



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

RAPPORT SYNTHÈSE

Alain Dunberry

UQÀM

Prenez position

CIRDEP

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE.....	2
1. L'ÉVALUATION DE LA FORMATION ET DE SON RENDEMENT	3
1.1 LA PROBLÉMATIQUE	3
1.2 QUELQUES ÉCRITS SUR L'ÉVALUATION DE LA FORMATION.....	3
1.2.1 Malgré ses limites, le modèle de Kirkpatrick demeure utile pour décrire les pratiques d'évaluation de la formation.....	4
1.2.2 Les pratiques d'évaluation de la formation des entreprises sont limitées	4
1.2.3 Il existe de multiples raisons d'évaluer la formation	5
1.2.4 Par ailleurs, la littérature recense encore plus de raisons de ne pas évaluer.....	5
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	5
1.2.6 L'évaluation rigoureuse de la formation est techniquement exigeante, mais il y a place à des aménagements	6
1.2.7 Au-delà de la seule recherche de conformité, l'évaluation peut contribuer au développement de pratiques réflexives.....	6
2. MÉTHODOLOGIE	7
2.1 PERSPECTIVE ET APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	7
2.2 OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE	7
2.3 LA SÉLECTION DES SECTEURS ET DES ENTREPRISES	7
2.4 LE PROCESSUS DE LA CUEILLETTE DE DONNÉES.....	7
2.4.1 Les sources et les instruments.....	7
2.4.2 Les trois étapes du processus au niveau des entreprises	7
3. L'ÉVALUATION DE LA FORMATION : PRATIQUES, RÉFLEXION CRITIQUE ET PROSPECTIVE	9
3.1 LES PRATIQUES D'ÉVALUATION DE LA FORMATION	9
3.1.1 Les pratiques formelles d'évaluation de la formation selon les niveaux.....	9
3.1.2 Les pratiques formelles d'évaluation selon les catégories de formation.....	10
3.1.3 Les modalités d'évaluation formelle selon les niveaux	11
3.1.4 Les pratiques informelles d'évaluation	12
3.1.5 Les indicateurs de qualité et de haut rendement.....	13
3.1.6 L'intégration des données d'évaluation.....	13
3.1.7 Les conditions critiques d'implantation	13
3.1.8 Principaux constats	13
3.2 LES PRATIQUES D'ÉVALUATION DANS LEUR CONTEXTE	14
3.2.1 L'effet de la taille	14
3.2.2 L'effet du secteur	14
3.2.3 L'effet de la stratégie de l'entreprise et de sa culture.....	14
3.2.4 Les syndicats, la formation et l'évaluation.....	15
3.2.5 Principaux constats	16
3.3 LA RÉFLEXION CRITIQUE SUR LES PRATIQUES D'ÉVALUATION.....	16
3.3.1 Les pratiques évaluatives jugées les plus importantes et les critères.....	16
3.3.2 Le jugement global des entreprises sur leurs pratiques évaluatives et les améliorations souhaitées	16
3.3.3 Les résultats de l'exercice de réflexion critique critériée	18
3.3.4 Principaux constats	18
3.4 PROSPECTIVE EN ÉVALUATION.....	19
3.4.1 Les priorités.....	19
3.4.2 Les défis et atouts	19
3.4.3 Les apports des échanges sectoriels.....	19
3.4.5 Principaux constats	20
4. CONCLUSIONS ET LEÇONS APPRISSES EN ÉVALUATION	21
4.1 LES CONCLUSIONS DE LA RECHERCHE.....	21
4.2 LES LEÇONS APPRISSES : COMMENT INITIER OU AMÉLIORER L'ÉVALUATION DE LA FORMATION.....	22
BIBLIOGRAPHIE.....	24

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.

Cette 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 ont fait 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 synthèse, le projet a publié 12 documents qui présentent les données recueillies auprès de chacune des entreprises, une recension des écrits sur l'évaluation de la formation dans l'entreprise ainsi qu'un rapport détaillé destiné aux décideurs et praticiens soucieux d'avoir une connaissance approfondie des résultats.

Cette recherche du Centre interdisciplinaire de recherche et développement sur l'éducation permanente (CIR-DEP) 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.

Mai 2007

1. L'ÉVALUATION DE LA FORMATION 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 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 & Niedzielski-Eichner, 1985; Bassi & Van Buren, 1999; Betcherman et al., 1997; Blouin et al., 2000). Cette limite des pratiques évaluatives se retrouve aussi dans les entreprises québécoises. L'enquête récente de (Lapierre et al., 2005) démontre que seulement 11 à 13% des employeurs qui sont assujettis à la loi 90 ont des pratiques soutenues d'évaluation de la formation et que celles-ci 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. (Lapierre et al., 2005). Mieux connaître le rendement de la formation et les façons d'y arriver pourrait peut-être contribuer à modifier la perception et les pratiques de ces entreprises.

Bien que certaines entreprises québécoises réalisent des évaluations de la formation, il existe très peu de données 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 performantes¹ en matière de formation 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 fait l'objet d'un autre document dans le cadre de ce projet². Nous nous limitons donc ici à quelques écrits qui apparaissent essentiels à l'analyse et l'interprétation des résultats qui seront présentés.

1 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.

2 Dunberry, Alain, Péchard, Céline (2007). *L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives*. Montréal : CIRDEP UQAM. Disponible sur le site de la CPMT : http://www.cpmmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHE_T3_Dunberry_Pechard.pdf

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.

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

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)

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.

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.

La dernière enquête auprès des employeurs assujettis à la loi 90 du Québec (Lapierre et al., 2005) arrive aux constats suivants : en 2002, 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 seraient peu souvent évaluées.

Le tableau 1 présente les pratiques d'évaluation des entreprises américaines selon les rapports annuels de l'« *American Society for Training and Development* » (ASTD). Il permet de constater que ces pratiques diminuent systématiquement en passant aux niveaux supérieurs d'évaluation. 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 tendance s'avère relativement stable au fil des ans.

Différemment de ces études, Lapierre et al. (2005) constatent, suite à leur enquête par questionnaire que, parmi les employeurs qui évaluent la formation en 2002⁵, 71 % d'entre eux disent évaluer les compétences à la fin de la formation, 61 % la satisfaction des employés formés et 59 % le transfert des compétences acquises en poste de travail. En 1998, ces pourcentages étaient respectivement de 78 % pour les compétences en fin de formation, 69 % pour la satisfaction et 68 % pour les comportements. Si on applique ces pourcentages à l'en-

5 Qui, rappelons-le, comptent pour 49 % des répondants.

semble des employeurs de 2002 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 entre les constats de Lapierre et al. (2005) et les études américaines en terme d'importance relative des pratiques d'évaluation. Il témoigne 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.

S'appuyant sur quelques auteurs (Kirkpatrick, 1994; Sackett & Mullin, 1993; Twitchell, Holton & Trott, 2001), Kraiger (2002) identifie trois raisons d'évaluer. La première est de fournir des informations permettant une prise de décision éclairée sur la formation : par exemple, le niveau de rétention 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 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.

Enfin, la troisième raison concerne le marketing de la formation. Celui-ci peut se faire à l'interne de l'organisation ou auprès de participants potentiels. Sans surprise, l'évaluation des résultats semble la plus convaincante

pour démontrer la valeur de la formation auprès de la haute direction et 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 auteurs (Phillips, 1997; Kirkpatrick, 1998; Grove & Ostroff, 1991 in Goldstein & Ford, 2001; Lewis & Thornhill, 1994; Twitchell et al., 2001; Russ-Eft & Preskill, 2001; Kraiger, 2002) ont aussi identifié des raisons qui peuvent expliquer pourquoi les pratiques évaluatives des entreprises sont limitées. On peut les regrouper en cinq catégories principales : (1) l'absence de volonté clairement exprimée à l'effet que la formation soit évaluée; (2) le fait de ne pas savoir ce que l'on veut et peut évaluer; (3) l'absence de compétences techniques en évaluation; (4) le risque lié à l'impact des constats de l'évaluation; et (5) le coût surtout si l'on n'est pas certains que les résultats de l'évaluation les justifieront.

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 & Fabi, 1996; Paradas, 1993a) font ressortir que le degré de formalisation des pratiques de formation des PME est souvent sommaire et qu'il croît avec la taille (Paradas, 1993b). 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 la moitié des entreprises n'a aucune méthode d'évaluation et seulement 5 se sont dotées de questionnaires. Pour leur part, Garand et Fabi (1996), sur la base de 45 études empiriques regroupant plus de 5000 PME, constatent que dans bien des cas, l'évaluation de la formation se limite à de simples constats découlant de processus informels en TPE, ceux-ci devenant plus formels en MGE. Les auteurs notent aussi une certaine confusion entre l'évaluation du rendement de l'individu et celle des résultats de la formation.

TABLEAU 1
Pourcentage des entreprises américaines utilisant des méthodes d'évaluation selon le niveau

États-Unis	Niveau 1 Satisfaction	Niveau 2 Apprentissage	Niveau 3 Comportement	Niveau 4 Résultats
1999 (Selon Sugrue, 2003)	77 %	38 %	14 %	7 %
2000 (Selon Sugrue, 2003)	78 %	36 %	9 %	7 %
2001 (Selon Sugrue, 2003)	91 %	32 %	17 %	9 %
2002 (Selon Sugrue, 2003)	75 %	41 %	21 %	11 %
2004 (selon Sugrue & Kim, 2004)	74 %	31 %	14 %	8 %

TABLEAU 2
Les pratiques d'évaluation de la formation des entreprises québécoises finançant la formation et assujetties ou non à la loi 90.
(Selon Lapierre et al., 2005)

Québec	Niveau 1 Satisfaction	Niveau 2 Compétences en fin de formation	Niveau 3 Comportement	Autres façons
1998	69 %	78 %	68 %	
2002	61 %	71 %	59 %	20 %

Les données récentes de Lapiere et al. (2005) viennent confirmer l'effet de la taille de l'entreprise sur les pratiques d'évaluation de la formation au Québec. 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 \$. Et il existe un lien direct entre le niveau de masse salariale et la proportion des entreprises qui évaluent la satisfaction des employés formés.

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

Comme le démontrent Arvey et Cole (1989), une évaluation rigoureuse des effets attribuables à la formation comporte des exigences que peu d'entreprises rencontrent dans leurs pratiques courantes. En effet, 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 & Schulz, 1990; Tannenbaum & 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 & Schulz, 1990, Benabou, 1997, Kirkpatrick, 1998; Moy & McDonald, 2000) une certaine tendance à promouvoir des pratiques simples et adaptées qui bien que perfectibles, permettent néanmoins un meilleur éclairage en vue d'accroître l'efficacité de la formation.

1.2.7 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. 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. 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 & 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 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 participants à l'évaluation. Elle devient aussi une pratique intégrée au 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.

En résumé, bien au-delà de la seule mesure de produits ou résultats de formation par les décideurs, l'évaluation peut devenir une pratique partagée, intégrée dans la culture de l'organisation. Les préoccupations majeures dépassent alors la seule qualité des techniques employées, pour se centrer 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 ne vise pas donc pas la généralisation mais plutôt l'« extrapolation » (Cronbach, 1982).

2.2 OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Cette recherche a pour objectifs : (i) d'identifier les pratiques actuelles d'évaluation 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) d'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 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?
- 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?

2.3 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. Ce projet ne vise 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, qui ont des pratiques formelles d'évaluation et qui souhaitent participer à cette étude (« *purposeful sampling* », Patton, 2002).

À cet effet, trois secteurs performants en matière de formation dans l'entreprise ont été retenus avec l'appui de la Commission des Partenaires du Marché du Travail, soit les secteurs de la métallurgie, du commerce de détail et des communications graphiques. C'est avec leur appui que les 12 entreprises participantes, reconnues comme performantes en formation, ont par la suite été identifiées, soit deux de plus de 200 employés, considérées comme grandes, et deux de moins de 200 employés, considérées comme petites et moyennes pour chaque secteur.

2.4 LE PROCESSUS DE LA CUEILLETTE DE DONNÉES

2.4.1 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, 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 formation; 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; 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 de la recherche et validés.

2.4.2 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 ces deux dimensions. Le contexte organisationnel a été analysé en se basant principalement sur la documentation disponible et sur les résultats de deux entrevues avec un représentant décideur de l'entreprise 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. Cette recension s'est faite par des entrevues avec la personne désignée comme responsable technique de l'évaluation de la formation. De plus, une entrevue a été menée avec le représentant syndical de l'entreprise afin de bien cerner la position du syndicat quant à la formation et son évaluation. L'ensemble a permis la rédaction d'un portrait succinct de l'organisation et de ses pratiques d'évaluation qui a été soumis à chacun à des fins de validation.

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

La réflexion critique 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 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. 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. 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 de critères de méta-évaluation, soit l'utilité, la faisabilité, la déontologie et la rigueur méthodologique.

Le résultat de l'exercice de réflexion critique a par la suite fait l'objet d'un compte rendu communiqué au représentant décideur aux fins de validation.⁶

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

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. Celui-ci 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.

⁶ 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.

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

Cette section du rapport se subdivise en quatre parties. Elle 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.

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 qui varient en terme de niveau de structuration.

Ainsi, sur les 12 entreprises, 10 possèdent une politique formelle de gestion des ressources humaines, 7, une politique de formation et 2, une politique d'évaluation de la formation. L'existence des politiques apparaît liée à la taille de l'entreprise. 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 3, à la

page suivante, 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).

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 neuf 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.

Il existe par ailleurs des variations fort importantes entre ces entreprises. Ainsi, à un extrême, les seules pratiques formelles sont celles qu'exercent occasionnellement les firmes ou institutions qui fournissent la formation à l'entreprise. 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 pratiques⁷ 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). 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 (n=9) puis la satisfaction (n=6).

⁷ 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.

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.

En somme, 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.

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. Pour les fins de l'analyse, cinq catégories ont été retenues, qui peuvent sommairement être décrites de la manière suivante : (i) la formation d'accueil et intégration; (ii) 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; (iii) le perfectionnement et la formation continue des travailleurs; (iv) le perfectionnement et la formation continue des gestionnaires; (v) la formation des formateurs.

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 entreprises, 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.

L'analyse 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. 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. Sept des 11 entreprises l'évaluent systématiquement, trois d'entre elles à plus d'un niveau. Trois autres l'évaluent de manière occasionnelle.

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 de manière systématique.

TABLEAU 3
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.				
		S	O	S	O	S	O	S	O	S	O	S	O	S	O	S	O	S	O	S	O	Entr.	Sect.	
Métallurgie	M-1	X	X			X	X		X	X	P												6	19
	M-2	X				X		X	X	X													5	
	M-3		X		X	X			X	X													5	
	M-4				X				X	X													3	
Commerce de détail	CD-1	X				X			X														3	19
	CD-2		X			X			X					X									4	
	CD-3	X	X		X	X			X	X													6	
	CD-4				X	X			X	X			X	X									6	
Communications graphiques	CG-1	X			X	X				P								X					4	14
	CG-2	X	X		X				X	X	P												5	
	CG-3				X	X			X														3	
	CG-4				X				X														2	
Total entreprises		6	5	0	8	9	1	1	9	9	0	0	1	2	0	0	0	0	0	1	0	0		
Total acteur		11		8		10		10		9		1		2		0		1		0		E=33	F=19	
Total niveau		19				20				10				2				1				52		

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, cette analyse 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.

Une analyse se limitant aux seules pratiques formelles et systématiques des entreprises, afin de mieux cerner dans quelles catégories de formation ces 12 entreprises investissent l'essentiel de leurs efforts d'évaluation confirme cette tendance. Elle fait 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.

3.1.3 Les modalités d'évaluation formelle selon les niveaux

Les évaluations de la satisfaction s'appuient généralement sur des questionnaires qui sont distribués en fin de formation aux participants. Ces évaluations sont surtout faites par l'entreprise, de manière systématique ou occasionnelle. S'ajoutent à ces pratiques des entreprises, celles occasionnelles des fournisseurs sur les activités qu'ils ont livrées.

Les pratiques systématiques d'évaluation des apprentissages portent principalement sur la formation au poste de travail ou la formation d'accueil et intégration ayant un

contenu en relation directe avec le poste de travail. Les modalités principales d'évaluation des apprentissages sont les tests théoriques ou examens, les observations systématiques et, à moindre titre, les entretiens. Dans certains cas, deux modalités sont employées. Cette évaluation est surtout faite sur un mode de contrôle de la conformité aux exigences. Cependant, notons que dans tous les cas, elle est aussi faite 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. Cette évaluation 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 lorsqu'elle est faite par observation en poste de travail. Une seule pratique d'autoévaluation a été recensée. Celle-ci est jugée comme la plus importante par l'entreprise puisqu'elle lui permet de mieux connaître ses nouveaux employés et d'avoir un feedback sur la formation reçue.

Les modalités d'évaluation des comportements sont les suivantes : (i) des modalités mixtes d'évaluation à la fois des connaissances et des comportements, 3 à 6 mois après la formation : (ii) l'observation directe et systématique par le supérieur immédiat : (iii) l'observation non systématique des employés par leur supérieur immédiat. De toute évidence, les efforts les plus importants et les plus structurés d'évaluation des comportements concernent la formation au poste de travail. Elle sont habituellement effectuées soit par le formateur, le superviseur ou les deux, et répétées 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. Elle est donc parfois liée à son avancement salarial.

Plusieurs entreprises ont évoqué l'évaluation de la performance comme étant soit leur seule pratique d'évaluation du comportement ou une pratique complémentaire 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. 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 principale. En ce sens, leur apport est limité. Néanmoins, comme il s'agit d'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.

Seulement deux des entreprises recensées ont des pratiques formelles d'évaluation des résultats et une seule du rendement financier. Une entreprise 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. Une autre évalue les résultats de la formation de ses camionneurs sur la base du nombre de contraventions qui leur sont émises annuellement. Encore ici, cette pratique ne permet pas d'isoler l'effet de la formation.

Enfin, une seule entreprise évalue le retour sur l'investissement de formation. Elle 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. 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 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 suite à une activité.

Nous avons procédé à la recension des pratiques informelles d'évaluation des entreprises. Par ailleurs, celle-ci doit être considérée comme incomplète, car 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. 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.

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 : d'autres déclarent avoir surtout fait de l'évaluation informelle au cours des dernières années, ce 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. 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, on évoque les observations entre collègues et dans un autre cas 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. 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. 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'appartenance 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. 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. Mais plus encore, si l'on doit formaliser les pra-

tiques 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 significatives 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 formelles 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

En ce qui concerne les indicateurs d'une « bonne formation », 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 sont : la cohérence avec les stratégies et la philosophie de l'entreprise, la pertinence des résultats; l'atteinte des objectifs visés par la formation; le contenu de la formation ou la qualité des ressources; le suivi en cours de formation; les résultats de la formation tels qu'une meilleure performance, un transfert réussi dans les pratiques; un environnement qui supporte le transfert; l'impact des résultats sur l'entreprise. Les indicateurs centrés sur l'employé concernent la participation et la réflexion que la formation génère, le plaisir à suivre la formation, sa pertinence pour l'individu, le message de support que l'entreprise envoie à l'employé, qui permet aux employés de « bien faire leur travail tout en se sentant bien dans l'entreprise ».

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. Seulement trois entreprises sur les 12 évoquent explicitement des bénéfices ou des réductions de coûts lorsqu'il s'agit de haut rendement.

3.1.6 L'intégration des données d'évaluation

Il existe une certaine intégration des données d'évaluation des apprentissages et des comportements. Parfois, 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 une réflexion sur le programme et son ingénierie de formation. Dans les faits, une seule évaluation de programme a été recensée. On suppose qu'il existe une intégration informelle de ces données par les responsables de la formation, sans par ailleurs pouvoir le démontrer.

3.1.7 Les conditions critiques d'implantation

La participation est évoquée par trois entreprises comme condition critique à l'implantation des pratiques d'évaluation. Il peut s'agir de la participation des supérieurs immédiats qui est requise pour l'évaluation en poste de travail, ou d'un cercle plus large de gens qui doivent être convaincus du bien-fondé de l'évaluation, de manière à ce qu'ils convainquent par la suite leur entourage. Notons que dans la littérature scientifique⁸, 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. La disponibilité de ressources est mentionnée par une entreprise. Enfin, soulignons qu'un responsable syndical 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, par l'évaluation des apprentissages et des 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;

⁸ 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.

- 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;
- 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 dans leurs pratiques formelles d'évaluation;
- les diverses pratiques d'évaluation autour d'un programme donné sont principalement centrées sur l'individu et non le programme et son ingénierie;
- 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

3.2.1 L'effet de la taille

La taille semble 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

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 dans une grande entreprise 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.

La formation dans le secteur du commerce de détail peut apparaître relativement plus simple que, par exemple, en métallurgie. En effet, certaines de ces 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 à d'autres entreprises du même secteur où la formation aux produits peut devenir très élaborée. Ceci donne lieu dans un cas à un système rigoureux d'évaluation des apprentissages et d'attestation de formation théorique, et dans un autre, 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 de l'évaluation 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, nous ferons ici état de deux cas qui démontrent ce lien.

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.

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 cette entreprise syndiquée 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 elles aussi l'expression de la nécessaire participation de tous au processus de formation et à son évaluation.

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 pour 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).

Pour en arriver à réaliser la stratégie de l'entreprise, il ne suffit pas de rencontrer des normes, mais d'être en continu 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 obtenus par l'autoévaluation, par l'évaluation informelle par des coéquipiers plus exigeants ou par 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 CD-3 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 concep-

tion 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. Cependant, l'implication du syndicat se limite dans la majorité des cas à un rôle consultatif en matière de compétences. Mais il va sans dire que les employés expérimentés et ayant de nombreuses années d'ancienneté participent aussi de façon informelle à l'identification des connaissances et compétences 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, au nombre d'heures dévolues à la formation et au choix des formateurs.

La participation des représentants syndicaux aux décisions portant sur l'évaluation de la formation exigée d'eux est encore marginale. Dans une seule entreprise, les représentants syndicaux sont intervenus sur cette question. Une clause de la convention collective répartit l'évaluation des apprentissages sur trois quarts de travail afin de tendre vers un « traitement juste et équitable » pour tous les employés. 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. »

Les représentants des employés rencontrés, étaient surtout informés des pratiques d'évaluation de la satisfaction et des apprentissages. La majorité a 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. L'évaluation des comportements en poste de travail n'était pas considéré, au premier abord, 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 des résultats et du rendement financier de la formation. Ils étaient 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 comptent plus de déclarations de pratiques informelles que les GE; on peut supposer que la taille réduite joue en faveur du recours à l'informel;
- sur la base des données recueillies, il ne semble pas possible d'isoler l'effet du secteur sur ces pratiques;
- 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.

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.

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

Les pratiques évaluatives jugées les plus importantes 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, 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 une PME du secteur des communications graphiques, la conformité aux normes ISO est explicitement évoquée.

En somme, les pratiques évaluatives choisies comme les plus importantes concernent principalement le contrôle de la conformité. Par ailleurs, on note aussi dans quelques 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, une seule exprime clairement ce besoin. De manière plus pragmatique, elles 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.

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.

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 trois entreprises. 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 trois entreprises.

Deux entreprises évoquent le souhait d'étendre l'évaluation aux « *soft skills* ». Dans un cas, il s'agit de la formation manageriale alors que dans l'autre, il s'agit plutôt de formations telles que le coaching, ou la communication interpersonnelle. Enfin, une entreprise souhaiterait systématiser ses pratiques d'évaluation de manière à mieux tirer parti des informations générées.

TABLEAU 4

Moyennes et écart-type 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
	Faisabilité	Les procédures d'évaluation ont permis d'obtenir l'information nécessaire avec le minimum de dérangements pour l'organisation.	5,4
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
	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

Catégories	Description des standards	Cote moyenne	Écart-type
Rigueur méthodologique	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
	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

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 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 4 donne les cotes moyennes et écart-type 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 « totalement en désaccord » (1 point) à « totalement d'accord » (6 points). En général, les répondants sont donc fortement d'accord avec ces énoncés.

Certains items se démarquent légèrement en obtenant une cote de 5,4 ou plus. Deux de ces items sont des items de faisabilité de l'évaluation qui, comme on le verra, est une catégorie qui apparaît importante aux entreprises. Un 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

Selon les participants, sur la base de l'analyse de leurs choix ordonnés, la catégorie de standards 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

Les priorités des 12 entreprises 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 souhaitent les étendre à d'autres formations semblables à celles qui sont actuellement évaluées alors que deux autres 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; 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; la mise en place de pratiques ou systèmes d'évaluation permettant une amélioration continue

de la formation; et enfin le développement de pratiques d'autoévaluation en appui au développement de l'autonomie et de pratiques réflexives chez l'apprenant.

3.4.2 Les défis et atouts.

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 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. Cette adhésion peut avoir trait à l'importance de l'apport de la formation 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. Deux entreprises situent les défis à un niveau plus technique : dans un cas, il s'agit de définir les compétences qui seront à évaluer, dans un autre, de trouver les indicateurs et les façons de faire. En lien avec ce type de défis, mais à un niveau supérieur, une grande entreprise évoque la nécessité d'avoir une vision commune de la formation des contremaitres 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 (5 entreprises) ou à l'externe (3 entreprises). Le climat ou la culture organisationnelle sont aussi évoqués par trois entreprises. Enfin, deux entreprises mentionnent une conjoncture favorable attribuable à un processus de développement organisationnel en cours.

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 souhaitent que le cadre de la rencontre soit plus large que la seule évaluation et deux autres 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, ou encore de valider ses pratiques et se situer par rapport aux autres.

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.

4. CONCLUSIONS ET LEÇONS APPRIS EN ÉVALUATION

4.1 LES CONCLUSIONS DE LA RECHERCHE

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.

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, même si la question de la contribution de la formation à l'amélioration de la performance se pose de plus en plus. Il faudrait voir dans quelle mesure on pourrait mettre à profit cet exercice dans une perspective d'amélioration de l'impact de la formation sur la performance.

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. Il n'est pas apparu, à une exception près, que ces résultats fassent l'objet de 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 ces opérations pour les décideurs ou autres parties prenantes de même que l'implication des usagers dans la planification et la rédaction des évaluations est reconnue comme contribuant à l'utilité de celles-ci (Fitzpatrick, Sanders & 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 APPRISSES : 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-mêmes, 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 intéressantes;
- 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.

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.
- BLOUIN, Carole, LAPIERRE, Ghislaine, LAPIERRE, Roger, et PRO-NOVOST, 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..
- 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.
- 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.
- 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.
- LAPIERRE, G., N. MÉTHOT, H. TÊTREAU (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.
- LEWIS, P., A. THORNHILL (1994). The evaluation of training; an organizational culture approach. *Journal of European Industrial Training*, 18(8), 25-32.
- 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 I-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.
- 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.
- 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.