

De plus, nous verrons qu'il existe une école de pensée selon laquelle l'évaluation des résultats en formation est souhaitable voire même essentielle. Nous verrons les pratiques en évaluation utilisées dans les entreprises. Paradoxalement à l'importance qu'on semble y accorder, peu d'entreprises évaluent les résultats ou l'atteinte des objectifs de formation. Il y sera aussi présenté un modèle d'évaluation en formation qui semble faire un consensus chez certains auteurs, au niveau de son apport dans le domaine. Nous noterons que les modèles, les instruments et les outils existants sont insuffisants et ne répondent pas à tous les besoins des évaluateurs.

1.2 L'IMPORTANT ET LE CONTEXTE DE LA FORMATION

De nos jours, la seule constante dans l'environnement des organisations, est le changement. La vitesse des changements est si grande que dès que l'on fait le portrait d'une situation, cette image est déjà désuète au moment de sa diffusion. Que l'on parle de libéralisation des échanges, de mondialisation des marchés, de déréglementation, de privatisation, de concurrence internationale, de qualité de produit, de productivité, de nouveaux modes de gestion ou d'évolution technologique, les enjeux sont de taille pour l'entreprise qui veut survivre.

Cette tendance à la mondialisation des marchés se concrétise, que ce soit avec le libre-échange entre le Canada et les États-Unis ou l'abolition des barrières tarifaires entre certains pays. De fait, la concurrence internationale devient de plus en plus évidente et

menaçante pour certaines organisations. Les organisations doivent donc prendre les moyens qui s'imposent. Elles doivent, entre autre, augmenter leur productivité en faisant l'acquisition d'équipements plus performants et être à l'affût des technologies nouvelles, afin d'accroître la production des travailleurs. Ce qui implique que les travailleurs puissent utiliser ces équipements de façon efficace. Lors du colloque «Libre-échange et éducation», deux invités soit M. A. Jean de Grandpré qui a présidé le Conseil consultatif sur l'adaptation et M. Bernard Landry, Professeur au Département des sciences administratives de l'Université du Québec à Montréal y ont participé. L'une des conclusions à laquelle on est arrivée, était la suivante: «Formation et mondialisation forment un couple indissociable.» (Lefèvre, 1990, p. 5).

Les changements technologiques rapides font en sorte que les fonctions de travail sont modifiées et les compétences de la main d'oeuvre sont à améliorer. De plus, ceci entraîne des changements dans les philosophies et les modes de gestion. On observe de plus en plus une tendance à la gestion de la qualité, à rendre les gestionnaires responsables et «imputables», et dans certains cas on demande la participation des travailleurs à l'identification des problèmes et solutions.

La formation devient donc un élément de solution dans plusieurs de ces cas. D'ailleurs, Madelyn Jennings, membre du «Conference Board's 1990 Human Resources Outlook» prévoit que l'industrie de la formation enregistrera, dans les années 1990, une croissance jamais observée auparavant (The Conference Board, 1989, p. 9.). Ces observations sont

confirmées dans un article intitulé « Serez-vous dans la course dans les années 1990? » de Tom Peters (1989, p. 23.), sommité du management américain, qui dit que:

La simple formation ne suffit plus! L'apprentissage permanent est devenu essentiel au perfectionnement continu, lequel, à son tour, est essentiel à la survie de tout individu. [...] Employeurs qui ne jurez que par vos manuels de politiques, vous avez atteint l'âge caduc. Le nouveau patron ne sera guère plus un patron. Elle (ou peut-être il) travaillera davantage dans l'ombre, s'affairant à orchestrer les relations toujours changeantes entre les membres toujours différents de groupes en transformation constante.

Afin de faire face à cet environnement dynamique, les dirigeants doivent s'assurer d'avoir une main-d'oeuvre qualifiée et flexible. Dans un tel contexte, il n'est pas étonnant que la formation professionnelle soit aux bords des priorités des employés et des dirigeants et qu'elle fasse l'objet de réflexion et d'études. D'ailleurs, le Conseil consultatif sur l'adaptation (Canada, 1989, p. 37), présidé par M. de Granpré, est d'avis que:

Dans le contexte de plus en plus global qui est le nôtre, le Conseil voit dans la formation professionnelle non seulement un impératif, mais aussi un bon investissement. Elle profite tant aux employeurs qu'aux employés.

En effet, plusieurs personnes qui occupent un emploi actuellement, doivent s'adapter aux divers changements et ainsi, remettre en question leurs compétences. Dans certains cas, les travailleurs prennent l'initiative et s'inscrivent dans des programmes à temps partiel. On note d'ailleurs dans une étude de Statistique Canada (Devereaux, 1988, p. 28.) qu'en 1985, 8% de la population âgée de 17 à 65 ans, a participé à des programmes de formation à temps partiel et que:

De nos jours, le milieu de travail évolue rapidement, et l'éducation ne s'arrête pas nécessairement une fois que les études sont terminées et qu'un emploi est obtenu. Pour beaucoup de travailleurs, l'éducation est une activité permanente.

La formation en milieu de travail a pris son envol dans les années 60 et ce n'est qu'à partir de ce moment qu'elle s'est quelque peu organisée et structurée. Phénomène relativement nouveau, ce qui explique l'absence de littérature claire et précise à ce niveau. Les praticiens sont issus de milieux forts différents tel que celui de l'éducation, du management, du développement organisationnel. A l'occasion, quand il s'agit de formation technique, ils sont des experts en la matière.

La formation peut être traitée à divers niveaux. Au niveau global on se demande que font les gouvernements pour appuyer les travailleurs et l'entreprise à combler ces besoins? Quelles sommes sont ainsi investies en formation par l'État pour s'assurer que les travailleurs soient compétents et que les entreprises soient compétitives à l'heure de la mondialisation des marchés? Quelles formes prennent les programmes de formation? Nous pouvons aussi traiter de la formation à un niveau plus spécifique, en se demandant qu'est-ce que les dirigeants d'entreprise font pour s'assurer que leurs employés soient qualifiés et qu'ils suivent l'évolution? Quelles sommes investissent-ils dans leurs ressources humaines? Quelles formes prennent les activités de formation en milieu de travail? Comment justifient-ils les sommes dépensées? Font-ils des évaluations de leurs programmes?

Dans le présent travail, nous sommes particulièrement intéressée à traiter du sujet au niveau plus spécifique de l'organisation. Nous avons tout de même fait un survol de l'importance accordée à la formation par l'État. Nous avons ainsi tenté de résumer, à l'annexe 1.1, la situation et de souligner l'existence de programmes qui appuient l'entreprise dans ses activités de formation.

1.3 LA FORMATION EN MILIEU ORGANISATIONNEL²

Nous allons maintenant nous centrer sur la formation au niveau spécifique soit la formation en milieu organisationnel. D'abord quelques précisions s'imposent au niveau de la terminologie. Existe-t-il une différence entre la formation et l'éducation? Qu'entend-on par formation professionnelle et formation en milieu de travail? Qu'est-ce qui se fait dans les entreprises? Quels sont les besoins de formation? Quelles sommes sont investies en formation? Telles sont les questions auxquelles nous allons tenter de répondre.

1.3.1 Quelques définitions du terme «formation»

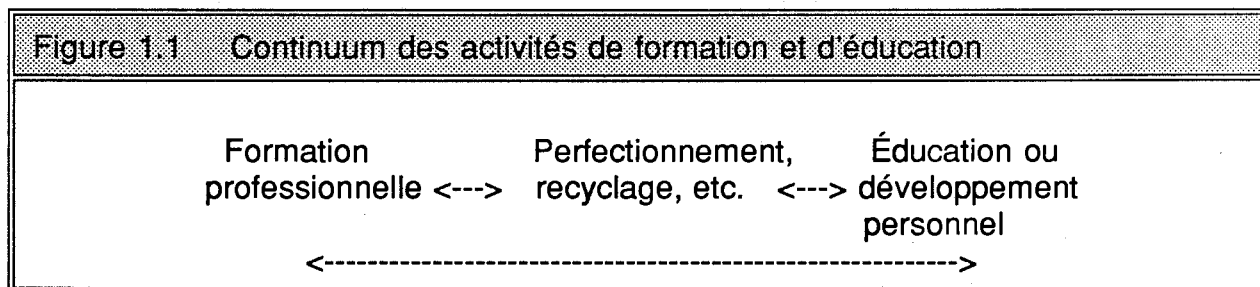
Malheureusement, les auteurs ne s'entendent pas sur une définition unique. Nous pouvons tout de même préciser, que la formation professionnelle vise l'individu et est

² Les termes milieu organisationnel et milieu de travail sont employés ici dans le même sens. Organisation et entreprise sont utilisés comme synonymes.

reliée à son milieu de travail. Le dictionnaire des relations du travail de Gérard Dion (1986, p. 221), nous en donne la définition suivante:

Formation ayant pour objet de permettre à un individu d'acquérir les connaissances et les capacités techniques qui lui sont nécessaires pour exercer avec compétence un métier ou une profession dans une branche d'activité quelconque. Cette information peut être donnée dans une institution ou sur place. Elle peut comprendre un enseignement à la fois pratique et théorique.

La formation professionnelle peut donc avoir lieu dans le milieu de travail. Donc, lorsque l'on parle de formation en milieu de travail, il peut s'agir de formation professionnelle ou de perfectionnement (recyclage). Nous avons retenu la définition de Viateur Larouche (1984, p. 22-23) qui situe les activités de formation et d'éducation sur un continuum «allant de la formation spécifique au travail jusqu'aux activités propres à l'éducation qui, par définition, sont plus personnelles et générales» (cf. figure 1.1).



Selon cet auteur:

Par formation professionnelle, on fait référence à un ou des programmes d'activités et d'apprentissage dont le but consiste à favoriser l'acquisition d'habiletés, de connaissances, d'attitudes ou de comportements qui sont essentiels pour l'exécution actuelle (ou future) des tâches d'un poste de travail [...] Le perfectionnement (ou recyclage) réfère à des programmes d'activités dont le but consiste

à favoriser le développement d'habiletés, de connaissances, d'attitudes ou de comportements déjà acquis partiellement et qui s'avèrent nécessaires soit pour s'adapter aux exigences d'un poste de travail, soit pour occuper un nouveau poste de travail [...] Par éducation (développement personnel), l'on fait référence à des programmes d'activités dont le but est d'abord de favoriser la croissance personnelle d'un individu, sans que le contenu de ces activités soit nécessairement relié aux tâches d'un poste de travail.

Notons que les programmes ayant trait à l'éducation ont un contenu plutôt axé sur les connaissances alors que ceux ayant trait à la formation professionnelle et au perfectionnement ont un contenu plutôt axé sur les tâches. Cette distinction permet de lever l'ambiguïté qui entoure ces termes³. Par exemple, un gestionnaire peut très bien connaître les théories et les modèles de leadership et ne pas être habile à exercer son leadership dans son travail. Ce qui intéresse les dirigeants et les employés en milieu de travail, de façon générale, c'est que les employés puissent exécuter une tâche que cette tâche exige des capacités cognitives, psycho-motrices ou affectives. Donc, si nous revenons à notre gestionnaire, il s'agit d'identifier à quels comportements on s'attend de cette personne pour pouvoir dire qu'elle exerce son leadership. On ne peut toutefois ignorer qu'idéalement les trois dimensions, connaissances, habiletés et attitudes, sont nécessaires mais en milieu de travail, l'élément tâche est toujours présent.

Cette spécialisation qu'est la formation en milieu de travail n'existe que depuis peu en tant que programme distinct dans les universités. En effet, l'Université du Québec à

³ Tout au long du présent travail nous utiliserons le terme formation en milieu de travail pour désigner ce qui se fait en formation et en perfectionnement.

Montréal offre un programme de «Certificat de premier cycle pour instructeurs en milieu de travail» à l'intérieur du module d'enseignement professionnel de la faculté d'éducation. Celui-ci existe depuis 1985. En janvier 1990, l'Université McGill a lancé un programme similaire. Toujours rattaché à la faculté d'éducation, le programme s'intitule «Certificate in Business and Industrial Trainer Development». La formation en tant que composante de la fonction de gestion des ressources humaines est aussi traitée dans les facultés de gestion sous l'angle de management.

1.3.2 La formation dans les entreprises

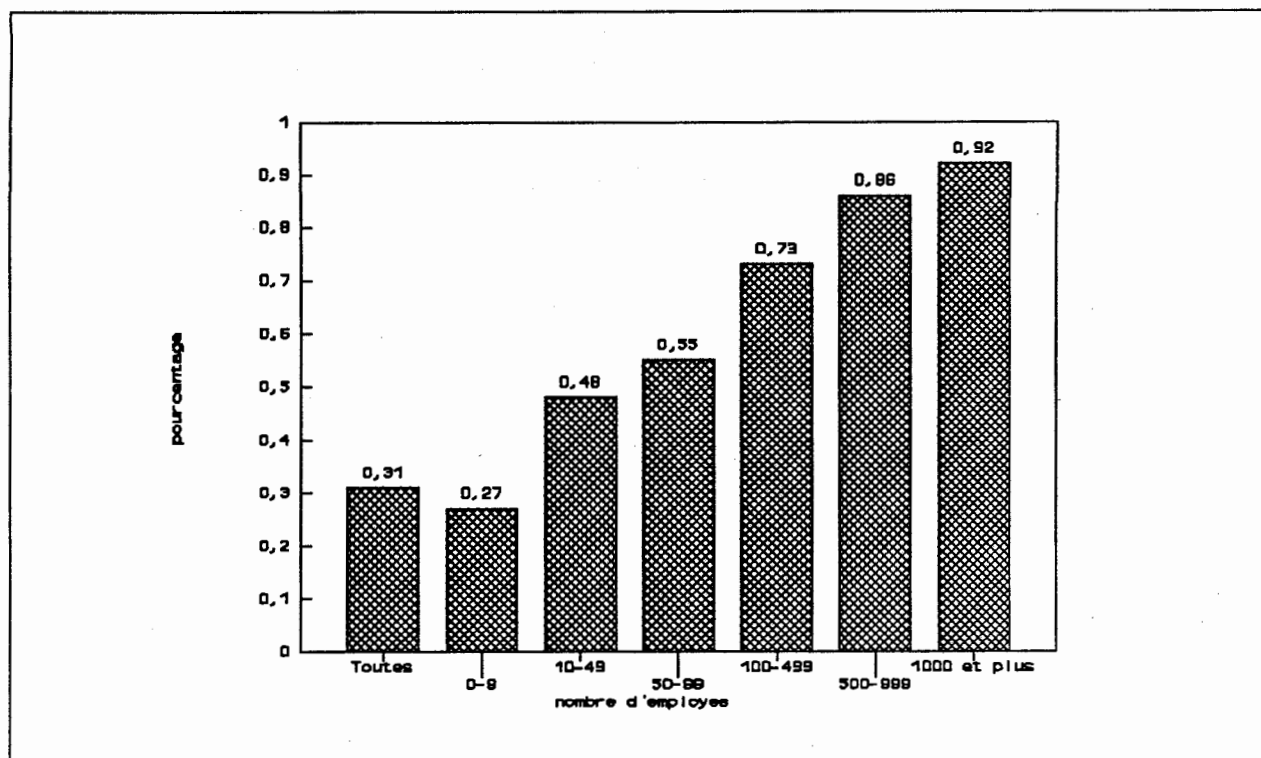
Nous allons maintenant regarder de plus près ce qui se fait dans les entreprises. Même au niveau des entreprises, il semble difficile d'obtenir des données financières pour ce qui est des dépenses en formation. Ces données sont disponibles sous des formes différentes ce qui rend la tâche plus difficile lors de compilation. La Commission d'étude sur la formation des adultes (Gouvernement du Québec, 1982, p. 667) avait entrepris un sondage afin de pallier le manque d'information disponible en ce qui a trait aux données concernant la formation dans les entreprises.

Dans une étude effectuée en 1988 par le «Conference Board of Canada» (1989, p. vi), à laquelle 90 organisations canadiennes venant du secteur manufacturier et de services ont participé, on notait que le personnel du secteur de formation et perfectionnement représentait approximativement 0.2 % du total des employés permanents en place dans

les organisations au Canada. De plus, l'étude démontre que de façon générale, les organisations ont des procédures de formation bien établies et que 2 organisations sur 3 possèdent un département distinct de formation et de perfectionnement alors que 83% disent avoir un poste budgétaire pour la formation et le perfectionnement.

Une enquête de Statistique Canada (Canada, 1990, p. 9) dont les résultats ont été publiés en novembre 1990, révèle que seulement un tiers des entreprises du secteur privé ont appuyé ou offert de la formation à leurs employés en 1987. De plus tel que le montre la figure 1.2, plus le nombre d'employés est élevé, plus l'entreprise est susceptible d'avoir des activités de formation.

Figure 1.2 Entreprises offrant de la formation formelle à leurs employés



Source: Statistique Canada, Enquête sur la formation et le développement de ressources humaines - 1987.

En effet, 92% des entreprises de 1 000 employés ou plus ont donné de la formation alors que seulement 27% des entreprises de moins de 10 employés ont participé à la formation de leurs employés. Ces données confirment que les entreprises n'investissent pas énormément dans le secteur de la formation d'où l'importance de stimuler et d'alerter le secteur privé si nous voulons faire face à l'environnement et aux défis des années 1990.

Nous constatons que, tant les employeurs que les employés, prennent conscience qu'il est impératif de bien former la main-d'oeuvre et ce, suite:

- a) aux recommandations du Conseil consultatif sur l'adaptation (Canada, 1989)
- b) à la mise en place de la «Stratégie de mise en valeur de la main-d'oeuvre» d'Emploi et Immigration Canada
- c) à l'introduction du crédit d'impôt à la formation du gouvernement québécois.

En effet, dans une enquête menée par le Centre canadien du marché du travail et de la productivité (CCMTP), les résultats indiquent que pour les dirigeants des milieux d'affaires et des syndicats, la formation et l'éducation constituent le facteur le plus important pour améliorer la compétitivité du Canada au niveau international (Canada, CCMTP, 1990).

1.3.3 Les besoins de formation

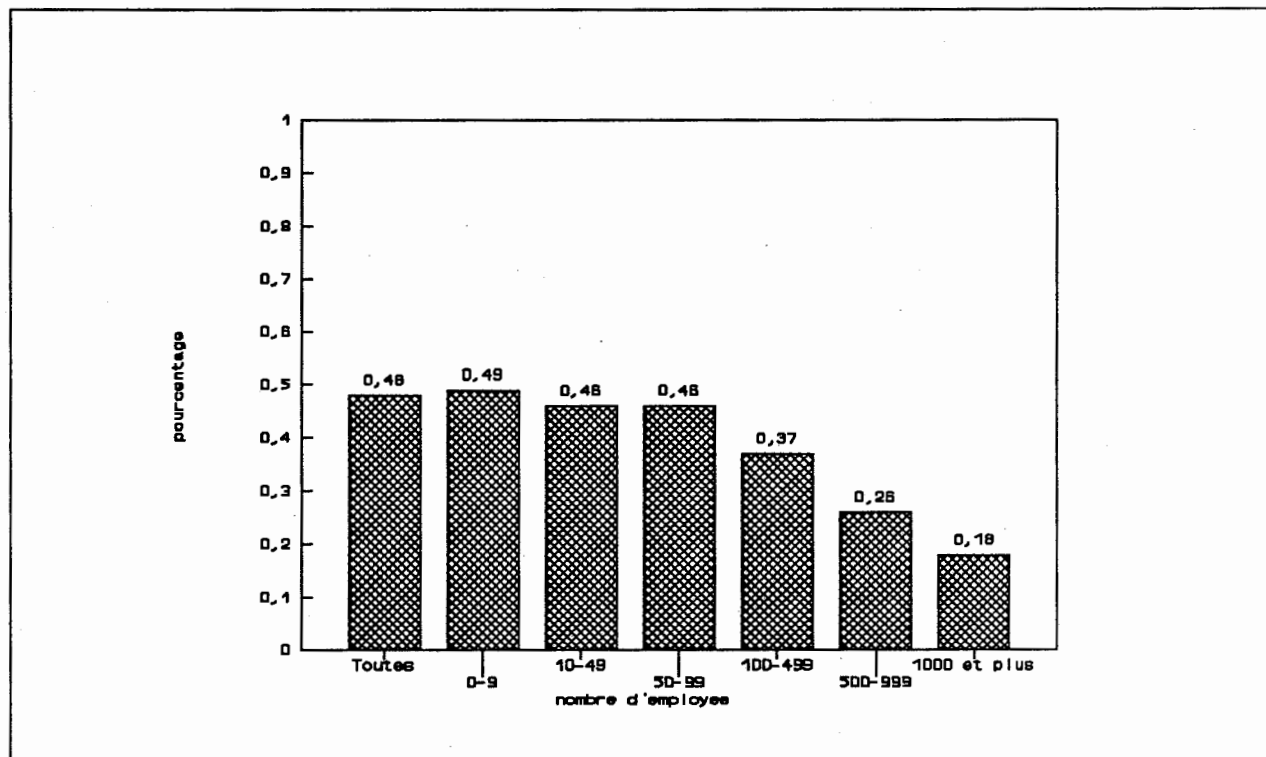
Il semble que les organisations ne comblent pas tous leurs besoins de formation. D'ailleurs, fait surprenant, on note que les petites entreprises sont plus susceptibles que les plus grandes à combler leurs besoins. C'est ce que démontre la figure 1.3 selon les résultats de l'enquête sur la formation et le développement des ressources humaines (Canada, Statistique Canada, 1990, p. 16).

De fait, seulement 18% des entreprises⁴ de 1 000 employés et plus ont comblé leurs besoins alors que près de la moitié, soit 49% des entreprises de moins de 10 employés

⁴ Des entreprises qui appuient ou offrent de la formation.

les ont comblés. Une des raisons évoquées par une grande proportion de ces entreprises, toujours selon la même enquête, est le manque de ressources.

Figure 1.3 Entreprises atteignant tous leurs besoins de formation



Source: Statistique Canada, Enquête sur la formation et le développement des ressources humaines - 1987.

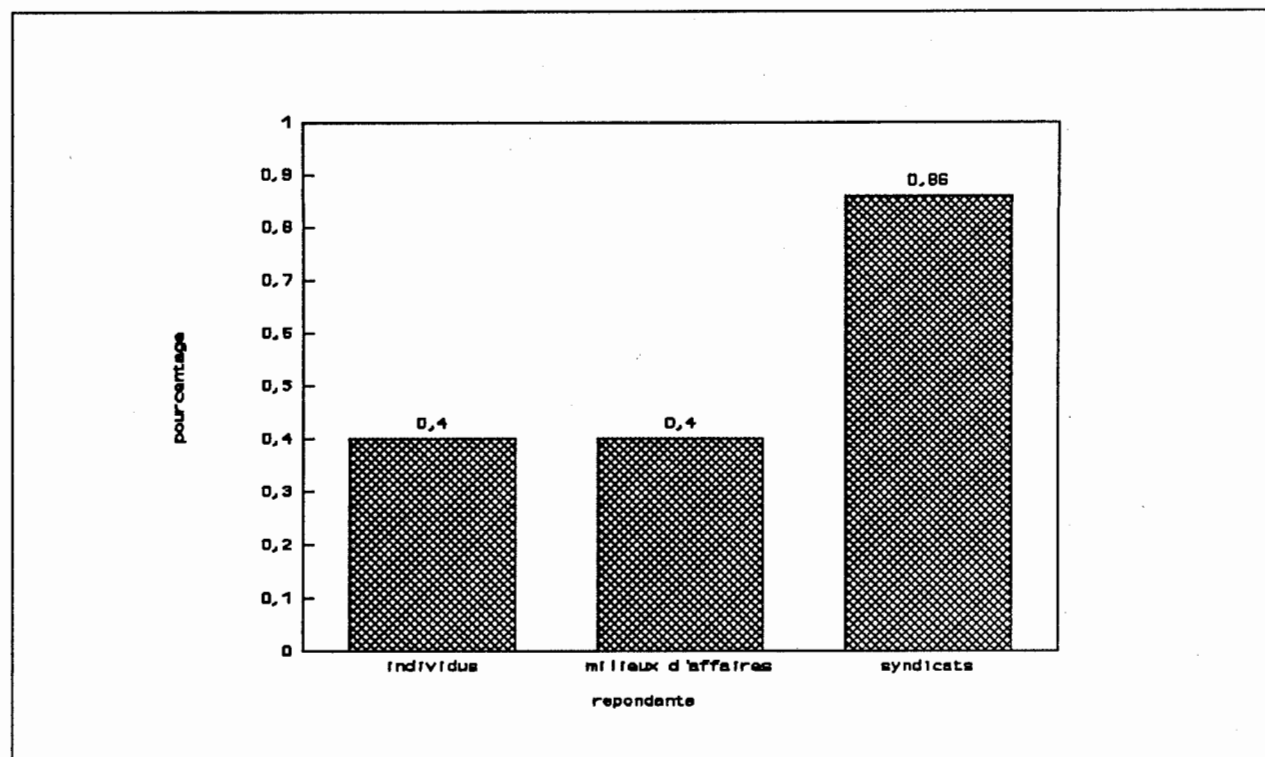
Parallèlement, l'enquête du CCMTF (Canada, 1990) nous a dévoilé, que les dirigeants des milieux d'affaires et des syndicats jugent qu'il y a des lacunes aux niveaux de la formation en milieu de travail et des écoles primaires et secondaires alors qu'ils estiment

que les universités , les collèges et les écoles de formation professionnelle font du bon travail. Ce qui amène le CCMTP (Canada, 1990) aux conclusions suivantes:

[...] Cela prouve que l'on reconnaît de plus en plus qu'il faut augmenter la formation en milieu de travail et que l'on se rend compte que beaucoup d'étudiants des écoles publiques ne sont pas préparés suffisamment au marché du travail.

De plus, toujours selon la même enquête, on constate que 40% des dirigeants des milieux d'affaires jugent inadéquats les programmes de formation disponibles dans leur industrie ou leur secteur d'affaire. Pour ce qui est des dirigeants syndicaux, tel qu'on le constate à la figure 1.4, 86% jugent insuffisants les programmes de formation commandités par les employeurs.

Figure 1.4 Répondants qui jugent insuffisante la formation offerte aux travailleurs canadiens



Source: CCMTP, Position des dirigeants des milieux d'affaires et des syndicats sur la formation et l'éducation, 1990.

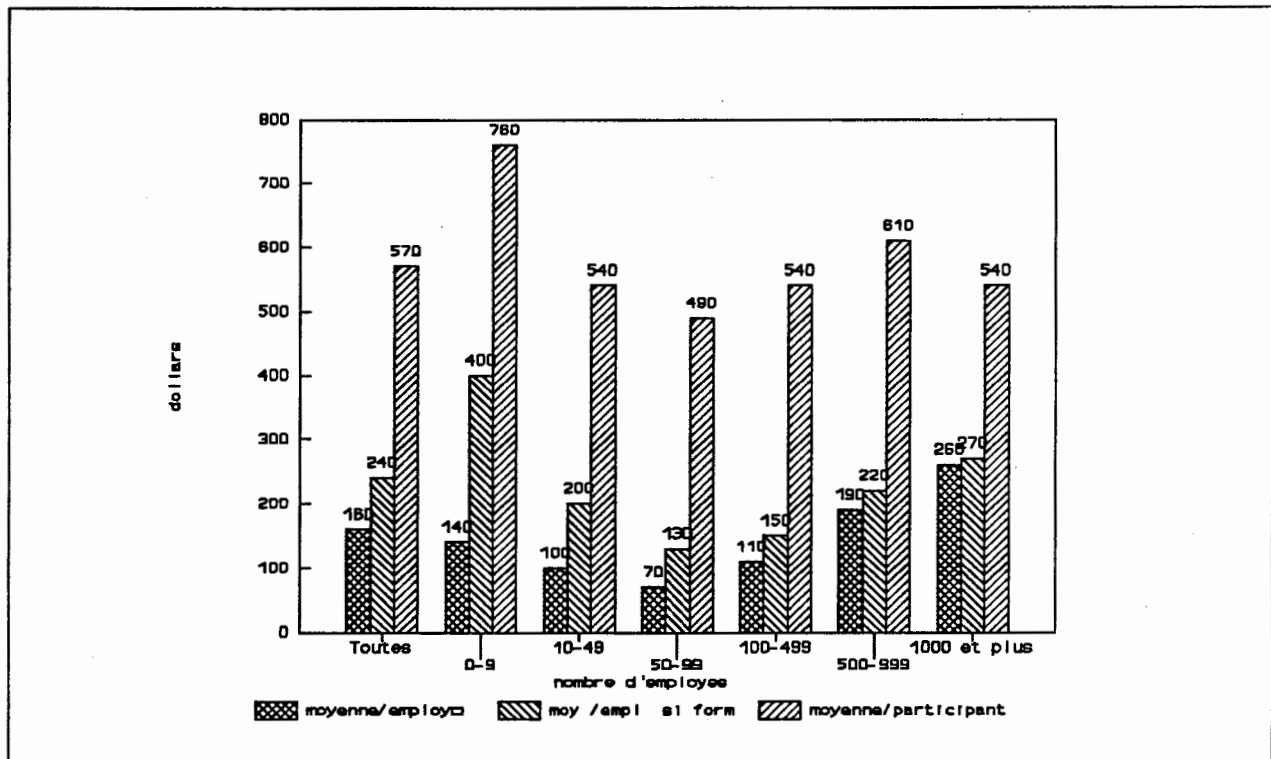
Il y a donc de l'insatisfaction quant aux institutions et aux programmes de formation, puisque l'on parle de formation «inadéquate et insuffisante». Sans oublier qu'environ la moitié des besoins ne sont pas comblés.

1.3.4 Les sommes investies

Dans une enquête menée par Statistique Canada (Canada, 1990, p. 24) auprès des entreprises canadiennes, on estime à 1,4 milliard de dollars les dépenses en formation

des employés du secteur privé canadien pour l'exercice financier 1986-87. Cette somme représente approximativement 0.6% de la masse salariale et 160\$ par employé tel que présenté dans la figure 1.5.

Figure 1.5 Dépenses de formation par employés



Source: Statistique Canada, Enquête sur la formation et le développement des ressources humaines - 1987.

De plus on estime que cela représente moins de la moitié des dépenses en formation des entreprises américaines. Ces données nous permettent de constater que pour les entreprises qui appuyaient ou offraient de la formation, la moyenne par employé était de 240\$. Quant à la moyenne par participant à la formation, elle atteint 570\$ pour toutes les entreprises et 760\$ pour les entreprises de moins de 10 employés.

Dans un cahier d'édition spéciale du journal La presse du 10 novembre 1990, dans un article intitulé «La formation, clé de la performance», (Dorais, 1990, p. 1), on a comparé la proportion de la masse salariale que les entreprises consacrent à la formation. Le tableau 1.1 qui suit résume ces données.

Tableau 1.1 Proportion de la masse salariale consacrée à la formation	
Pays/province	% de la masse salariale
Japon	12.0%
France	2.0%
États-Unis	1.4%
Canada	0.6% ⁵
Québec	0.3%

Les dépenses de formation effectuées par les entreprises québécoises totalisaient 325 million \$ lors du sondage sur les pratiques de formation en entreprise effectué en 1982 (Gouvernement du Québec, 1982). Par ailleurs, d'après un sondage de la Chambre de commerce du Montréal métropolitain (Lefèvre, 1990, p. 10), 72% des entreprises montréalaises n'ont aucun budget destiné au recyclage du personnel. L'importance de la formation et le manque d'investissement du secteur privé en formation sont évidents.

⁵ Cette donnée pour le Canada n'était pas incluse dans l'article de La presse. Canada, Statistics Canada, «Training the workforce: A challenge facing Canada in the '90s», Perspectives, Ottawa, Statistics Canada, Winter 1990, pp. 21-31.

Un document préparé par le Conseil supérieur de l'éducation (1988) indique que l'employeur canadien est un formateur important et que la formation en milieu organisationnel est très souvent déterminée et financée par l'employeur. D'ailleurs selon A. Jean de Grandpré, (Lefèvre, 1990, p. 10), «c'est au secteur privé qu'il reviendra de doter le pays d'une main-d'oeuvre hautement qualifiée, capable de relever les défis du XXI^e siècle.» Certaines entreprises n'hésitent pas à investir dans leurs ressources humaines. A l'avenir, les entreprises devront considérer la formation comme un investissement au lieu d'une dépense. Elles n'hésitent pas à investir dans les équipements, d'ici quelques années il faudra investir dans la matière grise. Dans le tableau 1.2 qui suit, nous reproduisons des exemples de dépenses en formation pour quelques entreprises américaines selon les données de l'«American Society for Training and Development, 1987» (Carnevale et Schulz, 1990, p. S-2).

Tableau 1.2 Exemple de dépenses en formation - 1987		
Société	Dépenses totales	% de la masse salariale en formation ⁶
IBM	750 000 000 \$	5.0
General electric	260 000 000 \$	2.0
Xerox	257 000 000 \$	4.0
Texas Instruments	45 000 000 \$	3.5
Motorolla	42 000 000 \$	2.6
Honeywell	30 000 000 \$	3.0

⁶ Ces dépenses n'incluent pas le salaire des participants. On estime que si ces sommes étaient incluses, les dépenses doubleraient (Carnevale et Schulz, 1990, p. S2).

Une comparaison avec d'autres pays industrialisés serait intéressante mais aussi fort complexe puisque la notion de formation professionnelle n'est pas la même selon les pays, la culture et les systèmes en place. Cependant, quelques mots sur le Japon s'imposent puisque la gestion des entreprises japonaises est exemplaire si l'on se fie à leur succès et à la popularité de leurs modes de gestion. Au Japon, la formation professionnelle est assumée par l'entreprise qui devient éducative, alors que la formation générale de base est assumée par l'école. Pour la petite entreprise qui ne peut se permettre d'avoir ses propres centres de formation et l'organisation de sa formation, c'est l'État qui l'appuie. Tel que nous l'avons vu, c'est le pays où le secteur privé investit le plus en formation. Dans l'article «la formation, clé de la performance», le p.-d.g. de la division des investissements au Canadien National, souligne que «[...] les terres d'avenir sont dans l'ordre: l'Asie, l'Europe et l'Amérique [...]» et que le classement est directement proportionnel aux sommes investies dans la formation (voir tableau 1.1 plus haut).

Une nouvelle prise de conscience est en bonne voie de changer le visage de la formation professionnelle au Québec. Une étude concernant le perfectionnement et le recyclage de la main-d'oeuvre du Conseil supérieur de l'éducation (1988, p.8) indique que lors des entrevues effectuées auprès des entreprises, «les dirigeants reconnaissaient plus que jamais son importance.» Dans ce document, on ira jusqu'à dire que la formation doit être traitée professionnellement au même titre que la production. Nous croyons d'ailleurs que c'est là où réside la clé du succès. Les responsables de la formation doivent développer leurs habiletés à transiger avec la haute direction en terme de management. Ils doivent

parler le même langage et autant que possible, utiliser des outils de gestion similaires. Gilles Paquet (1990, pp. 33-39) écrivait récemment que «La formation doit d'abord trouver place à l'intérieur de la stratégie des entreprises, au même titre que les autres fonctions.» Malheureusement, la formation en milieu organisationnel est souvent prise comme un mal nécessaire. Certaines entreprises préfèrent embaucher du personnel qualifié au lieu d'investir dans la formation des employés en place.

Afin de brosser un tableau de la situation actuelle et des défis à relever par la formation en milieu organisationnel, nous pouvons conclure que:

- * il y a consensus quant à l'importance de la formation dans les années à venir;
- * les besoins de formation ne sont pas tous comblés;
- * les établissements de formation en milieu de travail ont des lacunes;
- * les programmes de formation en milieu de travail sont souvent inadéquats et insuffisants;
- * le secteur privé canadien et plus spécifiquement québécois n'investit pas suffisamment dans la formation de ses employés;
- * les employeurs devraient avoir la responsabilité d'améliorer la formation et le recyclage et devraient intervenir directement.

1.4 IMPORTANCE ET RÔLE DE L'ÉVALUATION EN FORMATION

Dans un contexte où l'aspect économique devient une priorité, les dirigeants exigent non seulement des résultats mais aussi des comptes rendus. L'évaluation des projets s'avère alors un moyen de démontrer que les objectifs ont été atteints tant en terme de ressources, de temps, de coûts que de qualité. Savoie (1987, p. 18), souligne que «Qui

dit efficacité d'une intervention dit implicitement mesure et évaluation». Il s'agira donc de voir si notre projet de formation a produit le changement désiré en termes de comportements, de connaissances et d'attitudes au niveau des participants et en terme d'impacts organisationnels à un niveau plus global.

Si ces objectifs ont été atteints, est-ce dû à la formation ou y a-t-il d'autres facteurs qui y ont contribué? Car ne l'oublions pas, les intérêts tant de la haute direction que des cadres hiérarchiques sont d'ordre pratique et se situent au niveau du transfert des acquis dans le milieu de travail. Paradoxalement, tel que nous le verrons, l'évaluation est une étape qui, en formation, est souvent escamotée.

Nous allons donc nous pencher sur l'évaluation en formation afin de répondre aux questions suivantes:

- * qu'entend-on par évaluation?
- * est-ce qu'on évalue la formation dans les organisations?
- * si oui, à quoi sert-elle, comment la perçoit-on?
- * si oui, selon quel cadre de référence (la gestion de cette fonction du département des ressources humaines, les projets, les activités, les programmes, etc.)?

- * quelles sont les pratiques utilisées?

- * est-on satisfait des modèles existants?

1.4.1 Vers une définition de l'évaluation

Le concept d'évaluation est relativement récent dans les milieux organisationnels particulièrement au point de vue de la pratique. Les termes évaluation de projets et de programmes sont de plus en plus utilisés. Mais qu'est-ce que l'évaluation dans un contexte organisationnel et de gestion? Dans un document intitulé «A quoi sert l'évaluation? Exposé à l'intention des gestionnaires», (La Société canadienne d'évaluation, 1989, p. 2), on définit l'évaluation comme étant:

[...] une forme d'analyse permettant aux gestionnaires de prendre de meilleures décisions au sujet de projets, programmes ou initiatives en cours ou envisagés. L'évaluation permet aux gestionnaires de déterminer dans quelle mesure un projet donné fonctionne bien et d'identifier les raisons de son succès ou de son échec. [...] L'évaluation se distingue d'autres types d'analyses du fait qu'elle est axée sur la relation qui existe entre le mandat d'un organisme et les résultats obtenus par le biais de ses activités, et non sur les systèmes et contrôles administratifs et financiers.

Cette définition permet de bien établir l'esprit dans lequel l'évaluation s'inscrit. Elle est aussi très actuelle et en accord avec les nouvelles tendances dans les modes de gestion des organisations et dans un contexte de concurrence et de rationalisation des ressources. Dans le domaine de l'éducation, Nadeau (1988, p. 418) définit l'évaluation

des programmes comme étant «un jugement de valeur porté à partir d'informations en vue d'une prise de décision.»

Précisons maintenant ce que l'on entend par l'évaluation des programmes de formation, nous avons retenu la définition de Benabou (dans Bélanger et al., 1988, p. 259.):

On peut définir l'évaluation comme un ensemble d'activités visant à attribuer une valeur au programme de formation ou à une ou plusieurs de ses composantes. La détermination de cette valeur permet aux acteurs concernés (gestionnaires, formateurs, clients, promoteurs) de prendre une décision bien documentée à l'égard du programme de formation (le modifier, le suspendre, etc.).

Quant à Kirkpatrick, un des pionniers qui a grandement influencé les théories et les pratiques dans le domaine (dans Craig, 1987, p. 302), il définit l'évaluation comme étant «the determination of the effectiveness of a training program.» Dans le contexte des activités de formation, on observe que les auteurs notent l'importance que prend l'évaluation des activités, des projets et des programmes de formation. D'ailleurs Viateur Larouche (1984, p. 309) signale que «Finalement, l'évaluation des activités de formation s'avère de nos jours une nécessité. Les opérations d'investissement dans la formation et le développement des ressources humaines doivent être évaluées.»

1.4.2 L'ampleur de l'évaluation

La formation sera considérée au même titre que tout autre projet lorsque nous pourrons démontrer que l'investissement est rentable et bénéfique. Comme le souligne James R. Nininger, (Blue, 1989, p. v) les entreprises investissent plus qu'auparavant dans leurs ressources humaines:

«As a result, many companies are investing more than ever before in their human capital through various management and executive development programs. As this spending grows, it becomes more and more important to ensure that the company is getting value for its money from this investment.»

Soulignons l'emploi des termes «value» et «investment». Les dirigeants veulent donc savoir si l'investissement est rentable. De plus, le fait de considérer la formation comme un investissement au lieu d'une dépense, indique le changement de perception et une vision à plus long terme. D'ailleurs, le fait que les entreprises investissent de plus en plus dans leur capital humain, apporte des changements au rôle que joue la fonction de formation auprès des autres fonctions de l'organisation. Ces experts en formation seront de plus en plus sollicités et devront être habiles à transiger avec la haute direction de

façon à démontrer l'atteinte des objectifs et des résultats. Alors que dans le passé on s'attardait à l'apprentissage, à l'avenir, le virage quantitatif devra s'effectuer et on devra développer des modèles appropriés. Tel que le souligne Carnevale et Schulz (1990, p. S-4), c'est aussi une question de survie:

«This new role requires HRD professionals to think, speak, and operate more in economic and financial terms. [...] But where managerial accounting systems fail to look at the tradeoffs of training costs and benefits, HRD is likely to be treated as a secondary activity.»⁷

Tout semble indiquer que ces changements sont inévitables et que dans un avenir rapproché, on procédera de façon systématique à l'évaluation de la formation puisque celle-ci s'avère un moyen efficace pour démontrer les résultats atteints.

Dans le tableau 1.3 qui suit, nous reproduisons la liste des raisons pour lesquelles la formation doit prendre un virage quantitatif. Celles-ci ont été formulées par Phillips (1983, p. 8-9).

⁷ Le terme HRD est une abréviation de «Human Resources Development» qui signifie le développement des ressources humaines. Cette expression est fréquemment utilisée dans la littérature américaine.

Tableau 1.3 Change in HRD departments' approach - list of reasons

1. Good economic sense
2. Measurement trend in our society
3. Approval for training budgets
4. Pressure from the top to make a contribution
5. Peer pressure from HRD professionals
6. Self-satisfaction
7. More information available
8. Professionalism
9. Survival

Cette liste nous permet de constater les causes de ces changements. D'abord au niveau de l'environnement hautement concurrentiel dans lequel les entreprises se retrouvent, elles doivent s'assurer que tout investissement est justifié. De plus, étant donné la tendance vers de nouveaux modes de gestion, les gestionnaires ont besoin de modèles, d'outils et d'instruments de mesure et d'évaluation pour rendre compte. Un simple rapport sur le nombre de programmes de formation donnés et le nombre de participants y ayant assisté ne suffit plus. La haute direction est plus exigeante car si elle «responsabilise», elle veut aussi s'assurer des résultats atteints d'autant plus que traditionnellement, les fonctions dites «staff» de l'organisation étaient déjà difficiles à évaluer.

De plus, les nouveaux systèmes d'information de gestion intégrée et l'avènement de la micro-informatique, permettent non seulement l'accès mais aussi la manipulation des données. La collecte et l'analyse des données est d'autant plus simple et accessible que jamais auparavant. Aussi il ne faut pas négliger le fait que l'individu retire une certaine

satisfaction lorsqu'il peut faire le lien entre ses efforts et une contribution aux objectifs globaux du département et de l'organisation ce qui serait possible avec l'évaluation. Il s'agit donc d'une nouvelle école de pensée qui est née sous ces influences et qui prend une ampleur, encore insoupçonnée il y a quelques années. La littérature traitant de cette école de pensée abonde en ce sens.

Dans l'introduction à une série d'articles compilés dans Geber (1989, p. vii), traitant de l'évaluation de la formation, madame Beverly Geber, rédactrice en chef adjointe de la revue américaine «Training», note ce changement de philosophie et d'attitude envers la formation:

«For one thing, there has been a sharp increase in the number of people in the human resources development field who agree that it's imperative to measure and evaluate training. This is one byproduct of a popular new philosophy in the training field that is often expressed in HRD shorthand by the phrase «tying training to the bottom line». [...] Supported by top executives, many of whom actually believe that people are a competitive advantage, trainers realize that, to make a difference in their organizations, they must do only training that contributes to bottom-line goals.»

Selon Carnevale et Schulz (1990), tous ne sont pas d'accord avec cette approche à savoir que la formation doit démontrer comment elle contribue à l'atteinte des objectifs organisationnels. En effet, parmi les entreprises faisant partie d'une enquête, certaines organisations avaient des approches conflictuelles.

Certaines entreprises n'évaluent pas de façon formelle cependant comme le note Carnevale et Schulz (1990, p. S-2), «[...] when it comes to investments in training and development, subjective decisions prevail». La haute direction attribue tout de même une

valeur à la formation. En effet, que la haute direction le réalise ou non, lorsqu'elle décide d'approuver un budget de fonctionnement pour la formation, cela démontre qu'on y attribue une certaine valeur. De plus, les mêmes auteurs notent que l'on doit cesser de se demander si on doit mesurer et évaluer la formation. Selon eux, il s'agit plutôt de passer à la décision à savoir «comment allons-nous mesurer et évaluer la formation?»

Il semble y avoir un consensus quant à l'apport de l'évaluation dans les prises de décisions concernant la formation. Paradoxalement, bon nombre d'entreprises ne l'utilisent que peu ou pas du tout. Dans le tableau 1.4 qui suit, nous avons les résultats d'une étude effectuée par Xerox Learning Systems et présentée par Phillips (1983, p. 5).

Tableau 1.4 Status of program evaluation	
How do you most often measure the results of the management training you do?	(%)
Measure on the job performance change	24.2
Calculate dollar return on training investment	1.8
Feedback from participants	52.1
Feedback from management	15.9
Cannot be measured	1.0
Do not measure	3.6
No response	1.1

Cette étude portait sur les pratiques de 3 100 cadres responsables de la formation et, entre autre, sur les mesures utilisées pour évaluer les programmes de formation en gestion. Nous pouvons constater que plusieurs gestionnaires, soit 52.1%, ont évalué les résultats de ces programmes par la réaction des participants. Il est clair que ce genre

de mesure est insuffisante si on ne tient compte que de ces données. Bien entendu, l'évaluation que les participants font de la formation nous indique si l'environnement se prêtait bien à l'apprentissage mais sans plus. Elle ne fournit guère d'indication quant à l'acquisition de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes, quant au transfert de l'apprentissage dans le milieu de travail et quant à l'impact sur la performance de l'organisation.

De plus, on ne mesure les effets de la formation sur la performance au travail que dans 24.2% des cas. Pourtant, il n'y a aucun doute que ce qui intéresse la haute direction et les gestionnaires c'est de connaître les résultats quant au rendement au travail et idéalement les effets sur le rendement du département et de l'organisation. Fort heureusement, il n'y a que dans 3.6% des cas que l'on ne mesure pas du tout. Selon Carnevale et Schulz (1990, p. S-25), «Research shows that most companies evaluate all their training programs in some fashion.»

1.4.3 Raison d'être de l'évaluation

Puisqu'une certaine forme d'évaluation se fait, à tout le moins, il y a lieu de savoir le but et le contexte dans lesquels elle est effectuée. Selon les définitions que nous avons retenues, l'évaluation sert à alimenter la prise de décision concernant la formation. Elle doit donc être pratique et en temps opportun pour éclairer les décideurs. Selon Nadeau (1975, p. 13-14), elle «[...] doit être considérée comme un intrant dans une

programmation, intrant sujet à l'évaluation comme tous les autres intrants». Remettons nous en à Carnevale et Schulz (1990, p. S-2) pour ce qui est de la raison d'être de l'évaluation:

«[...] evaluation information signals whether a training program is improving participant or organizational performance to an extent that's worth the investment.»

Ultimement, l'évaluation servira à s'assurer que l'on atteint les objectifs de formation fixés au départ en terme de ressources, de temps, de coûts et de qualité. Ces données serviront d'intrant à prendre la décision de modifier, de continuer ou d'annuler les programmes ou les activités en place. Évidemment, comme le souligne Larouche (1984, p. 282), si le diagnostic préliminaire n'a pas été appuyé sur des critères précis, il est difficile de choisir des critères d'évaluation après coup. Ce qui veut dire que la qualité de l'évaluation sera influencée par le diagnostic de départ.

A la question «pourquoi évaluer?», Phillips (1983, p. 33-36) nous donne une réponse en faisant une liste des raisons motivant l'évaluation. Nous l'avons reproduite dans le tableau 1.5 qui suit:

Tableau 1.5 Purposes and uses of evaluation	
1.	To determine whether a program is accomplishing its objectives.
2.	To identify the strengths and weaknesses in the HRD process.
3.	To determine the cost/benefit ratio of an HRD program.
4.	To decide who should participate in future programs.
5.	To identify which participants benefited the most or the least from the program.
6.	To reinforce major points made to the participant.
7.	To gather data to assist in marketing future programs.
8.	To determine if the program was appropriate.

1. To determine whether a program is accomplishing its objectives.
2. To identify the strengths and weaknesses in the HRD process.
3. To determine the cost/benefit ratio of an HRD program.
4. To decide who should participate in future programs.
5. To identify which participants benefited the most or the least from the program.
6. To reinforce major points made to the participant.
7. To gather data to assist in marketing future programs.
8. To determine if the program was appropriate.

Il y a lieu de se demander les raisons pour lesquelles les entreprises mesurent et évaluent si peu. Il y a bien entendu des considérations pratiques de temps et de ressources qui ne permettent pas aux formateurs ou aux cadres de procéder à des évaluations scientifiques et de respecter un aussi grand degré de rigueur que nécessitent les méthodes statistiques. On peut aussi noter l'absence de modèles, d'outils et de critères adéquats qui tiennent compte des contraintes organisationnelles liées au monde des affaires.

De plus, selon Carnevale et Schulz (1990, p. S-25), les formateurs auraient des lacunes quant à leur expertise en évaluation et éprouveraient ainsi une certaine incertitude. Ces auteurs (Carnevale et Schulz, 1990, p. S-23) notent aussi que selon les praticiens, la littérature disponible n'est pas utile et ne répond pas aux besoins de leurs organisations. St-Aubin (1990, p. 19), regroupe en quatre catégories les causes pour lesquelles les entreprises ne procèdent pas de façon systématique à l'évaluation. Il s'agit des causes intrinsèques, professionnelles, institutionnelles et personnelles.

1.4.4 Pratiques utilisées

Les méthodes d'évaluation utilisées, varient énormément d'une entreprise à l'autre et sont fonction de la perception des responsables de la formation et de la haute direction. Certains ne s'intéressent qu'à la réaction des participants comme nous avons pu le constater dans le tableau 1.4 plus haut. Alors que d'autres ne s'attardent qu'à l'apprentissage des participants pendant la période de formation, prétextant que c'est là où s'arrêtent leurs responsabilités puisqu'ils ne peuvent contrôler ce qui se passe après la formation. Un petit nombre d'entreprises se préoccupent du transfert de l'apprentissage au travail et de l'amélioration du rendement et peuvent même aller jusqu'à identifier la contribution et l'atteinte des objectifs organisationnels. Certains font l'hypothèse que dès qu'il y a transfert d'apprentissage de la formation au milieu de travail, cela contribuera aux objectifs organisationnels.

En fonction de la philosophie et de l'attitude des gestionnaires et de la haute direction face à l'évaluation, les méthodes seront plus ou moins sophistiquées et les instruments d'évaluation plus ou moins nombreux. Quant au processus, il sera aussi plus systématique. L'étude de l'«American Society for Training and Development» (Carnevale et Schulz, 1990, p. S-23) nous révèle que:

«[...] the actual practice of evaluation doesn't often follow the strict recommendations of evaluation literature. [...] evaluation techniques and practices explored don't meet traditional academic notions of rigor, but do provide valuable information, are reproducible, and can be quickly and easily conducted.»

On sent un certain désenchantement face aux modèles existants dans la littérature et un désir d'avoir des modèles et des outils plus pratiques et utilisables selon les contraintes de temps et de ressources.

Le modèle qui a grandement influencé la littérature et la pratique semble être le modèle de Kirkpatrick. Plusieurs auteurs s'y réfèrent et l'utilisent comme cadre de référence. Dans certains cas on souligne sa popularité dans le milieu (Phillips, 1983). Selon Kirkpatrick (dans Craig, 1987, p. 302), la complexité et l'ambiguïté face à l'évaluation, s'estompent lorsque l'on procède par étapes. Ces étapes ou niveaux sont présentés dans le tableau 1.6 qui suit:

Tableau 1.6 Evaluation logical steps	
Level	Questions
1. Reaction	How well did the conferees like the program?
2. Learning	What principles, facts, and techniques were learned? What attitudes were changed?
3. Behavior	What changes in job behavior resulted from the program?
4. Results	What were the tangible results of the program in terms of reduced cost, improved quality, improved quantity, etc.?

L'auteur présente ensuite des techniques et des instruments de mesure différents et spécifiques à chaque niveau. Ce modèle est encore celui qui est le plus utilisé et le plus connu dans les entreprises malgré les limites qu'on lui a attribuées au cours des années selon Carnevale et Schulz (1990, p. S-15). Dans le prochain chapitre, nous verrons ce modèle plus en détail. De tous les niveaux, le plus facile à évaluer est le premier niveau

qui traite de la réaction et de l'opinion des participants. C'est d'ailleurs ce qui explique son aussi grande utilisation tel que nous avons vu précédemment dans le tableau 1.4. Au terme du programme, on procède habituellement à l'évaluation au deuxième niveau à savoir si l'apprentissage s'est effectué.

Selon une enquête menée auprès de 17 entreprises, par Bisson et Rancourt, cité dans Bélanger et al. (1988, p. 259-260), les entreprises évaluent les programmes de formation au niveau de l'apprentissage dans seulement 48% des cas. Pour ce qui est du troisième niveau qui touche le transfert de l'apprentissage en milieu de travail, toujours selon la même enquête, l'évaluation n'est fait que pour 12% des programmes et le dernier niveau concernant l'impact sur l'organisation est totalement absent.

Il semble que les entreprises américaines ayant participé à l'étude de l'«American Society for Training and Development», (Carnevale et Schulz, 1990, p. S-24), évaluent au moins un aspect de leurs programmes de formation. Dans 75% des cas, on évalue au niveau de réactions, dans 25% des cas au niveau de l'apprentissage et de l'impact sur l'organisation alors que seulement 10% évaluent le transfert des acquis dans le milieu de travail. Paradoxalement, dans la majorité des entreprises faisant partie de l'étude, la formation était initiée par les cadres hiérarchiques tel que le démontre le tableau 1.7 suivant.

Tableau 1.7. Who initiates training investments?			
Company	Line Mgt (%)	Top Mgt (%)	Training Dept. (%)
Poloroid	75	-	25
Johnson & Johnson	75	15	10
Motorola	75	10	15
Upjohn	95	5	-
DEC	95	5	-
Arthur Andersen	75	-	25
Aetna	90	-	10
ATT	80	5	15
Chase Manhattan	95	5	-
Vulcan Materials	50	50	-
New England Telephone	90	10	-
Xerox Customer & Mkg Educ.	75	-	25

En effet, les cadres hiérarchiques sont les instigateurs de la formation dans la majorité des cas. Cela est vraisemblable puisqu'ils sont plus près des employés et qu'ils doivent aussi évaluer leur rendement au travail donc ils connaissent les problèmes d'écart de rendement. Il est donc étonnant de voir qu'uniquement 10% des entreprises évaluent au niveau du transfert des habiletés dans le milieu de travail. Par ailleurs, il est intéressant de souligner que, toujours selon la même étude, 66% des gestionnaires responsables de la formation disent qu'ils sentent une pression accrue pour démontrer les résultats des programmes de formation et leurs impacts organisationnels.

D'après Phillips (1983, p. 41), l'aspect le plus important de l'évaluation est celui de l'impact sur le rendement de l'organisation soit le dernier niveau selon le modèle de Kirkpatrick. De plus, il ajoute que l'évaluation va au delà de ces niveaux. Elle se doit

d'être à long terme et d'être une philosophie globale (Phillips, 1983, p. 43). Voici une partie de la conclusion que fait Larouche (1984, p. 310):

Quant à la qualité de ces activités, l'absence presque généralisée de processus de diagnostic précédant l'implantation de programmes de formation et les faibles démarches relatives à l'évaluation de l'impact de ces programmes de formation tracent, en quelque sorte, le chemin qui reste à faire en ce domaine.

A chacun des niveaux du modèle de Kirkpatrick, correspond un ou plusieurs instruments d'évaluation. Les instruments utilisés à l'heure actuelle dans les organisations peuvent être catégorisés de par leur nature quantitative ou qualitative. L'utilisation d'une combinaison d'instruments des deux catégories est intéressante et plus significative puisqu'ils se complètent. Carnevale et Schulz (1990, p. S-23) énumèrent les instruments par catégorie tel que nous retrouvons au tableau 1.8.

Tableau 1.8 Data-collection tools	
Quantitative instruments	
*	performance records and tests
*	standardized questionnaires and survey instruments (anonymous)
*	personnel assessment instruments
Qualitative instruments	
*	interviews
*	observations (checklist of behaviors)
*	focus group meetings (videotape)
*	case studies

Évidemment les évaluateurs font face à des difficultés en utilisant ces instruments étant donné les contraintes dans les milieux organisationnels.

1.5 CONCLUSION

Nous avons vu que les besoins de formation en milieu de travail naissent surtout de l'évolution technologique, économique et sociale. Ainsi, nous avons brossé un tableau de l'environnement dans lequel la formation en milieu organisationnel se situe. Nous avons soulevé que les changements au niveau de la mondialisation des marchés, de la concurrence et de la technologie, feront en sorte que les fonctions de travail seront modifiées et la formation deviendra une solution à privilégier. Nous avons souligné que certains auteurs (De Granpré, Le louarn et Peters) sont d'avis que la formation en milieu de travail sera une priorité dans les années 1990.

Ensuite, nous avons donné quelques définitions du terme «formation professionnelle» afin de bien cerner son contenu. Nous avons présenté certains résultats d'enquêtes sur les pratiques de formation en milieu de travail (Statistique Canada, 1987 et CCMTP, 1990). Celles-ci nous permettent de constater qu'à ce jour, les besoins de formation ne sont pas tous comblés, que les programmes de formation en milieu de travail sont inadéquats et insuffisants et que le secteur privé n'investit pas suffisamment dans la formation de ses employés.

Cela nous a permis de confirmer que l'évaluation peut devenir une solution intéressante dans plusieurs cas. En effet, nous avons vu ce qu'est l'évaluation en donnant quelques définitions. Nous en avons retenu deux éléments importants soit «l'information quant à

la valeur accordée» et «l'utilisation de cette information pour prendre des décisions». Ainsi, nous avons déterminé que l'évaluation d'un projet de formation est un moyen de démontrer que les objectifs ont été atteints en terme de ressources, de temps, de coûts et de qualité. Elle devient alors un atout pour le gestionnaire responsable des projets de formation afin de démontrer sa contribution dans l'atteinte des objectifs organisationnels.

Nous nous sommes attardée à la raison d'être de l'évaluation et nous avons énuméré les raisons qui la justifient. Il semble que l'on ne procède à l'évaluation que quand on doit le faire malgré les multiples avantages que l'on peut en retirer. Paradoxalement, on anticipe que celle-ci prendra de l'importance et que le virage vers l'évaluation des résultats est inévitable. Ensuite, nous avons vu les pratiques utilisées dans les entreprises. Nous avons conclu que la plupart des entreprises font une évaluation de leurs projets de formation sous une forme ou l'autre même si cela est très sommaire. Nous avons aussi, présenté le modèle «classique» d'évaluation en formation tant au niveau de la littérature que de la pratique, de Kirkpatrick (dans Craig, 1987). Malgré le fait qu'il ne soit pas complet, tel que nous l'avons vu, certains auteurs (Carnevale et Schulz et Phillips), s'accordent pour dire qu'il est le plus utilisé. Ce qui s'est confirmé car l'étude de Carnevale et Schulz (1990), était basée sur les quatre axes d'évaluation de ce modèle.

L'évaluation peut être classée en trois catégories. Il s'agit de l'évaluation «a priori», l'audit et de l'évaluation «a posteriori». Alors que l'évaluation «a priori» est effectuée

avant le lancement du projet, l'audit, pour sa part, peut avoir lieu tout au long du projet et l'évaluation «a posteriori» se fait après la réalisation du projet. Nous croyons que l'évaluation «a posteriori» en formation se prête bien dans un contexte et un environnement comme celui que nous venons de présenter. Conséquemment, nous nous intéressons à l'évaluation «a posteriori» sur laquelle la présente recherche porte. Il appert de tout ceci qu'il existe donc un besoin de développer des modèles, des instruments et des outils d'évaluation, d'où un des objectifs du présent travail dirigé.