et 2 au post-test des groupes 1 et 2. Ces résultats obtenus démontrent que les groupes 1 de Hull et 2 d'Amos ont appris avec le programme.

H₄ Au test des connaissances, lors du post-test 2 et du post-test 3 du groupe 1 et du post-test 3 du groupe 2, on ne relèvera pas de différences significatives entre les groupes 3 et 4 pour les post-tests 3.

Cette hypothèse est confirmée. Au tableau XI pour le post-test 2, la moyenne générale des résultats du groupe 1 de Hull (n=10) est de 13,80 (écart-type=3,67). La moyenne générale des résultats du groupe 3 de Montréal (n=14) est de 15,00 (écart-type=3,35). Le groupe 4 de Laval (n=16) obtient des résultats similaires au groupe 1 de Hull, une moyenne de 13,25 et (écart-type=4,28) et ces différences sont non-significatives à $p < 0,862$.

Aux post-tests 3, la moyenne générale des résultats des questions du groupe 1 de Hull (n=11) est de 9,55 (écart-type=8,56) et pour le groupe 2 d'Amos (n=9) la moyenne est de 12,33 (écart-type=7,35). La moyenne

générale des résultats des questions du groupe 3 de Montréal ($n = 14$) est de 9,00 (écart-type = 8,83) et le groupe 4 de Laval ($n = 18$) est de 11,61 (écart-type = 6,84) et ces différences sont non-significatives à $p < 0,688$).

H₅ L'accroissement des connaissances sera significativement plus grand chez les groupes expérimentaux que chez le groupe contrôle.

Cette hypothèse est confirmée. Au tableau XI, le groupe 1 de Hull a obtenu une augmentation des connaissances de 55% (10,91 à 16,82) et le groupe 2 d'Amos se retrouve avec une augmentation de 50% (11,56 à 17,44). Ces différences présentées au tableau X sont significatives à $p < 0,0051$ pour le groupe 1 de Hull et à $p < 0,0209$ pour le groupe 2 d'Amos. Lorsque nous comparons les résultats du pré-test au post-test pour le groupe contrôle, nous retrouvons une augmentation de 10%, de 11,33 à 12,50 et cette différence est non-significative à $p < 0,306$. Les groupes expérimentaux ont obtenu une augmentation de connaissances plus grande que le groupe contrôle.

H₆ Au test des connaissances, lors du pré-test, on ne relèvera pas de différences significatives entre les groupes 1, 2 et de contrôle.

Cette hypothèse est confirmée. Les résultats présentés au tableau XI démontrent qu'au pré-test, la moyenne générale des résultats aux questions du test des connaissances pour le groupe 1 de Hull ($n = 11$) est de 10,91 (écart-type = 2,88) et pour le groupe 2 d'Amos ($n = 9$) elle est de 11,56 (écart-type = 4,90). Pour le groupe contrôle ($n = 12$) la moyenne est de 11,33 (écart-type = 2,90). La différence est non significative à $p < 0,891$.

H₇ Il n'y aura pas de différences significatives entre le pré-test et le

post-test au questionnaire de connaissances pour le groupe contrôle.

Cette hypothèse est confirmée. Les résultats présentés au tableau XI démontrent que les résultats du pré-test du questionnaire de connaissances pour le groupe contrôle ($n = 12$) sont de 11,33 (écart-type = 2,90) alors qu'au post-test, la moyenne générale des résultats des questions du groupe contrôle ($n = 14$) est de 12,50 (écart-type = 3,25), une légère augmentation de 0,97. Cette différence est non significative à $p < 0,306$.

Étant donné que les groupes avaient des nombres différents d'apprenants et que le test Kruskal-Wallis ne permet pas d'identifier les valeurs extrêmes des résultats obtenus au questionnaire de connaissances, nous allons utiliser le test de la médiane. Ce test va permettre de vérifier dans un premier temps, si ces groupes de sujets de tailles différentes proviennent d'une même population et que les médianes sont similaires aux moyennes obtenues aux résultats des connaissances. Dans un deuxième temps, nous allons identifier les valeurs extrêmes obtenues aux résultats de chacun des groupes étudiés pour l'ensemble des pré-tests et des post-tests. Les résultats de la médiane se retrouvent au tableau XVI. Nous allons présenter ces résultats en utilisant les diagrammes en boîtes pour situer les intervalles de confiance des résultats obtenus aux pré-tests et aux post-tests pour chacun des groupes. À l'appendice D, aux tableaux XII, XIII, XIV et XV, se trouvent les résultats de chacun des tests pour les cinq groupes.

Tableau XVI
Sommaire des résultats des pré et post-tests pour le questionnaire des connaissances (Questions 1 à 25 regroupées)

Groupes	Moyennes	Écartstypes	Médiane	Chi-Carré	P
Gr.1 Pré-test (n = 11)	10,91	2,88	10		
Gr.1 Pst-test 1 (n = 11)	16,82	2,23	17		
Gr.1 Pst-test 2 (n = 10)	13,80	3,67	10		
Gr.1 Pst-test 3 (n = 11)	9,55	8,56	11		
Gr.2 Pré-test (n = 9)	11,56	4,90	12		
Gr.2 Pst-test 1 (n = 9)	17,44	3,24	18		
Gr.2 Pst-test 3 (n = 9)	12,33	7,35	15		
Gr.3 Pst-test 2 (n = 14)	15,00	3,35	15		
Gr.3 Pst-test 3 (n = 14)	9,00	8,83	9,5		
Gr.4 Pst-test 2 (n = 16)	13,25	4,28	13		
Gr.4 Pst-test 3 (n = 18)	11,61	6,84	14,5		
Gr.5 Pré-test (n = 12)	11,33	2,90	11		
Gr.5 Pst-test 3 (n = 14)	12,50	3,25	12		
Résultats totaux:					
Pré-test (n = 34)	11,73	3,60		1,17	-
Pst-test 1 (n = 34)	15,20	3,68		12,49	*
Pst-test 2 (n = 54)	13,61	3,70		2,16	-
Pst-test 3 (n = 66)	11,00	7,07		,005	-

H₀ Les moyennes des résultats obtenues au test de connaissances, lors du pré-test, seront significativement plus élevées pour les groupes expérimentaux que pour le groupe contrôle lors du post-test.

Cette hypothèse est infirmée. Les résultats présentés au tableau XVI démontrent qu'au pré-test, la moyenne générale des résultats obtenus au questionnaire de connaissances du groupe 1 de Hull (n=11) est de 10,91 (écart-type 2,88) et pour le groupe 2 d'Amos (n=9) la moyenne est de 11,56 (écart-type 4,90), avec une moyenne générale (n=34) de 11,73 (écart-type 3,60). Pour le groupe contrôle (n=14) la moyenne des résultats obtenus est de 12,50 (écart-type 3,25). Lorsque nous comparons la moyenne des résultats obtenus au pré-test par les groupes 1 de Hull et 2 d'Amos aux résultats obtenus au post-test par le groupe contrôle, nous obtenons une différence non significative à $p < 0,275$.

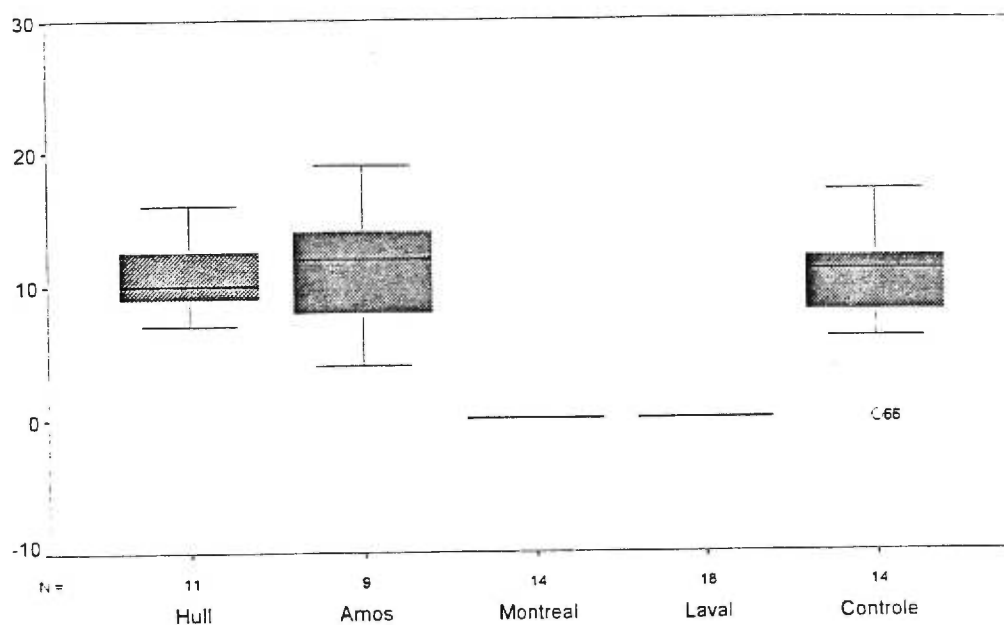


Figure 9 - Comparaison des médianes aux résultats des pré-tests

Pour le groupe 1 de Hull, la moyenne obtenue aux pré-test est de 10,91 et la médiane est de 10,00. Pour le groupe 2 d'Amos, la moyenne atteint 11,56 et la médiane se situe à 12,00. La moyenne des résultats pour le groupe contrôle est de 12,50 et la médiane est de 12,00. Les distributions

des valeurs sont sensiblement semblables quoique l'on retrouve chez le groupe contrôle des valeurs extrêmes pour les répondants 63 et 64. Le groupe 2 d'Amos ainsi que le groupe contrôle possèdent une distribution au test de connaissances antérieures plus élevée que le groupe 1 de Hull.

H₉ Les moyennes des résultats obtenues au test de connaissances, lors du post-test 1, seront significativement plus élevées pour les groupes expérimentaux que pour le groupe contrôle lors du post-test.

Cette hypothèse est confirmée. Les résultats présentés au tableau XVI indiquent qu'au post-test 1, la moyenne générale de résultats des questions du groupe 1 de Hull (n = 11) est de 16,82 (écart-type = 2,23) alors que pour le groupe 2 d'Amos (n = 9) elle est de 17,44 (écart-type 3,24) et la moyenne générale des résultats des questions du groupe contrôle (n = 14) est de 12,50 (écart-type = 3,25). La moyenne générale des groupes (n = 34) est de 15,20 (écart-type 3,68). Au tableau X, lorsque nous comparons la moyenne des résultats obtenus au post-test 1 des groupes 1 et 2 et du groupe contrôle, nous obtenons une différence non significative à $p < 0,000$.

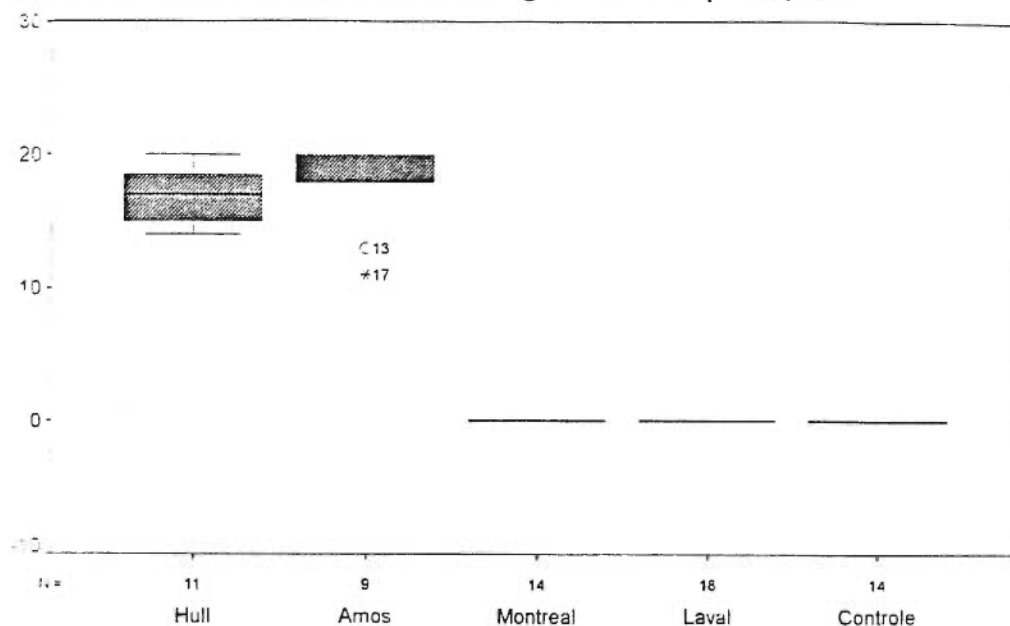


Figure 10 - Comparaison des médianes aux résultats des post-tests 1

Pour le post-test 1 des groupes 1 de Hull et 2 d'Amos, les moyennes des résultats sont de 16,82 pour le groupe 1 de Hull et de 17,44 pour le groupe 2 d'Amos. La médiane du groupe 1 de Hull se situe à 17,00 tandis que le groupe 2 d'Amos obtient une médiane légèrement supérieure de 1,0 pour atteindre 18,00. Le groupe 2 d'Amos a peu de variance donc il apparaît que la majorité des neuf répondants possèdent les mêmes connaissances, sauf pour les répondants 13 et 17, qui ont été exclus du calcul. Cependant, la moyenne des résultats du groupe contrôle ($n=12$) est de 12,50 et la médiane se situe à 12,00. Les médianes et les moyennes des groupes expérimentaux sont largement supérieures au groupe contrôle.

$H_{1,0}$ Les moyennes des résultats obtenues au test de connaissances, lors du post-test 2, seront significativement plus élevées pour les groupes expérimentaux que pour le groupe contrôle lors du post-test.

Cette hypothèse est infirmée. Les résultats présentés au tableau XVI indiquent qu'au post-test 2, la moyenne générale des résultats du groupe 1 de Hull ($n=10$) est de 13,80 (écart-type=3,67), pour le groupe 3 de Montréal ($n=14$) la moyenne est de 15,00 (écart-type=3,35), pour le groupe 4 de Laval ($n=16$) la moyenne est de 13,25 (écart-type=4,28) et le groupe contrôle ($n=14$) a obtenu au post-test une moyenne générale de 12,50 (écart-type=3,25). La moyenne générale des groupes expérimentaux est de 13,61 (écart-type= 3,70) et la différence est non significative à $p < 0,139$.

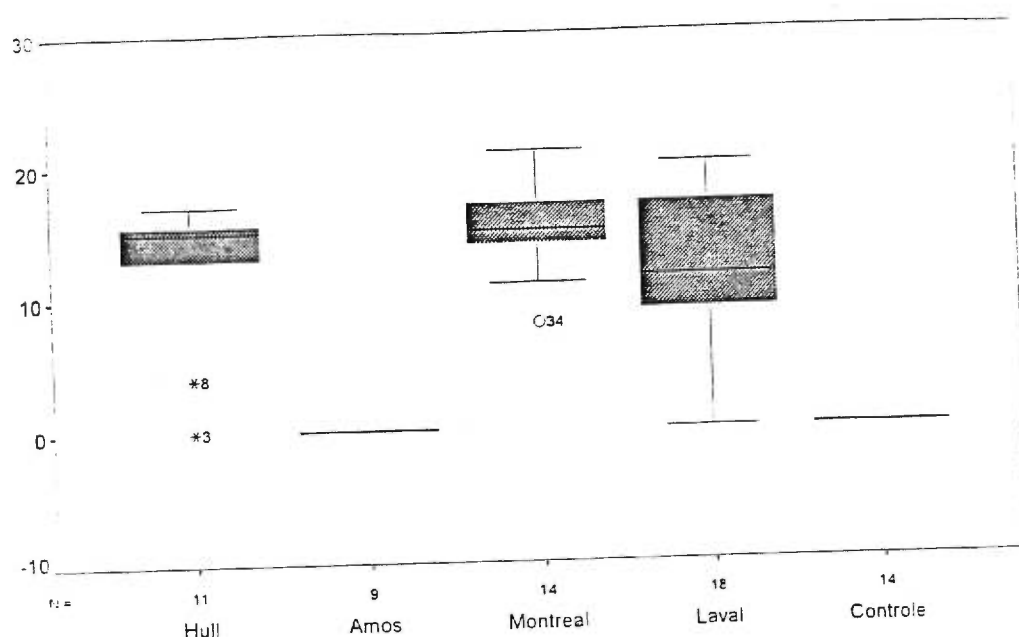


Figure 11 - Comparaison des médianes aux résultats des post-tests 2

Au niveau du post-test 2 pour les groupes 1 de Hull, 3 de Montréal et 4 de Laval, nous retrouvons une moyenne générale de 13,61 (écart-type=3,70). Le groupe 1 de Hull a obtenu une moyenne de 13,80 et une médiane de 15,00. Le groupe 3 de Montréal a obtenu une moyenne de 15,00 et la médiane se situe aussi à 15,00. Le groupe 4 de Laval a obtenu une moyenne de 13,25 et une médiane de 13,00. Pour le groupe 3 de Montréal, le répondant 34 a obtenu des valeurs extrêmes qui ne sont pas incluses dans le calcul de la médiane. De même que pour le groupe 1 de Hull, les réponses des répondants 8 et 3 sont exclues dans le calcul de la médiane. À la lecture de la figure 11, nous observons des résultats moins élevés au test de connaissances pour le groupe 4 de Laval.

H₁₁ Les moyennes des résultats obtenues au test de connaissances, lors du post-test 3, seront significativement plus élevées pour les groupes expérimentaux que pour le groupe contrôle lors du post-test.

Cette hypothèse est infirmée. Les résultats présentés au tableau XVI démontrent qu'au post-test 3, la moyenne générale des résultats du questionnaire de connaissances du groupe 1 de Hull (n=11) est de 9,55 (écart-type = 8,56), pour le groupe 2 d'Amos (n=9) la moyenne est de 12,33 (écart-type = 7,35), pour le groupe 3 de Montréal (n=14) la moyenne est de 9,00 (écart-type = 8,83) et pour le groupe 4 de Laval (n=18) la moyenne est de 11,61 (écart-type = 6,84). Au post-test du groupe contrôle (n=14), la moyenne générale des résultats du questionnaire des connaissances est de 12,50 (écart-type = 3,25). La moyenne des groupes (n=66) est de 11,00 (écart-type = 7,07) et la différence est non significative à $p < 0,94$.

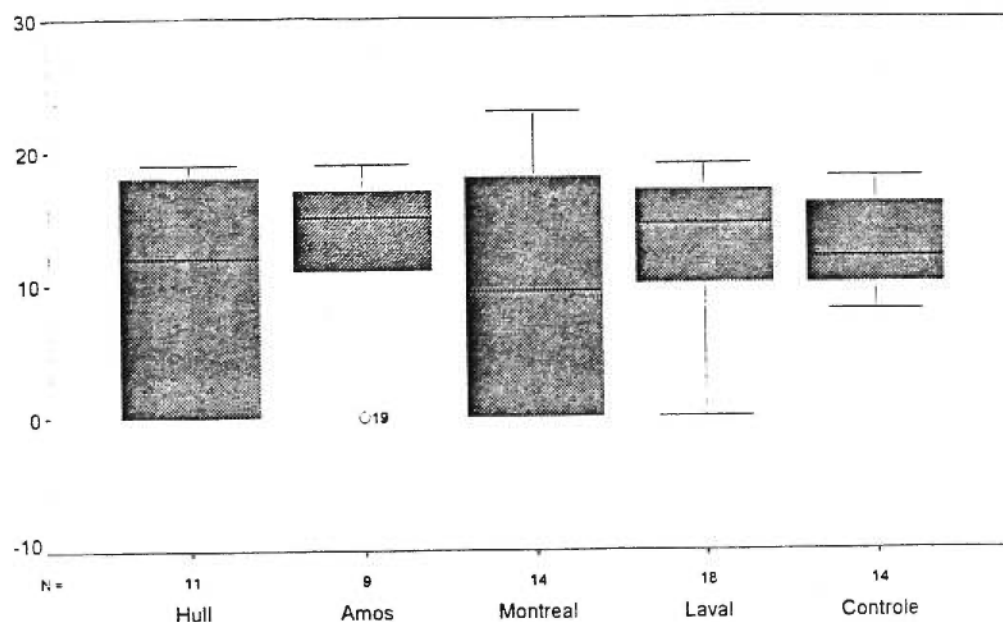


Figure 12 - Comparaison des médianes aux résultats des post-tests 3

Au post-test 3, le groupe 1 de Hull a obtenu une moyenne de 9,55 et la médiane se situe à 11,00. La moyenne du groupe 2 d'Amos s'élève à 12,33 et la médiane est à 15,00. Pour le groupe 3 de Montréal les résultats

moyens obtenus sont de 9,00 et la médiane atteint 9,50. Le groupe 4 de Laval a obtenu des résultats moyens de l'ordre de 11,61 et une médiane de 14,50. Quant au groupe contrôle, la moyenne obtenue aux résultats a atteint 12,50 et sa moyenne 12,00. À partir des observations des post-tests 3, le groupe 1 de Hull et le groupe contrôle possèdent des résultats différents au questionnaire de connaissances qui se manifestent par une moyenne plus élevée pour le groupe contrôle. Les groupes 2 d'Amos et 4 de Laval se comparent très bien quoique le groupe 2 d'Amos possède des valeurs extrêmes pour deux répondants (17 et 19) qui se démarquent du reste du groupe. Le groupe 3 de Montréal possède une médiane et une moyenne qui sont inférieures à tous les groupes.

Les énoncés qui composent le questionnaire de connaissances sont présentés à l'appendice B et nous y avons intégré les objectifs du programme de perfectionnement à l'appendice C. Nous avons regroupé chacune des questions selon les objectifs du programme. La distribution des fréquences des bonnes réponses obtenues au pré-test, au post-test 1, au post-test 2 et au post-test 3, pour tous les groupes, est présentée à l'appendice D et nous y retrouvons les tableaux XVII à XXI pour tous les groupes.

Pour l'ensemble des tableaux XVII à XXI, présenté à l'appendice D, lorsque nous comparons les résultats de tous les pré-tests aux post-tests 1, ceux-ci révèlent qu'à la suite du programme de perfectionnement, nous remarquons une augmentation des connaissances pour presque la totalité des items, à l'exception des questions 17 et 19 de l'objectif 2 qui portent sur l'offre de service. Dans le cas de ces items, nous notons une diminution des connaissances. De plus, les résultats aux tests démontrent que ce sont surtout les connaissances acquises par rapport aux objectifs spécifiques 2, 3, 4, 5 et 10 qui sont les principales responsables de l'amélioration des

connaissances des pré-tests lorsque nous les comparons aux résultats du post-test 1. En effet, la proportion de réussite au post-test 1 est largement plus élevée qu'au pré-test pour les questions reliées à ces objectifs et qui font référence aux connaissances suivantes: Objectif 2: Offrir le service; Objectif 3: Accompagner le client; Objectif 4: Offrir le produit de substitution; Objectif 5: Répondre aux clients; Objectif 10: Les comportements.

Pour objectifs 6, 7 et 8 qui sont la courtoisie, remettre le coupon et remettre la monnaie, nous retrouvons une diminution des connaissances du pré-test 1 au post-test 2 pour le groupe 1 de Hull. En effet, la proportion de réussite à un de ces deux items a diminué du post-test 1 au post-test 2. Antérieurement, nous avons observé une augmentation de la performance du pré-test au post-test 1 et une diminution de la performance du post-test 1 au post-test 2.

Par contre, les résultats des questions reliés à chacun de ces trois objectifs ont vu leur proportion de réussite augmenter du post-test 2 au post-test 3. Pourtant, nous retrouvons une diminution de performance du post-test 1 au post-test 3 pour le groupe 1 d'Amos et du post-test 1 au post-test 3 pour le groupe 4 de Laval. Toutefois, lorsque l'on compare les résultats du post-test 2 au post-test 3 pour le groupe 3 de Montréal, nous remarquons une augmentation de performance au niveau de ces objectifs.

L'accroissement de la performance du post-test 1 est moins évident dans le cas des résultats aux objectifs 6, 7, 8 et 9. Les tableaux XVII et XVIII démontrent que les résultats aux questions 3 et 25 se sont sensiblement accrus lorsque l'on compare leurs proportions de réussite aux pré-tests et aux post-tests 1.

Si nous analysons les résultats des objectifs 6, 7 et 8 du pré-test au post-test 3 pour le groupe contrôle, nous remarquons que le degré de connaissances est élevé et demeure élevé, passant de 75% à 86% pour l'objectif de la courtoisie et de 83% à 93% pour les objectifs de remettre le coupon et remettre la monnaie, et ceci même si ces répondants n'ont pas suivi le programme. Par contre, l'effet d'apprentissage est faible.

Dans le cas des items reliés à l'objectif 1: Accueillir, les résultats du post-test 2 au post-test 3 démontrent une augmentation des connaissances pour le groupe 1 de Hull. Tous les autres groupes (Amos, Montréal, Laval et le groupe contrôle) affichent une baisse des connaissances pour atteindre un niveau de 50% à la dernière évaluation.

En revanche, les résultats des post-tests 2 pour le groupe de Hull démontrent une baisse de connaissances pour la majorité des items sauf pour les items 1, 17, 18, 20 et 21, et ce déclin se maintient au post-test 3.

En résumé, ces analyses démontrent globalement, que les apprenants, qui possèdent un niveau élevé de connaissances dans une proportion plus élevée que 80% conserveront ou augmenteront sensiblement leur degré de connaissances aux post-tests 3. Par contre, lorsque le niveau de connaissances est plus faible, variant d'un seuil de 0 à 20%, les apprenants augmenteront leur niveau d'apprentissage et de rétention dans une proportion de 400 à 800% au post-test 1 et conserveront une augmentation de 200% aux post-tests 3.

Dans le cas où les apprenants possèdent un degré de connaissances moyen, variant de 60 à 80%, ceux-ci retrouveront leur même niveau d'apprentissage d'avant le programme au post-test 3, même si nous

observons une augmentation et une rétention de la performance entre les pré-tests et les post-tests 1.

3.1.4 ÉTAPE 3 - LES COMPORTEMENTS

Le troisième niveau du modèle de Kirkpatrick (1960a) correspond à l'utilisation des méthodes ou des techniques apprises qui seront utilisées en milieu de travail. Les connaissances peuvent être apprises et comprises (niveau 2), mais ne sont pas nécessairement utilisées dans le travail (niveau 3). Les indicateurs de l'effet du programme de perfectionnement sont non seulement les connaissances, mais aussi les comportements¹. C'est ici que le transfert des acquis se retrouve dans des comportements mesurables et observables appliqués dans le milieu du travail. Pour notre recherche, une technique d'évaluation directe a été retenue. Cette technique a pour but d'observer les pratiques des participants dans le contexte réel du travail. Ce sont des professionnels d'une firme externe qui effectuaient des achats dans chacune des succursales. Cette démarche permettait de vérifier toutes les étapes du processus de vente. Même si le nombre de succursales (38) était assez élevé ainsi que les distances entre celles-ci, cette méthode, qui est très rigoureuse et coûteuse était nécessaire, à nos yeux, pour évaluer les comportements dans le processus de la vente.

¹Nous allons éclaircir les mesures des tests pour les résultats liés aux notions de connaissances (niveau 2) et les résultats des comportements (niveau 3). La mesure des connaissances fait partie de la catégorie de tests à usage normatif. Ce test produit normalement un résultat résumant de façon simple la performance d'un apprenant dans un programme de formation. Quant à la mesure du comportement, elle est basée sur des critères pré-établis. Nous appelons ces tests «critériés» et ils sont composés de groupes d'items appartenants à un même objectif. En résumé, Bernier (1984) indique que le test normatif des connaissances donne une idée plus précise du niveau général de l'apprentissage d'un apprenant, tandis que le test critérié indique si l'apprenant a atteint chacun des objectifs mesurés. Comme notre modèle d'évaluation commande une mesure de connaissances et une mesure de comportements, il semblait important de regrouper les énoncés ou items du questionnaire de connaissances aux objectifs du questionnaire d'évaluation des comportements afin

En effet, pour bien voir l'effet ultime du programme, il est nécessaire d'observer les comportements des participants lorsqu'ils appliquent, auprès des clients et des pairs, les approches ou les habiletés apprises à travers le programme. Comme le programme de formation était destiné à des succursales «solos», c'est-à-dire, que les gérants de succursale travaillaient seuls, les observations relevées impliquaient directement les apprenants. Les évaluateurs mesuraient les comportements à partir d'une grille d'évaluation de type critérié avec un seuil de performance (0 = non réussi; 3 = amélioration; 5 = totalement réussi). La grille d'évaluation, à l'appendice B, visait à mesurer les comportements des participants dans leur rôle de vendeur. Comme toute interprétation de résultats à des tests de mesure nécessite l'usage de normes, cette grille d'évaluation a été conçue en fonction des neuf normes (appendice A) préalablement identifiées par l'entreprise auxquelles nous avons fait corroborer les objectifs du programme. Le tableau XXII de l'appendice C met en lumière les objectifs du programme de perfectionnement, les questions portant sur les connaissances et les mesures comportementales.

Toutes les normes de l'entreprise concouraient, d'une façon ou d'une autre, à amener les participants à pratiquer correctement les objectifs spécifiques du programme. Cependant, il est nécessaire de noter que les normes 1 et 7 portant sur le port de l'uniforme, les étalages, les décorations et la musique, ainsi que la propreté du magasin, ne faisaient pas partie du programme de perfectionnement et ont été exclues de l'évaluation des comportements.

Nous présentons au tableau XXIII les objectifs du programme en fonction des questionnaires de connaissances pour les notions apprises dans la salle de cours et des questionnaires d'évaluation du rendement en milieu du travail. Aussi, les observations des comportements ont été effectuées avant et après le programme et ceci, auprès des mêmes apprenants. Dans notre analyse, nous avons éliminé les résultats de trois succursales puisque les deux gérants ont été mutés et l'autre gérant avait quitté l'entreprise.

Tableau XXIII
Les objectifs du programme de perfectionnement

<i>OBJECTIFS</i>	<i>SALLE DE COURS</i>	<i>MILIEU DU TRAVAIL</i>
1. ACCUEILLIR	Q. 3,9	Bonjour
2. OFFRIR LE SERVICE	Q. 1,4, 5,7,8,10,16, 17,18,19,20,24	Offre
3. ACCOMPAGNER LE CLIENT	Q. 1,2,3,6,8,11,12, 16,18,24	Accompagne
4. OFFRIR UN PRODUIT DE SUBSTITUTION	Q. 1,6,8,13,14,15,18, 24,25	Substitution
5. RÉPONDRE AUX CLIENTS	Q. 1,3,6,7,12,16,17, 18,20,21	Répond
6. COURTOISIE	Q. 3,14,25	Courtoisie
7. REMETTRE UN COUPON	Q. 3,25	Remet le coupon
8. REMETTRE LA MONNAIE	Q. 3,25	Remet la monnaie dans la main
9. REMERCIER ET SALUER	Q.5,10,11,16,21	Remercie et salue
10. COMPORTEMENTS		Relations générales

Les évaluateurs cotaient les comportements sur une échelle de type Likert en trois points définis de la façon suivante: n'a pas rencontré l'objectif (cote 0), a rencontré l'objectif moyennement bien (cote 3) et a rencontré

entièrement l'objectif (cote 5). Cette forme de réponse permettait de transformer ces cotes en points et de signifier le total sur la dernière feuille. Afin de nous permettre de comptabiliser et de comparer les résultats des comportements à ceux des questionnaires des connaissances, nous avons transformé l'échelle 0, 3, 5 à 0, 1, 2. Ensuite, nous avons calculé un score moyen pour les questions de connaissances en fonction des objectifs du programme.

Les tableaux XXIV et XXV de l'appendice D montrent les résultats obtenus aux évaluations des comportements pour chacun des objectifs visés par le programme. Ces résultats ont été obtenus au temps 1, c'est-à-dire avant le programme de perfectionnement et au temps 2, c'est-à-dire 10 mois après le programme de perfectionnement et ceci pour tous les groupes expérimentaux.

H₁₂ Au test des comportements, au temps 1, on ne relève pas de différences significatives entre les groupes 1, 2, 3 et 4.

Cette hypothèse est infirmée. Au tableau XXVI, lorsque nous comparons les groupes entre eux, nous retrouvons des différences significatives pour le groupe 4 de Laval. En effet, la moyenne du groupe 3 de Montréal est de 17,21 (écart-type = 4,04) et celle du groupe 4 de Laval est de 13,94 (écart-type = 4,53). La différence est significative à $p < 0,026$. De même, lorsque nous comparons le groupe 2 d'Amos dont la moyenne est de 17,50 (écart-type = 3,78), au groupe 4 de Laval avec sa moyenne de 13,94 (écart-type = 4,53), nous obtenons une différence significative à $p < 0,045$

Tableau XXVI
Résultats des comportements globaux pour tous les groupes au temps 1
(Kruskal-Wallis One-Way Anova)

	<i>Hull</i>	<i>Amos</i>	<i>Montréal</i>	<i>Laval</i>	<i>Comparaison entre les groupes</i>	
					<i>X</i>	<i>(S) p</i>
n	11	8	14	18	G (1,2)	= 16,84 (3,98)
X	16,36	17,50	17,21	13,94	G (1,3)	= 16,84 (4,05)
S	4,23	3,78	4,04	4,53	G (1,4)	= 14,86 (4,50)
					G (2,3)	= 17,31 (3,85)
					G (2,4)	= 15,03 (4,55)*
					G (3,4)	= 15,37 (4,56)*
					G (1,2,3,4)	= 15,92 (4,37)

* $p < ,05$

H₁₃ Au test des comportements, au temps 2, on ne relève pas de différences significatives entre les groupes 1, 2, 3 et 4.

Cette hypothèse est confirmée. Au temps 2 du tableau XXVII, nous ne retrouvons pas de différence significative. Les groupes 1 de Hull, 2 d'Amos et 3 de Montréal possèdent des résultats assez semblables avec des moyennes de 17,55 (écart-type=3,11) pour le groupe 1 de Hull, 18,22 (écart-type=3,03) pour le groupe 2 d'Amos, le groupe 3 de Montréal a obtenu une moyenne de 17,79 (écart-type=3,12) tandis que le groupe 4 de Laval possède une moyenne de 15,89 (écart-type=5,14). Même si les écarts-types se comparent bien entre eux, passant de 3,03 à 3,12, le groupe 4 de Laval a obtenu une moyenne légèrement inférieure aux autres groupes et un écart-type qui est supérieur de 2,02.

Tableau XXVII
Résultats des comportements globaux pour tous les groupes au temps 2
(Kruskal-Wallis One-Way Anova)

	<i>Hull</i>	<i>Amos</i>	<i>Montréal</i>	<i>Laval</i>	<i>Comparaison entre les groupes</i>	
					<i>X</i>	<i>(S) p</i>
n	11	9	14	18	G (1,2)	= 17,85 (3,01)
X	17,55	18,22	17,79	15,89	G (1,3)	= 17,68 (3,05)
s	3,11	3,03	3,12	5,14	G (1,4)	= 16,51 (4,49)
					G (2,3)	= 17,95 (3,02)
					G (2,4)	= 16,66 (4,62)
					G (3,4)	= 16,82 (4,67)
					G (1,2,3,4)	= 17,15 (3,94)

* $p > 0,05$

Lorsque nous comparons les résultats moyens obtenus à partir des mesures de comportements au temps 1 et au temps 2 des tableaux XXVI et XXVII, les mesures de comportements se comparent assez bien. Les moyennes ont augmenté sensiblement pour le groupe 3 de Montréal et le groupe 2 d'Amos passant de 17,21 à 17,79, une augmentation de 0,58 pour le groupe 3 de Montréal et une augmentation de 0,72 pour le groupe 2 d'Amos. Le groupe 1 de Hull a obtenu une augmentation de 1,19, passant de 16,36 à 17,55. C'est le groupe 4 de Laval qui a obtenu la plus grande augmentation, passant de 13,94 à 15,89, soit une augmentation de 1,95.

Pour vérifier si il y a une différence significative dans la constitution des groupes et les résultats entre les groupes, nous allons utiliser le test Kruskal Wallis One-Way Anova. Ce test permet de faire ressortir des différences entre les groupes.

Les résultats présentés au tableau XXVIII donnent une vision globale des différences significatives pour la constitution des groupes de distributions identiques.

Tableau XXVIII
Résultats des différences significatives de comportement en temps 1 et en temps 2 pour la constitution des groupes de distributions identiques (Kruskal-Wallis One-Way Anova)

Hull (1) Avec...n = 11	Amos (2) N = 8	Montréal (3) n = 14	Laval (4) n = 18 Chi-Carré	Ensemble Gr. 1,2,3,4. Chi-carré
Défi1 Q1			3,57*	16,81**
Défi1 Q2				
Défi1 Q3				
Défi1 Q4				
Défi1 Q5				
Défi1 Q6				
Défi1 Q7				
Défi1 Q8				
Défi1 Q9			3,47**	6,88*
Défi1 Q10				
Temps2				
Défi2 Q1				
Défi2 Q2				
Défi2 Q3				
Défi2 Q4				
Défi2 Q5				
Défi2 Q6				
Défi2 Q7				
Défi2 Q8				
Défi2 Q9				
Défi2 Q10				
Amos (2) avec...			Laval (4)	Ensemble Gr.1,2,3,4
Défi1 Q1			10,04**	16,81**
Défi1 Q2				
Défi1 Q3				
Défi1 Q4				
Défi1 Q5				
Défi1 Q6				
Défi1 Q7				
Défi1 Q8				
Défi1 Q9			3,28*	6,88*
Défi1 Q10				
Temps2				
Défi2 Q1				
Défi2 Q2				
Défi2 Q3				

Hull (1) Avec...n = 11	Amos (2) N = 8	Montréal (3) n = 14	Laval (4) n = 18 Chi-Carré	Ensemble Gr. 1,2,3,4. Chi-carré
Défi2 Q4				
Défi2 Q5				
Défi2 Q6			3,01*	
Défi2 Q7				
Défi2 Q8				
Défi2 Q9				
Défi2 Q10				
Montréal (3) avec...	Hull (1)	Amos (2)	Laval (4)	Ensemble Gr.1,2,3,4
Défi1 Q1			10,07**	16,81**
Défi1 Q2				
Défi1 Q3				
Défi1 Q4				
Défi1 Q5			3,22*	4,24*
Défi1 Q6				
Défi1 Q7				
Défi1 Q8				
Défi1 Q9			3,95**	
Défi1 Q10				6,88*
Temps 2				
Défi2 Q1				
Défi2 Q2				
Défi2 Q3				
Défi2 Q4				
Défi2 Q5				
Défi2 Q6				
Défi2 Q7				
Défi2 Q8				
Défi2 Q9				
Défi2 Q10				

* p < 0,10 ** p < 0,05

En nous référant au tableau XXVIII, nous retrouvons une différence significative à $p < 0,058$ lorsque nous comparons le groupe 1 de Hull au groupe 4 de Laval pour les résultats des comportements de la question 1. La moyenne du groupe 1 de Hull se situe à 1,45 (écart-type = 0,93) et le groupe 4 de Laval a obtenu 0,77 de moyenne (écart-type = 0,87) comparativement à une moyenne de 2,00 (écart-type = 0,00) et une moyenne de 1,78 (écart-type = 0,57) pour les groupes d'Amos et de Montréal.

Pour l'ensemble des groupes, la différence significative est à $p < 0,008$ et le groupe 4 de Laval a obtenu un rang de 16,78 comparativement à 27,36 pour le groupe 1 de Hull, un rang de 31,64 pour le groupe 3 de Montréal et un rang de 35,00 pour le groupe 2 d'Amos.

Lorsque nous comparons le groupe 1 de Hull à celui de Laval, nous retrouvons une différence significative à $p < 0,039$ pour les résultats des comportements de la question 9. La moyenne du groupe 1 de Hull est 1,63 (écart-type=0,50) et la moyenne du groupe 4 de Laval est 1,11 (écart-type=0,67) comparativement à une moyenne de 1,63 (écart-type 0,51) et une moyenne de 1,57 (écart-type=0,75) pour les groupes 2 d'Amos et 3 de Montréal.

Pour l'ensemble des groupes, la différence significative est à $p < 0,075$ et le groupe 4 de Laval a obtenu un rang de 19,39 comparativement à un rang de 29,64 pour le groupe 1 de Hull, un rang de 29,71 pour le groupe 3 de Montréal et un rang de 29,38 pour le groupe 2 d'Amos.

De même, lorsque nous comparons le groupe 2 d'Amos à celui de Laval, nous retrouvons une différence significative à $p < 0,001$ pour les résultats des comportements de la question 1. La moyenne du groupe 2 d'Amos est 2,00 (écart-type=0,00) tandis que Laval a obtenu une moyenne de 0,77 (écart-type 0,87) comparativement à la moyenne générale de tous les groupes de 1,39 (écart-type=0,87). Le groupe 2 d'Amos a obtenu un rang de 35,00 comparativement à un rang de 16,78 pour groupe 4 de Laval.

Nous retrouvons aussi une différence significative à $p < 0,069$ lorsque nous comparons le groupe 2 d'Amos au groupe 4 de Laval pour les résultats des comportements de la question 9. La moyenne du groupe 2 d'Amos est de

1,62 (écart-type=0,51) et la moyenne du groupe 4 de Laval se situe à 1,11 (écart-type=0,67), comparativement à une moyenne de 1,43 (écart-type=0,67) pour tous les groupes. Lorsque nous comparons ces deux groupes entre eux, nous obtenons un rang de 17,19 pour le groupe 2 d'Amos et un rang de 11,86 pour groupe 4 de Laval.

Au temps 2, nous retrouvons une différence significative à $p < 0,082$ lorsque nous comparons le groupe 2 d'Amos au groupe 4 Laval pour les résultats des comportements de la question 6. La moyenne du groupe 2 d'Amos est de 1,88 (écart-type=0,33) et de 1,44 (écart-type 0,70) pour Laval. La moyenne générale de tous les groupes se situe à 1,65 (écart-type=0,59). Pour l'ensemble des groupes la différence significative est à $p < 0,369$ et le groupe 4 de Laval a obtenu un rang de 23,31 comparativement à 25,95 pour le groupe 1 de Hull, 30,50 pour le groupe 2 d'Amos et 26,93 pour le groupe 3 de Montréal.

Lorsque nous analysons les différences significatives du groupe 3 de Montréal, nous retrouvons des différences avec le groupe 4 de Laval pour les questions 1, 5 et 9 au temps 1 seulement. Nous remarquons une différence significative à $p < 0,001$ lorsque nous comparons le groupe 3 de Montréal au groupe 4 de Laval pour les résultats des comportements de la question 1. La moyenne du groupe 3 de Montréal est 1,78 (écart-type=0,57) et la moyenne du groupe 4 de Laval est 0,77 (écart-type=0,87) comparativement à une moyenne de 1,45 (écart-type=0,93) pour le groupe 1 de Hull et une moyenne de 2,00 (écart-type=0,00) pour le groupe 2 d'Amos. Lorsque nous comparons les deux groupes entre eux, le groupe 3 de Montréal a obtenu un rang de 21,89 et le groupe 4 de Laval a obtenu 12,31.

Nous retrouvons une différence significative à $p < 0,072$ lorsque nous comparons le groupe 1 de Hull au groupe 4 de Laval pour les résultats des comportements de la question 5 au temps 1. La moyenne du groupe 3 de Montréal est 1,71 (écart-type=0,72) et le groupe 4 de Laval a obtenu une moyenne de 1,11 (écart-type=1,02) comparativement à une moyenne de 1,63 (écart-type=0,80) et une moyenne de 1,50 (écart-type=0,92) pour les groupes 1 de Hull et 2 d'Amos. Pour l'ensemble des groupes, nous retrouvons une différence significative à $p < 0,236$. Laval a obtenu un rang de 21,67 comparativement à un rang de 28,36 pour le groupe 1 de Hull, un rang de 26,63 pour le groupe 2 d'Amos et un rang de 29,36 pour le groupe 3 de Montréal.

À la question 9, nous retrouvons une différence significative à $p < 0,046$ lorsque nous comparons le groupe 3 de Montréal au groupe 4 de Laval pour les résultats des comportements. La moyenne du groupe 3 de Montréal est 1,57 (écart-type=0,75) comparativement à une moyenne de 1,11 (écart-type=0,67) pour le groupe 4 de Laval. Lorsque nous comparons ces deux groupes entre eux, nous obtenons un rang de 13,83 pour Laval et de 19,93 pour Montréal.

Figure 13 - Distribution des tendances centrales des résultats des comportements avant le programme de perfectionnement.

Pour les résultats des comportements des groupes 1 de Hull, 2 d'Amos et 3 de Montréal au temps 1, les distributions des valeurs sont semblables. Le groupe 1 de Hull possède une distribution des résultats aux comportements qui se situe à 19,00 comparativement à 19,50 pour Amos et 20,00 pour le groupe 3 de Montréal. Le groupe 4 de Laval possède une médiane de 13,00 qui est largement inférieure aux autres groupes. La distribution des valeurs de tous les groupes se situe à 18,00.

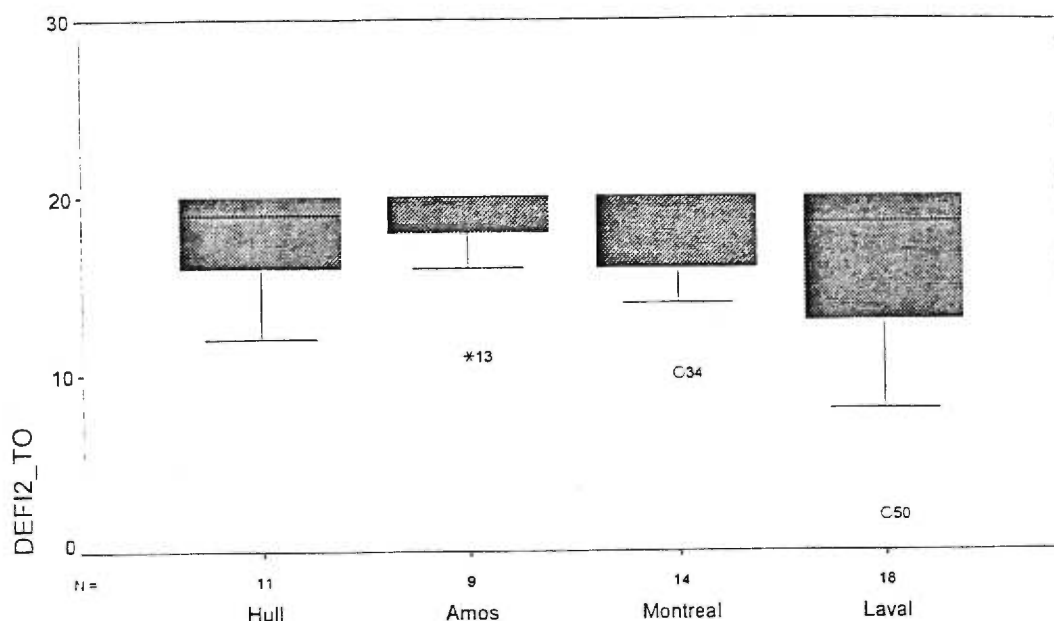


Figure 14 - Distribution des tendances centrales des résultats de comportements après le programme de perfectionnement

Au temps 2, nous retrouvons des distributions des valeurs qui sont plus centrées vers les médianes. Les médianes sont légèrement plus élevées, passant de 19,50 à 20,00 pour le groupe 1 de Hull. Les médianes du groupe 1 de Hull et du groupe 3 de Montréal sont demeurées au même niveau avec des valeurs de 19,00 et de 20,00. Quant au groupe 4 de Laval, les médianes sont passées de 13,00 au temps 1 à 18,50 au temps 2. La moyenne de distribution des groupes est de 19,00.

Aux tableaux XXVI et XXVII, nous vous avons présenté les résultats obtenus à l'instrument de mesure des comportements au temps 1 et au temps 2. Nous vous référons à l'annexe D, aux tableaux XXIV et XXV pour la ventilation des résultats obtenus aux comportements pour tous les groupes. Pour analyser deux variables provenant d'un même groupe, nous allons effectuer le test de Wilcoxon pour les dix énoncées de l'instrument de mesure des comportements au temps 1 et au temps 2.

Tableau XXIX
Différences significatives des T-Test de Wilcoxon (matched pairs) en temps 1 vs temps 2

<i>Tests des comportements</i>	<i>Hull</i> <i>n = 11</i>	<i>Amos</i> <i>N = 8</i>	<i>Montréal</i> <i>n = 14</i>	<i>Laval</i> <i>n = 18</i>			
				<i>Temps 1</i>		<i>Temps 2</i>	
				<i>X</i>	<i>S</i>	<i>X</i>	<i>S</i>
Défi1 Q1 vs Défi2 Q1	-	-	-	-	-	-	-
Défi1 Q2 vs Défi2 Q2	-	-	-	-	-	-	-
Défi1 Q3 vs Défi2 Q3	-	-	-	-	-	1,16 (.85); 1,72 (.66)*	-
Défi1 Q4 vs Défi2 Q4	-	-	-	-	-	-	-
Défi1 Q5 vs Défi2 Q5	-	-	-	-	-	1,11 (1,02); 1,77 (.64)**	-
Défi1 Q6 vs Défi2 Q6	-	-	-	-	-	-	-
Défi1 Q7 vs Défi2 Q7	-	-	-	-	-	-	-
Défi1 Q8 vs Défi2 Q8	-	-	-	-	-	-	-
Défi1 Q9 vs Défi2 Q9	-	-	-	-	-	1,11 (.67); 1,66 (.68)**	-
Défi1 Q10 vs Défi2 Q10	-	-	-	-	-	-	-
Défi1 tot vs Défi2 tot	-	-	-	-	-	-	-

* $p < 0,05$

** $p < 0,10$

H₁₄ ***Au test des comportements, on ne relève pas de différences significatives entre le temps 1 et le temps 2 pour les groupes 1, 2, 3 et 4.***

Cette hypothèse est infirmée. Lorsque nous analysons globalement les

différences des résultats des comportements au tableau XXIX, la différence est non significative à $p < 0,108$ pour les comportements totaux Défi1 au temps 1 et les comportements totaux Défi2 au temps 2. Ces résultats signifient que le programme de formation n'a pas eu d'effets sur les résultats au temps 2. Cependant, nous retrouvons des différences significatives pour le groupe 4 de Laval pour les questions 3: accompagne le client, l'objectif 5 : répondre aux clients et l'objectif 9: remercier et saluer. Pour la question 3, la différence significative est à $p < 0,0119$ et la moyenne au temps 1 était 1,16 (écart-type = 0,85) pour atteindre 1,72 (écart-type 0,66) au temps 2. Pour la question 5, nous avons obtenu une différence significative à $p < 0,0552$, une moyenne de 1,11 (écart-type = 1,02) au temps 1 et une moyenne de 1,77 (écart-type = 0,64) au temps 2. Quant à la question 9, la différence est significative à $p < 0,0619$ avec une moyenne de 1,11 (écart-type = 0,67) au temps 1 et une moyenne de 1,66 (écart-type = 0,68) au temps 2. Ces résultats démontrent, que pour ces trois questions, le groupe 4 Laval a appris avec le programme de perfectionnement.

H₁₅ On ne relève pas de relations significatives entre les tests des connaissances du post-test 3 des groupes 1, 2, 3 et 4 et les tests des comportements obtenus au temps 2.

Cette hypothèse est infirmée puisque nous n'avons pas obtenu de corrélations entre les résultats obtenus au post-test 3 et les résultats obtenus à l'instrument de mesure des comportements au temps 2. Au tableau L, nous présentons les scores moyens des résultats obtenus aux questionnaires des connaissances au post-test 3 et des résultats obtenus aux tests des comportements au temps 2. Afin de comparer les résultats aux questionnaires

des connaissances à ceux des tests des comportements, nous avons calculé les résultats obtenus aux comportements en scores (0, .05 et 1) et pour faire les moyennes obtenues aux questionnaires des connaissances, nous avons additionné les bonnes réponses (cote 1) divisées par le nombre total de questions pour chacun des objectifs de comportements. La réponse obtenue se situe entre 0 et 1,00 et nous pouvons interpréter ce score en pourcentage 1,00 étant 100%. Lorsque nous analysons les scores moyens des bonnes réponses obtenues aux questionnaires des connaissances aux résultats obtenus aux tests des comportements, nous réalisons que le pourcentage de bonnes réponses varie d'un groupe à l'autre, même si les résultats obtenus aux tests des comportements au temps 1 et au temps 2 sont assez stables.

Les résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 2, se trouvent à l'annexe D, tableaux XXX à XLIX. Compte tenu des questions regroupées du questionnaire des connaissances et du nombre varié dans la répartition des apprenants pour chacune des catégories «aucune», «fort» ou «faible» pour les bonnes réponses, il est difficile de prédire que les résultats élevés obtenus aux questionnaires de connaissances se traduisent par des résultats élevés «fort» aux résultats de comportements et que les résultats faibles obtenus aux questionnaires des connaissances se traduisent par des résultats plus «faibles» que les résultats des «fort» aux résultats de l'instrument de mesure des comportements au temps 2.

Tableau L
Temps 2: Résultats globaux au questionnaire de connaissances à
l'évaluation des comportements

<i>Scores moyens aux questionnaires des connaissances au post-tes t3 et des résultats aux tests des comportements</i>	<i>Hull</i> <i>1</i> <i>n = 11</i>	<i>Amos</i> <i>2</i> <i>n = 9</i>	<i>Mtl</i> <i>3</i> <i>n = 14</i>	<i>Laval</i> <i>4</i> <i>n = 18</i>
1 Comportement - Accueillir Connaissances:Q 3,9	.45	.61	.36	.47
2 Comportement - Offrir le service Connaissances:Q 1,4,5,7,8,10,16,17,18,19,20,24	.38	.52	.38	.49
3 Comportement - Accompagner le client Connaissances:Q 1,2,3,6,8,11,12,16,18,24	.41	.56	.39	.50
4 Comportement - Offrir produit de subs. Connaissances:Q 1,6,8,13,15,18,24,25	.43	.46	.36	.44
5 Comportement - Répondre aux clients Connaissances:Q 1,3,6,7,12,16,17,18,20,21	.36	.57	.35	.49
6 Comportement - Courtoisie Connaissances:Q 3,25,	.59	.72	.46	.58
7 Comportement - Remettre un coupon Connaissances:Q 3,25	.59	.72	.46	.58
8 Comportement - Remettre la monnaie Connaissances:Q 3,25	.59	.72	.46	.58
9 Comportement - Remercier et saluer Connaissances:Q 3,14,25	.55	.74	.45	.56
10 Comportement - Comportements Connaissances:Q 5,10,11,16,21	.49	.58	.46	.59

H₁₆ L'acquisition des connaissances sera corrélée positivement avec les changements des comportements pour les groupes 1, 2, 3 et 4.

Cette hypothèse est infirmée. Au tableau LI, nous présentons les corrélations obtenues à partir des questionnaires de connaissances et de l'instrument de mesure des comportements au temps 1 et au temps 2. Au tableau LII, pour chacun des groupes et dans son ensemble, il n'y a pas de

relation de causalité qui puisse satisfaire le modèle de Cross-lagged.

Pour postuler la causalité, les résultats des corrélations doivent se retrouver dans la formule suivante:

$$r_{x_1y_2} > r_{y_1x_2}; r_{x_1y_2} > r_{x_1y_1}; r_{x_1y_2} > r_{x_2y_2}; r_{y_1x_2} < r_{x_1y_1}; r_{y_1x_2} > r_{x_2y_2}$$

Tableau LI
Corrélations entre les groupes aux questionnaires
des connaissances et des comportements

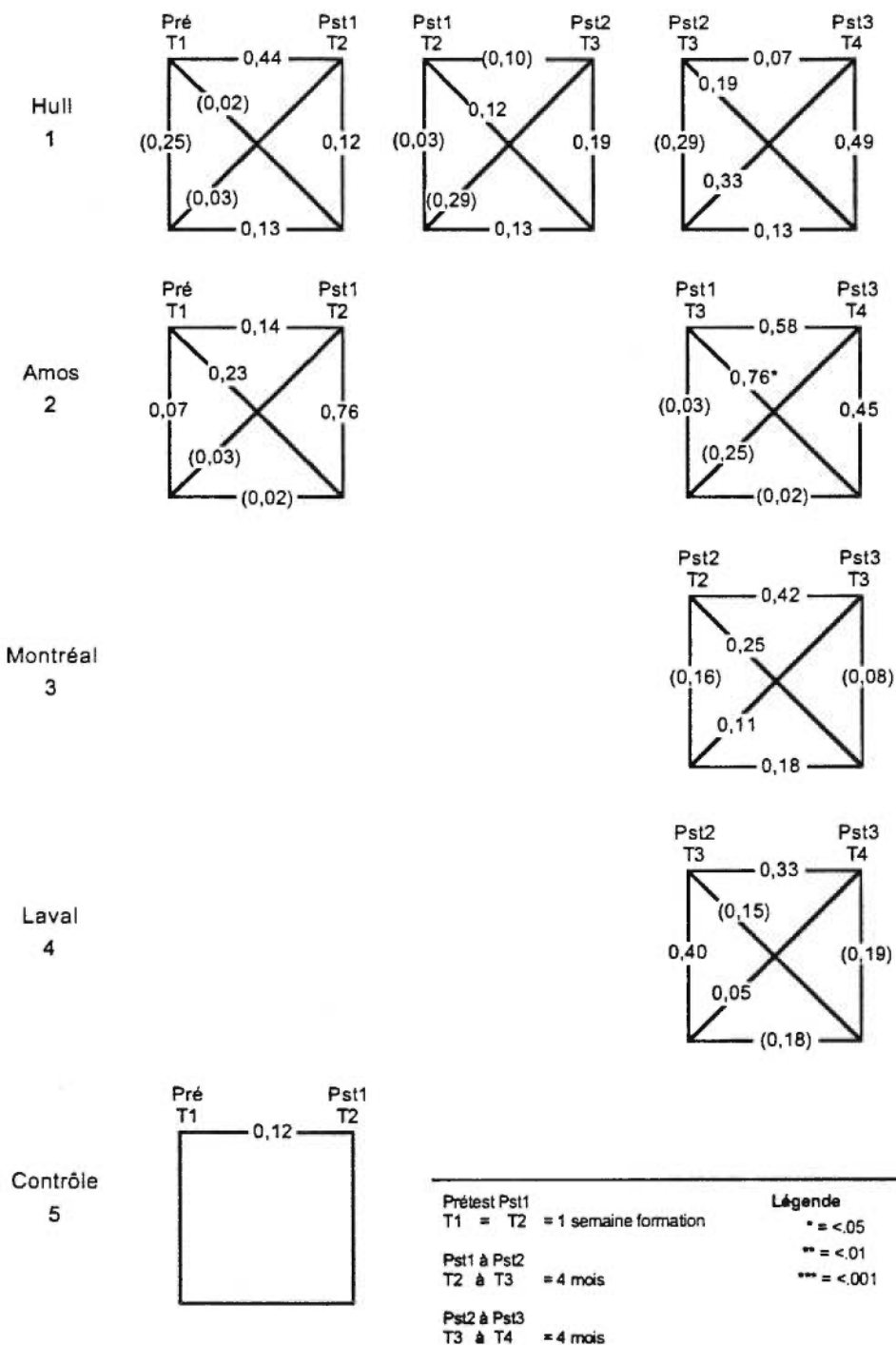


Tableau LII
Résultats des analyses de corrélation pour les groupes expérimentaux

	$r_{X_1Y_2} > r_{Y_1X_2}$	$r_{X_1Y_2} > r_{X_1Y_1}$	$r_{X_1Y_2} > r_{X_2Y_2}$	$r_{Y_1X_2} < r_{X_1Y_1}$	$r_{Y_1X_2} > r_{Y_1X_1}$
Gr1t1-t2	(0,02) > (0,03)	(0,02) > (0,25)	(,02) > 0,12	(,03) < (0,25)	(0,03) < (0,12)
	non	non	non	non	
Gr1t1-t3	0,12 > 0,29	0,12 > 0,30	0,12 > 0,19	0,29 < (0,03)	0,29 < 0,19
	non	non	non	non	non
Gr1t3-t4	0,19 > 0,33	0,19 > (0,29)	0,19 > 0,49	0,33 < (0,29)	0,33 < 0,49
	non	non	non	non	
Gr2t1-t2	0,23 > (0,03)	0,23 > 0,07	0,23 > 0,76	(0,03) < 0,38	(0,03) < 0,76
			non		
Gr2t2-t3	0,76 > (0,25) *	0,76 > 0,03 *	0,76 > 0,45 *	0,25 < 0,03	0,25 < 0,45
				non	
Gr3t2-t3	0,25 > 0,11	0,25 < 0,16	0,25 > 0,08	0,11 < 0,16	0,11 < 0,08 non
Gr4t2-t3	0,15 > 0,05	0,15 > 0,40 non	0,15 > 0,19	0,05 < 0,40	0,05 < 0,19
Gr5t1-t2	0,12				

* p < 0,05

Nous retrouvons des différences significatives seulement pour le groupe 2 d'Amos pour les temps t1-t2 et la différence significative à $p < 0,021$ du pré-test au post-test 1, à $p < 0,008$ du post-test 1 au post-test 2 et à $p < 0,012$ du post-test 2 au post-test 3. Cependant, puisque le résultat obtenu à la relation de $r_{y_1x_2} < r_{x_1y_1}$ est $0,25 < 0,03$, il n'est pas nécessaire de déterminer si l'écart est significatif puisque l'hypothèse est infirmée.

Dans l'ensemble, les corrélations simultanées sont assez différentes les unes des autres et ne sont pas significatives. Les auto-corrélations sont aussi très différentes ce qui démontre une faible consistance dans le temps.

3.1.5 ÉTAPE 4 - LES RÉSULTATS

Cette quatrième étape correspond au quatrième niveau du modèle de Kirkpatrick (1960b) et fait référence à la performance obtenue globalement dans l'entreprise. Ce niveau se retrouve directement lié aux effets du programme de perfectionnement. Cette évaluation demeure difficile à établir, compte tenu des facteurs économiques ainsi que de facteurs associés directement aux besoins des consommateurs dans l'achat de boissons alcoolisées.

Pour notre recherche, nous avons demandé à l'entreprise de nous faire parvenir les états financiers dans lesquels nous retrouvons le nombre de litres de boissons vendus pour une période de six ans: trois ans avant le programme et un an après le programme de perfectionnement. Ces résultats consolidés ont été fournis par l'entreprise et, puisque le programme avait été administré à tous les employés des succursales, ces données reflètent globalement la performance de l'entreprise.

H₁₇ Les résultats annuels de l'entreprise seront les mêmes avant et après le programme de perfectionnement.

Cette hypothèse est infirmée. Le tableau LIII indique une augmentation de litres de boissons vendus en millions et les montants en dollars lorsque nous comparons les années 1994, 1995 et 1996. Cependant, pour l'année 1993, nous remarquons une diminution en nombre de litres vendus et une augmentation des revenus, alors que le programme a été administré en durant la fin de l'année 1994 et au début de l'année 1995. Néanmoins, ces données sont nominales et ne nous permettent pas d'effectuer de tests statistiques et de vérifier si l'augmentation est causée par le programme de perfectionnement. Après le programme, qui s'est terminé en 1995, nous constatons que le volume des ventes a augmenté de 5,3%, passant de 93,9 millions de litres en 1995 à 98,9 millions de litres en 1996. Les ventes nettes ont augmenté, passant de 1 milliard 41,5 millions de dollars à 1 milliard 76,5 millions de dollars, une hausse de 35 millions de dollars. Notre analyse est toutefois limitative puisque l'entreprise possède le monopole et le contrôle du marché et il n'est pas possible de vérifier l'augmentation de la part du marché.

Tableau LIII

Comparaison des résultats annuels de l'entreprise

	Erreur! Signet non défini. <i>Ventes en litres</i>		<i>Écart</i>	<i>%</i>	<i>Ventes en \$</i>	
	<i>Écart</i>	<i>%</i>				
1991	92,3 millions	(2,6)	(2,7%)	933,5\$	(76,3\$)	(7,5%)
1992	91,3 millions	(1,0)	(1,1%)	973,4\$	40,0\$	4,2%
1993	88,6 millions	(2,7)	(3,0%)	969,8\$	(3,6\$)	(3,7%)
1994	90,9 millions	2,3	2,6%	979,4\$	9,6\$	0,98%
1995	93,9 millions	3,0	3,0%	1,041,5\$	62,1\$	6,34%
1996	98,9 millions	5,0	5,3%	1,076,5\$	35,0\$	3,4%

() = Diminution

Nous croyons que plusieurs influences ou variables (conjoncture économique, évolution des revenus,... peuvent être la source d'augmentation ou de diminution des ventes. Nous allons discuter de ces éléments au prochain chapitre.

3.1.6 ÉTAPE 5 - LES INFLUENCES DES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES ET ORGANISATIONNELLES AVEC LES RÉSULTATS

Cette cinquième étape correspond aux résultats obtenus aux questionnaires portant sur le climat organisationnel et l'implication à l'emploi des apprenants et des participants du groupe contrôle. Nous allons analyser si leurs perceptions ont une influence sur les résultats obtenus et si nous retrouvons un lien vis-à-vis les effets du programme de perfectionnement.

3.1.6.1 LE CLIMAT ORGANISATIONNEL

Dans un premier temps, nous allons analyser les résultats obtenus à partir du questionnaire portant sur le profil des caractéristiques de l'organisation. Dans un deuxième temps, nous allons comparer les résultats obtenus des niveaux I, II, III du modèle de Kirkpatrick aux types de climat qui sont déterminés par les différents groupes. Nous ne pouvons pas comparer les résultats du niveau IV portant sur les résultats financiers de l'entreprise puisque les résultats de performance sont globaux et non par groupes.

Lorsque nous avons compilé les données du questionnaire du climat organisationnel, il est apparu, que des données étaient manquantes et qu'on pouvait envisager éliminer des questionnaires. Il semble que le questionnaire soit difficile à compléter compte tenu des choix d'échelle de réponse. Par exemple, la question 4 comporte les sous-questions, A-B-C-D-E, qui sont difficilement identifiables à première vue. La répétition des données manquantes est à peu près la même pour tous les groupes et c'est au niveau de la question 7 que les participants ont cessé de répondre. Pour les groupes 1 de Hull et 2 d'Amos, nous avons éliminé quatre questionnaires, six questionnaires pour le groupe 3 de Montréal, quatre questionnaires pour le groupe 4 de Laval et un questionnaire pour le groupe contrôle, pour un total de 20 questionnaires. Pour tous ces questionnaires, la question quatre et les questions douze à dix-huit n'ont pas été répondues.

Tableau LIV
Types de climat par catégorie pour chacun des groupes (n = 46)

Catégories	Hull		Amos		Montréal		Laval		Contrôle		Total	
	n = 7	%	n = 5	%	n = 8	%	n = 13	%	n = 13	%	n = 46	%
Comportements des supérieurs												
Autoritaire	1	14	1	20	5	62	8	62	4	31	19	41
Participatif	6	86	4	80	3	38	5	38	9	69	27	59
Mécanisme de contrôle												
Autoritaire	1	14	1	20	5	62	6	46	9	70	22	47
Participatif	6	86	4	80	3	38	7	54	4	30	24	53
Communication organisationnelle												
Autoritaire	1	14	2	40	5	62	5	38	3	23	16	35
Participatif	6	86	3	60	3	38	8	62	10	77	30	65
Prise de décision												
Autoritaire	3	34	2	40	8	100	10	77	5	38	28	61
Participatif	4	57	3	60			3	23	8	62	18	39
Formulation des objectifs												
Autoritaire	1	14	1	20	6	75	7	54	4	31	19	42
Participatif	6	86	4	80	2	25	6	46	9	69	27	58

Le tableau LIV portant sur l'analyse des types de climat permet d'observer deux types de climat: l'autoritaire et le participatif. Sous ces deux types de climat, nous retrouvons cinq échelles d'énoncés. Les énoncés du questionnaire se trouvent à l'annexe E, tableaux LV et LVI.

Le premier facteur nommé «comportements des supérieurs» comprend cinq questions. Pour l'ensemble des groupes 41% des répondants estiment un comportement autoritaire de leurs supérieurs et 59% un comportement participatif. Le deuxième facteur appelé «mécanisme de contrôle » représente cinq questions décrivant les éléments tangibles du contrôle. Nous retrouvons une proportion de 47% des répondants qualifiant un climat autoritaire et 53% un climat participatif. Le troisième facteur nommé «communication organisationnelle» comprend trois questions. Une proportion de 35% des répondants admet un climat autoritaire et 65% un climat participatif. Le quatrième facteur appelé «prise de décision» regroupe trois énoncés et fait intervenir l'élément de contrôle. Pour ce facteur, 61% des répondants estiment que le climat est plutôt autoritaire tandis que 39% estiment un climat participatif. Pour le cinquième facteur appelé «formulation des objectifs», 42% des répondants évaluent un climat autoritaire tandis que 58% décrivent un climat participatif.

Le tableau LVII permet de visualiser les différences de résultats au niveau de la perception du climat organisationnel.

Tableau LVII

Les dimensions du climat pour tous les groupes (moyennes et écarts-types)

GROUPES	N	X	EC
1. Comportements des supérieurs			
HULL	7	11,74	4,15
AMOS	5	13,08	4,04
MONTRÉAL	8	8,55	2,94
LAVAL	13	10,78	2,59
CONTRÔLE	13	11,55	4,03
GLOBAL	46	11,00	3,60
2. Mécanisme de contrôle			
HULL	7	13,05	4,34
AMOS	5	13,60	2,99
MONTRÉAL	8	10,40	2,01
LAVAL	13	10,89	2,70
CONTRÔLE	13	10,72	2,25
GLOBAL	46	11,38	2,93
3. Communication organisationnelle			
HULL	7	13,80	3,10
AMOS	5	13,33	2,93
MONTRÉAL	8	9,00	2,75
LAVAL	13	11,17	1,82
CONTRÔLE	13	12,82	2,07
GLOBAL	46	11,89	2,82
4. Prise de décision			
HULL	7	11,52	4,31
AMOS	5	12,00	2,67
MONTRÉAL	8	7,41	3,27
LAVAL	13	8,84	1,92
CONTRÔLE	13	10,28	2,37
GLOBAL	46	9,75	3,10
5. Formulation des objectifs			
HULL	7	13,92	2,55
AMOS	5	14,70	3,15
MONTRÉAL	8	8,31	2,99
LAVAL	13	9,76	3,05
CONTRÔLE	13	11,61	2,31
GLOBAL	46	11,20	3,42

Lorsque nous parcourons le tableau LVII, pour le groupe 3 de Montréal, nous retrouvons des moyennes inférieures aux autres groupes. Ces faibles moyennes se retrouvent dans quatre catégories sur cinq, la cinquième étant les mécanismes de contrôle. Pour cette catégorie, la moyenne de 10,40 se compare assez bien avec les moyennes du groupe contrôle et la moyenne globale des groupes qui se situe à 11,38.

Tableau LVIII

**Résultats globaux au questionnaire du climat organisationnel (n = 46)
(Moyennes, écarts-types et intervalles de confiance)**

	Hull	Amos	Mtl	Laval	Contrôle
Autoritaire					
N			8		
X			8,92		
S			1,86		
Int. C			(7,36;10,48)		
Participatif					
N	7	5		13	13
X	12,65	13,26		10,44	11,32
S	3,58	2,83		1,84	2,31
Int. C	(9,34;15,97)	(9,75;16,78)		(9,32;11,56)	(9,93;12,72)

Le tableau LVIII, permet d'observer que le groupe 3 de Montréal possède une moyenne de 8,92 (écart-type 1,86) avec un intervalle de confiance entre 7,36 et 10,48), ce qui lui vaut une identification à un type de climat autoritaire. Même si le groupe 4 de Laval possède une moyenne 10,44 (écart-type 1,84) avec un intervalle de confiance qui se situe entre 9,32 et 11,56, qui est assez près de sa moyenne, nous conservons une identification de type participatif puisque le seuil est établi à 10,0.

Tableau LIX

Comparaison des résultats du climat organisationnel pour tous les groupes
(Test Kruskal-Wallis One-Way Anova)

	Hull (1)	Amos (2)	Montréal (3)	Laval (4)	Contrôle (5)	Comparaison entre les groupes Chi-carré	
N	7	5	8	13	13	G (1,2)	=0,0593
X	12,65	13,26	8,92	10,44	11,32	G (1,3)	=5,3571*
S	3,58	2,83	1,86	1,84	2,31	G (1,4)	=5,1043*
						G (1,5)	=3,1814
						G (2,3)	=5,4857*
						G (2,4)	=2,8139
						G (2,5)	=1,4021
						G (3,4)	=3,0229
						G (3,5)	=5,7152*
						G (4,5)	=1,9915
						G (1,2,3,4,5)	=13,5497*

Le tableau LIX démontre des différences significatives entre les groupes 1 de Hull et 3 de Montréal (1,3) et une différence significative à $p < 0,0206$, le groupe 1 de Hull et le groupe 4 de Laval (1,4) et une différence significative à $p < 0,0239$, le groupe 2 d'Amos et le groupe 3 de Montréal (2,3) et une différence significative à $p < 0,0192$, le groupe 3 de Montréal et le groupe contrôle (3,5) à $p < 0,0168$ et une différence significative à $p < 0,0089$ pour tous les groupes.

Tableau LX

Relations entre les résultats des réactions (niveau 1), des connaissances (niveau 2) et des comportements (niveau 3) aux résultats du climat organisationnel (Corrélations de Spearman)

<i>Types de climat</i>	<i>Résultats aux questionnaires</i>		
	<i>Niveau I Réactions</i>	<i>Niveau II Connaissances</i>	<i>Niveau III Comportements</i>
Hull			
Participatif			
R	-	-,3788	-,1808
P	-	,402	,698
N	7	7	7
Amos			
Participatif			
R	-	-,0019	-,2666
P	-	,998	,665
N	5	9	5
Montréal autoritaire			
R			
P	-,9082	-,7346	-,3021
N	,002*	,038*	,467
	8	8	8
Laval			
Participatif			
R	-,2632	,2626	,5889
P	,385	,386	,034*
N	13	13	13
Contrôle Participatif			
R			
P		,5793	
N		,038*	
		13	

*p < 0,05

H₁₈ On relèvera une relation significative entre le test des réactions et le test du climat organisationnel pour les groupes 1, 2, 3 et 4.

Cette hypothèse est seulement confirmée pour le groupe 3 de Montréal. Le tableau LX permet de constater que le groupe 3 de Montréal possède une relation significative à $p < 0,002$. Le groupe 3 Montréal possède

un climat autoritaire et a obtenu une moyenne de 10,58 (écart-type 2,50) aux résultats des questionnaires des réactions.

H₁₉ On relèvera une relation significative entre le test des connaissances et les tests du climat organisationnel pour les groupes 1, 2, 3, 4 et le groupe contrôle.

Cette hypothèse est confirmée pour le groupe 3 de Montréal et le groupe contrôle. Le tableau LX permet de constater que le groupe 3 de Montréal a obtenu une relation significative à $p < 0,038$, avec une corrélation de ,7346. Le groupe contrôle a une relation significative à $p < 0,038$ et une corrélation de ,5793. Le groupe 3 de Montréal perçoit un environnement de travail de type autoritaire tandis que le contrôle un environnement participatif. Pour les autres groupes, il n'y a aucune relation significative.

H₂₀ On relèvera une relation significative entre le test des comportements et le test du climat organisationnel pour les groupes 1, 2, 3 et 4.

Cette hypothèse est seulement confirmée pour le groupe 4 de Laval. Le tableau LX permet de constater que le groupe 4 de Laval a obtenu une relation significative à $p < 0,034$ et une corrélation de ,5889. Il n'y a aucune relation significative pour tous les groupes expérimentaux.

3.1.6.2 ÉTAPE 5 - IMPLICATION À L'EMPLOI

Le tableau LXI présente les résultats des questionnaires portant sur l'implication à l'emploi pour les groupes expérimentaux et le groupe contrôle. Les résultats obtenus aux questionnaires se trouvent à l'appendice F, tableaux LXII et LXIII.

Tableau LXI

Comparaison des résultats du questionnaire de l'implication au travail pour tous les groupes (Test Kruskal-Wallis One-Way Anova)

	<i>Hull</i> (1)	<i>Amos</i> (2)	<i>Montréal</i> (3)	<i>Laval</i> (4)	<i>Contrôle</i> (5)	<i>Comparaison entre les groupes</i> <i>Chi-carré</i>
n	7	7	8	8	14	G (1,2) = 2,1639
X	3,23	2,71	3,24	3,24	3,05	G (1,3) = 0,0136
s	,69	1,16	,86	,86	,64	G (1,4) = 0,1396
						G (1,5) = 0,6757
						G (2,3) = 1,7776
						G (2,4) = 1,8080
						G (2,5) = 0,2009
						G (3,4) = 0,2631
						G (3,5) = 0,3379
						G (4,5) = 0,0764
						G (1,2,3,4,5) = 0,0652

* $p < ,05$

Le tableau LXI indique le score moyen obtenu pour le questionnaire visant à déterminer le degré d'implication à l'emploi de chacun des groupes. Le groupe 2 d'Amos possède une moyenne inférieure aux autres groupes, soit de 2,71 (écart-type = 1,16). La moyenne générale de tous les groupes se situe à 3,03 (écart-type = 0,82). Lorsque nous comparons les résultats de tous les groupes entre eux, nous n'avons pas de différence significative.

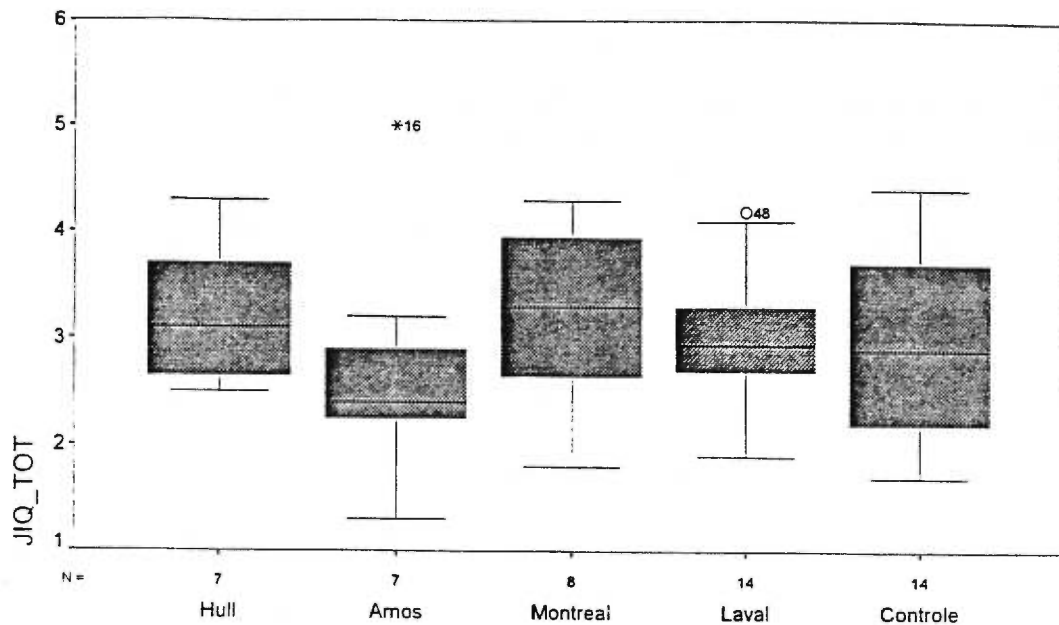


Figure 15 - Comparaison des médianes aux résultats de l'implication au travail

À la figure 15, le groupe 2 d'Amos possède une médiane de 2,40. Le groupe 1 de Hull a obtenu une médiane de 3,10 qui se compare bien avec le groupe 4 de Laval et le groupe contrôle ayant des médianes de 2,95 et 2,90. La moyenne générale obtenue aux médianes est de 2,90 et se compare assez bien avec la moyenne des scores obtenus qui se situe à 3,03. Ce qui signifie que les caractéristiques individuelles des groupes se comparent assez bien entre eux.

Tableau LXIV
Comparaison entre les résultats des post-tests de tous les groupes
concernant l'implication à l'emploi (Corrélations de Spearman)

<i>Implication à l'emploi</i>	<i>Résultats aux questionnaires</i>		
	<i>Niveau I Réactions</i>	<i>Niveau II Connaissances</i>	<i>Niveau III Comportements</i>
Hull (1)			
R	-	-,4404	-,7839
P	-	,323	,037*
N	7	7	7
Amos (2)			
R	-	,1261	,0577
P	-	,788	,702
N	7	7	7
Montréal (3)			
R	-	-,6084	,1784
P	-	,109	,673
N	8	8	8
Laval (4)			
R	-	,2797	-,0034
P	-	,333	,991
N	14	14	14
Contrôle (5)			
R		,0188	
P		,949	
N		14	

* p < .05

H₂₁ On relèvera une relation significative entre le test des réactions et les tests d'implication au travail pour les groupes 1,2, 3 et 4.

Cette hypothèse est infirmée. Au tableau LXIV, nous n'avons pas pour cette hypothèse de corrélations et aucune relation significative n'a été identifiée entre les résultats des réactions des groupes expérimentaux et l'implication au travail.

H₂₂ On relèvera une relation significative entre le test des connaissances et les tests d'implication au travail pour tous les groupes.

Cette hypothèse est infirmée. Au tableau LXIV, nous avons indiqué les corrélations et aucune relation significative n'a été identifiée entre les résultats des questionnaires de connaissances de tous les groupes et l'implication au travail.

H₂₃ On relèvera une relation significative entre le test des comportements et l'implication au travail pour les groupes 1, 2, 3 et 4.

Cette hypothèse est confirmée seulement pour le groupe 1 de Hull. Au tableau LXIV, nous retrouvons une différence significative à $p < 0,037$ et une corrélation négative $r = -0,7839$. Aucune relation significative n'a été identifiée entre les résultats de l'instrument de mesure des comportements des groupes expérimentaux et l'implication au travail.

3.1.7 ÉTAPE 6 - LES RÉSULTATS OBTENUS AUX NIVEAUX I, II, III, et IV VS LE MODÈLE DE KIRKPATRICK: CORRÉLATION DES NIVEAUX D'ÉVALUATION DU MODÈLE DE KIRKPATRICK

Cette sixième étape vise à mesurer l'efficacité du modèle de Kirkpatrick. À partir des résultats obtenus des niveaux I, II, III et IV du modèle, nous allons vérifier si les hypothèses proposées par le modèle de Kirkpatrick sont confirmées. Alliger et Janak (1989) ont regroupé trois hypothèses portant sur les quatre niveaux du modèle. La première hypothèse stipule...Each succeeding level is more informative than the last (p. 332). La

deuxième hypothèse énonce : « Each level is caused by the previous level » (p. 333) et la troisième hypothèse porte sur: «Each succeeding level is correlated with the previous level; or, more generally, there exists a positive manifold: all correlations among levels are positive» (p. 334). Comme la première et la deuxième hypothèse se fondent dans la troisième, nous allons vérifié cette dernière.

H₂₄ Chacun des niveaux I, II, III et IV du modèle de Kirkpatrick se retrouvent corrélés et les corrélations sont positives.

Cette hypothèse est infirmée. La relation entre les niveaux s'avère non-significative entre les niveaux et ceci pour tous les groupes. Le tableau LXV représente les résultats obtenus aux tests de corrélations entre les niveaux.

Tableau LXV
Corrélations entre les niveaux pour les groupes expérimentaux
(Corrélations de Spearman)

Variables	Niveau 1 Réactions	Niveau 2 Connaissances
Niveau 1 - Réactions	-	-
R		
P		
Niveau 2 - Connaissances		-
R	-,0951	
P	(,447)	
Niveau 3 - Comportements		
R	-,0535	.0264
P	(,706)	(,852)

* p < 0,05

Pour expliquer s'il existe une causalité entre les niveaux, nous avons vérifié si les résultats du premier niveau (les réactions) se retrouvent corrélés avec les résultats du deuxième niveau (les connaissances) et si les résultats du deuxième niveau (les connaissances) se retrouvent corrélés avec les résultats du troisième niveau (les comportements).

Les résultats du tableau LXV révèlent que certaines propositions associées au modèle de Kirkpatrick ne s'appliquent pas aux données de cette recherche, car il n'y a aucune relation significative entre les niveaux I et les niveaux II et entre les niveaux II et III. Puisque ces résultats permettent d'infirmer l'hypothèse précédente, il n'est pas nécessaire de poursuivre les analyses.

CHAPITRE 4
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

4.1 Interprétation des résultats

La discussion et l'interprétation portent sur les effets obtenus à partir du programme de perfectionnement et des variables modératrices et les résultats seront interprétés selon les six étapes citées au chapitre 3. Parallèlement, nous allons comparer les résultats de la présente recherche avec ceux d'autres travaux scientifiques afin d'établir des similitudes ou des divergences.

4.1.1 Les sujets de notre étude

Les participants de notre recherche sont divisés en cinq groupes, dont un groupe contrôle. Dans les entreprises, nous retrouvons des données démographiques variées par rapport aux travailleurs, comme l'âge, le niveau d'éducation, le sexe, les années d'expérience et les postes de travail. La composition des groupes étudiée est assez homogène quoique le groupe contrôle est plus hétérogène. En effet, les participants du groupe contrôle sont plus jeunes et possèdent une scolarité supérieure aux autres; par contre, la proportion femmes/hommes est à peu près similaire. Cet élément caractérise le bassin jeune de notre société et des jeunes occupent des postes techniques spécialisés. L'inverse se retrouve au niveau du groupe 4 de Laval. Ces participants occupent en grande partie des postes de direction, ont un niveau d'ancienneté plus élevé et possèdent un faible niveau de scolarité.

4.1.2 ÉTAPE 1 - LES RÉACTIONS

Le but de l'étape 1 est de mesurer les réactions des apprenants en référence au programme de perfectionnement, des ressources matérielles (livres, vidéos, exercices) et des ressources humaines (formateurs et pairs). Il s'agissait de recueillir des apprenants leurs appréciations ou leurs opinions face à la formation reçue. Selon Wexley et Latham (1991) le critère réaction mesure si les participants ont apprécié ou pas la formation.

Lorsque nous regardons les résultats globaux du questionnaire de réactions du tableau VIII, il est intéressant de noter que la cote faible n'a pas été choisie par les participants pour tous les groupes. Une cote de satisfaction élevée se retrouve chez 90% des répondants, soit 27 répondants, sur 32. Les questions portant sur ce niveau élevé de satisfaction se retrouvent dans les questions suivantes: les questions 1 et 8 qui se rapportent au contenu du cours. La question 1 vise à cerner si la formation est applicable au quotidien, c'est-à-dire si le contenu du cours satisfait les besoins nécessaires pour effectuer les tâches. La question 8 vise à déterminer si le contenu du cours est adéquat, c'est-à-dire si les enseignements ont transmis les connaissances selon un degré de précision acceptable ou de généralisation et que la quantité de connaissances ou d'habiletés est juste. Les questions 1 et 8 se comparent et si ce sentiment qu'ont les apprenants d'un contenu adéquat et applicable au travail nous amène à penser que le contenu du programme sera utilisé en milieu de travail. Cependant, on peut s'interroger sur les possibilités d'utilisation de ces apprentissages puisque le sentiment qu'ils utiliseront le contenu du programme ne permet pas de prédire un caractère reproductif, c'est-à-dire où l'on va utiliser ce qui a été appris. Toutefois, ce que l'on peut

dégager pour l'instant, c'est que les participants ont l'impression que la formation aura des retombées au niveau de leur travail.

Les questions 9, 10, 11, 12 et 13 portent sur la qualité de l'animation des formateurs et sur leurs compétences. Nous retrouvons la présentation des objectifs, le style d'animation, la maîtrise du contenu et l'écoute des participants. Tous ces aspects ont des cotes supérieures pour l'ensemble du groupe 1 de Hull. Cependant, 33% des participants du groupe 2 d'Amos ont choisi une cote «bien» pour ces énoncés, sauf pour l'énoncé de «faire la synthèse» qui dévoile une proportion de 44%. Pour le groupe 3 de Montréal, et ceci dans une proportion de 25%, seuls les énoncés décrivant la présentation des objectifs, le style d'animation et les exposés d'ensemble ont obtenu une cote de «bien», mais aucun participant n'indique une cote d'insatisfaction, soit «moyen» ou «peu».

Nous retrouvons les énoncés 3, 4, 5, 6 et 7 qui portent sur l'adaptation au contexte de travail des exercices écrits, de la lecture, des jeux de rôle et les exercices individuels et en équipe. Pour le groupe 1 de Hull, toutes les catégories ont obtenu une cote «excellente» et ceci, dans une proportion de 90% des apprenants. Quant au groupe 2 d'Amos, 50% des apprenants ont octroyé la cote «bien» à tous ces énoncés. Le groupe 3 de Montréal s'est dit satisfait avec la cote «bien» aux énoncés 4, 5, 6, et 7 décrivant les éléments tangibles de la lecture, des jeux de rôles, des exercices individuels et en équipe. Le groupe 3 de Montréal poursuit les mêmes tendances que celui d'Amos, mais dans une proportion de 40%. Il est intéressant de constater que les résultats à la question 14, qui vise la participation individuelle des participants, se retrouvent avec une cote similaire «bien» et dans les mêmes

proportions, sauf pour le groupe 2 d'Amos qui estime que la participation individuelle est cotée «bien» dans une proportion de 89%. Cette cohérence d'impression de la part des participants de ne pas avoir assez participé individuellement ainsi que leur évaluation des exercices individuels, permettent de supposer que ces méthodes n'étaient peut-être pas totalement adéquates. Ces exercices sont liés à la théorie et à la pratique individuelle, soit que les participants connaissaient déjà le contenu ou soit que le programme a échoué sur ce point. Les données recueillies dans les questionnaires de connaissances, dont les résultats seront présentés plus loin, vont permettre d'explorer ces hypothèses.

La question 2 porte sur l'horaire des cours et la question 15 porte sur la participation des autres ou des pairs. Cet énoncé de la question 2 a obtenu une cote «excellente» pour les groupes 1 de Hull et 3 de Montréal. Par contre, la cote «bien» a été choisie par 77% des participants d'Amos.

La participation des autres ou des pairs se retrouve à la question 15. Pour les groupes 1 de Hull, 2 d'Amos et 3 de Montréal, 65% des apprenants estiment que la participation a été «excellente». Quant au groupe 2 d'Amos, 7 participants sur 9 estiment que la participation individuelle a été «bien».

A partir des moyennes générales des résultats obtenus et des chi-carré obtenus pour ces trois groupes, nous retrouvons des différences significatives lorsque nous comparons les groupes entre eux. Même si nous retrouvons des différences significatives, ces résultats indiquent que tous les participants sont satisfaits du programme de formation, car aucun n'a indiqué la cote d'insatisfaction (peu). Ces résultats se comparent à la recherche de Noe et

Schmitt (1986) dans laquelle ils indiquent que la majeure partie des gens est satisfaite des programmes de perfectionnement.

Brinkerhoff (1987), Saari et al., (1988), Ban et Faerman, (1990) et Tannenbaum et Yukl (1992), entre autres, indiquent que presque toutes les entreprises mesurent l'efficacité de la formation seulement à partir d'instruments de mesure de réactions. Pour Kirkpatrick (1987), un intérêt marqué envers le programme et la démonstration d'un effort à apprendre de la part des apprenants permet de postuler une approche positive au programme. Cependant, des études de Noe et Schmitt (1986), Alliger et Janak (1989) et de Wexley et Latham (1991) ne permettent pas d'avancer qu'il y a une relation entre les résultats des réactions et ceux des apprentissages et des comportements. Par contre, Mathieu et al. (1992), Noe et Schmitt (1986) et Tannenbaum et al. (1991, Quinones (1995), entre autres, qualifient les résultats des réactions d'indice de motivation à apprendre et ont tendance à supporter l'influence du rôle de la motivation dans l'apprentissage et que des réactions positives représentent une motivation à apprendre qui se traduit en une meilleure performance dans le travail. Cependant, nous croyons que, sans l'appariement de ces données aux résultats d'apprentissages (étape 2) et de comportements (étape 3), il nous est difficile de donner une interprétation juste de ces résultats par rapport à l'efficacité du programme de formation.

4.1.3 ÉTAPE 2 - LES APPRENTISSAGES

La deuxième étape consiste à mesurer le degré d'atteinte des objectifs visés par le programme de perfectionnement ainsi que le niveau d'apprentissage et de rétention obtenu à la fin du programme. Cette étape

correspond au niveau II du modèle de Kirkpatrick.

Les résultats aux hypothèses démontrent globalement que les groupes ont augmenté leurs connaissances. En effet, nous observons une augmentation de plus de 50% entre la moyenne des résultats des pré-tests, moyenne de 10,91 pour le groupe 1 de Hull et de 11,56 pour le groupe 2 d'Amos et les moyennes des premiers post-tests, moyenne de 16,82 (+54%) pour le groupe 1 de Hull et 17,44 (+51 %) pour le groupe 2 d'Amos. Ces résultats se comparent avec la recherche de Tannenbaum et Woods (1994) qui démontrent des résultats positifs d'accroissement de connaissances dans l'évaluation d'un programme de perfectionnement du leadership. En effet dans leur recherche, 28 superviseurs ont été évalués avant et après le programme. Les résultats indiquent une augmentation des connaissances de 13% (n=13; moyenne de 12,48) au post-test pour le premier groupe et une augmentation de 17% (n=15; moyenne de 12,84) au post-test pour le second groupe. Ces auteurs ont démontré l'effet du programme sans un groupe contrôle. Une autre recherche, effectuée sans un groupe contrôle, par Tracey et al. (1995), a permis de mesurer l'évaluation d'un programme de perfectionnement en relations interpersonnelles. Les résultats démontrent que les apprenants ont appris avec le programme. Le questionnaire utilisé pour mesurer les apprentissages possède huit énoncés pour un total de 20 points. Les résultats obtenus au pré-test ($X=9,71$; $s=4,12$) et au post-test ($X=16,53$; $s=2,82$) ont une différence significative à $p < 0,01$. Campbell et Stanley (1966) et Goldstein (1993) réitèrent que l'effet d'un programme soit difficilement mesurable et vérifiable sinon par l'utilisation d'un groupe contrôle pour mesurer le changement dans l'apprentissage des participants.

Dans notre recherche, nous avons utilisé un groupe contrôle et la performance du groupe contrôle a augmenté sensiblement au post-test. Cependant, la performance peut être attribuée au niveau élevé de scolarité des participants. Brunet (1980) indique que des facteurs extérieurs comme l'histoire, la maturation ainsi que l'expérimentation peuvent être des éléments influents sur les résultats. Étant donné que le questionnaire administré aux participants avant le programme, au pré-test, était le même que celui administré après le programme, au post-test, une deuxième lecture est aussi un facteur d'apprentissage (Campbell et Stanley, 1966).

Les résultats au pré-test des groupes 1 de Hull et 2 d'Amos se comparent assez bien, avec un écart entre les moyennes de 0,65. Cependant, le groupe contrôle possède une moyenne légèrement plus élevée que le groupe 1 de Hull. Même si le groupe contrôle n'a pas reçu de formation, nous pouvons expliquer la performance de ce groupe par rapport à la moyenne d'âge du groupe qui se situe à 32 ans et qui possède un niveau de scolarité plus élevé. De plus, les scores au pré-test et au post-test du groupe contrôle se comparent assez bien même s'il y a eu une faible augmentation au post-test. Cette augmentation peut s'expliquer par le court laps de temps entre les deux tests de même que par l'apprentissage survenu après le premier test. Les auteurs Rogosa et al., (1982) signalent qu'une différence entre les résultats pré et post-tests est possible et peut s'expliquer par l'évolution temporelle et naturelle d'un individu.

Lorsque nous comparons, les résultats des post-tests 1 du groupe contrôle avec les résultats du pré-test du groupe 2 d'Amos nous retrouvons

une forte corrélation de 0,92. Pour ces deux groupes, nous pouvons inférer que les connaissances étaient identiques avant le traitement. Cependant, les participants du groupe contrôle effectuent des tâches différentes des autres groupes et sont complètement isolés du service à la clientèle de la vente de produits.

Les résultats au post-test 2 démontrent que les groupes 3 de Montréal et 4 de Laval ont obtenu des résultats qui se comparent assez bien, soit 15,00 et 13,25. L'écart s'explique par une mesure dans le temps. Le groupe 3 de Montréal a été mesuré quatre mois après la formation et le groupe 4 de Laval, neuf mois après la formation. Cette différence dans les résultats peut aussi s'expliquer par l'ancienneté des participants; 10 ans pour le groupe 3 de Montréal et 17 ans pour le groupe 4 de Laval.

Pour les items reliés aux objectifs 6, 7 et 8, comme la performance a diminué du post-test 1 au post-test 2 pour le groupe de Hull, il est difficile d'identifier les raisons pour lesquelles le niveau d'apprentissage a chuté. Par contre, l'augmentation soudaine des connaissances reliées à ces objectifs du post-test 2 au post-test 3 est un indicateur qui pourrait démontrer que les connaissances d'avant le programme étaient présentes et se maintiennent. Cependant, nous retrouvons seulement deux items qui servent d'indicateur dans le cas des objectifs 6, 7 et 8. Ceux-ci évoquent davantage les habiletés plutôt que des connaissances.

Les questions reliées aux différents modes de communication en fonction des besoins des clients démontrent une forte corrélation. Les questions 10 et 18 portant sur les approches de la communication verbales et non verbales démontrent une corrélation de 0,51. Les questions 12 et 18

traitant des habiletés de communication indiquent une corrélation de 0,72. Les questions 15 et 18 portant sur des situations de suggestion de produits démontrent une corrélation de 0,52. Enfin, les questions 4 et 12 portant sur les différentes communications associées aux différents types de questions indiquent une forte corrélation de 0,65. Cependant, les normes à l'égard de l'accueil, du service à la clientèle et des besoins des clients démontrent une faible corrélation entre elles.

Nous retrouvons un écart assez important au niveau de la performance (la moyenne générale) obtenue entre le pré-test et le post-test, soit une augmentation de 60%. Le programme a positivement affecté les connaissances des participants.

Somme toute, lorsque nous analysons les résultats obtenus aux questionnaires de connaissances avec la confirmation des hypothèses, nous constatons que les participants des groupes expérimentaux ont appris à partir du programme de perfectionnement. Cependant, nous notons que le groupe 2 d'Amos a obtenu des résultats plus élevés au pré-test (11,56), des résultats plus élevés au post-test 1 (17,44) et des résultats de (12,33) au post-test 3, tandis que le groupe 1 de Hull a obtenu des résultats plus faibles au pré-test (10,91), des résultats plus faibles au post-test 1 (16,82) et des résultats de (9,55) au post-test 3. Ces résultats vont à l'encontre de la recherche de Ban et Faerman (1990) portant sur la perception des connaissances apprises avant et après le programme. En effet, leurs résultats démontrent que les apprenants ayant obtenu des moyennes plus faibles au pré-test ont des résultats plus élevés au post-test.

Dans notre étude, nous avons identifié que la rétention des connaissances apprises a chuté dans le temps. En effet, lorsque nous comparons les résultats du deuxième post-test avec les résultats du troisième post-test pour les groupes 1 de Hull, 3 de Montréal et 4 de Laval, nous notons une diminution des résultats de 24% pour le groupe 1 de Hull et de 40% pour le groupe 3 de Montréal, pour atteindre un niveau de 9,55 pour le groupe 1 de Hull et 9,00 pour le groupe 3 de Montréal. Par contre, nous retrouvons une diminution de 14% pour le groupe 4 de Laval pour atteindre un niveau de 11,61. Cependant, malgré cette diminution, les apprenants ont démontré une rétention des connaissances. Les résultats portant sur le troisième post-test des groupes 1 de Hull et 3 de Montréal se comparent bien entre eux.

Nous constatons qu'après une période de huit, mois les connaissances apprises s'atténuent et il est probable qu'à l'occasion d'un éventuel post-test⁴, nous n'observons pas de grandes détériorations, le niveau atteint au post-test 3 étant presque celui d'avant le cours.

Nous retrouvons les mêmes tendances pour les groupes 2 d'Amos et 4 de Laval avec des moyennes 12,33 et 11,61. Ces résultats indiquent que la rétention tend à se stabiliser après huit mois. Une recherche effectuée par Ban et Faerman (1990) auprès de superviseurs de premier niveau indique que les résultats aux questionnaires de connaissances administrés trois mois après le programme se stabilisent dans le temps puisque les mêmes résultats sont obtenus après six mois.

Nous pouvons associer cette stabilité au phénomène de sur-

apprentissage. Une méta-analyse effectuée par Driskell et al. (1992) démontre que le sur-apprentissage se situe à un niveau de 200% à la fin de la formation et diminue de 100% 18 jours après la formation pour finalement s'atténuer totalement 38 jours après la formation. Cependant, ces auteurs signalent que parmi les hypothèses analysées, 51 hypothèses portaient sur 15 études effectuées en laboratoire et qu'il y avait une relation négative entre les résultats et la rétention ($r = -.279$, $z = 4,045$, $p < ,0001$). Plus le temps était espacé entre les apprentissages, moins on retrouvait du sur-apprentissage. Le sur-apprentissage se situe dans un transfert rapproché et nous constatons le même phénomène de rétention pour tous les groupes étudiés. Comme le transfert des apprentissages se retrouve aussi dans un maintien et une généralisation des notions apprises, nous allons mesurer, dans la prochaine étape, les comportements en entreprise. Pour les auteurs Ban et Faerman (1990) il est faux de prétendre que l'apprentissage des connaissances effectué dans un environnement agréable et satisfaisant se traduira par des changements de comportements dans le milieu de travail. Nous allons maintenant interpréter les résultats visés par les comportements mesurables et observables en milieu de travail.

4.1.4 ÉTAPE 3 - LES COMPORTEMENTS

La troisième étape du modèle de Kirkpatrick (1960 a) vise à évaluer les comportements (niveau III) des apprenants dans des situations réelles en milieu de travail. Ce niveau permet d'observer les comportements des participants et l'application des notions apprises en milieu de travail. Pour ce faire, les apprenants ont été observés et évalués clandestinement sur le tas. Cette procédure a permis d'évaluer les apprenants dans le cours normal de

leurs activités de travail.

Nous rappelons que le transfert éloigné se situe dans le maintien et la généralisation des notions apprises (Baldwin et Ford, 1988). Fleming (1992) signale qu'une généralisation de stimuli réfère à la portée de l'effet de la formation aux stimuli contextuels autres que ceux présentés lors de la formation. Une généralisation de réponses se définit alors comme l'étendue de l'effet de la formation à d'autres réponses pour laquelle l'apprenant n'a pas reçu de formation. Par exemple, un apprenant qui apprend à donner de la rétroaction sur un sujet donné peut donner une autre rétroaction qui aura été modifiée par l'apprenant notamment à la demande de son interlocuteur ou de son client.

Pour notre recherche, les évaluations portaient sur les comportements des participants durant tout le processus de vente et ceci selon les objectifs du programme de perfectionnement. Lorsque nous comparons les résultats du questionnaire des connaissances aux grilles d'évaluations de comportements, nous n'obtenons pas de corrélations (toutes près de 0). Selon Bernier (1984), il est difficile d'établir des liens avec les objectifs normatifs des énoncés du questionnaire des connaissances et des objectifs critériés de l'instrument des comportements puisque nous retrouvons deux mesures. Dans notre recherche, puisque les connaissances apprises ont diminué à un rythme élevé et que, globalement, les comportements n'ont pas augmenté, il nous est difficile d'interpréter ces résultats. Plus encore, il nous est difficile d'interpréter ces résultats puisque nous avons d'une part une évaluation critériée et, d'autre part, une évaluation normative qui comporte plusieurs énoncés pour un même objectif critérié visé. Dans leur méta-analyse, Alliger

et Janak (1989) rapportent que les corrélations entre les résultats aux questionnaires de connaissances et les résultats aux instruments de comportements se situent entre plus ou moins 0,06. Pour ces auteurs et Tracey et al. (1995), il est très difficile de mesurer les énoncés de connaissances et des items de comportements lorsque les critères d'évaluation sont différents.

De plus, dans une recherche effectuée auprès de 67 gestionnaires, Faerman et Ban (1993) dévoilent que les résultats obtenus aux questionnaires d'auto-évaluation des connaissances et des comportements ne concordent pas toujours. Ces chercheurs indiquent que les apprenants appliquent ce qu'ils ont appris, mais ne peuvent expliquer ou se rappeler des notions théoriques ou des explications théoriques reçues en salle de cours. Donc, les résultats au questionnaire des connaissances sont peut-être différents des résultats à l'instrument de mesure des comportements.

Lorsque nous évaluons les résultats obtenus à l'instrument de mesure des comportements, nous retrouvons une diminution de performance pour l'objectif 1 qui porte sur l'accueil pour les groupes 2 d'Amos et 3 de Montréal. Le groupe 3 de Montréal a subi une diminution de performance dans l'objectif 4 pour l'offre d'un produit substitut. Cependant, nous retrouvons une augmentation positive des comportements pour le groupe 4 de Laval à trois objectifs spécifiques: (1) l'objectif 3 qui vise les notions d'accompagnement du client, (2) l'objectif 5 qui a pour but de vérifier si l'apprenant répond aux clients et (3) l'objectif 6 qui vise les salutations et le remerciement. Comme l'indique les tableaux XXIV et XXV de l'appendice D, le groupe 4 de Laval s'est démarqué en modifiant les comportements faibles

du temps 1 en comportements élevés au temps 2, passant de 10 comportements faibles à 3, une augmentation de 147%. Pour l'objectif 5, les comportements se sont améliorés de 137,5% et pour l'objectif 9, une augmentation de 164%.

Pour la moyenne des groupes, les évaluations de comportements étaient fortement positives avec des moyennes de 15,92 avant le programme pour atteindre 17,15 après le programme et une différence non significative à $p < 0,10$. Dans un tel cas, il est difficile de prétendre qu'un programme de perfectionnement aura pour effet de rendre encore plus positifs des comportements qui sont déjà adéquats.

Une recherche effectuée par Ban et Faerman (1990) auprès d'un groupe de superviseurs révèle que des changements comportementaux qualifiés de significatifs à $p < 0,05$ mais faibles ont été obtenus dans une mesure du pré-test des moyennes au post-test et ceci, après une période de trois mois. Ces évaluations ont été effectuées à partir de questionnaires de perceptions et d'un sondage administré auprès des apprenants six mois après le programme de perfectionnement. Malgré ce faible niveau de changement, il n'en demeure pas moins que les scores obtenus sont positifs et démontrent un transfert des apprentissages dans la perception des apprenants.

Dans leur recherche, Tracey et al. (1995) ont mesuré les comportements avec une grille d'observation des comportements. Cette grille a été administrée aux superviseurs afin qu'ils déterminent si les apprenants utilisent les comportements attendus. Les résultats ($X = 3,40$; écart-type = $0,40$) obtenus trois semaines avant le programme sont supérieurs aux

résultats ($X=3,90$; écart-type = 0,40) observés huit semaines après la formation, avec une différence significative à $p < 0,01$. Ces recherches démontrent que les apprenants utilisent les comportements attendus.

Pour Ban et Faerman (1990), les techniques de mesure d'observations des comportements sont très complexes et difficiles d'utilisation dans les entreprises. Une façon de pallier à ce problème est d'utiliser des questionnaires de perceptions et de corroborer ces résultats à d'autres techniques comme les questionnaires d'entrevues ou les évaluations de rendement.

Nos résultats se comparent avec la méta-analyse effectuée par Driskell et al. (1992), qui révèle que, même si la rétention des apprentissages est moindre, les résultats de comportements ont des tendances différentes des apprentissages de connaissances. En effet, à partir de 51 hypothèses étudiées dont 37 portaient sur des évaluations de comportements, les résultats démontrent une corrélation positive entre le comportement, le degré de rétention et l'effet du sur-apprentissage sur la rétention. Cependant, ces auteurs sont sceptiques face à ces résultats de laboratoire, déclarant que les apprenants avaient sûrement pratiqué ces comportements puisque ceux-ci avaient été avisés d'une évaluation de performance. Pour notre recherche, aucun des participants n'avait été avisé de l'expérimentation. Néanmoins, leurs fonctions de travail permettaient de pratiquer ce qui avait été enseigné et les résultats démontrent que les apprenants connaissaient déjà les notions et les utilisaient.

Afin de pouvoir développer des mesures de généralisation, Baldwin et Ford (1988), suggèrent quelques pistes dont la nécessité d'avoir une harmonisation ou un lien étroit avec l'évaluation des besoins de formation, les spécifications des objectifs et l'établissement de critères afin de pouvoir déterminer le niveau de connaissances, d'habiletés ou de comportements appris lors de la formation et qui seront transmis dans le milieu de travail. Les mesures de généralisation peuvent alors se développer par l'identification de la fréquence et des situations dans lesquelles l'apprenant pourra utiliser les apprentissages.

4.1.5 ÉTAPE 4 - LES RÉSULTATS

Les organisations utilisent les programmes de formation pour modifier les comportements et améliorer les connaissances des individus (Goldstein, 1993; Kraiger, Ford et Salas, 1993). De plus, ces changements visés par le perfectionnement devraient avoir des retombées sur les résultats annuels de l'entreprise. Cette quatrième étape vise à déterminer si des effets positifs ont été obtenus en entreprise comme suite à ce programme de perfectionnement. Pour cette étape, les résultats obtenus proviennent directement de l'entreprise et se retrouvent dans le nombre de litres de produits vendus ainsi que dans les montants nets des ventes pour la période 1991 à 1996. Nous avons utilisé ces deux indices mesurables afin d'éliminer les contaminants liés à la hausse ou la diminution des prix.

Comme nous l'avons vu précédemment, les résultats obtenus à partir des rapports annuels démontrent une diminution des ventes de l'ordre de 3,7% ou 3,6 millions de dollars sur un total de ventes de 969 millions de dollars en 1993. En 1994, un accroissement des ventes de l'ordre de 98% ou

35 millions de dollars s'est fait ressentir, pour atteindre 979,4 millions de dollars. L'augmentation s'est poursuivie en 1995 pour atteindre un montant total de 1 milliard 41,5 millions de dollars, soit une augmentation de 6,34% pour enfin atteindre un montant de 1 milliard 76,5 millions de dollars en 1996, une augmentation de 3,36% ou 35 millions de dollars. Le volume de boisson en litres a atteint un seuil de 88,6 millions de litres. Une augmentation de 2,69% a permis d'augmenter les litres de boisson à 90,9 millions en 1994. Cette augmentation s'est poursuivie, pour atteindre 98,9 millions de litres en 1996. Ces augmentations en dollars et en produits ont été obtenues après le programme de perfectionnement. Est-ce que nous pouvons affirmer que l'accroissement des résultats est lié directement au programme de perfectionnement?

Si nous remontons dans le temps au milieu des années 1980, une tendance généralisée se retrouve dans le monde entier au niveau de la baisse de la consommation de boissons alcooliques. Depuis 1986, au Canada la consommation d'alcool est passée de 9,4 litres à 8,5 litres en 1991, soit une diminution de 9,6%. Au Québec, la situation est similaire, les statistiques indiquent que le nombre de litres est passé de 8,3 litres en 1987 à 7,6 litres en 1991, une consommation toujours décroissante en consommation d'alcool, jusqu'à aujourd'hui. Cependant, il faut noter que le nombre de litres vendus continue d'augmenter pour les vins et les bières.

Plusieurs facteurs sociaux et démographiques sont à la source de cette baisse en consommation d'alcool : la sécurité sur les routes, le changement dans les habitudes de consommation, la récession économique, les campagnes anti-alcool, le vieillissement de la population,... Au Québec, on

observe ces mêmes tendances et les nouvelles valeurs qui favorisent la consommation de bouteilles d'eau et de jus de fruits sont très présentes. Ces données précédentes peuvent expliquer la décroissance des années 1991, 1992 et 1993.

Au niveau de la performance dans l'entreprise, il est difficile d'affirmer que le programme de perfectionnement est le seul responsable des résultats de performance enregistrée au cours des années 1994, 1995, 1996 et 1997. Cependant, nous pouvons avancer qu'à la suite du programme de perfectionnement, nous constatons une augmentation des ventes dans les succursales de la SAQ. Cette croissance semble se traduire par l'efficacité des efforts déployés par la SAQ pour le perfectionnement de ses ressources humaines. Dans ce même ordre d'idée, la Société a mis en place des pratiques de changement dans son mode de gestion et de responsabilisation de son personnel pour le service à la clientèle.

Parallèlement pendant le programme de perfectionnement en 1994-1995, l'entreprise a développé des nouveaux moyens pour dynamiser le marché comme l'introduction de la carte de débit, les heures d'ouverture et de fermeture plus flexibles et la vente de vin en vrac. Par la suite en 1995, l'entreprise a entrepris un repositionnement et la segmentation des succursales en fonction de nouvelles bannières: SAQ Express, Classique et Sélection. Finalement, selon les états financiers de 1996, les ventes brutes de la SAQ atteignent un sommet historique de 1 milliard 312 millions de dollars.

4.1.6 ÉTAPE 5 - LES INFLUENCES DES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES ET ORGANISATIONNELLES SUR LES RÉSULTATS

Les questionnaires portant sur le climat organisationnel et l'implication à l'emploi nous ont permis d'examiner si ces variables modératrices peuvent être corrélées positivement ou négativement avec les résultats obtenus de la formation. Nous avons comparé les résultats des apprentissages à ces variables pour expliquer leur influence dans le transfert des apprentissages dans l'application des habiletés apprises Clement (1981) et Clement et Aranda, 1982 (dans Ban et Faerman, 1990).

4.1.6.1 Le climat organisationnel

Les organisations utilisent les programmes de formation pour modifier les comportements des individus (Goldstein, 1993; Kraiger et al., 1993) et cette modification de comportements entraîne des changements organisationnels. Ben et Faerman (1990) ont utilisé la technique de l'entrevue pour mesurer la résistance au changement dans l'organisation. Pour notre recherche nous avons utilisé le questionnaire portant sur le profil des caractéristique de l'organisation (Likert, 1974). organisationnel

Les trois hypothèses élaborées portent sur les résultats obtenus aux questionnaires de réactions, de connaissances et de l'instrument de mesure de comportements en fonction du climat organisationnel pour les groupes expérimentaux et le groupe contrôle. Les trois hypothèses se retrouvent confirmée seulement pour le groupe 3 de Montréal pour les résultats aux questionnaires des réactions et aux questionnaires des connaissances et le groupe 4 de Laval pour l'instrument de mesure des comportements.

Au niveau des réactions, nous retrouvons une différence significative à

$p < 0,002$ pour le groupe 3 de Montréal. Le climat autoritaire semble avoir un effet sur les résultats positifs des réactions avec une corrélation négative de ,9082. Un climat autoritaire et fermé entraîne une corrélation négative aux résultats élevés des réactions. Baldwin et Ford (1988) expliquent que la recherche portant sur les influences de l'environnement du travail par rapport au transfert se trouve corrélée théoriquement à des indicateurs liés aux réactions des apprenants par rapport à l'évaluation des programmes. Toutefois, ces résultats de réactions sont obtenus et mesurés à la fin du cours et n'ont aucune portée permettant de développer une base solide de compréhension du processus de transfert. En effet, le groupe 3 de Montréal a obtenu des résultats plus élevés que le groupe 2 d'Amos alors que le groupe de Montréal possède un climat autoritaire. Baldwin et Ford (1988) soutiennent que ce type de recherches est souvent problématique pour des analyses effectuées sans tenir compte des préalables, des connaissances antérieures, de l'environnement ou du contexte de travail.

Au niveau des apprentissages, nos résultats sont concluants, un climat participatif permet un meilleur apprentissage qu'un climat autoritaire alors qu'un climat autoritaire entraîne des résultats plus faibles qu'un climat participatif. Le groupe 3 de Montréal a obtenu une différence significative à $p < 0,038$ et une corrélation négative de ,7346. Ces résultats démontrent que des résultats faibles aux questionnaires des connaissances se retrouvent corrélés négativement avec un climat de type autoritaire. Les sujets travaillant à l'intérieur d'un climat autoritaire ont un transfert de connaissances moins élevé que les groupes affichant un climat de type participatif. Dans ce même ordre d'idées, Ban et Faerman (1990) indiquent dans leur recherche que les subalternes éprouvent de la résistance à transférer les apprentissages lorsque

les superviseurs ont un style autocratique.

Compte tenu que le groupe de Montréal a obtenu une moyenne élevée dans catégorie «mécanisme de contrôle », soit la caractéristique d'un climat de type autoritaire paternaliste (Brunet, 1980), nous pouvons avancer que les participants se trouvent dans un climat autoritaire de type consultatif.

De plus, parmi les sept études recensées par Baldwin et Ford (1988) faisant état de l'influence de l'environnement de travail sur le transfert, un des facteurs majeurs qui a été identifié est le support des superviseurs qui va permettre aux apprenants de transférer les notions apprises dans la salle de cours. Or, le groupe de Montréal a obtenu une faible moyenne non seulement dans la catégories portant sur les comportements des supérieurs mais aussi dans les catégories de la prise de décision, la communication organisationnelle et de la formulation des objectifs.

Une recherche quasi-expérimentale effectuée par Brunet (1980) démontre que si les supérieurs empêchent les apprenants d'utiliser les habiletés apprises ou sont en désaccord avec les nouvelles façons de faire le travail, les nouveaux apprentissages ne se retrouveront pas dans le milieu de travail. Plus encore, si les supérieurs ne peuvent libérer entièrement les apprenants de leurs tâches pendant la formation ceux-ci seront négativement influencés dans leurs apprentissages dans la salle de formation. Le transfert se trouve influencé non seulement par le programme et les apprenants mais aussi par l'environnement de travail.

Au niveau du transfert des comportements appris, notre recherche

démontre que même si le groupe de Montréal possède un climat de type autoritaire (score de 8,92, le maximum de l'échelle étant de 10) et a obtenu une faible moyenne dans les catégories portant sur les comportements des supérieurs, de la prise de décision ainsi que la formulation des objectifs, nous ne retrouvons pas de différences significatives aux résultats des comportements. Cependant, il est intéressant de constater que même si le groupe de Laval se retrouve à l'intérieur d'un type participatif (moyenne de 10,44, minimum de l'échelle 10,0), ce groupe a aussi obtenu des résultats de moyennes faibles aux catégories de la mesure de prise de décisions et de formulation des objectifs. Pour ce groupe, nous retrouvons une différence significative à $p < 0,034$ lorsque nous faisons la relation entre le transfert des apprentissages des comportements et le climat organisationnel. Nous pouvons expliquer la différence significative par la faible performance ($X = 15,89$; $s = 5,14$) du groupe aux résultats obtenus à l'instrument de mesure des comportements de l'ensemble des groupes ($X = 17,15$; $s = 3,94$). Une étude effectuée par Ford et al. (1992) auprès de 180 techniciens démontre un lien entre l'utilisation des notions apprises et le transfert des apprentissages. Ces auteurs ont identifié une relation entre le contexte de travail (attitudes des superviseurs, le support des pairs et des superviseurs et le processus de travail) et l'efficacité du programme de formation. Les résultats démontrent qu'un meilleur climat modifie l'attitude des superviseurs et des pairs ($R^2 = ,10$; $p > 0,05$) et entraîne ou est un prédicteur pour l'utilisation des nouveaux apprentissages. Pour le groupe de Laval, les résultats à la mesure des comportements des supérieurs se comparent avec la moyenne du groupe.

Dans une autre étude effectuée par Rouiller et Goldstein (1991), la perception d'un climat positif entraîne de meilleurs résultats dans le transfert

des apprentissages. Même si ces auteurs ont utilisé la définition du climat psychologique, il n'en demeure pas moins que nos résultats portant sur le climat organisationnel correspondent avec leur recherche.

Tracey et al. (1995) signalent que malgré l'importance de l'environnement de travail, très peu de recherches furent effectuées pour identifier et évaluer empiriquement les facteurs situationnels spécifiques de la formation qui peuvent aider ou empêcher l'application de nouvelles habiletés dans le milieu du travail. Ces chercheurs signalent qu'il existe très peu de recherches qui évaluent la relation entre le climat et une variable spécifique reliée à la formation: les comportements en milieu de travail.

Bref, notre recherche démontre que plus les participants se retrouvent dans une organisation qu'il perçoivent comme étant autoritaire ou fermée, moins bonnes seront les chances qu'ils modifient leurs comportements en entreprise.

4.1.6.2 L'implication à l'emploi

Nous rappelons que l'implication à l'emploi se définit comme le degré avec lequel un individu s'implique et participe de façon active dans son emploi (Kanungo, 1979, 1982, 1986; Gorn et Kanungo, 1980; Blau, 1985). Il est alors considéré que l'état cognitif perçu de l'emploi occupé peut avoir des effets significatifs sur les comportements et les attitudes des employés. Cette notion d'implication est étroitement liée aux besoins personnels de satisfaction et à l'atteinte de ces besoins par cette croyance que l'emploi occupé rencontre leurs attentes. Selon ces affirmations, les apprenants ayant

un niveau élevé d'implication à leur travail devraient obtenir des résultats d'autant que plus élevé (Noe et Schmitt, 1986).

Les deux hypothèses portant sur les relations significatives entre les résultats obtenus aux questionnaires des réactions et des connaissances ont toutes été infirmées. Il serait facile de dire que l'implication au travail n'a pas d'effets sur le transfert des connaissances et sur les résultats au questionnaire de réaction. Ban et Faerman (1990) indiquent que, même si l'implication au travail peut être un indicateur d'une meilleure utilisation des apprentissages, il n'en demeure pas moins que ces chercheurs n'ont pas trouvé de relations significatives. Plusieurs chercheurs, Baldwin et Padgett, (1993), Mathieu et al. (1992) et Noe (1986), entre autres, suggèrent que des caractéristiques individuelles peuvent influencer les résultats de la formation. Dans leur étude, Noe et Schmitt (1986) n'ont pas obtenu de relation significative entre l'implication au travail et la performance des apprenants.

Dans notre recherche, nos résultats démontrent que le degré d'implication à l'emploi n'influence pas les résultats obtenus par le programme de perfectionnement, sauf pour un seul groupe. Le groupe 2 de Hull a obtenu une relation significative pour les résultats liés aux comportements. Nous retrouvons une relation significative à $p < 0,037$ et une corrélation négative de ,7839. Les résultats obtenus aux moyennes du questionnaire de l'implication au travail permettent de constater que, malgré les résultats semblables des autres groupes, l'écart-type est plus faible et se situe à 0,69. De plus nous constatons que les résultats aux comportements sont sensiblement les mêmes pour le groupe 1 de Hull ($n=7$) et le groupe 2 d'Amos ($n=7$). Compte tenu du nombre restreint de répondants, il est difficile

d'expliquer cette différence significative, si ce n'est que le groupe 1 de Hull se retrouve avec deux individus sur sept sous la médiane de 3,0 alors que le groupe d'Amos s'y retrouve avec quatre individus sur sept. Un autre facteur se situe dans les résultats élevés obtenus aux questions 1, 3 et 9 du questionnaire: Q1 Les événements les plus importants de ma vie ont trait à mon emploi. Q3 Je suis personnellement très pris (e) par mon travail. Q9 Je considère que mon travail est au centre de mon existence. Le groupe de Hull a obtenu une moyenne de 4,28 contre 2,71 pour le groupe d'Amos pour la question 1. Pour la question 3, le groupe de Hull a obtenu une moyenne de 4,14 comparativement à 2,85 pour le groupe d'Amos et pour la question 9 le groupe de Hull a obtenu une moyenne de 3,71 comparativement à 2,42 pour le groupe d'Amos.

Les résultats obtenus pour tous ces groupes vont dans le même sens que les résultats obtenus par Mathieu et al., (1992). En effet, leur recherche effectuée auprès de 106 employés d'une université américaine démontre que le programme de perfectionnement ne permettait pas aux participants d'obtenir satisfaction ou une valeur ajoutée dans leurs attentes.

En résumé, le climat organisationnel a un effet sur le transfert des apprentissages des connaissances et des comportements et nous avons pu le constater en fonction des types de climat participatif ou autoritaire. Par contre, nous n'avons pu constater d'effets sur le transfert des apprentissages des connaissances et des comportements qui puissent se généraliser dans les groupes. Compte tenu de ces résultats, nous avons mesuré s'il pouvait exister une corrélation entre le climat organisationnel et l'implication au travail. Il n'y a pas de relation significative ($p < 0,70$) et nous obtenons une faible

corrélation de 0,05. Une étude effectuée par Kozlowski et Hults (1987) auprès de 447 ingénieurs a aussi permis de constater une très faible corrélation entre le climat organisationnel et l'implication à l'emploi. Même si les individus s'intéressent à leur travail, ils ne renforcent pas pour autant ces nouvelles acquisitions d'apprentissage puisque la résistance se retrouve dans un climat organisationnel ouvert, si bien que le transfert des apprentissages est faible.

4.1.7 ÉTAPE 6 - LES RÉSULTATS OBTENUS AUX NIVEAUX I, II, III ET IV VS LE MODÈLE DE KIRKPATRICK: CORRÉLATION DES NIVEAUX D'ÉVALUATION DU MODÈLE DE KIRKPATRICK

Les auteurs Mathieu, Tannenbaum et Salas (1992) et Alliger et Janak (1989) expliquent que les chercheurs tiennent pour acquis que le modèle est linéaire. Hamblin, 1974 (dans Mathieu et al., 1992) cite «We are assuming that there is a cause-and effect chain...» (p.15).

A partir des résultats obtenus aux niveaux I, II, III et IV, nous avons vérifié si l'hypothèse élaborée dans le modèle de Kirkpatrick est confirmée. Selon cet auteur ainsi que selon Alliger et Janak (1989), «(...) Each succeeding level is correlated with the previous level; or, more generally, there exists a "positive manifold": all correlations among levels are positive». Chacun des niveaux se retrouve corrélé et les corrélations sont positives (traduction libre).

Bref, ce modèle préconise que des réactions (niveau I) positives entraîneront une motivation à transférer les connaissances de la salle de cours

(niveau II) à l'environnement de travail (niveau III) et, par conséquent, se traduira en effets positifs vers la productivité et l'amélioration de la performance (niveau IV) dans l'entreprise (Ban et Faerman, 1993; Alliger et Janak, 1989; Clement, 1982; Hamblin, 1974).

Les résultats à l'hypothèse, portant sur les corrélations positives entre les niveaux du modèle de Kirkpatrick permettent d'infirmer les affirmations de Kirkpatrick. Le modèle ne s'applique donc pas aux données de notre recherche, même si nous avons respecté toutes les étapes du modèle.

Dans la littérature, les niveaux I, II, III et IV ont fait l'objet d'études avec des interprétations différentes pour chaque niveau. Noe et Schmitt (1986) indiquent que le modèle est valable pour le niveau III, les changements de comportements et le niveau IV avec un bêta de ,50. Pour ces auteurs, le niveau IV correspond à l'évaluation du rendement de l'individu alors que le modèle de Kirkpatrick fait référence aux résultats de l'entreprise. De plus, cette étude n'a pas permis de déceler de relations entre les résultats obtenus aux questionnaires de réactions du niveau I et les résultats obtenus aux questionnaires de connaissances du niveau II avec un bêta de ,12. De même, aucune relation entre les résultats du niveau II et les résultats aux questionnaires de comportements du niveau III n'a pu être décelée. Cependant, ces auteurs retrouvent une interrelation entre le niveau II et le niveau IV, avec un bêta de ,61. Puisque ces auteurs ont interprété le niveau IV de Kirkpatrick (1960) comme l'évaluation au rendement des individus, il est prévisible de trouver des corrélations, car les critères d'évaluation au rendement se retrouvent dans le programme de perfectionnement et les résultats vont dans le même sens.

Globalement, les niveaux du modèle de Kirkpatrick ne se retrouvent pas corrélés dans notre recherche. Plus encore, lorsque nous comparons les résultats du premier niveau (réactions), le groupe 2 d'Amos a obtenu une cote nettement inférieure aux résultats des réactions par rapport aux autres groupes. Par contre, lorsque nous comparons les résultats des questionnaires de réactions aux résultats des connaissances du niveau II, les connaissances, nous retrouvons des résultats supérieurs à tous les autres groupes, une différence non significative et une corrélation à zéro.

Une méta-analyse effectuée par Alliger et Janak (1989) a permis d'identifier que la relation entre la satisfaction des apprenants et les résultats aux connaissances est faible. Dans notre recherche, le groupe 2 d'Amos a obtenu la plus faible cote aux résultats des réactions et la plus haute cote aux résultats des connaissances. Ces résultats s'apparentent à la méta-analyse de Alliger et Janak (1989) à l'effet que «perhaps it is only when trainees are challenged to the point of experiencing the training as somewhat unpleasant that they learn» (p. 334).

Somme toute, nous croyons que ce modèle linéaire nous a permis d'étudier le transfert des apprentissages dans son ensemble et ceci au plan pratique. Toutefois, les instruments de recherche et la méthode de recherche utilisée sont des éléments complexes qui ont pu influencer les résultats obtenus.

NOTE TO USERS

Page(s) not included in the original manuscript are unavailable from the author or university. The manuscript was microfilmed as received.

207

This reproduction is the best copy available.

UMI[®]

RÉSUMÉ ET CONCLUSION

Résumé et conclusion

Cette démarche d'évaluation a pris naissance à partir d'expériences personnelles vécues en entreprise. Un des instruments utilisé pour améliorer les connaissances et la performance des employés est le programme de perfectionnement. Dans les organisations, les employés sont littéralement parachutés dans des programmes de perfectionnement et les dirigeants ont des attentes élevées au niveau de leur performance en milieu de travail. Mais est-ce que les participants ont appris? Ont-ils augmenté leurs connaissances? Ont-ils amélioré leurs compétences? Ont-ils modifié leurs comportements? Et quelles sont les retombées dans l'entreprise?

Dans la communauté scientifique, très peu d'études répondent à ces questions lesquelles portent sur le transfert des apprentissages et ceci même si l'on reconnaît la complexité de ce domaine et les problèmes de méthodologie que rencontrent les besoins des dirigeants.

Dans le monde organisationnel et industriel, le modèle de Kirkpatrick (1959, 1960) est accepté dans les organisations, principalement à cause de sa simplicité. Bien que ce modèle soit facile d'utilisation, la majorité des programmes de perfectionnement sont évalués à partir des deux premiers niveaux, soit les réactions et les apprentissages des apprenants (Alliger et Janak, 1989; Saari et al, 1988).

L'explication de ce manque de rigueur provient du fait que les entreprises ont des contraintes situationnelles et organisationnelles ce qui rend difficile la mise en place d'une méthodologie. Quant à la théorie sous-jacente à ces méthodes, Tannenbaum et Yulk (1992) et Baldwin et Ford

(1988) affirment qu'en recherche évaluative, il n'existe pas de paradigme unificateur pour permettre aux organisations une plus grande facilité dans le processus d'évaluation.

À partir de ces constatations, il serait souhaitable que les chercheurs puissent avoir accès librement au terrain organisationnel et que ceux-ci mettent à la disposition des dirigeants des démonstrations tangibles et crédibles pour l'évaluation des programmes. Selon Alliger et Janak (1989), Tannenbaum et Woods (1994) et Fishman (1992), la complexité du domaine organisationnel rend difficile la conception d'instruments de mesure personnalisés qui sont nécessaires pour les différents milieux de travail.

Une méta-analyse effectuée par Baldwin et Ford (1988) démontre que deux conditions étudiées dans le transfert nécessitent des études plus approfondies. Ces chercheurs signalent deux facteurs environnementaux, c'est-à-dire dans l'environnement de travail des apprenants. Ce sont le concept du climat organisationnel et les indicateurs de caractéristiques personnelles des apprenants.

Face à ces constats, nous avons demandé à une entreprise de nous permettre d'évaluer le transfert des apprentissages et d'étudier le climat organisationnel et l'implication à l'emploi comme variables pouvant influencer le transfert des apprentissages. La méthode de recherche quasi-expérimentale de Campbell et Stanley (1966) a été privilégiée pour l'évaluation du programme de perfectionnement. Des pré-tests et des post-tests ont été administrés à cinq groupes d'apprenants à des intervalles de quatre, huit et douze mois après le programme de perfectionnement.

Cette recherche a été effectuée auprès de 65 employés travaillant dans 38 succursales à travers la province de Québec. Le programme de perfectionnement Moti-ventes a été mis en place pour répondre à un besoin complémentaire du service à la clientèle, celui de mettre l'accent sur des pratiques commerciales d'entreprises, «l'aide à l'achat». Ce programme s'inscrivait dans une démarche de concertation commerciale de l'entreprise et intégrait ou englobait les neuf normes de qualité du service à la clientèle. Ce cours d'amélioration de la performance était destiné à tous les employés de succursales et était offert sur une période de deux ans, en 1994 et 1995. Pour notre recherche, nous avons choisi d'étudier quatre groupes dans quatre régions différentes: Amos, Hull, Montréal et Laval. Le programme a été administré à 11 employés pour la région d'Amos (groupe 1), neuf employés pour la région de Hull (groupe 2), 14 employés pour la région de Montréal (groupe 3), 16 employés pour la région de Laval et 14 employés pour le groupe contrôle (groupe 5). Les groupes ont été sélectionnés par région dont 46 (71%) hommes et 19 (29%) femmes. Nous retrouvons dans ces groupes deux catégories d'employés. Un total de 40 employés ou 72%, occupent des postes administratifs et 25 employés ou 28%, occupent des postes de techniciens, d'opérateurs d'ordinateurs, de dessinateurs et des commis en comptabilité.

Le programme de perfectionnement intitulé Moti-ventes a été développé par une firme spécialisée en formation. Le cours, d'une durée de trois jours, comportait six modules et chacun des modules était divisé en objectifs éducationnels.

Les groupes ont été soumis au modèle de recherche quasi-expérimentale de Campbell et Stanley (1966). Le modèle classique comporte quatre groupes. Pour notre recherche, nous avons inclus un cinquième groupe afin d'atténuer les biais opérationnels de la contamination du pré-test au post-test.

Après avoir complété le programme, les participants ont été invités à remplir un formulaire de réactions afin d'évaluer leurs impressions face au programme et leur degré de satisfaction. Un autre questionnaire portant sur les connaissances a été remis aux participants. Afin de vérifier l'accroissement des connaissances, le questionnaire a été remis avant le programme (pré-test) et ensuite administré après le programme (post-test).

Le groupe 1 a reçu une mesure de pré-test avant le programme et une mesure de post-test après le programme. De plus, un deuxième post-test a été administré après une période de quatre mois. Afin de minimiser les facteurs d'influence les participants et les gestionnaires en ont seulement été avisé la journée même. Le groupe 2 a reçu la même mesure que le groupe 1, sauf que le post-test a été administré neuf mois après la fin du programme. Cette procédure avait pour but de vérifier l'effet du premier post-test par rapport au deuxième post-test. Le groupe 3 a suivi la même méthode. Cependant, les mesures de pré et de post-test 1 n'ont pas été effectuées pour le groupe 3 afin de vérifier l'effet du transfert dans le changement du comportement au travail. Par contre, le deuxième post-test a été administré neuf mois après le programme de perfectionnement. Le groupe 4 a aussi participé au programme, mais n'a pas reçu le deuxième post-test. Le premier post-test a été administré quatre mois après le programme, car le groupe avait

aussi servi d'objet d'études pour roder le premier cours de perfectionnement. Le groupe 5, ou groupe contrôle, a été identifié de façon aléatoire, à partir du fichier central des ressources humaines, et ces sujets n'ont pas participé au programme de perfectionnement.

Tous ces groupes ont reçu deux questionnaires, un portant sur le climat organisationnel et l'autre sur l'implication au travail. Nous avons utilisé le questionnaire «Profil des caractéristiques organisationnelles» de Likert (1974) pour étudier la perception du climat organisationnel. Le questionnaire «l'implication à l'emploi» (QIE) de Kanungo (1982) a été utilisé pour évaluer les caractéristiques personnelles des individus. Ce questionnaire permettra de mesurer le degré avec lequel un individu s'implique et participe de façon active dans son emploi.

Nous allons maintenant résumer les résultats obtenus dans notre recherche à la lumière du modèle de Kirkpatrick et des variables modératrices des caractéristiques personnelles et organisationnelles.

Les résultats aux réactions ont démontré que tous les participants ont aimé le cours de perfectionnement. Selon Wexley et Latham (1991) l'évaluation des réactions des apprenants demeure importante, et ceci, pour plusieurs raisons. L'évaluation dénote un intérêt et un support de la part de l'organisation. Ces mêmes auteurs indiquent que les entreprises tiennent compte de ces évaluations et il est même arrivé que certains programmes aient été annulés puisque les commentaires étaient négatifs et qualifiés d'une perte de temps, de notions trop élémentaires, hors contexte de travail, etc.. D'un autre côté, lorsque les réactions sont positives, il a été démontré par Kirkpatrick (1987) que les apprenants sont motivés à apprendre, car ils

croient que le programme est important et ils ont la perception que la formation est une expérience positive pour leur travail.

De plus, selon Noe (1986), les résultats obtenus au niveau des réactions permettent d'analyser chacun des groupes et de les comparer par rapport aux données démographiques tout en permettant aux entreprises de mieux connaître la constitution des différents départements ou services. De plus, ces résultats apportent une rétroaction aux formateurs et permettent de mesurer leurs efforts ou leurs compétences puisque les participants sont sollicités pour fournir des commentaires et des suggestions. Pour toutes ces raisons, les questionnaires de réactions sont importants. Cependant, Newstrom, 1986 (dans Faerman et Ban, 1993) indique qu'il serait souhaitable de recueillir ces mêmes formulaires quelques mois après la formation ou même un an après la formation. Cette approche aurait pour but de mesurer le programme selon deux perspectives, après le programme et sur les lieux du travail. Pour notre recherche, nous avons recueilli le questionnaire de réactions après le programme afin de diminuer l'effet de perte de mémoire de la part des participants et de pouvoir recueillir tous les questionnaires.

Au niveau des connaissances, les résultats du pré-test aux post-tests démontrent que les apprenants ont appris grâce au programme de perfectionnement. Afin de faciliter et d'augmenter les apprentissages, Halliger et Greenblatt (1990) recommandent de valider les connaissances antérieures des apprenants ou de mettre en place une stratégie qui fera en sorte que les nouvelles connaissances seront greffées à celles déjà existantes. Pour ce faire, nous avons administré des pré-test aux groupes un et deux. Nous avons observé des résultats élevés aux post-test 1. Cependant, avec le temps la rétention a diminué pour atteindre des niveaux similaires aux autres groupes.

Nous savons qu'une mesure de l'apprentissage et de son maintien est essentielle pour une entreprise performante. Selon Koenig (1994), les travailleurs dans les organisations développent leurs connaissances et leurs compétences autour des tâches qu'ils assument régulièrement et qui sont essentielles d'un point de vue opérationnel. Dans notre recherche, les résultats au questionnaire des connaissances démontrent que les apprentissages ont diminué dans le temps pour atteindre, après huit mois, un niveau qui se compare à celui du départ. Néanmoins, même si les connaissances se sont atténuées dans le temps, les comportements liés aux rôles des apprenants se sont légèrement améliorés.

Le transfert des apprentissages se retrouve dans les résultats obtenus au niveau des évaluations et des mesures des comportements. Pour stimuler le transfert des apprentissages, une phase primordiale est de créer des stimuli ou des activités (Ban et Fearman, 1990; Feldman, 1981; Leifer et Newstrom, 1980; Michalak, 1981) afin que les apprenants utilisent ce qu'ils ont appris.

Pour notre recherche, les apprenants se sont retrouvés face à des opportunités d'applications journalières des connaissances et des comportements appris. De plus, le contexte ambiant du service à la clientèle permet de généraliser ou d'extensionner les notions apprises dans d'autres circonstances.

La généralisation des apprentissages demeure une condition peu étudiée (Baldwin et Ford, 1988) et les conditions liées au transfert n'ont pas mené à de nombreuses recherches (Gist et al., 1990). Tannenbaum et Yukl (1994) nous apprennent que les recherches empiriques sur le transfert sont limitées à cause des instruments de mesure et les types de mesures utilisées

dans la recherche scientifique, qu'eux-mêmes qualifient de déficientes et qui donnent des résultats biaisés. De plus, ils signalent qu'une attention particulière aux mesures utilisées est essentielle pour l'étude de la généralisation et le maintien des habiletés et des comportements dans le monde du travail.

De plus, Arvey et Cole (1988) et Faerman et Ban (1990) précisent que la littérature ne fournit pas aux praticiens et aux académiciens des lignes de conduite ou des outils de travail tels que des mesures statistiques sophistiquées pour évaluer et identifier les changements survenus après un programme de perfectionnement. Les chercheurs Dubin, Mezack et Neidig, 1974; Wexley et Latham, 1981 (dans Ban et Faerman, 1990) indiquent que la plupart des évaluations ne respectent pas les normes d'évaluation ou de modèles dictés par la littérature et la plupart n'utilisent pas de devis de pré-tests/post-tests ou de groupes contrôles.

Pour notre recherche, nous avons expérimenté des problèmes opérationnels tels que, la mobilisation des employés, le transfert des employés d'une succursale à l'autre, les vacances, les absences, l'appariement des questionnaires (les mêmes pseudonymes n'étaient pas toujours utilisés), les délais occasionnés par les envois de questionnaires par la poste, etc. En somme, ces problèmes sont des composantes de la recherche organisationnelle et industrielle et se comparent difficilement avec la recherche effectuée en laboratoire. Cependant, malgré ces difficultés, le ratio questionnaires/réponses a été très élevé. Les apprenants étaient motivés à participer à cette recherche.

De la même façon, Ban et Faerman (1990), Guba et Lincoln (1989) et Fishman (1992), admettent tous avoir des problèmes méthodologiques puisque les frontières disciplinaires de la pédagogie, de la psychologie des individus, de la psychologie des groupes, des théories d'apprentissage et de la psychologie des organisations se chevauchent dans l'évaluation de programmes.

Quant à la théorie sous-jacente à ces méthodes et modèles, Tannenbaum et Yukl (1992) et Baldwin et Ford (1988) affirment que dans le domaine de la recherche évaluative dans les organisations, il n'existe aucun paradigme unificateur ni théorie qui puissent permettre aux chercheurs d'avancer plus rapidement dans ce domaine d'activités. Mais ce n'est pas tout, Tannenbaum et Yukl (1992) et Noe et Ford (1992) signalent que la validité des recherches actuelles est définitivement contestable compte tenu des méthodes statistiques utilisées et des instruments de mesure. De plus, Guba et Lincoln (1989), Alliger et Janak (1989), Tannenbaum et Woods (1994) et Fishman (1992) signalent qu'on ne dispose pas, à leurs connaissances, d'instruments de mesure qui rencontrent la complexité du domaine organisationnel. Selon Huczynski et Lewis (1980) les modèles de recherche ainsi que les instruments existants ne sont pas assez perfectionnés pour s'adapter aux diverses variables personnelles et organisationnelles telles que les habiletés, les approches et les techniques managériales. Cette complexité rend difficile l'identification de critères objectifs et mesurables.

Nous ne sommes pas totalement du même avis que ces chercheurs cependant nous partageons certaines opinions et certains faits. Dans notre recherche, nous avons été en mesure d'utiliser totalement le modèle de

Kirkpatrick. Cependant, nous devons admettre que ce modèle n'est pas conforme aux construits de l'auteur puisque les divers niveaux étudiés ne peuvent corrélérer positivement entre eux. De plus, nous ne retrouvons aucune relation significative entre ces niveaux. Cependant, le modèle est des plus acceptables au plan méthodologique; il y aurait lieu de modifier les principes théoriques ou d'accepter que ce n'est pas un modèle linéaire.

Même si le modèle semble difficile à rendre totalement opérationnel, et ceci, compte tenu des construits théoriques, nous avons respecté sa hiérarchie dans l'évaluation du programme de perfectionnement. De plus, nous avons utilisé les instruments statistiques non-paramétriques lesquels permettent des analyses et des interprétations des résultats qui se comparent très bien aux statistiques paramétriques. Comme nous n'avons pas choisi de façon aléatoire le groupe de sujets, et ceci, pour des raisons administratives (ressources humaines et matérielles), nous avons choisi le modèle quasi-expérimental. Ce modèle a permis d'introduire un groupe contrôle et quatre groupes expérimentaux pour un total de cinq groupes.

On peut critiquer cette recherche en regard du nombre d'apprenants pour chacun des groupes. Mais en réalité, dans les organisations, il est très difficile d'obtenir de grands groupes. Compte tenu de cette réalité, il serait souhaitable que certains principes théoriques soient modifiés dans les modèles d'évaluation de programmes et ceci, pour refléter cette réalité du monde du travail.

Dans ce sens, la méthode du Cross-lagged Analysis semble valoriser un plus grand nombre de données (conversations Kenny/Gauthier, 1998). Dans une future recherche, il serait souhaitable de créer, à partir d'une base de données existante, des variables supplémentaires (dummy data). Cette manipulation de données vise à atténuer les variances entre les groupes et, ainsi, à pouvoir produire des résultats qui tiennent compte du modèle de Kenny (1975).

Somme toute, une telle recherche est importante et confirme les recherches antérieures selon lesquelles les caractéristiques personnelles des individus ainsi que le climat organisationnel sont des composantes de premier ordre en milieu organisationnel. D'autres recherches seraient nécessaires pour étudier le transfert des apprentissages dans divers types de programmes de perfectionnement.

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, C. S. (1982). The search of school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Afriat, C. (1992). *L'investissement dans l'intelligence*. Paris: Presses universitaires de France.
- Alliger, G. M. & Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel Psychology* 42, 331-342.
- Alliger, G.M, Tannenbaum, S.I., Bennett, W. jr & Traver, H;.(1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology* 50, 341-358.
- Ammons, D. & Niedzielski-Eichner, P. (1985). Evaluating supervisory training. *Public Personnel Management* 14(3), 211-230.
- Archambault, J., Brunet, L. & Goupil, G. (1984). *Directions d'écoles et enseignants face au stress: le rôle du climat organisationnel dans l'anxiété*. Montréal, QC: Presses université de Montréal.
- Arvey, R. D. & Cole, D. A. (1989). Evaluating change due to training. Chap. 4. In Goldstein and Associates (Eds), *Training and development in organizations* (pp. 89-117). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baldwin, T. T. (1992). Effects of alternative modeling strategies on outcomes of interpersonal-sills training. *Journal of Applied Psychology*, 77(2), 147-154.
- Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Baldwin, T. T. & Padgett, M. Y. (1993). Management development: A review and commentary. Chap. 2. In C.L. Cooper & I.T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 35-85. Ney York: John Wiley & sons.
- Ban, C. et Faerman, S. R. (1990). Issues in the evaluation of management training. *Education and Training*, 13 (3), 271-286.
- Bass, B. M. & Vaughan, J. A. (1966). *Training In Industry: The management of learning*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Basset, M. (1989). *Le changement par la formation*. Paris: Les éditions d'organisation.

- Baumgartel, H. J., Reynolds, J. I. & Pathan, R. Z. (1984). How personality and organizational climate variables moderate the effectiveness of management development programmes: a review and some recent research findings. *Management and Labour Studies*, 9(1), 1-16.
- Beaudry, J. (1990). L'évaluation de programme. Chap. 16. In: *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*. Ste-foy, QC: Presses de l'Université du Québec à Montréal.
- Beck, N. (1994). *La nouvelle économie*. Montréal, QC: Éditions transcontinentales.
- Bélanger, L., Bergeron, J. L. & Petit, A. (1986). *Gestion des ressources humaines: approche globale et intégrée*. Chicoutimi, QC: Gaëtan Morin.
- Bernard, H. & Fontaine, F. (1982). *Les questions à choix multiple : guide pratique pour la rédaction, l'analyse et la correction*. Montréal: Service pédagogique, Université de Montréal.
- Bernier, J.-J. (1984). *Théorie des tests. Principes et techniques de base*. Chicoutimi, QC: Gaëtan Morin.
- Binsted, D., Stuard, R. & Long, G. (1980). Promoting useful management learning: Problems of translation transfer. Chap. 19. In John Beck & Charles Cox (Eds.), *Advances in management education* (pp. 323-349). Lancaster, UK: Wiley
- Blau, B. J. (1986). Job involvement and organizational commitment as interactive predictors of tardiness and absenteeism. *Journal of Management Development*, (12), 577-584.
- Blau, B. J. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*, (58), 277-288.
- Bordeleau, Y., Brunet, L., Haccoun, R. R., Rigny, A. J. et Savoie, A. (1982). *Comprendre l'organisation: approches de recherche*. Montréal, QC: Agence d'Arc.
- Brinkerhoff, R. O. (1987). *Achieving results from training: How to evaluate human resource development to strengthen programs and increase impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Broad, M. L. (1982). Management actions to support transfer of training. *Training and Development Journal*, (May), 124-130.

- Broad, M. L. et Newstrom, J. W. (1992). *Transfer of Training: Action-packed strategies to ure high payoff from training investments*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Brown, S. P. (1996). A Meta-Analysis and review of organizational research on job involvement. *Psychological Bulletin*, 120 (2), 235-255.
- Brunet, L. (1980). *Évaluation d'un cours de perfectionnement: Le rôle du climat organisaitonnel et du renforcement dans le transfert de l'apprentissage*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec, Canada.
- Brunet, L. (1982). La recherche évaluative en milieu organisationnel. Chap. 6. In Bordeleau, Yvan *et al.* (Eds.), *Comprendre l'organisation: approches de recherche* (133-161). Montréal, QC: Agence d'Arc.
- Brunet, L. (1983). *Le climat de travail dans les entreprises: définition, diagnostic et conséquences*. Montréal, QC: Agence d'Arc.
- Campbell, J. P. (1971). Personnel training development. *Annual Review of Psychology*, 22, 565-602.
- Campbell, J. P. (1988). Training design for performance improvement. Chap. 8. In J. P. Campbell & R. J. Campbell (Eds.), *Productivity in organizations: Frontiers of industrial and organizational psychology* (pp. 177-215). San Francisco: Jossey-Bass.
- Campbell, J. C. & Stanley, D. T. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research* (2nd ed.). Chicago : Rand McNally College Publishing Company.
- Casey, D. (1980). Transfer of learning: There are two separate problems. Chap. 18. In John Beck & Charles Cox (Eds.), *Advances management education* (pp. 303-321). London: Wiley
- Chagnon, Y. (1992). *Conceptualisation de la culture organisationnelle et élaboration d'un instrument de mesure*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec, Canada.
- Clement, R. W. (1981). Evaluating the effectiveness of management training progress. *Human Resources Management*, 20(4), 8-13.

- Clement, R. W. (1982). Testing the hierarchy theory of training evaluation: An expanded role for trainee reactions. *Public Personnel Management Journal*, 176-184.
- Cruz, Brenda J. (1996). *Evaluating training transfer: Implications of Instructional Alignment Theory*. Ph.D Thesis, Michigan State University.
- De Landsheere, V. (1992). *L' éducation et la formation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Doré, F. (1983). *L'apprentissage*. Paris: Maloine.
- Doré, F. Y. et Mercier, P. (1992). *Les fondements de l'apprentissage et de la cognition*. Boucherville, QC: Gaétan Morin.
- Driskell, J. E., Cooper, C. & Willis, R. P. (1992). Effect of overlearning on retention. *Journal of Applied Psychology*, 77(5), 615-622.
- Dubé, L. (1990). *Psychologie de l'apprentissage* (2è éd.). Québec: Presses de l'université du Québec.
- Ellis, H. (1965). *The transfer of learning: The critical issues in psychology*. New York: Melvin H. Marx.
- Faerman, S. R. & Ban, C. (1993). Trainee satisfaction and training impact: Issues in training evaluation. *Public Productivity & Management Review* 16(3), 299-314.
- Feldman, M. (1981). Successful post-training skill application. *Training and Development Journal*, (September), 72-75.
- Fishman, M. (1992). Postmodernism course to program evaluation, a critical review of Guba and Lincoln's fourth generation evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 15, 263-270.
- Fleishman, E. (1953). Leadership climate, human relations training and supervisory behaviour. *Personnel Psychology*, 6, 205-222.
- Fleming, R. K. (1992). An integrated behavioral approach to transfer of interpersonal leadership skills. *Journal of Management Education*, 16 (3), 341-353.

- Ford, J. K., Quinones, M. A., Segó, D. J. & Sorra, J. S. (1992). Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel Psychology*, 45, 511-527.
- Gagné, R. M. (1965). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gagné, R. M. & Briggs, L. J (1979). *Principles of instructional design* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Garavaglia, P. L. (1993). How to ensure transfer of training. *Training and Development Journal*, (October), 63-68.
- Garson, G. D. (1983). Personnel training and development. In J. Rabin, T. Vocino, W.B. Hildreth & G. Miller (Eds.), *Handbook on Public Personnel Administration and labor relations*. New York: Marcel Dekker.
- Gauthier, B. (1992). *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (2è ed.). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Georgenson, D. (1982). The problem for transfer calls for partnership. *Training and Development Journal*, 36, 75-78.
- Gist, M. M., Bavetta, G. A. et Stevens, K. C. (1990). Transfer training method: It's influence on skill generalization, skill repetition, and performance level. *Personnel Psychology*, 43(3), 501-523.
- Goldstein, I. L. (1978). The pursuit of validity in the evaluation of training program. *Human Factors*, 20, 131-144.
- Goldstein, I. L. (1980). Training in work organizations. *Annual Review of psychology*, 31, 229-272.
- Goldstein, I. L. & Buxton, V. M. (1982). Training in human performance. In M. D. Dunnette & E. A. Flershaman (Eds.), *Human performance and productivity: Human capacity assessment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goldstein, I. L. (1986). *Training in organizations: Needs assessment, development and evaluation* (2nd ed.). Monterey, CA: Brooks Cole.
- Goldstein, I. L. & Musicante, G. R. (1986). The applicability of a training transfer model to issues concerning rater training. Chap. 5. In Edwin A. Locke (Ed.) *Generalizing from laboratory to field settings* (pp. 83-98). Lexington: Lexington Books.

- Goldstein, I. L. & Gessner, J. (1988). Training and development in work organizations. Chap. 2. In C.L. Cooper and I Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 43-71). London: John Wiley & Sons Ltd.
- Goldstein, I. L. & Gilliam, P. (1990). Training system issues in the year 2000. *American Psychologist*, 45(2), 134-143.
- Goldstein, I.L. (1993). *Training in organizations: Needs assessment and evaluation* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks Cole.
- Goldstein, I. L. (1993). Training in work organizations. In Marvin D. Dunnette et Leatta M. Hough (Eds.), *Handbook in industrial and organizational psychology* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Gorn, G. J. & Kanungo, R. N. (1980). Job involvement and motivation: Are intrinsically motivated managers more job involved? *Organizational Behavior and Human Performance*, 26, 265-277.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Hallinger, P. & Greenblatt, R. (1990). Designing professional development for transfer of learning. *Planning & Changing*, 21(4) 195-207.
- Hearn, W. M. (1988). Beyond training: A process model for transfer, evaluation and institutionalisation. *Journal of Management Development*, 7(3), 22-28.
- Hoy, W. K & Miskel, C. G. (1996). *Educational administration: Theory, research and practice* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. et Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. New York: Sage Productions.
- Huczynski, A. A. (1978). Approaches to the problem of learning transfer. *Journal of European Industrial Training*, 2(1), 26-29.
- Huczynski, A. A. & Lewis, J. W. (1980). An empirical study into the learning transfer process in management training. *The Journal of Management Studies*, (May), 227-240.

- James, L. R. & Jones A. P. (1976). Organizational structure: A review of structural dimensions and their conceptual relationships with individual attitudes and behavior. *Organizational Behavior and Human Performance* 16, 74-113.
- Joyce, B. & Weill, J. (1986). *Models of teaching* (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Kanungo, R. N. (1979). *The concepts of alienation and involvement revisited*. *Psychological Bulletin*, 86(1), 119-138.
- Kanungo, R. N. (1982). Measurement of job and work involvement. *Journal of Applied Psychology*, 67(3), 341-349.
- Kanungo, R. N. (1986). Productivity, satisfaction and involvement: a brief note on some conceptual issues. *International Journal of Management* (7), 8-12.
- Kenny, D. A. et Harackiewicz, J. M. (1979). Cross-lagged panel correlation: Practice and promise. *Journal of Applied Psychology*, 64(4) 372-379.
- Kenny, D. A. (1975). Cross-lagged panel correlation: A Test for spuriousness. *Psychological Bulletin*, 82(6) 887-903.
- Kirkpatrick, D. L. (1967). Evaluation of training. In R.L. Craig et L.R. Bittel (Eds.), *Training and development handbook* (pp. 87-112). New York: McGraw-Hill.
- Kirkpatrick, D. L. (1959a). Techniques for evaluating training programs: Part 1-Reactions. *Journal of ASTD* 13(11), 3-9.
- Kirkpatrick, D. L. (1959b). Techniques of evaluating training programs: Part 2-Learning. *Journal of ASTD* 13(2), 21-26.
- Kirkpatrick, D. L. (1960a). Techniques for evaluating training programs: Part 3-Behavior. *Journal of ASTD* 14(1), 13-18.
- Kirkpatrick, D. L. (1960b). Techniques of evaluating training programs: Part 4-Results. *Journal of ASTD* 14(2), 28-32.
- Kirkpatrick, D. L. (1960). Techniques for Evaluating Training Programs. *Journal of ASTD* 14, 1-18.

- Kirkpatrick, D. L. (1975). *Evaluating training programs*. Madison, WI: American Society for Training and Development
- Kirkpatrick, D. L. (1987). Evaluation. In R.L. Craig & L.R. Bittel (Eds.), *Training and development handbook: A guide to human resources development* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Koenig, G. (1994). L'apprentissage organisationnel: repérage des lieux. *Revue française de gestion*, 97, 76-83.
- Kozlowski, S. W. J. & Hulst, B. M. (1987). An exploration of climates for technical updating and performance. *Personnel Psychology*, (40), 539-563.
- Kraiger, K., Ford, J. K. & Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology Monograph*, 78(2), 311-328.
- Larouche, V. (1984). *Formation et perfectionnement en milieu organisationnel*. Montréal, QC: Collection Universitaire Québec.
- Lee, C. (1987). Where the training dollars go. *Training*. (October) 51-65.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2è ed.). Montréal, QC: Gaétan Morin.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory of Social Science*. New York: Harper & Bros.
- Leifer, M. S. & Newstrom, J. N. (1980). Solving the transfer of training problems. *Training and Development Journal*, (August), 42-47.
- Likert, R. (1967). *The Human Organization*. New-York: McGraw-Hill.
- Likert, R. (1974). *Le gouvernement participatif de l'entreprise*. Paris: Collection hommes & organisations.
- Likert, R. (1976). *New ways of managing conflict*. New York: McGraw-Hill.
- Lorrain, J. & Brunet, L. (1984). Climat organisationnel, satisfaction au travail et perception syndicalisme. *Relations Industrielles*, 39 (4), 668-676.
- Mager, R. F. (1975). *Comment définir des objectifs pédagogiques*. Paris: Bordas.

- Martineau, G. (1990). *Statistique non-paramétrique appliquée aux sciences humaines*. Montréal, QC: Éditions sciences et culture inc.
- Mateu, F. (1992). La formation dans l'entreprise: investissez moins ...rentabilisez davantage. *Info ressources humaines*, 16(2), 20-21.
- Mathieu, J. E. & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, (108) 2, 171-194
- Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I. & Salas, E. (1992). Influences of individuals and situational characteristics on measures of training effectiveness. *Academy of Management Journal*, October, 828-847
- Mayer, R.E. (1975). Different problem-solving competencies established in learning without meaningful models. *Journal of Educational Psychology* 67, 725-734.
- Mayer, R. & Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville, QC: Gaétan Morin.
- McGehee, W. & Thayer, P. W (1961). *Training in business and industry*. New York: Wiley.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1984). Testing the side-bet theory of organizational commitment: Reexamination of the effective and continuances scales. *Journal of Applied Psychology*, 72, 638-641.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1989). Organizational commitment and job performance: It's nature of commitment that counts. *Journal of Applied Psychology*, 74(1), 152-156.
- Mowday, R. T., Steers, R. M. & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Michalak, D. F. (1981). The neglected half of training. *Training and Development Journal*, 35(5), 22-28.
- Milman, J. (1987). *Handbook of teacher evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage publications.

- Minet, F., Parlier, M. & de Witte, S. (1995). *La compétence mythe, instruction ou réalité*. Paris: L'Harmattan.
- Nadeau, M. A. (1992). *L'évaluation de programmes, théorie et pratique*. Québec, QC: Les Presses de l'université Laval.
- Neter, S., Kutner, M.H., Nachtsheim, C.J. & Wasserman, W. (1996). *Applied Linear Statistical Models*. 4th edition. Chicago, IL: Irwin series.
- Newstrom, J. W. (1987). Leveraging management development through the management of transfer. *Journal of Management Development*, (5), 33-45.
- Noe, R. A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11, 736-749.
- Noe, R. A. & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: test of a model. *Personnel Psychology* 39, 497-523.
- Noe, R. A. & Ford, K. J. (1992). Emerging issues and new directions for training research. In *Research in personnel and human resources management* (vol. 10, pp. 345-384). New-York: JAI Press Inc.
- Norusis, M. J. (1993). *Base System User's Guide: SPSS Release 6.0*. Chicago, IL: SPSS Inc.
- Ouellet, A. (1990). *Guide du chercheur: Quelques éléments du zen dans l'approche holistique*. Boucherville, QC: Gaétan Morin.
- Perry, P. & Downs, S. (1985). Skills, strategies and ways of learning. *Programmed Learning and Educational Technology*, 22, 177-181.
- Porter, L. W., Steers, R. M. Mowday, R. T. & Boulina, P. V (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover amongs psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, (59), 603-609.
- Posavac, E. J. & Carey, R. G. (1994). *Program evaluation: Methods and case studies* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Quinones, M.A. (1995). Pretraining context effects: Training assignment as feedback. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 226-238.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce que apprendre: pour une philosophie de l'enseignement* (1ère ed.). Paris: Presses universitaires de France.

- Reid, A. (1989) Compte-rendu du fondement théorique, évaluation de l'instrumentation et formulation d'hypothèses à vérifier relatifs aux concepts d'implication à l'emploi et d'engagement au travail de R.N. Kanungo. Groupe de recherche et d'intervention dans les organisations G.R.I.O. 89-03-01, Université de Montréal, Québec, Canada.
- Reid, A. (1991) Validité conceptuelle et structure factorielle de la version française de l'instrument de mesure "organizational commitment questionnaire" (OCQ). Mémoire de maîtrise. Université de Montréal, Québec, Canada.
- Ricard, D. (1989). *Influence de l'évaluation sur les transferts d'apprentissage dans un programme de formation*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec, Canada.
- Rogosa, D.R. (1980). A critique of cross-lagged correlation. *Psychological Bulletin*, 88(2), 245-258.
- Rogosa, D.R., Brandt, D. & Zimowski, M. (1982). A growth curve approach to the measurement of change. *Psychological Bulletin*, 92, 726-748.
- Rogosa, D.R. & Saner, H. (1995). Longitudinal data analysis examples with random coefficients models. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 20(2), 149-170.
- Rouiller, J. Z. & Goldstein, I. L. (1991). The determinants of positive transfer of training climate through organizational analysis. Paper presented at the annual meeting of the Society for Industrial and organizational Psychology, St-Louis, MI.
- Rouiller, J. Z. et Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 4 (4), 377-389
- Royer, J. M. (1979). Theories of the transfer of learning. *Educational Psychologist*, (14), 53-69.
- Rutman, L. & Lecomte, R. (1982). *Introduction aux méthodes de recherche évaluative*. Ottawa: Les presses de l'université de Carleton.
- Saari, L., Johnson, T. R., McLaughlin, S. D. & Zimmerle, D. M. (1988). A survey management training and education practices in U.S. companies. *Personnel Psychology*, 41, 731-743.

- Sackett, P. R., & Mullen, E. J. (1993). Beyond formal experimental design: Towards an expanded view of the training evaluation process. *Personnel Psychology*, 46, 613-627.
- Sainsaulieu, R. (1993). *L'identité au travail : les effets culturels de l'organisation* (3^è ed.). Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Sainsaulieu, R. (1997). *Sociologie de l'entreprise : organisation, culture et développement* (3^è ed.). Dalloz : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Saks, A. M. (1995). Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 211-225.
- Savoie, A. (1987). *Le perfectionnement des ressources humaines en organisation* (2^è ed.). Montréal, QC: Agences D'Arc.
- Schein, E. H. (1991). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schmidt, R. A. & Bjork, R. A. (1992). New conceptualizations of practice: Common principles in three paradigms suggest new concepts for training. *Psychological Science*, 3(4), 207-217.
- Scott, W. R. & Meyer, J. W. (1991). The rise of training programs in firms and agencies: An institutional perspective. *Research in Organizational Behavior*, 13, 297-326.
- Selltiz, C., Wrightsman, L. S. & Cook, S. M. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal, QC: Les éditions HRW.
- Séron, X. (1977). *La modification du comportement: théorie, pratique, éthique*. Bruxelles: Dussart & Mardaga.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Leviton, L. C. (1991). *Foundations of program evaluation: Theories and practice* (1st ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.

- Siegel, S. & Castellan, N. J. (1988). *Nonparametric Statistics*. New York: McGraw-Hill.
- Skinner, B. F. (1969). *La révolution scientifique de l'enseignement* (3è ed.). Bruxelles: Dussart & Mardaga.
- Smith, M. E. (1980). Evaluating training operations and programs. *Training and Development Journal*, (October), 70-78.
- Stiefel, R. (1974). Learning transfer strategies in management training. *European Training*, 3(1), 198-209.
- St-Pierre, M.-L. (1986). *L'équivalence linguistique et qualités psychométriques de la traduction française de l'instrument "Organizational Commitment Questionnaire (OCQ)"*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Québec, Canada.
- Tannenbaum, S. I., Mathieu, J. E., Salas, E. & Cannon-Bowers, J. A. (1991). Meeting trainees' expectations: The influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 759-769.
- Tannenbaum, S. I. & Woods, S. B (1992). Determining a strategy for evaluating training: Operating within organizational constraints. *Human Resource Planning*, 15(2), 63-81.
- Tannenbaum, S. I. & Yukl, G. (1992). Training and Development. In M.R. Rosenzweig et L.M. Porter (Eds.), *Annual review psychology* (Vol. 43, pp. 399-441). Palo Alto, CA: Annual Reviews Inc.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, QC: Éditions Logiques.
- Thinel, L. (1971). *Rapport de la commission d'enquête sur le commerce des boissons alcooliques*. Éditeur officiel du Québec.
- Thorndike, E. L. & Woodworth, R. S. (1901). The Influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. *Psychological Review*, 8, 247-261.
- Tracey, J. B., Tannenbaum, S.I. & Kavanagh, M. J. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 239-252.

- Tziner, A. & Haccoun, R. R. (1991). Personal and situational characteristics influencing the effectiveness of transfer of training improvement strategies. *Journal of Occupational Psychology*, 64, 167-177.
- UNESCO (1989). *Glossaire français de la formation des adultes*. Paris: Unesco.
- Wang, M. Q., Fitzhugh, E. C., Turner, L., Fu, Q. & Westerfield, R. C. (1996) Association of depressive symptoms and school adolescents smoking: A cross-lagged analysis. *Psychological Reports*, 79, 127-130.
- Wertherm, W. B., Davis, K. & Gosselin, H. L. (1985). *La gestion des ressources humaines*. Montréal, QC: McGraw-Hill.
- Wexley, K. N. & Baldwin, T. T. (1986). Posttraining strategies for facilitating positive transfer: An empirical exploration. *Academy of Management Journal*, 29(3), 503-520.
- Wexley, K. N. & Latham, G. P. (1991). *Developing and training human resources in organizations* (2nd ed.). New York: Harper Collins.
- Yelon, S. (1992). M.A.S.S.: A model for producing transfer. *Performance Improvement Quarterly*, 5(2), 13-23.

APPENDICES

Appendice A

Données générales de l'entreprise

NORME 1

NOUS VEILLONS À CE QUE LA SUCCURSALE SOIT TOUJOURS PROPRE.

NOUS SOMMES CONSCIENTS QUE L'ASPECT DE NOTRE SUCCURSALE A UN EFFET SUR LA CONFIANCE ET LA FIDÉLITÉ DE NOS CLIENTS.

NOUS VEILLONS DONC A CE QUE :

- LES PLANCHERS, COMPTOIRS-CAISSES ET TABLETTES SOIENT PROPRES,
- LES BOUTEILLES SOIENT PROPRES,
- LES BOUTEILLES ALIGNÉES,
- LES ÉTALAGES PROMOTIONNELS BIEN ORDONNÉS
- ET LES ALLÉES DÉGAGÉES.

NORME 2

**NOUS PORTONS NOTRE UNIFORME;
NOUS ACCUEILLONS LE CLIENT AVEC
UN SOURIRE ET UN "BONJOUR"
CHALEUREUX.**

POUR LE CLIENT, LA SOCIÉTÉ DES
ALCOOLS DU QUÉBEC, C'EST NOUS.
NOUS PORTONS NOTRE UNIFORME ET
NOTRE ÉPINGLETTE POUR QU'IL NOUS
RECONNAISSE AU PREMIER COUP
D'OEIL.

NOUS CONSIDÉRONS LE CLIENT COMME
UNE PERSONNE IMPORTANTE ET NOUS
APPRÉCIONS SA PRÉSENCE. NOUS LE
LUI PROUVONS EN L'ACCUEILLANT AVEC
UN SOURIRE ET UN "BONJOUR" CHALEU-
REUX ET EN LE VOUYANT.

NORME 3

NOUS SOMMES DISPONIBLES ET ATTENTIFS AUX BESOINS DES CLIENTS.

NOUS SOMMES A L'ÉCOUTE DES BESOINS DU CLIENT. SI NÉCESSAIRE, NOUS L'AIDONS A FAIRE UN CHOIX PARMIS LA VARIÉTÉ DE PRODUITS QUE NOUS OFFRONS.

AVANT DE S'ABSENTER, NOUS NOUS ASSURONS QU'UN AUTRE EMPLOYÉ EST DISPONIBLE POUR SERVIR LES CLIENTS.

NORME 4

QUAND UN PRODUIT N'EST PAS DISPONIBLE, NOUS PROPOSONS UN PRODUIT DE SUBSTITUTION.

NOUS RESPECTONS LE CHOIX DU CLIENT ET NOUS ESSAYONS DE LE SATISFAIRE AU MEILLEUR DE NOTRE CONNAISSANCE.

SI LE PRODUIT QUE LE CLIENT DEMANDE N'EST PAS DISPONIBLE, NOUS L'INFORMONS DES MOTIFS DE LA DISCONTINUITÉ ET NOUS LUI PROPOSONS UN SUBSTITUT ADÉQUAT.

SI LE SUBSTITUT PROPOSÉ NE LUI CONVIENT PAS, NOUS LUI OFFRONS DE VÉRIFIER LA DISPONIBILITÉ DU PRODUIT DANS UNE AUTRE SUCCURSALE.

NORME 5

NOUS ACCOMPAGNONS LE CLIENT JUSQU'AU PRODUIT DÉSIRÉ.

NOUS VEILLONS A CE QUE LE CLIENT TROUVE CE QU'IL CHERCHE. NOUS LUI FACILITONS LA TACHE EN L'ACCOMPAGNANT JUSQU'AU PRODUIT DÉSIRÉ ET NOUS PROFITONS DE CETTE OCCASION POUR LUI COMMUNIQUER TOUTE INFORMATION SUPPLÉMENTAIRE.

NORME 6

NOUS OFFRONS DES SERVICES PROFESSIONNELS.

AVANT DE PROPOSER UN PRODUIT, NOUS NOUS ASSURONS D'AVOIR BIEN COMPRIS LES BESOINS DU CLIENT.

SI LE CLIENT CHOISIT UN PRODUIT QUE NOUS LUI AVONS RECOMMANDÉ, NOUS L'INVITONS A NOUS FAIRE SES COMMENTAIRES ET NOUS EN TENONS COMPTE COMME D'UNE INFORMATION SUSCEPTIBLE D'ENRICHIR NOS CONNAISSANCES.

NOUS APPROFONDISSONS NOTRE CONNAISSANCE DES PRODUITS PAR DES LECTURES, DES DÉGUSTATIONS ET DES ÉCHANGES.

NORME 7

NOUS ASSURONS UN CLIMAT DE MAGASINAGE AGRÉABLE A NOS CLIENTS.

NOUS CHOISISSEONS UNE AMBIANCE MUSICALE QUI FAVORISE LA DÉTENTE ET ASSURE UN CLIMAT DE MAGASINAGE AGRÉABLE.

NOUS COMMUNIQUONS DISCRETEMENT ENTRE EMPLOYÉS ET NOUS EMPLOYONS UN LANGAGE RESPECTUEUX. NOS PROBLEMES ET NOS FRUSTRATIONS NE CONCERNENT PAS LE CLIENT.

A MOINS QU'ON NE NOUS Y INVITE, NOUS N'INTERVENONS JAMAIS DANS UN ÉCHANGE ENTRE UN CLIENT ET UN AUTRE EMPLOYÉ.

NORME 8

A LA CAISSE, NOUS SOMMES COURTOIS ET EFFICACES.

POUR UN CLIENT, LA DERNIERE IMPRESSION RÉSUME SOUVENT TOUTE L'EXPÉRIENCE. NOUS FAISONS TOUT POUR QUE LE MOMENT PASSÉ A LA CAISSE SOIT AUSSI AGRÉABLE QUE LE MAGASINAGE.

SI UN CLIENT NOUS DEMANDE UN REÇU ÉCRIT ET QUE CELA RALENTIT LA CAISSE, NOUS DEMANDONS L'AIDE D'UN AUTRE EMPLOYÉ.

AFIN D'ÉVITER LES MALENTENDUS, NOUS DISONS LE MONTANT A VOIX HAUTE ET NOUS REMETTONS LA MONNAIE ET LE REÇU DANS LA MAIN DU CLIENT.

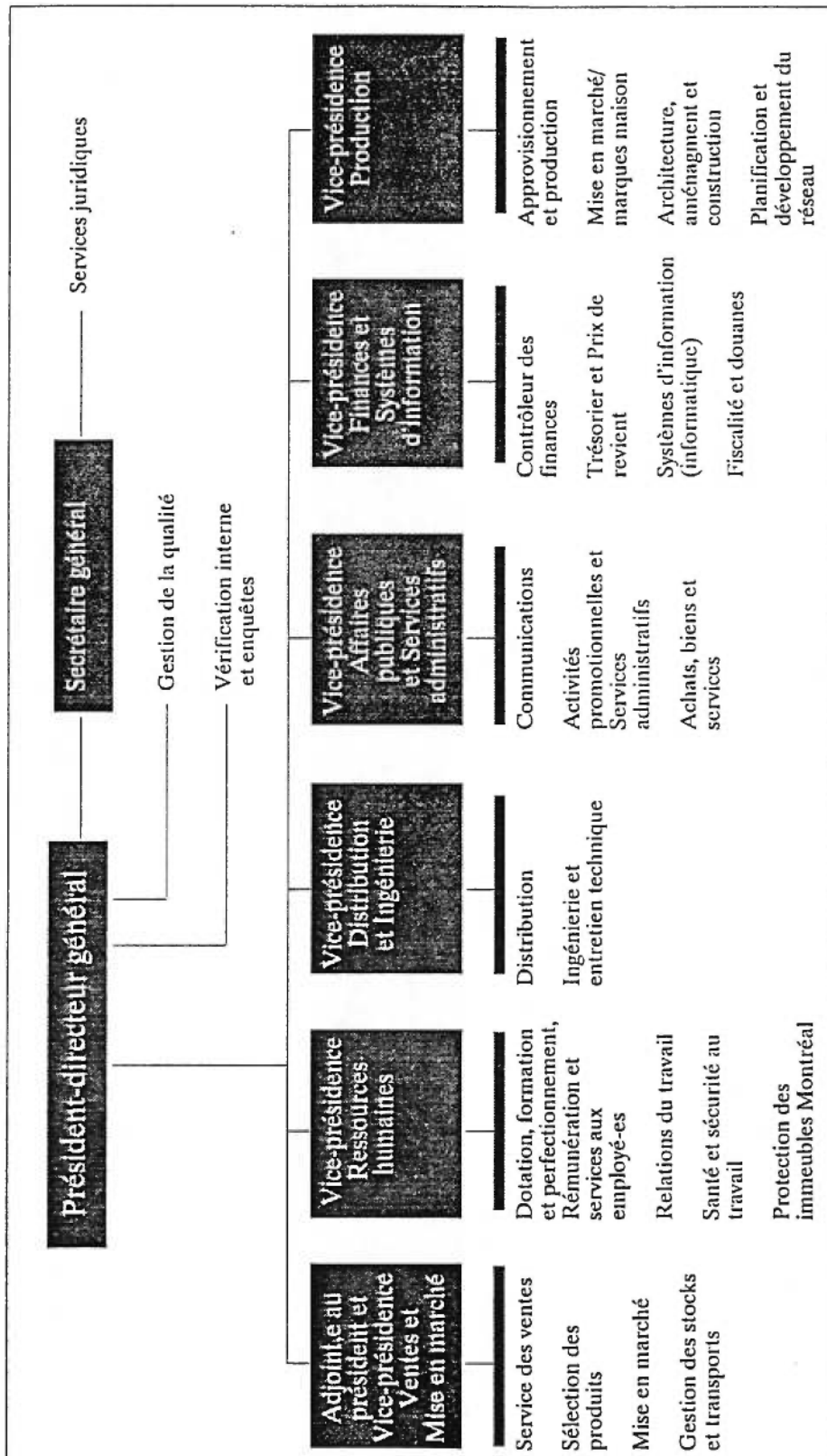
NORME 9

NOUS REMERCIONS LE CLIENT ET L'INVITONS A REVENIR.

NOUS TENONS A CE QUE LE CLIENT SE SENTE CHEZ LUI DU DÉBUT A LA FIN DE SA VISITE ET QU'IL AIT LE GOUT DE REVENIR DANS NOTRE SUCCURSALE. NOUS LUI FAISONS SENTIR QUE SA VISITE A ÉTÉ APPRÉCIÉE ET QUE NOUS TENONS A LE REVOIR.

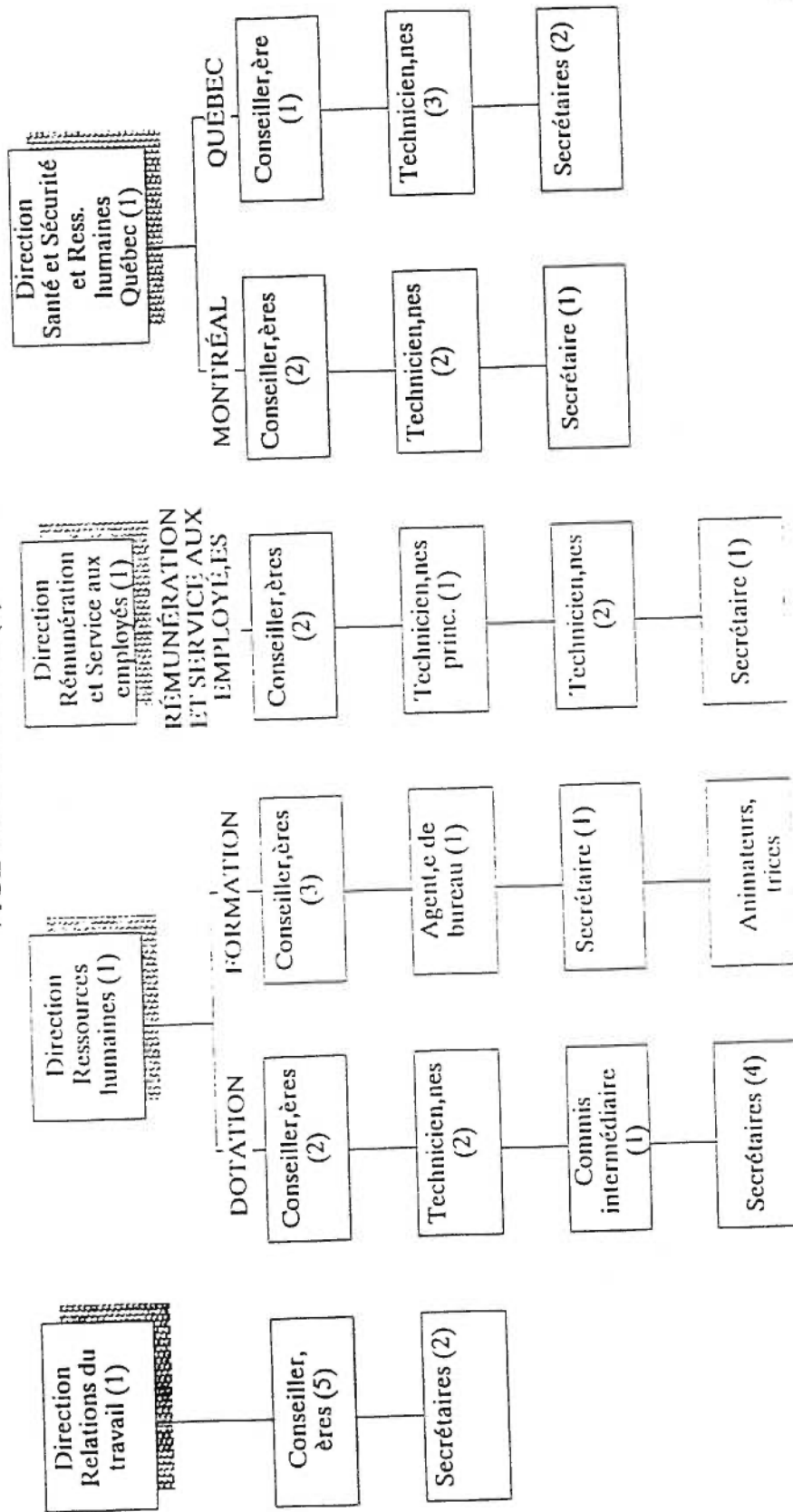
APPENDICE D

ORGANIGRAMME GÉNÉRAL - SOCIÉTÉ DES ALCOOLS DU QUÉBEC



APPENDICE E

ORGANIGRAMME - SECTEUR RESSOURCES HUMAINES - S.A.Q.
VICE-PRÉSIDENTE (1)



N.B. : Les chiffres entre parenthèses () correspondent au nombre d'employé,es affectés à chaque poste.

Appendice B

Instruments de recherche



Montréal, le 27 mars 1995

Bonjour à vous,

Encore une fois, je vous demande votre collaboration afin de compléter le questionnaire portant sur les connaissances apprises lors du cours Moti-Ventes. Afin de pouvoir évaluer l'influence du premier questionnaire par rapport au temps qui s'est écoulé depuis trois semaines, je vous demanderais de compléter une autre fois le questionnaire. De plus, j'ai annexé des questionnaires portant sur les caractéristiques personnelles des travailleurs et organisationnelles d'une entreprise. Les questionnaires sont :

1. L'implication à l'emploi actuel
2. L'engagement organisationnel
3. Le profil des caractéristiques de l'organisation

Nous apprécierions énormément que vous répondiez à ces questionnaires, au meilleur de votre connaissance. Afin d'avoir une meilleure réflexion, il serait préférable que vous y répondiez seul(e). Il ne vous suffira que de quelques minutes de votre temps.

Les informations recueillies ne serviront qu'à la seule fin de cette recherche doctorale et la confidentialité sera respectée.

Sachez que votre participation est hautement appréciée puisque les résultats de cette recherche nous permettront de faire un grand pas au niveau de la formation des employés.

Nous vous demandons votre grande collaboration pour compléter et expédier ce cahier dans l'enveloppe affranchie à cette fin.

Vous remerciant à l'avance de votre collaboration, nous vous prions d'accepter nos plus sincères salutations.

France M. Gauthier

France M. Gauthier
Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
et d'administration de l'éducation
C.P. 6128, succursale Centre-ville
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Animateurs : _____ Date du cours : _____

	EXCELLENT	BIEN	MOYEN	PEU
1. Est-ce applicable dans votre quotidien?				
2. L'horaire vous convient-il?				
3. Les exercices sont-ils adaptés :				
- écrits				
- lecture				
- les rôles				
- individuels				
- d'équipe				
4. Le contenu du cours est-il adéquat?				
5. L'animation :				
- présentation des objectifs				
- style d'animation				
- maîtrise du contenu				
- à l'écoute des participants				
- fait la synthèse				
6. Votre participation est-elle bonne?				
7. La participation des autres vous a-t-elle plu?				

Commentaires : _____

CONFIDENTIEL

ÉTUDE PORTANT
SUR LE PROGRAMME DE FORMATION
MOTI...VENTES
POUR LE PERSONNEL EN SUCCURSALE

QUESTIONNAIRES PORTANT SUR LES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES ET
ORGANISATIONNELLES ET LES CONNAISSANCES APPRISES DANS LE PROGRAMME

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
DÉPARTEMENT D'ÉTUDES EN ÉDUCATION
ET D'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION

QUESTIONNAIRE DE CONNAISSANCES SUR LA VENTE

Pseudonyme _____ Nombre d'années à la SAQ _____ Sexe : F__ M__

Poste _____ Age _____ Scolarité : _____

Partie A : choix multiples : Veuillez encercler la(les) lettre(s) qui représente(nt) la(les) meilleure(s) réponse(s).

1. La capacité de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre comment il conçoit la réalité est :
 - (a) la sympathie
 - (b) l'empathie
 - (c) la compréhension
 - (d) aucune de ces réponses
 - (e) toutes ces réponses

2. La distance normale sur le plan de la communication entre le vendeur et le client se situe :
 - (a) entre 2 pieds et 10 pieds
 - (b) entre 2 pieds et 6 pieds
 - (c) entre 4 pieds et 6 pieds
 - (d) entre 5 pieds et 10 pieds
 - (e) aucune de ces réponses

3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par :
 - (a) le non-verbal
 - (b) les mots
 - (c) le ton
 - (d) aucune de ces réponses
 - (e) toutes ces réponses

4. Sur le plan de la communication non-verbale, les messages ou signaux utilisés par les clients se regroupent en différentes catégories de couleurs. Ces signaux sont communément appelés :
 - (a) signaux verts
 - (b) signaux jaunes
 - (c) signaux bleus
 - (d) signaux rouges
 - (e) réponses a, b, c
 - (f) réponses a, b, d

5. Le rôle du vendeur est :
- (a) d'aider le client à acheter
 - (b) d'amener le client à définir ses besoins
 - (c) d'amener le client à prendre une décision d'achat judicieuse
 - (d) aucune de ces réponses
 - (e) toutes ces réponses
6. Dans le processus de vente, les clients font face à des résistances. Les causes sont :
- (a) la confusion
 - (b) l'indécision
 - (c) la méfiance
 - (d) aucune de ces réponses
 - (e) toutes ces réponses
7. L'attitude nécessaire pour vendre les produits est d'être orienté vers :
- (a) les objectifs fixés par le siège social
 - (b) les besoins des clients
 - (c) les besoins des employés
 - (d) aucune de ces réponses
 - (e) toutes ces réponses
8. Le processus de vente se déroule en trois (3) étapes :
- (a) accueil, suggestion, découverte
 - (b) accueil, découverte, suggestion
 - (c) accueil, confiance, suggestion
 - (d) aucune de ces réponses
 - (e) toutes ces réponses
9. Lors d'une situation d'accueil, si le client n'ose pas demander de l'aide et il cherche seul, nous classons ce message non-verbal comme un signal
- (a) rouge
 - (b) bleu
 - (c) jaune
 - (d) aucune de ces réponses
 - (e) toutes ces réponses
10. Dans une situation donnée, le vendeur approche le client par une question fermée ou directe. Identifiez :
- (a) Est-ce que je peux vous aider ?
 - (b) Puis-je vous aider ?
 - (c) Est-ce que vous cherchez quelque chose ?
 - (d) aucune de ces réponses
 - (e) toutes ces réponses

11. Un bon vendeur doit développer des habiletés pour :
- (a) Écouter
 - (b) Questionner
 - (c) Paraphraser
 - (d) Aucune de ces réponses
 - (e) Toutes ces réponses
12. Parmi les questions suivantes, identifiez la ou les questions ouvertes :
- (a) Depuis combien de temps cherchez-vous ?
 - (b) Que pensez-vous de notre service ?
 - (c) Attendez-vous depuis longtemps ?
 - (d) Allez-vous recevoir beaucoup de monde ?
 - (e) Toutes ces réponses
13. Dans le processus de suggestion, on retrouve 5 étapes :
- (a) La solution, le prix, les bénéfices, la fermeture, les salutations
 - (b) L'identification, le prix, les bénéfices, la fermeture, les salutations
 - (c) La solution, le prix, les bénéfices, l'ouverture, les salutations
 - (d) L'identification, le prix, les bénéfices, l'ouverture, les salutations
 - (e) aucune de ces réponses
14. L'étape des salutations comprend :
- (a) La salutation
 - (b) Le remerciement
 - (c) L'invitation à revenir
 - (d) Aucune de ces réponses
 - (e) Toutes ces réponses
15. La suggestion est un dialogue entre le vendeur et le client. Laquelle ou lesquelles de ces affirmations se rattachent à la suggestion :
- (a) Faire participer le client
 - (b) Vérifier en demandant des questions ouvertes
 - (c) Rester sur la même longueur d'onde
 - (d) Surveiller son ton de voix
 - (e) Toutes ces réponses

Partie B : vrai ou faux, veuillez cocher :

16. Un bon vendeur habile à lire les messages non-verbaux de ses clients saura mieux maîtriser le processus de la vente et diminuer les résistances de ses clients.
- vrai () faux ()
17. Un bon vendeur gère le long terme dans le court terme, de ce fait développe sa clientèle.
- vrai () faux ()
18. Le langage non-verbal et verbal dépendent l'un de l'autre.
- vrai () faux ()
19. Les cinq (5) signaux majeurs dans la communication non verbale sont : le corps, le visage, les mains, les bras et les jambes.
- vrai () faux ()
20. Lorsqu'un client manifeste des signaux rouges, soyez prudent et essayez de trouver ce qui ne va pas.
- vrai () faux ()
21. Le vendeur ne vend pas , c'est le client qui achète.
- vrai () faux ()
22. L'indécision survient quand le client est devant la variété des choix et qu'il lui est difficile de se faire une idée en fonction de ses besoins. Il est embarrassé.
- vrai () faux ()
23. La méthode de vente concernant «la découverte» a pour objectif de créer un climat propice à l'achat et un climat de confiance.
- vrai () faux ()
24. L'écoute sélective signifie que vous répétez exactement les mots ou les phrases du client.
- vrai () faux ()
25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.
- vrai () faux ()

DÉFI-CLIENTS - GRILLE D'ÉVALUATION

Date: _____ Heure: _____:_____ Jour: _____

N° de la succursale: _____ Secteur: _____

Adresse: _____

Nombre de clients lors de la visite: _____



* * * * * LE PERSONNEL * * * * *

- | | | | |
|--|---|---|---|
| 1. Le personnel vous dit " BONJOUR " et vous sourit chaleureusement. (2)* | 0 | 3 | 5 |
| 2. Vous OFFRE ses services dans un délai raisonnable. (3) (6) | 0 | 3 | 5 |
| 3. Vous ACCOMPAGNE jusqu'au produit. (5) | 0 | 3 | 5 |
| 4. Vous offre un produit de SUBSTITUTION . (4) | 0 | 3 | 5 |
| 5. RÉPOND à vos questions ou recherche l'information. (3) (6) | 0 | 3 | 5 |



CAISSIÈRE-CAISSIER

- | | | | |
|---|---|---|---|
| 6. À la caisse, le service est COURTOIS et CHALEUREUX . (8) | 0 | 3 | 5 |
| 7. Vous REMET le coupon caisse dans la main ou dans le sac. (8) | 0 | 3 | 5 |
| 8. Vous REMET le change dans la main. (8) | 0 | 3 | 5 |
| 9. Vous REMERCIE et vous SALUE (au revoir, au plaisir, bonne journée, à la prochaine, vous m'en donnerez des nouvelles, autres...). (6) (9) | 0 | 3 | 5 |



COMMENTAIRES:

1. Votre impression générale: _____

2. Avez-vous senti que votre visite à la succursale a été appréciée et que nous tenons à vous revoir? _____

3. Explications de la cotation, s'il y a lieu: _____



*() N° de la norme

* * * * * **L'UNIFORME** * * * * *

1. Le personnel **PORTE L'UNIFORME**, est-il facilement identifiable? (2) 0 3 5
2. Le **PERSONNEL** a-t-il une apparence propre et soignée? (7) 0 3 5
- Nombre d'employés visibles: _____



COMMENTAIRES:

1. Explications de la cotation, s'il y a lieu: _____
- _____
- _____

* * * * * **LE MAGASINAGE** * * * * *

1. **L'AMBIANCE** de magasinage est agréable et intéressante. (7) 0 3 5
Il y a des **ÉTALAGES**, des **DÉCORATIONS** et de la **MUSIQUE** agréables.
2. Le **COMPORTEMENT** et le langage du personnel sont respectueux. (7) 0 3 5



COMMENTAIRES:

1. Explications de la cotation, s'il y a lieu: _____
- _____
- _____

* * * * * **LA PROPRETÉ** * * * * *

1. En général, la succursale est **PROPRE** et **ORDONNÉE**. (1) 0 3 5
2. Le ou les comptoirs-caisses sont **PROPRES** et **BIEN RANGÉS**. (1) 0 3 5



COMMENTAIRES:

1. Explications de la cotation, s'il y a lieu: _____
- _____
- _____

Succursale N° _____

TOTAL: _____ /75

GRILLE D'ÉVALUATION

xiii

* * * * * LE PERSONNEL * * * * *

1. 10.- *LE PERSONNEL vous salue avec un sourire chaleureux (ATTITUDE)*
3. - *LE PERSONNEL vous salue*
0. - *AUCUN EMPLOYÉ ne vous a salué (INDIFFÉRENCE)*
2. 10.- *LE PERSONNEL vous répond avec diligence*
3. - *LE PERSONNEL vous répond mais avec un certain délai (sans raison apparente)*
0. - *LE PERSONNEL ne vous répond pas du tout (INDIFFÉRENCE)*
3. 10.- *LE PERSONNEL à la caisse est courtois et chaleureux et agit avec diligence (ATTITUDE)*
3. - *LE PERSONNEL à la caisse est diligent sans plus*
0. - *LE PERSONNEL à la caisse n'est pas diligent et accueillant (INDIFFÉRENCE)*
4. 10.- *LE PERSONNEL de la succ. vous a remercié et vous a salué (ATTITUDE D'INVITATION ET RESPECT)*
3. - *LE PERSONNEL de la succ. vous a remercié*
0. - *LE PERSONNEL de la succ. ne vous a pas remercié ni salué (INDIFFÉRENCE)*
5. 10.- *LE PERSONNEL a un langage professionnel (respect)*
0. - *LE PERSONNEL utilise un langage inacceptable (irrespect)*

* * * * * LE SERVICE * * * * *

1. 6.- *LE PERSONNEL vous accompagne jusqu'au produit*
3.- *LE PERSONNEL vous indique où est le produit*
0.- *LE PERSONNEL ne vous accompagne pas et ne vous indique pas où est le produit (INDIFFÉRENCE)*
2. 6.- *LE PERSONNEL vous offre un produit de substitution*
0.- *LE PERSONNEL ne vous offre rien d'autre*
3. 6.- *LE PERSONNEL vous donne satisfaction par ses réponses ou sa recherche (ATTITUDE)*
0.- *LE PERSONNEL ne fait aucun effort pour vous donner satisfaction (INDIFFÉRENCE)*
4. 6.- *LE PERSONNEL vous remet votre coupon de caisse dans la main ou le sac*
0.- *LE PERSONNEL ne vous remet pas le coupon de caisse*
5. 6.- *LE PERSONNEL à la caisse vous remet votre change dans la main*
0.- *LE PERSONNEL à la caisse ne vous remet pas le change dans la main*

1. 4.- *LE PERSONNEL* porte l'uniforme
2.- *LE PERSONNEL* ne porte pas l'uniforme mais est identifiable
0.- *LE PERSONNEL* ne porte pas l'uniforme et n'est pas identifiable

2. 4.- *LE PERSONNEL* a une apparence propre et soignée
0.- *LA TENUE* vestimentaire est inacceptable

3. 4.- *L'AMBIANCE* est agréable (musique) elle favorise la détente tout en favorisant l'achat. Il y a des étalages en ordre, les décorations sont invitantes.
2.- *L'AMBIANCE* est ordinaire.
0.- *AUCUNE* ambiance de magasinage.

4. 4.- *LA PROPRETÉ* générale de la succursale est excellente (planchers et tablettes, étalages bien ordonnés).
2.- *LA PROPRETÉ* générale de la succursale est acceptable.
0.- *LA PROPRETÉ* est inacceptable.

5. 4.- *LA PROPRETÉ* des comptoirs-caisse est excellente (propres et bien rangés).
2.- *LA PROPRETÉ* des comptoirs-caisse est acceptable.
0.- *LA PROPRETÉ* des comptoirs-caisse est inacceptable.

L'IMPLICATION À L'EMPLOI ACTUEL

L'implication à l'emploi actuel
(Questionnaire d'implication à l'emploi (QIE))

Vous trouverez ci-dessous une série d'énoncés avec lesquels vous pouvez être d'accord ou non, selon l'évaluation que vous faites de votre emploi actuel. Indiquez dans quelle mesure vous êtes en désaccord ou en accord avec chacun des énoncés en cochant la case qui correspond le mieux à votre opinion.

Grille d'évaluation

fortement en désaccord (1)	moyennement en désaccord (2)	ni en accord ni en désaccord (3)	un peu en accord (4)	moyennement en accord (5)	fortement en accord (6)
--------------------------------------	---	---	--------------------------------	--	--------------------------------------

ÉNONCÉS	ÉVALUATION					
	1	2	3	4	5	6
1- Les événements les plus importants de ma vie ont trait à mon emploi.						
2- Mon travail ne constitue qu'une infime partie de qui je suis.						
3- Je suis personnellement très pris(e) par mon travail.						
4- Je vis, mange et respire pour mon travail.						
5- Ma vie est pratiquement axée sur mon travail.						
6- J'ai des liens très étroits avec mon emploi actuel que j'aurais beaucoup de mal à briser.						
7- Je me sens généralement détaché(e) de mon travail.						
8- La plupart de mes objectifs personnels sont axés sur mon emploi.						
9- Je considère que mon travail est au centre de mon existence.						
10- J'aime être absorbé(e) par mon travail la majeure partie du temps.						

PROFIL DES CARACTÉRISTIQUES DE L'ORGANISATION

Directive

Vous trouverez dans ce questionnaire une série d'énoncés pour décrire le système ou le style de management dans votre organisation.

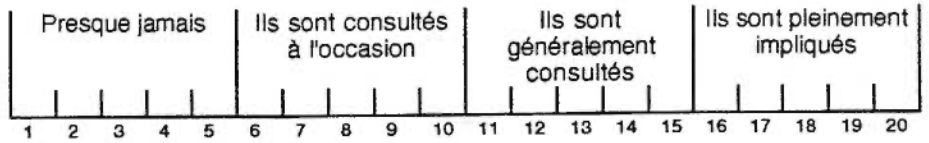
Pour chaque question, veuillez cochez le chiffre qui décrit le mieux votre organisation. Traiter chaque question comme un continuum de 1-20.

PROFIL DES CARACTÉRISTIQUES DE L'ORGANISATION

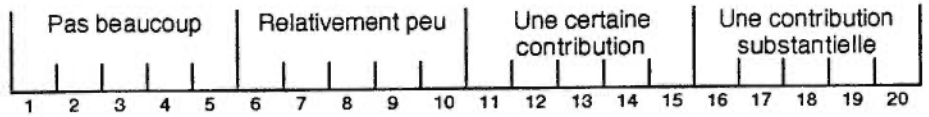
Variables de l'organisation

<p>1) Dans quelle mesure fait-on confiance à ses collègues ?</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%;">Pratiquement pas</td> <td style="width: 25%;">Un peu</td> <td style="width: 25%;">Pas mal</td> <td style="width: 25%;">Beaucoup</td> </tr> <tr> <td>1 2 3 4 5</td> <td>6 7 8 9 10</td> <td>11 12 13 14 15</td> <td>16 17 18 19 20</td> </tr> </table>	Pratiquement pas	Un peu	Pas mal	Beaucoup	1 2 3 4 5	6 7 8 9 10	11 12 13 14 15	16 17 18 19 20
Pratiquement pas	Un peu	Pas mal	Beaucoup						
1 2 3 4 5	6 7 8 9 10	11 12 13 14 15	16 17 18 19 20						
<p>2) Dans quelle mesure se sentent-ils libres de parler du travail avec leurs supérieurs ?</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%;">Pas très libres</td> <td style="width: 25%;">Assez libres</td> <td style="width: 25%;">Libres</td> <td style="width: 25%;">Très libres</td> </tr> <tr> <td>1 2 3 4 5</td> <td>6 7 8 9 10</td> <td>11 12 13 14 15</td> <td>16 17 18 19 20</td> </tr> </table>	Pas très libres	Assez libres	Libres	Très libres	1 2 3 4 5	6 7 8 9 10	11 12 13 14 15	16 17 18 19 20
Pas très libres	Assez libres	Libres	Très libres						
1 2 3 4 5	6 7 8 9 10	11 12 13 14 15	16 17 18 19 20						
<p>3) Avec quelle fréquence les idées des collègues sont-elles recherchées et discutées de façon constructive ?</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%;">Rarement</td> <td style="width: 25%;">Quelquefois</td> <td style="width: 25%;">Souvent</td> <td style="width: 25%;">Très souvent</td> </tr> <tr> <td>1 2 3 4 5</td> <td>6 7 8 9 10</td> <td>11 12 13 14 15</td> <td>16 17 18 19 20</td> </tr> </table>	Rarement	Quelquefois	Souvent	Très souvent	1 2 3 4 5	6 7 8 9 10	11 12 13 14 15	16 17 18 19 20
Rarement	Quelquefois	Souvent	Très souvent						
1 2 3 4 5	6 7 8 9 10	11 12 13 14 15	16 17 18 19 20						
<p>4) Quelle méthode utilise-t-on de façon prédominante : A) la crainte, B) menaces, C) les sanctions, D) les récompenses, E) la motivation au travail ?</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%;">A, B, C, occasionnellement D</td> <td style="width: 25%;">D un peu C</td> <td style="width: 25%;">D, un peu C & E</td> <td style="width: 25%;">E, D, sur une base de groupe</td> </tr> <tr> <td>1 2 3 4 5</td> <td>6 7 8 9 10</td> <td>11 12 13 14 15</td> <td>16 17 18 19 20</td> </tr> </table>	A, B, C, occasionnellement D	D un peu C	D, un peu C & E	E, D, sur une base de groupe	1 2 3 4 5	6 7 8 9 10	11 12 13 14 15	16 17 18 19 20
A, B, C, occasionnellement D	D un peu C	D, un peu C & E	E, D, sur une base de groupe						
1 2 3 4 5	6 7 8 9 10	11 12 13 14 15	16 17 18 19 20						
<p>5) À quel niveau se sent-on responsable pour atteindre les buts de l'organisation ?</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%;">Surtout au sommet</td> <td style="width: 25%;">Au sommet et aux échelons intermédiaires</td> <td style="width: 25%;">Pratiquement à tous les niveaux</td> <td style="width: 25%;">A tous les niveaux</td> </tr> <tr> <td>1 2 3 4 5</td> <td>6 7 8 9 10</td> <td>11 12 13 14 15</td> <td>16 17 18 19 20</td> </tr> </table>	Surtout au sommet	Au sommet et aux échelons intermédiaires	Pratiquement à tous les niveaux	A tous les niveaux	1 2 3 4 5	6 7 8 9 10	11 12 13 14 15	16 17 18 19 20
Surtout au sommet	Au sommet et aux échelons intermédiaires	Pratiquement à tous les niveaux	A tous les niveaux						
1 2 3 4 5	6 7 8 9 10	11 12 13 14 15	16 17 18 19 20						
<p>6) Jusqu'à quel point le travail de coopération en équipe existe-t-il ?</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%;">Très peu</td> <td style="width: 25%;">Relativement peu</td> <td style="width: 25%;">Modérément</td> <td style="width: 25%;">Beaucoup</td> </tr> <tr> <td>1 2 3 4 5</td> <td>6 7 8 9 10</td> <td>11 12 13 14 15</td> <td>16 17 18 19 20</td> </tr> </table>	Très peu	Relativement peu	Modérément	Beaucoup	1 2 3 4 5	6 7 8 9 10	11 12 13 14 15	16 17 18 19 20
Très peu	Relativement peu	Modérément	Beaucoup						
1 2 3 4 5	6 7 8 9 10	11 12 13 14 15	16 17 18 19 20						
<p>7) Quelle est la direction naturelle de circulation de l'information ?</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%;">Vers le bas</td> <td style="width: 25%;">Vers le bas surtout</td> <td style="width: 25%;">Vers le bas et vers le haut</td> <td style="width: 25%;">Vers le bas, vers le haut et latéralement</td> </tr> <tr> <td>1 2 3 4 5</td> <td>6 7 8 9 10</td> <td>11 12 13 14 15</td> <td>16 17 18 19 20</td> </tr> </table>	Vers le bas	Vers le bas surtout	Vers le bas et vers le haut	Vers le bas, vers le haut et latéralement	1 2 3 4 5	6 7 8 9 10	11 12 13 14 15	16 17 18 19 20
Vers le bas	Vers le bas surtout	Vers le bas et vers le haut	Vers le bas, vers le haut et latéralement						
1 2 3 4 5	6 7 8 9 10	11 12 13 14 15	16 17 18 19 20						
<p>8) Comment la communication vers le bas est-elle acceptée ?</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%;">Avec suspicion</td> <td style="width: 25%;">Plutôt avec une certaine suspicion</td> <td style="width: 25%;">Avec prudence</td> <td style="width: 25%;">Avec un esprit réceptif</td> </tr> <tr> <td>1 2 3 4 5</td> <td>6 7 8 9 10</td> <td>11 12 13 14 15</td> <td>16 17 18 19 20</td> </tr> </table>	Avec suspicion	Plutôt avec une certaine suspicion	Avec prudence	Avec un esprit réceptif	1 2 3 4 5	6 7 8 9 10	11 12 13 14 15	16 17 18 19 20
Avec suspicion	Plutôt avec une certaine suspicion	Avec prudence	Avec un esprit réceptif						
1 2 3 4 5	6 7 8 9 10	11 12 13 14 15	16 17 18 19 20						
<p>9) Quelle est l'exactitude de l'information descendante ?</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%;">Habituellement inexacte</td> <td style="width: 25%;">Souvent inexacte</td> <td style="width: 25%;">Souvent exacte</td> <td style="width: 25%;">Presque toujours exacte</td> </tr> <tr> <td>1 2 3 4 5</td> <td>6 7 8 9 10</td> <td>11 12 13 14 15</td> <td>16 17 18 19 20</td> </tr> </table>	Habituellement inexacte	Souvent inexacte	Souvent exacte	Presque toujours exacte	1 2 3 4 5	6 7 8 9 10	11 12 13 14 15	16 17 18 19 20
Habituellement inexacte	Souvent inexacte	Souvent exacte	Presque toujours exacte						
1 2 3 4 5	6 7 8 9 10	11 12 13 14 15	16 17 18 19 20						
<p>10) Dans quelle mesure les supérieurs connaissent-ils les problèmes rencontrés par leurs subordonnés ?</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%;">Pas très bien</td> <td style="width: 25%;">Assez bien</td> <td style="width: 25%;">Bien</td> <td style="width: 25%;">Très bien</td> </tr> <tr> <td>1 2 3 4 5</td> <td>6 7 8 9 10</td> <td>11 12 13 14 15</td> <td>16 17 18 19 20</td> </tr> </table>	Pas très bien	Assez bien	Bien	Très bien	1 2 3 4 5	6 7 8 9 10	11 12 13 14 15	16 17 18 19 20
Pas très bien	Assez bien	Bien	Très bien						
1 2 3 4 5	6 7 8 9 10	11 12 13 14 15	16 17 18 19 20						
<p>11) À quel niveau les décisions sont-elles prises ?</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%;">Surtout au sommet de l'institution</td> <td style="width: 25%;">La politique au sommet, et une certaine délégation</td> <td style="width: 25%;">Les orientations générales au sommet, et plus de délégation</td> <td style="width: 25%;">A tous les niveaux et d'une façon bien intégrée</td> </tr> <tr> <td>1 2 3 4 5</td> <td>6 7 8 9 10</td> <td>11 12 13 14 15</td> <td>16 17 18 19 20</td> </tr> </table>	Surtout au sommet de l'institution	La politique au sommet, et une certaine délégation	Les orientations générales au sommet, et plus de délégation	A tous les niveaux et d'une façon bien intégrée	1 2 3 4 5	6 7 8 9 10	11 12 13 14 15	16 17 18 19 20
Surtout au sommet de l'institution	La politique au sommet, et une certaine délégation	Les orientations générales au sommet, et plus de délégation	A tous les niveaux et d'une façon bien intégrée						
1 2 3 4 5	6 7 8 9 10	11 12 13 14 15	16 17 18 19 20						

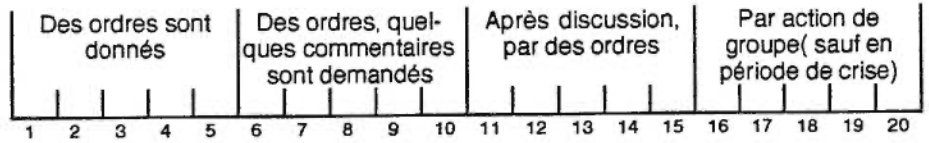
Les gens sont-ils impliqués dans les décisions concernant leur travail?



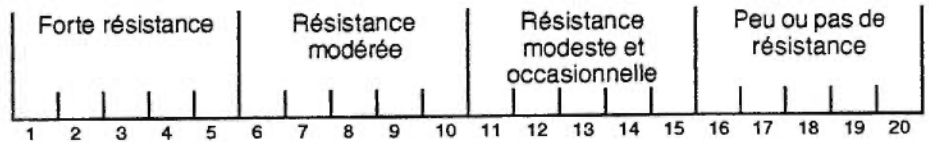
Dans quelle mesure le processus de prise de décision contribue-t-il à motiver les gens?



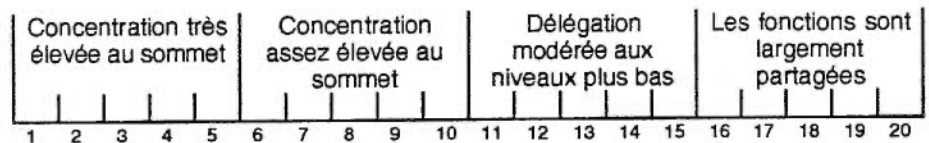
Comment les buts de l'organisation sont-ils établis?



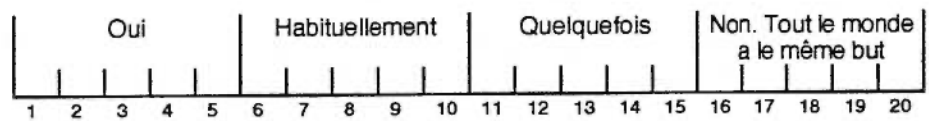
Dans quelle mesure existe-t-il une résistance aux buts de l'organisation?



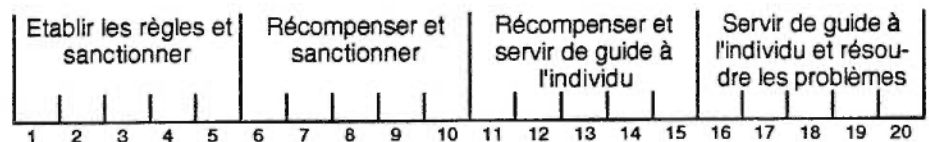
À quel niveau les fonctions de contrôle et d'évaluation sont-elles concentrées?



Existe-t-il un groupe informel (non officiel) existant à l'organisation formelle (hiérarchique)?



Quelle utilisation fait-on des informations recueillies sur les budgets, le rendement des gens et autres données de contrôle?



Appendice C

**Classification des objectifs du programme de perfectionnement
en relation avec le questionnaire des connaissances et
le questionnaire des comportements**

Tableau XXII
Intégration du questionnaire des connaissances et le questionnaire des comportements

Objectif 1. Accueil

A. Connaissances:

Quels sont les facteurs qui influencent la perception du client de façon à créer un climat de confiance propice à l'achat

B. Comportements:

Accueillir un client et créer avec celui-ci une relation de confiance

3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:

- (a) le non-verbal
- (b) les mots
- (c) le ton
- (d) aucune de ces réponses
- (e) toutes ces réponses

9. Lors d'une situation d'accueil, si le client n'ose pas demander de l'aide et il cherche seul, nous classons ce message non-verbal comme un signal

- (a) rouge
- (b) bleu
- (c) jaune
- (d) aucune de ces réponses
- (e) toutes ces réponses

Objectif 2. Offrir le service

A. Connaissances:

Pourquoi le processus de vente se déroule en trois étapes
Pourquoi les clients peuvent être résistants et la cause de ces résistances.

B. Comportements:

Reconnaître chez leurs clients les signes verbaux et non-verbaux de résistance.

1. La capacité de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre comment il conçoit la réalité est :

- (a) la sympathie
- (b) l'empathie
- (c) la compréhension
- (d) aucune de ces réponses
- (e) toutes ces réponses

4. Au niveau de la communication non-verbale, les messages ou signaux utilisés par les clients se regroupent en différentes catégories de couleurs. Ces signaux sont communément appelés:

- (a) signaux verts
- (b) signaux jaunes
- (c) signaux bleus
- (d) signaux rouges
- (e) réponses a, b, c
- (f) réponses a, b, d

5. Le rôle du vendeur est :

- (a) d'aider le client à acheter
- (b) d'amener le client à définir ses besoins
- (c) d'amener le client à prendre une décision d'achat judicieuse
- (d) aucune de ces réponses
- (e) toutes ces réponses

7. L'attitude nécessaire pour vendre les produits est d'être orienté vers:

- (a) les objectifs fixés par le siège social
- (b) les besoins des clients
- (c) les besoins des employés
- (d) aucune de ces réponses
- (e) toutes ces réponses

8. Le processus de vente se déroule en trois (3) étapes:

- (a) accueil, suggestion, découverte
- (b) accueil, découverte, suggestion
- (c) accueil, confiance, suggestion
- (d) aucune de ces réponses
- (e) toutes ces réponses

10. Dans une situation donnée, le vendeur approche le client par une question fermée ou directe. Identifiez:

- (a) Est-ce que je peux vous aider?
- (b) Puis-je vous aider?
- (c) Est-ce que vous cherchez quelque chose?
- (d) aucune de ces réponses
- (e) toutes ces réponses

16. Un bon vendeur qui saura habileté à lire les messages non-verbaux de ses clients, saura mieux maîtriser le processus de la vente et diminuer les résistances de ses clients.

vrai () faux ()

17. Un bon vendeur gère le long terme dans le court terme, de ce fait développe sa clientèle.

vrai () faux ()

18. Le langage non-verbal et verbal dépendent l'un de l'autre.

vrai () faux ()

19. Les cinq (5) signaux majeurs dans la communication non verbale sont: le corps, le visage, les mains, les bras et les jambes.

vrai () faux ()

20. Lorsqu'un client manifeste des signaux rouges, soyez prudent et essayez de trouver ce qui ne va pas.

vrai () faux ()

24. L'écoute sélective signifie que vous répétez exactement les mots ou les phrases du client.

vrai () faux ()

Objectif 3 Accompagner le client - La découverte

A. Connaissances:

Que la découverte est une étape dans le processus de vente car elle permet au vendeur de bien comprendre les attentes et les motivations du client afin de pouvoir l'aider et le guider vers un choix judicieux.

B: Comportements:

Amener le client à parler de ses besoins sans créer la tension et communiquer à celui-ci qu'il est bien compris

Maîtriser les techniques de communication nécessaire pour faire une bonne découverte.

1. La capacité de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre comment il conçoit la réalité est :

- (a) la sympathie
- (b) l'empathie
- (c) la compréhension
- (d) aucune de ces réponses
- (e) toutes ces réponses

2. La distance normale entre le vendeur et le client se situe:

- (a) entre 2 pieds et 10 pieds
- (b) entre 2 pieds et 6 pieds
- (c) entre 4 pieds et 6 pieds
- (d) entre 5 pieds et 10 pieds
- (e) aucune de ces réponses

3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:

- (a) le non-verbal
- (b) les mots
- (c) le ton
- (d) aucune de ces réponses
- (e) toutes ces réponses

6. Dans le processus de vente, les clients font face à des résistances. Les causes sont:

- (a) la confusion
- (b) l'indécision
- (c) la méfiance
- (d) aucune de ces réponses
- (e) toutes ces réponses

8. Le processus de vente se déroule en trois (3) étapes:

- (a) accueil, suggestion, découverte
- (b) accueil, découverte, suggestion
- (c) accueil, confiance, suggestion
- (d) aucune de ces réponses
- (e) toutes ces réponses

11. Un bon vendeur doit développer des habiletés pour:

- (a) Écouter
- (b) Questionner
- (c) Paraphraser
- (d) Aucune de ces réponses
- (e) Toutes ces réponses

12. Parmi les questions suivantes, identifiez la ou les questions ouvertes:

- (a) Depuis combien de temps cherchez-vous?
- (b) Que pensez-vous de notre service?
- (c) Attendez-vous depuis longtemps?
- (d) Allez-vous recevoir beaucoup de monde?
- (e) Toutes ces réponses

16. Un bon vendeur qui saura habileté à lire les messages non-verbaux de ses clients, saura mieux maîtriser le processus de la vente et diminuer les résistances de ses clients.

vrai () faux ()

18. Le langage non-verbal et verbal dépendent l'un de l'autre.

vrai () faux ()

24. L'écoute sélective signifie que vous répétez exactement les mots ou les phrases du client.

vrai () faux ()

Objectif 4 Offrir un produit de substitution

A: Connaissances:

Que dans la suggestion ils doivent démontrer que le produit proposé va satisfaire les attentes du client et qu'ils doivent par étapes successives amener celui-ci à acheter.

B: Comportements:

Suivre les étapes pour faire une suggestion et identifier les opportunités de faire une vente

Faire interagir le client tout au long du processus de suggestion

Obtenir une commande et fermer la vente

1. La capacité de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre comment il conçoit la réalité est :

- (a) la sympathie
- (b) l'empathie
- (c) la compréhension
- (d) aucune de ces réponses
- (e) toutes ces réponses

6. Dans le processus de vente, les clients font face à des résistances. Les causes sont:

- (a) la confusion
- (b) l'indécision
- (c) la méfiance
- (d) aucune de ces réponses
- (e) toutes ces réponses

8. Le processus de vente se déroule en trois (3) étapes:

- (a) accueil, suggestion, découverte
- (b) accueil, découverte, suggestion
- (c) accueil, confiance, suggestion
- (d) aucune de ces réponses
- (e) toutes ces réponses

13. Dans le processus de suggestion, on retrouve 5 étapes:

- (a) La solution, le prix, les bénéfices, la fermeture, les salutations
- (b) L'identification, le prix, les bénéfices, la fermeture, les salutations
- (c) La solution, le prix, les bénéfices, l'ouverture, les salutations
- (d) L'identification, le prix, les bénéfices, l'ouverture, les salutations
- (e) aucune de ces réponses

15 La suggestion est un dialogue entre le vendeur et le client. Laquelle ou lesquelles de ces affirmations se rattachent à la suggestion:

- (a) Faire participer le client
- (b) Vérifier en demandant des questions ouvertes
- (c) Rester sur la même longueur d'onde
- (d) surveiller son ton de voix
- (e) Toutes ces réponses

18. Le langage non-verbal et verbal dépendent l'un de l'autre.

vrai () faux ()

24. L'écoute sélective signifie que vous répétez exactement les mots ou les phrases du client.

vrai () faux ()

25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.

vrai () faux ()

Objectif 5 Répondre aux clients

A: Connaissances:

Pourquoi le processus de vente se déroule en trois étapes

Pourquoi les clients peuvent être résistants et la cause de ces résistances.

B: Comportements:

Reconnaître chez leurs clients les signes verbaux et non-verbaux de résistance.

1. La capacité de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre comment il conçoit la réalité est :

- (a) la sympathie
- (b) l'empathie
- (c) la compréhension
- (d) aucune de ces réponses
- (e) toutes ces réponses

3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:

- (a) le non-verbal
- (b) les mots
- (c) le ton
- (d) aucune de ces réponses
- (e) toutes ces réponses

6. Dans le processus de vente, les clients font face à des résistances. Les causes sont:

- (a) la confusion
- (b) l'indécision
- (c) la méfiance
- (d) aucune de ces réponses
- (e) toutes ces réponses

7. L'attitude nécessaire pour vendre les produits est d'être orienté vers:

- (a) les objectifs fixés par le siège social
- (b) les besoins des clients
- (c) les besoins des employés
- (d) aucune de ces réponses
- (e) toutes ces réponses

12. Parmi les questions suivantes, identifiez la ou les questions ouvertes:

- (a) Depuis combien de temps cherchez-vous?
- (b) Que pensez-vous de notre service?
- (c) Attendez-vous depuis longtemps?
- (d) Allez-vous recevoir beaucoup de monde?
- (e) Toutes ces réponses

16. Un bon vendeur qui saura habileté à lire les messages non-verbaux de ses clients, saura mieux maîtriser le processus de la vente et diminuer les résistances de ses clients.

vrai () faux ()

17. Un bon vendeur gère le long terme dans le court terme, de ce fait développe sa clientèle.

vrai () faux ()

18. Le langage non-verbal et verbal dépendent l'un de l'autre.

vrai () faux ()

20. Lorsqu'un client manifeste des signaux rouges, soyez prudent et essayez de trouver ce qui ne va pas.

vrai () faux ()

21. Le vendeur ne vend pas , c'est le client qui achète.

vrai () faux ()

Objectif 6 La courtoisie

A: Connaissances:

Quels sont les facteurs qui influencent la perception du client de façon à créer un climat de confiance propice à l'achat

Que dans la suggestion ils doivent démontrer que le produit proposé va satisfaire les attentes du client et qu'ils doivent par étapes successives amener celui-ci à acheter.

B: Comportements:

Accueillir un client et créer avec celui-ci une relation de confiance

Suivre les étapes pour faire une suggestion et identifier les opportunités de faire une vente

Faire interagir le client tout au long du processus de suggestion Obtenir une commande et fermer la vente

3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:

- (a) le non-verbal
- (b) les mots
- (c) le ton
- (d) aucune de ces réponses
- (e) toutes ces réponses

25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.

vrai () faux ()

Objectif 7 Remettre le coupon

A: Connaissances:

Quels sont les facteurs qui influencent la perception du client de façon à créer un climat de confiance propice à l'achat

Que dans la suggestion ils doivent démontrer que le produit proposé va satisfaire les attentes du client et qu'ils doivent par étapes successives amener celui-ci à acheter.

B: Comportements:

Accueillir un client et créer avec celui-ci une relation de confiance

Suivre les étapes pour faire une suggestion et identifier les opportunités de faire une vente

Faire interagir le client tout au long du processus de suggestion

Obtenir une commande et fermer la vente

3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:

- (a) le non-verbal
- (b) les mots
- (c) le ton
- (d) aucune de ces réponses
- (e) toutes ces réponses

25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.

vrai () faux ()

Objectif 8 Remettre la monnaie

A: Connaissances:

Quels sont les facteurs qui influencent la perception du client de façon à créer un climat de confiance propice à l'achat

Que dans la suggestion ils doivent démontrer que le produit proposé va satisfaire les attentes du client et qu'ils doivent par étapes successives amener celui-ci à acheter.

B: Comportements:

Accueillir un client et créer avec celui-ci une relation de confiance

Suivre les étapes pour faire une suggestion et identifier les opportunités de faire une vente

Faire interagir le client tout au long du processus de suggestion

Obtenir une commande et fermer la vente

3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:

- (a) le non-verbal
- (b) les mots
- (c) le ton
- (d) aucune de ces réponses
- (e) toutes ces réponses

25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.

vrai () faux ()

Objectif 9 Remercier et saluer

A: Connaissances:

Quels sont les facteurs qui influencent la perception du client de façon à créer un climat de confiance propice à l'achat

B: Comportements:

Accueillir un client et créer avec celui-ci une relation de confiance

3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:

- (a) le non-verbal
- (b) les mots
- (c) le ton
- (d) aucune de ces réponses
- (e) toutes ces réponses

14. L'étape des salutations comprend:

- (a) La salutation
- (b) Le remerciement
- (c) L'invitation à revenir
- (d) Aucune de ces réponses
- (e) Toutes ces réponses

25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.

vrai () faux ()

Objectif 10 Comportement:

A: Connaissances:

Quels sont les facteurs qui influencent la perception du client de façon à créer un climat de confiance propice à l'achat

Pourquoi le processus de vente se déroule en trois étapes

Pourquoi les clients peuvent être résistants et la cause de ces résistances.

B: Comportements:

Accueillir un client et créer avec celui-ci une relation de confiance

Reconnaître chez leurs clients les signes verbaux et non-verbaux de résistance.

5. Le rôle du vendeur est :

- (a) d'aider le client à acheter
- (b) d'amener le client à définir ses besoins
- (c) d'amener le client à prendre une décision d'achat judicieuse
- (d) aucune de ces réponses
- (e) toutes ces réponses

10. Dans une situation donnée, le vendeur approche le client par une question fermée ou directe. Identifiez:

- (a) Est-ce que je peux vous aider?
- (b) Puis-je vous aider?
- (c) Est-ce que vous cherchez quelque chose?
- (d) aucune de ces réponses
- (e) toutes ces réponses

11. Un bon vendeur doit développer des habiletés pour:

- (a) Écouter
- (b) Questionner
- (c) Paraphraser
- (d) Aucune de ces réponses

16. Un bon vendeur qui saura habileté à lire les messages non-verbaux de ses clients, saura mieux maîtriser le processus de la vente et diminuer les résistances de ses clients.

vrai () faux ()

21. Le vendeur ne vend pas , c'est le client qui achète.

vrai () faux ()

Appendice D
Résultats aux questionnaires des connaissances et
des distributions de fréquences au pré-test et
aux post-tests pour tous les groupes

Tableau XII

Résultats des questionnaires des connaissances au pré-test
pour les groupes de Hull, d'Amos, de Montréal et le groupe contrôle

	GROUPES						TOTAL	
	Hull		Amos		Contrôle		N	%
	N	%	N	%	N	%		
1 EMPATHIE								
Échec	11	100	7	78	8	67	26	81
Réussite			2	22	4	33	6	19
2 DISTANCE								
Échec	6	60	4	44	7	58	17	55
Réussite	4	40	5	56	5	42	14	45
3 ATTITUDES								
Échec	5	46	5	56	3	25	13	41
Réussite	6	54	4	44	9	75	19	59
4 SIGNAUX-CLIENTS								
Échec	3	27	3	38	1	11	7	25
Réussite	8	73	5	62	8	89	21	75
5 RÔLE								
Échec	2	18	6	67	8	67	16	50
Réussite	9	82	3	33	4	33	16	50
6 CAUSES								
Échec	2	18	5	56	6	50	13	41
Réussite	9	82	4	44	6	50	19	59
7 ATTITUDES-VENTE								
Échec					1	8	1	3
Réussite	11	100	9	100	11	92	31	97
8 VENTE-ÉTAPES								
Échec	9	82	6	67	8	67	23	72
Réussite	2	18	3	33	4	33	9	28
9 ACCUEIL-ÉTAPES								
Échec	9	82	3	33	3	33	15	52
Réussite	2	18	6	67	6	67	14	48
10 QUESTION FERMÉE								
Échec	9	82	6	67	7	64	22	71
Réussite	2	18	3	33	4	36	9	29
11 VENDEUR-HABILETÉS								
Échec	6	55	3	33	8	67	17	53
Réussite	5	45	6	67	4	33	15	47

	GROUPES						TOTAL	
	Hull		Amos		Contrôle		N	%
	N	%	N	%	N	%		
12 QUESTION OUVERTE								
Échec	8	73	6	75	7	64	21	70
Réussite	3	27	2	25	4	36	9	30
13 SUGGESTION								
Échec	10	91	8	89	8	73	25	84
Réussite	1	9	1	11	3	27	5	16
14 SALUTATIONS								
Échec	3	27	2	22	1	8	6	19
Réussite	8	73	7	78	11	92	26	81
15 SUGGESTIONS								
Échec	7	64	3	33	7	58	17	53
Réussite	4	36	6	67	5	42	15	47
16 RÉSISTANCE								
Échec	1	9					1	3
Réussite	10	91	8	100	12	100	30	97
17 LONG TERME								
Échec	9	82	5	63	7	70	21	72
Réussite	2	18	3	37	3	30	8	28
18 LANGAGE								
Échec	4	36	1	12	6	50	11	35
Réussite	7	64	7	88	6	50	20	65
19 SIGNAUX COMM.								
Échec	5	45	3	37	6	50	14	45
Réussite	6	55	5	63	6	50	17	55
20 SIGNAUX ROUGES								
Échec	9	82	8	100	12	100	29	94
Réussite	2	18					2	6
21 VENDEUR-CLIENT								
Échec	8	73	5	63	4	33	17	55
Réussite	3	27	3	37	8	67	14	45
22 INDÉCISION								
Échec	9	82	5	63	12	100	26	84
Réussite	2	18	3	37			5	16
23 DÉCOUVERTE								
Échec	11	100	7	88	8	80	26	90
Réussite			1	12	2	20	3	10

	GROUPES						TOTAL	
	Hull		Amos		Contrôle		N	%
	N	%	N	%	N	%		
24 ÉCOUTE SÉLECTIVE								
Échec	6	55	6	86	11	92	23	77
Réussite	5	45	1	14	1	8	7	23
25 VENTE COMPLÉMENTAIRE								
Échec	2	18	1	12	2	17	5	16
Réussite	9	82	7	88	10	83	26	84
TOTAL	11	100	8	100	12	100	31	100

Tableau XIII

**Résultats des questionnaires des connaissances au post-test 1
pour les groupes de Hull et d'Amos**

	GROUPES				TOTAL	
	Hull		Amos		N	%
	N	%	N	%		
1 EMPATHIE						
Échec	9	82	1	11	10	50
Réussite	2	18	8	89	10	50
2 DISTANCE						
Échec	3	27	4	44	7	35
Réussite	8	73	5	56	13	65
3 ATTITUDES						
Échec	2	18	2	22	4	20
Réussite	9	82	7	78	16	80
4 SIGNAUX-CLIENTS						
Échec	1	9	1	11	2	10
Réussite	10	91	8	89	18	90
5 RÔLE						
Échec	2	18	4	44	6	30
Réussite	9	82	5	56	14	70
6 CAUSES						
Échec			2	22	2	10
Réussite	11	100	7	78	18	90
7 ATTITUDES-VENTE						
Échec						
Réussite	11	100	9	100	20	100
8 VENTE-ÉTAPES						
Échec	3	27	3	33	6	30
Réussite	8	73	6	67	14	70
9 ACCUEIL-ÉTAPES						
Échec	4	36	2	22	6	30
Réussite	7	64	7	78	14	70
10 QUESTION FERMÉE						
Échec	1	9	3	33	4	20
Réussite	10	91	6	67	16	80
11 VENDEUR-HABILETÉS						
Échec			2	22	2	10
Réussite	11	100	7	78	18	90

	GROUPES					
	Laval		Contrôle		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
12 QUESTION OUVERTE						
Échec	6	57	8	57	28	56
Réussite	6	43	6	43	22	44
13 SUGGESTION						
Échec	9	69	13	93	35	71
Réussite	4	31	1	7	14	29
14 SALUTATIONS						
Échec	5	36	2	14	11	22
Réussite	9	64	12	86	39	78
15 SUGGESTIONS						
Échec	5	36	8	62	22	45
Réussite	9	64	5	38	27	55
16 RÉSISTANCE						
Échec			1	7	1	2
Réussite	14	100	13	93	49	98
17 LONG TERME						
Échec	10	71	12	86	40	80
Réussite	4	29	2	14	10	20
18 LANGAGE						
Échec	6	46	2	14	15	31
Réussite	7	54	12	86	34	69
19 SIGNAUX COMM.						
Échec	3	21	4	29	12	25
Réussite	11	79	10	71	37	75
20 SIGNAUX ROUGES						
Échec	7	50	11	79	29	58
Réussite	7	50	3	21	21	42
21 VENDEUR-CLIENT						
Échec	2	15	5	36	10	20
Réussite	11	85	9	64	39	80
22 INDÉCISION						
Échec	12	86	14	100	47	94
Réussite	2	14			3	6
23 DÉCOUVERTE						
Échec	14	100	13	93	48	96
Réussite			1	7	2	4

	GROUPES				TOTAL	
	Hull		Amos		N	%
	N	%	N	%		
24 ÉCOUTE SÉLECTIVE	6	55	5	56	1	55
Échec	5	45	4	44	9	45
Réussite						
25 VENTE COMPLÉMENTAIRE						
Échec	11	100	9	100	20	100
Réussite						
TOTAL	11	100	9	100	20	100

Tableau XIV

**Résultats des questionnaires des connaissances au post-test 2
pour les groupes de Hull, de Montréal et de Laval**

	GROUPES						TOTAL	
	Hull		Montréal		Laval		N	%
	N	%	N	%	N	%		
1 EMPATHIE								
Échec	7	70	5	36	3	19	15	38
Réussite	3	30	9	64	13	81	25	62
2 DISTANCE								
Échec	5	50	6	43	7	44	18	45
Réussite	5	50	8	57	9	56	22	55
3 ATTITUDES								
Échec	7	70	9	64	9	56	25	63
Réussite	3	30	5	36	7	44	15	37
4 SIGNAUX-CLIENTS								
Échec	1	10	3	21	6	38	10	25
Réussite	9	90	11	79	10	62	30	75
5 RÔLE								
Échec	5	50	6	43	9	56	20	50
Réussite	5	50	8	57	7	44	20	50
6 CAUSES								
Échec	2	20	4	29	5	31	11	28
Réussite	8	80	10	71	11	69	29	72
7 ATTITUDES-VENTE								
Échec			1	7			1	3
Réussite	10	100	13	93	16	100	39	97
8 VENTE-ÉTAPES								
Échec	6	60	8	57	11	69	25	63
Réussite	4	40	6	43	5	31	15	37
9 ACCUEIL-ÉTAPES								
Échec	5	50	3	21	7	44	15	38
Réussite	5	50	11	79	9	56	25	62
10 QUESTION FERMÉE								
Échec	7	70	8	57	4	25	19	48
Réussite	3	30	6	43	12	75	21	52
11 VENDEUR-HABILETÉS								
Échec	2	20	4	29	5	1	11	28
Réussite	8	80	10	71	11	69	29	72

	GROUPES						TOTAL	
	Hull		Montréal		Laval		N	%
	N	%	N	%	N	%		
12 QUESTION OUVERTE								
Échec	8	80	5	36	8	53	21	54
Réussite	2	20	9	64	7	47	18	46
13 SUGGESTION								
Échec	10	100	11	79	14	93	35	90
Réussite			3	21	1	7	4	10
14 SALUTATIONS								
Échec	2	20	2	14	8	50	12	30
Réussite	8	80	12	86	8	50	28	70
15 SUGGESTIONS								
Échec	2	20	4	29	6	38	12	30
Réussite	8	80	10	71	10	62	28	70
16 RÉSISTANCE								
Échec	1	10			2	13	3	8
Réussite	9	90	14	100	14	87	7	92
17 LONG TERME								
Échec	8	80	8	57	13	81	29	73
Réussite	2	20	6	43	3	19	11	27
18 LANGAGE								
Échec	2	20	3	21	9	56	14	35
Réussite	8	80	11	79	7	44	26	65
19 SIGNAUX COMM.								
Échec	2	20	3	21	5	31	10	25
Réussite	8	80	11	79	11	69	30	75
20 SIGNAUX ROUGES								
Échec	4	40	9	64	8	50	21	53
Réussite	6	60	5	36	8	50	19	47
21 VENDEUR-CLIENT								
Échec	3	30	4	29	6	38	13	33
Réussite	7	70	10	71	10	62	27	67
22 INDÉCISION								
Échec	8	80	10	71	14	88	32	80
Réussite	2	20	4	29	2	12	8	20
23 DÉCOUVERTE								
Échec	9	90	13	93	15	94	37	93
Réussite	1	10	1	7	1	6	3	7

	GROUPES						TOTAL	
	Hull		Montréal		Laval		N	%
	N	%	N	%	N	%		
24 ÉCOUTE SÉLECTIVE								
Échec	5	50	9	64	11	69	25	63
Réussite	5	50	5	36	5	31	15	37
25 VENTE COMPLÉMENTAIRE								
Échec	1	10	2	14	1	6	4	10
Réussite	9	90	12	86	15	94	36	90
TOTAL	10	100	14	100	16	100	40	100

Tableau XV

Résultats des questionnaires des connaissances au post-test 3 pour les groupes de Hull, d'Amos, de Montréal, de Laval et du groupe contrôle

	GROUPES					
	Hull		Amos		Montréal	
	N	%	N	%	N	%
1 EMPATHIE						
Échec	4	57			2	25
Réussite	3	43	7	100	6	75
2 DISTANCE						
Échec	2	29	1	14	3	43
Réussite	5	71	6	86	4	57
3 ATTITUDES						
Échec	1	14			3	38
Réussite	6	86	7	100	5	62
4 SIGNAUX-CLIENTS						
Échec	1	17			2	25
Réussite	5	83	7	100	6	75
5 RÔLE						
Échec	2	29	4	57	2	25
Réussite	5	71	3	43	6	75
6 CAUSES						
Échec	1	14	2	29	2	25
Réussite	6	86	5	71	6	75
7 ATTITUDES-VENTE						
Échec	1	14				
Réussite	6	86	7	100	8	100
8 VENTE-ÉTAPES						
Échec	4	57	3	43	2	25
Réussite	3	43	4	57	6	75
9 ACCUEIL-ÉTAPES						
Échec	3	43	3	43	3	38
Réussite	4	57	4	57	5	62
10 QUESTION FERMÉE						
Échec	3	43	3	43	3	38
Réussite	4	57	4	57	5	62

	GROUPES					
	Hull		Amos		Montréal	
	N	%	N	%	N	%
11 VENDEUR-HABILETÉS						
Échec	2	29	2	29	1	13
Réussite	5	71	5	71	7	87
12 QUESTION OUVERTE						
Échec	6	86	4	57	2	25
Réussite	1	14	3	43	6	75
13 SUGGESTION						
Échec	2	29	5	71	6	75
Réussite	5	71	2	29	2	25
14 SALUTATIONS						
Échec	2	29			2	25
Réussite	5	71	7	100	6	75
15 SUGGESTIONS						
Échec	2	29	4	57	3	38
Réussite	5	71	3	43	5	62
16 RÉSISTANCE						
Échec						
Réussite	7	100	7	100	8	100
17 LONG TERME						
Échec	5	71	5	71	8	100
Réussite	2	29	2	29		
18 LANGAGE						
Échec	2	29	1	14	4	50
Réussite	5	71	6	86	4	50
19 SIGNAUX COMM .						
Échec	3	43	2	33		
Réussite	4	57	4	67	8	100
20 SIGNAUX ROUGES						
Échec	5	71	2	29	4	50
Réussite	2	29	5	71	4	50
21 VENDEUR-CLIENT						
Échec	1	14			2	25
Réussite	6	86	7	100	6	75
22 INDÉCISION						
Échec	7	100	7	100	7	88
Réussite					1	12

	GROUPES					
	Hull		Amos		Montréal	
	N	%	N	%	N	%
23 DÉCOUVERTE						
Échec	7	100	7	100	7	88
Réussite					1	12
24 ÉCOUTE SÉLECTIVE						
Échec	3	43			5	63
Réussite	4	57	6	100	3	37
25 VENTE COMPLÉMENTAIRE						
Échec	7	100		14		
Réussite			6	86	8	100
TOTAL	7	100	7	100	8	100

	GROUPES					
	Laval		Contrôle		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
1 EMPATHIE						
Échec	4	29	9	64	19	38
Réussite	10	71	5	36	31	62
2 DISTANCE						
Échec	5	36	4	29	15	31
Réussite	9	64	10	71	34	69
3 ATTITUDES						
Échec	4	29	2	14	10	20
Réussite	10	71	12	86	40	80
4 SIGNAUX-CLIENTS						
Échec			2	22	5	11
Réussite	14	100	7	78	39	89
5 RÔLE						
Échec	6	43	6	43	20	40
Réussite	8	57	8	57	30	60
6 CAUSES						
Échec	1	7	6	43	12	24
Réussite	13	93	8	57	38	76
7 ATTITUDES-VENTE						
Échec			1	7	2	4
Réussite	14	100	13	93	48	96
8 VENTE-ÉTAPES						
Échec	9	64	9	64	27	54
Réussite	5	36	5	36	23	46
9 ACCUEIL-ÉTAPES						
Échec	7	50	6	60	22	48
Réussite	7	50	4	40	24	52
10 QUESTION FERMÉE						
Échec	6	43	10	71	25	50
Réussite	8	57	4	29	25	50
11 VENDEUR-HABILETÉS						
Échec	2	14	4	29	11	22
Réussite	12	86	10	71	39	78

	GROUPES					
	Laval		Contrôle		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
12 QUESTION OUVERTE						
Échec	6	57	8	57	28	56
Réussite	6	43	6	43	22	44
13 SUGGESTION						
Échec	9	69	13	93	35	71
Réussite	4	31	1	7	14	29
14 SALUTATIONS						
Échec	5	36	2	14	11	22
Réussite	9	64	12	86	39	78
15 SUGGESTIONS						
Échec	5	36	8	62	22	45
Réussite	9	64	5	38	27	55
16 RÉSISTANCE						
Échec			1	7	1	2
Réussite	14	100	13	93	49	98
17 LONG TERME						
Échec	10	71	12	86	40	80
Réussite	4	29	2	14	10	20
18 LANGAGE						
Échec	6	46	2	14	15	31
Réussite	7	54	12	86	34	69
19 SIGNAUX COMM.						
Échec	3	21	4	29	12	25
Réussite	11	79	10	71	37	75
20 SIGNAUX ROUGES						
Échec	7	50	11	79	29	58
Réussite	7	50	3	21	21	42
21 VENDEUR-CLIENT						
Échec	2	15	5	36	10	20
Réussite	11	85	9	64	39	80
22 INDÉCISION						
Échec	12	86	14	100	47	94
Réussite	2	14			3	6
23 DÉCOUVERTE						
Échec	14	100	13	93	48	96
Réussite			1	7	2	4

	GROUPES					
	Laval		Contrôle		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
24 ÉCOUTE SÉLECTIVE						
Échec	10	71	12	86	36	74
Réussite	4	29	2	14	13	26
25 VENTE COMPLÉMENTAIRE						
Échec	3	21	1	7	5	10
Réussite	11	79	13	93	45	90
TOTAL	14	100	14	100	50	100

Tableau XVII

Distribution des fréquences de bonnes réponses au questionnaire de connaissances au pré-test et aux post-tests pour le groupe de HULL

<i>Obj.</i>	<i>Éléments de questions</i>	<i>Prétest (n = 11)</i>	<i>Posttest1 (n = 11)</i>	<i>Posttest2 (n = 10)</i>	<i>Posttest3 (n = 7)</i>
1.	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:	5	9	3	6
	9. Lors d'une situation d'accueil, si le client n'ose pas demander de l'aide et il cherche seul, nous classons ce message non-verbal comme un signal	2	7	5	4
2.	1. La capacité de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre comment il conçoit la réalité est :	0	2	3	3
	4. Au niveau de la communication non-verbale, les messages ou signaux utilisés par les clients se regroupent en différentes catégories de couleurs. Ces signaux sont communément appelés:	8	10	9	5
	5. Le rôle du vendeur est :	9	9	5	5
	7. L'attitude nécessaire pour vendre les produits est d'être orienté vers:	11	11	10	6
	8. Le processus de vente se déroule en trois (3) étapes:	2	8	4	3
	10. Dans une situation donnée, le vendeur approche le client par une question fermée ou directe. Identifiez:	2	10	3	4
	16. Un bon vendeur qui saura habileté à lire les messages non-verbaux de ses clients, saura mieux maîtriser le processus de la vente et diminuer les résistances de ses clients.	10	11	9	7
	17. Un bon vendeur gère le long terme dans le court terme, de ce fait développe sa clientèle.	2	0	2	2

<i>Obj.</i>	<i>Éléments de questions</i>	<i>Préttst</i> <i>(n = 11)</i>	<i>Postttst1</i> <i>(n = 11)</i>	<i>Postttst2</i> <i>(n = 10)</i>	<i>Pstttst3</i> <i>(n = 7)</i>
	19. Les cinq (5) signaux majeurs dans la communication non verbale sont: le corps, le visage, les mains, les bras et les jambes.	2	4	6	2
	20. Lorsqu'un client manifeste des signaux rouges, soyez prudent et essayez de trouver ce qui ne va pas.	5	5	5	7
	24. L'écoute sélective signifie que vous répétez exactement les mots ou les phrases	5	5	5	4
3.	1. La capacité de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre comment il conçoit la réalité est :	0	9	3	3
	2. La distance normale entre le vendeur et le client se situe:	4	8	5	5
	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:	6	9	3	6
	6. Dans le processus de vente, les clients font face à des résistances. Les causes sont:	9	11	8	6
	8. Le processus de vente se déroule en trois (3) étapes:	2	8	4	3
	11. Un bon vendeur doit développer des habiletés pour:	5	11	8	5
	12. Parmi les questions suivantes, identifiez la ou les questions ouvertes:	3	5	2	1
	16. Un bon vendeur qui saura habileté à lire les messages non-verbaux de ses clients, saura mieux maîtriser le processus de la vente et diminuer les résistances de ses clients.	10	11	9	7
	18. Le langage non-verbal et verbal dépendent l'un de l'autre.	7	8	8	5
	24. L'écoute sélective signifie que vous répétez exactement les mots ou les phrases du client.	5	5	5	4

<i>Obj.</i>	<i>Éléments de questions</i>	<i>Préttst</i> <i>(n = 11)</i>	<i>Postttst1</i> <i>(n = 11)</i>	<i>Postttst2</i> <i>(n = 10)</i>	<i>Pstttst3</i> <i>(n = 7)</i>
4.	1. La capacité de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre comment il conçoit la réalité est :	0	2	3	3
	6. Dans le processus de vente, les clients font face à des résistances. Les causes sont:	9	11	8	6
	8. Le processus de vente se déroule en trois (3) étapes:	2	8	4	3
	13. Dans le processus de suggestion, on retrouve 5 étapes:	1	4	0	5
	15 La suggestion est un dialogue entre le vendeur et le client. Laquelle ou lesquelles de ces affirmations se rattachent à la suggestion:	4	11	8	5
	18. Le langage non-verbal et verbal dépendent l'un de l'autre.	7	8	8	5
	24. L'écoute sélective signifie que vous répétez exactement les mots ou les phrases du client.	5	5	5	4
	25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.	9	11	9	7
5.	1. La capacité de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre comment il conçoit la réalité est :	0	2	3	3
	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:	6	9	3	6
	6. Dans le processus de vente, les clients font face à des résistances. Les causes sont:	9	11	8	6
	7. L'attitude nécessaire pour vendre les produits est d'être orienté vers:	11	11	10	6
	12. Parmi les questions suivantes, identifiez la ou les questions ouvertes:	3	5	2	1

<i>Obj.</i>	<i>Éléments de questions</i>	<i>Préttst</i> <i>(n = 11)</i>	<i>Postttst1</i> <i>(n = 11)</i>	<i>Postttst2</i> <i>(n = 10)</i>	<i>Pstttst3</i> <i>(n = 7)</i>
	16. Un bon vendeur qui saura habileté à lire les messages non-verbaux de ses clients, saura mieux maîtriser le processus de la vente et diminuer les résistances de ses clients.	10	11	9	7
	17. Un bon vendeur gère le long terme dans le court terme, de ce fait développe sa clientèle.	2	0	2	2
	18. Le langage non-verbal et verbal dépendent l'un de l'autre.	7	8	8	5
	20. Lorsqu'un client manifeste des signaux rouges, soyez prudent et essayez de trouver ce qui ne va pas.	2	4	6	2
	21. Le vendeur ne vend pas , c'est le client qui achète.	3	9	7	6
6.	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:	6	9	3	6
	25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.	9	11	9	7
7.	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:	6	6	3	6
	25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.	9	9	9	7
8.	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:	6	6	6	6
	25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.	9	9	9	7
9.	3. La communication de nos	6	9	3	6

<i>Obj.</i>	<i>Éléments de questions</i>	<i>Préttst</i> <i>(n = 11)</i>	<i>Postttst1</i> <i>(n = 11)</i>	<i>Postttst2</i> <i>(n = 10)</i>	<i>Pstttst3</i> <i>(n = 7)</i>
	sentiments et de nos attitudes se fait par:				
	14. L'étape des salutations comprend:	8	11	8	5
	25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.	9	11	9	7
10.	5. Le rôle du vendeur est :	9	9	5	5
	10. Dans une situation donnée, le vendeur approche le client par une question fermée ou directe. Identifiez:	2	10	3	4
	11. Un bon vendeur doit développer des habiletés pour:	5	11	8	5
	16. Un bon vendeur qui saura habileté à lire les messages non-verbaux de ses clients,, saura mieux maîtriser le processus de la vente et diminuer les résistances de ses clients.	10	11	9	7
	21. Le vendeur ne vend pas , c'est le client qui achète.	3	9	7	6

Distribution des fréquences de bonnes réponses au questionnaire de connaissances au pré-test et aux post-tests pour le groupe d'AMOS

<i>Obj.</i>	<i>Éléments de questions</i>	<i>Prétst (n = 9)</i>	<i>Posttst1 (n = 9)</i>	<i>Posttst2 (n = 0)</i>	<i>Psttst3 (n = 7)</i>
1.	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:	5	7		7
	9. Lors d'une situation d'accueil, si le client n'ose pas demander de l'aide et il cherche seul, nous classons ce message non-verbal comme un signal	6	7		4
2.	1. La capacité de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre comment il conçoit la réalité est :	2	8		7
	4. Au niveau de la communication non-verbale, les messages ou signaux utilisés par les clients se regroupent en différentes catégories de couleurs. Ces signaux sont communément appelés:	5	8		7
	5. Le rôle du vendeur est :	3	5		3
	7. L'attitude nécessaire pour vendre les produits est d'être orienté vers:	9	9		7
	8. Le processus de vente se déroule en trois (3) étapes:	3	6		4
	10. Dans une situation donnée, le vendeur approche le client par une question fermée ou directe. Identifiez:	3	6		4
	16. Un bon vendeur qui saura habileté à lire les messages non-verbaux de ses clients, saura mieux maîtriser le processus de la vente et diminuer les résistances de ses clients.	8	9		7
	17. Un bon vendeur gère le long terme dans le court terme, de ce fait développe sa clientèle.	3	4		2

<i>Obj.</i>	<i>Éléments de questions</i>	<i>Préttst (n=9)</i>	<i>Postttst1 (n=9)</i>	<i>Postttst2 (n=0)</i>	<i>Pstttst3 (n=7)</i>
	19. Les cinq (5) signaux majeurs dans la communication non verbale sont: le corps, le visage, les mains, les bras et les jambes.	5	9		4
	20. Lorsqu'un client manifeste des signaux rouges, soyez prudent et essayez de trouver ce qui ne va pas.	0	6		5
	24. L'écoute sélective signifie que vous répétez exactement les mots ou les phrases	1	4		6
3.	1. La capacité de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre comment il conçoit la réalité est :	2	7		7
	2. La distance normale entre le vendeur et le client se situe:	5	5		6
	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:	4	7		7
	6. Dans le processus de vente, les clients font face à des résistances. Les causes sont:	4	7		5
	8. Le processus de vente se déroule en trois (3) étapes:	3	6		4
	11. Un bon vendeur doit développer des habiletés pour:	6	7		5
	12. Parmi les questions suivantes, identifiez la ou les questions ouvertes:	2	5		3
	16. Un bon vendeur qui saura habileté à lire les messages non-verbaux de ses clients, saura mieux maîtriser le processus de la vente et diminuer les résistances de ses clients.	8	9		7
	18. Le langage non-verbal et verbal dépendent l'un de l'autre.	7	7		6

<i>Obj.</i>	<i>Éléments de questions</i>	<i>Prétst (n=9)</i>	<i>Posttst1 (n=9)</i>	<i>Posttst2 (n=0)</i>	<i>Psttst3 (n=7)</i>
	24. L'écoute sélective signifie que vous répétez exactement les mots ou les phrases du client.	1	4		0
4.	1. La capacité de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre comment il conçoit la réalité est :	2	8		7
	6. Dans le processus de vente, les clients font face à des résistances. Les causes sont:	4	7		5
	8. Le processus de vente se déroule en trois (3) étapes:	3	6		4
	13. Dans le processus de suggestion, on retrouvé 5 étapes:	1	7		2
	15 La suggestion est un dialogue entre le vendeur et le client. Laquelle ou lesquelles de ces affirmations se rattachent à la suggestion:	6	7		3
	18. Le langage non-verbal et verbal dépendent l'un de l'autre.	7	7		6
	24. L'écoute sélective signifie que vous répétez exactement les mots ou les phrases du client.	1	4		0
	25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.	7	9		6
5.	1. La capacité de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre comment il conçoit la réalité est :	2	8		7
	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:	4	7		7
	6. Dans le processus de vente, les clients font face à des résistances. Les causes sont:	4	7		5
	7. L'attitude nécessaire pour vendre les	9	9		7

<i>Obj.</i>	<i>Éléments de questions</i>	<i>Prétst (n = 9)</i>	<i>Posttst1 (n = 9)</i>	<i>Posttst2 (n = 0)</i>	<i>Psttst3 (n = 7)</i>
	produits est d'être orienté vers:				
	12. Parmi les questions suivantes, identifiez la ou les questions ouvertes:	2	5		3
	16. Un bon vendeur qui saura habileté à lire les messages non-verbaux de ses clients, saura mieux maîtriser le processus de la vente et diminuer les résistances de ses clients.	8	9		7
	17. Un bon vendeur gère le long terme dans le court terme, de ce fait développe sa clientèle.	3	4		2
	18. Le langage non-verbal et verbal dépendent l'un de l'autre.	7	7		6
	20. Lorsqu'un client manifeste des signaux rouges, soyez prudent et essayez de trouver ce qui ne va pas.	0	6		5
	21. Le vendeur ne vend pas , c'est le client qui achète.	3	8		7
6.	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:	4	7		7
	25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.	7	9		6
7.	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:	4	7		7
	25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.	7	9		6
8.	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:	4	7		7
	25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.	7	9		6

<i>Obj.</i>	<i>Éléments de questions</i>	<i>Prétst (n=9)</i>	<i>Posttst1 (n=9)</i>	<i>Posttst2 (n=0)</i>	<i>Psttst3 (n=7)</i>
9.	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:	4	7		7
	14. L'étape des salutations comprend:	7	7		7
	25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.	7	9		6
10.	5. Le rôle du vendeur est :	3	5		3
	10. Dans une situation donnée, le vendeur approche le client par une question fermée ou directe. Identifiez:	3	6		4
	11. Un bon vendeur doit développer des habiletés pour:	6	7		5
	16. Un bon vendeur qui saura habileté à lire les messages non-verbaux de ses clients, saura mieux maîtriser le processus de la vente et diminuer les résistances de ses clients.	8	9		7
	21. Le vendeur ne vend pas , c'est le client qui achète.	3	8		7

Distribution des fréquences de bonnes réponses au questionnaire de connaissances aux post-tests pour le groupe de MONTRÉAL

<i>Obj.</i>	<i>Éléments de questions</i>	<i>Prétest (n=0)</i>	<i>Posttest1 (n=0)</i>	<i>Posttest2 (n=14)</i>	<i>Psttest3 (n=8)</i>
1.	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:			9	5
	9. Lors d'une situation d'accueil, si le client n'ose pas demander de l'aide et il cherche seul, nous classons ce message non-verbal comme un signal			11	5
2.	1. La capacité de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre comment il conçoit la réalité est :			9	6
	4. Au niveau de la communication non-verbale, les messages ou signaux utilisés par les clients se regroupent en différentes catégories de couleurs. Ces signaux sont communément appelés:			11	6
	5. Le rôle du vendeur est :			8	6
	7. L'attitude nécessaire pour vendre les produits est d'être orienté vers:			13	8
	8. Le processus de vente se déroule en trois (3) étapes:			6	6
	10. Dans une situation donnée, le vendeur approche le client par une question fermée ou directe. Identifiez:			6	5
	16. Un bon vendeur qui saura habileté à lire les messages non-verbaux de ses clients, saura mieux maîtriser le processus de la vente et diminuer les résistances de ses clients.			14	8
	17. Un bon vendeur gère le long terme dans le court terme, de ce fait développe sa clientèle.			6	0
	18. Le langage non-verbal et verbal dépendent l'un de l'autre.			11	4

<i>Obj.</i>	<i>Éléments de questions</i>	<i>Prétst (n=0)</i>	<i>Posttst1 (n=0)</i>	<i>Posttst2 (n=14)</i>	<i>Posttst3 (n=8)</i>
	communication non verbale sont: le corps, le visage, les mains, les bras et les jambes.				
	20. Lorsqu'un client manifeste des signaux rouges, soyez prudent et essayez de trouver ce qui ne va pas.			5	4
	24. L'écoute sélective signifie que vous répétez exactement les mots ou les phrases			5	8
3.	1. La capacité de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre comment il conçoit la réalité est :			9	6
	2. La distance normale entre le vendeur et le client se situe:			8	4
	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:			5	5
	6. Dans le processus de vente, les clients font face à des résistances. Les causes sont:			10	6
	8. Le processus de vente se déroule en trois (3) étapes:			6	6
	11. Un bon vendeur doit développer des habiletés pour:			10	7
	12. Parmi les questions suivantes, identifiez la ou les questions ouvertes:			9	6
	16. Un bon vendeur qui saura habileté à lire les messages non-verbaux de ses clients, saura mieux maîtriser le processus de la vente et diminuer les résistances de ses clients.			14	8
	18. Le langage non-verbal et verbal dépendent l'un de l'autre.			11	4
	24. L'écoute sélective signifie que vous répétez exactement les mots ou les phrases du client.			5	3
4.	1. La capacité de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre comment il conçoit la réalité est :			9	6

<i>Obj.</i>	<i>Éléments de questions</i>	<i>Préttst</i> <i>(n = 0)</i>	<i>Postttst1</i> <i>(n = 0)</i>	<i>Postttst2</i> <i>(n = 14)</i>	<i>Pstttst3</i> <i>(n = 8)</i>
	6. Dans le processus de vente, les clients font face à des résistances. Les causes sont:			10	6
	8. Le processus de vente se déroule en trois (3) étapes:			6	6
	13. Dans le processus de suggestion, on retrouve 5 étapes:			3	2
	15 La suggestion est un dialogue entre le vendeur et le client. Laquelle ou lesquelles de ces affirmations se rattachent à la suggestion:			10	5
	18. Le langage non-verbal et verbal dépendent l'un de l'autre.			11	4
	24. L'écoute sélective signifie que vous répétez exactement les mots ou les phrases du client.			5	3
	25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.			12	8
5.	1. La capacité de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre comment il conçoit la réalité est :			9	6
	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:			5	5
	6. Dans le processus de vente, les clients font face à des résistances. Les causes sont:			10	6
	7. L'attitude nécessaire pour vendre les produits est d'être orienté vers:			13	8
	12. Parmi les questions suivantes, identifiez la ou les questions ouvertes:			9	6
	16. Un bon vendeur qui saura habileté à lire les messages non-verbaux de ses clients, saura mieux maîtriser le processus de la vente et diminuer les résistances de ses clients.			14	8

<i>Obj.</i>	<i>Éléments de questions</i>	<i>Préttst (n=0)</i>	<i>Postttst1 (n=0)</i>	<i>Postttst2 (n=14)</i>	<i>Pstttst3 (n=8)</i>
	17. Un bon vendeur gère le long terme dans le court terme, de ce fait développe sa clientèle.			6	0
	18. Le langage non-verbal et verbal dépendent l'un de l'autre.			11	4
	20. Lorsqu'un client manifeste des signaux rouges, soyez prudent et essayez de trouver ce qui ne va pas.			5	4
	21. Le vendeur ne vend pas , c'est le client qui achète.			10	6
6.	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:			5	5
	25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.			12	8
7.	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:			5	5
	25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.			12	8
8.	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:			5	5
	25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.			12	8
9.	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:			5	5
	14. L'étape des salutations comprend:			12	6
	25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.			12	8

<i>Obj.</i>	<i>Éléments de questions</i>	<i>Prétst (n = 0)</i>	<i>Posttst1 (n = 0)</i>	<i>Posttst2 (n = 14)</i>	<i>Psttst3 (n = 8)</i>
10.	5. Le rôle du vendeur est :			8	6
	10. Dans une situation donnée, le vendeur approche le client par une question fermée ou directe. Identifiez:			6	5
	11. Un bon vendeur doit développer des habiletés pour:			10	7
	16. Un bon vendeur qui saura habileté à lire les messages non-verbaux de ses clients, saura mieux maîtriser le processus de la vente et diminuer les résistances de ses clients.			14	8
	21. Le vendeur ne vend pas , c'est le client qui achète.			10	6

Distribution des fréquences de bonnes réponses au questionnaire de connaissances aux post-tests pour le groupe de LAVAL

<i>Obj.</i>	<i>Éléments de questions</i>	<i>Pré tst (n = 0)</i>	<i>Posttst1 (n = 0)</i>	<i>Posttst2 (n = 18)</i>	<i>Psttst3 (n = 14)</i>
1.	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:			13	4
	9. Lors d'une situation d'accueil, si le client n'ose pas demander de l'aide et il cherche seul, nous classons ce message non-verbal comme un signal			9	7
2.	1. La capacité de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre comment il conçoit la réalité est :			13	10
	4. Au niveau de la communication non-verbale, les messages ou signaux utilisés par les clients se regroupent en différentes catégories de couleurs. Ces signaux sont communément appelés:			10	14
	5. Le rôle du vendeur est :			7	8
	7. L'attitude nécessaire pour vendre les produits est d'être orienté vers:			16	14
	8. Le processus de vente se déroule en trois (3) étapes:			5	5
	10. Dans une situation donnée, le vendeur approche le client par une question fermée ou directe. Identifiez:			12	8
	16. Un bon vendeur qui saura habileté à lire les messages non-verbaux de ses clients, saura mieux maîtriser le processus de la vente et diminuer les résistances de ses clients.			14	14
	17. Un bon vendeur gère le long terme dans le court terme, de ce fait développe sa clientèle.			3	4

<i>Obj.</i>	<i>Éléments de questions</i>	<i>Préttst</i> <i>(n=0)</i>	<i>Postttst1</i> <i>(n=0)</i>	<i>Postttst2</i> <i>(n=18)</i>	<i>Pstttst3</i> <i>(n=14)</i>
	dépendent l'un de l'autre.				
	19. Les cinq (5) signaux majeurs dans la communication non verbale sont: le corps, le visage, les mains, les bras et les jambes.			11	11
	20. Lorsqu'un client manifeste des signaux rouges, soyez prudent et essayez de trouver ce qui ne va pas.			8	7
	24. L'écoute sélective signifie que vous répétez exactement les mots ou les phrases			5	4
3.	1. La capacité de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre comment il conçoit la réalité est :			13	10
	2. La distance normale entre le vendeur et le client se situe:			9	9
	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:			7	10
	6. Dans le processus de vente, les clients font face à des résistances. Les causes sont:			11	13
	8. Le processus de vente se déroule en trois (3) étapes:			5	4
	11. Un bon vendeur doit développer des habiletés pour:			11	12
	12. Parmi les questions suivantes, identifiez la ou les questions ouvertes:			7	6
	16. Un bon vendeur qui saura habileté à lire les messages non-verbaux de ses clients, saura mieux maîtriser le processus de la vente et diminuer les résistances de ses clients.			14	14
	18. Le langage non-verbal et verbal			7	7

<i>Obj.</i>	<i>Éléments de questions</i>	<i>Prétst (n = 0)</i>	<i>Posttst1 (n = 0)</i>	<i>Posttst2 (n = 18)</i>	<i>Psttst3 (n = 14)</i>
	dépendent l'un de l'autre.				
	24. L'écoute sélective signifie que vous répétez exactement les mots ou les phrases du client.			5	4
4.	1. La capacité de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre comment il conçoit la réalité est :			13	10
	6. Dans le processus de vente, les clients font face à des résistances. Les causes sont:			11	13
	8. Le processus de vente se déroule en trois (3) étapes:			5	5
	13. Dans le processus de suggestion, on retrouve 5 étapes:			1	4
	15 La suggestion est un dialogue entre le vendeur et le client. Laquelle ou lesquelles de ces affirmations se rattachent à la suggestion:			10	9
	18. Le langage non-verbal et verbal dépendent l'un de l'autre.			7	7
	24. L'écoute sélective signifie que vous répétez exactement les mots ou les phrases du client.			5	4
	25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer. du client.			15	11
5.	1. La capacité de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre comment il conçoit la réalité est :			13	4
	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:			7	0

<i>Obj.</i>	<i>Éléments de questions</i>	<i>Préttst (n=0)</i>	<i>Postttst1 (n=0)</i>	<i>Postttst2 (n=18)</i>	<i>Pstttst3 (n=14)</i>
	6. Dans le processus de vente, les clients font face à des résistances. Les causes sont:			11	13
	7. L'attitude nécessaire pour vendre les produits est d'être orienté vers:			16	14
	12. Parmi les questions suivantes, identifiez la ou les questions ouvertes:			7	6
	16. Un bon vendeur qui saura habileté à lire les messages non-verbaux de ses clients, saura mieux maîtriser le processus de la vente et diminuer les résistances de ses clients.			14	4
	17. Un bon vendeur gère le long terme dans le court terme, de ce fait développe sa clientèle.			3	4
	18. Le langage non-verbal et verbal dépendent l'un de l'autre.			7	7
	20. Lorsqu'un client manifeste des signaux rouges, soyez prudent et essayez de trouver ce qui ne va pas.			8	7
	21. Le vendeur ne vend pas , c'est le client qui achète.			10	11
6.	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:			7	10
	25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.			15	11
7.	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:			7	10
	25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.			15	11
8.	3. La communication de nos sentiments et			7	10

<i>Obj.</i>	<i>Éléments de questions</i>	<i>Prétst (n=0)</i>	<i>Postst1 (n=0)</i>	<i>Postst2 (n=18)</i>	<i>Pstst3 (n=14)</i>
	de nos attitudes se fait par:				
	25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.			15	11
9.	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:			7	10
	14. L'étape des salutations comprend:			8	9
	25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.			15	11
10.	5. Le rôle du vendeur est :			7	8
	10. Dans une situation donnée, le vendeur approche le client par une question fermée ou directe. Identifiez:			12	8
	11. Un bon vendeur doit développer des habiletés pour:			11	12
	16. Un bon vendeur qui saura habileté à lire les messages non-verbaux de ses clients, saura mieux maîtriser le processus de la vente et diminuer les résistances de ses clients.			14	14
	21. Le vendeur ne vend pas , c'est le client qui achète.			10	11

Tableau XXI

xcix

Distribution des fréquences de bonnes réponses au questionnaire de connaissances au pré-test et au post-test pour le groupe CONTRÔLE

<i>Obj.</i>	<i>Éléments de questions</i>	<i>Prétest</i> <i>(n = 14)</i>	<i>Posttest</i> <i>1</i> <i>(n = 12)</i>	<i>Posttest</i> <i>2</i> <i>(n = 0)</i>	<i>Psttest3</i> <i>(n = 0)</i>
1.	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:	3	2		
	9. Lors d'une situation d'accueil, si le client n'ose pas demander de l'aide et il cherche seul, nous classons ce message non-verbal comme un signal	6	4		
2.	1. La capacité de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre comment il conçoit la réalité est :	4	5		
	4. Au niveau de la communication non-verbale, les messages ou signaux utilisés par les clients se regroupent en différentes catégories de couleurs. Ces signaux sont communément appelés:	8	7		
	5. Le rôle du vendeur est :	4	8		
	7. L'attitude nécessaire pour vendre les produits est d'être orienté vers:	11	13		
	8. Le processus de vente se déroule en trois (3) étapes:	4	5		
	10. Dans une situation donnée, le vendeur approche le client par une question fermée ou directe. Identifiez:	4	4		
	16. Un bon vendeur qui saura habileté à lire les messages non-verbaux de ses clients, saura mieux maîtriser le processus de la vente et diminuer les résistances de ses clients.	12	13		
	17. Un bon vendeur gère le long terme dans le court terme, de ce fait développe sa clientèle.	3	2		

<i>Obj.</i>	<i>Éléments de questions</i>	<i>Prétst (n = 14)</i>	<i>Postst1 (n = 12)</i>	<i>Postst2 (n = 0)</i>	<i>Pstst3 (n = 0)</i>
	19. Les cinq (5) signaux majeurs dans la communication non verbale sont: le corps, le visage, les mains, les bras et les jambes.	6	10		
	20. Lorsqu'un client manifeste des signaux rouges, soyez prudent et essayez de trouver ce qui ne va pas.	0	3		
	24. L'écoute sélective signifie que vous répétez exactement les mots ou les phrases	1	2		
3.	1. La capacité de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre comment il conçoit la réalité est :	4	5		
	2. La distance normale entre le vendeur et le client se situe:	5	10		
	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:	9	12		
	6. Dans le processus de vente, les clients font face à des résistances. Les causes sont:	6	8		
	8. Le processus de vente se déroule en trois (3) étapes:	4	5		
	11. Un bon vendeur doit développer des habiletés pour:	4	10		
	12. Parmi les questions suivantes, identifiez la ou les questions ouvertes:	4	6		
	16. Un bon vendeur qui saura habileté à lire les messages non-verbaux de ses clients, saura mieux maîtriser le processus de la vente et diminuer les résistances de ses clients.	12	13		
	18. Le langage non-verbal et verbal dépendent l'un de l'autre.	6	12		

<i>Obj.</i>	<i>Éléments de questions</i>	<i>Prétst (n = 14)</i>	<i>Posttst1 (n = 12)</i>	<i>Posttst2 (n = 0)</i>	<i>Psttst3 (n = 0)</i>
	24. L'écoute sélective signifie que vous répétez exactement les mots ou les phrases du client.	1	2		
4.	1. La capacité de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre comment il conçoit la réalité est :	4	5		
	6. Dans le processus de vente, les clients font face à des résistances. Les causes sont:	6	8		
	8. Le processus de vente se déroule en trois (3) étapes:	4	5		
	13. Dans le processus de suggestion, on retrouve 5 étapes:	3	1		
	15 La suggestion est un dialogue entre le vendeur et le client. Laquelle ou lesquelles de ces affirmations se rattachent à la suggestion:	5	5		
	18. Le langage non-verbal et verbal dépendent l'un de l'autre.	6	12		
	24. L'écoute sélective signifie que vous répétez exactement les mots ou les phrases du client.	1	2		
	25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.	10	13		
5.	1. La capacité de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre comment il conçoit la réalité est :	4	9		
	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:	9	12		

<i>Obj.</i>	<i>Éléments de questions</i>	<i>Préttst (n = 14)</i>	<i>Postttst1 (n = 12)</i>	<i>Postttst2 (n = 0)</i>	<i>Pstttst3 (n = 0)</i>
	6. Dans le processus de vente, les clients font face à des résistances. Les causes sont:	6	8		
	7. L'attitude nécessaire pour vendre les produits est d'être orienté vers:	11	13		
	12. Parmi les questions suivantes, identifiez la ou les questions ouvertes:	4	6		
	16. Un bon vendeur qui saura habileté à lire les messages non-verbaux de ses clients, saura mieux maîtriser le processus de la vente et diminuer les résistances de ses clients.	12	13		
	17. Un bon vendeur gère le long terme dans le court terme, de ce fait développe sa clientèle.	3	2		
	18. Le langage non-verbal et verbal dépendent l'un de l'autre.	6	12		
	20. Lorsqu'un client manifeste des signaux rouges, soyez prudent et essayez de trouver ce qui ne va pas.	0	3		
	21. Le vendeur ne vend pas , c'est le client qui achète.	8	9		
6.	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:	9	12		
	25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.	10	13		
7.	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:	9	12		
	25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.	10	13		
8.	3. La communication de nos sentiments et	9	12		

<i>Obj.</i>	<i>Éléments de questions</i>	<i>Préttst</i> <i>(n = 14)</i>	<i>Postttst1</i> <i>(n = 12)</i>	<i>Postttst2</i> <i>(n = 0)</i>	<i>Pstttst3</i> <i>(n = 0)</i>
	de nos attitudes se fait par:				
	25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.	10	13		
9.	3. La communication de nos sentiments et de nos attitudes se fait par:	9	12		
	14. L'étape des salutations comprend:	11	12		
	25. Une vente complémentaire, c'est vendre un produit ou un service qui complétera le produit ou le service que le client veut se procurer.	10	13		
10.	5. Le rôle du vendeur est :	4	8		
	10. Dans une situation donnée, le vendeur approche le client par une question fermée ou directe. Identifiez:	4	4		
	11. Un bon vendeur doit développer des habiletés pour:	4	10		
	16. Un bon vendeur qui saura habileté à lire les messages non-verbaux de ses clients, saura mieux maîtriser le processus de la vente et diminuer les résistances de ses clients.	12	13		
	21. Le vendeur ne vend pas, c'est le client qui achète.	8	9		

	GROUPES									
	HULL		AMOS		MONTRÉAL		LAVAL		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	n	%
9.REMERCIE/SALUE										
aucun					2	14	3	17	5	10
faible	4	36	3	37	2	14	10	55	19	38
fort	7	64	5	63	10	72	5	28	27	52
10. COMPORTEMENT										
aucun										
faible										
fort	11	100	8	100	14	100	18	100	51	100
TOTAL	11	100	8	100	14	100	18	100	51	100

Tableau XXV

Résultats des comportements après le programme de perfectionnement au temps 2

	GROUPES									
	HULL		AMOS		MONTRÉAL		LAVAL		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	n	%
1. BONJOUR										
aucun			1	11	5	36	8	44	14	26
faible	3	28	1	11	1	7			5	10
fort	8	72	7	78	8	57	10	56	33	64
2. OFFRE										
aucun	3	27	1	11	3	22		44	15	29
faible	1	9	2	22	1	7	8	6	5	9
fort	7	64	6	67	10	71	1	50	32	62
							9			
3. ACCOMPAGNE										
aucun	1	9	1	11			2	11	4	8
faible							1	6	1	2
fort	10	91	8	89	14	100	15	84	47	90
4. SUBSTITUTION										
aucun	2	18	1	11	1	7	5	28	9	17
faible										
fort	9	82	8	89	13	93	13	72	43	83
5. RÉPONDRE										
aucun	1	9	1	11	1	7	2	11	5	10
faible										
fort	10	91	8	89	13	93	16	89	47	90
6. COURTOIS										
aucun					1	7	2	11	3	6
faible	3	27	1	11	2	14	6	33	12	23
fort	8	73	8	89	11	78	10	54	37	71
7. REMET COUPON										
aucun	1	9					1	6	2	4
faible										
fort	10	91	9	100	14	100	17	94	50	96
8. REMET MONNAIE										
aucun					1	7	2	11	3	6
faible	11	100	9	100	13	93	16	89	49	94
fort										

	GROUPES									
	HULL		AMOS		MONTRÉAL		LAVAL		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	n	%
9.REMERCIE/SALUE										
aucun	4	37	1	1		7	2	11	4	8
faible	7	63			1	7	2	11	7	13
fort			8	89	12	86	14	78	41	79
10. COMPORTEMENT										
aucun										
faible										
fort	11	100	8	100	14	100	18	100	52	100
TOTAL	11	100	9	100	14	100	18	100	52	100

Accueillir: Résultats aux questionnaires des connaissances aux tests des comportements au temps 1

<i>Groupes/catégories</i>	<i>Accueillir (Q. 3,9)</i>		
	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>N</i>
Hull			
Bonjour			
Aucun	,33	,58	3
Fort	,50	,46	8
Amos			
Bonjour			
Fort	,69	,37	8
Montréal			
Bonjour			
Aucun	,50		1
Faible	1,00		1
Fort	,29	,40	12
Laval			
Bonjour			
Aucun	,39	,33	9
Faible	,38	,48	4
Fort	,70	,45	5
Total	,47	,42	51

Tableau XXXI

CVIX

**Offrir le service: Résultats aux questionnaires des connaissances aux tests
des comportements au temps 1**

<i>Groupes/catégories</i>	<i>Offrir le service (Q. 1,4,5,7,10,16,17, 18,19,20,24)</i>		
	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>N</i>
Hull			
Offrir			
Aucun	,19	,38	4
Fort	,49	,27	7
Amos			
Offrir			
Aucun	,75	,00	2
Faible	,50	.	1
Fort	,53	,30	5
Montréal			
Offrir			
Aucun	,38	,38	5
Fort	,38	,37	9
Laval			
Offre			
Aucun	,38	,28	7
Faible	,58	,40	4
Fort	,65	,24	7
Total	,45	,31	51

Tableau XXXII

CX

Accompagner le client: Résultats aux questionnaires des connaissances aux tests des comportements au temps 1

<i>Groupes/catégories</i>	<i>Accompagner le client (Q. 1,2,3,6,8,11, 12,16,18,24)</i>		
	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>N</i>
Hull			
Accompagner			
Aucun	,70	.	1
Faible	,00	,00	2
Fort	,48	,37	8
Amos			
Accompagner			
Aucun	,80	,00	2
Fort	,57	,30	6
Montréal			
Accompagner			
Aucun	,20	,35	3
Fort	,45	,40	11
Laval			
Accompagner			
Aucun	,48	,28	5
Faible	,50	,33	5
Fort	,51	,33	8
Total	,47	,34	51

Tableau XXXIII

**Offrir le produit de substitution: Résultats aux questionnaires des
connaissances aux tests des comportements au temps 1**

<i>Groupes/catégories</i>	<i>Offrir le produit de substitution (Q. 1,6,8, 13,15,18,24,25)</i>		
	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>N</i>
Hull			
Substitution			
Aucun	,25	,43	3
Fort	,50	,50	8
Amos			
Substitution			
Aucun	,75	,18	2
Fort	,44	,25	6
Montréal			
Substitution			
Aucun	,81	,27	2
Fort	,28	,32	12
Laval			
Substitution			
Aucun	,36	,26	7
Fort	,49	,30	11
Total	,47	,33	51

Tableau XXXIV

Répondre aux clients: Résultats aux questionnaires des connaissances aux tests des comportements au temps 1

<i>Groupes/catégories</i>	<i>Répondre aux clients (Q. 1,3,6,7,12, 16,17,18,20,21)</i>		
	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>N</i>
Hull			
Répondre			
Aucun	,00	,00	2
Fort	,44	,27	9
Amos			
Répondre			
Aucun	,68	,06	2
Fort	,62	,32	6
Montréal			
Répondre			
Aucun	,73	,26	2
Fort	,29	,32	12
Laval			
Répondre			
Aucun	,45	,32	8
Fort	,53	,29	10
Total	,45	,32	51

Tableau XXXV

**Courtoisie: Résultats aux questionnaires des connaissances aux tests des
comportements au temps 1**

<i>Groupes/catégories</i>	<i>Courtoisie (Q. 3,25)</i>		
	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>N</i>
Hull			
Courtoisie			
Faible	,00	,00	2
Fort	,72	,44	9
Amos			
Courtoisie			
Fort	,81	,37	8
Montréal			
Courtoisie			
Faible	,75	,35	2
Fort	,42	,47	12
Laval			
Courtoisie			
Aucun			
Faible	1,00	.	1
Fort	,50	,41	4
	,58	,49	13
Total	,59	,46	51

Tableau XXXVI

Remettre le coupon: Résultats aux questionnaires des connaissances aux tests des comportements au temps 1

<i>Groupes/catégories</i>	<i>Remettre le coupon (Q. 3,25)</i>		
	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>N</i>
Hull			
Remet le coupon			
Aucun	,67	,58	3
Fort	,56	,50	8
Amos			
Remet le coupon			
Fort	,81	,37	8
Montréal			
Remet le coupon			
Aucun	,00	,00	2
Fort	,54	,45	12
Laval			
Remet le coupon			
Aucun	,50	.	1
Fort	,59	,48	17
Total	,59	,46	51

Tableau XXXVII

CXV

Remettre la monnaie: Résultats aux questionnaires des connaissances aux tests des comportements au temps 1

<i>Groupes/catégories</i>	<i>Remettre la monnaie (Q. 3,25)</i>		
	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>N</i>
Hull			
Remet la monnaie			
Fort	,59	,49	11
Amos			
Remet la monnaie			
Fort	,81	,37	8
Montréal			
Remet la monnaie			
Fort	,46	,46	14
Laval			
Remet la monnaie			
Fort	,58	,46	18
Total	,59	,46	51

Tableau XXXVIII

CXVI

Remercier et saluer: Résultats aux questionnaires des connaissances aux tests des comportements au temps 1

<i>Groupes/catégories</i>	<i>Remercier et saluer (Q. 3, 14, 25)</i>		
	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>N</i>
Hull			
Remercier			
Faible	,58	,50	4
Fort	,52	,50	7
Amos			
Remercier			
Faible	,67	,58	3
Fort	,93	,15	5
Montréal			
Remercier			
Aucun	,00	,00	2
Faible	,83	,24	2
Fort	,47	,45	10
Laval			
Remercier			
Aucun	,44	,38	3
Faible	,67	,42	10
Fort	,40	,55	5
Total	,57	,44	51

**Comportements-respect-langage: Résultats aux questionnaires des
connaissances aux tests des comportements au temps 1**

<i>Groupes/catégories</i>	<i>Comportements-respect-langage (Q. 5,10, 11,16,21)</i>		
	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>N</i>
Hull			
Comportements			
Fort	,49	,45	11
Amos			
Comportements			
Fort	,65	,33	8
Montréal			
Comportements			
Fort	,46	,44	14
Laval			
Comportements			
Fort	,59	,35	18
Total	,54	,39	51

Accueillir: Résultats aux questionnaires des connaissances aux tests des comportements au temps 2

<i>Groupes/catégories</i>	<i>Accueillir le client (Q. 3,9)</i>		
	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>N</i>
Hull			
Bonjour			
Faible	,00	,00	3
Fort	,63	,44	8
Scores moyens	,45		11
Amos			
Bonjour			
Aucun	,00	.	1
Faible	,50	.	1
Fort	,71	,39	7
Scores moyens	,61		9
Montréal			
Bonjour			
Aucun	,40	,55	5
Faible	,50	.	1
Fort	,31	,37	8
Scores moyens	,36		14
Laval			
Bonjour			
Aucun	,44	,42	8
Fort	,50	,41	10
Scores moyens	,47	,42	18
Total	,46		52

Tableau XLI

**Offre de services: Résultats aux questionnaires des connaissances aux tests
des comportements au temps 2**

<i>Groupes/catégories</i>	<i>Offrir le service (Q. 1,4,5,7,8,10,16, 17,18,20,24)</i>		
	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>N</i>
Hull			
Offrir			
Aucun	,14	,24	3
Faible	,00	.	1
Fort	,54	,28	7
Scores moyens	,38		11
Amos			
Offrir			
Aucun	,00	.	1
Faible	,63	,18	2
Fort	,57	,28	6
Scores moyens	,52		9
Montréal			
Offrir			
Aucun	,56	,48	3
Faible	,42	.	1
Fort	,33	,35	10
Scores moyens	,38		14
Laval			
Offrir			
Aucun	,60	,26	8
Faible	,67	.	1
Fort	,37	,29	9
Scores moyens	,49		18
Total	,44	,32	52

Tableau XLII

CXX

Accompagner le client: Résultats aux questionnaires des connaissances aux tests des comportements au temps 2

<i>Groupes/catégories</i>	<i>Accompagner le client (Q. 1,2,3,6,8,11, 12,16,18,24)</i>		
	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>N</i>
Hull			
Accompagner			
Aucun	,40	.	1
Fort	,41	,40	10
Scores moyens	,41		11
Amos			
Accompagner			
Aucun	,50	.	1
Fort	,56	,35	8
Scores moyens	,56		9
Montréal			
Accompagner			
Fort	,39	,39	14
Scores moyens	,39		14
Laval			
Accompagner			
Aucun	,55	,07	2
Faible	,80	.	1
Fort	,47	,32	5
Scores moyens	,50		8
Total	,46	,34	52

Tableau XLIII

**Offrir le produit de substitution: Résultats aux questionnaires des
connaissances aux tests des comportements au temps 2**

<i>Groupes/catégories</i>	<i>Offrir le produit de substitution (Q. 1,6, 8,13,15,18,24,25)</i>		
	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>N</i>
Hull			
Substitution			
Aucun	,19	,27	2
Fort	,49	,42	9
Scores moyens	,43		11
Amos			
Substitution			
Aucun	,00	.	1
Fort	,52	,26	8
Scores moyens	,46		9
Montréal			
Substitution			
Aucun	,38	.	1
Fort	,36	,37	13
Scores moyens	,36		14
Laval			
Substitution			
Aucun	,55	,11	5
Fort	,39	,32	13
Scores moyens	,44		18
Total	,42	,33	52

Tableau XLIV

Répondre aux clients: Résultats aux questionnaires des connaissances aux tests des comportements au temps 2

<i>Groupes/catégories</i>	<i>Répondre aux clients (Q. 1,3,6,7,12,16, 17,18,20,21)</i>		
	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>N</i>
Hull			
Répondre			
Aucun	,55	.	1
Fort	,35	,31	10
Scores moyens	,36		11
Amos			
Répondre			
Aucun	,64	.	1
Fort	,56	,36	8
Scores moyens	,57		9
Montréal			
Répondre			
Aucun	,45	.	1
Fort	,34	,36	13
Scores moyens	,35		14
Laval			
Répondre			
Aucun	,64	,13	2
Fort	,48	,31	16
Scores moyens	,49		18
Total	,44	,32	52

Courtoisie: Résultats aux questionnaires des connaissances aux tests des comportements au temps 2

<i>Groupes/catégories</i>	<i>Courtoisie (Q. 3,25)</i>		
	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>N</i>
Hull			
Courtoisie			
Faible	,00	,00	3
Fort	,81	,37	8
Scores moyens	,59		11
Amos			
Courtoisie			
Faible	1,00	.	1
Fort	,69	,46	8
Scores moyens	,72		9
Montréal			
Courtoisie			
Aucun	1,00	.	1
Faible	,00	,00	2
Fort	,50	,45	11
Scores moyens	,46		14
Laval			
Courtoisie			
Aucun	,00	,00	2
Faible	,67	,41	6
Fort	,65	,47	10
Scores moyens	,58		18
Total	,58	,46	52

Tableau XLVI

Remettre le coupon: Résultats aux questionnaires des connaissances et aux tests des comportements au temps 2

<i>Groupes/catégories</i>	<i>Remettre le coupon (Q. 3,25)</i>		
	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>N</i>
Hull			
Remet le coupon			
Aucun	,00	.	1
Fort	,65	,47	10
Scores moyens	,59		11
Amos			
Remet le coupon			
Fort	,72	,44	9
Scores moyens	,72		9
Montréal			
Remet le coupon			
Fort	,46	,46	14
Scores moyens	,46		14
Laval			
Remet le coupon			
Aucun	,00	.	1
Fort	,62	,45	17
Scores moyens	,58		18
Total	,58	,46	52

Tableau XLVII

Remettre la monnaie: Résultats aux questionnaires des connaissances aux tests des comportements au temps 2

<i>Groupes/catégories</i>	<i>Remettre la monnaie (Q. 3,25)</i>		
	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>N</i>
Hull			
Remet la monnaie			
Fort	,59	,49	11
Scores moyens	,59		11
Amos			
Remet la monnaie			
Fort	,72	,44	9
Scores moyens	,72		9
Montréal			
Remet la monnaie			
Aucun	1,00	.	1
Fort	,42	,45	13
Scores moyens	,46		14
Laval			
Remet la monnaie			
Aucun	,25	,35	2
Fort	,63	,47	16
Scores moyens	,58		18
Total	,58	,46	52

Tableau XLVIII

Remercier et saluer: Résultats aux questionnaires des connaissances aux tests des comportements au temps 2

<i>Groupes/catégories</i>	<i>Remercier et saluer (Q. 3,14,25)</i>		
	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>N</i>
Hull			
Remercier			
Faible	,50	,58	4
Fort	,57	,46	7
Scores moyens	,55		11
Amos			
Remercier			
Aucun	1,00	.	1
Fort	,71	,45	8
Scores moyens	,74		9
Montréal			
Remercier			
Aucun	,67	.	1
Faible	1,00	.	1
Fort	,39	,45	12
Scores moyens	,45		14
Laval			
Remercier			
Aucun	,00	,00	2
Faible	,33	,47	2
Fort	,67	,41	14
Scores moyens	,56		18
Total	,56	,45	52

Comportements-respect-langage: Résultats aux questionnaires des connaissances aux tests des comportements au temps 2

<i>Groupes/catégories</i>	<i>Comportements-respect-langage (Q. 5,10, 11,16,21)</i>		
	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>N</i>
Hull			
Comportements			
Fort	,49	,45	11
Scores moyens	,49		11
Amos			
Comportements			
Fort	,58	,38	9
Scores moyens	,58		9
Montréal			
Comportements			
Fort	,46	,44	14
Scores moyens	,46		14
Laval			
Comportements			
Fort	,59	,35	18
Scores moyens	,59		18
Total	,53	,39	52

Appendice E

**Données descriptives des résultats obtenus au questionnaire
du climat organisationnel pour tous les groupes**

Tableau LV

Répartition par type de climat des résultats obtenus aux questions
du climat organisationnel

CATÉGORIES	Autoritaire		Participatif	
	n	%	n	%
1. Comportements des supérieurs	17	34	32	65
Q1	16	33	33	67
Q2	24	49	25	51
Q3	22	46	26	54
Q4	32	70	14	30
Q10				
2. Mécanismes de contrôle	25	52	23	48
Q5	19	40	29	60
Q6	25	54	21	46
Q16	9	20	37	80
Q17	18	39	28	61
Q18				
3. Communication	23	49	24	51
Q7	9	20	37	80
Q8	12	26	34	74
Q9				
4. Prise de décision	34	74	12	26
Q11	25	54	21	46
Q12	16	35	30	65
Q13				
5. Formulation des objectifs	23	50	23	50
Q14	25	41	27	59
Q15				

Sommaire des types de climats selon l'ensemble des questions

<i>Questions</i>	Autoritaire		Participatif	
	n	%	n	%
Q1	17	34	32	65
Q2	16	33	33	67
Q3	24	49	25	51
Q4	22	46	26	54
Q5	25	52	23	48
Q6	19	40	29	60
Q7	23	49	24	51
Q8	9	20	37	80
Q9	12	26	34	74
Q10	32	70	14	30
Q11	34	74	12	26
Q12	25	54	21	46
Q13	16	35	30	65
Q14	23	50	23	50
Q15	19	41	27	59
Q16	25	54	21	46
Q17	9	20	37	80
Q18	18	39	28	61

Appendice F

**Données descriptives des résultats obtenus au questionnaire
de l'implication à l'emploi pour tous les groupes**

Tableau LXII

**Sommaire des résultats des questionnaires portant
sur l'implication à l'emploi pour tous les groupes**

<i>Questions/énoncés</i> (N = 50)	Fortement et moyennement en désaccord		ni accord, ni désaccord		peu, moyennement et fortement en accord	
	(1,2)		(3)		(4,5,6)	
	n	%	n	%	n	%
Q1 évènements	21	42	8	16	21	42
Q2* travail	21	42	11	22	18	36
Q3 personnellement	8	16	11	22	31	62
Q4 vis et mange	36	72	9	18	5	10
Q5 vie	28	56	8	16	14	28
Q6 liens	22	45	6	12	21	43
Q7* détachée	10	20	11	22	29	58
Q8 obj.personnels	29	58	13	26	8	16
Q9 centre	21	42	10	20	19	38
Q10 absorbée	21	42	14	28	15	30

* : questions recodées

Tableau LXIII

Moyennes et écarts-types des résultats des questionnaires de l'implication à l'emploi pour tous les groupes

<i>Énoncés</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>É.T.</i>
Q1 Les événements les plus importants de ma vie ont trait à mon emploi.	50	3.00	1.60
Q2* Mon travail ne constitue qu'une infime partie de qui je suis.	50	3.18	1.47
Q3 Je suis personnellement très pris (e) par mon travail.	50	3.58	1.14
Q4 Je vis, mange et respire pour mon travail.	50	1.90	1.15
Q5 Ma vie est pratiquement axée sur mon travail.	50	2.48	1.34
Q6 J'ai des liens très étroits avec mon emploi actuel que j'aurais beaucoup de mal à briser.	50	3.16	1.61
Q7* Je me sens généralement détaché(e) de mon travail	50	4.64	1.29
Q8 La plupart de mes objectifs personnels sont axés sur mon emploi.	50	2.48	1.23
Q9 Je considère que mon travail est au centre de mon existence.	50	3.02	1.62
Q10 J'aime être absorbé(e) par mon travail la majeure partie du temps	50	3.02	1.62
* : questions recodées	50	2.88	1.38