



Analyse des pratiques d'évaluation de la formation et de son rendement dans des entreprises performantes

RAPPORT DÉTAILLÉ

Alain Dunberry

Avec la collaboration de Paul Bélanger, Colette Bérubé, Pierre Doray,
Louise Gaudreau, Maryse Larivière, Lucie Morin et Pierre Valois.

UQÀM

Prenez position

CIRDEP

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE.....	5
INTRODUCTION	6
1. L'ÉVALUATION DE LA FORMATION DANS L'ENTREPRISE ET DE SON RENDEMENT.....	7
1.1 LA PROBLÉMATIQUE	7
1.2 QUELQUES ÉCRITS SUR L'ÉVALUATION DE LA FORMATION	8
1.2.1 Malgré ses limites, le modèle de Kirkpatrick demeure utile pour décrire les pratiques d'évaluation de la formation	8
1.2.2 Les pratiques d'évaluation de la formation des entreprises sont limitées	9
1.2.3 Il existe de multiples raisons d'évaluer la formation	10
1.2.4 Par ailleurs, la littérature recense encore plus de raisons de ne pas évaluer.....	10
1.2.5 La taille de l'entreprise a un effet majeur sur ses pratiques de formation, et par le fait même d'évaluation de la formation.....	11
1.2.6 La décision de former relève souvent de facteurs autres que le seul rendement de la formation	12
1.2.7 L'évaluation rigoureuse de la formation est techniquement exigeante, mais il y a place à des aménagements	12
1.2.8 Au-delà de la seule recherche de conformité, l'évaluation peut contribuer au développement de pratiques réflexives.....	13
2. MÉTHODOLOGIE	15
2.1 PERSPECTIVE ET APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	15
2.2 OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE	15
2.3 LES DIMENSIONS ET SOUS-DIMENSIONS DE LA CUEILLETTE DES DONNÉES	16
2.4 LA SÉLECTION DES SECTEURS ET DES ENTREPRISES	16
2.5 LE PROCESSUS DE LA CUEILLETTE DE DONNÉES.....	17
2.5.1 Les sources et les instruments.....	17
2.5.2 Les trois étapes du processus au niveau des entreprises	18
2.6 L'ANALYSE DES RÉSULTATS.....	19
3. L'ÉVALUATION DE LA FORMATION: PRATIQUES, RÉFLEXION CRITIQUE ET PROSPECTIVE.....	21
3.1 LES PRATIQUES D'ÉVALUATION DE LA FORMATION	21
3.1.1 Les pratiques formelles d'évaluation de la formation selon les niveaux.....	22
3.1.2 Les pratiques formelles d'évaluation selon les catégories de formation.....	24
3.1.3 Les modalités d'évaluation formelle selon les niveaux	27
3.1.4 Les pratiques informelles d'évaluation	31
3.1.5 Les indicateurs de qualité et de haut rendement.....	33
3.1.6 L'intégration des données d'évaluation.....	34
3.1.7 Les conditions critiques d'implantation	34
3.1.8 Principaux constats.....	35
3.2 LES PRATIQUES D'ÉVALUATION DANS LEUR CONTEXTE	35

3.2.1	L'effet de la taille	35
3.2.2	L'effet du secteur	37
3.2.3	L'effet de la stratégie de l'entreprise et de sa culture.....	38
3.2.4	Les syndicats, la formation et l'évaluation.....	40
3.2.5	Principaux constats	41
3.3	LA RÉFLEXION CRITIQUE SUR LES PRATIQUES D'ÉVALUATION	42
3.3.1	Les pratiques évaluatives jugées les plus importantes et les critères.....	42
3.3.2	Le jugement global des entreprises sur leurs pratiques évaluatives et les améliorations souhaitées	44
3.3.3	Les résultats de l'exercice de réflexion critique critériée	44
3.3.4	Principaux constats	47
3.4	PROSPECTIVE EN ÉVALUATION	47
3.4.1	Les priorités.....	47
3.4.2	Les défis et atouts.....	49
3.4.3	Les apports des échanges sectoriels.....	49
3.4.5	Principaux constats	49
4.	CONCLUSIONS ET LEÇONS APPRISSES EN ÉVALUATION	50
4.1	LES CONCLUSIONS DE LA RECHERCHE.....	50
4.2	LES LEÇONS APPRISSES :	
COMMENT INITIER OU AMÉLIORER L'ÉVALUATION DE LA FORMATION		51
4.3	PISTES POUR DE FUTURES RECHERCHES	53
	ANNEXE 1 : BIBLIOGRAPHIE	54
	ANNEXE 2 : LES GUIDES D'ENTREVUE	56
	ANNEXE 3 : L'INSTRUMENT DE RÉFLEXION CRITIQUE	64
	ANNEXE 4 : LES 12 ENTREPRISES ET LEURS PRATIQUES D'ÉVALUATION DE LA FORMATION	66

PRÉFACE

Ce document a été produit dans le cadre du projet de recherche « *Analyse des pratiques d'évaluation de la formation et de son rendement dans des entreprises performantes* » financé par le Programme de subvention à la recherche appliquée (PSRA) du Fonds National de Formation de la Main d'Oeuvre (FNFMO) du Québec. Par la description et l'analyse de pratiques existantes, ce projet souhaite contribuer au développement et au perfectionnement de l'évaluation qui constitue un processus essentiel à la démonstration des effets de la formation dans les entreprises et à son amélioration continue.

La recherche a donné lieu à une collecte diversifiée de données auprès de 12 grandes et moyennes entreprises considérées comme performantes en formation, également réparties entre les secteurs de la métallurgie, du commerce de détail et des communications graphiques. Les données recueillies auprès de chacune de ces entreprises font l'objet d'une triple analyse qui nous a permis de saisir le type, l'ampleur et la signification des pratiques de formation dans chacune de ces organisations. Outre ce rapport détaillé, le projet prévoit la publication de 12 documents qui présentent les données recueillies auprès de chacune des entreprises, d'une recension des écrits sur l'évaluation de la formation dans l'entreprise ainsi que d'un rapport synthèse destiné aux décideurs et praticiens.

Cette recherche du Centre interdisciplinaire de recherche sur l'éducation permanente (CIRDEP) a été dirigée par Alain Dunberry avec l'assistance de la chercheuse Maryse Larivière. Sa réalisation a aussi bénéficié de la collaboration des chercheurs Paul Bélanger, Lucie Morin, Colette Bérubé, Pierre Doray, Louise Gaudreau et Pierre Valois.

Nous tenons à remercier vivement la Commission des Partenaires du Marché du Travail et le personnel du PSRA pour leur appui à ce projet; la direction des trois comités sectoriels qui ont contribué à l'identification des entreprises; de même que le personnel des 12 entreprises qui ont généreusement accepté de nous accueillir et de participer aux entrevues et à la validation du texte qui leur est propre.

Juin 2006.

INTRODUCTION

Cette recherche évaluative (Patton, 2002) porte sur l'ensemble des pratiques formelles ou informelles d'évaluation de la formation d'entreprises. Elle vise à décrire et porter un jugement sur ces pratiques en vue de les améliorer. Elle s'inspire de la littérature scientifique sur cette question pour décrire les pratiques actuelles d'entreprises québécoises, les situer en relation avec les contextes dont elles sont issues et, de concert avec les acteurs de ces organisations, porter un jugement sur les limites de ces pratiques et identifier des pistes réalistes d'amélioration de celles-ci. Elle s'appuie sur le principe qu'une des façons d'accroître et améliorer les pratiques d'évaluation de la formation des entreprises consiste d'abord et avant tout à identifier ce qui se fait et peut se faire compte tenu des ressources et contraintes existantes.

Comme le distingue fort à propos Kraiger (1993), l'évaluation peut avoir pour objet le processus même de formation (« *training efficiency* » ou efficience) pour savoir s'il a été bien mené; ou encore les effets ou produits (« *outcomes* ») de la formation (« *training effectiveness* » ou efficacité) pour savoir ce qu'en ont retiré les apprenants et l'organisation.

En ce qui concerne l'évaluation du rendement de la formation, l'appel de propositions général 2002-2003 le définit comme étant « *une mesure, un calcul de ce que la formation a rapporté à l'entreprise qui a investi en formation ou aux employés formés* » (p.15). Par ailleurs, le même document souligne que « *La notion de mesure du rendement est associée à l'effort d'investissement en formation, mais aussi à la perception de ses retombées.* »¹. Le concept de rendement de la formation semble donc couvrir un spectre assez large pouvant aller de la perception des retombées à la mesure du retour sur l'investissement. C'est dans ce sens très large que le terme rendement sera ici utilisé. Par ailleurs, nous utiliserons l'expression « *résultats de la formation* » pour désigner les impacts ou retombées autres que financiers de la formation sur l'organisation et l'expression « *rendement financier* » pour désigner une mesure ou un calcul de ce que la formation a rapporté.

L'évaluation du rendement de la formation ne couvre donc pas toutes les pratiques d'évaluation de la formation. Plus précisément, elle ne couvre pas l'évaluation du processus de formation, de la satisfaction, des apprentissages et des modifications de comportement qui en résultent. C'est afin d'englober ces autres pratiques d'évaluation de la formation tout en insistant sur l'évaluation du rendement que nous utilisons l'expression « *évaluation de la formation et de son rendement* ».

Ce rapport se divise en quatre grandes parties. La première précise la problématique et propose un bref survol d'écrits pertinents sur l'évaluation de la formation. La deuxième fait état de la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche. La troisième propose une analyse et une interprétation des résultats. Enfin, la quatrième partie dégage les principales conclusions et propose, sur la base de la littérature et des constats effectués, des voies d'implantation et d'amélioration des pratiques d'évaluation de la formation dans l'entreprise.

1. L'ÉVALUATION DE LA FORMATION DANS L'ENTREPRISE ET DE SON RENDEMENT

1.1 LA PROBLÉMATIQUE

L'apport spécifique de l'évaluation de la formation dans l'entreprise se situe principalement à deux niveaux : d'une part, démontrer la pertinence de la formation, par l'identification et l'évaluation ou la mesure des produits qu'elle génère; et, d'autre part, améliorer la qualité des processus de formation par le recueil systématique et l'analyse d'informations sur ceux-ci de manière à pouvoir mieux comprendre et apprécier leur fonctionnement. C'est donc dire qu'une entreprise qui évalue sa formation est plus en mesure d'en constater les résultats et d'améliorer de manière soutenue ses pratiques.

Or, les entreprises évaluent peu leurs activités de formation. La littérature scientifique internationale sur les pratiques d'évaluation de la formation révèle dans l'ensemble qu'il se fait relativement peu d'évaluation et que celle-ci se limite souvent à l'évaluation de la satisfaction (Kirkpatrick, 1978; Ammons et Niedzielski-Eichner, 1985; Bassi et Van Buren, 1999; Betcherman et al., 1997; Blouin et al., 2000). De rares entreprises vont jusqu'à une évaluation des produits (« *outcomes* ») des autres niveaux*, en partie à cause de la complexité technique d'une telle opération (Betcherman et al. 1997; Smith, 2001; Arvey et Cole, 1989).

Cette limite des pratiques évaluatives se retrouve aussi dans les entreprises québécoises. L'enquête récente auprès des employeurs assujettis à la loi 90 du Québec (Lapierre et al., 2005) démontre que la moitié des employeurs qui financent de la formation évaluent leurs activités à des degrés divers. Par ailleurs, seulement 11 à 13% de ceux qui sont assujettis à la loi ont des pratiques soutenues d'évaluation de la formation, que ce soit l'évaluation de la satisfaction, des apprentissages ou des transferts en situation de travail. De plus, on constate que ces pratiques soutenues d'évaluation ont légèrement diminué entre 1998 et 2002.

L'évaluation du rendement de la formation présente certainement un intérêt majeur dans une perspective de promotion de la formation dans l'entreprise. Plusieurs entreprises hésitent à investir dans la formation, n'étant pas convaincues des avantages qu'elles pourraient en tirer.

« Le bas rendement estimé de la formation constitue l'obstacle le plus important à l'investissement en formation, pour les employeurs qui n'ont pas parrainé de formation et pour ceux qui n'ont pas atteint le seuil du 1% de la masse salariale, en 1998

* Les autres niveaux comme on le verra plus loin peuvent être définis comme étant les apprentissages, les comportements, les résultats sur l'entreprise et le rendement financier.

comme en 2002. En 2002, cela constitue 21% des employeurs assujettis, majoritairement concentrés parmi ceux ayant moins de 1 million \$ de masse salariale, parmi ceux ayant moins de 50 employés, dans certains secteurs d'activité économique » (Lapierre et al., 2005, p. xxi).

Mieux connaître le rendement de la formation et les façons de l'assurer pourrait peut-être contribuer à modifier la perception et les pratiques de ces entreprises.

Il est facile de limiter le sens de rendement de la formation à celui de retour sur l'investissement de formation, d'autant plus que cette mesure serait certainement la plus convaincante pour les entreprises sceptiques. Phillips (1991) est certainement un des auteurs qui a le plus promu l'évaluation du retour sur l'investissement en matière de formation, considérant celle-ci comme étant « *le niveau ultime de l'évaluation* » (p.2). Par ailleurs, lui-même évoque certaines réserves et précautions dans l'emploi de ce terme et admet qu'il se prête mal à l'évaluation des effets de certaines formations (p.226). Déjà en 1988, Latham déplorait une trop rapide propension à calculer les retombées de la formation en termes financiers, faisant valoir que les décideurs peuvent être mieux convaincus de la pertinence de la formation par des modifications de comportement chez les formés. Figgis et al. (2001), dans une étude sur les façons de convaincre les entreprises d'investir davantage en formation, en arrivent à un constat similaire. Il y a donc avantage à ne pas se limiter trop rapidement aux seules (et rares!) pratiques d'évaluation du rendement financier, mais considérer dans leur ensemble les efforts d'évaluation de la formation des entreprises.

D'autre part, on sait que la décision de former s'appuie souvent sur des pratiques plus ou moins formelles d'évaluation et des critères et indicateurs plus larges que le retour sur l'investissement ou l'analyse coûts-bénéfices qui tentent de mesurer l'apport financier de la formation (Betcherman et al., 1997; Betcherman et al., 1998). On attribue souvent ce recours à d'autres critères et indicateurs à la « *culture de la formation* » de l'entreprise sans bien connaître pour autant ceux qui sont alors utilisés par les décideurs (Billet et Cooper, 1997; Leckie et al., 2001; Figgis et al., 2001). Ceci suggère que les pratiques d'évaluation qui confirment ou appuient la décision de former sont multiples, formelles mais aussi informelles, et qu'une certaine connaissance de la philosophie de gestion et de la culture de l'entreprise est essentielle à leur compréhension.

Bien que certaines entreprises québécoises réalisent des évaluations de la formation, il existe très peu de don-

nées explicitant leurs pratiques. Ce manque important de connaissances a des conséquences multiples, tant pour la formation des intervenants dans ce domaine que pour la promotion de l'évaluation de la formation auprès des entreprises :

(i) sur le plan descriptif, il est très difficile de faire état des pratiques actuelles des entreprises québécoises : quelles activités de formations sont évaluées, qu'évalue-t-on exactement, par quels moyens, à quelle fréquence et par qui? Quel est le lien entre ces pratiques évaluatives et le contexte organisationnel dans lequel elles se situent?

(ii) de manière normative, il n'existe pas de recension systématique de la qualité des pratiques actuelles, et des principaux facteurs qui l'influencent; de même, on ne sait pas dans quelle mesure les pratiques actuelles répondent adéquatement aux besoins des entreprises;

(iii) enfin, dans une perspective de promotion, il n'est actuellement pas possible d'estimer le degré d'ouverture des entreprises québécoises à accroître et améliorer leurs pratiques d'évaluation, de même que d'identifier les voies qui permettraient de contrer les principaux obstacles qui les en empêchent; il n'est pas non plus possible de stimuler la mise en place de pratiques d'évaluation par la diffusion de pratiques exemplaires.

En ce sens, il apparaît pertinent d'approfondir les pratiques d'évaluation de la formation de grandes et moyennes entreprises québécoises considérées comme performantes² en matière de formation par leur comité sectoriel de manière à les décrire, tirer les leçons apprises de leur implantation et porter un jugement sur celles-ci en vue de les améliorer. Ceci devrait par la suite permettre de voir jusqu'à quel point il serait possible d'encourager le développement de ces pratiques dans les autres entreprises, entre autres de taille plus réduite, que ce soit en s'inspirant de pratiques exemplaires ou en diffusant et provoquant des échanges sur les pratiques recensées.

1.2 QUELQUES ÉCRITS SUR L'ÉVALUATION DE LA FORMATION

Il existe une littérature de plus en plus importante sur l'évaluation de la formation dans l'entreprise. Une revue de cette littérature fera l'objet d'un autre document dans le cadre de ce projet. Nous nous limitons donc ici à quelques écrits qui apparaissent essentiels à l'analyse et l'interprétation des résultats qui seront présentés.

1.2.1 Malgré ses limites, le modèle³ de Kirkpatrick demeure utile pour décrire les pratiques d'évaluation de la formation.

Le modèle de Kirkpatrick (1959) demeure très présent dans la littérature scientifique et le discours des entreprises. Comme le soulignent Salas et Cannon-Bowers (2001), bien qu'il ait fait l'objet de multiples interventions⁴, il continue à être le cadre de référence le plus populaire en matière d'évaluation.

Ce modèle propose quatre niveaux pour évaluer les résultats de la formation, soit : la réaction ou satisfaction des apprenants à l'endroit des différents aspects de la formation; les apprentissages réalisés en toute fin de formation; les comportements, qui manifestent un transfert des apprentissages en situation de travail; et les résultats, qui sont en quelque sorte les effets de la formation sur l'organisation. Certains considèrent que le retour sur l'investissement fait partie de ce dernier niveau alors que d'autres, tel Phillips (1991), en font un cinquième niveau à part. Cet ajout peut être fort pertinent, étant donné qu'il s'agit dans les faits d'une démarche méthodologique différente, générant des informations d'une nature tout aussi différente.

Kirkpatrick suggère un lien de cause à effet entre ces niveaux. C'est parce qu'il y aura satisfaction qu'il y aura apprentissage; c'est parce qu'il y aura eu apprentissage qu'il y aura changement de comportement; et c'est parce qu'il y aura eu changement de comportement qu'il y aura résultats sur l'entreprise. De plus, cette hiérarchie implique que ces changements sont d'autant plus bénéfiques pour l'organisation que ceux-ci surviennent à un niveau élevé.

De nombreux articles ont dénoncé les carences de ce modèle. Ainsi, Alliger et Janak (1989), dans un article très souvent cité, ont démontré que les liens présumés entre les quatre niveaux n'étaient pas tous démontrés. Ceci est particulièrement vrai du lien entre la satisfaction et l'apprentissage où l'on constate des coefficients de corrélation allant du positif au négatif selon les études recensées dans cet article. Tout le monde a eu l'occasion d'entendre un formateur fort agréable, mais néanmoins rien apprendre et à l'inverse, l'occasion de peiner pour réaliser des apprentissages fort significatifs.

D'autre part, la simplicité de ce modèle cache des réalités très complexes nécessitant plus de précisions. Ainsi, Kraiger et al. (1992) ont démontré que le seul terme « *apprentissage* » (niveau 2) peut regrouper des apprentissages de nature cognitive ou affective ou encore l'acquisition d'habiletés. Or chacune de ces catégories d'apprentissage est non seulement de nature très différente, mais exige aussi des moyens d'évaluation différents. Il

2 Par entreprise *performante*, nous entendons ici les entreprises qui se distinguent à la fois par l'importance quantitative et la qualité de leurs activités de formation dans l'entreprise au cours des deux dernières années.

3 Nous utilisons ici le terme « modèle » parce qu'il est le plus employé pour désigner la contribution de Kirkpatrick. Les termes de « taxonomie » ou même « hiérarchie » seraient plus justes.

4 "It has been used, criticized, misused, expanded, refined, adapted, and extended" (op.cit., p.487)

en est de même de la satisfaction qui se révèle cacher une réalité plus complexe (Alliger et al., 1997; Morgan et Casper, 2000; Tan, 2000).

De plus, ce modèle ne définit pas les variables intermédiaires qui affectent le passage d'un niveau à l'autre et pourraient permettre d'expliquer, par exemple, les problèmes de transfert des apprentissages en comportements. En ce sens, Holton (1996) considère qu'il s'agit plus d'une taxonomie des résultats (« *outcomes* ») qui définit des objets d'évaluation, qu'un modèle ou encore moins une théorie qui permettrait d'expliquer et de prédire.

Plus récemment, Kraiger (2002) a proposé un modèle alternatif d'évaluation de la formation (tableau 1). Ce modèle identifie trois cibles d'évaluation : le contenu de la formation et son design, les changements chez l'apprenant, et le rendement pour l'organisation. Pour chacune de ces cibles, il précise des objets à évaluer et de même que des méthodes appropriées. Par exemple, le rendement peut être évalué par le transfert des apprentissages dans les comportements, les résultats de la formation sur l'organisation ou la performance globale de l'apprenant. Les méthodes proposées à cet effet sont les estimations, les enquêtes ou les analyses coûts-bénéfices. Enfin, trois raisons principales justifient d'évaluer l'une ou l'autre cible : nous reviendrons plus loin sur ce point.

Néanmoins, la simplicité du modèle de Kirkpatrick et sa forte diffusion auprès des entreprises font en sorte qu'il demeure utile et pertinent pour décrire les pratiques existantes d'évaluation de la formation dans l'entreprise dans le cadre de ce rapport. Cependant, comme le préconise Phillips (1997), l'ajout d'un cinquième niveau pour le rendement financier s'avère ici bien fondé, ce type de résultats étant de nature différente et commandant une approche méthodologique particulière et exclusivement quantitative.

1.2.2 Les pratiques d'évaluation de la formation des entreprises sont limitées.

Au Canada, l'étude de Betcherman et al. (1997), s'appuyant sur un sondage téléphonique auprès de 2500 entreprises de toutes tailles, constate en un premier temps que 88,7% d'entre elles évaluent d'une manière ou d'une autre leur formation. Plus de la moitié (54,3%) auraient recours à une évaluation informelle par le formateur ou le superviseur. Environ le tiers (35,5%) procéderait à une analyse formelle de l'impact de la formation. Par ailleurs, les auteurs conviennent, sur la base d'études de cas menées parallèlement, que leurs données surévaluent la rigueur des pratiques d'évaluation des entreprises.

La toute dernière enquête auprès des employeurs assujettis à la loi 90 du Québec (Lapierre et al., 2005) arrive aux constats suivants : 49% des employeurs qui financent la formation évaluent toutes ou certaines des

activités de formation, comparativement à 59% en 1998. Entre 11 et 13 % des employeurs assujettis évaluent fréquemment leurs activités à un ou plusieurs niveaux du modèle de Kirkpatrick; en 1998, c'était le cas de 20% des employeurs. La baisse des pratiques évaluatives serait, selon les auteurs, attribuable à la hausse des activités d'entraînement à la tâche qui sont peu souvent évaluées.

Le tableau 2 présente quelques études décrivant les pratiques d'évaluation des entreprises américaines en utilisant le modèle de Kirkpatrick (1959). Parmi celles-ci on retrouve 3 études de l'American Society for Training and Development (Bassi et Van Buren, 1999; Van Buren et Erskine, 2002; Sugrue et Kim, 2004), qui procède à cette recension de manière systématique dans le cadre de son rapport annuel sur l'état de l'industrie. Ce tableau permet de constater que pour l'ensemble des études,

TABLEAU 1
Les cibles de l'évaluation (Kraiger, 2002)

Cibles	Objets	Méthodes	Raisons
Contenu et design de la formation	Design Livraison Validité	Méthodologies établies d'élaboration de formation Jugement d'expert Comité conseil Évaluation de la satisfaction	Feedback au formateur
Changements chez l'apprenant	Changements cognitifs Changements comportementaux Changements affectifs	Tests écrits Enquêtes Entrevues Échantillons de travaux	Feedback à l'apprenant Prise de décision
Rendement pour l'organisation	Transfert Résultats Performance	Estimations Enquêtes Analyses coût-bénéfices	Prise de décision Marketing

TABLEAU 2
Résultats des études descriptives sur les pratiques d'évaluation de la formation des entreprises

	Niveau 1 Satisfaction	Niveau 2 Apprentissage	Niveau 3 Comportement	Niveau 4 Résultats
Kirkpatrick (1978)	75%	50%	- de 20%	15%
Ammons et Niedziel-ski-Eichner (1985)	90%			- de 10%
Bassi et Van Buren (1999)	89%	29%	11%	2%
Twitchell et al. (2001) *	73%	47%	31%	21%
Van Buren et Erskine (2002)	78%	32%	9%	7%
Sugrue et Kim (2004)	74%	31%	14%	8%

* Cette étude porte sur des programmes de formation technique seulement.

ces pratiques diminuent systématiquement en passant aux niveaux supérieurs. On évalue surtout la satisfaction, puis à des degrés divers les apprentissages, mais peu les comportements en poste de travail et les résultats sur l'organisation. Et cette situation s'avère assez stable au fil des ans.

Kraiger (2002), commentant les résultats de l'étude de Van Buren (2001) sur le même sujet, note que les pratiques des leaders de l'investissement en formation sont très peu différentes de celles de l'ensemble des entreprises jointes.

Différemment de ces études, Lapierre et al. (2005) constatent, suite à leur enquête par questionnaire que, parmi les employeurs qui évaluent la formation⁵, 71% d'entre eux disent évaluer les compétences acquises à la fin de la formation, 61% la satisfaction des employés formés et 59% le transfert des compétences acquises en poste de travail. Ces pratiques formelles sont complétées d'autres pratiques formelles (p.ex : examens ou tests par des organismes formateurs) ou informelles (p. ex : « *évaluation verbale* », « *contrôle du travail effectué* », etc.). Si on applique ces pourcentages à l'ensemble des employeurs et non seulement aux 49% qui disent évaluer la formation, on aurait alors 35% des employeurs qui évalueraient les compétences en fin de formation, 30% la satisfaction, et 29% le transfert en poste de travail.

Il faut retenir l'écart important entre les constats de Lapierre et al. (2005) et les études américaines en terme d'importance relative des pratiques d'évaluation. En effet, selon les données de cette enquête, l'évaluation la plus fréquente serait celle des compétences en fin de formation (ou « *apprentissages* » selon le modèle de Kirkpatrick) et non pas de la satisfaction. De plus, un pourcentage nettement plus élevé des employeurs (29% vs 9 à 14%) évaluerait le transfert en poste de travail. Dans la mesure où ces résultats ne prêtent pas aux mêmes réserves que ceux de Betcherman et al. (1997), à savoir qu'il y a surestimation des pratiques, ils témoignent d'un meilleur équilibre dans le choix de ce qui est évalué, qui devrait permettre aux employeurs québécois de mieux juger des résultats de la formation.

1.2.3 Il existe de multiples raisons d'évaluer la formation.

Russ-Eft et Preskill (2001) proposent sept raisons d'évaluer : 1) l'évaluation peut contribuer à l'amélioration de la qualité ou la confirmer; 2) elle peut contribuer à accroître les connaissances des membres de l'organisation, soit en comprenant mieux ce qui est évalué, soit en apprenant à bien évaluer; 3) elle peut aider à déterminer les priorités, compte tenu de l'ampleur des besoins et des ressources limitées; 4) l'évaluation, utilisée comme outil diagnostic, peut contribuer à la planification et la

livraison d'activités de l'organisation; 5) elle peut aider à démontrer la valeur ajoutée des efforts de formation; 6) les résultats d'évaluation peuvent aider à documenter et appuyer certaines demandes de ressources additionnelles; 7) l'expérience en évaluation devient de plus en plus recherchée. Ces raisons s'appuient sur leur expérience, mais n'ont pas fait l'objet d'une validation empirique.

Pour sa part, Kraiger (2002) résume bien les raisons principales d'évaluer. S'appuyant sur quelques auteurs (Kirkpatrick, 1994; Sackett et Mullin, 1993; Twitchell et al., 2001), il en identifie trois.

La première est de fournir des informations permettant une prise de décision éclairée sur la formation : par exemple, le niveau de rétention des apprentissages est-il suffisant compte tenu des ressources allouées? Le format du cours correspond-t-il adéquatement au contenu et celui-ci est-il pertinent? Les formateurs sont-ils capables de bien livrer le contenu? Les participants reçoivent-ils suffisamment de formation pour effectuer les tâches qui sont attendues d'eux?

La deuxième raison principale est la rétroaction. Cette rétroaction peut être donnée tant au formateur qu'au concepteur ou au participant à la formation. Elle permet essentiellement des ajustements des activités de formation ou, dans le cas de l'apprenant, de sa démarche d'apprentissage. Selon Twitchell et al. (2001), plus il y a d'évaluation de la formation aux niveaux 1, 2 et 3, plus la contribution de l'évaluation à l'amélioration de la formation est perçue.

Enfin, la troisième raison concerne le marketing de la formation. Ce marketing peut se faire à l'interne de l'organisation ou auprès de participants potentiels. Sans surprise, l'évaluation des résultats (niveau 4) semble la plus convaincante pour démontrer la valeur de la formation auprès de la haute direction. De plus, la démonstration de ces résultats aurait un effet motivateur sur les futurs participants.

1.2.4 Par ailleurs, la littérature recense encore plus de raisons de ne pas évaluer.

Plusieurs raisons expliquent par ailleurs pourquoi les pratiques évaluatives des entreprises sont limitées.

Ainsi, Grove et Ostroff (1991, in Goldstein et Ford, 2001) identifient quatre barrières à la pratique de l'évaluation dans les organisations: (i) le manque d'insistance de la haute direction pour ce type d'évaluation, qui pour certains découlerait de sa croyance en la formation; (ii) le manque d'habiletés techniques requises au niveau de la direction de la formation qui empêche de mener de telles opérations complexes; (iii) la difficulté à savoir quoi évaluer et quelles questions devraient être répondues par une évaluation; (iv) et la perception que l'évaluation peut

être une entreprise coûteuse et risquée, qui par exemple démontrerait que le programme n'a pas atteint ses objectifs alors que dans les faits, il s'agit plutôt de générer de l'information utile à son amélioration.

Pour leur part, Lewis et Thornhill (1994) identifient six raisons qui expliqueraient l'absence ou l'inefficacité de l'évaluation de la formation. Il s'agit : (i) de la difficulté à isoler l'effet de la formation sur la performance à cause des nombreuses variables qui interviennent; (ii) de la difficulté de quantifier certains effets de la formation; (iii) des coûts possibles de l'évaluation, surtout lorsqu'on se déplace vers l'évaluation des comportements ou des résultats de la formation sur l'entreprise; (iv) de l'« *effet de l'acte de foi* », où l'organisation croit tellement en la formation qu'il serait difficile de tenter d'en démontrer les limites; (v) des conséquences possibles de l'évaluation sur le statut de la fonction formation au sein de l'entreprise; (vi) et enfin du risque de démontrer qu'une mauvaise décision de formation a été prise par un niveau hiérarchique élevé. Les auteurs poursuivent en insistant sur l'effet d'une culture organisationnelle défensive sur les pratiques d'évaluation, où l'on préfère ne pas poser certaines questions dont on craint la réponse.

En fait, la culture de l'organisation est certainement un des facteurs majeurs qui explique pourquoi il se fait ou non de l'évaluation. En effet, les pratiques évaluatives sont aussi liées, entre autres, à la propension de l'organisation à admettre facilement des erreurs ou des divergences d'opinions, ou simplement à reconnaître la pertinence d'évaluer la formation. Ainsi, Betcherman et al (1997) notent que les entreprises de type organisation apprenante sont les plus susceptibles de procéder à l'évaluation du rendement de la formation, tout comme d'avoir effectué une analyse formelle des besoins de formation. Comme le proposent Lewis et Thornhill (1994), il devient donc pertinent d'accompagner la promotion de l'évaluation d'un changement de culture organisationnelle. Et réciproquement, il est aussi important de prendre en compte la culture organisationnelle qui prévaut dans les organisations qui pratiquent l'évaluation de la formation.

Twitchell et al. (2001) attribuent principalement le peu d'évaluation à l'absence d'exigences de l'organisation, aux coûts, au manque de formation à cet effet et au manque de temps. Ces derniers auteurs insistent plutôt sur le fait que les modèles d'évaluation ne seraient pas suffisamment simples et clairs pour les praticiens.

Russ-Eft et Preskill (2001) identifient pour leur part le « *top ten* » des raisons pour ne pas évaluer. Celles-ci sont les suivantes, par ordre croissant d'importance : 10) les membres de l'organisation ne comprennent pas le rôle et le but de l'évaluation; 9) les membres de l'organisation redoutent l'impact des constats de l'évaluation; 8) il existe un manque réel ou perçu d'habiletés à évaluer; 7) l'évaluation est considérée comme une activité en

surplus; 6) les membres de l'organisation ne croient pas que les résultats de l'évaluation seront utilisés; les données sont ramassées, mais pas analysées; 5) les membres de l'organisation voient l'évaluation comme une activité fastidieuse; 4) les coûts perçus de l'évaluation dépassent les bénéfices anticipés; 3) les décideurs de l'organisation croient qu'ils savent déjà ce qui fonctionne ou non; 2) les expériences passées d'évaluation ont été soit un désastre, soit décevantes; 1) et la raison principale, personne n'a demandé d'évaluation.

Enfin, Kraiger (2002) reprend certaines raisons déjà évoquées par Lewis et Thornhill (1994). Selon lui, la fonction formation peut dans certaines circonstances avoir tout à perdre et rien à gagner à évaluer, surtout si l'organisation est déjà acquise à la formation. Dans ce dernier cas, « *pas de nouvelles peut signifier de bonnes nouvelles* ».

Quoiqu'il en soit, lorsqu'on revoit les facteurs qui freinent l'évaluation de la formation dans les entreprises, il devient évident que de mieux connaître les pratiques évaluatives actuelles des entreprises, même dans leurs limites, et en faire la diffusion ne peut que contribuer à atténuer l'effet de plusieurs d'entre eux.

1.2.5 La taille de l'entreprise a un effet majeur sur ses pratiques de formation, et par le fait même d'évaluation de la formation.

De nombreuses études (Sarnin, 1998; Garand et Fabi, 1996; Paradas, 1993a) font état des multiples contraintes qui confèrent une spécificité au développement de la formation dans les PME. De ces études, il faut certainement retenir que le degré de formalisation des pratiques de formation, bien qu'il constitue un enjeu stratégique, est souvent sommaire et qu'il croît avec la taille de la PME (Paradas, 1993b). Garand et Fabi (1996) précisent que moins du tiers des PME ont une politique de formation, la très grande majorité n'a aucune procédure de formation, et moins du quart possèdent un plan de formation. Ceci va de pair avec une fonction formation souvent inexistante dans la PME, surtout celles de moins de 150 employés (Mahe de Boislandelle, 1988 dans Paradas, 1993).

Cette situation se répercute dans les pratiques d'évaluation de la formation que Paradas (1993a) a analysées dans un échantillon de 39 PME françaises. L'auteure constate que « *54% des PME n'ont aucune méthode d'évaluation. Seulement 5 entreprises ont élaboré des questionnaires, 1 une grille et 2 procèdent par entretiens "ouverts". Les autres "méthodes" évoquées sont le "nez", les réunions avec les chefs de service, la définition des postes, les rapports de stages.* » (p.93) Par ailleurs, elle constate aussi un très fort pourcentage de responsables désirant améliorer la qualité de leurs pratiques d'évaluation de la formation.

Pour leur part, Garand et Fabi (1996) sur la base de 45 études empiriques regroupant plus de 5000 PME constatent que :

« ...l'évaluation des retombées de formation demeure presque totalement subjective(...)La plupart des démarches d'évaluation des résultats consistent en de simples constats(...)Ce processus demeure surtout informel avec peu de procédures et quelques observations ponctuelles en TPE(...). En MGE, cette évaluation devient plus formelle, comparable à l'appréciation du personnel avec des modes quantitatifs et qualitatifs, des formulaires et des rencontres structurées. Cependant, la distinction se fait difficilement en PME entre l'évaluation de l'individu (rendement) et l'évaluation des résultats de formation. » (p. 34).

Enfin, les données récentes de Lapierre et al. (2005) viennent confirmer l'effet de la taille de l'entreprise sur les pratiques d'évaluation de la formation. En effet, les chercheurs constatent que les entreprises qui évaluent toutes ou certaines activités de formation se retrouvent en plus forte proportion chez celles qui comptent 100 employés et plus versus celles qui en comptent 9 ou moins (68% contre 40%); et chez celles qui comptent plus de 50 employés versus celles qui en ont moins (60% contre 43%). Les entreprises qui évaluent les compétences acquises en fin de formation sont en plus forte proportion celles qui ont une masse salariale de plus de 1 million \$ (77%, versus 64% pour les entreprises dont la masse salariale se situe entre 250 000\$ et 499 999\$; et 69% pour les entreprises dont la masse salariale se situe entre 500 000\$ et 999 999\$). Et il existe un lien direct entre le niveau de masse salariale et la proportion des entreprises qui évaluent la satisfaction des employés formés : respectivement 52%, 61% et 68% par ordre croissant de masse salariale.

De toute évidence, l'effet de la taille ne permet pas une simple transposition des pratiques d'évaluation des GE vers les PME, mais nécessite la prise en compte d'une réalité essentiellement différente.

1.2.6 La décision de former relève souvent de facteurs autres que le seul rendement de la formation.

Selon Betcherman et al (1997), sur un plan macro, la décision de former semble beaucoup associée à des facteurs tels que la taille de l'entreprise, le recours à la technologie et la stratégie de gestion des ressources humaines; au niveau de l'entreprise elle-même, elle est souvent déterminée par un événement particulier, comme un changement technologique ou organisationnel, ou elle est une activité de nature épisodique. Les employeurs peuvent former pour adapter leur main d'œuvre à des changements technologiques, pour favoriser la mobilité

intra-entreprise, mais aussi de manière relativement permanente, en vue d'instaurer et de maintenir une organisation apprenante. Cette dernière tendance est confirmée par Leckie et al. (2001) qui arrivent au constat qu'une proportion importante d'entreprises offre de la formation sans pour autant qu'elle soit associée à un changement dans les modes de production.

Plus récemment, au Québec, Lapierre et al. (2005) constatent que les principales raisons qui amènent les employeurs à investir dans la formation sont le maintien d'une pratique courante (59%), l'adaptation à des changements (46%), l'augmentation de la compétitivité (38%) des problèmes à recruter ou maintenir une main-d'œuvre qualifiée (29%), l'obligation due à un contrat ou à une autre loi (24%), l'obligation due à la « Loi du 1% » (23%) et la volonté d'accroître la motivation (19%).

Figgis et al. (2001) ont procédé à une étude visant à identifier comment faire valoir la pertinence d'investir plus dans la formation et l'apprentissage auprès des entreprises australiennes. Selon ces auteurs, le calcul du retour sur l'investissement de formation demeure une préoccupation pour les entreprises, mais celles-ci se satisfont d'indicateurs tels que la façon dont les employés conçoivent leur travail et pensent à l'améliorer suite à la formation. En ce sens, elles auraient plus besoin d'appuis dans la définition et la mise en application de ces indicateurs que de calculs de rendement financier. L'étude constate aussi l'importance de la culture de l'entreprise, et particulièrement celle de la teneur des relations interpersonnelles, qui détermine pour une bonne part le retour sur l'investissement en formation.

Au-delà des considérations d'ordre technique, l'ensemble de ces recherches explique en partie pourquoi il se fait peu d'évaluation formelle du rendement de la formation, même dans les entreprises qui évaluent leur formation.

1.2.7 L'évaluation rigoureuse de la formation est techniquement exigeante, mais il y a place à des aménagements.

Comme le démontrent certains auteurs, (Arvey et Cole, 1989; Phillips, 1997), une évaluation rigoureuse visant à démontrer des effets attribuables à la formation comporte des exigences en termes de design que peu d'entreprises peuvent rencontrer dans leurs pratiques courantes. En effet, ces auteurs préconisent à tout le moins l'utilisation d'un groupe contrôle, les deux groupes étant évalués avant et après la formation. De plus, comme le souligne Phillips (1997), le groupe contrôle devrait être constitué au hasard de sujets semblables à ceux du groupe qui recevra la formation. À cela s'ajoute évidemment un ensemble d'exigences portant sur l'élaboration et la validation des instruments de mesure qui seront utilisés.

Et même avec une certaine rigueur, certains problèmes sont susceptibles d'apparaître. Selon Goldstein et Ford (2002), il devient de plus en plus évident que l'utilisation de design expérimentaux, dont l'utilisation de groupes contrôles, peut influencer sur le comportement des participants au point de compromettre les résultats des programmes de formation. Les auteurs proposent une revue de ces menaces à la validité interne et externe des évaluations de la formation qui doivent être présentes à l'esprit de l'évaluateur. Notons, entre autres :

- les événements extérieurs à la formation qui peuvent survenir entre le pré-test et le post-test et qui peuvent, par exemple, accroître la sensibilité des apprenants au contenu; par exemple, un accident grave pendant un cours sur la sécurité;
- l'effet du contenu du pré-test, qui attire l'attention des participants sur certains aspects de la formation et peut les prédisposer à une bonne performance au post-test;
- le mode d'assignation des participants au groupe expérimental et au groupe contrôle; idéalement, les sujets devraient être assignés à la fois au hasard et en les pairant par rapport à certains paramètres jugés importants;
- la mortalité expérimentale, qui peut faire abandonner la formation à des sujets ayant eu un score faible au pré-test;
- la tendance des gestionnaires ou formateurs à compenser les sujets du groupe contrôle lorsque l'effet du programme s'avère très bénéfique aux sujets du groupe expérimental;
- l'effet parfois démoralisant sur certains sujets d'être assignés à un groupe contrôle qui peut les amener à sous performer lorsqu'ils sont évalués;
- et ainsi de suite.

Il n'est donc pas étonnant que depuis plusieurs années, on constate que les évaluations de la formation, de quelque niveau qu'elles soient, ne répondent pas à toutes les exigences de la rigueur scientifique (Carnevale et Schulz, 1990; Tannenbaum et Yukl, 1992; Dionne, 1996). On attribue cette situation à diverses raisons, dont l'expertise limitée des évaluateurs et les contraintes inhérentes au contexte dans lequel se situe l'évaluation.

En ce sens, il semble se dégager de la littérature (Carnevale et Schulz, 1990, Benabou, 1997, Kirkpatrick, 1998; Moy et McDonald, 2000; Goldstein et Ford, 2002) une certaine tendance à promouvoir des pratiques d'évaluation simples et adaptées qui bien que perfectibles, permettent néanmoins un meilleur éclairage en vue d'accroître l'efficacité et l'efficacé des pratiques de

formation. Bien que l'évaluateur doive rester tout à fait conscient des limites de l'évaluation de la formation qu'il sera en mesure de réaliser et interpréter avec prudence les résultats obtenus en conséquence, il n'en demeure pas moins qu'il vaut mieux évaluer de manière imparfaite que de ne pas évaluer du tout.

1.2.8 Au-delà de la seule recherche de conformité, l'évaluation peut contribuer au développement de pratiques réflexives.

L'évaluation de la formation peut avoir différentes fonctions au sein de l'organisation.

La plus connue est certainement le contrôle des résultats d'activités ou de programmes afin d'en déterminer la valeur ou le mérite. Ce type d'évaluation, qualifiée de sommative (Scriven, 1991), consiste à évaluer ou mesurer en fin de parcours jusqu'à quel point, par exemple, les compétences visées par l'activité ont été acquises par les participants ou jusqu'à quel point les objectifs d'une activité ou d'un programme de formation ont été atteints. Elle est habituellement faite à l'initiative de preneurs de décision, qu'il s'agisse de bailleurs de fonds, de gestionnaires de la formation qui doivent décider si oui ou non, ils poursuivent le financement du programme, ou, de manière courante, d'enseignants, professeurs ou formateurs qui doivent décider s'ils accordent les crédits ou une reconnaissance quelconque à des participants à une activité. Une culture d'évaluation où prédomine l'évaluation sommative est probablement plus susceptible d'être porteuse de résistances à l'évaluation, du simple fait que ce type d'évaluation consiste exclusivement à juger de la valeur ou du mérite sans contribuer autrement que par ce jugement à l'amélioration de ce qui est évalué.

Plutôt que de porter un jugement sur les résultats en fin de parcours, l'évaluation formative consiste à accompagner le processus en vue d'améliorer les résultats qui en découleront. Elle constitue en quelque sorte un feedback permettant d'effectuer les ajustements requis. Par exemple, elle permet à l'apprenant d'identifier les points qu'il maîtrise moins et d'y concentrer ses efforts. Elle peut aussi accompagner la mise en oeuvre d'un projet en détectant les obstacles et proposant des solutions. L'évaluation formative est de plus en plus présente dans les pratiques de formation, où l'on recherche le plus possible que l'employé acquière les compétences visées, plutôt que de simplement l'éliminer parce qu'il n'a pas réussi du premier coup. Une culture d'évaluation où prédomine l'évaluation formative est probablement plus ouverte à l'évaluation, celle-ci étant en quelque sorte intégrée dans un processus plus large d'apprentissage et de développement individuel et collectif.

Plus récemment, Preskill et Torrès ont proposé la définition suivante de l'évaluation :

« Nous voyons l'enquête évaluative comme un processus continu pour approfondir et comprendre les enjeux critiques de l'organisation. C'est une approche de l'apprentissage qui est pleinement intégrée aux pratiques de travail de l'organisation et comme telle, elle suscite : (1) l'intérêt des membres de l'organisation et leur habileté à explorer les enjeux critiques en utilisant la logique évaluative; (2) l'implication des membres de l'organisation dans les processus évaluatifs, et (3) la croissance personnelle et professionnelle des individus dans l'organisation. » (1999, in Russ-Eft et Preskill, 2001, p.5) (traduction libre).

Cette définition permet d'élargir encore plus la fonction de l'évaluation dans l'organisation. Ici, la frontière entre celui qui évalue et celui qui est évalué devient plus ou moins perceptible. De fait, l'évaluation devient une pratique partagée par l'ensemble des membres de l'organisation, ce qui implique que ce ne sont plus les seuls critères d'un évaluateur qui sont appliqués et son seul jugement qui est retenu, mais celui des membres de l'organisation participant à l'évaluation. Elle devient aussi une pratique intégrée aux pratiques de travail, donc une pratique continue. Enfin, elle ne se limite pas au contrôle de conformité avec des objectifs préétablis, mais devient plutôt un processus continu en appui à des pratiques réflexives (Schön, 1994) porteuses de développement personnel et professionnel.

La gradation qui précède, allant de l'évaluation sommative à l'évaluation participative et réflexive n'est pas sans évoquer l'interprétation que proposent Guba et Lincoln (1989) de l'évolution récente de l'évaluation de programme.

Selon ces auteurs, pendant la première génération, (1880-1930), évaluer consistait à mesurer. Cette première époque coïncide avec les débuts des sciences sociales qui aspirent à être pleinement reconnues comme telles alors que le positivisme est le paradigme dominant. L'évaluateur utilise donc des instruments, tels le QI ou les tests scolaires, qui lui permettent de mesurer les caractéristiques des individus ou les résultats des programmes ou institutions d'enseignement.

La seconde génération de l'évaluation (1930-1960) ajoute à la mesure, la description. En effet, pour évaluer, il ne suffit pas de mesurer les résultats, surtout dans un contexte d'expérimentation de nouveaux programmes, mais aussi de décrire les programmes de manière à pouvoir établir des liens entre les programmes et les résultats qu'ils génèrent.

Au cours de la troisième génération (1960-1990) les évaluateurs furent progressivement confrontés aux limites de simplement décrire et mesurer les résultats des programmes : le milieu se mit à exiger qu'ils les jugent, qu'ils tranchent si oui ou non ils répondaient aux normes

ou critères établis. Plusieurs modèles d'évaluation de programmes furent élaborés accordant une position plus ou moins importante au jugement de l'évaluateur.

Enfin, la quatrième génération franchit un pas de plus pour carrément s'éloigner du positivisme. Évaluer consiste alors à répondre et construire avec l'ensemble des acteurs du programme. Plutôt qu'une recherche d'objectivité, cette génération de l'évaluation reconnaît la multiplicité des réalités des différents acteurs. Les évaluateurs remplaceront le modèle scientifique traditionnel de description, mesure et jugement d'une réalité supposée unique et objective par une méthodologie constructiviste, c'est-à-dire qui vise essentiellement à construire avec les parties prenantes une vision élargie et consensuelle de la situation qui permette, parce que et dans la mesure où elle est intégrée par chacun, de faire avancer les choses.

En résumé, bien au-delà de la mesure de produits ou résultats de formation par les décideurs que des modèles comme ceux de Kirkpatrick ou Kraiger proposent, l'évaluation peut devenir une pratique partagée, intégrée dans la culture de l'organisation. Les préoccupations majeures se situent alors bien au-delà de la seule qualité des techniques employées, mais plutôt dans au niveau de l'apport des pratiques évaluatives à la réflexion et au développement de l'individu et de l'organisation dans une perspective d'amélioration continue.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1 PERSPECTIVE ET APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Cette recherche qualitative et exploratoire se veut une recherche évaluative à caractère formatif (Patton, 2002). En ce sens, elle consiste d'une part à décrire les pratiques actuelles d'évaluation de la formation dans les entreprises en les situant dans leur contexte; et d'autre part à recueillir un jugement, ici porté par les acteurs de l'entreprise, sur leurs pratiques évaluatives afin de les améliorer.

Elle s'appuie sur l'hypothèse qu'une bonne façon de promouvoir l'évaluation de la formation dans les entreprises consiste à démontrer de manière concrète comment certaines entreprises arrivent à mettre en place et maintenir ces pratiques, de quelles nature et envergure sont ces pratiques, quelle évaluation elles en font, quels avantages elles en retirent et quelles sont leurs perspectives de développement de celles-ci. Cette recherche devrait donc intéresser les entreprises participantes, mais aussi les autres entreprises qui souhaiteraient mettre en place de nouvelles pratiques ou renforcer leurs pratiques existantes.

Compte tenu des caractéristiques de cette approche méthodologique, du nombre limité d'entreprises et de secteurs qui seront rejoints, des différences importantes attribuables à la taille, cette recherche ne vise pas la généralisation mais plutôt l'« *extrapolation* » au sens où Cronbach (1982) l'entend :

« L'extrapolation fait appel à la pensée logique et créative sur ce que peuvent signifier certains résultats de recherche dans d'autres situations, plutôt qu'au processus statistique de généralisation d'un échantillon à une population plus large » (dans Patton, 1997, p.258) (traduction libre).

2.2 OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Cette recherche a pour objectifs:

- (i) d'identifier les pratiques actuelles d'évaluation de la formation de grandes et moyennes entreprises leader en formation dans leur secteur;
- (ii) de procéder à la méta-évaluation de ces pratiques;
- (iii) de préciser avec ces entreprises la notion de rendement de la formation;
- (iv) de situer l'apport de l'évaluation dans la décision de former et l'amélioration des pratiques;

v) examiner les tendances actuelles ou potentielles dans ces entreprises en vue d'optimiser l'investissement en évaluation;

(vi) et, sur la base des résultats obtenus, de promouvoir de manière plus large l'évaluation de la formation dans les entreprises québécoises.

Les deux questions principales de notre projet et leurs sous-questions respectives sont les suivantes :

- ↳ comment se présentent actuellement les pratiques d'évaluation de la formation et de son rendement dans des entreprises considérées comme leader de leur secteur à cet égard?
 - Quelle proportion d'activités est actuellement évaluée, et à quels niveaux? D'où origine la demande d'évaluation et pour quelles fins? Quelle est la qualité de ces pratiques?
 - Quels sont les indicateurs et méthodologies que les principaux acteurs de l'entreprise emploient de manière formelle ou informelle pour mesurer les effets et le rendement de la formation? Comment en arrivent-ils à résoudre les problèmes techniques inhérents à ce dernier niveau d'évaluation?
 - Jusqu'à quel point les pratiques d'évaluation reflètent la taille des entreprises ou le secteur d'activités où elles se situent?
 - Quelle est la contribution des pratiques d'évaluation de la formation et de son rendement à l'accroissement et/ou l'amélioration des pratiques de formation, des programmes et des politiques? Quel a été l'apport respectif des évaluations de chaque niveau? Et à quelles conditions?
- ↳ et que peut-on retenir de ces expériences en vue d'accroître la qualité et la quantité des pratiques d'évaluation de la formation dans les entreprises québécoises?
 - Quelles sont les leçons apprises issues de l'implantation de ces pratiques?
 - Comment en arriver à de meilleures pratiques évaluatives pour de meilleures pratiques de formation?
 - Comment orienter de futures recherches sur les pratiques et cultures d'évaluation?

2.3 LES DIMENSIONS ET SOUS-DIMENSIONS DE LA CUEILLETTE DES DONNÉES

Pour atteindre les objectifs et répondre aux questions de cette recherche, nous avons défini les principales dimensions et sous-dimensions de cette recherche exploratoire. Celles-ci ont à la fois permis d'orienter l'élaboration des guides d'entrevue, le processus de collecte de données et le traitement analytique qui s'en est suivi. Elles sont décrites au tableau 3.

Ce tableau comprend à la fois des dimensions à caractère exclusivement descriptif de même que des dimensions à caractère compréhensif cherchant entre autres à valider l'effet de certaines variables reconnues comme ayant une influence sur les pratiques évaluatives ou de manière plus générale, sur les pratiques de formation. C'est particulièrement le cas de la dimension 1.0 où l'on tente de voir la relation entre le secteur, la taille et la culture de l'organisation sur les pratiques évaluatives.

En regard des objectifs et questions de recherche, six dimensions sont retenues : la description de l'entreprise,

ses politiques et pratiques de gestion et de gestion des ressources humaines, ses politiques et pratiques de formation, ses pratiques d'évaluation, la réflexion critique sur ses pratiques d'évaluation et la prospective d'amélioration et de développement de ces pratiques.

2.4 LA SÉLECTION DES SECTEURS ET DES ENTREPRISES

La démarche de sélection des secteurs et des entreprises a été élaborée en prenant en considération un ensemble de contraintes inhérentes à notre objet d'étude. Il se fait relativement peu d'évaluation de la formation, donc peu d'entreprises constituent des cas riches en informations se prêtant à une analyse en profondeur et ce ne sont pas toutes les entreprises qui constituent des cas riches qui acceptent de participer à une telle recherche. De toute évidence, dès le départ, ce projet ne vise donc pas à rejoindre des entreprises représentatives de leur secteur ou de leur taille, mais bien des cas que l'on peut considérer comme les plus intéressants possible de leur secteur en matière de formation, et qui ont des pratiques formelles d'évaluation (« *purposeful sampling* », Patton, 2002).

Les pratiques d'évaluation de la formation se concentrent principalement au niveau de la GE et ne se transposent pas nécessairement telles quelles à la PME. Par ailleurs, peu de PME ont des pratiques d'évaluation (surtout formelles) de la formation, mais il est néanmoins utile de connaître l'état de leurs pratiques évaluatives formelles et informelles (surtout les ME) si l'on souhaite y promouvoir l'évaluation de la formation. En ce sens, certains cas « riches » peuvent avoir des pratiques d'évaluation relativement limitées, mais qui peuvent néanmoins être considérées comme « riches » eu égard aux pratiques des petites et moyennes entreprises du secteur. Ces cas peuvent aussi être considérés comme intéressants dans la perspective de cette recherche qui souhaite miser sur l'état des meilleures pratiques actuelles.

Afin que le projet puisse identifier des cas riches en information tout en préservant une certaine cohérence des données, des secteurs performants en matière de formation dans l'entreprise ont d'abord été identifiés avec l'appui de la Commission des Partenaires du Marché du Travail. Les comités sectoriels de main d'œuvre ont par la suite été contactés afin d'obtenir leur adhésion au projet. La plupart ont accepté, mais certains ont refusé pour différentes raisons pouvant aller de la trop grande sollicitation des entreprises de leur secteur au manque d'entreprises ayant, à leur connaissance, des pratiques d'évaluation de la formation. Trois secteurs ont accepté mais ont dû être abandonnés par la suite, faute d'un nombre suffisant d'entreprises pouvant participer au projet, c'est-à-dire ayant à la fois l'intérêt, la disponibilité suffisante à court terme et un minimum de pratiques formelles d'évaluation de la formation.

TABLEAU 3
Les dimensions et sous-dimensions de la cueillette des données

1. Description générale de l'entreprise et de son contexte
1.1 relation entre le secteur de production et les pratiques d'évaluation de la formation
1.2 relation entre la taille et les pratiques d'évaluation de la formation
1.3 relation entre la culture de l'organisation et les pratiques d'évaluation de la formation
1.4 fonction contrôle dans l'organisation et fonction d'évaluation de la formation
2. Politiques et pratiques de gestion des ressources humaines
2.1 philosophie de gestion/gestion des ressources humaines
2.2 pratiques d'évaluation du rendement du personnel
3. Politiques et pratiques de formation
3.1 politique de formation
3.2 fonction de la formation dans l'entreprise
3.3 indicateurs de la qualité de la formation
3.4 indicateurs du rendement de la formation
3.5 catégories de formation, importance et clientèles respectives
4. Pratiques d'évaluation
4.1 pratiques formelles d'évaluation selon les catégories de formation
4.2 pratiques formelles d'évaluation selon les niveaux
4.3 pratiques informelles d'évaluation selon les niveaux
5. Réflexion critique sur les pratiques d'évaluation de la formation
5.1 pratiques jugées importantes et raisons
5.2 appréciation globale de l'ensemble des pratiques
5.3 résultats globaux de méta-évaluation d'une pratique
5.4 catégories de standards de méta-évaluation jugées les plus importantes
6. Prospective d'amélioration des pratiques d'évaluation de la formation
6.1 priorités en matière de développement ou amélioration des pratiques
6.2 obstacles au développement ou amélioration des pratiques
6.3 atouts pour le développement ou amélioration des pratiques
6.4 apports sectoriels possibles au développement ou amélioration des pratiques

Suite à l'adhésion du comité sectoriel au projet, les entreprises ont été identifiées selon trois modalités:

- le comité sectoriel a fourni une liste d'entreprises reconnues comme performantes en formation, donc fortement susceptibles d'avoir des pratiques intéressantes d'évaluation de la formation, et le chercheur principal a effectué les contacts jusqu'à ce que 4 entreprises acceptent; ce fut le cas pour 8 des 12 entreprises;
- le comité sectoriel a transmis des noms de représentants d'entreprises répondant aux critères et s'étant montrés intéressés par le projet : c'est le cas de 2 entreprises;
- le chercheur principal a soumis des noms d'entreprises qu'il jugeait performantes au comité sectoriel qui a approuvé le choix : c'est le cas de 2 entreprises.

Les entreprises ont toutes été contactées par voie téléphonique par le chercheur principal et la documentation décrivant le projet et la disponibilité requise leur a été transmise afin d'obtenir leur adhésion.

Ce processus a eu pour résultat que les trois secteurs retenus sont la métallurgie, le commerce de détail et les communications graphiques. Pour chacun de ces secteurs, quatre entreprises ont été identifiées et ont accepté de participer, deux de plus de 200 employés (considérées comme grandes) et deux de moins de 200 employés, considérées comme petites et moyennes. Le tableau 4 décrit chacune des 12 entreprises selon le nombre d'employés, la présence ou non d'un syndicat et la localisation géographique.

Toutes ces entreprises sont assujetties à la Loi 90 et toutes financent des activités de formation. On trouvera à l'annexe 4 une brève présentation de chacune d'entre elles dans un résumé de la démarche poursuivie auprès de celles-ci.

2.5 LE PROCESSUS DE LA CUEILLETTE DE DONNÉES

2.5.1 Les sources et les instruments

Les sources d'informations sont soit des informateurs-clés de l'organisation, soit des documents de diverse nature.

En ce qui concerne les informateurs-clés, la disponibilité des entreprises étant limitée, les données ont été recueillies auprès des acteurs principaux suivants :

- un représentant de l'entreprise qui, selon la taille de l'entreprise pouvait être le directeur ou responsable des ressources humaines, ou le directeur de la forma-

tion; cet acteur devait permettre de situer l'entreprise, ses politiques et pratiques de gestion, et en particulier de gestion des ressources humaines et de formation et donner un aperçu global des pratiques d'évaluation; et participer à titre de décideur aux exercices de réflexion critique et de prospective;

- un responsable technique des évaluations qui selon la taille de l'entreprise, pouvait être le directeur ou responsable des ressources humaines, un professionnel des ressources humaines assigné à la formation, un professionnel de la formation ou un employé à qui on avait confié le dossier formation; cet acteur devait être en mesure de décrire de manière explicite les pratiques d'évaluation de la formation et avoir une certaine connaissance des réalités entourant leur mise en application;
- et un représentant syndical, le cas échéant, qui soit entre autres en mesure de décrire la position syndicale à l'égard de la formation dans l'entreprise et son évaluation.

Pour ces trois informateurs-clés, des guides d'entrevue ont été élaborés à partir des dimensions exposées précédemment et validés auprès des collaborateurs du projet. Les guides d'entrevue pour la description de l'entreprise et de ses pratiques sont différents pour chacune des catégories d'acteur. Par ailleurs, les guides d'entrevue pour la réflexion critique et la prospective sont les mêmes, ces étapes se déroulant en entrevue de groupe. Ces guides sont reproduits à l'annexe 2.

Les grandes dimensions retenues pour la réalisation du portrait de l'entreprise et de ses pratiques formelles et

TABLEAU 4
Caractéristiques des entreprises selon la taille et le secteur

	Métallurgie	Commerce de détail	Communications graphiques
Grandes	M-1 900+ employés Non-syndiquée Autres régions du Québec	CD-1 14 000 employés Non-syndiquée Région métropolitaine	CG-1 14 000 employés Syndiquée Montréal
	M-2 530 employés Syndiquée Région métropolitaine	CD-2 10 000 employés Non-syndiquée Montréal	CG-2 400+ employés Syndiquée Montréal
Petites et moyennes	M-3 50 employés Syndiquée Région métropolitaine	CD-3 160 employés Non-syndiquée Montréal	CG-3 140 employés Syndiquée Autres régions du Québec
	M-4 67 employés Syndiquée Région métropolitaine	CD-4 175 employés Non-syndiquée Autres régions du Québec	CG-4 74 employés Non-syndiquée Montréal

TABLEAU 5

Informateurs-clés rejoints pour chacune des entreprises participantes

	Métallurgie	Commerce de détail	Communications graphiques
Grandes	M-1 Directeur de la formation Responsables des ressources humaines (2) Agent de formation Représentants des travailleurs (2)	CD-1 Directeur de la formation	CG-1 Chef aux ressources humaines
	M-2 Directeur des ressources humaines Responsable de la formation Représentant syndical	CD-2 Directeur du développement organisationnel Responsable de la formation	CG-2 Directrice des ressources humaines Formateur
Petites et moyennes	M-3 Directeur des ressources humaines Représentant syndical	CD-3 Responsable des ressources humaines Agent de formation	CG-3 Directeur des ressources humaines Représentant syndical
	M-4 Responsable des services administratifs Coordonnateur santé et sécurité Travailleurs syndiqués (2)	CD-4 Directeur des ressources humaines Responsable de la formation	CG-4 Directeur, projets spéciaux

informelles d'évaluation de la formation (le contexte organisationnel de l'entreprise et les pratiques d'évaluation) et certains éléments, du moins les plus pertinents, qui les constituent (aux niveaux institutionnel, organisationnel, culturel et acteurs sociaux) ont été formulés en des questions précises pour lesquelles des indicateurs sont proposés et les sources d'informations détaillées.

Notons, par ailleurs, que les guides d'entrevue prévus pour la cueillette des informations pour le portrait de l'entreprise⁶ doivent être adaptés pour tenir compte de la spécificité du milieu sous étude selon le secteur industriel et la diversité des entreprises sélectionnées.

Le tableau 5 permet de prendre connaissance des informateurs-clés rejoints pour chacune des 12 entreprises.

2.5.2 Les trois étapes du processus au niveau des entreprises

Le processus évaluatif au niveau des entreprises s'est déroulé en trois étapes : l'élaboration du portrait de l'entreprise et de ses pratiques d'évaluation de la formation; la réflexion critique sur les pratiques d'évaluation; et enfin un exercice de prospective.

Étape 1 : Portrait de l'entreprise et de ses pratiques d'évaluation de la formation

Cette étape visait essentiellement à dresser un portrait le plus factuel possible du contexte organisationnel de l'entreprise, de ses pratiques d'évaluation de la formation et des articulations entre les deux dimensions, à savoir comment les orientations d'évaluation de la formation s'inscrivent dans le contexte organisationnel.

Le contexte organisationnel a été analysé en se basant principalement sur la documentation disponible décrivant l'entreprise, ses missions, ses principes de gestion, son organisation; et sur les résultats de deux entrevues (semi-structurées à l'aide d'un guide) avec un représentant décideur de l'entreprise (directeur des ressources humaines ou de la formation) portant sur : (i) sa description de l'entreprise et de ses principes généraux de gestion et de gestion des ressources humaines; (ii) la place accordée à la formation dans l'entreprise et les principes qui l'anime; et (iii) la place accordée à l'évaluation dans les pratiques de gestion de l'ensemble de l'entreprise.

Les pratiques d'évaluation formelles et informelles ayant eu lieu au cours des deux dernières années ont été recensées en fonction des catégories d'activités de formation de l'entreprise et en fonction des quatre niveaux de Kirkpatrick auquel on a ajouté un cinquième niveau, le rendement financier. Le portrait s'appuie sur les données écrites disponibles et accessibles : document de politique de formation et évaluation, outils et rapports d'évaluation, commentaires ou analyses ou méta-évaluations, suites données aux évaluations; et sur deux entrevues avec le(s) responsable(s) technique(s) de ces évaluations afin de compléter ce portrait et d'y inclure, le cas échéant, les données sur les pratiques d'évaluation à caractère informel. Cette étape devait aussi permettre de clarifier la notion de rendement telle que conçue et traduite en indicateurs dans l'évaluation de la formation.

L'ensemble a permis la rédaction d'un portrait succinct (environ 10 à 15 pages) de l'organisation et de ses pratiques d'évaluation qui a été soumis à chacun des représentants décideurs de l'entreprise aux fins de validation. Ces derniers étaient invités à s'assurer de l'exactitude des informations et du fait que leur diffusion ne compromettrait en rien les règles de confidentialité et d'anonymat. Les modifications suggérées par ces derniers ont été intégrées aux textes.

⁶ Portrait de l'entreprise et de ses pratiques formelles et informelles d'évaluation de la formation.

Étape 2 : Réflexion critique sur les pratiques d'évaluation de la formation.

La réflexion critique, ou méta-évaluation sur les pratiques d'évaluation de la formation s'est faite en trois temps lors d'une même rencontre. Dans un premier temps, une entrevue de groupe (semi-structurée à l'aide d'un guide) avec le représentant décideur, le professionnel de la formation et, le cas échéant, le représentant syndical, a permis de convenir de l'importance relative accordée à chacune des pratiques d'évaluation par l'entreprise et des critères qui animent ce choix. Les participants avaient en main deux tableaux leur permettant de visualiser les pratiques d'évaluation de la formation de leur entreprise selon les catégories d'activités et selon les niveaux. L'apport de ces évaluations à l'amélioration de la formation dans l'entreprise a été situé. Il s'est donc agi ici d'un premier exercice de méta-évaluation très ouvert. Il a été mené selon le guide prévu à cet effet et les réactions des participants ont été enregistrées aux fins d'analyse.

Dans un second temps, l'opération d'évaluation jugée la plus importante par l'entreprise a été évaluée individuellement et par écrit par les participants à l'aide d'un instrument élaboré à partir des 30 standards du « *Joint Committee on Educational Evaluation* »(1994). Cet instrument permet aux répondants de déterminer jusqu'à quel point ils sont en accord ou en désaccord avec le fait que la pratique d'évaluation de la formation retenue répond à chacun des 31 énoncés qui leur sont proposés. Ils doivent coter leur accord ou désaccord sur une échelle de 6 points. Ils peuvent aussi s'abstenir ou répondre que le standard ne s'applique pas pour cette pratique. Les 31 énoncés sont regroupés en quatre catégories principales : l'utilité (7 énoncés), la faisabilité (3 énoncés), la déontologie (6 énoncés) et la rigueur méthodologique (15 énoncés). Pour l'élaboration de cet instrument, les standards du *Joint Committee* jugés les plus pertinents pour l'évaluation de la formation dans l'entreprise ont dans un premier temps été retenus et adaptés à ce contexte. Puis, certains d'entre eux ont donné lieu à l'élaboration d'énoncés complémentaires permettant de mieux cerner les dimensions du standard initial. L'instrument a par la suite été pré-testé auprès de 3 directeurs de la formation pour enfin donner lieu à une version finale. Il est reproduit à l'annexe 3.

Dans un troisième temps, en guise de synthèse, les répondants ont pu exprimer verbalement leur appréciation de la pratique d'évaluation de la formation retenue selon les quatre catégories énoncées précédemment (voir guide, annexe 2).

Le résultat de l'exercice de réflexion critique a par la suite fait l'objet d'un compte rendu rédigé par le chercheur principal et communiqué au représentant décideur aux fins de validation.⁷

Étape 3 : Prospective en matière d'évaluation de la formation et de son rendement.

Après avoir recueilli les commentaires sur le compte rendu de l'étape 2, l'étape 3 consistait essentiellement à recueillir auprès des participants leurs priorités d'amélioration des pratiques d'évaluation, les obstacles à surmonter, les atouts sur lesquels ils pouvaient miser et les ressources requises. Enfin, l'apport d'échanges sectoriels sur cette question était examiné. Cette rencontre a aussi fait l'objet d'un compte rendu rédigé par le chercheur principal. Ce compte rendu a été intégré dans la version finale du texte comprenant la description de l'entreprise et de ses pratiques d'évaluation de la formation, les résultats de la réflexion critique de même que la prospective et celle-ci a été transmise au représentant de l'entreprise aux fins de validation.

2.6 L'ANALYSE DES RÉSULTATS

L'analyse des résultats s'est essentiellement effectuée à partir des 12 textes décrivant les entreprises, leurs politiques et pratiques de gestion des ressources humaines, de formation et d'évaluation, de même que les résultats des exercices de réflexion critique et de prospective.

L'analyse a d'abord porté sur la description des pratiques évaluatives des entreprises. À cet effet, les tableaux décrivant ces pratiques selon les catégories de formation et les niveaux inclus dans ces 12 textes et reproduits à l'annexe 4 ont été particulièrement mis à profit. Les pratiques d'évaluation formelles ont d'abord été analysées selon les niveaux et selon les catégories de formation afin de décrire d'une part l'étendue de ces pratiques, mais aussi où se situe l'essentiel de l'effort d'évaluation des entreprises. Ensuite, ont été analysés les pratiques d'évaluation informelle de même que les indicateurs de qualité et de haut rendement. Dans la plupart des cas, des tableaux synthèse ont été élaborés reprenant les informations issues des textes selon les catégories de l'analyse. Ces tableaux permettent au lecteur d'associer les informations à chacune des entreprises.

Des analyses ont été effectuées afin de circonscrire l'effet de la taille, du secteur et de la stratégie et culture de l'organisation sur les pratiques évaluatives. En ce qui concerne la taille, les nombres des grandes et petites et moyennes entreprises déclarant une ou pratiques formelles systématiques et informelles ont été comparés selon les niveaux. Le niveau de structuration des pratiques des

⁷ Il a été possible de remettre un compte rendu de l'exercice de méta-évaluation avant l'étape 3 pour toutes les entreprises sauf celles du secteur des communications graphiques où les délais nous ont obligé à réaliser les étapes 2 et 3 dans une même entrevue.

deux catégories a aussi été comparé sur la base des informations contenues dans les tableaux synthèse des 12 textes et des commentaires recueillis lors des entrevues.

En ce qui concerne l'effet du secteur, les nombres d'entreprises déclarant une ou des pratiques formelles systématiques et informelles de chacun des secteurs ont été comparés entre eux, selon les niveaux. Les pratiques d'évaluation ont aussi été analysées par secteur afin d'en identifier les caractéristiques, et comparées sur la base des informations contenues dans les tableaux synthèse des 12 textes et des commentaires recueillis lors des entrevues.

En ce qui concerne l'effet de la stratégie d'entreprise et de la culture de l'organisation, deux cas où ce lien est apparu le plus apparent, sur la base des textes descriptifs, ont été décrits et analysés.

En ce qui concerne l'exercice de réflexion critique et de prospective, les résultats des entrevues ont été analysés selon les dimensions et sous-dimensions définies au tableau 3.

Enfin, des conclusions ont été formulées à partir de l'ensemble des analyses effectuées et en réponse aux questions principales de la recherche. Des recommandations ont été dégagées afin de venir en appui aux entreprises qui souhaiteraient accroître ou améliorer leurs pratiques actuelles d'évaluation de la formation. Ces recommandations s'appuient d'une part sur les constats et analyses des pratiques des 12 entreprises, incluant certaines bonnes pratiques identifiées parmi celles-ci; et d'autre part sur une analyse critique de ces pratiques s'appuyant entre autres sur la littérature scientifique récente.

3. L'ÉVALUATION DE LA FORMATION : PRATIQUES, RÉFLEXION CRITIQUE ET PROSPECTIVE

Ce chapitre se subdivise en quatre parties. Il présente dans un premier temps la description des pratiques d'évaluation de la formation telles que constatées dans les 12 entreprises de notre recherche. Puis, l'effet de certains facteurs tels que la taille, le secteur et la culture de l'organisation est examiné. La troisième partie porte sur l'analyse critique des pratiques d'évaluation et la quatrième partie présente les résultats de l'exercice de prospective, dans les deux cas sur la base des entrevues effectuées avec les acteurs des entreprises.

Les données sur lesquelles s'appuie cette analyse sont contenues dans 12 textes présentant chacune des entreprises et décrivant leurs politiques et pratiques de gestion de la main d'œuvre, de formation et d'évaluation de la formation, de même que les résultats des exercices de réflexion critique et de prospective. L'annexe 4 de ce rapport contient, pour chacune des entreprises un résumé de ces textes de même que 2 tableaux présentant leurs pratiques d'évaluation selon les activités de formation et selon les niveaux de Kirkpatrick auxquels on a ajouté un cinquième niveau, le rendement financier. La lecture du contenu de cette annexe, ou à tout le moins

des résumés, peut permettre au lecteur à la fois une mise en contexte et un survol des données qui seront ici analysées.

3.1 LES PRATIQUES D'ÉVALUATION DE LA FORMATION

Il existe à divers niveaux et de manière plus ou moins systématique des pratiques d'évaluation de la formation dans toutes les entreprises qui ont fait l'objet de cette recherche. Ces pratiques sont issues de divers contextes dont le niveau de structuration varie.

Ainsi, le tableau 6 de la page suivante permet de constater que, sur les 12 entreprises, 10 possèdent une politique formelle de gestion des ressources humaines, sept, une politique de formation et une, une politique d'évaluation de la formation. La taille de l'entreprise semble liée à l'existence de politiques : en effet, les deux entreprises qui n'ont pas de politique de gestion des ressources humaines et 4 des 5 entreprises qui n'ont pas de politique de formation sont des petites et moyennes entreprises,

TABEAU 6
Existence de politique formelle de gestion des ressources humaines, de formation et d'évaluation dans les 12 entreprises.

Secteur	Entreprise	Politique(s) de gestion des ressources humaines	Politique(s) de formation	Politique d'évaluation de la formation
Métallurgie	M-1	Oui	Oui	Non
	M-2	Oui	Oui	Non
	M-3	Non	Non*	Non
	M-4	Oui	Non*	Non
Commerce de détail	CD-1	Oui	Oui	Oui
	CD-2	Oui	Non	Non
	CD-3	Oui	Oui	Non
	CD-4	Oui	Non*	Non
Communications graphiques	CG-1	Oui	Oui	Non
	CG-2	Oui	Oui	Non
	CG-3	Oui	Oui	Non
	CG-4	Non	Non	Non
Sous-total : grandes entreprises		6/6	5/6	1/6
Sous-total : petites et moyennes entreprises		4/6	2/6	0/6
Total		10/12	7/12	1/12

* Ces entreprises n'ont pas de politique formelle de formation, bien qu'il existe, dans le cadre de leur documentation ISO, plusieurs éléments d'une politique de formation.

alors que la seule qui a une politique d'évaluation de la formation est une grande entreprise. Ce lien entre la taille et l'existence de politiques rejoint donc les constats de (Paradas, 1993b). Garand et Fabi (1996) évoqués précédemment.

Le peu de politiques d'évaluation de la formation, dans un contexte où à peine un peu plus de la moitié des entreprises rejointes possèdent une politique formelle de formation, laisse déjà supposer que ces pratiques, bien qu'elles puissent être parfois systématiques, ne sont pas encore complètement organisées en systèmes cohérents, qui permettent d'en tirer le maximum de bénéfices. Les analyses qui suivent permettront d'affiner cette hypothèse.

3.1.1 Les pratiques formelles d'évaluation de la formation selon les niveaux

Dans le cadre de cette recherche, les pratiques formelles d'évaluation de la formation se définissent comme étant toutes les pratiques structurées et explicites visant à établir un jugement sur la valeur d'un processus ou produit de la formation. Par exemple, l'utilisation d'un questionnaire en vue d'évaluer la satisfaction des participants à une activité, même si elle est occasionnelle, constitue une pratique formelle d'évaluation de la formation. Il en est de même de l'observation systématique du comportement d'un employé en poste de travail à l'aide d'une grille.

Ces pratiques sont d'abord décrites et analysées selon les cinq niveaux allant de l'évaluation de la satisfaction à l'évaluation du rendement financier. Le tableau 7 décrit les pratiques d'évaluation formelles des 12 entreprises, selon le secteur et les cinq niveaux retenus. Il permet de distinguer si ces pratiques sont occasionnelles (O) ou systématiques (S) et exercées par l'entreprise elle-même (Entr.) ou ses fournisseurs (Four.). Étant donné que certaines entreprises ont témoigné procéder à une évaluation des comportements découlant de la formation lors de l'évaluation annuelle de la performance de l'employé, tout en admettant qu'il s'agissait là d'une évaluation permettant peu ou pas d'isoler l'effet de la formation, nous avons désigné cette pratique par l'expression (P).⁸

Il faut bien noter que pour que l'on considère qu'une entreprise a une pratique à un niveau, il suffit qu'une de ses catégories d'activités de formation fasse l'objet d'une pratique systématique ou occasionnelle d'évaluation. En d'autres mots, ceci ne signifie pas que toutes les caté-

gories d'activités de formation sont soumises à cette pratique.

Un premier constat s'impose : il existe des pratiques formelles d'évaluation de la formation dans toutes les 12 entreprises que nous avons visitées. Toutes procèdent à l'évaluation de la satisfaction et des apprentissages et 9 procèdent à l'évaluation des comportements, excluant la seule évaluation de la performance. Seulement deux procèdent à l'évaluation des résultats et une seule, du rendement financier.

Ces résultats permettent de considérer que l'échantillon d'entreprises sélectionnées a des pratiques performantes (du moins, par la fréquence) en évaluation de la formation. En effet, la récente étude de Lapierre et al. (2005) situait à 49% la proportion d'employeurs qui financent la formation et qui évaluent toutes ou certaines activités de formation. De plus, cette étude faisait état de pratiques d'évaluation moins fréquentes que celles constatées ici, à savoir, que parmi les employeurs qui évaluent la formation, 71% d'entre eux disent évaluer les compétences acquises à la fin de la formation, 61% la satisfaction des employés formés et 59% le transfert des compétences acquises en poste de travail. Notons que le frein à évaluer les niveaux supérieurs semble aussi présent dans ces entreprises performantes qui évaluent par ailleurs avec plus d'intensité les niveaux 1, 2 et 3 que l'ensemble des entreprises.

Il existe par ailleurs des variations fort importantes entre ces entreprises⁹. Ainsi, à un extrême, les seules pratiques formelles d'évaluation de la formation sont celles qu'exercent occasionnellement les firmes ou institutions qui fournissent la formation à l'entreprise (CG-4). À l'autre extrême, on trouve plusieurs entreprises qui ont des pratiques systématiques d'évaluation formelle à plusieurs niveaux, exercées par l'entreprise et ses fournisseurs.

Les niveaux où le plus grand nombre de catégories de pratiques¹⁰ sont couvertes sont l'évaluation des apprentissages en fin de formation (n=20), l'évaluation de la satisfaction (n=19), puis des comportements (n=10), des résultats (n=2) et du rendement financier (n=1). Par ordre décroissant de fréquence, on retrouve principalement l'évaluation systématique des apprentissages et des comportements par l'entreprise et l'évaluation occasionnelle des apprentissages par les fournisseurs (n=9), l'évaluation occasionnelle de la satisfaction par les fournisseurs (n=8), puis l'évaluation systématique (n=6) et occasionnelle (n=5) de la satisfaction par l'entreprise.

Sur la base des seules pratiques systématiques, qui peuvent être interprétées comme témoignant mieux de leurs préoccupations majeures, ces dernières évaluent principalement les apprentissages et les comportements

⁸ Il n'est pas vraiment possible de procéder à un décompte des pratiques d'évaluation proprement dites sans risquer de générer un nombre de pratiques qui ne correspond pas vraiment à la réalité de ces pratiques. Par exemple, l'évaluation du rendement des formations peut être vue comme une seule pratique, mais aussi comme une évaluation du rendement de chacune des catégories de formation qui y contribuent. L'évaluation occasionnelle de la satisfaction des nouvelles activités peut être vue comme une seule pratique, mais aussi comme une pratique occasionnelle d'évaluation de la satisfaction de chacune des catégories de formation. Les pratiques sont donc présentées sous diverses formes qui apparaissent le mieux traduire les faits tels que constatés.

⁹ L'analyse des résultats par secteur sera effectuée à la section 3.2.2.

¹⁰ Une catégorie de pratique comprend ici le niveau, l'acteur et la fréquence : par exemple, l'évaluation de la satisfaction par l'entreprise de manière occasionnelle.

TABEAU 7
Existence de pratiques formelles d'évaluation de la formation dans les 12 entreprises selon les niveaux, l'acteur et la fréquence.

Secteur	Entreprise	Satisfaction		Apprentissage		Comportement		Résultats		Rendement financier		Total des catégories couvertes					
		Entr.	Four.	Entr.	Four.	Entr.	Four.	Entr.	Four.	Entr.	Four.	Entr.	Sect.				
														S	O	S	O
Métallurgie	M-1	X		X	X								6				
	M-2	X		X	X								5				
	M-3		X	X	X								5	19			
	M-4		X		X								3				
Commerce de détail	CD-1	X		X									3				
	CD-2		X	X				X					4				
	CD-3	X	X	X	X								6	19			
	CD-4		X	X	X			X					6				
Communications graphiques	CG-1	X		X			P				X		4				
	CG-2	X	X		X		P						5				
	CG-3		X	X	X								3	14			
	CG-4		X		X								2				
Total entreprises		6	5	0	8	9	1	1	9	0	0	1	2	0	0	0	0
Total acteur		11		8		10		10		9		1		2		0	
Total niveau		19		20		10		2		1		0		E=33		F=19	
																52	

S = pratique systématique; O = pratique occasionnelle; P = évaluation de la performance; E = entreprise; F = fournisseur.

(n=9) puis la satisfaction (n=6). Donc, bien que ces entreprises soient soucieuses de la qualité des processus de formation mis en place, ce dont témoigne l'évaluation de la satisfaction, la nécessité de s'assurer d'avoir bien atteint les objectifs ou produit les résultats prévus en termes de d'apprentissages et de comportements semble prévaloir.

Bien que l'acteur principal de l'évaluation soit l'entreprise, on constate aussi l'importance de l'apport des fournisseurs de formation, qui comptent pour 18 des 40 catégories de pratiques recensées d'évaluation de la satisfaction et des apprentissages, cet apport se réduisant aux niveaux supérieurs à une seule pratique occasionnelle d'évaluation des comportements. Il est en effet fréquent que les fournisseurs de formation, firmes ou établissements d'enseignement, transmettent à l'entreprise client une évaluation de la satisfaction des participants, et parfois, surtout dans le cas des établissements, une évaluation des apprentissages en fin de formation. Les fournisseurs ont des pratiques d'évaluation occasionnelles, ce qui étonne peu puisqu'elles peuvent varier de l'un à l'autre et selon le service demandé. Ces pratiques, bien qu'externes, doivent néanmoins être prises en compte puisque l'information est transmise à l'entreprise qui est alors en mesure de la mettre à profit.

En somme, ces résultats vont dans le sens des résultats de Lapiere et al. (2005). Si les pratiques de ces entreprises permettent très peu d'avoir de l'information sur les résultats et le rendement financier, celles-ci sont néanmoins relativement bien informées sur le processus de formation par l'évaluation de la satisfaction, et sur ses effets immédiats et à moyen terme par l'évaluation des apprentissages et des comportements. Enfin, ces résultats démontrent aussi que les entreprises visitées évaluent en plus grand nombre la formation que celles rejointes par l'enquête de Lapiere et al. (2005), ce qui était fortement souhaité dans le cadre de cette recherche visant à identifier de bonnes pratiques.

3.1.2 Les pratiques formelles d'évaluation selon les catégories de formation

Il existe dans les entreprises plusieurs catégories de formation dont les objectifs et contenus varient. Afin de faire l'analyse des pratiques évaluatives en fonction des catégories d'activités de formation, il a d'abord été nécessaire d'identifier des catégories permettant de décrire l'ensemble des activités des 12 entreprises. À cet effet, cinq catégories ont été retenues, qui peuvent sommairement être décrites de la manière suivante :

→ la formation d'accueil et intégration, qui introduit l'employé dans l'organisation, l'initie à sa culture et lui transmet les règles, procédures et modes de fonctionnement nécessaires à une intégration réussie;

- la formation au poste de travail, qui vise à ce que le nouvel employé devienne productif dans le respect des normes et procédés en vigueur;
- le perfectionnement et la formation continue des travailleurs qui comprend ici, par exemple, la formation lors de changements technologiques ou d'achat de nouveaux équipements, les cliniques, ou autres réponses à des besoins à caractère plus ponctuel;
- le perfectionnement et la formation continue des gestionnaires qui a la même fonction que la précédente, mais auprès des gestionnaires;
- la formation des formateurs, qui vise à faire acquérir aux travailleurs concernés les principes de base inhérents à cette fonction.

L'analyse qui suit porte d'abord sur la fréquence des pratiques selon les catégories de formation, puis sur l'effort d'évaluation selon les mêmes catégories.

3.1.2.1 La fréquence des pratiques d'évaluation selon les catégories de formation

Le tableau 8 décrit les pratiques d'évaluation formelle selon les catégories d'activités de formation, l'acteur (entreprise ou fournisseur) et la fréquence (systématique ou occasionnelle). Encore ici, nous avons exclu l'évaluation indirecte de la formation par la performance. Les lettres S, A, C, R et Re signifient qu'il y a une ou des pratiques d'évaluation de la satisfaction, des apprentissages, des comportements, des résultats ou du rendement financier. L'expression S/O (sans objet) signifie que l'entreprise n'offre pas cette catégorie de formation. On remarquera que le nombre total de catégories de pratiques recensées dans ce tableau (n=82) est supérieur à celui du tableau précédent (n=52). Ceci s'explique par le fait qu'une même pratique évaluative peut s'appliquer à plusieurs catégories de formation. À l'inverse, il faut aussi noter que le nombre de catégories de pratiques couvertes par une entreprise donnée est directement lié au nombre de catégories de formation offertes par celle-ci. À la limite, une entreprise ayant peu de pratiques, mais beaucoup de catégories de formation ¹¹ pourrait donc paraître avoir plus de pratiques d'évaluation qu'une autre offrant moins de catégories de formation, mais les évaluant de manière plus intensives. En ce sens, les totaux de la colonne de droite, qui en plus additionnent des pratiques systématiques à des pratiques occasionnelles, ont peu d'intérêt.

Un premier constat est à l'effet que ces entreprises évaluent dans une très forte proportion les catégories de formation qu'elles offrent. En effet, sur les 39 possibilités effectivement couvertes par l'offre de formation des en-

¹¹ Par exemple, une entreprise déclarant procéder de manière occasionnelle à l'évaluation de la satisfaction de ses nouvelles activités de formation de toutes les catégories couvre plusieurs catégories de pratiques de ce tableau sans pour autant nécessairement mettre un effort important.

treprises, 34 font l'objet d'au moins une pratique formelle d'évaluation de la formation, soit 87%. Cependant, il faut bien préciser que l'on additionne ici les pratiques systématiques et occasionnelles, et que cela ne veut pas dire que toutes les activités d'une catégorie donnée sont nécessairement évaluées.

Ce tableau témoigne de l'importance accordée à l'évaluation de la formation au poste de travail. Onze des 12 entreprises évaluent elles-mêmes cette formation de manière systématique, bien que CD-1 et CD-2 émettent des directives en ce sens sans pouvoir complètement en contrôler l'application dans leurs multiples succursales. Ces pratiques systématiques sont complétées de pratiques occasionnelles dans 6 entreprises. La formation en poste de travail est évaluée à plus d'un niveau dans 9 des 11 entreprises.

L'évaluation du perfectionnement et de la formation continue des travailleurs fait aussi l'objet de nombreuses pratiques d'évaluation. Il existe des pratiques systématiques ou occasionnelles dans chacune des 11 entreprises qui offrent cette catégorie de formation. Sept des 11 entreprises l'évaluent systématiquement, trois d'entre elles à plus d'un niveau. Trois autres l'évaluent de manière occasionnelle. Rappelons que les pratiques occasionnelles des fournisseurs correspondent essentiellement à l'évaluation de la satisfaction et des apprentissages que les firmes ou établissements peuvent effectuer en fin de formation.

En toute proportion, la catégorie accueil et intégration fait aussi l'objet de pratiques d'évaluation formelle notables. Sept des 12 entreprises offrent cette formation et 5 l'évaluent : 4 d'entre elles l'évaluent de manière systématique, 1 de manière occasionnelle, et 2 ne l'évaluent pas du tout. Notons que dans certains cas, en particulier dans le commerce de détail, cette formation se rapproche beaucoup de la formation au poste de travail, ce qui peut expliquer le nombre élevé de pratiques d'évaluation de cette catégorie de formation dans ce secteur.

Sept entreprises offrent des activités de formation continue des gestionnaires. Trois d'entre elles les évaluent de manière systématique en plus de bénéficier des évaluations occasionnelles des fournisseurs, deux se limitent aux évaluations occasionnelles des fournisseurs et deux ne les évaluent pas du tout de manière formelle.

Enfin, seulement deux entreprises ont des activités de formation des formateurs. Dans les deux cas, les activités de cette catégorie font l'objet de pratiques d'évaluation formelle systématiques par l'entreprise et systématiques ou occasionnelles par les fournisseurs.

Dans l'ensemble, ce tableau suggère donc, pour ces entreprises, un lien entre l'évaluation et le fait que la formation évaluée soit liée aux opérations de production et vise des apprentissages et comportements aisément

définissables. L'importance de l'évaluation de la formation des formateurs s'expliquerait par le fait que ces acteurs sont généralement issus de la production, que l'essentiel de leurs activités vise la production et qu'ils ont de plus un effet multiplicateur. Par ailleurs, ces résultats ne confirment pas, pour ces entreprises performantes, le fait que l'entraînement à la tâche fasse moins l'objet d'évaluation, comme l'affirment Lapierre et al. (2005).

3.1.2.2 L'effort d'évaluation selon les catégories de formation

Le tableau 9 tente de mieux cerner dans quelles catégories de formation ces 12 entreprises investissent l'essentiel de leurs efforts d'évaluation, ceux-ci pouvant être définis en termes de temps ou de ressources humaines ou financières consacrées à ces pratiques. Il se limite à cet effet aux seules pratiques systématiques d'évaluation formelle des entreprises, selon les catégories d'activités de formation et les niveaux.

Les données du tableau 9 font ressortir de manière très claire l'importance accordée à l'évaluation de la formation au poste de travail. En effet, cette catégorie de formation est très fréquemment évaluée de manière systématique par l'entreprise, et ce, principalement au niveau des apprentissages et des comportements. Les formations d'accueil et d'intégration et la formation continue des travailleurs font aussi l'objet de pratiques systématiques, mais à une fréquence moindre, et moins au niveau des comportements. Les entreprises consacrent un effort nettement moins important à l'évaluation de la formation continue des gestionnaires. Enfin, notons que la formation des formateurs fait l'objet d'un effort d'évaluation très important dans l'une des deux entreprises qui offrent cette formation, étant évaluée de manière systématique à trois niveaux.

Ces niveaux d'effort nous semblent témoigner de l'importance accordée par l'entreprise à certaines catégories de formation et aux résultats qu'elles génèrent. Ceci est facile à comprendre dans le cas de la formation au poste de travail qui assure que l'employé est en mesure de produire de manière adéquate. Ceci est aussi vrai, mais à moindre titre, de la formation d'accueil et d'intégration dont certains apprentissages peuvent être essentiels, d'autant plus que dans certains cas, une partie de cette formation se rapproche de beaucoup de la formation au poste de travail : c'est effectivement le cas de CD-1, CD-3 et CG-1. Le cas du perfectionnement et de la formation continue est plus complexe : il s'agit d'activités diverses, de durée variable et qui peuvent souvent être données par des ressources externes : tout cela ne facilite pas un investissement dans des pratiques systématiques d'évaluation par l'entreprise. De plus, certaines entrevues effectuées font ressortir la difficulté à évaluer les habiletés (« *soft skills* ») apprises par les gestionnaires, ce qui peut expliquer le peu d'évaluation malgré l'importance qui peut être accordée aux résultats. Enfin, il

est rassurant de voir que la formation des formateurs fait l'objet dans les deux cas où elle est offerte de pratiques systématiques d'évaluation des comportements, compte tenu de l'effet multiplicateur de ces acteurs de l'entreprise.

3.1.3 Les modalités d'évaluation formelle selon les niveaux

L'ensemble des 12 entreprises participantes possède, selon des fréquences qui varient, des pratiques d'évaluation de la formation aux cinq niveaux. Cette section du rapport vise à décrire ces pratiques et les modalités qui les entourent.

3.1.3.1 L'évaluation de la satisfaction

Toutes les entreprises relatent des pratiques formelles d'évaluation de la satisfaction. Celles-ci s'appuient sur des questionnaires qui sont distribués en fin de formation aux participants, sauf dans le cas de CD-2 qui procède de temps à autre par focus groups ou sondages pour l'ensemble de ses formations.

Cette évaluation est surtout faite par l'entreprise, de manière systématique ou occasionnelle. À un extrême, une entreprise (CD-1) évalue systématiquement la satisfaction à toutes les activités de formation et le directeur de la formation en prend connaissance et réagit aux cas problèmes. Par ailleurs, M-1, par exemple, a surtout des pratiques occasionnelles, entre autres lors de la mise à l'essai d'activités nouvelles. Dans certains cas (p. ex : M-1, M-2, CD-3), l'entreprise évalue elle-même la satisfaction résultant de formations externes afin d'en contrôler la qualité et la pertinence. S'ajoutent à ces pratiques des entreprises, celles des fournisseurs qui offrent de manière occasionnelle à leur client une évaluation de la satisfaction de l'activité qu'ils ont livrée.

3.1.3.2 L'évaluation des apprentissages

Tel que constaté précédemment, une forte proportion des entreprises participantes, à savoir 9 sur 12, ont des pratiques systématiques d'évaluation des apprentissages, deux des trois n'en ayant pas (M-4, CG-2) se centrant plutôt exclusivement sur l'évaluation des comportements. Ces pratiques systématiques portent principalement sur l'évaluation de la formation au poste de travail ou de formations d'accueil et intégration ayant un contenu en relation directe avec le poste de travail.

TABLEAU 9
Les pratiques formelles et systématiques d'évaluation de la formation des 12 entreprises selon les catégories de formation et les niveaux

Secteur	Entreprise	Accueil et intégration	Formation au poste de travail	Perfectionnement, formation ponctuelle des travailleurs	Perfectionnement, formation ponctuelle des gestionnaires	Formation des formateurs
Métallurgie	M-1	A	A, C	Aucune*	Aucune	S, A, C
	M-2	S/O**	S, A, C	S	S/O	S/O
	M-3	S/O	A,C	A,C	S/O	S/O
	M-4	Aucune	A,C	C	C	S/O
Commerce de détail	CD-1	S, A	S, A, C	S, A, C	A,C	C
	CD-2	A,C,R	C,R	S/O	Aucune	S/O
	CD-3	A, C	A, C	S, C	S, C	S/O
	CD-4	S/O	A, C, R	A	S/O	S/O
Communications graphiques	CG-1	A	A	S	S/O	S/O
	CG-2	Aucune	C	Aucune	Aucune	S/O
	CG-3	S/O	A,C	Aucune	S/O	S/O
	CG-4	S/O	Aucune	Aucune	Aucune	S/O
Total : satisfaction		1/7	2/12	4/11	1/7	1/2
Total : apprentissage		5/7	9/12	3/11	1/7	1/2
Total : comportement		2/7	10/12	4/11	3/7	2/2
Total : résultats		1/7	2/12	0/11	0/7	0/2
Total : rendement		0/7	0/12	0/11	0/7	0/2

S = satisfaction; A = apprentissage; C = comportement; R = résultats; Re = rendement financier

* Aucune : aucune évaluation formelle et systématique par l'entreprise.

** S/O : l'entreprise n'offre pas cette catégorie de formation.

Les modalités principales d'évaluation des apprentissages sont :

- les tests théoriques ou examens; ils sont dans certains cas générés par informatique, ce qui signifie un effort préalable de conception d'une banque d'items; un seuil de passage est fixé, celui-ci pouvant varier d'une entreprise à l'autre; l'échec amène une reprise du cours jusqu'à la réussite; ils sont un mode important d'évaluation des apprentissages des établissements fournisseurs de formation qui peuvent décerner des attestations;
- les observations systématiques; elles sont effectuées à l'aide d'une grille ou d'un formulaire dérivés des compétences visées par la formation, ou des procédures et normes établies pour le poste de travail; elles permettent, par exemple, de coter le degré d'apprentissage selon une échelle pouvant aller de la nécessité d'une reprise de la formation à la maîtrise totale et autonome; ces observations sont généralement faites par des supérieurs immédiats ou par les formateurs; dans certains cas, par exemple, on demande à l'employé certaines tâches en expliquant verbalement ce qu'il fait (M-1) ce qui permet à la fois une évaluation du comportement et des savoirs sous-jacents; les observations donnent habituellement lieu à des corrections immédiates lorsque nécessaire;
- et à moindre titre, les entrevues; dans les cas recensés, celles-ci sont menées par les responsables de la formation ou des ressources humaines et consistent en des questions posées sur le contenu de la formation; elles sont généralement semi structurées;
- dans certains cas, deux modalités sont employées : un test théorique et une observation systématique (CD-1) ou une entrevue et une observation systématique (CD-3); dans un cas (CG-3), on combine les résultats d'observations systématiques par le formateur tout au long de l'apprentissage de 3 mois avec une évaluation globale par les superviseurs, qui s'appuient aussi sur les commentaires des collègues.

L'évaluation des apprentissages est donc surtout faite sur un mode de contrôle de la conformité aux exigences. Cependant, notons que dans tous les cas, l'évaluation des apprentissages est faite aussi de manière formative, étant perçue comme un moyen d'identifier et de mieux comprendre les difficultés de l'employé et, par exemple, trouver les voies alternatives pouvant lui faire acquérir les apprentissages. Lorsque les difficultés sont identifiées, elles peuvent faire l'objet d'interventions ciblées (M-1, M-2).

« Bien qu'elle vise ultimement à vérifier si l'employé se conforme à une procédure prédéterminée, leur approche de l'évaluation se veut principalement formative: "on veut voir où tu es rendu dans ton pro-

cessus d'apprentissage, on veut voir les choses que t'a pas vues et les choses importantes que tu verrais à court terme et on va s'ajuster". Avec le temps, on a abandonné les tests, comme à l'école : "c'est pas juste de faire passer un test à une personne qui a été formée par une personne qui pouvait avoir de la misère à comprendre elle aussi." (...) Le représentant syndical souligne son accord avec cette pratique appréciée des employés : "on ne sent pas que c'est un examen" "on va te donner une chance de te le remontrer" ». (M-3, p. 20)

L'évaluation des apprentissages n'est pas faite exclusivement par les agents de la formation ou des ressources humaines. La production est mise à contribution de manière importante, surtout lorsque cette évaluation est faite par observation en poste de travail.

L'importance du jugement du supérieur immédiat ou du formateur peut parfois être la source de difficultés, en particulier lorsqu'il y a peu d'affinités avec le nouvel employé. Afin de résoudre ce problème, deux entreprises (M-4 et CG-3) ont prévu que la formation initiale se déroule sur trois quarts de travail. Ainsi, l'employé est exposé à plusieurs formateurs différents et peut avoir accès à un apprentissage plus riche. Et de plus, il est évalué par trois juges différents, ce qui permet d'atténuer les effets dus à la subjectivité de chacun.

L'utilisation de tests ou d'examens peut parfois susciter des blocages qui ne rendent pas justice à l'employé. Suite à des focus groups, l'entreprise CD-2 a même décidé de mettre fin à cette pratique pour la remplacer par des exercices corrigés par le gérant de succursale, ce qui l'incite à suivre de plus près ses employés. Par ailleurs, des aménagements sont possibles. Ainsi, chez CD-1, lorsque l'employé échoue au test, un formateur lui fait reprendre le contenu du test oralement afin de vérifier s'il a bien compris les questions. Dans le cas de cette entreprise, les examens théoriques sont répondus avec l'accès aux notes de cours et à la documentation disponible en succursale. On ne vise pas à évaluer la capacité de rétention, mais la compréhension de même que la capacité de l'employé à utiliser les ressources à sa disposition en succursale.

Une seule pratique d'autoévaluation a été recensée. Chez CD-3,

« à l'aide de six questions ouvertes, le nouvel employé en formation d'embauche est invité à décrire brièvement son travail et ses responsabilités en expliquant les différentes étapes parcourues depuis son arrivée. Il lui est aussi demandé s'il croit avoir bien effectué son travail et avoir pris ses responsabilités, s'il croit avoir reçu assez de formation et d'indiquer les personnes ressources qui l'ont entraîné. Il lui est également demandé de décrire ses objectifs dans le cadre de son travail et d'apporter

ses commentaires, positifs ou négatifs, sur certains points afin d'améliorer le bon fonctionnement de l'entreprise. Cette autoévaluation est demandée à l'employé environ un mois après son entrée. Elle recoupe donc à la fois l'évaluation de la satisfaction, des apprentissages, du comportement en poste de travail et du rendement de l'employé en un seul formulaire de deux pages. » (CD-3, p.8)

Cette pratique est jugée comme la plus importante par l'entreprise puisqu'elle lui permet de mieux connaître ses nouveaux employés et d'avoir un feed-back sur la formation reçue. Pendant la formation d'embauche, on demande aussi aux nouveaux employés de noter à chaque jour sur une feuille ce qu'ils ont appris dans la journée. Ces feuilles sont insérées dans le dossier du candidat et consultées si nécessaire lors de l'évaluation des apprentissages en fin de formation. Notons que dans une perspective d'organisation apprenante et de développement de l'autonomie de l'employé, de telles modalités devraient être prises en considération pour développer et encourager leur capacité réflexive.

3.1.3.3 L'évaluation des comportements après période de transfert

Presque toutes les entreprises ont des pratiques d'évaluation de la formation de leurs employés quelques mois après la formation. Dans le modèle de Kirkpatrick, on parle d'évaluation des comportements, mais force est de constater que ce suivi du transfert dans les pratiques porte aussi dans certaines entreprises sur les connaissances acquises et leur mise en application.

En ce sens, l'expression « *évaluation du transfert* » serait probablement plus appropriée. Mais même encore là, des ambiguïtés subsistent. Dans la réalité, il n'existe pas toujours de démarcation claire entre l'évaluation des apprentissages et celle de leur transfert en poste de travail. Comme on l'a vu précédemment, on apprend aussi des comportements ou compétences qui sont l'objet d'une évaluation en fin de formation. De plus, dans certains cas (CG-2, CG-3), l'apprentissage se fait par compagnonnage en poste de travail sur une longue période à la fin de laquelle une évaluation des apprentissages en fin de formation a lieu alors que le transfert s'est nécessairement opéré.

En d'autres termes, les niveaux de Kirkpatrick semblent mieux s'appliquer à une formation très traditionnelle, où l'on réalise des apprentissages en salle de classe et que l'apprenant doit par la suite transférer en poste de travail, alors que les formes plus récentes de formation tentent d'atténuer sinon de faire disparaître cette barrière entre les deux lieux. Il est donc nécessaire d'avoir à l'esprit ces nuances lorsqu'il est question ici d'évaluation des « *comportements* » qui désigne donc une évaluation de la formation après une période de transfert de quelques mois en poste de travail. Ce qui est ici évalué est es-

sentiellement la mise en application des apprentissages issus de la formation dans l'exercice de la fonction en poste de travail.

Neuf des 12 entreprises performantes ont des pratiques d'évaluation des comportements. Des trois qui n'en ont pas, deux (CG-1 et CG-3) ont des pratiques d'évaluation globale des apprentissages en fin de formation par compagnonnage de 3 mois qui sont très près de l'évaluation du comportement, et l'autre (CG-4) a des pratiques informelles qui lui permettent de s'assurer d'un comportement adéquat des employés.

Les modalités d'évaluation des comportements sont les suivantes :

- des modalités mixtes d'évaluation à la fois des connaissances et des comportements, 3 à 6 mois après la formation : le formateur ou une personne désignée s'assure de la compréhension de l'employé, soit par un test, soit par des questions sur les actes qu'il pose, alors que le supérieur immédiat avec ou sans appui du formateur évalue les comportements par observation à l'aide de grilles ou formulaires; c'est le cas des entreprises M-1, M-2, M-3, M-4 et CD-1;
- l'observation directe et systématique par le supérieur immédiat : le supérieur immédiat observe le comportement de l'employé à l'aide d'une grille ou d'un formulaire prévu à cet effet; c'est le cas des entreprises CD-3, CD-4 et CG-2;
- l'observation non systématique des employés par leur supérieur immédiat; c'est le cas de CD-2.

De toute évidence, les efforts les plus importants et les plus structurés d'évaluation des comportements concernent la formation au poste de travail. On s'assure de manière très rigoureuse que l'employé possède toutes les compétences et savoirs requis pour exercer sa fonction. Ainsi, le formateur de M-2 peut procéder jusqu'à 3 visites à toutes les 3 semaines pour vérifier les connaissances et leur mise en application, et le contremaître évalue les compétences aux deux semaines, jusqu'à ce que l'employé possède pleinement les savoirs et compétences reliés à son poste et démontre qu'il est complètement autonome. Dans certains cas, il s'agit d'une évaluation qui accrédite l'employé à son ou ses postes de travail.¹² Elle est donc parfois liée à son avancement salarial.

Encore une fois, cette évaluation n'est pas le seul fait des ressources de formation : les supérieurs immédiats de la production y jouent un rôle important.

Plusieurs entreprises ont évoqué l'évaluation de la performance (souvent appelée « *évaluation du rendement* ») comme étant soit leur seule pratique d'évaluation du comportement (CG-1) ou une pratique complémentaire

¹² Dans le cas de M-4, par exemple, l'employé doit être capable d'effectuer en rotation les 6 postes de travail de l'équipe.

d'évaluation à ce niveau. Dans certains cas, l'évaluation du comportement découlant de la formation et l'évaluation de la performance s'entrecroisent ou même se confondent. Ainsi, chez M-1, l'évaluation du comportement fait partie intégrante du « *programme de reconnaissance des acquis* » et est reliée à la progression salariale de l'employé, qui dépend aussi de son évaluation de performance. Chez CD-2, l'évaluation des comportements correspond à l'évaluation mensuelle des vendeurs et recoupe la formation en techniques de vente reçue à l'embauche. Sur la base de cette évaluation, un plan d'action supporté par coaching peut être mis en place. Chez CD-3, l'évaluation annuelle des compétences porte sur l'ensemble des compétences reliées au poste dont la plupart ont été acquises par la formation. Une pratique semblable chez CG-2 permet l'identification des besoins de formation et contribue à la planification des activités de la prochaine année. Chez CD-4, on a émis le vœu de renforcer les pratiques d'évaluation de la performance de manière à mieux évaluer les besoins de formation. Enfin, notons que l'utilisation de clients mystères dans le commerce de détail peut constituer une évaluation de la performance ou de la formation, selon les critères utilisés et leur lien avec une formation préalablement dispensée. Ceci confirme donc le constat de Garand et Fabi (1996) à l'effet que la distinction entre l'évaluation de la performance et l'évaluation de la formation n'est pas toujours évidente en PME, tout en l'élargissant à certaines grandes entreprises de notre échantillon

En ce qui concerne la formation ponctuelle ou continue, l'évaluation de la performance est souvent la seule évaluation de comportement qui en sera faite. Seule M-4 démontre des pratiques structurées allant au-delà de la seule évaluation de performance et permettant d'établir des liens directs entre les comportements et la formation continue:

« Un suivi est effectué systématiquement par la responsable des services administratifs auprès des supérieurs immédiats des employés non syndiqués ayant participé à des activités de la catégorie formation continue après une période d'environ trois mois. Au moyen d'une feuille de contrôle "sommaire de la formation", le supérieur immédiat est amené à indiquer si, oui ou non, les employés "ont démontré une acquisition des compétences de la formation" dans leur travail.¹³ Le supérieur signe le formulaire et le remet à la responsable des services administratifs. » (M-4, p. 14)

Il est évident que les évaluations de la performance, telles qu'elles se pratiquent couramment, permettent peu d'évaluer l'apport spécifique de la formation. Ce n'est d'ailleurs pas leur fonction. Dans bien des cas, une ou deux questions auront trait à la formation : par exemple, chez M-1, l'employeur aura à juger dans quelle mesure l'employé « *possède les connaissances techniques*

requises pour son emploi telles que procédés, technologie, systèmes et équipements ». ¹⁴ En ce sens, leur apport est limité si l'on souhaite apprécier jusqu'à quel point et comment la formation a contribué aux modifications de comportements ou si l'on souhaite sur cette base améliorer les pratiques de formation. Néanmoins, comme l'évaluation de la performance est une pratique répandue et périodique, et qu'une évaluation de l'apport spécifique de la formation à la performance pourrait être fort utile aux entreprises, il serait certainement intéressant d'explorer comment il serait possible de concilier ces deux évaluations en une seule opération qui ne soit pas trop lourde.

3.1.3.4 *L'évaluation des résultats et du rendement financier*

Comme le soulignent les recensions des pratiques d'évaluation de la formation, peu d'entreprises se rendent jusqu'à l'évaluation formelle des résultats et du rendement financier de la formation. Les entreprises visitées n'échappent pas à cette règle. Seulement deux ont des pratiques formelles d'évaluation des résultats et une seule du rendement financier.

L'entreprise CD-2 utilise les données informatiques sur le volume de ventes, les ventes par heure et le nombre d'items par facture pour estimer de manière approximative jusqu'à quel point le contenu de son programme de formation aux techniques de vente est mis en application et contribue aux résultats de l'entreprise. Elle reconnaît que cela ne permet pas d'isoler l'effet de la formation, d'autres facteurs tels que le talent et la motivation de l'individu, les produits, la compétition pouvant intervenir. Néanmoins, elle considère celle-ci comme la plus importante de ses pratiques d'évaluation de la formation. Il convient de préciser qu'il s'agit ici d'un siège social qui a peu de contrôle direct sur les pratiques effectives de formation au niveau des succursales, car ce sont les gérants qui forment et évaluent les apprentissages et les comportements qui en résultent.

L'entreprise CD-4 accorde beaucoup d'importance à la formation de ses conducteurs de camion de livraison :

« À la fin de la formation, l'employé doit exécuter rigoureusement les instructions de départ et appliquer les politiques et les procédures de transport exigées par la réglementation. Au besoin, à cette formation s'ajoute une formation dispensée par une firme spécialisée, d'une durée de quelques jours. Cette activité fait le point sur les règlements de transport et les changements, s'il y a lieu, dans la Loi 430. » (CD-4, p.9)

Le responsable des ressources humaines de CD-4 évalue les résultats de cette formation sur la base du nombre de contraventions émises annuellement à ses

conducteurs. Encore ici, cette pratique ne permet pas d'isoler l'effet de la formation.

Enfin, l'entreprise CG-1 est la seule entreprise qui possède des pratiques d'évaluation du retour sur l'investissement de formation.

« L'entreprise évalue de manière occasionnelle (4 à 5 fois au cours des deux dernières années) le retour sur l'investissement de ses formations techniques. Pour certaines formations techniques ciblées, on mesure le temps d'exécution avant la formation et quelques semaines après, de manière à s'assurer que le transfert est bien complété. On divise alors la réduction du temps d'exécution et de production d'une tâche par le coût de la formation afin de mesurer le retour sur l'investissement effectif dans le temps. » (CG-1, p. 10-11)

Cette pratique aurait démontré des réductions de coût de l'ordre de 40 à 60%. L'entreprise est satisfaite de cette procédure et entend l'utiliser de manière plus fréquente dans les années qui viennent.

3.1.4 Les pratiques informelles d'évaluation

Les pratiques informelles d'évaluation de la formation regroupent plutôt les pratiques spontanées, non structurées, implicites ou explicites, visant elles aussi à établir un jugement sur la valeur d'un processus ou produit de la formation. Par exemple, le jugement spontané, sans aucun support technique et non consigné d'un compagnon sur la performance de son apprenti constitue une pratique d'évaluation informelle. Il en est de même des

propos recueillis dans le corridor par le coordonnateur de la formation sur une activité.

Nous avons procédé à la recension des pratiques informelles d'évaluation des entreprises. Par ailleurs, il convient de préciser que, si notre recension des pratiques formelles se veut la plus complète possible, ceci est moins exact pour ce qui est des pratiques informelles. La raison en est simple: une véritable recension des pratiques informelles aurait nécessité des rencontres avec un cercle beaucoup plus élargi d'acteurs que ce qui était prévu pour cette recherche. En effet, il aurait alors été nécessaire de rencontrer des cadres, superviseurs, compagnons et travailleurs, puisque ces pratiques sont partagées par l'ensemble de ces acteurs de l'entreprise et ne peuvent être complètement mises à jour que dans la mesure où l'ensemble de ces acteurs est consulté. Il est donc fait état ici des pratiques informelles d'évaluation que nous ont communiquées les représentants d'entreprise et responsables techniques de l'évaluation.

Le tableau 10 présente les pratiques recensées d'évaluation informelle selon les niveaux. Les pratiques « possibles » évoquées lors des rencontres ont ici été éliminées. De prime abord, on constate que toutes les entreprises ont des pratiques informelles d'évaluation. Presque toutes (n=11) évaluent ainsi la satisfaction; 3, les apprentissages; 7, les comportements; 7, les résultats; et 7, le rendement. Les pratiques principalement relatées sont celles des responsables des ressources humaines, responsables de la formation ou supérieurs, ce qui tient à la méthodologie employée pour cette étude. Quelques représentants d'entreprises insistent sur l'importance de ces pratiques informelles : c'est le cas de M-4 et CD-3. D'autres, telles que M-3, déclarent avoir surtout fait de l'évaluation informelle au cours des dernières années, ce

TABLEAU 10
Les pratiques informelles d'évaluation de la formation des 12 entreprises selon les niveaux

Secteur	Entreprise	Satisfaction	Apprentissages	Comportements	Résultats	Rendement financier
Métallurgie	M-1	X			X	
	M-2	X		X		
	M-3	X	X	X	X	X
	M-4	X		X	X	X
Commerce de détail	CD-1	X			X	
	CD-2	X	X	X	X	
	CD-3	X		X	X	X
	CD-4	X		X	X	X
Communications graphiques	CG-1	X				
	CG-2	X				X
	CG-3	X	X			X
	CG-4			X		X
Total : entreprises		11	3	7	7	7

TABLEAU 11

Les pratiques informelles d'évaluation de la formation: les acteurs et indicateurs de résultats et de rendement financier

Secteur	Entreprise	Indicateurs de résultats	Indicateurs de rendement financier
Métallurgie	M-3	Par directeur du personnel : maintien de la productivité et de la qualité; autonomie et polyvalence des travailleurs.	Par directeur du personnel : augmentation de la productivité et de la qualité; diminution des coûts d'entretien; faible taux d'accidents de travail; roulement du personnel bas; faible taux d'absentéisme; satisfaction au travail et participation des employés aux décisions concernant la production.
	M-4	Par la responsable des services administratifs : changements dans les comportements, amélioration continue et travail d'équipe	Par la responsable des services administratifs : maintien de la productivité, maintien de la réduction des coûts lors de changements technologiques
Commerce de détail	CD-1	Par le directeur de la formation : climat de travail agréable, bon service à la clientèle, mise en application des apprentissages, l'accompagnement en succursale.	
	CD-2	Par responsable de la formation : équilibre des performances individuelles dans l'équipe, roulement de personnel.	
	CD-3	Par responsable des ressources humaines : climat intéressant de travail, commentaires des clients leur satisfaction ou doléances.	Par responsable des ressources humaines : rendement financier et commercial.
	CD-4	Par responsable des ressources humaines : nombre de ventes, atteinte des objectifs des ventes, motivation des employés, sentiment d'appartenance, les commentaires de clients via sondage.	Par responsable des ressources humaines : profit de l'entreprise et fidélité de la clientèle.
Communications graphiques	CG-2		Par directeur de la production: productivité, rentabilité, non-conformités
	CG-3		Par responsable des ressources humaines : maintien de la productivité et maintien de la réduction des coûts
	CG-4		Par directeur des projets spéciaux : qualité de la production, rapidité d'exécution, augmentation de productivité sur la base de l'évaluation préalable de l'estimation du temps d'exécution.

qui peut aussi être vu comme une reconnaissance de l'importance de ces pratiques.

La satisfaction fait l'objet de commentaires qui sont recueillis par les cadres ou responsables techniques de la formation. Dans trois entreprises (M-1, M-2 et CG-3), on évoque des pratiques initiées par les employés qui transmettent leur appréciation aux responsables des activités. Ces commentaires peuvent porter sur des formations spécifiques ou l'ensemble des formations, internes ou externes. Même s'ils ne font pas l'objet de rapports, les cadres disent en tenir compte lors des prises de décision qui suivent.

Les apprentissages sont évalués de manière informelle par observation ou dans un cas par questions de la part des supérieurs immédiats ou intermédiaires. Les comportements sont aussi évalués par observation des supérieurs immédiats. Dans deux cas (M-4 et CD-4), on évoque les observations entre collègues et dans un autre cas (CD-3) une pratique d'autoévaluation des employés qui leur permet d'exprimer leurs besoins de formation et d'être référés aux ressources appropriées. Les observations peuvent donner lieu à des rétroactions.

Ce sont les informations recueillies sur les pratiques d'évaluation informelles des résultats et du rendement financier qui sont les plus intéressantes. En effet, si les pratiques formelles d'évaluation sont rares à ces niveaux, plusieurs entreprises utilisent néanmoins des indicateurs qui leur en permettent une évaluation informelle. Celles-ci sont habituellement faites par la direction des ressources humaines ou de la formation, sauf dans un cas où c'est la direction de la production. Le tableau 11 fait état de ces indicateurs pour les 9 entreprises concernées.

En ce qui concerne les indicateurs de résultats, le climat de travail et la satisfaction de la clientèle sont évoqués chacun par deux entreprises du commerce de détail, une troisième entreprise évoquant plutôt la qualité du service à la clientèle. Deux entreprises évoquent le changement de comportement ou la mise en application des apprentissages, ce qui relève plutôt des niveaux 2 et 3. D'autres indicateurs, bien qu'évoqués par une seule entreprise, sont néanmoins intéressants : par exemple, l'autonomie et la polyvalence des travailleurs, l'amélioration continue et le travail d'équipe, l'équilibre des performances individuelles dans l'équipe, le roulement de personnel, la motivation des employés et leur sentiment d'apparte-

nance à l'entreprise. Ces indicateurs révèlent en quelque sorte les résultats intermédiaires visés par la formation et rejoignent la culture de l'organisation.

Les indicateurs de rendement financier réfèrent principalement à la productivité, la baisse des coûts et le rendement de l'entreprise.

De toute évidence, les pratiques informelles complètent les pratiques formelles d'évaluation. Par exemple, si la satisfaction est formellement évaluée de manière occasionnelle ou systématique par les entreprises, cela ne les empêche en aucune manière d'interroger leurs employés ou recevoir leurs commentaires afin de s'assurer de la qualité et de la pertinence de la formation. Il en est de même des comportements, dont l'évaluation formelle est souvent complétée par une évaluation informelle. Ainsi, si les pratiques formelles ont quelques limites techniques, il est toujours possible d'y pallier.

De fait, il faut peut-être aussi dire que les pratiques informelles précèdent parfois les pratiques formelles. Par exemple, il semble évident que les entreprises n'ont pas attendu d'avoir un formulaire pour évaluer la satisfaction. Mais plus encore, si l'on doit formaliser les pratiques d'évaluation, il y a probablement souvent avantage à partir des pratiques informelles. Ce pourrait être le cas, par exemple, de l'évaluation des résultats et du rendement : il suffirait de peu pour en arriver à des pratiques formelles signifiantes et faisables pour l'entreprise.

De la même manière, il pourrait y avoir avantage à mieux connaître les pratiques informelles qui accompagnent actuellement les pratiques formelles existantes dans le but de les enrichir. En effet, le processus de formalisation est porteur d'une certaine stabilité qui fait que les pratiques d'évaluation formelle s'adaptent peu au changement. Or, ce qui doit être évalué et les critères qui sont utilisés sont susceptibles pour leur part d'évoluer. Cette évolution risque fort de se traduire dans les pratiques informelles d'évaluation qui compléteront les pratiques formelles. Cette hypothèse serait à explorer.

3.1.5 Les indicateurs de qualité et de haut rendement

La recherche a aussi permis lors des entrevues auprès des représentants des entreprises de recueillir leur conception d'une « bonne formation » et d'une formation « à haut rendement ». Ces questions permettent encore ici d'identifier des indicateurs qui pourraient être intégrés aux outils d'évaluation. Mais elles permettent aussi de mieux connaître la conception de la formation qui anime ces entreprises.

En ce qui concerne la qualité, des 12 entreprises, 7 ont donné une définition principalement ou exclusivement centrée sur l'entreprise et 5, une définition centrée à la fois sur l'entreprise et l'individu.

Les indicateurs centrés sur l'entreprise peuvent avoir pour objet :

- les finalités : la cohérence avec les stratégies et la philosophie de l'entreprise, la pertinence des résultats;
- les objectifs : l'atteinte des objectifs visés par la formation; bien cibler les objectifs de la formation;
- le processus : enseigner les meilleures façons de faire; identifier les meilleures ressources; si la ressource est externe, une formation bien adaptée au poste de travail; effectuer un suivi en cours de formation;
- les résultats : bien faire son travail, une maîtrise accrue du travail, une meilleure performance, une façon de faire efficace, un transfert réussi dans les pratiques; une technique qui doit amener un résultat, une amélioration;
- le suivi de la formation : s'assurer de créer un environnement qui supporte le transfert;
- l'impact : l'impact des résultats sur l'entreprise.

Les indicateurs les plus souvent évoqués parmi ceux-ci gravitent autour de l'amélioration des pratiques de travail.

Les indicateurs centrés sur l'employé sont les suivants :

- « Une formation qui (...) suscite la participation et la réflexion chez les employés » (M-1)
- « Une formation qui amène la personne (...) à avoir du plaisir à faire ce qu'elle fait. » (M-2)
- « Une formation pertinente (...) Tant au niveau de la psychologie de la personne, soit son approche avec les autres, ... » (M-4)
- « C'est une formation où le participant a eu du plaisir, du fun » (CD-2)
- « Une formation qui répond aux attentes des employés, aux questions d'un employé nouvellement embauché afin qu'il sente que l'entreprise le soutient et lui donne les ressources nécessaires comme le temps d'apprendre, un bon formateur, etc. C'est une formation qui permet à tous les employés de bien faire leur travail tout en se sentant bien dans l'entreprise » (CD-3)

Les indicateurs d'une formation à « haut rendement » rejoignent dans bien des cas ceux d'une formation de qualité. Encore ici on constate la primauté de l'amélioration de la performance des employés, mais aussi que pour certaines entreprises, le développement de l'employé occupe une place importante. C'est donc, en somme, une formation qui atteint ses objectifs, voire « rejoint les

objectifs de l'entreprise » (CD-3), et amène une meilleure productivité et des réductions de coûts. Mais c'est aussi une formation « *qui permet aux employés de se développer, d'aller plus loin* » (M-1), qui permet « *aux employés de se développer professionnellement* » (CG-3), « *amène les gens à se dépasser dans leur travail* » (M-2), « *une formation où les gens croient dans le programme et croient que leur participation apporte des résultats* » (CD-1); « *une formation faite par son personnel pour son personnel* » (CD-3). Seulement trois entreprises sur les 12 évoquent explicitement des bénéfices ou des réductions de coûts lorsqu'il s'agit de haut rendement.

Il est évident que l'essentiel des pratiques formelles d'évaluation de la formation porte sur les indicateurs centrés sur l'entreprise et moins sur les indicateurs centrés sur l'employé. Il serait intéressant de savoir dans quelle mesure les pratiques informelles d'évaluation viennent compenser ce léger biais.

Par ailleurs, dans la mesure où l'entreprise valorise véritablement le développement de l'employé et sa contribution active à l'amélioration continue des pratiques de l'entreprise, il y aurait peut-être lieu d'élargir les formes actuelles d'évaluation formelle afin de mieux intégrer des indicateurs centrés sur l'employé. En d'autres termes, si les entreprises croient qu'une formation de qualité et à haut rendement correspond à l'ensemble de ces indicateurs, il serait intéressant que l'évaluation puisse l'informer de la qualité et du rendement de ses pratiques à partir de ces mêmes indicateurs. En effet, il ne faudrait pas croire que les questionnaires de satisfaction remplis à la toute fin de la session peuvent pleinement remplir cette fonction. Et l'on donne relativement peu de chances à l'employé de s'exprimer sur ses acquis de formation et sur l'impact de celle-ci lors des évaluations des apprentissages et des comportements en poste de travail.

3.1.6 L'intégration des données d'évaluation

Comme on l'a vu, les entreprises rejointes évaluent la formation, et ce, à plusieurs niveaux. Il n'est cependant pas toujours évident que celles-ci retirent le maximum des données générées par l'évaluation.

Il existe en fait une certaine intégration des données d'évaluation des apprentissages et des comportements. Dans certains cas, les résultats de ces évaluations sont portés au dossier de l'employé et ce n'est qu'à la condition qu'il ait réussi l'évaluation des apprentissages et des comportements qu'il sera confirmé dans son poste de travail. Cette intégration des données se fait donc par individu.

Par ailleurs, il ne nous a pas été donné de constater un souci d'intégration formelle des données permettant, par exemple, de cumuler les résultats des évaluations des différents niveaux en vue d'une synthèse portant non

pas sur les individus, mais sur le programme. Dans les faits, seulement deux évaluations de programme ont été recensées, en l'occurrence, l'évaluation du programme d'accueil et d'intégration de M-1 et une évaluation générale des programmes de formation chez CD-2. On suppose qu'il existe une intégration informelle de ces données par les responsables de la formation, sans par ailleurs pouvoir le démontrer.

L'évaluation de programme serait certainement une voie de développement intéressante pour les entreprises, surtout lorsqu'un programme de formation doit être renouvelé ou amélioré. En plus de donner l'occasion de produire une synthèse des différentes évaluations de la satisfaction, des apprentissages et des comportements, l'évaluation de programme peut par exemple, donner lieu à des opérations complémentaires de recueil d'informations sur certains indicateurs, par exemple associés à la qualité de la formation, aux résultats ou au rendement. Ces opérations complémentaires pourraient par exemple, permettre aux apprenants, aux formateurs et aux décideurs de s'exprimer sur le programme de formation dans son ensemble et sur comment il répond à leurs besoins de développement professionnel et personnel, tout en étant moins centrés sur une activité précise, comme c'est le cas des évaluations de la satisfaction.

3.1.7 Les conditions critiques d'implantation

Quelles sont, selon ces 12 entreprises, les conditions nécessaires à l'évaluation de la formation?

La participation est évoquée par trois entreprises. Selon M-2, il s'agit surtout de la participation des supérieurs immédiats qui sont débordés et doivent participer activement au processus d'évaluation en poste de travail. Selon CD-4, les gens doivent être convaincus du bien-fondé de l'évaluation, de manière à ce qu'ils convainquent par la suite leur entourage. Selon CG-3, il faut la participation de tous les membres de l'entreprise. Notons que dans la littérature scientifique¹⁵, l'adhésion et la participation des personnes concernées sont évoquées comme facteurs contribuant à assurer l'utilité des résultats générés.

Les procédures et instrumentation sont évoquées par trois entreprises. M-4 souligne la nécessité de se doter d'outils alors que CD-4 se centre sur une façon de faire bien structurée et claire. Pour sa part, CD-2 précise qu'« *il faut que ce soit le plus simple possible* » (CD-2, p. 9).

La disponibilité de ressources est mentionnée par M-3 (il faut être prêt à mettre du temps) et CG-2 (des ressources humaines et financières). Deux entreprises mettent

¹⁵ Au sujet des facteurs susceptibles d'accroître l'utilité de l'évaluation, Fitzpatrick, Sanders et Worthen (2004) notent en particulier la pertinence de l'évaluation pour les décideurs ou autres parties prenantes et l'implication des usagers dans la planification et la phase de rédaction de l'évaluation.

en évidence la nécessité d'en ressentir le besoin (CD-1) ou d' « avoir envie de le faire » (CD-2, p.9).

Enfin, soulignons que le responsable syndical de M-3 met en évidence la nécessité de respecter les employés. Cette condition est d'une certaine manière liée à la participation, étant une condition préalable de celle-ci.

3.1.8 Principaux constats

Les principaux constats de la section qui précède peuvent donc se résumer ainsi :

- il existe des pratiques d'évaluation de la formation formelles et informelles dans toutes les entreprises performantes rejointes;
- ces pratiques visent d'abord et avant tout à s'assurer que la formation contribue à l'amélioration quantitative et qualitative de la production et des services;
- bien que l'évaluation de la satisfaction soit une pratique courante, les efforts d'évaluation de ces entreprises visent surtout les apprentissages et les comportements en poste de travail;
- l'évaluation des comportements, et à moindre titre des apprentissages, est généralement la résultante d'une action conjointe entre la formation et les opérations (production, ventes);
- l'évaluation vise surtout à s'assurer d'une conformité entre les compétences de l'employé et celles requises par le poste; les entreprises rejointes ont peu de formes d'évaluation qui, telles que l'autoévaluation ou la coévaluation, incitent au développement de l'autonomie et de pratiques réflexives chez l'employé;
- il y a très peu de pratiques formelles d'évaluation des résultats et du rendement;
- les pratiques d'évaluation les plus structurées visent surtout les exécutants: les formations des gestionnaires sont beaucoup moins évaluées;
- il existe de fréquents recoupements entre l'évaluation des comportements issus de la formation et l'évaluation de la performance ou du rendement de l'employé : il y aurait lieu de voir comment mieux profiter de ces recoupements pour l'évaluation de la formation sans toutefois trop alourdir l'évaluation de la performance;
- toutes les entreprises de l'échantillon ont des pratiques informelles d'évaluation; ces pratiques semblent compléter les pratiques formelles; leurs indicateurs peuvent dans certains cas être mis à profit dans l'élaboration de pratiques formelles;

- certaines entreprises performantes rejointes considèrent que la qualité et le haut rendement de la formation sont aussi associés au développement professionnel et personnel de l'individu; il y aurait donc lieu d'intégrer des indicateurs reliés à ces dimensions dans leurs pratiques formelles d'évaluation;
- les diverses pratiques d'évaluation autour d'un programme donné sont principalement centrées sur l'individu; une démarche complémentaire et occasionnelle d'évaluation de programme pourrait accroître l'utilité de ces données et donner lieu à des opérations complémentaires d'évaluation permettant entre autres aux différents acteurs de la formation (apprenants, formateurs, cadres) de s'exprimer sur sa qualité et ses résultats;
- la participation des personnes concernées, une instrumentation et des procédures adéquates, des ressources suffisantes et la motivation à évaluer sont entre autres considérées comme des conditions nécessaires à la mise en place de pratiques évaluatives.

3.2 LES PRATIQUES D'ÉVALUATION DANS LEUR CONTEXTE

Cette section tente d'établir si la taille, le secteur ou encore la stratégie et culture de l'entreprise ont un effet sur les pratiques évaluatives des 12 entreprises de notre échantillon. Elle situe de plus la contribution des syndicats rencontrés à la formation et son évaluation.

3.2.1 L'effet de la taille

L'échantillon contient 6 grandes entreprises de plus de 200 employés et 6 PME de moins de 200 employés, mais qui dans tous les cas ont 50 employés et plus.

Au départ, l'effet de la taille se manifeste par le fait que plus d'entreprises de grande taille possèdent des politiques de gestion des ressources humaines (6/6 vs 4/6 pour les petites et moyennes entreprises de notre échantillon); des politiques de formation (5/6 vs 2/6); et de politiques d'évaluation (1/6 vs 0/6). De plus, 2 des 6 grandes entreprises ont un directeur de la formation et deux autres un responsable de la formation alors que seulement 2 des 6 petites et moyennes entreprises ont un agent ou responsable de la formation. Ceci va donc dans le sens des constats de Paradas (1993b), Garand et Fabi (1996) et Mahe de Boislandelle (1988 dans Paradas, 1993). Il va de soi que ces préalables conditionnent les efforts qui peuvent être investis pour l'évaluation de la formation. De fait, il nous a été beaucoup plus difficile de recruter des petites et moyennes entreprises pour notre recherche, compte tenu du fait que l'interlocuteur désigné était dans bien des cas le directeur ou respon-

TABLEAU 12

Nombre d'entreprises déclarant une ou des pratiques formelles et systématiques et informelles d'évaluation de la formation par l'entreprise selon la taille et le niveau

	Satisfaction		Apprentissages		Comportements		Résultats		Rendement financier		Total	
	FSE*	Inf.	FSE	Inf.	FSE	Inf.	FSE	Inf.	FSE	Inf.	FSE	Inf.
Grandes (GE)	5	6	5	1	5	2	1	3		1	16	13
Petites et moyennes (PME)	1	5	4	2	4	5	1	4		6	10	22
Total	6	11	9	3	9	7	2	7	0	7	26	35

* Pratiques formelles et systématiques de l'entreprise

** Pratiques informelles

sable des ressources humaines, voire même le directeur de la production et que sa disponibilité était très limitée.

En ce qui concerne les catégories de pratiques formelles¹⁶ d'évaluation selon les niveaux (tableau 7), les PME¹⁷ de notre échantillon couvrent presque autant de catégories de pratiques que les grandes entreprises : l'ensemble de ces PME couvre 25 catégories de pratiques contre 28 pour les GE.

Lorsqu'on se limite aux seules pratiques systématiques des entreprises, la différence s'accroît (tableau 12) : les PME totalisent 10 déclarations¹⁸ de pratiques systématiques, contre 15 pour les entreprises de grande taille. C'est particulièrement au niveau de l'évaluation systématique de la satisfaction que l'écart est grand : une seule PME déclare effectuer de manière systématique des évaluations à ce niveau alors que c'est le cas de 5 des 6 grandes entreprises. En ce qui concerne l'évaluation des apprentissages et des comportements, l'écart est négligeable : 5 des 6 GE déclarent une ou des pratiques systématiques d'évaluation des apprentissages vs 4 des 6 PME; et autant de GE que de PME (4 sur 6) déclarent une ou des pratiques systématiques d'évaluation des comportements.

Le tableau 12 permet aussi de constater que les PME totalisent plus de déclarations de pratiques d'évaluation informelle. Alors que les GE totalisent 13 déclarations de pratiques informelles selon les niveaux, les PME en totalisent 22. L'analyse par niveau du tableau 12 fait surtout ressortir que les PME déclarent plus souvent des pratiques informelles d'évaluation des comportements et du rendement que les GE.

En ce qui concerne la nature des pratiques elles-mêmes, il n'est pas possible d'affirmer que les pratiques des PME de cet échantillon sont nettement et systématique-

ment moins structurées que celles des GE. Il faut bien comprendre que plusieurs PME ont refusé de participer à notre projet parce qu'elles « ne faisaient pas d'évaluation de la formation » et qu'il s'agit ici de PME sélectionnées parce qu'elles étaient performantes. Ceci fait en sorte que certaines des PME participantes (M-4, CG-3) ont des pratiques d'évaluation qui à certains égards rejoignent en terme de niveau de structuration, celles de certaines GE.

Ainsi, si l'on compare les pratiques d'évaluation de la formation au poste de travail de la PME CG-3 à celles des grandes entreprises du même secteur, la différence semble bien mince.

La PME M-4 du secteur de la métallurgie est la seule qui ait mis en place une pratique très structurée d'évaluation de la formation continue de ses employés non syndiqués, cadres et non-cadres, trois mois après la formation et lors de l'évaluation du rendement. De plus, étant donné qu'elle met en place des équipes semi-autonomes au niveau de la production, elle a défini une procédure d'évaluation de la formation au poste de travail qui permet de s'assurer que l'employé maîtrise suffisamment les tâches reliées aux 6 postes qu'il doit occuper dès son entrée. Ces exigences dépassent ce qui a été observé dans les grandes entreprises M-1 et M-2.

D'autre part, la PME CD-3 du secteur du commerce de détail est en mesure d'effectuer un suivi et une évaluation des apprentissages et des comportements en poste de travail de ses nouveaux employés que certaines grandes entreprises du même secteur lui envieraient. Ceci est rendu possible par des pratiques formelles et informelles d'évaluation. La taille joue ici un rôle déterminant : on a choisi d'en rester à un seul magasin afin de maintenir les standards de qualité et le professionnalisme du service à la clientèle qui font la fierté de l'entreprise. CD-3 souhaite mieux systématiser ses pratiques d'évaluation de la formation dans un proche avenir.

Par ailleurs, dans le cas de CG-4, cette petite entreprise a peu de pratiques évaluatives, s'en remettant principalement à la disparition des non conformités identifiées

¹⁶ C'est-à-dire les pratiques systématiques ou occasionnelles des entreprises ou des fournisseurs aux cinq niveaux, donc une possibilité de 20 par entreprise.

¹⁷ Les grandes entreprises portent les numéros 1 et 2, alors que les PME portent les numéros 3 et 4.

¹⁸ Les chiffres dans les cases du tableau 12 désignent le nombre d'entreprises qui déclarent avoir une ou des pratiques d'évaluation formelles systématiques ou informelles à chacun des niveaux.

au départ pour juger de l'effet de la formation. Compte tenu de ses ressources, elle juge cette situation satisfaisante « à 50% ». Ses pratiques semblent bien refléter la réalité des plus petites organisations, tel que le constate Paradas (1993a).

La taille semble donc avoir un certain effet sur les pratiques d'évaluation de la formation de ces entreprises performantes. Les PME ont moins de pratiques systématiques et formelles d'évaluation de la satisfaction que les GE. De plus, elles semblent avoir plus recours à l'évaluation informelle, en particulier pour ce qui est du rendement et des comportements. On peut supposer que la taille de l'entreprise joue effectivement en faveur de ce recours à l'informel, les objets d'évaluation, par exemple la satisfaction des employés, leurs comportements et l'effet de la formation sur le rendement de l'entreprise, étant plus circonscrits et plus facilement accessibles.

3.2.2 L'effet du secteur

En ce qui concerne l'effet du secteur, le tableau 7 permet de constater que dans l'ensemble les secteurs de la métallurgie et du commerce de détail couvrent autant de catégories possibles de pratiques (n=19) alors que le secteur des communications graphiques en couvre légèrement moins (n=14). Une analyse selon les niveaux d'évaluation fait ressortir que cette différence est principalement attribuable au fait que les entreprises du secteur des communications graphiques déclarent moins de pratiques formelles d'évaluation des comportements en poste de travail.

Ceci tient pour une bonne part à une ambiguïté déjà soulevée précédemment (#3.1.3.3), à savoir que la distinction entre l'évaluation des apprentissages et l'évaluation des comportements n'est pas toujours facile à établir. En effet, l'entraînement à la tâche dans ce secteur se fait beaucoup par compagnonnage sur une période assez

longue. Cet entraînement se termine par une évaluation. Par exemple, la description qui en est faite en ce qui concerne CG-3 est la suivante :

« Une évaluation globale se fait à la fin de la formation par les superviseurs lors de rencontres de travail. À l'aide des rapports remplis par les formateurs et les commentaires des collègues superviseurs, ceux-ci jugent de façon globale la capacité de l'employé à effectuer le travail correctement. L'employé doit être en mesure d'effectuer le travail selon les différents critères inscrits sur "la formule d'évaluation des connaissances du travail". L'entreprise s'assure ainsi d'un traitement "juste et équitable" envers tous les employés. » (CG-3, p.11)

Le fait qu'il s'agisse « d'évaluation des connaissances du travail » explique pourquoi cette pratique est considérée comme une évaluation des apprentissages en fin de formation. Par ailleurs, le fait que l'on juge « de façon globale la capacité de l'employé à effectuer le travail correctement » correspond plus à une évaluation du comportement. En somme, la différence entre ce secteur et les deux autres secteurs tiendrait plus au niveau de formalisation des pratiques d'évaluation des comportements proprement dits, à l'exclusion des connaissances.

Deux autres raisons peuvent expliquer le peu de pratiques d'évaluation recensées en communications graphiques. D'une part, le niveau élevé d'expérience des travailleurs, du moins dans les grandes entreprises : un interlocuteur d'une grande entreprise parlait même de « système mature ». Et d'autre part le fait que les responsables techniques de l'évaluation n'ont pas pu être rencontrés.

Le tableau 13, qui fait état des pratiques formelles et systématiques et des pratiques informelles d'évaluation de la formation amène au même constat : moins d'entreprises du secteur des communications graphiques déclarent une ou des pratiques d'évaluation de la formation pour l'ensemble des niveaux, qu'elles soient formelles et sys-

TABEAU 13
Nombre d'entreprises déclarant une ou des pratiques formelles et systématiques et informelles d'évaluation de la formation selon le secteur et le niveau

	Satisfaction		Apprentissages		Comportements		Résultats		Rendement financier		Total	
	FSE*	Inf.	FSE	Inf.	FSE	Inf.	FSE	Inf.	FSE	Inf.	FSE	Inf.
Métallurgie	2	4	3	1	4	3	0	3	0	2	9	13
Commerce de détail	2	4	4	1	4	3	2	4	0	2	12	14
Communications graphiques	2	3	2	1	1	1	0	0	0	3	5	8
Total	6	11	9	3	9	7	2	7	0	7	26	35

* Pratiques formelles et systématiques de l'entreprise

** Pratiques informelles

tématiques ou informelles. Ceci semble particulièrement ressortir lorsqu'il s'agit de l'évaluation des comportements et, à moindre titre, des résultats.

* * *

A priori, on serait tenté de croire que les trois secteurs diffèrent quant aux contenus et aux pratiques de formation, ce qui amène des différences qualitatives au niveau des pratiques d'évaluation de la formation. Ceci ne semble pas s'avérer, du moins sur un aussi petit échantillon d'entreprises performantes.

Par exemple, si moins de pratiques d'évaluation de la formation ont été recensées en communications graphiques, cela ne semble pas tenir de la simplicité de la formation ou du manque de contrôle de la qualité. Par exemple, un apprenti qui commence chez CG-2 pourra attendre jusqu'à 20 ans pour gravir les échelons jusqu'à premier pressier, chaque échelon ayant ses exigences. Mais la formation se fait beaucoup par compagnonnage et, pour reprendre cet exemple, on ne nous a pas fait état de modalités d'évaluation formelles ou informelles des apprentissages entre chacun de ces échelons. Et plus d'une entreprise de ce secteur nous a fait part des normes élevées de qualité de ce secteur, mais qui varient dans certains cas selon les attentes du client. Il faudrait voir si le fait qu'il y ait moins de pratiques formelles d'évaluation ne tient pas à la difficulté à formaliser de manière très explicite certains des apprentissages et comportements attendus à cause de leur complexité. En effet, on ne peut évaluer que ce qui est préalablement explicitement défini.

Dans certains cas tels que CD-2 et CD-4, la formation dans le secteur de détail peut apparaître relativement plus simple que, par exemple, en métallurgie. En effet, ces deux entreprises ont des programmes de formation à la vente auxquels se greffent des pratiques assez simples et efficaces d'évaluation de la formation. Par ailleurs, ceci s'applique moins aux entreprises CD-1 et CD-3 où la formation aux produits peut devenir très élaborée. Ceci donne lieu chez CD-1 à un système rigoureux d'évaluation des apprentissages et d'attestation de formation théorique, et chez CD-3, à un ensemble de pratiques formelles et informelles par les supérieurs et les pairs qui permet à l'entreprise de s'assurer du professionnalisme de ses conseillers vendeurs.

En somme, sur la base des données recueillies, il semble difficile d'isoler de manière convaincante l'effet du secteur sur les pratiques d'évaluation.

3.2.3 L'effet de la stratégie de l'entreprise et de sa culture

Il semble parfois exister une certaine cohérence entre la stratégie d'entreprise et sa culture d'une part, et d'autre

part ses pratiques d'évaluation de la formation. Dire que cette relation est dans tous les cas évidente serait abusif. La conception dominante demeure en quelque sorte « *une mesure objective et rigoureuse des apprentissages* », qui sied mal, lorsqu'elle est appliquée de manière exclusive, à une culture qui, par exemple, se veut participative ou partenariale. En effet, il pourrait dans ces cas y avoir plus de place pour des approches d'auto ou de co-évaluation qui sont souvent moins menaçantes et polarisantes, et par le fait même plus porteuses de changement.

Compte tenu de la taille de notre échantillon, il est plus pertinent ici de faire état de deux cas qui démontrent le lien entre la stratégie d'entreprise et sa culture, et ses pratiques d'évaluation, quitte à ce que d'autres recherches portant sur un échantillon plus large arrivent à mieux démontrer cette relation.

3.2.3.1 M-2 : une recherche participative de conformité

M-2 est une grande entreprise du secteur de la métallurgie qui a dû faire face à une restructuration et un rachat afin d'éviter la fermeture. Sa stratégie est maintenant axée sur l'augmentation des profits et la réduction des coûts. Le respect des normes ISO constitue la fonction contrôle la plus importante de l'entreprise.

Cette entreprise avait jusqu'à récemment une mode de gestion qualifiée de « *paternaliste* », axé sur l'esprit de famille. Sa main d'œuvre, syndiquée, est composée d'employés expérimentés, en poste depuis plusieurs années et souvent de deuxième génération. Le vieillissement de celle-ci et la nécessité d'être plus structurée amènent cette entreprise à codifier les savoir-faire de ses employés dans des programmes de formation à l'emploi dont les résultats chez les apprenants font l'objet d'évaluations soutenues des apprentissages et des comportements.

« *Selon le représentant de l'entreprise, la formation est également une question de survie (...) compte tenu des nombreux départs à la retraite des employés les plus expérimentés (...) qui n'ont pas eu le temps d'assurer le transfert de leurs connaissances aux nouveaux employés* ». (M-2, p. 5)

On a donc débuté par les secteurs les plus importants et on vise à terme à couvrir les autres. Les travailleurs les plus expérimentés participent à l'amélioration des programmes de formation élaborés par les formateurs.

Les pratiques formelles d'évaluation sont assez typiques du secteur : évaluation par tests théoriques, questions en cours d'exécution des tâches et observation des comportements par les supérieurs immédiats, jusqu'à l'autonomie complète en poste de travail. Les modalités d'élaboration et de mise en œuvre de ces pratiques reflètent

bien la culture de l'entreprise. Ainsi, selon le représentant de l'entreprise, la mise en place de pratiques d'évaluation exige « *la participation de tout le monde, principalement des responsables des employés* ». Lors de la réflexion critique, la responsable de la formation a fait état des ajustements qui ont du être faits aux outils d'évaluation des comportements qui, dans leur forme initiale, étaient trop lourds ou compliqués pour les supérieurs des opérations :

« (...) le (nouveau) formulaire a été conçu pour ne pas bouleverser les pratiques en place. C'est ce qui a amené l'approche d'évaluation par compétence plutôt que par des tests pratiques et des grilles. Le fait d'évaluer en noircissant le cercle au fur et à mesure que la compétence est maîtrisée et que l'employé est autonome est plus facile. Avant de généraliser cette pratique d'évaluation, il y a eu consultation pour vérifier si tout le monde était d'accord avec le principe de manière à bien fonctionner en partenariat avec les autres intervenants. Le formulaire est plus simple et dérange moins que les pratiques précédentes. Elle n'a pas eu de critiques négatives à cet égard. » (M-2, p. 19)

Concernant l'utilité de l'évaluation des compétences, la responsable de la formation précise que

« le formulaire (...) a été conçu pour que le formateur puisse échanger avec les formateurs de relève et l'employé qui est formé et amener le contremaître à s'impliquer davantage dans la formation des employés. Le représentant de l'entreprise et le représentant syndical sont d'accord avec ces propos. »

Plus loin, concernant l'importance de la rigueur méthodologique, la responsable de la formation associera celle-ci à un travail de partenariat :

« il faut que les gens soient capables de travailler avec l'outil, que ça reflète leurs besoins et que ce soit rigoureux. Elle insiste sur la nécessité d'obtenir l'adhésion des parties pour que ce soit bien mis en application et gagnant pour les deux parties. » (M-2, p.20)

Par ailleurs, il ne faut pas croire pour autant que les travailleurs se limitent à être évalués :

« Le représentant syndical souligne que c'est souvent l'employé qui va demander une formation parce qu'il en ressent le besoin et le soumet au contremaître qui juge de la pertinence. La responsable de la formation reconnaît cette réalité. » (M-2, p.18)

« Le représentant syndical revient sur la qualité de l'évaluation informelle que les travailleurs et les contremaîtres font entre eux. Selon lui, pour devenir un bon opérateur, cela peut prendre 5 ans, ce

qui est beaucoup plus que ce qui est prévu par le processus d'évaluation formelle. Ce qui, pour la responsable de la formation, fait ressortir l'importance du partage de l'information. » (M-2, pp. 20-21)

En résumé, la stratégie de l'entreprise a rendu nécessaire un développement de la formation et de son évaluation. Ce développement vise entre autres à mieux répondre aux exigences du marché malgré la nécessité de remplacer une bonne partie de sa main d'œuvre au cours des prochaines années. Bien que l'évaluation vise ici la conformité, la culture de l'entreprise permet que cette recherche de conformité passe par une implication, une adhésion des travailleurs et cadres intermédiaires. Les pratiques évaluatives ne sont pas qu'un outil de contrôle : elles sont aussi un moyen de mobilisation des ressources en vue de l'atteinte des objectifs visés. De plus, les pratiques formelles sont complétées de pratiques informelles qui ont toute leur importance et qui sont aussi l'expression de la nécessaire participation de tous au processus de formation et à son évaluation.

3.2.3.2 CD-3: l'évaluation en appui à l'amélioration continue des employés

CD-3 est une moyenne entreprise en pleine croissance du secteur du commerce de détail. Elle œuvre dans la vente de matériel à haut contenu technologique. « Sa stratégie consiste à se distinguer et à demeurer premier en innovant » (CD-3, p.1) À cet effet, elle mise sur une bonne part sur l'expertise et le professionnalisme de ses conseillers vendeurs. Ceci lui a permis au cours des années de se bâtir une excellente réputation dans son secteur d'activité.

Cette stratégie s'accompagne d'une culture basée sur « *l'esprit de famille et le respect des employés* ». (CD-3, p.1). On reconnaît que plusieurs des conseillers vendeurs ne sont que de passage, pour se constituer un réseau de contacts ou encore améliorer leur équipement. En échange de leurs services, l'entreprise se préoccupe de leur offrir un milieu stimulant qui leur permet de continuer à se développer professionnellement. Tout cela se produit dans un contexte où « *le travail d'équipe, l'entraide, le respect mutuel et la communication sont des valeurs que le personnel doit véhiculer.* »¹⁹

La formation occupe ici une place importante, compte tenu du fait que « *les compétences, le savoir-faire et l'expérience forment la pierre angulaire d'un service à la clientèle de qualité.* »²⁰. Or, cette formation est principalement donnée par des ressources internes :

« *Bon nombre des activités de formation sont dispensées par des ressources internes. En fait, l'entreprise dispose de peu de ressources externes en matière de*

19 Entreprise CD-3. (s.d.). Carrière. En ligne. <[http://www.\(CD-3\).com/francais/carrieres.htm](http://www.(CD-3).com/francais/carrieres.htm)>. Consulté le 06-05-2005.

20 Entreprise CD-3. (s.d.). Historique. En ligne. <[http://www.\(CD-3\).com](http://www.(CD-3).com)>. Consulté le 06-05-2005.

formation, compte tenu de ses hautes exigences technologiques. Les employés sont souvent plus qualifiés que les représentants des fournisseurs de produits. Quant aux institutions d'enseignement, elles disposent de peu ou pas d'équipements à la fine pointe des technologies pour certains de ses secteurs d'activités. » (CD-3, p.3)

Lors de l'exercice de réflexion critique, les pratiques d'évaluation de la formation retenues comme les plus importantes par la responsable des ressources humaines reflètent la stratégie et la culture de cette entreprise :

« La plus importante est l'autoévaluation suite à la formation d'embauche (Fiche « Parle-moi de toi ») qui comprend une question sur la formation reçue et les besoins de formation qui subsistent chez l'employé. La responsable des ressources humaines reconnaît beaucoup d'utilité aux informations recueillies par cette question qui, par exemple, lui ont permis de constater qu'il fallait revoir la formation qui était donnée sur le système informatique. La seconde est l'évaluation informelle qui est faite des nouveaux employés par leurs coéquipiers qui, selon elle, se montrent très exigeants. La troisième est l'évaluation des compétences qui est faite sur une base annuelle et qui vise à savoir où la personne en est rendue dans son évolution et à identifier ses besoins d'appui, ce qui constitue aussi une évaluation de l'ensemble des formations reçues. » (CD-3, p.16)

Pour en arriver à réaliser la stratégie de l'entreprise, il ne suffit pas de rencontrer des normes, mais d'être en continuel dépassement de celles-ci. Ici, la culture de l'entreprise permet des pratiques d'évaluation de la formation qui y contribuent. Si certains éléments de l'évaluation informelle par les pairs et l'évaluation des compétences permettent de s'assurer d'un bagage satisfaisant, d'autres éléments de l'autoévaluation, de l'évaluation informelle par des coéquipiers plus exigeants ou de l'identification des besoins de formation permettent d'aller au-delà de ces normes en s'appuyant sur le jugement professionnel de l'individu. De telles pratiques ne peuvent avoir lieu que dans la mesure où la culture de l'entreprise valorise fortement l'individu et reconnaît « que ce sont eux qui connaissent le mieux leurs besoins. » (CD-3, p. 16)

Notons aussi la reconnaissance par la responsable des ressources humaines, de l'importance de l'évaluation informelle par les pairs. C'est là reconnaître leur compétence à juger, mais aussi miser sur la force de l'environnement comme moteur de l'amélioration continue des pratiques. De toute évidence, on semble réunir plusieurs des éléments caractéristiques de l'organisation apprenante et s'orienter dans la direction de la conception de l'évaluation de Preskill et Torrès (1999) dont il est fait mention dans la recension des écrits qui précède.

3.2.4 Les syndicats, la formation et l'évaluation

Des 12 entreprises de notre échantillon, 6 sont syndiquées. Il a été possible de rencontrer les représentants syndicaux de 3 de ces 6 entreprises, et dans un cas, de rencontrer des employés syndiqués.

Dans la majorité des cas où les relations de travail sont gérées par une convention collective, nous avons constaté une participation importante des représentants syndicaux aux décisions portant sur la formation. D'ailleurs, toutes les conventions collectives que nous avons consultées incluent des clauses en matière de formation et parfois en matière de développement de la main-d'œuvre. Ces clauses, bien que différentes d'une entreprise à l'autre, portent entre autres sur : les périodes de formation prévues selon la classification des emplois, la formation nécessaire lors de changements technologiques, le rôle du comité de formation s'il y a lieu et le remboursement des frais de scolarité.

Cependant, l'implication du syndicat se limite dans la majorité des cas à un rôle consultatif en matière de compétences. Il revient aux employeurs de déterminer les compétences attendues pour chaque poste de travail et ce parfois en fonction du processus de travail documenté dans le cadre des certifications ISO. Il va sans dire que les employés expérimentés et ayant de nombreuses années d'ancienneté participent de façon informelle (échanges avec supérieurs et/ou formateurs) à l'identification des connaissances et compétences attendues ou nécessaires aux différents postes de travail.

De façon générale, les représentants syndicaux rencontrés considèrent « très satisfaisante » la formation offerte par leur entreprise. Les principaux enjeux mis en relief par ceux-ci lors des entrevues sont liés principalement au maintien « de ce qui est pour eux une bonne formation » ou une formation de qualité. Par exemple, trois représentants syndicaux rencontrés nous ont mentionné qu'ils s'assurent, auprès des travailleurs nouvellement formés, que le nombre d'heures prescrit pour la formation en poste de travail est suffisant. Lorsque le nombre d'heures prescrit n'est pas jugé suffisant pour un poste ou une fonction spécifique, suite aux nombreux commentaires formulés en ce sens, cette préoccupation peut faire l'objet d'une négociation et/ ou d'une modification lors d'un renouvellement de convention collective.

Deux représentants syndicaux nous ont aussi mentionné qu'un des principaux enjeux en matière de formation dans leur entreprise concerne le choix des formateurs qui dispensent la formation aux postes de travail. Ceux-ci considèrent que l'entreprise doit s'assurer de choisir des travailleurs expérimentés capables de transférer de façon adéquate les connaissances nécessaires pour un poste de travail. L'un d'eux considère qu'un « bon formateur égale une bonne formation. » Cette préoccupation sera, selon ses propos, une des priorités de formation à modifier au cours des prochaines années.

La participation des représentants syndicaux aux décisions portant sur l'évaluation de la formation exigée d'eux est encore marginale. Dans une seule entreprise (CG-3), les représentants syndicaux ont participé activement aux décisions concernant l'application de l'évaluation de la formation aux postes de travail. Une clause portant sur l'évaluation des apprentissages aux postes de travail sur trois quarts de travail est inscrite dans la convention collective. En premier lieu, l'employé est évalué en cours d'entraînement par le formateur de l'équipe de jour après un mois d'entraînement, celui de l'équipe de soir et de nuit ainsi de suite. Une évaluation globale est prévue à la fin de la formation par les superviseurs. Le but consiste à tendre vers un « *traitement juste et équitable* » pour tous les employés et à évaluer les connaissances acquises après un période d'entraînement le plus objectivement possible.

De façon générale, les représentants syndicaux rencontrés s'attendent que l'entreprise évalue la formation dans le « *respect des employés et des individus* ». Ceux-ci souhaitent que l'évaluation de la formation soit appliquée dans une approche formative, c'est-à-dire « *améliorer les performances des individus plutôt que d'opter pour une pratique répressive envers les individus.* »

On peut avancer que leur perception et leur niveau d'information concernant l'évaluation de la formation sont intimement liés. En fait, l'évaluation de la formation signifie, spontanément, pour les représentants syndicaux rencontrés, une évaluation de la satisfaction. Pour eux, une évaluation des apprentissages en fin de formation se fait au moyen d'un examen ou d'une épreuve écrite et est associée à une formation formelle structurée dispensée par un établissement d'enseignement. Plusieurs d'entre eux ont réalisé, en dressant le portrait de leurs pratiques de formation et d'évaluation de la formation lors de l'entrevue, qu'ils (l'entreprise) procédaient à une évaluation de la formation des apprentissages en fin de formation ou des comportements après une période d'entraînement. « *On faisait de l'évaluation de la formation sans le savoir* ».

Selon les propos recueillis auprès des représentants des employés rencontrés, leur niveau d'information concernant les pratiques d'évaluation de la formation de leur entreprise était surtout lié aux deux premiers niveaux. En fait, la majorité des représentants rencontrés nous ont mentionné que l'entreprise pouvait procéder à une évaluation formelle de la satisfaction au moyen d'un questionnaire lors d'activités de formation dispensées par des ressources externes. De plus, ils ont souligné que les supérieurs immédiats effectuaient une évaluation formelle des apprentissages en poste de travail au moyen d'une liste d'éléments après une période d'entraînement. Le troisième niveau n'était pas considéré, au premier abord par les représentants syndicaux, comme une évaluation de la formation mais une évaluation du rendement ou de la performance individuelle.

Aucun des représentants syndicaux rencontrés ne savait si leur entreprise procédait à une évaluation formelle de la formation aux niveaux des résultats et du rendement de l'entreprise. Ils sont cependant forts conscients que l'entreprise puisse en faire au moyen d'instruments conçus à cet effet.

3.2.5 Principaux constats

- la taille apparaît liée à l'existence de politiques de gestion des ressources humaines, de formation et d'évaluation dans les entreprises de l'échantillon;
- les PME de notre échantillon couvrent presque autant de catégories de pratiques d'évaluation que les GE (25 vs 28); par ailleurs, plus de GE déclarent évaluer de manière formelle et systématique la satisfaction que les PME, alors qu'aux autres niveaux la différence s'atténue;
- les PME comptent plus de déclarations de pratiques informelles que les GE (22 vs 13); cet écart est plus important au niveau de l'évaluation informelle des comportements et du rendement financier; on peut supposer que la taille réduite joue en faveur du recours à l'informel;
- cet échantillon restreint ne permet pas de conclure que les pratiques évaluatives des PME sont moins structurées que celles des GE, ceci étant en partie attribuable aux critères de sélection ayant exclu d'entrée de jeu les PME ne faisant pas ou peu d'évaluation;
- les entreprises du secteur des communications graphiques déclarent moins de pratiques formelles d'évaluation des comportements en poste de travail; ceci est peut-être attribuable à la difficulté de formaliser certains apprentissages et comportements complexes, au niveau élevé d'expérience des travailleurs de ce secteur ou au simple fait que les responsables techniques de l'évaluation n'ont pu être rencontrés;
- la conception dominante de mesure objective des apprentissages et des comportements résultant de la formation fait en sorte que les pratiques évaluatives ne correspondent pas toujours pleinement à la culture de l'organisation, qui est parfois plus participative et égalitaire;
- les syndicats souhaitent essentiellement des pratiques évaluatives à caractère formatif, qui se font dans le respect des employés; c'est d'ailleurs suite à une demande syndicale que l'entreprise CG-3 a décidé de répartir la formation des nouveaux employés et leur évaluation sur trois quarts de travail, et ainsi diversifier les juges de manière à atténuer l'arbitraire et avoir une évaluation plus juste et équitable.

3.3 LA RÉFLEXION CRITIQUE SUR LES PRATIQUES D'ÉVALUATION

Il était prévu que l'exercice de réflexion critique regroupe le représentant de l'entreprise, le responsable technique de l'évaluation de même que le représentant du syndicat si l'entreprise était syndiquée. Il y a eu au total 21 participants à ces 12 exercices : 12 représentants des entreprises, 5 responsables techniques de l'évaluation et 4 employés, plus précisément 2 représentants du syndicat, un représentant des employés syndiqués et un représentant des travailleurs d'une entreprise non syndiquée.

En ce qui concerne les entreprises du secteur de la métallurgie, la participation a été conforme à celle qui était prévue sauf dans un cas où il s'est agi d'un représentant des employés syndiqués et non du syndicat. En ce qui concerne le secteur du commerce de détail, aucune entreprise n'était syndiquée. Un responsable technique des évaluations n'a pu se libérer pour cette rencontre. Enfin, en ce qui concerne le secteur des communications graphiques, il n'a pas été possible, pour diverses raisons, d'avoir la participation des représentants syndicaux dans le cas des trois entreprises syndiquées.

3.3.1 Les pratiques évaluatives jugées les plus importantes et les critères.

Le tableau 14 décrit les pratiques évaluatives jugées les plus importantes. Cette question permet donc de savoir sur quels aspects de la formation les participants à

l'exercice, principalement les représentants des entreprises, souhaitent avoir une rétroaction qui soit susceptible d'aider à une prise de décision.

La plupart de ces pratiques évaluatives concernent la formation à l'emploi, et visent essentiellement les comportements et les apprentissages, et dans deux entreprises les résultats.

Pour 7 des 12 entreprises (M-2, M-3, M-4, CD-1, CG-2, CG-3 et CG-4), ces pratiques sont les plus importantes parce qu'elles permettent de s'assurer que l'employé est en mesure de bien remplir sa tâche. Pour les deux PME du secteur de la métallurgie et CG-4, la conformité aux normes ISO est explicitement évoquée.

Dans le cas des grandes entreprises du commerce de détail (CD-1 et CD-2), il existe un souci de contrôle à distance. Dans le cas de CD-1, la pratique choisie permet d'une certaine manière au siège social d'estimer les chances que le contenu de la formation sera mis en application de retour dans la succursale. Dans le cas de CD-2, le suivi des ventes permet de voir l'impact de la formation qui est assurée par le gérant de la succursale, ce que le siège social ne peut contrôler de manière précise.

Trois entreprises (M-2, CD-3 et CG-1) évoquent le fait que la pratique choisie contribue à l'évaluation du processus de formation. Pour CG-1, la pratique choisie est même essentiellement une pratique d'évaluation de la satisfaction, parce qu'elle permet d'améliorer la formation

TABLEAU 14
Les pratiques évaluatives jugées les plus importantes et leur niveau

Secteur	Entreprise	Pratique	Niveau
Métallurgie	M-1	L'évaluation de la performance puis l'évaluation de l'apprentissage de l'emploi	C,A
	M-2	L'évaluation des apprentissages et des comportements de la formation à l'emploi	A, C
	M-3	Les pratiques d'évaluation liées au maintien des accréditations ISO.	A,C
	M-4	Les évaluations qui concernent la formation en poste de travail des opérateurs.	A,C
Commerce de détail	CD-1	Les évaluations qui concernent les comportements et les apprentissages, de manière à pouvoir s'assurer de la conformité des comportements dans les succursales	C,A
	CD-2	Les évaluations qui portent sur les résultats et qui démontrent l'impact de la formation sur les ventes.	R
	CD-3	La responsable des ressources humaines de l'entreprise a identifié trois pratiques importantes d'évaluation, à savoir l'auto-évaluation de la formation reçue à l'embauche, l'évaluation informelle des compétences des nouveaux employés et l'évaluation formelle des compétences.	S,C
	CD-4	L'évaluation des apprentissages des conseillers vendeurs suite au visionnage de cassettes.	A
Communications graphiques	CG-1	L'évaluation de la formation corporative,	S
	CG-2	L'évaluation des comportements en poste de travail.	C
	CG-3	L'évaluation de la formation au poste de travail qui assure que la personne est apte à contribuer aux activités de production de l'entreprise.	A,C
	CG-4	L'évaluation des résultats de la formation, en terme de baisse du nombre de non conformités.	R

S = satisfaction; A = apprentissage; C = comportements; R = résultats.

corporative. Pour cette entreprise, dont le personnel est stable et expérimenté, le contrôle de la formation à l'emploi apparaît moins porteur d'enjeux.

Deux entreprises (M-1 et CD-3) accordent un intérêt particulier à l'individu et l'évolution de ses besoins. Ainsi, le représentant de l'entreprise M-1 accorde la primauté à l'évaluation de la performance, parce qu'elle « permet de fermer la boucle sur les résultats sur une base continue à tous les ans »²¹ ainsi qu'une identification des besoins. L'évaluation de l'apprentissage à l'emploi est aussi vue comme importante pour cette entreprise, mais en second lieu. Dans le cas de CD-3, ce souci de développement de l'individu est encore plus présent :

« L'entreprise accorde une certaine importance à l'auto-évaluation. Cette pratique oblige les employés à un effort de questionnement, une réflexion personnelle et une prise de conscience. On recherche aussi les commentaires émis par les employés sur les divers questionnaires ou formulaires qui leur sont distribués. Ces informations sont vraiment mises à profit par l'entreprise qui considère que ce sont eux qui connaissent le mieux leurs besoins. » (CD-3, p. 17).

Bien que préoccupée par la conformité, l'entreprise M-4 vise plus encore. On souhaite par l'évaluation s'assurer aussi que l'employé aura suffisamment de compétences pour contribuer à l'amélioration continue des pratiques :

« L'évaluation de la formation contribue à s'assurer d'une conformité aux normes ISO. Par ailleurs, elle ne s'y limite pas. L'entreprise doit progresser, développer de nouveaux produits, trouver de nouvelles manières de faire les choses pour sa survie. On vise de mieux en mieux en améliorant les procédés et l'équipement, ce qui entraîne des besoins de formation continue. On est passé de 87-88% à environ 96% de première qualité. » (M-4, p. 21).

Le représentant des employés de M-1 fait aussi valoir ce souci d'amélioration continue :

« Selon le représentant des employés, la formation et l'évaluation permettent à l'employé de s'améliorer et d'aller plus loin en comprenant mieux le processus qu'il applique, même si tout n'est pas évalué. » (M-1, p.20)

Enfin, chez CD-4, on retient comme pratique la plus importante l'évaluation des apprentissages des conseillers vendeurs, parce qu'elle a permis à l'entreprise de s'assurer qu'ils accordaient toute l'attention nécessaire à leur formation aux différents produits et finalement bénéficier de cette formation :

« La pratique formelle d'évaluation des apprentissages des conseillers vendeurs donne parfois lieu, dans l'informel, à une comparaison des notes obtenues qui stimule une saine compétition entre eux. Le meilleur vendeur peut parfois ne pas avoir la meilleure note : cela suscite la réflexion. Au tout début, certains conseillers vendeurs avaient tendance à aller directement à l'évaluation sans procéder au visionnage complet de la cassette. Leurs résultats décevants les a progressivement convaincus de la nécessité de prendre le temps d'apprendre avant de passer le test. Le fait d'évaluer, puis plus tard d'exiger une note de passage et un délai pour l'obtenir a, selon le directeur des ressources humaines, contribué au fait que la formation soit bien suivie et profite à l'entreprise. Il est même possible de croire que sans l'évaluation, certains n'auraient jamais suivi la formation. Cette évaluation permet maintenant à l'entreprise de savoir que la plupart des conseillers vendeurs maîtrisent de mieux en mieux les contenus de formation (de plus en plus de 100% au test). » (CD-4, p.17).

Ceci rejoint des propos du directeur de la formation de M-1 :

« Selon le directeur de la formation, l'apport positif des évaluations est de responsabiliser les individus dans leur processus d'apprentissage. Lorsqu'il y a évaluation, la perception de l'activité et l'importance qui lui est accordée sont différentes. L'individu sait qu'il doit se prendre en main et mettre en pratique ce qu'il a appris parce qu'il va être évalué selon ce qui lui a été appris et doit rencontrer les standards. » (M-1, p. 19-20)

Au delà de la conformité des comportements de l'individu, l'évaluation peut aussi accroître la rigueur des pratiques de production et de formation au sein de l'organisation :

« Le responsable technique de l'évaluation souligne l'apport positif de l'évaluation sur l'ensemble du système. La révision des examens amène la révision des règlements et des instructions de travail et des vérifications des instructions de travail. La mise en application des examens amène les superviseurs à prendre conscience de certains écarts dans les pratiques et à réimplanter les bonnes pratiques. L'évaluation est aussi un instrument de formation: l'examen est revu avec l'opérateur de manière à ce qu'il connaisse et comprenne la bonne réponse aux items qu'il a échoués. » (M-1, p.20).

* * *

En résumé, les pratiques évaluatives choisies comme les plus importantes concernent principalement le contrôle de la conformité. Par ailleurs, on note aussi dans quel-

²¹ M-1, p. 19

ques cas un souci de recherche d'informations permettant à l'entreprise d'améliorer le processus de formation ou sa contribution au développement des capacités des individus.

La démonstration de l'effet de la formation comme tel, par des pratiques évaluatives qui permettraient de l'isoler, n'est pas apparue comme une préoccupation chez ces entreprises : de fait, seule CD-2 exprime clairement ce besoin. De manière plus pragmatique, les entreprises rencontrées semblent plus soucieuses de vérifier les apprentissages, comportements et résultats obtenus et leur lien avec les activités productives, que ces extrants soient en tout ou en partie attribuables à la seule formation.

Le fait d'évaluer a, selon certaines entreprises, des effets secondaires importants : il valorise la formation et l'exercice de formalisation qu'il oblige amène dans certains cas une rigueur accrue dans les pratiques de formation, mais aussi dans les instructions de travail et leur supervision.

On peut donc dire que dans l'ensemble, les raisons des entreprises d'évaluer la formation sont principalement centrées sur le contrôle. Peut-être devraient-elles être mieux sensibilisées aux autres raisons possibles recensées dans la littérature (Russ-Eft et Preskill, 2001; Kraiger 2002), en particulier à l'amélioration des processus de formation que peut permettre l'évaluation, et ainsi mieux mettre à profit les efforts déjà consentis.

3.3.2 Le jugement global des entreprises sur leurs pratiques évaluatives et les améliorations souhaitées.

Sur les 12 entreprises rencontrées, 7 se considèrent satisfaites de leurs pratiques d'évaluation parce qu'elles couvrent bien leurs activités de formation et génèrent l'information requise, alors que 5 sont plus ou moins satisfaites. Dix des 12 entreprises identifient des améliorations qui pourraient être apportées.

Les entreprises qui manifestent certaines réserves sur leurs pratiques d'évaluation le font pour des raisons différentes. Ainsi, CD-2 souhaiterait pouvoir recueillir l'information générée par l'évaluation de la formation au niveau des succursales afin d'avoir un meilleur contrôle des pratiques de formation. Elle souhaiterait aussi pouvoir isoler l'effet de la formation de manière à pouvoir mieux faire valoir son apport auprès des autres directions. CD-4 souhaiterait pouvoir mieux s'assurer que la formation est pertinente et donne des résultats. Les pratiques d'évaluation de la formation du groupe auquel appartient CG-1 seront revues afin d'être mieux structurées et viser le système et des programmes d'activités plutôt que des activités ponctuelles, comme c'est le cas maintenant. CG-2 souhaiterait plus de ressources consacrées à

l'évaluation de la formation. CG-4 considère que des tests à la fin de la formation pourraient en détecter les insuffisances à la source et y apporter des correctifs, plutôt que d'attendre les résultats en postes de travail.

Deux thèmes d'amélioration des pratiques évaluatives sont évoqués par quelques-unes de ces entreprises. D'une part, le renforcement du suivi de la formation est souhaité par M-4, CD-4, et CG-3. Chez M-4 et CG-3, une formalisation accrue des connaissances et compétences techniques requises serait nécessaire à l'amélioration du suivi, ce qui comporte certains défis lorsque celles-ci atteignent un haut niveau de complexité. D'autre part, un renforcement de l'évaluation périodique de la performance, et par le fait même des résultats de la formation sur les individus, est aussi souhaité par CD-3, CD-4 et CG-3. Chez ces trois dernières entreprises, en particulier, on constate le manque de formation du personnel qui évalue la performance, ce qui fait que les supérieurs ont tendance à remettre à plus tard la rencontre et que l'on ne tire pas le maximum des bénéfices possibles de cette pratique. Tel que noté précédemment, l'amélioration de cette pratique d'évaluation serait une piste à explorer.

Deux entreprises évoquent le souhait d'étendre l'évaluation aux « *soft skills* ». Dans le cas de M-1, il s'agit de la formation manageriale alors que dans le cas de CD-1, il s'agit plutôt de formations telles que le coaching, ou la communication interpersonnelle. Ce défi rejoint celui évoqué plus haut concernant l'évaluation d'habiletés techniques complexes : des efforts de formalisation des résultats visés seraient un prérequis.

Enfin, une entreprise (CD-3) souhaiterait systématiser ses pratiques d'évaluation de manière à mieux tirer parti des informations générées. Ceci apparaît fort intéressant. La plupart des entreprises ont des pratiques évaluatives, mais on peut difficilement parler de systèmes intégrés où, pour des programmes de formation donnés, des informations sont collectées de manière systématique à divers niveaux et donnent lieu des synthèses en vue d'éclairer des prises de décision. On voit plutôt des pratiques formelles et systématiques d'évaluation centrées sur les individus à des niveaux donnés (apprentissage, comportements), l'intégration de l'ensemble des données générées par les pratiques formelles et informelles d'évaluation se faisant de manière plutôt informelle.

3.3.3 Les résultats de l'exercice de réflexion critique critériée

Dans un deuxième temps, les participants devaient déterminer une pratique d'évaluation de la formation qu'ils approfondiraient. Dans 8 des 12 cas, ceux-ci ont choisi la ou une des pratiques qu'ils considéraient comme les plus importantes. C'est en référence à cette pratique qu'ils devaient d'abord répondre au questionnaire inspiré

TABLEAU 15
Moyennes et écarts-types des réponses des participants aux items du questionnaire de réflexion critique critériée

Catégories	Description des standards	Cote moyenne	Écart-type
Utilité	L'ensemble des personnes concernées par l'évaluation (p.ex. formés, formateurs, superviseurs, directeurs ou autre) a été identifié/ afin de prendre en compte leurs besoins.	4,9	1,3
	Les évaluateurs étaient compétents.	4,9	0,8
	L'information recueillie pour l'évaluation couvrait bien l'ensemble des besoins et intérêts des personnes concernées.	4,6	1,0
	Les critères sur lesquels s'appuie l'évaluation sont clairement établis.	5,1	0,9
	Le rapport d'évaluation est clair, complet et facile à comprendre.	5,2	1,0
	Les résultats de l'évaluation ont été diffusés à temps pour faciliter les diverses prises de décision.	4,9	0,9
	L'évaluation a été conçue et menée de manière à encourager son utilisation par les personnes concernées.	4,9	1,0
	Les procédures d'évaluation ont permis d'obtenir l'information nécessaire avec le minimum de dérangements pour l'organisation.	5,4	0,7
	L'évaluation a été conçue et menée avec la collaboration des divers groupes d'intérêts (p.ex. syndicat ou comité de travailleurs) afin d'éviter tout biais, entrave ou mauvaise utilisation des résultats.	4,6	1,3
	La valeur des informations produites par l'évaluation en justifie les coûts.	5,4	0,7
Déontologie	L'évaluation a été conçue pour aider l'entreprise à répondre adéquatement aux besoins des participants à la formation.	5,0	0,7
	L'évaluation a été conçue et menée en respectant et protégeant les droits et le bien-être des participants et de manière à ce qu'ils ne se sentent en aucun cas menacés ou lésés.	5,3	0,7
	L'évaluation est complète et équitable dans sa prise en compte des forces et faiblesses de manière à pouvoir bâtir sur les forces et s'attaquer aux faiblesses.	5,4	0,8
	Les résultats de l'évaluation pouvant être rendus publics ont été rendus accessibles:		
	→ Aux formés:	5,3	1,4
	→ Aux formateurs	5,1	1,7
	→ Aux autres personnes ayant droit d'y accéder	5,5	1,2
	La description de ce qui doit être évalué est claire et précise.	4,9	1,3
	Le contexte entourant la formation a été examiné afin d'en identifier l'influence sur ce qui est évalué.	4,8	0,7
	Les procédures de l'évaluation sont suffisamment décrites de manière à pouvoir les identifier et les juger.	4,8	1,3
Rigueur méthodologique	Les sources d'information de l'évaluation sont décrites de manière à pouvoir juger de leur crédibilité.	5,2	0,7
	Les procédures et instruments évaluent bien ce qui doit être évalué (la satisfaction, les apprentissages, comportements, le processus de formation, etc.).	4,7	1,2
	Les procédures et instruments couvrent bien l'ensemble de ce qui doit être évalué.	4,6	1,3
	Les résultats de l'évaluation concordent bien avec d'autres évaluations provenant d'autres sources (jugements de superviseurs, performance au travail, etc.).	5,1	1,0
	Les résultats de l'évaluation permettent de bien de prédire le comportement ou la performance des formés, par exemple en situation de travail.	4,3	1,0
	Les procédures et instruments utilisés permettent d'obtenir une information consistante et stable comportant un minimum d'erreur et qui serait la même si on reprenait l'évaluation quelques jours plus tard.	5,1	1,0
	Les procédures et instruments d'évaluation sont faciles à utiliser, avec des directives simples et claires assurant qu'ils sont toujours utilisés de la même façon.	4,9	1,1
	L'information quantitative a été analysée de manière appropriée et systématique.	4,8	1,3
	L'information qualitative a été analysée de manière appropriée et systématique.	4,4	1,5
	Les conclusions de l'évaluation sont justifiées de manière explicite afin que les personnes concernées (p.ex. formés, formateurs, superviseurs, directeurs ou autre) puissent les juger.	4,6	1,0
Le rapport d'évaluation est impartial.	5,1	1,0	
Les procédures et instruments d'évaluation font eux-mêmes l'objet d'une évaluation de leurs forces et faiblesses de manière périodique.	3,0	1,9	

TABLEAU 16

Les catégories de standards de méta-évaluation jugées les plus importantes

Secteur	Entreprise	Utilité	Faisabilité	Déontologie	Rigueur méthodologique
Métallurgie	M-1	1		3	2
	M-2	1			2
	M-3	1	2		
	M-4				1
Commerce de détail	CD-1	1			
	CD-2	1			
	CD-3	1			
	CD-4	2	1		
Communications graphiques	CG-1	2	2	2*	
	CG-2	1			2
	CG-3	2	1		
	CG-4	2	1		

* Le répondant accorde la même valeur à ces trois catégories.

des standards de méta-évaluation du « *Joint Committee on Educational Evaluation* »(1994), puis identifier les catégories de standards qu'ils jugeaient les plus importantes.

3.3.3.1 Les résultats du questionnaire de réflexion critique critériée

Le tableau 15 donne les cotes moyennes et écarts-types pour chacun des items du questionnaire de réflexion critique critériée. Deux des quatre travailleurs se sont abstenus de répondre à presque tous les items parce qu'ils ne se considéraient pas en mesure de le faire (connaissance limitée de la pratique), et un autre à 5 des 31 items. Les réponses qui suivent sont donc principalement celles des représentants d'entreprise et des responsables techniques de l'évaluation.

Dans l'ensemble, les cotes sont assez élevées, la cote moyenne étant de 4,90 sur une échelle de 6 points allant de « *totalemment en désaccord* » (1 point) à « *totalemment d'accord* » (6 points). En général, les répondants sont donc fortement d'accord avec ces énoncés.

Certains items se démarquent légèrement. Ainsi, les 4 items suivants obtiennent une cote de 5,4 ou plus :

- ↳ « *Les procédures d'évaluation ont permis d'obtenir l'information nécessaire avec le minimum de dérangements pour l'organisation.* »
- ↳ « *La valeur des informations produites par l'évaluation en justifie les coûts.* »
- ↳ « *L'évaluation est complète et équitable dans sa prise en compte des forces et faiblesses de manière à pouvoir bâtir sur les forces et s'attaquer aux faiblesses.* »

↳ « *Les résultats de l'évaluation pouvant être rendus publics ont été rendus accessibles aux autres personnes ayant droit d'y accéder.* »

Les deux premiers de ces items sont des items de faisabilité qui, comme on le verra, est une catégorie qui apparaît importante aux entreprises. Le troisième item est de la catégorie déontologie mais qui a aussi des connotations d'utilité. Enfin, le quatrième item fait somme toute référence au fait que les décideurs ont eu accès aux résultats de l'évaluation.

D'autres items se démarquent par une cote moyenne égale ou inférieure à 4,4. Les deux premiers items ont trait à la validité prédictive de l'évaluation et à l'analyse qualitative des données d'évaluation. Il semblerait que l'ensemble des répondants ait de très légères réserves à cet égard concernant les pratiques évaluatives retenues. Le troisième de ces items, nettement plus faible, témoigne du fait que peu d'entreprises procèdent de manière périodique à une évaluation de leurs procédures et instruments d'évaluation.

Donc, en somme, les résultats au questionnaire confirment encore une fois que les entreprises semblent en général très satisfaites de leurs pratiques évaluatives, le seul point où elles expriment véritablement des réserves concernant l'évaluation périodique de leurs procédures et instruments d'évaluation.

3.3.3.2 Les catégories de standards jugées les plus importantes

Le tableau 16 décrit les choix ordonnés de catégories de standards des participants à l'exercice. La catégorie la plus importante est de toute évidence l'utilité, qui récolte sept premiers rangs et 4 deuxièmes rangs. Vient ensuite

la faisabilité, avec trois premiers rangs et deux deuxièmes rangs. Enfin, la rigueur méthodologique obtient un premier rang et trois deuxièmes rangs alors que la déontologie reçoit un deuxième rang et un troisième rang.

Ces résultats étonnent peu. Il n'est certainement pas question de s'investir dans l'évaluation de la formation si l'utilité de la démarche n'est pas acquise au départ. Il en est un peu de même pour la faisabilité, qui somme toute a un impact sur les coûts de l'opération.

Néanmoins, il faut remarquer que seulement quatre entreprises sur 12 évoquent la rigueur méthodologique comme étant une dimension importante, et deux entreprises, la déontologie. En ce qui concerne la rigueur méthodologique, il faut comprendre que ce sont surtout des décideurs qui ont répondu à cette question et que certains la prenaient pour acquise, les outils provenant de fournisseurs considérés comme compétents. Par ailleurs, en ce qui concerne la déontologie, plusieurs entreprises se sont dites soucieuses de faire en sorte que seules les personnes concernées aient accès aux résultats d'évaluation, cette façon de faire allant au-delà de la seule évaluation de la formation.

En résumé, peut-être que l'utilité et la faisabilité sont privilégiées parce qu'elles se situent le plus à l'intérieur du champ de compétences des répondants qui sont des gestionnaires et non des professionnels de l'évaluation?

3.3.4 Principaux constats

Les principaux constats de la section qui précède peuvent donc se résumer ainsi :

- les pratiques d'évaluation de la formation considérées comme les plus importantes par les entreprises de l'échantillon ont pour principaux objets les apprentissages et les comportements issus de la formation au poste de travail et visent à s'assurer que l'employé est bien en mesure de remplir ses tâches de manière conforme aux attentes et aux normes;
- certaines entreprises considèrent comme importantes les pratiques d'évaluation de la formation qui leur permettent de s'assurer de la qualité du processus de formation ou de faire le point sur la performance de l'employé et ses besoins actuels;
- une seule entreprise exprime le souhait de pouvoir isoler, par l'évaluation, l'effet de la formation pour en démontrer l'impact;
- le fait d'évaluer a, selon certaines entreprises, des effets secondaires importants : il valorise la formation et l'exercice de formalisation qu'il oblige amène dans certains cas une rigueur accrue dans les pratiques de formation, mais aussi dans les instructions de travail et leur supervision;

- sept des 12 entreprises sont satisfaites de leurs pratiques d'évaluation de la formation alors que 5 sont plus ou moins satisfaites;
- la plupart des entreprises identifient des voies d'amélioration de celles-ci, et en particulier, l'amélioration des pratiques de suivi post-formation et d'évaluation périodique de la performance;
- l'utilité est de toute évidence le critère premier d'évaluation des pratiques d'évaluation, suivie de la faisabilité.

3.4 PROSPECTIVE EN ÉVALUATION

Cette section du rapport fait état des actions futures envisagées par les 12 entreprises en évaluation de la formation. Cet exercice prospectif, qui s'appuyait à la fois sur la description des pratiques actuelles et les résultats de la réflexion critique, devait donner lieu à l'identification de priorités d'action de même que des défis et atouts qui leur sont inhérents. L'exercice se terminait par une question portant sur la pertinence d'échanges sectoriels sur l'évaluation de la formation.

3.4.1 Les priorités

Le tableau 17 décrit les priorités de développement de l'évaluation de la formation des 12 entreprises performantes de notre échantillon. Ces priorités peuvent se regrouper en deux catégories principales: étendre les pratiques d'évaluation et les améliorer.

Quatre des 12 entreprises souhaitent principalement étendre leurs pratiques d'évaluation de la formation. Deux d'entre elles (M-2 et CG-3) souhaitent les étendre à d'autres formations semblables à celles qui sont actuellement évaluées alors que deux autres (M-1 et CD-1) souhaitent les étendre à des formations plus complexes à évaluer. Par ailleurs, la plupart des entreprises formulent leurs priorités en termes d'amélioration des pratiques existantes. Un certain éclatement des réponses permet peu de les regrouper sans en perdre l'essentiel.

De l'ensemble de ces priorités, certaines voies de développement de l'évaluation de la formation apparaissent particulièrement intéressantes et méritent d'être retenues. Par exemple :

- l'élargissement de l'évaluation de la performance afin de mieux y intégrer l'évaluation de la formation (CD-4);
- l'évaluation d'habiletés complexes ou « *soft skills* », telles que la communication interpersonnelle, le service à la clientèle ou la capacité à bien évaluer la performance (M-1, CD-1);

TABLEAU 17

Les priorités de développement de l'évaluation

Secteur	Entreprise	Priorités de développement
Métallurgie	M-1	Formaliser l'évaluation de la formation des gestionnaires.
	M-2	Étendre l'évaluation à d'autres services où il n'y a que de la formation sur le tas.
	M-3	Savoir si la formation est bien donnée, par exemple à l'aide d'une liste de vérification.
	M-4	Amélioration de l'encadrement de certains opérateurs avec l'appui de l'ingénieur métallurgiste, en approfondissant certains défauts de production. Formation par plus d'une équipe de travail.
Commerce de détail	CD-1	Améliorer l'évaluation de certaines « <i>soft skills</i> », comme la communication interpersonnelle, le service à la clientèle ou l'évaluation du rendement du personnel de la manière la plus objective possible.
	CD-2	S'assurer auprès de chaque employé des succursales que la formation se donne et que les rencontres mensuelles de suivi ont lieu.
	CD-3	Accroître l'implication des gens dans leur autoévaluation en enrichissant l'exercice d'évaluation annuelle des compétences et développer l'autoévaluation de la formation d'embauche.
	CD-4	Mieux outiller les directeurs et responsables en les formant à l'évaluation du rendement du personnel et des besoins de formation. Mieux structurer cette évaluation de manière à mieux articuler le lien entre la formation et le rendement.
Communications graphiques	CG-1	Se donner des mécanismes d'évaluation qui supportent une amélioration continue des pratiques de formation.
	CG-2	Mettre en place une approche participative d'évaluation des besoins impliquant les formateurs et les supérieurs immédiats (premier pressier, contremaître, surintendant).
	CG-3	Revoir les pratiques d'évaluation de la formation et en développer pour les postes pour lesquels il n'en existe pas.
	CG-4	Procéder à une évaluation de la formation au système informatisé de gestion.

TABLEAU 18

Les défis et atouts relatifs au développement de l'évaluation

Secteur	Entreprise	Défis	Atouts
Métallurgie	M-1	Avoir une vision commune du gestionnaire pour baliser la formation.	La « volonté de base », le climat de travail qui fait de l'organisation un terrain fertile.
	M-2	Formaliser les compétences des postes non couverts par l'évaluation.	Une main-d'œuvre qualifiée et l'appui de la compagnie.
	M-3	Financement de l'élaboration des outils et appui de la direction	Les appuis d'entreprises affiliées.
	M-4		L'entreprise possède les ressources techniques et financières requises.
Commerce de détail	CD-1	Travailler avec les gens des succursales pour identifier les indicateurs ou les façons de faire permettant d'améliorer les pratiques évaluatives.	Les conseillers en ressources humaines qui connaissent bien les succursales et leurs employés. Les pratiques d'autres entreprises similaires.
	CD-2	Obtenir l'appui de la direction des ventes et que la formation gagne en importance parmi les priorités de l'entreprise.	La grande expérience et le leadership du personnel de direction et la nouvelle plateforme informatique qui permet de faire des sondages auprès des employés.
	CD-3	Former les évaluateurs et leur donner de meilleurs outils, « rendre toutes les personnes concernées par rapport à l'évaluation ».	Les employés qui sont favorables à l'évaluation et à la formation. Le processus de développement organisationnel en cours.
	CD-4	Obtenir un financement du fonds national de formation de la main d'œuvre et vendre le projet auprès du personnel participant.	Les ressources techniques disponibles et l'ouverture de la haute direction qui a vu les avantages de l'évaluation du rendement.
Communications graphiques	CG-1	Conscientiser les décideurs à l'apport de la formation.	La conjoncture actuelle de changement important à la formation.
	CG-2	Faire preuve de rigueur et de continuité dans l'implantation de l'innovation.	Les ressources humaines et leur énorme expertise.
	CG-3	Trouver les ressources nécessaires (temps, ressources financières et techniques).	L'expertise des gens de l'interne.
	CG-4	Les ressources (temps, ressources humaines).	L'expertise technique d'une des filiales.

- la mise en place de pratiques ou systèmes d'évaluation permettant une amélioration continue de la formation (M-3, CG-1, CG-2);
- et enfin le développement de pratiques d'autoévaluation en appui au développement de l'autonomie et de pratiques réflexives chez l'apprenant (CD-3).

3.4.2 Les défis et atouts.

Le tableau 18 contient les défis et atouts inhérents aux priorités de développement de l'évaluation que les 12 entreprises se sont données.

En ce qui concerne les défis, l'obtention des ressources financières et humaines est évoquée par 5 entreprises, les deux types de ressources étant souvent liés compte tenu de la nécessité, dans plusieurs cas, d'avoir recours à une expertise externe. La nécessité de former les évaluateurs (CD-3) est considérée comme faisant partie de cette catégorie.

L'adhésion des parties prenantes est également identifiée comme étant un défi par 5 entreprises. Il s'agit parfois de l'adhésion de la direction de l'entreprise (M-3, CD-2, CG-1). Cette adhésion peut avoir trait à l'importance de l'apport de la formation (CD-2 et CG-1) et ne se limite donc pas à la seule évaluation. Dans deux autres cas, il s'agit de manière plus large de l'adhésion des différents acteurs. Ainsi, pour CD-3, il faut « *rendre toutes les personnes concernées par rapport à l'évaluation* » et pour CD-4 « *vendre le projet auprès du personnel participant* ». Les recherches semblent confirmer qu'une telle préoccupation est fortement susceptible d'accroître l'utilité des pratiques d'évaluation qui seront mises en place.²²

Deux entreprises situent les défis à un niveau plus technique : dans le cas de M-2, il s'agit de définir les compétences qui seront à évaluer, dans le cas de CD-1, de trouver les indicateurs et les façons de faire. En lien avec ce type de défis, mais à un niveau supérieur, M-1 évoque la nécessité d'avoir une vision commune de la formation des contremaîtres et surintendants, afin de baliser la formation et par la suite pouvoir l'évaluer. En ce sens, la volonté d'évaluer semble générer une réflexion plus large, et amener l'entreprise à préciser ce qu'elle souhaite, à faire un exercice que les participants ont qualifié d' « *alignement de gestion* ».

Les atouts les plus souvent évoqués concernent la disponibilité des ressources techniques, soit à l'interne (M-2, M-4, CD-1, CG-2, CG-3) ou à l'externe (M-3, CD-4, CG-4). Le climat ou la culture organisationnelle sont aussi évoqués par trois entreprises (M-1, CD-3 et CG-1).

Dans le cas de M-1, le mode de gestion participatif et porte ouverte est considéré comme créant un terrain fertile à l'innovation. Dans le cas de CD-3, on évoque le fait que les employés « *sont favorables à l'évaluation* ». En effet, en entrevue, la responsable des ressources humaines rapportait que les employés souhaitaient être évalués²³, même certains fréquemment, les résistances étant plus du côté de leurs supérieurs immédiats qui, semble-t-il faute d'une préparation suffisante, avaient tendance à reporter à plus tard cet exercice qui peut être source de tensions. Enfin, deux entreprises (CD-3 et CG-1) mentionnent une conjoncture favorable attribuable à un processus de développement organisationnel en cours, ce qui rejoint les recommandations de Lewis et Thornhill (1994).

3.4.3 Les apports des échanges sectoriels

Les échanges sectoriels sur l'évaluation de la formation sont vus de manière positive par l'ensemble des entreprises, certaines ajoutant quelques nuances. Deux (CD-1 et CG-1) souhaitent que le cadre de la rencontre soit plus large que la seule évaluation et deux autres (CD-2 et CG-1) évoquent le fait que les entreprises doivent partager les mêmes besoins ou contraintes. Ces échanges permettraient de savoir ce qui se fait ailleurs et de s'en inspirer (M-2, M-3 et CD-3), ou encore de valider ses pratiques (M-4) et se situer par rapport aux autres (M-3).

3.4.5 Principaux constats

Les principaux constats découlant de l'exercice de prospective sont les suivants :

- les priorités consistent essentiellement à améliorer les pratiques actuelles, entre autres en évaluant des compétences ou habiletés actuellement insuffisamment définies pour être évaluées, en associant l'évaluation de la performance à l'évaluation de la formation ou en contrôlant mieux les processus de formation en cours dans une perspective d'amélioration continue;
- les principaux défis évoqués concernent l'obtention des ressources humaines et financières, mais également l'adhésion de la direction et des personnes directement concernées par l'évaluation;
- les atouts concernent la disponibilité des ressources techniques à l'interne ou à l'externe et, à moindre titre, le climat ou la culture organisationnelle;
- les entreprises sont dans une forte proportion favorables à des échanges sectoriels sur l'évaluation de la formation.

²² Au sujet des facteurs susceptibles d'accroître l'utilité de l'évaluation, Fitzpatrick, Sanders et Worthen (2004) notent en particulier la pertinence de l'évaluation pour les décideurs ou autres parties prenantes et l'implication des usagers dans la planification et la phase de rédaction de l'évaluation.

²³ On parle ici d'évaluation des compétences qui rejoint à la fois l'évaluation de la formation et de la performance.

4. CONCLUSIONS ET LEÇONS APPRIS EN ÉVALUATION

Cette dernière partie du rapport présente d'abord les conclusions de cette recherche, en s'appuyant sur les principaux constats effectués. Ensuite, des recommandations sont proposées aux entreprises qui souhaiteraient initier ou améliorer des pratiques d'évaluation de la formation, cette fois-ci sur la base des constats, mais aussi de la littérature consultée.

4.1 Les conclusions de la recherche

Cette recherche visait à faire état des pratiques d'évaluation de la formation et de son rendement dans des entreprises considérées comme leader de leur secteur à cet égard.

De prime abord, il est toujours risqué de prétendre avoir rejoint les entreprises leader de leur secteur. Dans ce cas-ci, il est toutefois possible d'affirmer que les entreprises rejointes ont été identifiées par les comités sectoriels comme des entreprises leader en formation et que leurs pratiques d'évaluation, comparées à celles des entreprises québécoises qui évaluent la formation selon l'étude de Lapierre et al. (2005), en font des entreprises qui ont des pratiques plus intensives que la moyenne.

En ce qui a trait aux pratiques d'évaluation de la formation de ces entreprises, cette recherche permet de fournir la réponse suivante, sur la base des principaux constats précédemment énoncés.

Les entreprises performantes de notre échantillon évaluent leur formation, principalement lorsque celle-ci est reliée de près aux activités productives. Différemment de ce que laissent croire les recensions américaines, les efforts d'évaluation d'une forte proportion d'entre elles se situent principalement sur les apprentissages et les comportements des formations à l'emploi. Par ailleurs, ces dernières accordent aussi une importance certaine à l'évaluation de la satisfaction. En somme, une forte proportion des entreprises de l'échantillon semblent en mesure de prendre des décisions éclairées sur les formations à l'emploi, tant au niveau des apprenants qui les ont suivies qu'au niveau des processus de formation.

En ce qui a trait au modèle de Kirkpatrick (1959), la distinction entre les niveaux deux (apprentissage) et trois (comportements) semble difficile à maintenir dans plusieurs cas où la formation est faite par compagnonnage et où, après un certain temps en poste de travail, on évalue à la fois les comportements et les apprentissages. Ce modèle semble mieux convenir à une approche traditionnelle de formation qui s'effectue principalement en classe et où l'employé doit par la suite assurer un

transfert des connaissances acquises dans son poste de travail.

Ces pratiques formelles sont complétées dans tous les cas de pratiques informelles d'évaluation. Celles-ci sont même explicitement reconnues comme importantes par certaines des entreprises. Les indicateurs sur lesquels elles s'appuient pourraient constituer une source intéressante pour l'élargissement ou l'amélioration des pratiques d'évaluation formelle. Ceci serait particulièrement pertinent en ce qui concerne l'évaluation des résultats, où les indicateurs se centrent entre autres sur la qualité du travail d'équipe, la polyvalence des employés, leur autonomie ou leur sentiment d'appartenance.

Les pratiques d'évaluation des apprentissages et des comportements visent principalement à vérifier la conformité par un juge externe et réputé objectif. Ceci est fort compréhensible dans un environnement où la production est très souvent soumise à des normes précises. Par ailleurs, certaines entreprises soulignent la nécessité d'une formation qui contribue au développement des employés de manière à ce qu'ils participent à l'amélioration continue des pratiques de production. Lorsqu'elles définissent ce qu'elles entendent par formation de « *haute qualité* », cinq des 12 entreprises évoquent des indicateurs centrés sur l'apprenant et qui font référence à son développement professionnel et personnel. Des processus d'autoévaluation ou de coévaluation de la formation pourraient compléter l'évaluation de conformité tout en reconnaissant et appuyant le développement de pratiques réflexives chez les apprenants. De plus, elles permettraient aux responsables de la formation de mieux connaître les employés, leurs besoins et les voies selon lesquelles ceux-ci pourraient être le mieux comblés. Une mobilisation optimale du capital humain de l'entreprise ne peut plus se limiter à la seule conformité aux attentes. Une conception plus ouverte de l'évaluation est un élément essentiel d'une organisation qui se veut apprenante.

Ainsi, les activités de formation continue des gestionnaires font peu souvent l'objet d'évaluations. Ceci peut tenir au fait qu'il s'agit souvent d'activités visant l'acquisition de « *soft skills* » plus difficiles à évaluer. Par ailleurs, il serait peut-être possible de progresser dans l'évaluation des « *soft skills* » en délaissant quelque peu une approche plus classique de « *mesure objective des apprentissages par un juge externe* » pour demander à l'individu de lui-même définir des indicateurs de ses apprentissages et en faire conjointement le suivi. Dans de telles circonstances, l'évaluation est une occasion d'apprentissage réciproque tant pour l'évaluateur que pour l'évalué.

L'évaluation de la performance ou du rendement des employés est une pratique très répandue dans les entreprises. Dans la plupart des cas analysés, une ou deux questions peuvent alors porter sur la formation, en particulier sur sa contribution à la performance et les besoins en regard des nouveaux objectifs visés. Il va de soi que ces questions sont bien insuffisantes pour procéder à une évaluation rigoureuse du transfert des acquis de la formation dans les pratiques en poste de travail. Mais au-delà de ce débat technique se pose la question de la contribution de plus en plus importante de la formation à l'amélioration de la performance. Performance et formation sont de plus en plus intimement liées. Dans quelle mesure peut-on mettre à profit cet exercice dans une perspective d'amélioration de l'impact de la formation sur la performance? Le fait que l'évaluation de la performance soit confiée aux supérieurs immédiats doit-il être vu comme un frein ou un avantage permettant de cheminer en ce sens? Est-ce trop alourdir un processus déjà difficile? Autant de questions qui à notre avis méritent une réponse.

Les entreprises de l'échantillon sont peu préoccupées par la démonstration des résultats et du rendement financier de la formation. En général, l'évaluation informelle des effets de la formation à ces deux niveaux leur suffit. Ceci tient peut-être au fait que les efforts d'évaluation portent principalement sur la formation à l'emploi dont la pertinence et l'impact sont peu discutables.

Les pratiques d'évaluation de la formation ne semblent pas constituées en système d'évaluation. Par exemple, les résultats des évaluations des apprentissages et des comportements sont généralement consignés dans les dossiers des individus. Mais il n'est pas apparu, à une exception près, que ces mêmes résultats fassent l'objet d'une analyse par activité et, qu'avec l'évaluation de la satisfaction, on en arrive de manière formelle à des processus d'évaluation de programme de formation, comprenant aussi des entrevues avec des acteurs clés de la formation. Ces évaluations de programmes pourraient être des occasions privilégiées de réflexion et d'échanges entre les différentes personnes concernées par la formation : formateurs, employés, mais aussi supérieurs de divers niveaux hiérarchiques et secteurs. Elles offriraient aussi aux apprenants un moment pour s'exprimer sur leurs besoins de formation et les voies les plus adéquates d'y répondre.

À ce sujet, quelques entreprises ont évoqué la nécessité d'obtenir l'adhésion et la participation des autres membres de l'organisation, pour la mise en place réussie de pratiques d'évaluation de la formation. Ceci apparaît fort pertinent dans un contexte où l'utilité est considérée par ces entreprises comme le critère principal auquel doit répondre l'évaluation. En effet, la pertinence de l'évaluation pour les décideurs ou autres parties prenantes à l'évaluation de même que l'implication des usagers dans la planification et la rédaction des évaluations est reconnue

comme contribuant à l'utilité des évaluations de programmes (Fitzpatrick, Sanders et Worthen, 2004)

Évaluer permet de toute évidence d'obtenir de l'information en vue de meilleures prises de décision, tant pour le décideur que pour le formateur et l'apprenant. Mais son impact est aussi plus large. Le fait d'évaluer témoigne de l'importance que l'entreprise accorde à la formation ainsi qu'à ses effets. Elle mobilise non seulement les apprenants, mais aussi les formateurs et autres responsables des activités. Du fait qu'on ne peut évaluer ce qui n'est pas bien défini, elle suscite au sein de l'entreprise un effort de concertation et d'explicitation des exigences envers les employés qui renforce aussi la formation. Dans les faits, cette recherche a permis de constater que l'évaluation, lorsqu'elle est bien mise à profit, peut générer des effets de renforcement sur l'ensemble du système de formation et par le fait même sur l'entreprise.

4.2 Les leçons apprises : comment initier ou améliorer l'évaluation de la formation

À partir des constats effectués, il est aussi possible de tenter quelques recommandations aux entreprises qui souhaiteraient initier ou améliorer des pratiques d'évaluation de la formation. Ces énoncés ne constituent pas des conclusions de recherche au sens strict, car leur efficacité n'a pas été démontrée. Néanmoins, il s'agit de suggestions inspirées de la littérature, des constats de la recherche et des meilleures pratiques identifiées qui, à notre avis, sont susceptibles de contribuer à la promotion de l'évaluation de la formation dans les entreprises.

Voici donc ces recommandations :

- évaluer, c'est d'abord et avant tout aller chercher l'information nécessaire pour bien prendre les décisions de formation, tant pour l'apprenant que pour le formateur ou le décideur; il s'agit donc d'une démarche naturelle qu'il ne faut pas s'empêcher de faire pour des seules considérations techniques; plusieurs entreprises ont des outils d'évaluation perfectibles, mais en tirent néanmoins des informations importantes qui leur sont très utiles; ceci ne vise évidemment pas à exclure le recours à une expertise technique qualifiée;
- bien que l'évaluation nécessite un certain investissement de temps et de ressources, il faut considérer qu'elle ne se limitera pas au seul contrôle des apprentissages et comportements des apprenants: elle pourra contribuer à préciser les procédés et instructions aux employés, renforcer le système de formation, stimuler les formateurs à mieux performer, et amener les apprenants à mieux valoriser la formation qu'ils reçoivent;
- il y a avantage à partir des besoins prioritaires de l'entreprise, à savoir les formations qui contribuent

directement aux activités productives de l'entreprise; non seulement il est alors plus facile de justifier la pertinence de l'évaluation, mais en plus il s'agit d'apprentissages et de comportements qui risquent d'être plus faciles à définir de manière concrète, observable, voire même mesurable;

- il est important d'obtenir l'adhésion et la participation des parties prenantes à l'évaluation et prendre en compte leurs besoins; ces parties prenantes sont ceux et celles pour qui l'information générée par l'évaluation aura un certain intérêt : les apprenants, les formateurs, mais aussi les supérieurs qui ont diverses préoccupations pouvant aller de l'apport spécifique de la formation à la productivité et à l'amélioration des pratiques à la pertinence même de la formation; ne pas prendre en considération leurs questionnements par rapport à la formation ou leurs contraintes à y participer peut constituer une occasion ratée de rapprocher la fonction formation des autres fonctions ou tout simplement compromettre la faisabilité de l'évaluation;
- il convient d'insister sur le rôle important des supérieurs immédiats ou superviseurs en évaluation de la formation; ils représentent une source importante d'indicateurs sur les comportements adéquats en poste de travail et ce sont eux qui pour l'essentiel auront à évaluer la qualité du transfert; en ce sens, l'évaluation des comportements est véritablement la résultante d'une interaction réussie entre l'apport de la formation sur les techniques d'évaluation et l'apport des superviseurs en termes de connaissance des comportements visés et de mise en application adéquate des outils qui leur sont fournis;
- selon toute évidence, l'entreprise possède déjà des pratiques informelles d'évaluation; il est toujours possible de s'en inspirer, d'autant plus que les indicateurs d'évaluation informelle sont très susceptibles de refléter la culture de l'organisation; ceci n'exclut pas la nécessité de compléter ces indicateurs issus des pratiques informelles d'autres indicateurs selon les besoins d'évaluation;
- il convient de viser des choses simples et faciles à approprier par les intervenants formateurs ou supérieurs immédiats: il est nécessaire de tester les procédures et outils et s'assurer de leur approbation par le milieu avant leur instauration de manière à ce que l'évaluation soit faisable; mieux vaut des outils simples, mais bien utilisés que des outils complexes mal ou sous-utilisés;
- il faut viser un certain équilibre entre l'évaluation des résultats et des processus : en effet, il ne faut pas oublier que les résultats des individus dépendent d'eux, mais aussi du processus de formation qu'on leur a proposé; on peut évaluer les processus de formation de manière systématique si on est en mesure

de traiter l'information, sinon on peut choisir d'évaluer les nouvelles activités mises à l'essai ou lorsque l'évaluation informelle indique que certaines activités peuvent poser problème;

- il y a avantage à ne pas se limiter à l'évaluation de seuls apprentissages, mais plutôt opérer un suivi jusqu'à pleine autonomie; et vice-versa, il vaut mieux ne pas se centrer seulement sur les comportements, mais aussi sur l'amont : les connaissances, la compréhension qui seront un gage d'amélioration continue des pratiques; en ce sens, les procédures décrites où l'on observe les comportements en demandant à l'apprenant d'expliquer ce qu'il fait sont pertinentes;
- la pratique d'exposer le nouvel employé à plus d'un compagnon ou formateur apparaît intéressante; l'employé bénéficie d'apports propres à chacun et l'évaluation qui est faite par chacun atténue les biais attribuables à la subjectivité et a donc plus de chances d'être équitable;
- l'évaluation peut donner l'occasion d'avoir recours à des moyens qui développent la pensée critique et l'autonomie de l'apprenant dans une perspective d'amélioration continue des pratiques; il peut être fort intéressant de ne pas limiter l'évaluation à un jugement porté par un juge externe, mais plutôt de voir là une occasion privilégiée de développer le jugement de l'apprenant sur ses propres pratiques et par le fait même accroître son autonomie;
- il existe probablement déjà des pratiques périodiques d'évaluation de la performance dans l'entreprise; peut-être qu'il serait possible d'optimiser ces pratiques afin de donner lieu à une évaluation de l'impact de la formation sur la performance de même qu'une identification des nouveaux besoins qui ont émergé en cours d'année; ces rencontres peuvent par exemple donner lieu à la définition d'objectifs personnels de performance donnant lieu à l'identification de besoins spécifiques de formation et d'activités qui y répondent; ces informations peuvent être consignées dans l'évaluation et permettre un suivi de la formation et de son impact réel en poste de travail; l'introduction d'une telle pratique peut profiter d'un minimum de formation de ceux qui effectuent l'évaluation de la performance et de l'impact de la formation, de même que d'un système qui permette d'acheminer les informations ainsi générées à la fonction formation;
- dans la mesure du possible, il est souhaitable d'établir des liens entre les projets de perfectionnement et la performance dès le départ. Ceci vaut pour toutes les formations, mais peut-être en particulier pour la formation continue et le perfectionnement des gestionnaires où ces liens sont parfois moins évidents et où il se fait peu d'évaluation. Une telle pratique oblige l'apprenant à mieux cibler ses objectifs personnels et fournit des

indicateurs convenus entre l'apprenant et son supérieur immédiat pour l'évaluation de la pertinence et de l'efficacité de la formation, de même que du transfert en poste de travail, incluant les conditions fournies par l'entreprise.

- enfin, il faudrait viser à terme l'intégration des données d'évaluation sur des programmes de manière à pouvoir réfléchir sur l'ingénierie de formation à la base de ces programmes. L'évaluation de la formation ne doit pas se limiter à évaluer des individus ou des activités isolées. Elle constitue un moyen important de réfléchir sur les programmes offerts, comment ils ont été conçus et comment ils pourraient être revus de manière à mieux répondre aux besoins des employés et de l'organisation. Pour y arriver, il faut arriver à définir un cadre de suivi des programmes de formation qui intègre les données générées par l'évaluation de manière à pouvoir en tirer tout le bénéfice possible.

4.3 Pistes pour de futures recherches

Trois pistes de recherche nous apparaissent pertinentes suite à cette première démarche. Elles sont d'ailleurs déjà en partie annoncées dans les sections qui précèdent. Il s'agit :

- d'une étude visant à voir la faisabilité d'élargir l'évaluation de la performance de manière à mieux l'articuler avec l'évaluation de la formation reçue et l'identification d'indicateurs de suivi de formations futures; cette pratique existe déjà dans une des entreprises de l'échantillon (M-4); il s'agirait de voir dans quelle mesure elle serait généralisable à d'autres contextes, selon quelles contraintes, et quels seraient les moyens qui permettraient de lever ces contraintes;
- une deuxième étude pourrait viser à recueillir les pratiques et perceptions de l'évaluation de la formation auprès des acteurs que sont les formateurs, les supérieurs immédiats (contremaîtres, gérants, superviseurs) et les employés; cette recherche permettrait d'identifier les indicateurs propres à ces acteurs et les écarts perçus par eux entre les pratiques formelles d'évaluation en vigueur et ces indicateurs de manière à déboucher sur des pratiques évaluatives qui correspondent mieux aux besoins des différents acteurs;
- une troisième étude pourrait porter sur la systématisation et l'intégration des pratiques d'évaluation et des données générées par ces pratiques; cette étude viserait à mettre à l'essai des systèmes simples d'évaluation de la formation qui informent adéquatement les décideurs, contribuent au développement des employés et permettent une réflexion structurée sur l'ingénierie de la formation des organisations.

Ces études auraient une approche de recherche action où, de concert avec des entreprises intéressées par l'une ou l'autre de ces problématiques, une solution serait élaborée, mise à l'essai et évaluée de manière rigoureuse.

Enfin, sans qu'il ne s'agisse nécessairement de recherche, un appui technique pourrait être fourni aux comités sectoriels intéressés en vue de promouvoir et mettre en place des activités de formation et des échanges sur l'évaluation de la formation. L'expertise dans ce domaine, est relativement rare et un accompagnement des ressources techniques des entreprises pourrait dans bien des cas permettre le développement de pratiques évaluatives qui contribueraient à la fois à l'amélioration de la formation et à la démonstration de sa contribution au développement de l'entreprise.

ANNEXE 1 : BIBLIOGRAPHIE

- ALLIGER, G.M., JANAK, E.A. (1989) Kirkpatrick's levels of training criteria: thirty years later. *Personnel psychology*, 42, 331-341.
- ALLIGER, G.M., TANNENBAUM, S.I., BENNETT, W., TRAVER, H., SHORTLAND, A. (1997) A meta-analysis on the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50, 341-358.
- AMMONS, D. N., P.A. NIEDZIELSKI-EICHNER. (1985) Evaluating Supervisory Training in local Government: Moving Beyond Concept to a Practical Framework. *Public Personnel Management*, vol. 14, 3, 311-330.
- ARVEY, R.D., COLE, D.A. (1989) Evaluating change due to training. In I.L. Goldstein (ed.) *Training and development in organizations*. San Francisco: Jossey Bass.89-117.
- BALDWIN, T.T., FORD, J.K. (1988) Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel psychology*, 41, 63-105.
- BASSI, L.J. M.E. VAN BUREN (1999) The 1999 ASTD state of the industry report. *Training and development*, 53 (1).
- BENABOU, C. (1997). « L'évaluation de l'effet de la formation sur la performance de l'entreprise: l'approche coûts-bénéfices. », *Gestion*, 22(3), 101-107.
- BETCHERMAN, G., N. LECKIE, K. MC MULLEN. (1997) *Developing skills in the canadian workplace. The results of the Ekos Workplace Training Survey*. Ottawa, Canadian Policy Research Network, 152p.
- BETCHERMAN, G., K. DAVIDMAN, K. MC MULLEN (1998). *La formation et la nouvelle économie. Un rapport de synthèse*. Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 117p.
- BLOUIN, Carole, LAPIERRE, Ghislaine, LAPIERRE, Roger, et PRONOVOST, Danielle (2000). *Évaluation formative de la Loi favorisant le développement de la main d'œuvre. Résultats des entrevues, volet qualitatif*. Québec, Ministère de la Solidarité sociale, Direction de la Recherche, de l'évaluation et de la statistique, 158p.
- CARNEVALE, A. SCHULZ, E. (1990). «Return on investment: accounting for training.» *Training and Development Journal*, 44, (7), S23-29.
- DIONNE, P. (1996). «The evaluation of training activities: A complex issue involving different stakes.» *Human Resource Development Quarterly*, 7(3), 279-286.
- FIGGIS, J., A. ALDERSON, A. BLACKWELL, A. BUTORAC, K. MITCHELL, A. ZUBRICK (2001). *What convinces enterprises to value training and learning and what does not? A study in using case studies to develop cultures of training and learning*. Leabrook: National Centre for Vocational Education Research, 65p.
- FITZPATRICK, J. L., SANDERS, J. R. et WORTHEN, B. R. (2004). *Program evaluation - Alternative approaches and practical guidelines* (3^e éd.). Boston: Allyn & Bacon.
- GARAND, D.J., B. FABI (1996) «La formation et le développement des ressources humaines dans les PME: un perpétuel défi», dans L.J. Filion et D. Lavoie: *Systèmes de soutien aux sociétés entrepreneuriales*. Actes du 13^{ème} colloque du Conseil canadien de la PME et de l'entrepreneuriat (CCPME), Montréal, 31 oct.-2 nov., v.2, p. 29-45; cahier de recherche n° 96-23, GREPME, DAE-UQTR.
- GARNIER, B., Y. GASSE, A. PARENT (1991). «Évaluation des retombées d'un programme de formation en gestion de dirigeants de PME.» *Relations Industrielles*, 46(2), 357-375.
- GUBA, E. G., & LINCOLN, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- HOLTON, E. F. I. (1996). «The flawed four level evaluation model.» *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-21.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. (1994). *The program evaluation standards: how to assess evaluations of educational programs*. (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- KAUFMAN, R. J.M. KELLER (1994). «Levels of evaluation: Beyond Kirkpatrick.» *Human Resource Development Quarterly*, 5 (4), 371-380.
- KIRKPATRICK, D.L. (1959). «Techniques for evaluating training programs.» *Journal of the American Society for Training and Development*, 13, (11), 3-9.
- KIRKPATRICK, D. L. (1998). *Evaluating training programs. The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- KRAIGER, K., J.K. FORD, E. SALAS (1993) Application of cognitive skill-based and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of applied psychology*, 78, 2, 311-328.
- KRAIGER, K. (2002). Decision-based evaluation. In: Kraiger, K. (ed.) : *Creating, implementing and managing effective training and development*. ch. 11, pp. 331-375. San Francisco: Jossey-Bass.
- LAM, A. (2002). «Alternative societal models of learning and innovation in the knowledge economy.» Paper presented at the DRUID Summer Conference on «Industrial Dynamics of the new and old economy – who is embracing whom?», Copenhagen, 6-8 June 2002.
- LAPIERRE, G., N. MÉTHOT, H. TÉTREAULT (2005). *L'évaluation de la loi favorisant le développement de la formation de la main d'œuvre. Rapport de la deuxième enquête auprès des employeurs assujettis à la loi*. Direction de l'évaluation. Direction générale adjointe de recherche, de l'évaluation et de la statistique. Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille. Québec.
- LATHAM, G. P. (1988). «Human resource training and development.» *Annual Review of Psychology*, 39, 545-582.
- LECKIE, N., A. LÉONARD, J. TURCOTTE, D. WALLACE (2001). *Pratiques de ressources humaines: perspectives des employeurs et des employés*. Ottawa: Statistiques Canada et Développement des ressources humaines Canada.
- LEWIS, P., A. THORNHILL (1994). «The evaluation of training; an organizational culture approach.» *Journal of European Industrial Training*, 18(8), 25-32.
- McINTYRE, D. (1994). *Training and development 1993: Policies, Practices and Expenditures*. The Conference Board of Canada, 20p.
- MOY, J., R. MC DONALD (2000). *Analysing enterprise returns on training*. Leabrook: National Centre for Vocational Education Research.
- PARADAS, A. (1993a) *Contribution à l'évaluation de la formation professionnelle en PME*. Thèse Nouveau Régime, Université de Montpellier II, septembre, Montpellier, 495p.+126p.
- PARADAS, A. (1993b) Les conditions de succès d'une politique de formation en PME. In Amami, M. et al. Congrès international francophone de la PME: compétitivité des PME et marchés sans frontières. 344-352.
- PATTON, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- PATTON, M.Q. (1997). *Utilization-focused Evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- PHILLIPS, J. J. (1991). *Hanbook of training evaluation and measurement methods*. Houston: Gulf Publishing Company.
- PLANT, R.A., R.J. RYAN (1994). «Who is evaluating training?» *Journal of European Industrial Training*, 18, (5), pp. 27-30.

RUSS-EFT, D., PRESKILL, H. Evaluation in organizations. A systematic approach to enhancing learning, performance and change. New York : Basic Books.

SARNIN, P. (1998) La formation professionnelle continue dans les PME européennes : enjeux et problématiques à travers quatre études de cas. *Revue internationale PME*, vol.11, n° 2/3, 127-160.

SCHON, D.A. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les éditions logiques : collection Formation des Maîtres 1994.

SMITH, A. (2001). *Return on investment in training: research readings*. Leabrook : National Centre for Vocational Education Research.

SUGRUE, B., KIM, K.H. 2004 *state of the industry report. ASTD's Annual Review of Trends in Workplace Learning and Performance*. American Society for Training and Development.

TANNENBAUM, S. I., G. YUKL (1992). « Training and development in work organizations. » *Annual Review of Psychology*, 43.

TWITCHELL, S., HOLTON III, E.F., TROTT, J.W. (2001) « Technical training evaluation in the United States. » *Performance Improvement Quarterly*, 13(3), pp. 84-109.

ANNEXE 2 : LES GUIDES D'ENTREVUE

GUIDE D'ENTREVUE POUR LE REPRÉSENTANT DE L'ENTREPRISE

Note préliminaire : La cueillette des informations concernant ce guide se fait surtout sur la base des publications (patronales et syndicales) de l'entreprise. Les entrevues sont également riches d'information à cet égard.

1. Pouvez-vous nous décrire votre **entreprise** dans les grandes lignes?

- Âge et taille
- Produits ou services fabriqués;
- Structure;
- Nombre d'employés et rareté de la main d'oeuvre;
- Chiffre d'affaire;
- Marché visé;
- Situation économique du secteur;
- Part de marché détenu par l'entreprise et principaux concurrents;
- L'importance de la R&D et de la technologie.

1.1. L'entreprise s'est-elle dotée d'une mission et/ou d'une philosophie de gestion et/ou d'une déclaration de principe?

- Les pratiques de management ou stratégies d'entreprise privilégiées;
- La nature de l'organisation du travail (ex. : polyvalence, flexibilité, qualité de vie au travail, groupe semi autonome, cercle de qualités, qualité totale ou programme d'amélioration continue de la qualité, juste à temps, production en flux tendu, etc.).

1.2. Quelle est l'importance accordée à l'évaluation dans les pratiques de gestion de l'ensemble de l'entreprise?

- La fonction de contrôle dans l'entreprise;
- Quelle est l'importance de la fonction évaluation (contrôle) dans la gestion des ressources humaines;
- Est-ce à la mesure du contrôle de la gestion de l'entreprise.

2. Quelles sont vos principales politiques et pratiques de **gestion des ressources humaines**?

- Recrutement et sélection;
- Horaires de travail;
- Statuts d'emploi;
- Gestion/évaluation du rendement et promotion;
- Avantages sociaux;
- Sécurité d'emploi;
- S'il n'y a pas de syndicat : comment les salariés sont-ils représentés auprès de la direction;

3. Pouvez-vous nous décrire vos politiques et pratiques en matière de **formation**?

- Quelles sont les finalités : ex.: augmenter/rationaliser l'effectif – développer/former les ressources en place – motiver/stimuler/retenir les ressources – répondre à des exigences (obligatoires);
- Méthodologie et objectifs/compétences/résultats visés;
- Importance de la formation en terme de budget et d'heures par salariés;
- Y a-t-il une ou des personnes responsables;
- Les principaux bénéficiaires;
- Qui sont les formateurs;
- Lieux et moments de la formation;
- Durée de la formation;
- Quelle est la participation des salariés à l'élaboration des contenus et programmes de formation.

3.1 Quelle fonction et quelle importance attribue-t-on à la formation dans votre entreprise?

- Les objectifs sont-ils articulés au plan d'affaire, à la planification stratégique, aux changements (et/ou développement) technologiques, organisationnels ou au niveau des relations de travail et GRH;
- Technique et/ou sociale, cherchant à faire acquérir des comportements et des attitudes particuliers;
- Formation adaptative et réactive ou formation dispensée avant les changements;
- Formation limitée à un poste de travail ou formation globale, concernant tout le processus de production.

- 3.2. Décrivez-moi ce que vous entendez par une bonne formation? (les indicateurs)
- Qu'est ce vous considérez comme un échec de formation.
4. Quelle place occupe **l'évaluation formelle de la formation** dans votre entreprise?
- Qu'est-ce qui est évalué (politique, activité ou programme; efficacité, efficience, impact, bien-fondé; dimensions chez l'individu);
 - Quelle serait la proportion des activités de formation qui est formellement évaluée?;
 - D'où origine la demande d'évaluation;
 - Qui est responsable de l'évaluation;
 - Quels ont été les éléments déclencheurs de l'évaluation de la formation;
 - Qu'est-ce qui explique que certaines activités sont évaluées et d'autres pas.
- 4.1 Qu'est-ce que l'évaluation formelle de la formation apporte ou pourrait apporter à l'organisation?
- À quelle(s) fin(s) les évaluations sont-elles utilisée(s) : À l'organisation / aux individus;
 - Les objectifs de l'évaluation de la formation sont-ils articulés au plan d'affaire, à la planification stratégique de l'entreprise, aux changements technologiques, organisationnels, au niveau des relations de travail et GRH.
- 4.2 Selon vous, quelles sont les conditions nécessaires ou essentielles pour la mise en place de pratiques d'évaluation formelle de la formation?
- Ces conditions expliquent-elles vos pratiques actuelles d'évaluation de la formation?
5. Au-delà des pratiques formelles d'évaluation, y a-t-il d'autres façons qui vous permettent de porter des jugements sur la formation, en apprécier la qualité et l'efficacité, ou encore en mesurer l'impact, que ce soit sur les individus ou l'organisation? Si oui, par quels moyens et à l'aide de quels indicateurs?
- Rencontres périodiques ou fortuites entre cadres;
 - Échanges informels entre membres du personnel ou avec des participants;
 - Indicateurs.
6. Y a-t-il d'autres personnes ou unités dans l'entreprise qui sont appelées de manière formelle ou informelle à porter des jugements sur la qualité, l'efficacité ou l'impact de la formation? Si oui, par quels moyens et à l'aide de quels indicateurs?
- Existe-t-il des mécanismes qui vous permettent de recueillir ces jugements et d'en tirer profit?
7. Y a-t-il eu au cours des deux dernières années des changements importants introduits dans la formation? Ces changements s'appuyaient-ils sur une certaine démarche d'analyse préalable de la situation? Si oui, pouvez-vous la décrire?
- Y a-t-il eu de évaluations, formelles ou non, de programme ou de politique de formation?
8. Avez-vous des pratiques formelles ou informelles qui vous permettent de mesurer le **rendement de la formation (retour sur l'investissement, analyse coûts/bénéfices..)** dans l'entreprise?
- 8.1 Si oui, comment procédez-vous?
- 8.2 Pour vous, qu'est ce qu'une formation à haut rendement? Ou une formation ayant un rendement qui correspond aux attentes de l'entreprise?
- 8.3 Y a-t-il d'autres personnes ou unités dans l'entreprise qui de manière formelle ou informelle sont appelées à évaluer le rendement de la formation? Lesquelles? Comment? À l'aide de quels indicateurs?
9. Quels sont les indicateurs de gestion utilisés par l'entreprise pour l'attribution du budget de la formation?

GUIDE D'ENTREVUE POUR LE REPRÉSENTANT SYNDICAL

1. Pouvez-vous nous parler brièvement de votre syndicat?

- Quelles sont ses affiliations;
- Quelques mots sur l'histoire du syndicat;
- Composition du syndicat et de son exécutif;
- Préciser croyances, philosophie de l'exécutif et ses principales préoccupations (ou revendications);
- Préciser la position du syndicat concernant les principes généraux de gestion et de GRH de l'entreprise, de même que la fonction contrôle de l'entreprise.

2. Quelle a été, au cours des dernières années, l'implication de votre syndicat ou son rôle dans le développement de la formation dans l'entreprise?

- Pouvez-vous nous décrire et nous parler de vos pratiques concernant le développement de la formation;
- Quelles sont les positions de votre centrale en matière de formation?;
- De quelle façon le syndicat participe t-il au développement et à la formation de la main-d'œuvre dans l'entreprise : Rôle de consultation; Rôle décisionnel; Sur l'identification des besoins; Sur la définition des objectifs et méthodologies; Sur l'accessibilité; sur l'évaluation et la reconnaissance des acquis;
- Y a-t-il une personne désignée ou plusieurs dans l'entreprise ou quels sont les mécanismes de décision;
- Comment a évolué la question de la formation dans la convention collective au cours des dernières années.

2.1. Que pensez-vous ou quel est votre avis sur la ou **les formations offertes** par l'entreprise? Ou la ou les façon(s) dont les activités de formation sont généralement offertes?

- Types d'activités (en cours de travail, formation structurée durant les heures de travail, formation structurée en dehors des heures de travail, formation sur le tas, auto apprentissage, congé-éducation, etc.);
- Pédagogies spécifiques (ex. audio-visuel, ordinateurs, etc.);
- Objectifs de formation de base, formation plus technique pour le perfectionnement, formation plus sociale pour supporter et maîtriser les changements organisationnels et/ou développer la mobilité des personnes;

- Des incitatifs pour favoriser la participation ou encourager le perfectionnement des employés à la formation (Compensation monétaire ou l'équivalent en temps pour se perfectionner - Paiement des frais de scolarité et/ou d'inscription - Libération, sur les heures de travail, pour suivre un cours de perfectionnement - Favoriser la promotion interne à la suite du cours de perfectionnement).

2.2. Si vous aviez à modifier les **priorités de formation** de l'entreprise que feriez vous?

- Quels sont les principaux enjeux syndicaux en matière de formation dans l'entreprise;
- Dans toute demande de formation il y a à la fois les exigences de l'entreprise et les demandes du personnel, lorsqu'il y a des différends entre la direction et le personnel sur quoi portent ces différends. Et comment parvient on à les solutionner.

3. Quelle a été, au cours des dernières années, l'implication de votre syndicat ou son rôle concernant **l'évaluation de la formation** formelle ou informelle dans votre entreprise?

- 3.1. Qu'est-ce que cela vous apporte ou pourrait vous apporter?
- 3.2. Y a-t-il des enjeux auxquels vous devez être particulièrement sensibles ou vigilants?
- 3.3. Y a-t-il, pour vous, des avantages et des inconvénients à promouvoir l'évaluation de la formation?
- 3.4. Quelles sont vos réserves à l'égard de l'évaluation?
- 3.5. Selon vous, quelles sont les conditions nécessaires ou essentielles pour la mise en place de pratiques d'évaluation qui conviennent au syndicat?

4. Y a-t-il, dans votre entreprise, des pratiques, formelles ou informelles, qui permettent de mesurer le **rendement de la formation** (ou le retour sur l'investissement)?

→ Si oui, lesquelles;

→ Quelle est votre position à cet égard?

4.1. Pour vous (comme syndicat), qu'est ce qu'une formation à haut rendement? Ou une formation ayant un rendement qui correspond aux attentes du syndicat

- Retour sur l'investissement - Coût bénéfiques;
- Retombées de la formation sur l'entreprise;
- Apprentissage et développement des employés.

5. Si vous aviez à modifier les façons de faire de l'entreprise concernant l'évaluation de la formation, que feriez-vous?

GUIDE D'ENTREVUE POUR LE RESPONSABLE TECHNIQUE DE L'ÉVALUATION

1. Quelles sont les grandes catégories de formation dans votre entreprise?

→ P. ex : formations obligatoires (SST, conformité à des lois ou exigences, etc.); formations à l'embauche; développement continu des compétences; et formations en réponse à des changements introduits dans l'organisation;

2. Pour chacune de ces catégories, y a-t-il eu de l'évaluation de la formation et de son rendement au cours des deux dernières années? Si oui, pouvez-vous nous décrire une activité-type par catégorie où il y a eu évaluation et l'évaluation dont elle a fait l'objet?

Activité :

- Catégorie d'activités/nom de l'activité (ou projet) de formation type de cette catégorie;
- Dans quel département ou en lien avec quelle activité de l'entreprise;
- Initié comment ou provoqué par quoi et/ou qui;
- Thème, finalités et objectifs: pour quel changement(s) souhaité(s) ou amélioration(s) recherché(es);
- Compétences/résultats visés;
- Pour quelle(s) catégorie(s) d'employés; nombre de participants;
- Y a-t-il eu analyse systématique des besoins de formation?
- Méthodologie de la formation;
- Le lieu (à l'interne ou l'externe);
- La durée totale de la formation;
- Dispensé par l'interne ou par l'externe;
- Les sources de financement (interne ou externe).

Évaluation :

- L'évaluation a été réalisée sous la responsabilité de qui et par qui;
- Évalue-t-on *la satisfaction / l'apprentissage / le comportement / l'impact organisationnel / le rendement (ROI/analyse coûts/bénéfices)*;

→ Évalue-t-on certaines dimensions ayant pu changer chez l'individu : p.ex : *la motivation / le niveau de soutien perçu / le sentiment d'efficacité personnelle / le sentiment de contrôle de l'apprenant / l'autonomie / l'initiative / etc.*;

→ Quelle méthodologie et quels outils sont utilisés pour évaluer;

→ Quels indicateurs et critères sont utilisés pour évaluer (sur quoi ils s'appuient);

→ Quels sont les catégories et le nombre/proportion de répondants;

→ L'évaluation fait-elle l'objet d'un rapport? Sous quel format? Distribué à qui?

→ Quelles sont les conclusions et recommandations de l'évaluation;

→ À qui les résultats de l'évaluation sont-ils communiqués : supérieurs immédiats RH/formation, autres directions, évalués, syndicat;

→ À quelle(s) fin(s) les évaluations sont-elles utilisées (*au profit de l'individu, au profit de l'entreprise*);

→ Fait-on un suivi de l'évaluation : Si oui, lequel.

3. Ces évaluations reflètent-elles bien l'ensemble de vos pratiques d'évaluation de la formation et de son rendement des deux dernières années? Y a-t-il eu d'autres évaluations de la formation au cours de cette période qu'il faudrait prendre en compte?

→ (au cas où il y aurait des pratiques diversifiées au sein d'une même catégorie d'activités)

4. À combien estimez-vous la proportion des activités de formation évaluées dans chacune des catégories de formation de votre entreprise? Pour l'ensemble des activités?

5. Y a-t-il des raisons qui expliquent la fréquence et la nature de vos pratiques d'évaluation formelle de la formation (règles internes de fonctionnement, contraintes techniques ou budgétaires, ou autres)?

→ Y a-t-il des raisons qui expliquent que certaines activités sont évaluées et d'autres pas?

6. Y a-t-il eu des **évaluations de programme ou de politique de formation**? Si oui :

- L'évaluation a été réalisée sous la responsabilité de qui et par qui;
- Qu'est ce qui a été évalué;
- Quelle méthodologie et quels outils sont utilisés pour évaluer;
- Quels indicateurs et critères sont utilisés pour évaluer (sur quoi ils s'appuient);
- Quels sont les catégories et le nombre/proportion de répondants;
- L'évaluation fait-elle l'objet d'un rapport? Sous quel format? Distribué à qui?
- Quelles sont les conclusions et recommandations de l'évaluation;
- À qui les résultats de l'évaluation sont-ils communiqués : supérieurs immédiats RH/formation, autres directions, évalués, syndicat;
- À quelle(s) fin(s) les évaluations sont-elles utilisées (*au profit de l'individu, au profit de l'entreprise*);
- Fait-on un suivi de l'évaluation: Si oui, lequel.

7. Existe-t-il d'autres moyens que l'évaluation formelle qui vous permettent d'exercer un contrôle ou un suivi de la formation et de son rendement dans l'entreprise, ou de porter un jugement sur sa qualité, son efficacité ou son impact? Si oui, dans quelles catégories d'activités, par quels moyens et à l'aide de quels indicateurs?

8. Y a-t-il d'autres personnes ou unités dans l'entreprise qui sont appelées de manière formelle ou informelle à porter des jugements sur la qualité, l'efficacité, l'impact ou le rendement de la formation? Si oui, lesquelles et, si vous le savez, comment?

- Existe-t-il des mécanismes qui vous permettent de recueillir ces jugements et d'en tirer profit?

L'EXERCICE DE MÉTA-ÉVALUATION (ÉTAPE 3)

L'exercice de méta-évaluation regroupera le représentant décideur désigné par l'entreprise pour cette recherche (responsable des ressources humaines ou responsable de la formation), le(s) responsable(s) technique(s) des évaluations (responsable des ressources humaines, responsable du centre ou du département de la formation, responsable du centre ou du département de la qualité, directeur de département ou superviseur) et s'il y a lieu, un représentant syndical. Il se fera en deux temps.

1^{er} temps : (maximum 1 heure)

Examen de l'ensemble des évaluations formelles et informelles de la formation recensées au cours des deux dernières années afin de juger de leur importance et de leur apport à l'entreprise.

Cet examen se fera à l'aide d'un guide d'entrevue et de deux tableaux synthèse regroupant les pratiques d'évaluation formelle et informelle selon catégories de formation de l'entreprise et selon les niveaux d'évaluation. Cet examen se conclut sur le choix de l'évaluation jugée la plus importante.

2^{ième} temps : (maximum 1 heure)

Examen approfondi de l'évaluation jugée la plus importante à l'aide d'une adaptation des 30 standards du « *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* ».

L'évaluation écrite se fera individuellement à l'aide du questionnaire « *Réflexion critique sur les pratiques d'évaluation* » comportant 29 énoncés directement inspirés des standards retenus qu'ils devront coter sur une échelle de Likert de 6 points. Les participants prendront connaissance des items d'une catégorie de standards à la fois (utilité, faisabilité, déontologie et rigueur méthodologique). Des réponses seront fournies aux questions d'éclaircissement de manière à assurer une bonne compréhension du contenu de chaque item. Ils devront par la suite exprimer par écrit jusqu'à quel point ils considèrent que l'évaluation retenue répond à chacun des items de cette catégorie, et ainsi de suite pour les 4 catégories de standards.

En guise de synthèse, l'évaluation de la formation retenue sera ensuite évaluée oralement en groupe à partir de quatre questions principales basées sur les catégories de standards du « *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* ». Les participants pourront s'inspirer de leurs réponses écrites à l'étape précédente pour justifier leur jugement sur l'évaluation selon chacune des quatre catégories de standard.

GUIDE D'ENTREVUE DE GROUPE : PREMIER TEMPS DE MÉTA-ÉVALUATION

(L'entrevue de groupe se déroulera à l'aide de deux tableaux synthèse qui seront remis à chacun des participants. Ce tableau décrira de manière sommaire les pratiques d'évaluation formelle et informelle des deux dernières années selon les principales catégories de formation de l'entreprise et selon les niveaux d'évaluation.)

1. À partir de cette synthèse, quelle importance attribuez-vous aux évaluations formelles et informelles que vous pratiquez, et pour quelles raisons (ou selon quels critères)?
2. Lesquelles de ces évaluations ont vraiment eu un apport positif? Quel apport et comment?
3. Quel jugement global porteriez-vous sur l'ensemble de vos pratiques d'évaluation de la formation?
 - Couvrent-elles bien l'ensemble des activités de formation? Chacun des niveaux?
 - Répondent-elles bien aux besoins de l'entreprise, du service de formation, des formateurs, des formés?
 - La qualité des informations générées est-elle adéquate en regard des besoins?
4. Quelle serait l'évaluation la plus importante que vous souhaiteriez analyser plus en profondeur? Et pourquoi?

GUIDE D'ENTREVUE DE GROUPE : DEUXIÈME TEMPS DE MÉTA-ÉVALUATION

1. Dans quelle mesure considérez-vous que cette évaluation a été conçue et menée de manière à être le plus **utile** possible, par exemple en la confiant à des évaluateurs compétents, en couvrant bien les besoins des personnes concernées, en produisant un rapport clair et facile à comprendre et en le diffusant à temps?
2. Dans quelle mesure considérez-vous que cette évaluation a été conçue et menée de manière à ce qu'elle soit le plus **faisable** possible, par exemple en minimisant les dérangements, en s'assurant de la collaboration des groupes intéressés et selon des coûts aisément justifiables?

3. Dans quelle mesure considérez-vous que cette évaluation a été conçue et menée dans le plus grand respect de règles de **déontologie**, par exemple en respectant l'anonymat et la confidentialité des propos recueillis, en veillant au bien-être des participants, en ayant une couverture complète et équitable des forces et faiblesses de l'activité ou du programme et en rendant l'ensemble des résultats accessibles à toutes les personnes touchées?
4. Dans quelle mesure considérez-vous que cette évaluation a été conçue et menée avec **rigueur scientifique**, par exemple en décrivant bien l'activité ou le programme évalué et en prenant en considération son contexte; en utilisant une méthodologie sensée et des sources d'information crédibles; en procédant à une analyse rigoureuse des données recueillies, et en débouchant sur des conclusions justifiées, contenues dans un rapport impartial?
5. Quelles sont pour vous les critères ou standards les plus importants lorsque vous devez juger de la qualité d'une évaluation de la formation?

GUIDE D'ENTREVUE DE GROUPE : PROSPECTIVE

1. La synthèse des résultats de l'exercice de méta-évaluation vous semble-t-elle bien refléter les échanges de la dernière rencontre?
2. Sur cette base, quelles seraient à votre avis vos priorités en matière de développement ou amélioration de l'évaluation de la formation dans l'entreprise?
3. Quels sont les principaux obstacles à contourner, défis à relever ou conditions requises à cet effet?
4. Quels sont les principaux atouts sur lesquels vous pouvez miser à cet effet?
5. Quels seraient les services, ressources ou instruments actuellement non disponibles qui seraient nécessaires dans cette perspective?

ANNEXE 3 : L'INSTRUMENT DE RÉFLEXION CRITIQUE

RÉFLEXION CRITIQUE SUR LES PRATIQUES D'ÉVALUATION

Vous êtes: ↘ représentant décideur de l'entreprise
 ↘ responsable technique de la formation ou de l'évaluation
 ↘ représentant syndical

Indiquez à quel point vous êtes d'accord ou en désaccord avec le fait que cette évaluation de la formation répond aux énoncés suivants :

- | | | |
|------------------------------|--------------------------|---|
| 1 - Totalemment en désaccord | 4 - Légèrement d'accord | (NA) Ne s'applique pas à cette évaluation |
| 2 - Fortement en désaccord | 5 - Fortement d'accord | (ABS) Je ne suis pas en mesure de juger de cet aspect |
| 3 - Légèrement en désaccord | 6 - Totalemment d'accord | |

Catégories	Description des standards		(NA)	(ABS)
Utilité	L'ensemble des personnes concernées par l'évaluation (p.ex: formés, formateurs, superviseurs, directeurs ou autre) a été identifié/ afin de prendre en compte leurs besoins.	1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Les évaluateurs étaient compétents.	1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	L'information recueillie pour l'évaluation couvrait bien l'ensemble des besoins et intérêts des personnes concernées.	1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Les critères sur lesquels s'appuie l'évaluation sont clairement établis.	1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Le rapport d'évaluation est clair, complet et facile à comprendre.	1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Les résultats de l'évaluation ont été diffusés à temps pour faciliter les diverses prises de décision.	1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	L'évaluation a été conçue et menée de manière à encourager son utilisation par les personnes concernées.	1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faisabilité	Les procédures d'évaluation ont permis d'obtenir l'information nécessaire avec le minimum de dérangements pour l'organisation.	1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	L'évaluation a été conçue et menée avec la collaboration des divers groupes d'intérêts (p.ex: syndicat ou comité de travailleurs) afin d'éviter tout biais, entrave ou mauvaise utilisation des résultats.	1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	La valeur des informations produites par l'évaluation en justifie les coûts.	1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Déontologie	L'évaluation a été conçue pour aider l'entreprise à répondre adéquatement aux besoins des participants à la formation.	1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	L'évaluation a été conçue et menée en respectant et protégeant les droits et le bien-être des participants et de manière à ce qu'ils ne se sentent en aucun cas menacés ou lésés.	1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	L'évaluation est complète et équitable dans sa prise en compte des forces et faiblesses de manière à pouvoir bâtir sur les forces et s'attaquer aux faiblesses.	1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Les résultats de l'évaluation pouvant être rendus publics ont été rendus accessibles: ↘ Aux formés: ↘ Aux formateurs ↘ Aux autres personnes ayant droit d'y accéder	1 2 3 4 5 6 1 2 3 4 5 6 1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Catégories	Description des standards		(NA)	(ABS)
Rigueur méthodologique	La description de ce qui doit être évalué est claire et précise.	1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Le contexte entourant la formation a été examiné afin d'en identifier l'influence sur ce qui est évalué.	1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Les procédures de l'évaluation sont suffisamment décrites de manière à pouvoir les identifier et les juger.	1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Les sources d'information de l'évaluation sont décrites de manière à pouvoir juger de leur crédibilité.	1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Les procédures et instruments évaluent bien ce qui doit être évalué (la satisfaction, les apprentissages, comportements, le processus de formation, etc.).	1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Les procédures et instruments couvrent bien l'ensemble de ce qui doit être évalué.	1 2 3 4 5 6		
	Les résultats de l'évaluation concordent bien avec d'autres évaluations provenant d'autres sources (jugements de superviseurs, performance au travail, etc.).	1 2 3 4 5 6		
	Les résultats de l'évaluation permettent de bien prédire le comportement ou la performance des formés, par exemple en situation de travail.	1 2 3 4 5 6		
	Les procédures et instruments utilisés permettent d'obtenir une information consistante et stable comportant un minimum d'erreur et qui serait la même si on reprenait l'évaluation quelques jours plus tard.	1 2 3 4 5 6		
	Les procédures et instruments d'évaluation sont faciles à utiliser, avec des directives simples et claires assurant qu'ils sont toujours utilisés de la même façon.	1 2 3 4 5 6		
	L'information quantitative a été analysée de manière appropriée et systématique.	1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	L'information qualitative a été analysée de manière appropriée et systématique.	1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Les conclusions de l'évaluation sont justifiées de manière explicite afin que les personnes concernées (p.ex: formés, formateurs, superviseurs, directeurs ou autre) puissent les juger.	1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Le rapport d'évaluation est impartial.	1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Les procédures et instruments d'évaluation font eux-mêmes l'objet d'une évaluation de leurs forces et faiblesses de manière périodique.	1 2 3 4 5 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANNEXE 4 : LES 12 ENTREPRISES ET LEURS PRATIQUES D'ÉVALUATION DE LA FORMATION

→ CD-1

→ CD-2

→ CD-3

→ CD-4

→ CG-1

→ CG-2

→ CG-3

→ CG-4

→ M-1

→ M-2

→ M-3

→ M-4

Résumé – Entreprise CD-1

CD-1 est une grande entreprise du secteur commerce de détail regroupant, pour sa division canadienne, plus de 300 franchisés indépendants qui comptent plus de 14 000 employés. Sa stratégie repose sur le développement de l'efficacité en se démarquant par son service à la clientèle. Le siège social met à la disposition des succursales des grandes lignes directrices concernant entre autres la gestion des ressources humaines et la formation. Par ailleurs, chaque succursale dispose d'une certaine marge de manœuvre qui fait que leur mise en application varie de l'une à l'autre.

L'entreprise a une politique globale de formation qui donne lieu à un plan directeur annuel. L'essentiel des efforts de formation de cette grande entreprise se situe dans son programme de formation à l'emploi qui comporte des cours de base et des cours facultatifs. Ce programme vise à uniformiser les connaissances, les compétences de même que les techniques et méthodes de travail à l'ensemble des employés du réseau de franchisés et à assurer une relève. De plus, ils permettent à ceux qui le souhaitent d'accroître leur polyvalence.

C'est dans le cadre de ce programme que se situe une bonne part de ses pratiques d'évaluation de la formation. Ces pratiques couvrent trois niveaux : l'évaluation systématique de la satisfaction; des tests théoriques permettant une évaluation des apprentissages en fin de formation; une évaluation connaissances et comportements des nouveaux gérants en poste de travail; et une évaluation du service à la clientèle au moyen de clients mystère.

Dans l'ensemble, l'entreprise est satisfaite de ses pratiques d'évaluation de la formation, les plus importantes étant celles qui permettent de s'assurer de la conformité des comportements en succursale. L'évaluation est considérée comme une partie essentielle de la formation : « *faire de la formation sans rien évaluer, c'est faire de la formation pour le plaisir de la formation* ». Par ailleurs, on souhaiterait une amélioration de l'évaluation des « *soft skills* ». L'utilité est retenue comme la catégorie de standards de méta-évaluation la plus importante.

Dans un proche avenir, l'entreprise entend améliorer ses pratiques d'évaluation des « *soft skills* » dans les succursales, à tous les niveaux de personnel. Pour l'identification des indicateurs et modalités d'évaluation, elle peut compter sur ses conseillers et conseillères en ressources humaines qui connaissent bien les succursales et leurs employés. Les indicateurs identifiés pourront par la suite être mis à profit pour enrichir les contenus de formation.

PRATIQUES D'ÉVALUATION SELON LES CATÉGORIES DE FORMATION – Entreprise CD-1

CATÉGORIE DE FORMATION	ÉVALUATION FORMELLE	ÉVALUATION INFORMELLE
Formation des nouveaux employés, incluant l'accueil et l'intégration	<p>Évaluation systématique de la satisfaction par questionnaire transmis au directeur de la formation.</p> <p>Évaluation des apprentissages fortement conseillée en fin de formation à l'aide d'une grille élaborée à partir des procédures et normes ou choisie localement. Par le gérant ou formateur désigné. Notation selon trois niveaux de maîtrise.</p>	<p>Évaluation régulière de la satisfaction par le directeur de la formation, les conseillers en ressources humaines, les gérants des différentes succursales. Lors de rencontre, par courriel ou téléphone.</p> <p>Évaluation, par les conseillers en ressources humaines et autres personnes-ressources, de l'amélioration globale des performances de la succursale, en fonction de l'ensemble des cours suivis, sur la base d'indicateurs associés à un bon rendement financier, tels que : un bon climat de travail, un bon service à la clientèle, la mise en application en succursale des enseignements reçus lors des différentes formations, etc.</p>
Programmes de formation cours de base et cours facultatifs visant divers groupes d'employés	<p>Évaluation systématique de la satisfaction par questionnaire transmis au directeur de la formation.</p> <p>Évaluation des apprentissages théoriques en fin de formation au moyen d'un examen traditionnel ou informatisé, par le service des ressources humaines ou un autre service concerné. Seuil de passage : 75%. Si échec, évaluation orale par conseiller RH ou autre. Réussite confirmée par attestation de formation théorique.</p> <p>Évaluation, au moyen d'un formulaire contenant une liste d'éléments extraits des modules de formation, de la mise en application par le gérant, des enseignements reçus. Réussite confirmée par attestation de formation pratique.</p> <p>Évaluation du service à la clientèle dans les succursales par une firme externe au moyen de clients mystères.</p>	
Formation des conseillers en ressources humaines	<p>Évaluation des apprentissages par entrevue avec le directeur des ressources humaines.</p> <p>Évaluation des comportements lors de rencontres et discussions par les directeurs des ressources humaines et directeur de la formation.</p>	
Formation des formateurs	<p>Évaluation de la satisfaction par ressources externes et transmise au directeur de la formation.</p> <p>Évaluation des apprentissages pendant l'entraînement par les pairs et les ressources externes.</p> <p>Évaluation de la mise en application des principes appris par observation et rétroaction du directeur de la formation.</p>	

PRATIQUES D'ÉVALUATION SELON LES NIVEAUX – Entreprise CD-1

NIVEAU	ÉVALUATION FORMELLE	ÉVALUATION INFORMELLE
Niveau 1 : satisfaction	Évaluation systématique de tous les cours à l'aide d'un questionnaire. Prise de connaissance de l'ensemble de ces évaluations par le directeur de la formation.	Évaluation régulière de la satisfaction par le directeur de la formation, les conseillers en ressources humaines, les gérants des différentes succursales. Lors de rencontres, par courriel ou téléphone.
Niveau 2 : apprentissage en fin de formation	Évaluation fortement conseillée à la fin de la formation d'un nouvel employé, incluant l'accueil et l'intégration à l'aide d'une grille élaborée à partir des procédures et normes ou choisie localement. Par le gérant ou le formateur désigné. Notation selon trois niveaux de maîtrise. Évaluation des apprentissages théoriques en fin de formation au moyen d'un examen traditionnel ou informatisé, par le service des ressources humaines ou un autre service concerné. Seuil de passage : 75%. Si échec, évaluation orale par conseiller RH ou autre. Donne accès à une attestation de formation théorique. Évaluation des apprentissages des formateurs, par les pairs et par la ressource externe. Évaluation des apprentissages des conseillers en ressources humaines par entrevues en fin de formation.	
Niveau 3 : comportements après période de transfert	Évaluation du programme de formation du gérant par les conseillers en ressources humaines au moyen d'un formulaire contenant une liste d'éléments extraits des modules de formation, par questions et observations. Évaluation de la mise en application des principes appris par les formateurs par observation et rétroaction du directeur de la formation. Évaluation de l'ensemble des formations par une firme au moyen de clients mystères. Évaluation des conseillers en ressources humaines par rencontres et discussions par directeurs RH et formation.	
Niveau 4 : résultats		Évaluation, par les conseillers en ressources humaines et autres personnes-ressources, de l'amélioration globale des performances de la succursale, en fonction de l'ensemble des cours suivis, sur la base d'indicateurs associés à un bon rendement financier, tels que : un bon climat de travail, un bon service à la clientèle, la mise en application en succursale des enseignements reçus lors des différentes formations, etc.
Niveau 5 : rendement financier		

Résumé – Entreprise CD-2

CD-2 est une grande entreprise du secteur commerce de détail regroupant plusieurs bannières. Son réseau de plus de 600 magasins compte actuellement au-delà de 10 000 employés dont une majorité est à temps partiel. Sa stratégie repose sur la vente d'articles et d'accessoires mode de haute qualité et d'avant-garde à des prix abordables. CD-2 vise à atteindre l'excellence en ce qui a trait au service à la clientèle. Elle met à la disposition de ses magasins de grandes lignes directrices concernant, entre autres, la gestion des ressources humaines et la formation. Chaque magasin dispose d'une certaine marge de manœuvre qui fait que leur mise en application varie de l'un à l'autre.

Les efforts de formation de cette entreprise se concentrent sur deux programmes : le programme d'orientation et le programme de vente. Ces deux programmes sont destinés aux employés des succursales et dispensés par les gérants. Bien que promus par le siège social, la constance et la qualité de la livraison de ces programmes, incluant l'évaluation de la formation, dépendent donc pour une bonne part de ces derniers.

Chacun de ces programmes comporte des pratiques formelles d'évaluation de la formation à plusieurs niveaux : la satisfaction est évaluée par le biais de focus groups et de sondages menés par le siège social, les comportements par des rencontres mensuelles des gérants avec leurs employés et les résultats par les gérants et le siège social à l'aide d'indicateurs de performance de ventes, dont le taux de conversion des entrées en magasin en ventes. À cela s'ajoute une évaluation des apprentissages dans le cas du programme d'intégration, au moyen d'exercices corrigés par le gérant.

Dans l'ensemble, l'entreprise est relativement satisfaite de ses pratiques d'évaluation de la formation. Les rencontres mensuelles des gérants avec chacun de leurs employés sont considérées comme la pratique ayant le plus d'apports positifs à la formation. Par ailleurs, le siège social n'est pas en mesure d'assurer de la régularité de ces rencontres, ni de récupérer les informations générées en vue d'améliorer son système de formation. Enfin, il n'est pas non plus possible d'isoler l'effet de la formation sur le rendement financier des succursales, ce qui pourrait contribuer à ce que la haute direction lui accorde plus d'importance.

La priorité d'action en évaluation de la formation serait de s'assurer auprès de chaque employé dans les succursales (à l'aide d'une liaison internet) que la formation se donne et que les rencontres mensuelles de suivi avec le gérant ont lieu. L'intensification de la formation qui soutient cette priorité ne pourra se faire que par une adhésion accrue des directeurs des ventes et une meilleure reconnaissance de l'apport de la formation à l'entreprise. En effet, la formation n'est actuellement pas perçue comme prioritaire, ses ressources sont limitées et il n'est pas facile, compte tenu des contraintes propres à cette organisation, de démontrer son impact sur le rendement.

PRATIQUES D'ÉVALUATION SELON LES CATÉGORIES DE FORMATION – Entreprise CD-2

CATÉGORIE DE FORMATION	ÉVALUATION FORMELLE	ÉVALUATION INFORMELLE
Le programme d'orientation	<p>Évaluation occasionnelle de la satisfaction par l'entreprise au moyen de focus groups et de sondages.</p> <p>Évaluation des apprentissages en fin de formation par le gérant (correction des exercices complétés).</p> <p>Évaluation des comportements par les gérants au moyen du programme d'évaluation mensuelle (observation non systématique).</p> <p>Évaluation approximative des résultats de la formation sur l'entreprise au moyen d'un instrument informatisé, « les taux de conversion ».</p>	<p>Évaluation de la satisfaction par les superviseurs régionaux et les gérants.</p> <p>Évaluation des apprentissages par observation et rétroaction des superviseurs régionaux et des gérants.</p> <p>Évaluation des comportements par observation, rétroaction et questions des superviseurs régionaux.</p> <p>Évaluation des résultats de la formation sur l'entreprise sur la base d'indicateurs tels l'équilibre des performances individuelles dans l'équipe et le roulement du personnel par la responsable de la formation.</p>
Le programme de vente	<p>Évaluation occasionnelle de la satisfaction par l'entreprise au moyen de focus groups et de sondages.</p> <p>Évaluation des comportements par les gérants au moyen du programme d'évaluation mensuelle (observation non systématique).</p> <p>Évaluation approximative des résultats de la formation sur l'entreprise au moyen d'un instrument informatisé, « les taux de conversion ».</p>	<p>Évaluation de la satisfaction par les superviseurs régionaux et les gérants.</p> <p>Évaluation des apprentissages par observation et rétroaction des superviseurs régionaux et des gérants.</p> <p>Évaluation des comportements par observation, rétroaction et questions des superviseurs régionaux.</p> <p>Évaluation des résultats de la formation sur l'entreprise sur la base d'indicateurs tels l'équilibre des performances individuelles dans l'équipe et le roulement du personnel par la responsable de la formation.</p>
Le programme de formation pour les gérants	Nouveau programme : aucune pratique formelle d'évaluation recensée.	

PRATIQUES D'ÉVALUATION SELON LES NIVEAUX – Entreprise CD-2

NIVEAU	ÉVALUATION FORMELLE	ÉVALUATION INFORMELLE
Niveau 1 : satisfaction	Évaluation occasionnelle de l'ensemble des formations au moyen de focus groups et de sondages par le siège social.	Évaluation de l'ensemble des formations par les superviseurs régionaux et les gérants.
Niveau 2 : apprentissage en fin de formation	Évaluation du programme d'orientation par le gérant (correction des exercices complétés).	Évaluation du programme d'orientation et du programme de vente par observation et rétroaction des superviseurs régionaux et des gérants.
Niveau 3 : comportements après période de transfert	Évaluation du programme d'orientation au moyen du programme d'évaluation mensuelle par le gérant (observation non systématique). Évaluation du programme de vente au moyen du programme d'évaluation mensuelle par le gérant (observation non systématique).	Évaluation du programme d'orientation et du programme de vente par observation, rétroaction et questions des superviseurs régionaux.
Niveau 4 : résultats	Évaluation approximative des résultats de la formation sur l'entreprise au moyen d'un instrument informatisé, « les taux de conversion » par le gérant et le siège social.	Évaluation de l'ensemble des formations sur la base d'indicateurs tels l'équilibre des performances individuelles dans l'équipe et le roulement du personnel par la responsable de la formation.
Niveau 5 : rendement financier	Aucune évaluation permettant d'isoler l'effet de la formation sur le rendement financier.	

Résumé – Entreprise CD-3

CD-3 est une moyenne entreprise du commerce de détail de près de 160 employés oeuvrant dans la vente de matériel à haut contenu technologique. Elle accorde une importance primordiale au service à la clientèle dont la qualité dépend pour une bonne part de l'expertise technique de ses conseillers qui doivent pouvoir répondre adéquatement aux besoins avant, pendant et après la vente.

Cette entreprise, qui mise sur le développement professionnel de ses employés, accorde beaucoup de valeur au travail d'équipe, à l'entraide, au respect mutuel et à la communication. À la fin des années 90, elle a mis en place un plan de développement des ressources humaines visant maintenir et accroître la qualification de son personnel et assurer sa formation continue. Les directeurs et gérants de l'entreprise ont entre autres pour mandat d'identifier les besoins émergents de formation et le cas échéant de formuler des plans de perfectionnement.

Compte tenu du roulement de personnel propre à ce secteur et de la volonté de l'entreprise de maintenir des normes commerciales très élevées, les efforts de formation se concentrent principalement sur la formation à l'embauche. Viennent ensuite la formation technique principalement pour le personnel des services techniques et la formation continue qui rejoint l'ensemble des employés.

C'est principalement la formation d'embauche qui fait l'objet de pratiques d'évaluation formelle, tant en cours de processus qu'à la fin de la formation et par la suite en poste de travail. Le suivi de cette formation peut durer de quelques semaines à quelques mois. Les formations techniques et continues externes font l'objet d'évaluations systématiques de la satisfaction par l'entreprise et d'évaluations occasionnelles des apprentissages par les fournisseurs. L'ensemble des formations est évalué annuellement lors d'une évaluation des compétences. De plus, il existe des pratiques informelles d'évaluation à tous les niveaux qui complètent de manière importante l'évaluation du processus et des résultats de la formation. Notons des pratiques formelles et informelles d'autoévaluation qui témoignent d'une volonté d'instaurer des pratiques réflexives chez les employés. L'évaluation gagne en importance dans cette entreprise qui considère qu'elle lui permet de réfléchir à l'amélioration continue de son système de formation.

La responsable des ressources humaines est dans l'ensemble assez satisfaite des pratiques d'évaluation de la formation, les plus importantes étant, dans l'ordre, l'autoévaluation suite à la formation d'embauche, l'évaluation informelle qui est faite des nouveaux employés par leurs coéquipiers et l'évaluation annuelle des compétences. Elle souhaite une meilleure systématisation des pratiques d'évaluation qui permettrait de mieux profiter de l'information générée par celles-ci.

À court terme, la responsable des ressources humaines souhaite d'une part améliorer l'évaluation des compétences en préparant la rencontre avec le supérieur par un exercice d'autoévaluation des employés; et développer la partie ayant trait à l'évaluation proprement dite de la formation dans la fiche actuelle d'autoévaluation de la formation d'embauche. Le moment est propice, puisque l'entreprise est en exercice de développement organisationnel. De plus, les employés ont une attitude positive à l'égard de l'évaluation. Par ailleurs, il existe peu de ressources techniques qui soient véritablement adaptées aux besoins de l'entreprise. En ce sens, les échanges sectoriels sont, entre autres, entrevus de manière positive.

PRATIQUES D'ÉVALUATION SELON LES CATÉGORIES DE FORMATION – Entreprise CD-3

CATÉGORIE DE FORMATION	ÉVALUATION FORMELLE	ÉVALUATION INFORMELLE
Formation d'embauche	<p>Autoévaluation systématique en cours de formation à l'aide d'un questionnaire par le service des ressources humaines.</p> <p>Autoévaluation en cours de formation : l'employé inscrit tous les jours sur une feuille ce qu'il a appris dans la journée.</p> <p>Évaluation systématique des apprentissages et des compétences acquises en fin de formation au moyen de questions orales et de mises en situation par le responsable de la formation.</p> <p>Évaluation à la fin de la formation par le formateur et le directeur ou gérant en regard des objectifs du plan de formation. Détermination du suivi requis.</p> <p>Évaluation annuelle des compétences acquises lors des formations; par observation systématique au moyen d'une liste d'éléments tirés de la description de tâches; par les directeurs ou les gérants.</p>	<p>Évaluation de la satisfaction par la responsable des ressources humaines, les directeurs, les gérants et les formateurs.</p> <p>Auto évaluations selon l'initiative de certains directeurs ou gérants.</p> <p>Évaluation possible des connaissances en fin de formation par les directeurs, les gérants ou les formateurs.</p> <p>Évaluation en poste de travail par observation, rétroaction et accompagnement des directeurs, des gérants ou des formateurs</p>
Formation technique	<p>Évaluation systématique de la satisfaction des formations externes au moyen d'un questionnaire par le service des ressources humaines.</p> <p>Évaluation possible de la satisfaction par les ressources externes de formation.</p> <p>Évaluation occasionnelle des apprentissages par les établissements d'enseignement</p> <p>Évaluation annuelle des compétences acquises lors des formations; par observation systématique au moyen d'une liste d'éléments tirés de la description de tâches; par les directeurs ou les gérants.</p>	<p>Évaluation de la satisfaction par la responsable des ressources humaines, les directeurs, les gérants et les formateurs.</p> <p>Auto évaluations des formations interne selon l'initiative de certains directeurs ou gérants.</p> <p>Évaluation en poste de travail de la formation interne par observation, rétroaction et accompagnement des directeurs, des gérants ou des formateurs.</p>
Formation continue	<p>Évaluation systématique de la satisfaction des formations externes au moyen d'un questionnaire par le service des ressources humaines.</p> <p>Évaluation possible de la satisfaction par les ressources externes de formation.</p> <p>Évaluation occasionnelle des apprentissages par les établissements d'enseignement.</p> <p>Évaluation annuelle des compétences acquises lors des formations; par observation systématique au moyen d'une liste d'éléments tirés de la description de tâches; par les directeurs ou les gérants.</p>	<p>Évaluation de la satisfaction par la responsable des ressources humaines, les directeurs, les gérants et les formateurs.</p> <p>Auto évaluations des formations de rappel selon l'initiative de certains directeurs ou gérants.</p> <p>Évaluation en poste de travail des formations de rappel par observation, rétroaction et accompagnement des directeurs, des gérants ou des formateurs.</p>

PRATIQUES D'ÉVALUATION SELON LES NIVEAUX – Entreprise CD-3

NIVEAU	ÉVALUATION FORMELLE	ÉVALUATION INFORMELLE
Niveau 1 : satisfaction	<p>Évaluation systématique de l'ensemble des formations externes à l'aide d'un questionnaire par le service des ressources humaines.</p> <p>Évaluation possible de la formation technique et continue par les ressources externes.</p> <p>Évaluation occasionnelle des formateurs à l'aide d'un questionnaire rempli par le responsable de la formation.</p>	<p>Évaluation régulière de la satisfaction de l'ensemble des formations par la responsable des ressources humaines, le responsable de la formation, les directeurs et les gérants..</p>
Niveau 2 : apprentissage en fin de formation	<p>Autoévaluation systématique en cours de formation d'embauche à l'aide d'un questionnaire par le service des ressources humaines.</p> <p>Évaluation systématique de la formation d'embauche par questions orales et mises en situation par le responsable de la formation.</p> <p>Évaluation occasionnelle de la formation technique et continue par les établissements d'enseignement.</p>	<p>Évaluation possible de la formation d'embauche à l'aide de questions posées par divers supérieurs ou formateurs.</p>
Niveau 3 : comportements après période de transfert	<p>Évaluation annuelle de l'ensemble des formations; par observation systématique au moyen d'une liste d'éléments tirés de la description de tâches; par les directeurs ou les gérants.</p>	<p>Évaluation périodique de l'ensemble des formations internes par observation, rétroaction et accompagnements par divers supérieurs ou formateurs.</p> <p>Autoévaluation de l'ensemble des formations selon l'initiative de certains directeurs ou gérants</p>
Niveau 4 : résultats	<p>Aucune évaluation formelle.</p>	<p>Évaluation de l'ensemble des formations sur la base d'indicateurs tels qu'un climat intéressant de travail pour tout le monde à tous les niveaux, incluant les commentaires des clients, leur satisfaction ou doléances par la responsable des ressources humaines.</p>
Niveau 5 : rendement financier	<p>Aucune évaluation formelle.</p>	<p>Évaluation de l'ensemble des formations sur la base d'indicateurs tels qu'un bon rendement financier et commercial par la responsable des ressources humaines.</p>

Résumé – Entreprise CD-4

CD-4 est une moyenne entreprise du commerce de détail connaissant une croissance soutenue. Cette entreprise possède une excellente réputation tant auprès de ses clients que de ses employés dont le taux de roulement est relativement bas. Le service à la clientèle est une préoccupation centrale.

Au cours des dernières années, l'implantation d'une politique salariale et l'accréditation aux normes ISO 9000 ont donné lieu à une série d'initiatives contribuant à mieux structurer la gestion des ressources humaines. Des descriptions de tâches pour chacun des postes ont été élaborées et des plans de formation ont par la suite été conçus pour chacun des secteurs. Les directeurs et supérieurs identifient sur une base annuelle les besoins de formation. À la même occasion, une évaluation de rendement est faite de manière conjointe par l'employé et son supérieur.

Au cours des deux dernières années, les efforts de perfectionnement ont surtout porté sur les conseillers vendeurs. Des formations sur vidéocassettes ont été produites afin de les maintenir à la fine pointe des marchés. Les obligations de la loi 430 sur les véhicules lourds et le roulement de personnel ont aussi obligé des efforts de formation au poste de travail des conducteurs.

L'évaluation de la formation constitue une préoccupation de plus en plus importante pour cette entreprise. L'évaluation de la formation des conducteurs donne lieu aux pratiques formelles les plus structurées en ce qui concerne la procédure de départ : évaluation systématique des apprentissages en fin de formation, évaluation des comportements après période de transfert et suivi des résultats de l'ensemble de la formation par les contraventions. L'évaluation systématique des apprentissages découlant de la formation continue des conseillers vendeurs par test informatisé est aussi considérée comme très importante. Ces pratiques formelles sont complétées par d'autres pratiques formelles moins systématiques et de nombreuses pratiques informelles d'évaluation de la formation.

Dans l'ensemble, les pratiques d'évaluation de la formation pourraient être améliorées. Il faudrait assurer un meilleur suivi de la formation, mieux savoir si elle a bien répondu aux attentes de manière à ce qu'elle donne des résultats. Le nouveau poste de responsable de la formation permettra d'aller en ce sens.

Dans un proche avenir, on souhaite revoir la pratique annuelle d'évaluation du rendement et des besoins de formation. Les directeurs et responsables de département manquent de formation à cet effet et le lien entre le rendement des employés et l'évaluation de la formation qu'ils ont reçue devrait être renforcé. À cet effet, on souhaite formuler un projet aux fins de financement par le Fonds national de formation de la main d'œuvre. La direction des ressources humaines mise sur une certaine ouverture de la part de la haute direction à cet égard.

PRATIQUES D'ÉVALUATION SELON LES CATÉGORIES DE FORMATION – Entreprise CD-4

CATÉGORIE DE FORMATION	ÉVALUATION FORMELLE	ÉVALUATION INFORMELLE
<p>La formation au poste de travail</p>	<p>Évaluation systématique des apprentissages en fin de formation des conducteurs concernant la procédure de départ; à l'aide d'une liste d'éléments à vérifier et des méthodes de vérification; par observation par le responsable du département.</p> <p>Évaluation systématique des comportements des conducteurs concernant la procédure de départ; après 3 à 6 mois à l'aide d'une liste d'éléments à vérifier et des méthodes de vérification par le responsable du département.</p> <p>Évaluation à une occasion du service à la clientèle dans les succursales par une firme externe au moyen de clients mystères.</p> <p>Évaluation par le responsable des ressources humaines des résultats de la formation au poste de travail des conducteurs sur la base du nombre de contraventions émises annuellement.</p>	<p>Évaluation régulière de la satisfaction par le directeur des ressources humaines et les différents supérieurs.</p> <p>Évaluation possible des apprentissages pendant la période d'entraînement des conducteurs par questions du responsable du département.</p> <p>Évaluation des comportements en poste de travail entre collègues par observation.</p> <p>Évaluation des résultats de la formation sur l'entreprise sur la base d'indicateurs tels le nombre élevé de ventes, l'atteinte des objectifs de vente, la motivation des employés et le sentiment d'appartenance à l'organisation. À cela s'ajoutent les commentaires des clients, leur satisfaction ou doléances par sondage.</p> <p>Évaluation du rendement financier de la formation sur la base d'indicateurs tels le profit de l'entreprise et la fidélité de la clientèle.</p>
<p>La formation continue</p>	<p>Évaluation occasionnelle de la satisfaction par les établissements d'enseignement et les firmes spécialisées.</p> <p>Évaluation occasionnelle des apprentissages en fin de formation au moyen d'une épreuve ou d'un examen écrit par les établissements d'enseignement et les firmes spécialisées.</p> <p>Évaluation systématique des apprentissages théoriques des conseillers vendeurs en fin de formation par visionnage de vidéocassettes au moyen d'un test informatisé. Seuil de passage 60%.</p> <p>Évaluation à une occasion du service à la clientèle dans les succursales par une firme externe au moyen de clients mystère.</p>	<p>Évaluation régulière de la satisfaction par le directeur des ressources humaines et les différents supérieurs.</p> <p>Évaluation des comportements en poste de travail entre collègues par observation.</p> <p>Évaluation des résultats de la formation sur l'entreprise sur la base d'indicateurs tels le nombre élevé de ventes, l'atteinte des objectifs de vente, la motivation des employés et le sentiment d'appartenance à l'organisation. À cela s'ajoutent les commentaires des clients, leur satisfaction ou doléances par sondage.</p> <p>Évaluation du rendement financier de la formation sur la base d'indicateurs tels le profit de l'entreprise et la fidélité de la clientèle.</p>

PRATIQUES D'ÉVALUATION SELON LES NIVEAUX – Entreprise CD-4

NIVEAU	ÉVALUATION FORMELLE	ÉVALUATION INFORMELLE
Niveau 1 : satisfaction	Évaluation occasionnelle de la formation continue par les ressources externes.	Évaluation de l'ensemble des formations par le directeur des ressources humaines et les différents supérieurs.
Niveau 2 : apprentissage en fin de formation	Évaluation occasionnelle de la formation continue par les ressources externes. Évaluation systématique de la formation continue (vidéocassettes) des conseillers vendeurs au moyen d'un test informatisé. Seuil de passage 60%. Évaluation systématique de la formation au poste de travail en fin de formation des conducteurs concernant la procédure de départ; à l'aide d'une liste d'éléments à vérifier et des méthodes de vérification; par observation par le responsable du département.	Évaluation possible de la formation au poste de travail des conducteurs pendant la période d'entraînement par questions posées par le responsable du département.
Niveau 3 : comportements après période de transfert	Évaluation à une occasion de l'ensemble des formations par une firme au moyen de clients mystère. Évaluation systématique des comportements des conducteurs concernant la procédure de départ; après 3 à 6 mois à l'aide d'une liste d'éléments à vérifier et des méthodes de vérification par le responsable du département.	Évaluation de l'ensemble des formations entre collègues par observation.
Niveau 4 : résultats	Évaluation par le responsable des ressources humaines des résultats de la formation au poste de travail des conducteurs sur la base du nombre de contraventions émises annuellement.	Évaluation de l'ensemble des formations par le responsable des ressources humaines sur la base d'indicateurs tels le nombre élevé de ventes, l'atteinte des objectifs de ventes, la motivation des employés et le sentiment d'appartenance envers l'organisation. À cela s'ajoutent les commentaires des clients, leur satisfaction ou doléances par sondage.
Niveau 5 : rendement financier		Évaluation de l'ensemble des formations par le responsable des ressources humaines sur la base d'indicateurs tels le profit de l'entreprise et la fidélité de la clientèle.

Résumé – Entreprise CG-1

CG-1 est une unité d'affaires d'une entreprise du secteur des communications graphiques qui compte 14 000 employés. Cette unité regroupe 180 employés dont 140, à la production, sont syndiqués. Le taux de roulement est faible. Les processus et méthodes de travail sont conformes à la norme ISO 9001-2000. L'entreprise vise à être leader dans le domaine des communications graphiques en Amérique du Nord et à cet effet se veut à l'écoute des clients tout en promouvant l'innovation, la créativité et l'amélioration continue dans le respect de l'environnement.

L'entreprise accorde beaucoup d'importance à la formation et au perfectionnement de ses employés, allouant de 4 à 5% de sa masse salariale à cet effet. Les activités de formation se regroupent en quatre catégories : la formation d'accueil et intégration, la formation technique au poste de travail, la formation corporative et la formation ponctuelle et sur mesure. Compte tenu d'une main d'œuvre stable et qualifiée, l'essentiel de ses efforts se situe au niveau de formations ponctuelles suivant un changement technologique ou un besoin spécifique. Le programme de gestion de la performance permet, sur une base annuelle, d'identifier les besoins.

L'évaluation de la formation des nouveaux employés se fait à la fin de la période d'entraînement par le coordinateur de la qualité à l'aide d'un examen sur les compétences techniques exigées par la certification ISO. L'évaluation annuelle de la performance par le supérieur immédiat permet aussi une évaluation des effets de l'ensemble des formations sur le comportement des employés. Les formations corporatives données par des ressources internes font systématiquement l'objet d'une évaluation de la satisfaction, alors que les formations ponctuelles et sur mesure données par des ressources externes font occasionnellement l'objet d'une telle évaluation. Enfin, le responsable des ressources humaines procède à une évaluation du retour sur l'investissement de la formation technique de même qu'à une évaluation informelle de la satisfaction générée par les formations ponctuelles données par des ressources externes.

Dans le contexte actuel, la pratique d'évaluation jugée la plus importante par le responsable des ressources humaines est l'évaluation de la formation corporative, car elle amène des ajustements de l'activité. Par ailleurs, l'entreprise qui chapeaute CG-1 est à revoir son système de formation de manière à ce que les activités soient mieux intégrées d'une unité d'affaires à l'autre. Dans cette perspective, les pratiques d'évaluation devront être mieux structurées et viser l'amélioration des programmes plutôt que de se centrer exclusivement sur des activités. L'utilité, la faisabilité et la déontologie de l'évaluation sont retenues comme les dimensions les plus importantes, la rigueur méthodologique étant plus du ressort des spécialistes de la formation.

Dans le cadre de l'actuelle restructuration de la formation, on souhaiterait que l'évaluation permette de savoir si la formation atteint les buts, mais qu'elle contribue aussi à l'amélioration continue de la formation. Pour y arriver, il va falloir conscientiser les décideurs. La conjoncture actuelle est favorable, compte tenu des changements importants que l'on introduit. Par ailleurs, un appui technique en évaluation sera requis.

En ce qui concerne les échanges sectoriels, il faudrait peut-être situer cette préoccupation dans un cadre plus large que la seule évaluation de la formation.

PRATIQUES D'ÉVALUATION SELON LES CATÉGORIES DE FORMATION – Entreprise CG-1

CATÉGORIE DE FORMATION	ÉVALUATION FORMELLE	ÉVALUATION INFORMELLE
L'accueil et l'intégration du personnel	<p>Évaluation des apprentissages en fin de formation par le coordonnateur responsable de la qualité à l'aide d'un examen.</p> <p>Évaluation indirecte des comportements au moyen du programme de gestion des performances par le supérieur immédiat.</p>	<p>Évaluation possible de la satisfaction initiée par les employés et transmise au supérieur immédiat.</p> <p>Évaluation possible des apprentissages en fin de formation par les travailleurs d'expérience ou les superviseurs en posant des questions cas par cas.</p>
La formation technique au poste de travail	<p>Évaluation des apprentissages en fin de formation par le coordonnateur responsable de la qualité à l'aide d'un examen.</p> <p>Évaluation indirecte des comportements au moyen du programme de gestion des performances par le supérieur immédiat.</p> <p>Évaluation occasionnelle du retour sur l'investissement de certaines formations techniques en divisant la valeur de la réduction du temps d'exécution d'une tâche par le coût de la formation.</p>	<p>Évaluation possible de la formation initiée par les employés et transmise au supérieur immédiat.</p> <p>Évaluation possible des apprentissages en fin de formation par les travailleurs d'expérience ou les superviseurs en posant des questions cas par cas.</p>
La formation corporative	<p>Évaluation systématique de la satisfaction au moyen d'un questionnaire par l'entreprise.</p> <p>Évaluation indirecte des comportements au moyen du programme de gestion des performances par le supérieur immédiat.</p>	<p>Évaluation possible de la formation initiée par les employés et transmise au supérieur immédiat.</p>
La formation ponctuelle et sur mesure	<p>Évaluation occasionnelle de la satisfaction au moyen d'un questionnaire par des établissements d'enseignement ou des firmes spécialisées.</p> <p>Évaluation systématique de la satisfaction au moyen d'un questionnaire par l'entreprise.</p> <p>Évaluation indirecte des comportements au moyen du programme de gestion des performances par le supérieur immédiat.</p> <p>Évaluation occasionnelle du retour sur l'investissement de certaines formations techniques en divisant la valeur de la réduction du temps d'exécution d'une tâche par le coût de la formation.</p>	<p>Évaluation régulière de la satisfaction par le responsable des ressources humaines.</p> <p>Évaluation possible de la formation initiée par les employés et transmise au supérieur immédiat.</p>

PRATIQUES D'ÉVALUATION SELON LES NIVEAUX – Entreprise CG-1

NIVEAU	ÉVALUATION FORMELLE	ÉVALUATION INFORMELLE
Niveau 1 : satisfaction	Évaluation occasionnelle de la formation ponctuelle et sur mesure par des établissements d'enseignement ou des firmes spécialisées à l'aide d'un questionnaire.. Évaluation systématique de la formation corporative et de la formation ponctuelle et sur mesure par l'entreprise à l'aide d'un questionnaire.	Évaluation régulière de l'ensemble des formations ponctuelles données par les ressources externes par le responsable des ressources humaines.
Niveau 2 : apprentissage en fin de formation	Évaluation de la formation de base d'accueil et d'intégration ainsi que la formation technique au poste de travail des nouveaux employés par le coordonnateur responsable de la qualité à l'aide d'un examen.	Évaluation possible de la formation de base d'accueil et d'intégration par les travailleurs expérimentés ou les superviseurs en posant des questions cas par cas.
Niveau 3 : comportements après période de transfert	Évaluation indirecte de l'ensemble des formations offertes par l'entreprise au moyen du programme de gestion des performances par le supérieur immédiat.	
Niveau 4 : résultats		
Niveau 5 : rendement financier	Évaluation occasionnelle du retour sur l'investissement de certaines formations techniques en divisant la valeur de la réduction du temps d'exécution d'une tâche par le coût de la formation.	

Résumé – Entreprise CG-2

CG-2 est une entreprise chef de file du secteur des communications graphiques qui fait partie d'une des plus importantes sociétés de médias imprimés commerciaux du monde. Elle emploie plus de 500 employés dont 360 à la production sont syndiqués. L'entreprise mise sur des prix compétitifs, des techniques et procédés en constante amélioration et l'engagement de ses employés pour développer avec ses clients une relation durable et mutuellement bénéfique.

Cette grande entreprise compte un personnel assez stable et expérimenté. Ses activités de formation, principalement à caractère adaptatif, se divisent en quatre catégories : la formation d'intégration, la formation au poste de travail, les cliniques et la formation ponctuelle. Les deux premières catégories s'adressent aux nouveaux employés alors que les deux dernières constituent en quelque sorte des activités de perfectionnement.

Compte tenu de ressources limitées, l'entreprise a peu de pratiques d'évaluation, celles-ci étant principalement effectuées par des ressources externes. C'est surtout la formation à l'intention des employés de la production qui fait l'objet d'évaluations formelles. Les superviseurs évaluent systématiquement les connaissances et habiletés de l'apprenti après une période de trois mois à son poste de travail. Les cliniques, et les formations ponctuelles qui peuvent s'adresser à un éventail plus large d'employés, sont aussi évaluées de manière systématique au niveau de la satisfaction par le consultant formateur ou l'entreprise. Elles peuvent de plus faire l'objet d'une évaluation de la satisfaction et des connaissances par les ressources externes qui les dispensent. Ces évaluations formelles sont complétées d'une évaluation annuelle du rendement de l'employé par son supérieur immédiat et, dans le cas des employés du département des presses, d'une évaluation annuelle des besoins de formation effectuée par des ressources externes.

La pratique d'évaluation de la formation considérée la plus importante est l'évaluation des comportements en poste de travail. Cette évaluation permet de juger dans quelle mesure l'employé possède à la fois les savoirs et les savoir-faire garants d'une performance où l'on retrouve à la fois la quantité de même que la qualité. Les pratiques actuelles d'évaluation de la formation laissent place à une certaine amélioration qui nécessiterait des ressources techniques et financières supplémentaires.

La priorité de développement des pratiques d'évaluation serait de mettre en place un comité où le premier pressier, le contremaître, son surintendant et le formateur pourraient porter un jugement sur les besoins de formation de l'équipe de travail et leur évolution de manière périodique. Cette approche nécessiterait de la rigueur et de la continuité. Cependant, l'entreprise peut à cet effet compter sur un bassin de ressources techniques très expérimentées.

Les échanges sectoriels sur l'évaluation de la formation sont vus très positivement.

PRATIQUES D'ÉVALUATION SELON LES CATÉGORIES DE FORMATION – Entreprise CG-2

CATÉGORIE DE FORMATION	ÉVALUATION FORMELLE	ÉVALUATION INFORMELLE
La formation d'intégration		Évaluation possible de la satisfaction par les travailleurs compagnons.
La formation en poste de travail	Évaluation systématique des connaissances et habiletés par les supérieurs immédiats après une période d'environ trois mois au moyen d'une feuille de contrôle.	Évaluation possible de la satisfaction par les travailleurs compagnons. Évaluation de la satisfaction par les supérieurs immédiats. Évaluation possible des apprentissages en cours d'entraînement par les formateurs compagnons ou par les superviseurs par questions cas par cas
Les cliniques	Évaluation de la satisfaction, systématique par le formateur consultant et non systématique par les travailleurs formateurs désignés au moyen d'un questionnaire. Évaluation occasionnelle des connaissances par le consultant formateur au moyen d'une épreuve ou d'un examen écrit.	
La formation ponctuelle	Évaluation de la satisfaction; occasionnelle par des établissements d'enseignement ou des firmes spécialisées; et systématique par l'entreprise; au moyen d'un questionnaire. Évaluation occasionnelle des connaissances par des établissements d'enseignement ou des firmes spécialisées au moyen d'une épreuve ou d'un examen écrit.	

PRATIQUES D'ÉVALUATION SELON LES NIVEAUX – Entreprise CG-2

NIVEAU	ÉVALUATION FORMELLE	ÉVALUATION INFORMELLE
Niveau 1 : satisfaction	<p>Évaluation systématique des cliniques dispensées par le consultant formateur et non systématique par les travailleurs formateurs désignés au moyen d'un questionnaire.</p> <p>Évaluation occasionnelle de la formation ponctuelle par des établissements d'enseignement ou des firmes spécialisées; et systématique par l'entreprise; au moyen d'un questionnaire.</p>	<p>Évaluation possible de la formation d'intégration et de la formation aux postes de travail par les formateurs compagnons.</p> <p>Évaluation de la formation aux postes de travail par les superviseurs.</p>
Niveau 2 : apprentissage en fin de formation	<p>Évaluation occasionnelle de la formation clinique par le consultant formateur au moyen d'une épreuve ou d'un examen écrit.</p> <p>Évaluation occasionnelle de la formation ponctuelle par des établissements d'enseignement et des firmes spécialisées au moyen d'une épreuve ou d'un examen écrit.</p>	<p>Évaluation possible en cours d'entraînement de la formation aux postes de travail par les formateurs compagnons ainsi que les superviseurs au moyen de questions cas par cas.</p>
Niveau 3 : comportements après période de transfert	<p>Évaluation systématique de la formation au poste de travail par les supérieurs immédiats après une période d'environ trois mois au moyen d'une feuille de contrôle.</p> <p>Évaluation indirecte de l'ensemble des formations offertes par l'entreprise au moyen de l'évaluation du rendement et de l'évaluation annuelle des besoins par le formateur externe.</p>	
Niveau 4 : résultats		<p>Évaluation de l'ensemble des formations de l'entreprise par le directeur de la production sur la base d'indicateurs tel que la productivité, la rentabilité et les non-conformités.</p>
Niveau 5 : rendement financier		

Résumé – Entreprise CG-3

CG-3 est une des trois divisions québécoises d'un groupe de 1250 employés oeuvrant dans l'imprimerie au niveau national. Elle compte environ 140 employés, dont une centaine de syndiqués. Le recrutement et le taux de roulement sont très bas. Elle se spécialise dans la formule d'affaires et le publipostage. Elle a obtenu une certification ISO : 9001-2000. L'entreprise favorise l'initiative à tous les niveaux et privilégie une philosophie de gestion « porte ouverte et axée sur les gens ».

Un récent exercice d'équité salariale a amené l'entreprise à définir les tâches des postes syndiqués de production. Ces descriptions, bien qu'elles ne soient pas allées jusqu'aux compétences, ont grandement facilité l'élaboration de programmes de formation au poste de travail et l'évaluation des apprentissages qui s'en suit. Les activités de formation, principalement à caractère adaptatif, se divisent en deux catégories : la formation interne au poste de travail pour les nouveaux employés de la production (65%) et les formations ponctuelles externes qui permettent une mise à jour des connaissances en fonction des besoins des individus, de nouvelles exigences ou de changements technologiques (35%).

La formation au poste de travail, répartie sur trois quarts de travail, est évaluée, à l'aide d'un formulaire, par les compagnons et superviseurs de chacun des quarts, ce qui permet plus d'objectivité. Pour leur part, les formations ponctuelles font occasionnellement l'objet d'une évaluation de la satisfaction et des apprentissages en fin de formation par les ressources externes qui les fournissent. Ces formations font par ailleurs l'objet d'une évaluation informelle de la satisfaction par le responsable des ressources humaines et les employés. Le responsable des ressources humaines procède aussi de manière informelle à l'évaluation des résultats de la formation sur l'entreprise.

La pratique d'évaluation la plus importante est celle de la formation au poste de travail qui assure que la personne est apte à contribuer aux activités de production de l'entreprise. L'entreprise est actuellement satisfaite de ses pratiques d'évaluation de la formation, bien que l'on reconnaisse qu'il y a place à l'amélioration. Les compétences à acquérir pourraient être mieux définies, la rigueur méthodologique de l'évaluation et le suivi post-formation renforcés. Ceci tient aux ressources disponibles.

La priorité en matière d'amélioration des pratiques d'évaluation se situe au niveau de la formation au poste de travail. Il s'agirait de revoir les pratiques actuelles et de les étendre à des postes qui ne sont pas actuellement couverts. Des ressources seraient nécessaires et, entre autres, un appui technique. Par ailleurs, CG-3 peut miser sur l'expertise de ses meilleurs opérateurs qui disposent d'un bagage de connaissances imposant.

Les échanges sectoriels sont vus positivement, mais dans la mesure où ils pourront répondre aux besoins spécifiques de l'entreprise.

PRATIQUES D'ÉVALUATION SELON LES CATÉGORIES DE FORMATION – Entreprise CG-3

CATÉGORIE DE FORMATION	ÉVALUATION FORMELLE	ÉVALUATION INFORMELLE
La formation au poste de travail	<p>Évaluation mensuelle en cours d'entraînement par les formateurs de chaque quart de travail au moyen de la "formule d'évaluation des connaissances du travail".</p> <p>Évaluation systématique des comportements en fin de formation par les superviseurs à l'aide des rapports remplis par les formateurs et les commentaires des collègues superviseurs.</p>	<p>Évaluation possible de la satisfaction par les certains superviseurs.</p> <p>Évaluation possible en cours d'entraînement par les formateurs désignés ou par les superviseurs par questions cas par cas.</p> <p>Évaluation par observation des apprentis recommandée aux superviseurs par le responsable des ressources humaines.</p>
La formation ponctuelle initiée par un individu ou par un groupe d'individus	<p>Évaluation occasionnelle de la satisfaction par les établissements d'enseignement ou les firmes spécialisées qui fournissent cette formation.</p> <p>Évaluation occasionnelle des connaissances par les établissements d'enseignement ou les firmes spécialisées qui fournissent cette formation au moyen d'une épreuve ou d'un examen écrit.</p>	<p>Évaluation régulière de la satisfaction par le responsable des ressources humaines.</p> <p>Évaluations initiées par les employés et transmises au responsable des ressources humaines.</p>

PRATIQUES D'ÉVALUATION SELON LES NIVEAUX – Entreprise CG-3

NIVEAU	ÉVALUATION FORMELLE	ÉVALUATION INFORMELLE
Niveau 1 : satisfaction	Évaluation occasionnelle de la satisfaction par les établissements d'enseignement ou les firmes spécialisées qui fournissent la formation ponctuelle.	Évaluation régulière de la formation ponctuelle par le responsable des ressources humaines. Évaluation possible de la formation aux postes de travail par les superviseurs. Évaluation de la formation ponctuelle initiée par les employés et transmise au responsable des ressources humaines.
Niveau 2 : apprentissage en fin de formation	Évaluation systématique de la formation au poste de travail en cours d'entraînement par les formateurs désignés à l'aide de la "formule d'évaluation des connaissances du travail". Évaluation occasionnelle de la formation ponctuelle par les établissements d'enseignement ou les firmes spécialisées qui la fournissent au moyen d'épreuves ou d'examens écrits.	Évaluation possible de la formation aux postes de travail par les formateurs désignés et les superviseurs au moyen de questions cas par cas. Évaluation de la formation au poste de travail par observation des apprentis recommandée aux superviseurs par le responsable des ressources humaines.
Niveau 3 : comportements après période de transfert	Évaluation systématique de la formation au poste de travail par les superviseurs à l'aide des rapports d'évaluation des formateurs désignés et des commentaires des collègues.	
Niveau 4 : résultats		Évaluation de l'ensemble des formations de l'entreprise par le responsable des ressources humaines sur la base d'indicateurs tels que, le maintien de la productivité et le maintien et la réduction des coûts.
Niveau 5 : rendement financier		

Résumé – Entreprise CG-4

CG-4¹, est une petite entreprise du secteur des communications graphiques spécialisée dans l'impression offset de dépliants, de rapports annuels, de brochures corporatives, de papeterie de même que dans l'impression numérique. Cette division compte 74 employés au sein d'un groupe qui s'est constitué au cours des dernières années par l'acquisition d'entreprises déjà existantes et d'une fusion récente. Pour faire face à ce défi, les dirigeants en sont actuellement à restructurer leurs stratégies en matière de gestion de la main-d'œuvre et de formation, le principe directeur étant, pour la direction, de « faire mieux avec moins ». Sa stratégie commerciale repose sur un service « humain et respectueux », par des employés « compétents et efficaces, ayant à cœur (...) la concrétisation » des projets d'affaires des entreprises clientes. »

La formation prend une importance grandissante dans cette entreprise et a fait récemment l'objet d'un plan de formation qui est actuellement mis en oeuvre. Ses activités se regroupent en trois catégories principales : la formation au poste de travail, la formation des dirigeants et la formation continue.

Les pratiques d'évaluation de la formation sont actuellement restreintes, bien que l'on soit conscient de leur apport potentiel à l'amélioration de la formation et, par le fait même, à la performance de l'entreprise. Si les pratiques informelles couvrent l'ensemble des activités et des niveaux, les pratiques formelles se limitent actuellement à l'évaluation occasionnelle de la satisfaction et des apprentissages par certains fournisseurs de services. Notons que les pratiques informelles d'évaluation de la formation portent principalement sur les résultats observables en poste de travail par les supérieurs immédiats, en particulier les non conformités.

La pratique d'évaluation de la formation considérée la plus importante est l'évaluation informelle des résultats de la formation, en terme de baisse du nombre de non conformités. Les pratiques actuelles d'évaluation de la formation pourraient être améliorées, étant donné que l'évaluation des résultats ne permet que tardivement de résoudre les problèmes de formation à la source. Par ailleurs, selon le représentant de l'entreprise, cette pratique répond très bien à la plupart des standards de méta-évaluation proposés. Parmi les catégories de standards de méta-évaluation, la faisabilité et l'utilité sont considérées comme les plus importantes.

Le représentant de l'entreprise souhaiterait éventuellement améliorer l'évaluation de la formation, comme par exemple l'évaluation de la formation sur le système informatisé de gestion, mais ne dispose pas actuellement des ressources requises. Il voit positivement les échanges sectoriels sur cette question.

1 Pour protéger l'anonymat de l'entreprise étudiée, toutes les références documentaires et les citations portent la mention CG-1, mention qui renvoie à l'auteur du texte.

PRATIQUES D'ÉVALUATION SELON LES CATÉGORIES DE FORMATION – Entreprise CG-4

CATÉGORIE DE FORMATION	ÉVALUATION FORMELLE	ÉVALUATION INFORMELLE
La formation aux postes de travail		<p>Évaluation possible de la satisfaction par certains supérieurs.</p> <p>Évaluation possible des apprentissages en cours d'entraînement par les superviseurs par questions cas par cas.</p> <p>Évaluation régulière des comportements « sur le terrain » par les supérieurs immédiats après une période de travail en poste par observation.</p> <p>Évaluation possible de la pertinence des contenus par les employés.</p> <p>Évaluation des résultats par le directeur des projets spéciaux sur la base d'indicateurs tels que la qualité de la production, la rapidité d'exécution et l'augmentation de la productivité.</p>
La formation des dirigeants	<p>Évaluation occasionnelle de la satisfaction par des établissements d'enseignement ou des firmes spécialisées.</p> <p>Évaluation occasionnelle des apprentissages par des établissements d'enseignement ou des firmes spécialisées au moyen d'une épreuve ou d'un examen écrit.</p>	<p>Évaluation des résultats par le directeur des projets spéciaux sur la base d'indicateurs tels que la qualité de la production, la rapidité d'exécution et l'augmentation de la productivité.</p>
La formation continue	<p>Évaluation occasionnelle de la satisfaction par des établissements d'enseignement ou des firmes spécialisées.</p> <p>Évaluation occasionnelle des apprentissages par des établissements d'enseignement ou des firmes spécialisées au moyen d'une épreuve ou d'un examen écrit.</p>	<p>Évaluation possible de la satisfaction par les supérieurs immédiats des activités dispensées par des ressources externes.</p> <p>Évaluation possible de la satisfaction et de la pertinence des contenus par les employés.</p> <p>Évaluation des résultats par le directeur des projets spéciaux sur la base d'indicateurs tels que la qualité de la production (non conformités), la rapidité d'exécution et l'augmentation de la productivité.</p>

PRATIQUES D'ÉVALUATION SELON LES NIVEAUX – Entreprise CG-4

NIVEAU	ÉVALUATION FORMELLE	ÉVALUATION INFORMELLE
Niveau 1 : satisfaction	Évaluation occasionnelle de la formation des dirigeants et de la formation continue par des établissements d'enseignement ou des firmes spécialisées.	Évaluation possible par les supérieurs immédiats des différentes activités de la formation continue dispensées par des ressources externes et de la formation aux postes de travail. Évaluation possible de la pertinence des contenus de la formation continue par les employés.
Niveau 2 : apprentissage en fin de formation	Évaluation occasionnelle de certaines activités dispensées par des établissements d'enseignement ou des firmes spécialisées de la catégorie formation des dirigeants et formation continue au moyen d'une épreuve écrite ou d'un examen.	Évaluation possible par les supérieurs immédiats de la formation aux postes de travail par question cas par cas.
Niveau 3 : comportements après période de transfert		Évaluation par les supérieurs immédiats de la formation au poste de travail « quotidiennement sur le terrain » après une période de travail en poste par observation.
Niveau 4 : résultats		Évaluation des résultats de l'ensemble de la formation par le directeur des projets spéciaux sur la base d'indicateurs tels que la qualité de la production (non conformités), la rapidité d'exécution et l'augmentation de la productivité.
Niveau 5 : rendement financier		

Résumé – Entreprise M-1

L'entreprise M-1 est une grande entreprise du secteur de la métallurgie qui compte actuellement plus de 900 employés. Cette entreprise répond à des standards élevés de performance qui en font un leader mondial dans son secteur. Sa stratégie repose sur l'amélioration continue de ses procédés et la réduction des coûts allié à des hauts standards de sécurité et d'environnement, en vue d'être reconnue comme un employeur et citoyen corporatif responsable. Cette entreprise non syndiquée pratique une politique de « portes ouvertes » propice à la participation, l'initiative personnelle et la transparence.

Une part importante des efforts de formation de l'entreprise se situe au niveau de ses programmes de formation à l'emploi qui accompagnent les nouveaux employés de la production et les gestionnaires/superviseurs jusqu'à ce qu'ils soient pleinement qualifiés. Il existe aussi un programme d'intégration pour les nouveaux employés de manière, entre autres, à leur assurer une pleine compréhension de la culture de l'entreprise. Des activités de formation continue, de formation aux changements technologiques et organisationnels, de formation des gestionnaires dirigeants et des formateurs complètent ce tableau.

Les pratiques d'évaluation de la formation de l'entreprise concernent surtout l'évaluation systématique des apprentissages et des comportements des employés de production. Le programme de formation des formateurs procède à une évaluation systématique de la satisfaction et des apprentissages, alors qu'un suivi des résultats des employés formés permet une certaine évaluation de leur comportement. L'évaluation du programme d'intégration a seulement lieu en fin de session et porte sur les connaissances acquises. Il n'y a pas d'évaluation de la formation des gestionnaires, ni d'évaluation des résultats et du rendement de la formation.

Dans l'ensemble, l'entreprise est satisfaite de ses pratiques d'évaluation de la formation et souligne la très grande importance de l'évaluation de la performance, qui permet d'établir un lien entre la formation et les résultats de l'employé. Par ailleurs, elle souhaiterait certaines améliorations, en particulier une évaluation de la formation des gestionnaires et une évaluation plus détaillée du programme d'intégration. L'évaluation fait plus que simplement mesurer les apprentissages : elle mobilise les apprenants, incite les formateurs à bien former, et oblige la mise à jour des instructions de travail et leur cohérence au sein de l'entreprise.

Dans un proche avenir, sa priorité concerne l'évaluation de la formation des gestionnaires. Par ailleurs, cela nécessite au préalable un exercice d'« alignement de gestion » où une vision commune du gestionnaire sera définie et acceptée par l'ensemble des secteurs de l'entreprise. Il ne saurait y avoir d'évaluation de cette formation sans ce préalable. C'est essentiellement là que se situe le défi, l'entreprise disposant des ressources techniques et financières requises par une telle démarche et d'un climat organisationnel propice.

PRATIQUES D'ÉVALUATION SELON LES CATÉGORIES DE FORMATION – Entreprise M-1

CATÉGORIE DE FORMATION	ÉVALUATION FORMELLE*	ÉVALUATION INFORMELLE
Programme d'intégration	<p>Évaluation systématique, orale et en groupe, en fin de formation pour vérifier ce qui a été retenu pendant les deux semaines de formation.</p> <p>Il y a eu une évaluation de programme, 6 mois après, pour vérifier si le contenu correspond bien à la réalité vécue par les nouveaux.</p> <p>Évaluation indirecte par le programme de gestion des performances (formulaire et entrevue) par supérieur.</p>	<p>Évaluation de la satisfaction et de la pertinence des contenus par les employés.</p> <p>Commentaires parfois transmis au comité consultatif des employés sur la pertinence des contenus.</p> <p>Évaluation possible de la satisfaction et de la motivation suite aux formations reçues par les superviseurs.</p>
<p>Formation apprentissage de l'emploi</p> <p>Formation des travailleurs de la catégorie « Production » :</p> <p>Gestionnaires :</p>	<p>Évaluation systématique en fin de formation des habiletés pratiques (exécuter en commentant) par observation à l'aide d'une grille par le superviseur ou le conseiller en formation.</p> <p>Évaluation systématique des acquis. Théoriques : par test par le responsable de formation; pratiques, par grille d'observation par superviseur. Après période de 6 mois d'entraînement. Répétition de l'évaluation aux 6 mois jusqu'à l'atteinte du niveau "pleinement qualifié".</p> <p>Évaluation indirecte par le programme de gestion des performances (formulaire et entrevue).</p> <p>Aucune évaluation en fin de formation.</p> <p>Évaluation indirecte par le programme de gestion des performances (formulaire et entrevue) par supérieur.</p>	
Formation continue	<p>Évaluation occasionnelle des connaissances en fin de formation par examen ou épreuve.</p> <p>Évaluation indirecte par le programme de gestion des performances (formulaire et entrevue) par supérieur.</p>	
Formation changements technologiques et organisationnels	<p>Évaluation occasionnelle des connaissances en fin de formation par examen ou épreuve.</p> <p>Évaluation indirecte par le programme de gestion des performances (formulaire et entrevue) par supérieur.</p>	
Formation des gestionnaires dirigeants	<p>Aucune évaluation en fin de formation.</p> <p>Évaluation indirecte par le programme de gestion des performances (formulaire et entrevue) par supérieur.</p>	
Formation des formateurs	<p>Évaluation systématique de la satisfaction.</p> <p>Évaluation des pratiques des formateurs en fin de formation (formations internes).</p> <p>Évaluation des formateurs via résultats pratiques des employés.</p> <p>Évaluation des connaissances par certaines institutions de formation externes telles que les universités.</p>	

* Toutes les activités de ces catégories peuvent occasionnellement être soumises à une évaluation formelle de la satisfaction à l'aide d'un questionnaire.

PRATIQUES D'ÉVALUATION FORMELLE SELON LES NIVEAUX – Entreprise M-1

NIVEAU	ÉVALUATION FORMELLE	ÉVALUATION INFORMELLE
Niveau 1 : satisfaction	<p>Évaluation systématique de la formation des formateurs.</p> <p>Évaluation occasionnelle des activités nouvelles de formation interne par questionnaire.</p> <p>Évaluation de formations externes par questionnaire.</p>	<p>Évaluation de la satisfaction et de la pertinence des contenus par les employés.</p> <p>Commentaires parfois transmis au comité consultatif des employés sur la pertinence des contenus.</p>
Niveau 2 : apprentissage ou Acquis en fin de formation	<p>Évaluation systématique, orale et en groupe, en fin de programme d'intégration.</p> <p>Programme de formation à l'emploi, catégorie "P" :évaluation systématique en fin de formation des habiletés pratiques (exécuter en commentant) par observation à l'aide d'une grille par le superviseur ou le conseiller en formation.</p> <p>Évaluation occasionnelle des connaissances en fin de formation par examen ou épreuve. en fin d'activités de formation continue ou formation changements technologiques et organisationnels.</p> <p>Évaluation des pratiques des formateurs en fin de formation (formations internes).</p> <p>Évaluation occasionnelle des connaissances par certaines institutions de formation externes telles que les universités.</p>	
Niveau 3 : comportements ou acquis après période de transfert	<p>Programme de formation à l'emploi, catégorie "P" : évaluation systématique des acquis. Théoriques : par test par le responsable de formation; pratiques, par grille d'observation par superviseur. Après période de 6 mois d'entraînement. Répétition de l'évaluation aux 6 mois jusqu'à l'atteinte du niveau "pleinement qualifié".</p> <p>Évaluation indirecte par le programme de gestion des performances (formulaire et entrevue) par supérieur.</p> <p>Évaluation des formateurs via résultats pratiques des employés.</p>	<p>Évaluation possible de la satisfaction et de la motivation suite aux formations reçues par les superviseurs.</p>
Niveau 4 : résultats	Aucune évaluation formelle des résultats.	Évaluation des résultats de la formation par les ressources humaines.
Niveau 5 : rendement financier	Aucune évaluation formelle du rendement financier.	
Évaluation de programme	Il y a eu une évaluation du programme d'intégration, 6 mois après, pour vérifier si le contenu correspond bien à la réalité vécue par les nouveaux.	

Résumé – Entreprise M-2

M-2 est une grande usine de fabrication de boulons et écrous qui emploie 530 travailleurs. Le personnel de M-2 est surtout composé d'employés expérimentés en poste depuis plusieurs années et qui dans bien des cas prendront leur retraite dans les années qui viennent. L'entreprise est certifiée ISO 9001-2000. Suite à une période difficile se soldant par un rachat et une restructuration, des pratiques plus organisées et plus structurées sont mises en place.

L'essentiel des efforts de formation de cette grande entreprise (environ 70%) se situe dans ses trois programmes de formation à l'emploi, complétés de manière ponctuelle par des cliniques lorsque certains aspects de ces programmes nécessitent des interventions supplémentaires (rappels, mises à jour, etc.). Ces trois programmes visent à former des employés pleinement autonomes pour ses activités de production.

C'est dans le cadre de ces trois programmes que se situe la majeure partie de ses pratiques d'évaluation de la formation. Celles-ci couvrent trois niveaux : l'évaluation systématique de la satisfaction, des tests théoriques permettant une évaluation des apprentissages en fin de formation (actuellement pour deux des trois programmes) et une évaluation soutenue des compétences en poste de travail, tant par le formateur que par le contremaître. Ces efforts d'évaluation sont poursuivis jusqu'à ce que le contremaître se soit assuré de la pleine autonomie de l'employé en poste de travail.

L'entreprise est dans l'ensemble très satisfaite de ses pratiques d'évaluation de la formation. Elles permettent de bien évaluer les apprentissages et les comportements des employés et d'effectuer un bon suivi des progressions. Elles permettent aussi une évaluation adéquate des processus et des contenus de formation. Le suivi des apprentissages et comportements est opéré de manière formelle, mais aussi informelle, par l'entourage du travailleur.

Parmi les standards de méta-évaluation, ce sont ceux qui ont trait à l'utilité et la rigueur méthodologique qui sont considérés comme les plus importants par la responsable de la formation. L'adhésion des parties concernées par l'évaluation est considérée comme essentielle et la mise en forme par écrit de ce qui doit être évalué est perçue comme un progrès par rapport aux pratiques plus informelles du passé.

La priorité de développement de l'évaluation de la formation consisterait à étendre cette pratique à d'autres services qui ne sont pas encore rejoints et où prévaut encore la formation sur le tas. L'évaluation obligerait à formaliser leurs pratiques de formation et en faciliterait le contrôle. Pour y arriver, il faudra donc les ressources nécessaires à la formalisation de ces pratiques. On peut compter, à cet effet, sur une main-d'œuvre bien qualifiée et l'appui de l'entreprise qui, compte tenu du renouvellement de la main-d'œuvre et de la compétition internationale, réalise l'importance de la formation.

PRATIQUES D'ÉVALUATION SELON LES CATÉGORIES DE FORMATION – Entreprise M-2

CATÉGORIE DE FORMATION	ÉVALUATION FORMELLE	ÉVALUATION INFORMELLE*
Programmes de formation à l'emploi (conducteur de boulonneuse, traitement thermique et conducteur de matriceuse à chaud)	<p>Évaluation systématique de la satisfaction par les responsables de la formation par questionnaire.</p> <p>Évaluation des apprentissages par tests théoriques (boulonneuse et traitement thermique) avec seuil de passage.</p> <p>Évaluation des connaissances et comportements en poste de travail par les formateurs lors de visites (jusqu'à 3 visites; commentaires écrits) à l'aide d'une liste de vérification.</p> <p>Évaluation aux deux semaines des comportements par les contremaîtres à l'aide du formulaire d'évaluation des compétences. Enregistrement du nombre d'heures. Évaluation jusqu'à l'autonomie complète en poste de travail.</p>	<p>Évaluation « verbalement, on the spot » du formateur et du contenu de la formation par les apprenants.</p> <p>Les formateurs évaluent la procédure d'évaluation des comportements (méta-évaluation) par les superviseurs lorsqu'elle n'est pas effectuée correctement lors de visites.</p> <p>Le programme a fait l'objet d'une évaluation informelle de programme basée sur les conseils de l'accréditeur ISO, la satisfaction des employés et les observations de formateurs.</p>
Cliniques	Aucune évaluation formelle de cette formation.	Évaluation « verbalement, on the spot » du formateur et du contenu de la formation par les apprenants.
Formation assurance-qualité	Aucune évaluation de cette formation.	
Formations ponctuelles	<p>Évaluation systématique de la satisfaction, si dispensée par des organismes formateurs externes.</p> <p>Évaluation occasionnelle des apprentissages par les organismes formateurs externes.</p>	Évaluation « verbalement, on the spot » du formateur et du contenu de la formation par les apprenants.
Programmes d'apprentissage des métiers	Évaluation formelle des apprentissages par les établissements de formation.	

* Évaluation présumée des résultats de l'ensemble des formations liées à la production par le directeur des opérations sur la base d'indicateurs tels que la productivité, la qualité, le nombre de rejets. Évaluation informelle de dimensions individuelles telles que la motivation des travailleurs par les superviseurs immédiats.

PRATIQUES D'ÉVALUATION SELON LES NIVEAUX – Entreprise M-2

NIVEAU	ÉVALUATION FORMELLE	ÉVALUATION INFORMELLE
Niveau 1 : satisfaction	Évaluation systématique de la satisfaction des activités des programmes de formation; et occasionnelle des formations externes; par le service de formation à l'aide d'un questionnaire.	Évaluation « verbalement-on the spot » du formateur et du contenu des programmes de formation, des cliniques ou des activités de formation ponctuelle par les apprenants. Aucun rapport produit.
Niveau 2 : apprentissage en fin de formation	Évaluation des apprentissages à la fin de 2 des 3 programmes de formation à l'emploi par des tests théoriques avec seuil de passage. Évaluation occasionnelle des apprentissages des formations ponctuelles offertes par des organismes externes par ces organismes. Évaluation des apprentissages dans le cadre du programme d'apprentissage des métiers par les établissements de formation.	
Niveau 3 : comportements après période de transfert	Évaluation des connaissances et comportements en poste de travail par les formateurs, pour les 3 programmes de formation à l'emploi, lors de visites (jusqu'à 3 visites; commentaires écrits) à l'aide d'une liste de vérification. Évaluation aux deux semaines des comportements par les contremaîtres, pour les 3 programmes de formation à l'emploi, à l'aide du formulaire d'évaluation des compétences. Enregistrement du nombre d'heures. Évaluation jusqu'à l'autonomie complète en poste de travail.	Évaluation occasionnelle de certaines dimensions chez l'individu, comme la motivation, par le superviseur immédiat, par observation. Résultat retransmis par bouche à oreille au formateur.
Niveau 4 : résultats	Aucune évaluation formelle des résultats.	
Niveau 5 : rendement financier	Aucune évaluation formelle du rendement financier.	

Résumé – Entreprise M-3

Fondée à la fin des années 70, M-3 est une petite entreprise syndiquée de revêtement et de finition de surface du secteur de la métallurgie. Elle compte actuellement 50 employés et est située en Montérégie. L'entreprise a obtenu l'homologation de conformité à la norme de qualité ISO 9001 et ISO 17025. Sa stratégie « consiste à offrir, à un prix compétitif, un service de traitement de surface qui répond aux besoins des clients. La coordination du travail et la supervision des employés est « directe » : c'est en quelque sorte une « grande famille » où tout le monde se connaît. Compte tenu de ses effectifs, elle mise sur la polyvalence de ses employés de manière à permettre une bonne mobilité intra-entreprise.

Les efforts de formation se concentrent pour l'essentiel autour de 3 programmes : une formation d'entrée (chariot élévateur et SIMDUT) et une formation de qualification aux postes de travail pour les nouveaux employés; et un programme de suivi des qualifications visant à étendre et maintenir la polyvalence de l'ensemble des employés sans compromettre les exigences liées aux différentes accréditations.

C'est dans les programmes de qualification aux postes de travail et de suivi des qualifications que se concentre l'essentiel des pratiques d'évaluation de la formation. Ceux-ci donnent lieu à des évaluations systématiques au niveau des apprentissages et des comportements jusqu'à ce que l'on soit assuré d'un niveau de maîtrise suffisant par l'employé. Il n'y a pas d'évaluation formelle au niveau des résultats et du rendement. Il y a cependant des pratiques d'évaluation informelles à tous les niveaux.

L'entreprise valorise surtout les pratiques d'évaluation liées au maintien des accréditations ISO. Elle est dans l'ensemble satisfaite de ses pratiques d'évaluation de la formation, en particulier en ce qui concerne l'évaluation qui est faite dans le cadre de la formation à l'embauche et du programme de suivi des qualifications. Ces évaluations revêtent à la fois un caractère sommatif et formatif. Par ailleurs, si l'on évalue bien ce que les employés ont appris, on exprime des réserves quant à l'évaluation du processus formation.

L'entreprise souhaiterait développer l'évaluation du processus de formation. Les ressources, qu'elles soient techniques ou financières, sont toutefois très limitées et dans les circonstances, l'appui de la haute direction n'est pas acquis. Une voie de solution serait que M-3 bénéficie d'initiatives de cette nature expérimentées dans d'autres entreprises mieux nanties. Les échanges au niveau sectoriel sont aussi entrevus comme pertinents.

PRATIQUES D'ÉVALUATION SELON LES CATÉGORIES DE FORMATION – Entreprise M-3

CATÉGORIE DE FORMATION	ÉVALUATION FORMELLE	ÉVALUATION INFORMELLE ¹
La formation d'entrée : « Le cariste et la prévention d'accidents » et « Initiation au S.I.M.D.U.T »	Évaluation des apprentissages par un test théorique généré informatiquement. Reprise jusqu'à réussite du cours. Rappel à tous les deux ou trois ans.	Évaluation occasionnelle de la satisfaction par le directeur du personnel. Évaluation occasionnelle des apprentissages en fin de formation par les supérieurs. Évaluation des connaissances et comportements en poste de travail pendant et après période d'entraînement par questions et observations directes des supérieurs.
Les formations de qualification aux postes de travail : formations initiales ou à un nouveau poste.	Évaluation des connaissances et des comportements attendus après période d'entraînement oralement par entrevue par le directeur du personnel ou celui qui gère la qualification. Questions générées à partir des instructions et tâches. Entrevues jusqu'à ce que l'employé démontre une maîtrise suffisante. Suivi hebdomadaire des nouveaux employés ou des employés dans des nouveaux postes par le directeur du personnel.	Évaluation occasionnelle de la satisfaction par le directeur du personnel. Évaluation occasionnelle des apprentissages en fin de formation par les supérieurs. Évaluation des connaissances et comportements en poste de travail pendant et après période d'entraînement par questions et observations directes des supérieurs.
Le « programme de suivi des qualifications »	Évaluation des connaissances et des comportements attendus après période d'entraînement oralement par entrevue par le directeur du personnel ou celui qui gère la qualification. Questions générées à partir des instructions et tâches. Entrevues jusqu'à ce que l'employé démontre une maîtrise suffisante. Évaluation des comportements attendus par observation directe des tâches critiques à exécuter lorsque le suivi de la qualification est fait par le contremaître ou le superviseur, à l'aide d'une liste de vérification, jusqu'à réussite.	Évaluation occasionnelle de la satisfaction par le directeur du personnel. Évaluation des comportements en poste de travail par observation directe des supérieurs.
Formations dispensées par des organismes externes.	Évaluation occasionnelle de la satisfaction et des apprentissages par des organismes formateurs externes. Dans le cas des formations d'apprentissage des métiers, évaluation des apprentissages par les organismes externes de formation, qui peuvent entre autres émettre une attestation.	

PRATIQUES D'ÉVALUATION SELON LES NIVEAUX – Entreprise M-3

NIVEAU	ÉVALUATION FORMELLE	ÉVALUATION INFORMELLE
Niveau 1 : satisfaction	Évaluation occasionnelle des formations internes par questionnaire. Évaluation occasionnelle des formations externes par les fournisseurs.	Évaluation des formations d'entrée, des formations spécifiques et des formations du programme de suivi des qualifications par divers supérieurs hiérarchiques. Évaluation occasionnelle des activités des organismes externes et fournisseurs par le directeur du personnel.
Niveau 2 : apprentissage en fin de formation	Pour cariste et SIMDUT, évaluation à la fin de chaque module par un test théorique généré informatiquement. Reprise jusqu'à réussite du cours. Pour les formations suivi des qualifications, évaluation des connaissances et des comportements attendus après période d'entraînement oralement par entrevue par le directeur du personnel ou celui qui gère la qualification. Questions générées à partir des instructions et tâches. Entrevues jusqu'à ce que l'employé démontre une maîtrise suffisante. Suivi hebdomadaire des nouveaux employés ou des employés dans des nouveaux postes par le directeur du personnel. Évaluation occasionnelle des formations externes.	Évaluation des apprentissages de l'ensemble des formations liées à la production à l'aide de questions posées par divers supérieurs hiérarchiques ou compagnons formateurs.
Niveau 3 : comportements	Évaluation des comportements attendus par observation directe des tâches critiques à exécuter lorsque le suivi de la qualification est fait par le contremaître ou le superviseur, à l'aide d'une liste de vérification, jusqu'à réussite. Suivi hebdomadaire des nouveaux employés ou des employés dans des nouveaux postes par le directeur du personnel.	Évaluation de l'ensemble des formations liées à la production par questions et observations directes de divers supérieurs hiérarchiques.
Niveau 4 : résultats	Aucune évaluation formelle des résultats.	Évaluation de l'ensemble des formations liées à la production par indicateurs tels que : maintien de la productivité et de la qualité, autonomie et polyvalence des travailleurs par le directeur du personnel; par syndicat, motivation au travail.
Niveau 5 : rendement financier	Aucune évaluation formelle du rendement financier.	Évaluation des formations liées à la production par indicateurs tels que : augmentation de productivité et de qualité, diminution de coûts d'entretien, roulement de personnel, taux d'absentéisme, satisfaction au travail et participation des employés par dir. personnel.

Résumé – Entreprise M-4

L'entreprise M-4 est une petite entreprise de 67 employés, dont 39 syndiqués oeuvrant dans le domaine de la galvanisation. Cette entreprise est certifiée ISO 9002 et produit à un niveau de qualité très élevé. Son taux de roulement de personnel est faible. Elle privilégie une philosophie de gestion basée sur « la participation des salariés à l'amélioration de la qualité des produits, à l'augmentation de la productivité et à la réduction des coûts ». L'organisation de la production se base sur des équipes multidisciplinaires dites « semi-autonomes », où chaque membre doit occuper chacune des fonctions en rotation de manière à préserver sa polyvalence. L'entreprise exerce un contrôle rigoureux de ses employés non syndiqués par l'évaluation du rendement. Les candidats aux postes syndiqués doivent pour leur part subir un processus de sélection très élaboré.

M-4 n'a pas de politique formelle de formation. Par ailleurs, sa certification ISO précise les compétences que son personnel doit posséder. L'essentiel de ses efforts de formation se concentre sur la formation aux postes de travail qui vise, en 2 ½ ans, à former les employés polyvalents requis par ses équipes semi-autonomes. À ce programme s'ajoutent aussi de multiples activités de formation continue.

C'est dans le cadre du programme de formation aux postes de travail que se trouvent les pratiques les plus structurées et les plus importantes d'évaluation de la formation. Celles-ci portent sur l'évaluation des connaissances et des comportements après une période d'entraînement, et ce pour chacun des 6 modules de formation. Cette évaluation mène à l'accréditation de l'employé à chacun des postes de travail, confirmant qu'il est en mesure d'effectuer correctement les tâches de manière conforme à la documentation ISO, mais aussi de contribuer à l'amélioration de la performance de l'entreprise. Elle constitue aussi une évaluation du rendement liée à sa progression salariale.

En ce qui concerne la formation continue, un suivi est opéré par les services administratifs via le supérieur immédiat de manière à s'assurer que les employés ont opéré un transfert des nouvelles compétences acquises.

L'évaluation de la satisfaction et des apprentissages en fin de formation est couverte de manière occasionnelle par les établissements ou firmes de formation. Des pratiques informelles d'évaluation occupent une place importante et viennent compléter l'ensemble des pratiques formelles de l'entreprise.

L'entreprise est satisfaite de ses pratiques d'évaluation de la formation. Par ailleurs, la formation en poste de travail pourrait être enrichie de manière à accroître la compréhension de certains processus par les nouveaux opérateurs. Cette amélioration de la formation pourra donner lieu à de légères modifications des pratiques actuelles d'évaluation tel l'ajout d'items aux questionnaires pour la certification et une vérification orale de la compréhension par les formateurs en fin de formation. L'entreprise dispose des ressources nécessaires à ces améliorations.

PRATIQUES D'ÉVALUATION SELON LES CATÉGORIES DE FORMATION – Entreprise M-4

CATÉGORIE DE FORMATION	ÉVALUATION FORMELLE	ÉVALUATION INFORMELLE
La formation d'embauche		<p>Évaluation régulière de la satisfaction par coordonnateur santé et sécurité.</p> <p>Évaluation de la satisfaction initiée par les travailleurs.</p> <p>Évaluation en poste de travail par les membres des équipes semi-autonomes par observation sur la base d'indicateurs tels que le travail d'équipe, le partage des tâches, le savoir-être, le savoir-faire, l'implication et la polyvalence.</p>
La formation aux postes de travail	<p>Évaluation systématique des connaissances et comportements après période d'entraînement pour chacun des 6 modules de formation aux postes de travail. À l'aide de formulaires et de grilles d'observation par l'évaluateur attitré et le coordonnateur. Seuil de passage de 85%.</p>	<p>Évaluation possible de la satisfaction par les coordonnateurs.</p> <p>Évaluation de la satisfaction initiée par les travailleurs.</p> <p>Évaluation possible des apprentissages en fin de formation par les formateurs et les coordonnateurs.</p> <p>Évaluation en poste de travail par les membres des équipes semi-autonomes par observation.</p>
La formation continue	<p>Évaluation occasionnelle de la satisfaction par les établissements d'enseignement et les firmes spécialisées.</p> <p>Évaluation occasionnelle des apprentissages en fin de formation par les établissements d'enseignement et les firmes spécialisées par épreuve ou examen écrit.</p> <p>Évaluation systématique des nouvelles compétences en poste de travail du personnel non syndiqué après une période d'entraînement de 3 mois par les supérieurs immédiats à l'aide d'une feuille de contrôle.</p>	<p>Évaluation régulière de la satisfaction en groupe lors de rencontre de travail par la responsable des services administratifs. Prise en compte dans le choix des ressources externes de formation.</p> <p>Évaluation de la satisfaction initiée par les travailleurs.</p> <p>Évaluation du transfert des apprentissages en poste de travail par la responsable des services administratifs.</p>

PRATIQUES D'ÉVALUATION SELON LES NIVEAUX – Entreprise M-4

NIVEAU	ÉVALUATION FORMELLE	ÉVALUATION INFORMELLE
Niveau 1 : satisfaction	Évaluation occasionnelle de la formation continue par certains établissements et firmes spécialisées fournissant cette formation.	Évaluation de l'ensemble des formations par la responsable des services administratifs et le coordonnateur santé et sécurité. Évaluation possible de la formation aux postes de travail par les coordonnateurs. Évaluation de l'ensemble des formations dispensées par des ressources externes par la responsable des services administratifs lors des rencontres de travail. Évaluations initiées par les travailleurs pour l'ensemble des formations et transmises à la responsable des services administratifs ou au coordonnateur santé et sécurité.
Niveau 2 : apprentissage en fin de formation	Évaluation occasionnelle de la formation continue au moyen d'épreuves ou d'examens écrits par les établissements et les firmes spécialisées.	Évaluation possible de la formation aux postes de travail à l'aide de questions posées par les formateurs et les coordonnateurs.
Niveau 3 : comportements après période de transfert	Évaluation systématique des connaissances et comportements après période d'entraînement pour chacun des 6 modules de formation aux postes de travail. À l'aide de formulaires et de grilles d'observation par l'évaluateur attitré et le coordonnateur. Seuil de passage de 85%. Évaluation systématique de la formation continue du personnel non syndiqué après 3 mois par le supérieur immédiat à l'aide d'une feuille de contrôle. L'employé doit démontrer une acquisition des compétences dans son travail.	Évaluation de la formation d'embauche et de la formation aux postes de travail par les membres des équipes semi-autonomes par observation. Évaluation du transfert des apprentissages de la formation continue par la responsable des services administratifs.
Niveau 4 : résultats		Évaluation de l'ensemble des formations par la responsable des services administratifs sur la base d'indicateurs comme le changement dans les comportements, l'amélioration continue et le travail d'équipe.
Niveau 5 : rendement financier		Évaluation de l'ensemble des formations par la responsable des services administratifs sur la base d'indicateurs tels que, le maintien de la productivité et le maintien et la réduction des coûts lors de changements technologiques.