

L'évaluation de programmes de formation et l'efficacité organisationnelle

Steve Blouin

Université de Sherbrooke

RÉSUMÉ

Dans un contexte de compétition internationale, les ressources humaines occupent une place de plus en plus importante au sein des organisations. Une stratégie adoptée par plusieurs pour permettre l'adaptation de leur organisation à un environnement turbulent est la formation du personnel. Un questionnaire est en cours depuis plusieurs années concernant la valeur de la formation qui est offerte actuellement en entreprise. Cet article présente trois modèles d'évaluation de programmes de formation : le modèle de Kirkpatrick, celui de diagnostic des impacts et l'approche qualité. Il présente également trois stratégies permettant à une évaluation de programme de contribuer au développement de l'efficacité d'une organisation. Il s'agit d'associer les personnes concernées à l'intervention, de choisir un modèle approprié et de gérer un processus d'évaluation.

INTRODUCTION

Nous pouvons affirmer aujourd'hui que seules les organisations les plus performantes réussissent à exceller face à une compétition devenue internationale en raison, entre autres, de la mondialisation des marchés et du libre échange (Bourbonnais et Gosselin, 1988; Chamberland, 1995; Petit, Bélanger, Bénabou, Foucher et Bergeron, 1993; Sekiou, Blondin, Fabi, Chevalier et Besseyre Des Horts, 1992). Dans un contexte où les connaissances et l'information sont au cœur de la compétition économique, il semble que les sources traditionnelles d'avantage concurrentiel (ex : la terre, les matières premières, l'argent et les technologies) sont désormais désuètes (Archier et Sérieyx, 1984; Clemmer et McNeil, 1990; Handy, 1995; Larouche, 1998). Le désir d'amélioration continue passe donc par la mobilisation des ressources humaines (Drouin, 1990). La formation occupe alors une place de choix pour faciliter l'adaptation de l'organisation à un environnement

turbulent, pour optimiser les ressources humaines et pour contribuer à l'atteinte des objectifs organisationnels (Peters et Waterman, 1982). Étant donné les sommes considérables consacrées à la formation, il apparaît pertinent d'amorcer un questionnement à ce sujet (Barzucchetti et Claude, 1995; Haccoun, Jeanrie et Saks, 1997; Laflamme, 1999 ; Murtada, 1999). En effet, on constate que trop souvent la formation est réalisée sans que l'on se questionne sur ses résultats. Or, l'évaluation est une étape essentielle pour qu'un processus de formation soit complet (Laflamme ; Sims, 1993). Il nous apparaît donc souhaitable d'amorcer une réflexion sur les effets que la formation a sur le développement des employés, ainsi que sa contribution au développement de l'organisation. Le présent article tentera de répondre à la question suivante : de quelle façon un consultant chargé d'évaluer un programme de formation peut-il faire en sorte que les résultats de son évaluation contribuent à l'efficacité d'une organisation?

Le présent article comporte trois sections. Dans un premier temps, les principaux termes sont définis. Par la suite, trois modèles d'évaluation de programme de formation sont présentés et analysés. Enfin, trois stratégies sont exposées afin de permettre à l'intervention d'évaluation de contribuer à l'efficacité de l'organisation.

DÉFINITION DES TERMES

L'évaluation de programme

Selon le dictionnaire historique de la langue française (1992), une évaluation est "l'action de se positionner à l'extérieur d'un sujet pour en déterminer la valeur ou la qualité". Le concept d'évaluation est également perçu comme un processus comprenant une série d'opérations reliées à une collecte rigoureuse d'informations permettant d'améliorer les prises de décision des acteurs concernés (Gauthier, 1992; Stufflebeam, 1980).

Dans le cas présent, l'objet de l'évaluation est un programme. À cet effet, Nadeau (1988) propose une définition de programme comme étant un regroupement organisé de buts, d'objectifs spécifiques, de contenus présentés de façon séquentielle, de moyens didactiques, d'activités d'apprentissage et de procédés d'évaluation pour vérifier l'atteinte des objectifs visés. Enfin, Bibeau et Bussière (1988) définissent l'évaluation de programme comme étant :

L'ensemble des activités permettant de mesurer et d'apprécier l'efficacité avec laquelle les objectifs d'un programme sont poursuivis, l'impact du programme, sa pertinence et l'efficience de ses moyens d'exécution (p. 10).

L'évaluation d'un programme de formation

Le terme formation, qui peut avoir plusieurs sens, est utilisé dans le cadre de cet article comme étant un ensemble d'actions, de moyens, de méthodes et de supports planifiés à l'aide desquels les apprenants sont incités à améliorer leurs connaissances, leurs comportements ou leurs attitudes (Sekiou *et al.*, 1992). Parmi les définitions de programme de formation, nous retenons celle de Burton et Rousseau (1995) :

Un ensemble de cours formant un tout et destiné à permettre aux apprenants d'atteindre certains objectifs. Un programme peut s'échelonner sur plusieurs années et nécessiter un grand nombre de cours et d'objectifs tous reliés à l'apprentissage d'une matière ou d'un ensemble de matières (p.10).

Pour ce qui est de l'évaluation d'un programme de formation, il semble que ce soit un concept difficile à définir. En fait, comme le soulignent Brethower et Rummler (1979), ce type d'évaluation ne représente pas la même chose pour les différents acteurs impliqués. Retenons tout de même les propos de Hamblin (1970), qui définit l'évaluation d'un programme de formation comme étant toute tentative d'obtenir de l'information sur les effets d'un programme de formation et de porter un jugement sur la valeur de la formation à la lumière de cette information.

L'efficacité

Dans un contexte d'amélioration continue, il nous apparaît à propos de relier l'évaluation d'un programme de formation à l'efficacité organisationnelle. Morin, Savoie et Beaudin (1994) utilisent la définition suivante de l'efficacité organisationnelle : " Un jugement prononcé par les multiples constituants sur les produits, les résultats ou les effets de l'organisation ou de ses processus " (p.129).

Les multiples constituants énoncés dans la définition sont en fait quatre groupes qui ont des intérêts à l'égard de l'organisation : les investisseurs (créanciers, actionnaires, fournisseurs, etc.), les producteurs (administrateurs, gestionnaires, employés), les clients (distributeurs, consommateurs) et les organismes régulateurs (gouvernement, associations). L'efficacité est donc une norme de performance organisationnelle liée aux valeurs des personnes ou des groupes concernés. Morin *et al.* nous proposent une conception intégrée de l'efficacité organisationnelle

selon quatre dimensions : la valeur des ressources humaines, l'efficacité économique, la légitimité de l'organisation auprès des groupes externes et la pérennité de l'organisation. De plus, ils proposent certains critères pour juger de l'efficacité d'une organisation. Le tableau 1 présente ces quatre dimensions ainsi que les critères qui leur sont associés.

PRÉSENTATION DE MODÈLES D'ÉVALUATION DE PROGRAMMES DE FORMATION

L'évaluation de programme est un phénomène complexe en soi; plusieurs livres, thèses et essais-synthèses documentent très bien ce sujet. Cette section ne vise pas une explication exhaustive de ce type d'intervention. Elle vise plutôt à situer le lecteur quant aux différences qui existent au plan des paradigmes utilisés et des visées entre les principaux modèles d'évaluation de programme. Au même titre que certains se questionnent à savoir s'il est préférable de vivre avec sa tête ou avec son cœur (Auger, 1979), d'autres s'interrogent sur la prédilection à accorder au pôle quantitatif ou au pôle qualitatif lors d'une évaluation de programme. Il s'agit des deux grands paradigmes qui sous-tendent les modèles d'évaluation de programme. D'un côté, nous avons le paradigme formaliste (pôle quantitatif) et de l'autre, le paradigme naturaliste (pôle qualitatif ; Boutin, 1997; Lecompte et Rutman, 1982; Nadeau, 1988). Pour distinguer ces deux pôles, Lecompte et Rutman proposent cinq dimensions. Le tableau 2 présente ces cinq dimensions, soit la délimitation du phénomène à étudier, la perception de la réalité à étudier, l'ampleur de la généralisation, la perspective du chercheur et la façon d'élaborer l'évaluation. Nous remarquons donc deux paradigmes diamétralement opposés provenant de traditions différentes. D'un côté, nous retrouvons l'expression de l'approche cartésienne et, de l'autre, le résultat de la phénoménologie, de l'anthropologie et même de l'ethnographie (Boutin).

Par ailleurs, il est possible de distinguer les évaluations en fonction de leur visée. Suchman (1967) propose cinq objets possibles d'évaluation, soit : l'effort, la pertinence, l'efficacité, l'efficacéité et le processus.

Selon Patton (1978), l'évaluation de l'effort est l'analyse de la qualité et de la quantité des activités nécessaires pour atteindre un résultat désiré. L'évaluation de la pertinence est la correspondance entre les besoins identifiés et les objectifs formulés (Bibeau et Bussière, 1988). L'évaluation de l'efficacité est une analyse des activités et des ressources nécessaires pour atteindre le résultat (Patton). Il

s'agit du rapport entre la quantité des ressources utilisées (temps, argent, matériel, ressources humaines, etc.) pour produire une certaine quantité de biens et de services (Bibeau et Bussière, 1988; Sims, 1993).

Tableau 1 Dimensions et critères de l'efficacité organisationnelle

| VALEUR DES RESSOURCES HUMAINES | PÉRENNITÉ DE L'ORGANISATION |
|--|---|
| <p>Mobilisation du personnel Degré d'intérêt que les employés manifestent pour leur travail et pour l'organisation ainsi que l'effort fourni pour atteindre les objectifs.</p> <p>Moral du personnel Degré auquel l'expérience du travail est évaluée positivement par l'employé.</p> <p>Rendement du personnel Qualité ou quantité de production par employé ou par groupe.</p> <p>Développement du personnel Degré auquel les compétences s'accroissent chez les membres de l'organisation.</p> | <p>Qualité du produit Degré auquel le produit répond aux besoins de la clientèle.</p> <p>Rentabilité financière Degré auquel certains indicateurs financiers de l'organisation augmentent ou diminuent par rapport aux exercices précédents ou par rapport à un objectif fixé.</p> <p>Compétitivité Degré auquel certains indicateurs économiques se comparent favorablement ou défavorablement avec ceux de l'industrie ou des concurrents.</p> |
| LÉGITIMITÉ DE L'ORGANISATION AUPRÈS DES GROUPES EXTERNES | EFFICIENCE ÉCONOMIQUE |
| <p>Satisfaction des bailleurs de fonds Degré auquel les bailleurs estiment que leurs fonds sont utilisés de façon optimale.</p> <p>Satisfaction de la clientèle Jugement que porte le client sur la façon dont l'organisation a su répondre à ses besoins.</p> <p>Satisfaction des organismes régulateurs Degré auquel l'organisation respecte les lois et les règlements qui régissent ses activités.</p> <p>Satisfaction de la communauté Appréciation que fait la communauté élargie des activités et des effets de l'organisation.</p> | <p>Économie des ressources Degré auquel l'organisation réduit la quantité des ressources utilisées tout en assurant le bon fonctionnement du système.</p> <p>Productivité Quantité ou qualité de biens et services produits par l'organisation par rapport à la quantité de ressources utilisées pour leur production durant une période donnée.</p> |

(Morin *et al.*, 1994)

L'évaluation de l'efficacité d'un programme se centre principalement sur l'atteinte des objectifs ou sur l'impact que produit un programme en terme de changements. Le degré d'atteinte des objectifs s'établit par une comparaison entre les résultats attendus et les résultats obtenus (Bibeau et Bussière).

L'évaluation des processus de formation se centre non seulement sur les dynamiques internes afin de comprendre pourquoi et comment un programme fonctionne ou ne fonctionne pas, mais aussi sur l'identification des forces et des faiblesses du programme, tout en se préoccupant de la coordination des différentes parties de ce programme de formation (Patton, 1978; Sims, 1993).

Tableau 2 Distinctions entre les deux grands paradigmes en évaluation

| DIMENSIONS | PARADIGME FORMALISTE | PARADIGME NATURALISTE |
|-------------------------------------|--|--|
| Délimitation du phénomène à étudier | <i>Approche élémentaliste :</i> On s'attarde sur des éléments distincts plutôt que des aspects interdépendants. | <i>Approche systémique :</i> On s'attarde à l'ensemble des parties d'un programme. |
| Perception de la réalité à étudier | <i>Approche réaliste :</i> On évalue le monde externe avec des instruments ou des techniques spécifiques. | <i>Approche idéaliste :</i> On évalue des perceptions, des valeurs et des expériences des membres du programme. |
| L'ampleur de la généralisation | <i>Approche objectiviste :</i> La généralisation se fait selon la science ou les lois. | <i>Approche subjectiviste :</i> La généralisation se fait selon le point de vue des membres du programme. |
| Perspective du chercheur | <i>Approche extrospectionniste :</i> On évalue des données observables seulement. | <i>Approche introspectionniste :</i> On évalue le subjectif. |
| Élaboration de l'évaluation | <i>Approche formaliste :</i> On demeure fidèle à la méthode expérimentale. | <i>Approche informaliste :</i> On adapte l'évaluation en fonction des exigences ou des particularités du programme. |

(Lecompte et Rutman, 1982)

Attardons-nous maintenant à quelques modèles d'évaluation de programme de formation. Dans le cadre de cet article, nous porterons notre attention sur trois modèles en particulier, soit le modèle de Kirkpatrick (1998), le modèle de diagnostic des impacts et enfin le modèle de l'approche qualité.

Modèle de Kirkpatrick

Débutons avec un modèle cité fréquemment dans la littérature au cours des trente dernières années, soit celui de Kirkpatrick (1998). Les quatre niveaux d'évaluation, qu'il a intégrés en un modèle en 1967, sont encore aujourd'hui tout à fait d'actualité. Il s'agit de l'évaluation des réactions (satisfaction), des apprentissages (atteinte des objectifs), du transfert des apprentissages et enfin des retombées sur l'organisation. Ce type d'évaluation s'inscrit dans un processus d'apprentissage qui, selon Landry (1979, voir Perreault et Rolland, 1993), comporte quatre phases : l'ouverture, l'acquisition, la rétention et le transfert. Ces quatre phases sont hiérarchisées entre elles. L'individu en formation doit d'abord être ouvert à l'apprentissage pour pouvoir, par la suite, acquérir, retenir et transférer les nouveaux apprentissages.

L'évaluation des réactions

L'évaluation des réactions tente de cibler les éléments qui pourraient créer de l'insatisfaction chez les apprenants et ainsi empêcher la première phase du processus d'apprentissage, l'ouverture. Bret (1998) va plus loin, en mentionnant que l'impression globale de satisfaction ou d'insatisfaction, à la suite d'une formation, restera présente chez le sujet et aura un impact sur son travail et sur ses futures expériences de formation. D'où l'importance de rechercher et de prendre en compte la satisfaction ou l'insatisfaction des individus à l'issue des activités de formation composant le programme en question. Cependant, il est préférable de ne pas se limiter à ce niveau, car les réactions peuvent être très bonnes à l'endroit d'un apprentissage inadéquat (Laflamme, 1999). De plus, le lien n'est pas toujours évident entre la satisfaction à l'égard d'une activité de formation et l'utilisation des apprentissages (Archambault, 1997).

L'évaluation des apprentissages

Le domaine de l'éducation s'est beaucoup attardé à ce type d'évaluation. On constate que l'évaluation des apprentissages est intimement liée à l'atteinte d'objectifs d'apprentissage (Dessaints, 1995). Un objectif peut être considéré comme une intention qui décrit d'une façon relativement spécifique les compétences ou les comportements que les apprenants auront acquis à la fin du cours ou du programme (Burns, 1975; Mager, 1971; Morissette, 1996). En fait, l'évaluation des apprentissages c'est l'appréciation des connaissances, des habiletés ou des attitudes d'un apprenant dans le but de déterminer dans quelle mesure les objectifs d'apprentissage ont été atteints (Legendre, 1993). Selon Kirkpatrick (1998), pour s'assurer qu'il y aura un changement ou un transfert, il est important de mesurer les apprentissages effectués. Cette évaluation peut se situer à différents stades : avant la formation pour repérer le niveau de départ, en cours de formation pour renforcer les acquisitions et susciter les ajouts nécessaires, à la fin de la formation pour une évaluation globale et quelques mois plus tard pour voir si le phénomène de la mémoire sélective s'est manifesté (Laflamme, 1999).

L'évaluation de transfert des apprentissages

Le transfert des apprentissages pourrait être défini comme étant le rappel de ce qui a été appris et son application à différents contextes (Ford, 1994; Gagné, 1979 : voir Perreault et Rolland, 1993; Laflamme, 1999; Wexley et Latham, 1991).

Perreault et Rolland (1993) ont élaboré le processus de transfert des apprentissages. L'individu est au centre du processus alors que le formateur et l'organisation s'unissent au moment de la formation pour répondre aux besoins de l'individu. Pour sa part, la motivation constitue le moteur du processus qui comporte six phases : l'intérêt, la réception, l'expérimentation, la rétention, l'intégration et l'utilisation. À la phase d'intérêt, on souhaite que la personne en formation soit disposée à l'apprentissage, c'est-à-dire qu'elle le considère comme une activité positive. À la phase de réception, on s'attend à ce qu'elle capte et décode les nouvelles informations qui lui sont transmises lors de la formation. À la phase d'expérimentation, on amène l'apprenant à mettre à l'essai les nouveaux apprentissages, alors qu'à la phase de rétention, il les retient et les emmagasine pour un usage ultérieur. À la phase d'intégration, l'individu poursuit ses efforts et développe sa compétence pour finalement en arriver à la phase d'utilisation. Il

s'agit du moment dans le processus d'apprentissage où l'apprenant effectue le transfert à sa situation de travail. La raison d'être de la formation en entreprise est d'accroître la performance des employés par la modification de certains comportements et ainsi éviter l'apprentissage uniquement d'un langage ou d'un discours (Archambault, 1997; Haccoun *et al.*, 1997). L'évaluation du transfert des apprentissages est donc une étape cruciale pour juger de l'efficacité d'un programme de formation.

L'évaluation des retombées

Il s'agit d'évaluer jusqu'à quel point la performance au travail des individus contribue à l'efficacité de l'organisation (Petit *et al.*, 1993). À ce niveau, il est envisageable d'évaluer l'impact du programme de formation en fonction de certains indicateurs déterminés comme problématiques lors de l'analyse de besoins (ex : taux d'absentéisme, roulement du personnel, nombre d'accidents, nombre de plaintes, pourcentage de produits défectueux, part de marché, temps moyen pour la réalisation d'un travail, etc.). Dans la littérature spécialisée, nous retrouvons un cinquième niveau au modèle de Kirkpatrick, soit celui du retour sur l'investissement (Parry, 1996; Phillips, 1996a, 1996b et 1996c), qui se veut une mesure de rentabilité financière (Morin *et al.*, 1994). Laflamme (1999) ajoute au modèle de Kirkpatrick l'évaluation des effets indirects d'une formation. À titre d'exemple, une formation peut être le prétexte à la création d'un réseau de collaboration et d'entraide (Noyé et Piveteau, 1993).

En analysant ce modèle en fonction des paradigmes et des visées des modèles d'évaluation de programme, nous faisons les constatations suivantes. Ce modèle s'inscrit principalement dans le paradigme naturaliste (Boutin, 1997; Lecompte et Rutman, 1982; Nadeau, 1988). Les quatre niveaux peuvent être considérés dans la visée de l'efficacité. Nous pouvons retrouver différents objectifs en début de formation, que ce soit l'ouverture, l'acquisition, la rétention ou le transfert (Landry, 1979 : voir Perreault et Rolland, 1993) et ce, tant pour les connaissances et les habiletés que pour les attitudes. L'évaluation des réactions permet de constater le degré d'ouverture des gens à l'apprentissage; l'évaluation des apprentissages permet, par des évaluations formatives, de vérifier les acquisitions en cours de route et, par des évaluations sommatives, de vérifier la rétention des apprentissages. L'évaluation du transfert permet de s'assurer que les apprentissages sont utilisés dans la situation de travail. Finalement, l'évaluation des retombées sur l'organisation permet de quantifier l'impact global qu'a obtenu un programme de formation sur des indicateurs d'efficacité propres à l'entreprise.

Modèle de diagnostic des impacts

Le modèle de diagnostic des impacts a été développé en réaction au modèle précédemment exposé. Haccoun *et al.* (1997) considèrent le modèle de Kirkpatrick limitatif car son application ne permet pas de comprendre pourquoi une formation s'avère efficace et comment elle pourrait être améliorée. Cette nouvelle approche d'évaluation met en relief quatre dimensions qui seraient des déterminants potentiels du succès d'un programme de formation, soit le sentiment d'efficacité personnelle, le contrôle perçu, la motivation et le soutien perçu (Haccoun *et al.*; Kraiger, Ford et Salas, 1993; Tannenbaum et Yukl, 1992).

Le sentiment d'efficacité personnelle

Un des moteurs les plus fondamentaux du comportement humain, du moins de l'apprentissage, est le jugement que porte un individu sur ses capacités de réussir (Bandura, 1986; Haccoun *et al.*, 1997). Ainsi, pour faire quelque chose, il faut non seulement être capable de le faire, mais aussi s'en sentir capable (Laroche et Haccoun, 1999). Par conséquent, pour être jugé réussi, un programme de formation doit viser le développement ou, à tout le moins, la consolidation du sentiment d'efficacité personnelle (Haccoun *et al.*; Wood et Bandura, 1989). Dans une majorité d'études, le sentiment d'efficacité personnelle s'avère en relation positive avec la performance et, dans le cas des études portant sur la formation, avec l'apprentissage (Jeanrie, Bertrand et Fournier, 1998).

Le contrôle perçu

Un certain nombre d'études récentes ont démontré l'importance de la perception de contrôle des individus lors d'une formation. Par conséquent, le fait de s'estimer capable d'influencer son propre travail ou de contrôler les savoir, savoir-faire ou savoir-être visés par la formation a un impact sur l'utilisation de ceux-ci (Haccoun *et al.*, 1997; Laroche et Haccoun, 1999).

La motivation

La motivation représente un facteur clé de l'utilisation d'une nouvelle compétence. Il semble qu'elle exerce un contrôle des plus importants sur l'apprentissage et sur l'utilisation des acquis en milieu de travail (Baldwin et Ford, 1988; Gaudine, 1997). Les principales caractéristiques d'apprenants motivés sont l'importance qu'ils accordent aux objectifs de la formation, l'impression que

la formation leur sera utile et le sentiment d'être capable d'appliquer ce qu'ils ont appris (Haccoun *et al.*, 1997).

Le soutien perçu

Plusieurs études ont démontré que les attentes de soutien de la part de l'apprenant, concernant son retour dans son milieu de travail, ont un effet déterminant sur les efforts qu'il fera pour utiliser les nouveaux apprentissages (Haccoun *et al.*, 1997). Ainsi, l'entourage de l'apprenant a un effet sur celui-ci, par le support qu'il peut lui offrir à son retour dans son milieu de travail (Saks, Haccoun et Appelbaum, 1997).

En comparant ce modèle à celui de Kirkpatrick, nous pouvons constater qu'il est beaucoup plus ciblé. En fait, il s'agit davantage d'une évaluation des éléments facilitant le transfert des apprentissages. Le modèle de diagnostic des impacts pourrait être considéré à mi-chemin entre le paradigme formaliste et le paradigme naturaliste (Boutin, 1997; Lecompte et Rutman, 1982; Nadeau, 1988). Bien que les éléments présentés puissent être considérés comme interdépendants (sentiment d'efficacité personnelle, contrôle perçu, motivation et soutien perçu), ils ne font pas référence à l'ensemble des parties d'un programme de formation. Ce modèle tente également d'évaluer des perceptions à partir d'instruments ou de techniques spécifiques; le subjectif est évalué en demeurant toutefois fidèle à la méthode expérimentale (Lecompte et Rutman).

Modèle de l'approche qualité

L'approche qualité est très répandue dans les entreprises d'aujourd'hui. Celle-ci peut se réduire à cinq critères (Périgord, 1987). Le premier concerne le respect des exigences du système-client, c'est-à-dire des apprenants, de leurs supérieurs hiérarchiques et même de la direction de l'organisation. Le produit ou le service doit obligatoirement être une réponse adéquate aux besoins et aux spécifications exprimées par le système-client (Masse, 1992). Il est donc important qu'une analyse de besoins soit réalisée auprès des apprenants, afin de cibler les éléments qui doivent être compris dans le programme de formation. Le deuxième critère met l'accent sur la prévention plutôt que la correction après coup. L'analyse de besoins doit donc tenir compte des orientations de l'organisation et des principaux changements à venir afin d'éviter des oublis importants. Le troisième critère d'une approche qualité correspond au succès obtenu du premier coup. L'objectif visé est d'éliminer les sources les plus fréquentes d'erreurs. Le quatrième critère est celui de la mesure de la qualité. L'utilisation de données quantitatives recueillies de

façon objective et fiable est l'assurance que la production ou le service est conforme aux exigences du client. La mesure reliée au degré de satisfaction des exigences négociées devient le nouvel instrument de contrôle du gestionnaire. Enfin, le cinquième critère est la mobilisation de tous. En somme, l'essentiel de l'approche est de considérer la recherche de la qualité comme un processus qui amène à être constamment à l'affût des occasions d'améliorer ses produits, ses services, ses processus et ses relations (Masse, 1992).

Exposons deux moyens qui découlent de l'approche qualité pour évaluer les programmes de formation, soit l'audit et l'analyse comparative. Ces deux techniques passent au peigne fin les activités de formation d'une entreprise. Le Boterf, Dupouey et Viallet (1985) présentent l'audit comme étant un examen systématique, à partir d'un cadre de référence ou de critères objectifs, d'un programme de formation, de ses résultats et de ses effets, afin d'identifier les problèmes qui se posent et de prendre les décisions appropriées à leur résolution. En somme, il s'agit de s'assurer que les critères adoptés par l'organisation sont appliqués dans le quotidien. Ce type d'évaluation met en relation une situation actuelle avec une situation désirée. La situation désirée peut provenir des orientations, des objectifs ou des modèles de l'entreprise et de l'évaluateur. Plusieurs types de critères peuvent alors être mis en jeu. En plus des critères de pertinence, d'efficacité et d'efficience que nous avons vus plus tôt, nous retrouvons aussi des critères de conformité, de cohérence et d'opportunité (Le Boterf *et al.*, 1985). Les critères de conformité sont de l'ordre de la vérification. Ils s'attachent à contrôler l'application de mesures, de règlements, de conventions, de dispositions concernant le bon fonctionnement du système "audité". Il s'agit de vérifier si les analyses de besoins, la rédaction des objectifs, le choix des formules pédagogiques, l'utilisation des évaluations et la gestion des apprentissages (Legendre, 1983) s'effectuent selon ce qui a été prévu. Les critères de cohérence cherchent à vérifier l'adéquation existant entre les décisions internes au processus de formation (objectifs, activités, ressources, etc.) ou encore entre les activités de formation et les autres éléments du système social de l'entreprise. À ce niveau, la vérification porte sur les liens entre les items mentionnés précédemment. À titre d'exemple, il est possible de s'attarder sur le lien existant entre les objectifs d'un programme de formation et le choix des activités pédagogiques pour faciliter l'atteinte de ceux-ci. Les critères d'opportunité, quant à eux, concernent la maîtrise du temps; il s'agit de prendre action au moment opportun. Une formation sur l'utilisation d'une nouvelle technologie peut être très pertinente, en autant qu'elle soit réalisée dans un délai raisonnable précédent ou suivant l'acquisition du matériel en question. En fonction de la représentation

schématique de Bibeau et Bussière (1988), ces trois critères relèvent de l'évaluation du processus de formation.

Pour ce qui est de l'analyse comparative, communément appelée *benchmarking*, elle se distingue de l'audit de formation par la situation désirée utilisée. Au lieu d'identifier un idéal à atteindre en fonction de modèles théoriques ou d'objectifs organisationnels, il s'agit de se comparer avec une entreprise jugée la meilleure dans un domaine d'activité particulier (Larouche, 1998). Encore une fois, cette approche nécessite une opérationnalisation de critères en fonction d'un modèle de base. Cependant, ce type d'approche pour évaluer un programme de formation est difficile à réaliser étant donné l'aspect stratégique des informations à révéler.

L'évaluation d'un programme de formation selon le modèle de l'approche qualité se veut une construction d'une liste de vérifications d'items observables afin d'identifier les points à améliorer dans le système de formation visé. Cette approche s'inscrit principalement dans le paradigme formaliste (Boutin, 1997; Lecompte et Rutman, 1982; Nadeau, 1988) en mettant l'accent sur les processus de formation, tout en accordant une attention particulière aux effets et résultats obtenus. Bien qu'intéressante, elle se limite essentiellement aux données observables et quantitatives.

ANALYSE CRITIQUE DES MODÈLES PRÉSENTÉS

Les modèles de Kirkpatrick, de diagnostic des impacts et de l'approche qualité mettent l'accent sur des éléments différents d'un programme de formation.

Un programme de formation trouve sa raison d'être dans le besoin de développement. Ce besoin peut être d'origine organisationnelle ou individuelle. Le programme est constitué d'objectifs, d'activités, de ressources ainsi que d'évaluations, au centre desquelles nous retrouvons la situation d'apprentissage. Celle-ci est l'interaction entre un formateur, un apprenant et un contenu (Legendre, 1983). Le programme de formation peut avoir un impact individuel et organisationnel. Au plan individuel, les résultats peuvent être une ouverture à l'apprentissage (satisfaction), une rétention des informations (apprentissage) et une utilisation des apprentissages dans le milieu de travail (transfert). Au plan organisationnel, l'ensemble des résultats individuels peut avoir un impact au niveau de l'efficacité de l'organisation, ce qui peut être évalué en fonction de certains indicateurs. Cependant, les résultats ne constituent qu'une partie d'un

ensemble plus vaste d'effets produits par le système. Alors que les résultats se rapportent à des objectifs, les effets peuvent être souhaités ou non, "pervers", directs ou indirects, latéraux ou induits (Le Boterf *et al.*, 1985).

Pour rendre justice aux programmes de formation, un jugement sur leur qualité ne peut toutefois être basé uniquement sur l'évaluation de l'atteinte des objectifs, compte tenu des diverses variables qui peuvent influencer les résultats (Allaire et Moisan, 1993). Il apparaît donc limitatif de consacrer une intervention uniquement sur l'évaluation de l'impact produit (individuel ou organisationnel), au même titre qu'il peut être limitatif de consacrer l'évaluation d'un programme de formation uniquement sur des facteurs empiriques. Mentionnons également que l'évaluation de la formation, selon le paradigme empirique, pose de nombreuses difficultés. En plus d'obtenir des instruments valides, fidèles et standardisés qui utilisent des indicateurs sur lesquels la formation a un impact réel à l'intérieur des organisations, il nous faut aussi les adapter à la réalité des entreprises tout en tentant de déterminer des règles ou des normes définissant ce qu'est une bonne formation (Dionne, 1995). Kirkpatrick (1998), citant Basarab (1992), mentionne qu'il est nécessaire d'obtenir à la fois des données qualitatives et quantitatives pour juger de la qualité d'un programme de formation. Pour contrer ces difficultés, il apparaît pertinent de combiner ces modèles afin d'obtenir une représentation qui répondra davantage aux besoins et aux contraintes de l'organisation. Cet aspect est développé dans la section suivante.

LES STRATÉGIES D'INTERVENTION

Les considérations qui suivent ont pour but d'apporter quelques éléments de réponse à la question posée dans cet article, soit : de quelle façon un consultant chargé d'évaluer un programme de formation peut-il faire en sorte que les résultats de son évaluation contribuent à l'efficacité d'une organisation? Étant donné que la littérature ne propose que très peu d'éléments d'explication à cet effet, les réflexions de l'auteur, ainsi que de certains intervenants rencontrés spécifiquement à cette fin sont utilisées. Bref, trois pistes sont proposées afin que l'évaluation d'un programme de formation contribue au développement de l'efficacité d'une organisation, soit: l'association des gens concernés à l'intervention, le choix d'un modèle et la gestion du processus d'évaluation.

Associer les personnes concernées au processus d'évaluation

Plusieurs obstacles peuvent nuire au développement de l'efficacité d'une organisation. La compétition, les rivalités malsaines, les luttes de pouvoir, les chasses gardées, la poursuite d'objectifs divergents ou opposés en sont quelques exemples (Guillet, Lescarbeau et Payette, 1997). Il ne faut toutefois pas négliger les résistances qui sont une réaction normale et tout à fait légitime à l'endroit d'une proposition de changement (Collerette et Schneider, 1996). Pour contrer ces difficultés, Guillet *et al.*, proposent d'utiliser une approche de collaboration et le développement de relations coopératives dont les ingrédients sont la poursuite de cibles communes, la complémentarité des compétences et l'équilibre du pouvoir. Cette dimension fait référence à la composante relationnelle du modèle intégré de la consultation (Lescarbeau, Payette et St-Arnaud, 1996). En effet, nous constatons qu'une interaction est nécessaire avec différentes personnes ou groupes au sein de l'organisation. Pour ce qui est de l'évaluation d'un programme de formation, il nous apparaît important d'associer les personnes suivantes : le responsable du programme en question, la haute direction, l'équipe des ressources humaines, les formateurs, les apprenants, ainsi qu'un comité d'évaluation. La qualité de la relation entre l'intervenant et l'ensemble de ces acteurs affecte directement celle des expertises qui peuvent contribuer au changement visé (St-Arnaud, 1999). On mentionne également que les buts visés par une évaluation ne peuvent être atteints de façon durable sans une utilisation des ressources de l'organisation (Chin et Benne, 1991; Lescarbeau *et al.*, 1996).

L'association des personnes concernées au processus d'évaluation peut se réaliser de différentes façons et à des degrés divers. En s'intéressant aux personnes qui vivent les problèmes, en étant soucieux d'aider le système-client à résoudre son problème à travers une démarche dont il est lui-même le principal artisan, l'intervenant se positionne davantage dans un rôle de consultant-évaluateur, plutôt que d'évaluateur-expert (Tessier, 1992). Il est même souhaitable pour l'intervenant d'utiliser les ressources du système-client afin de l'aider à s'auto-évaluer. Généralement, le consultant-évaluateur participera activement au processus d'évaluation et proposera des méthodes et des outils que les personnes concernées pourront utiliser dans le processus d'évaluation. Le consultant établira une relation coopérative avec le système-client. Comme nous le préciserons plus loin, ce type de relation amène à impliquer ce dernier à différents niveaux, tant dans la gestion du processus, le choix du modèle d'évaluation que dans l'analyse et l'interprétation des résultats. En plus d'établir une relation de coopération avec le système-client, plusieurs auteurs soulignent l'importance de gérer une telle démarche avec un comité (Collerette et Schneider, 1996; Patton, 1982; Vachon,

1999). À ce niveau, l'effort de collaboration entre le consultant-évaluateur et les membres de l'organisation permet un apprentissage mutuel; le consultant met ses connaissances pratiques et théoriques au service de l'organisation, tandis que les individus qui font partie du comité utilisent leur vécu et leur savoir organisationnel. De plus, l'association d'un comité d'évaluation à la démarche permet d'éviter que la cueillette d'information ne soit qu'un portrait à un instant bien précis de la vie de l'organisation qui se terminera par la rédaction d'un rapport "tablette". Le comité enrichit considérablement l'expertise apportée par le consultant dans l'interprétation des résultats en fonction de l'histoire de l'organisation et de son évolution. Cette forme de validation permet d'obtenir des solutions qui ne seront que plus adaptées à la réalité de l'organisation. De plus, les acteurs deviennent généralement des collaborateurs actifs lorsqu'ils ont la possibilité d'influencer la direction du changement, le choix des moyens et les modalités d'implantation (Lescarbeau, 1994). Il semble que les résultats d'une évaluation d'un programme de formation sont davantage utilisés lorsque les gens concernés ont été associés au processus (Nadeau, 1988; Patton, 1982; Vachon, 1999). La circulation de l'information semble être un moyen efficace permettant au consultant-évaluateur d'impliquer le milieu dans son intervention (Faucher, 1996; Lescarbeau; Vachon).

L'implication des principaux acteurs concernés par le programme de formation dans le processus d'évaluation nous apparaît tout aussi importante, notamment celle de la haute direction (président, conseil d'administration, comité de direction, etc.). Pour espérer que l'évaluation d'un programme de formation ait un impact sur l'efficacité organisationnelle, il est nécessaire que des personnes ayant un pouvoir de favoriser l'implantation des recommandations y soient associées. En effet, le changement a peu de chance d'être durable si la volonté politique est faible ou absente (Guillet *et al.*, 1997). De plus, pour permettre à l'évaluation d'un programme de formation d'avoir un impact global sur l'organisation, il apparaît pertinent d'impliquer les membres de l'équipe des ressources humaines dans l'intervention. Ceux-ci, suite aux résultats qui leur seront présentés, pourront prendre action afin de modifier certaines pratiques organisationnelles. Par exemple, des difficultés rencontrées par certaines catégories d'employés quant à la formation reçue pourrait conduire à la révision des critères d'embauche. Qui plus est, les apprenants tout autant que les formateurs trouvent des avantages à participer à l'évaluation d'un programme de formation (Allaire et Moisan, 1993). Pour les apprenants, la participation d'une façon formelle à l'évaluation leur permet de s'engager davantage dans leur formation et leur apprentissage. De cette implication résulte un sentiment d'appartenance accru à l'organisation (Allaire et Moisan). Pour les formateurs, être liés directement au processus d'évaluation les

amène à clarifier certains aspects du programme, à les analyser et à déterminer les améliorations possibles à la suite de l'évaluation. Si les formateurs sont en mesure d'envisager progressivement les modifications à apporter au programme et à leur pratique pédagogique, ils seront plus en mesure d'accepter les résultats de l'évaluation et les décisions qui seront prises afin d'assurer le suivi (Allaire et Moisan). Un tel processus a des chances d'avoir plus d'impact sur l'efficacité organisationnelle qu'une évaluation réalisée par un évaluateur-expert qui assume l'entière responsabilité de l'évaluation.

Une dernière façon permettant de favoriser l'association des gens au processus d'évaluation est l'utilisation d'instruments qui permettent de connaître leur point de vue quant aux résultats obtenus. Une participation plus élevée des principaux acteurs à l'endroit de l'évaluation du programme entraîne un engagement plus grand de leur part dans la formulation de solutions et l'application de celles-ci (Lescarbeau, 1994). À cet effet, une méthode telle que l'enquête feed-back, devient un important levier de mobilisation.

CHOISIR UN MODÈLE D'ÉVALUATION DE PROGRAMME DE FORMATION

Une tâche importante d'un consultant-évaluateur est le choix du modèle à utiliser. En effet, il a la responsabilité de trouver dans le vaste répertoire du savoir disciplinaire et interdisciplinaire ce qui permettra de mieux comprendre une situation pour favoriser un changement (St-Arnaud, 1999). Faucher (1996) va plus loin en affirmant que le psychologue en relations humaines doit posséder une certaine expertise concernant le domaine de l'évaluation. Parmi les trois modèles présentés précédemment, le consultant doit cibler les éléments qui sont les plus susceptibles de contribuer au développement de l'efficacité de l'organisation. Pour ce faire, il doit avoir une compréhension de l'objet de l'évaluation (Faucher). L'objectif du consultant-évaluateur, s'il s'intègre dans une approche de développement organisationnel, est de développer une congruence entre tous les éléments du système, c'est-à-dire l'environnement, la mission, la culture, la structure, les processus, la technologie et les individus (Gagnon, 1990). Une évaluation d'un programme de formation s'inscrit généralement dans une perspective de changement. Cependant, il ne s'agit pas d'un changement naturel ou spontané, mais bien souvent d'une démarche pro-active. L'organisation en prenant les devants, initie une réflexion qui conduira à une analyse approfondie de sa situation actuelle, au choix des axes de développement et à l'implantation des

mesures qui transformeront de façon progressive et majeure son fonctionnement (Guillet *et al.*, 1997).

Nous estimons que l'utilisation du modèle de Kirkpatrick (1998) est judicieuse et ce, pour sa préoccupation à la fois des individus et de l'organisation. Il s'avère également une réponse adéquate aux défis de l'évaluation de programme de formation tant sur les plans théorique, méthodologique que pratique (Garnier, Gasse et Parent, 1991). Les quatre dimensions du modèle de Kirkpatrick s'harmonisent aisément avec les critères d'efficacité organisationnelle présentés précédemment par Morin *et al.* (1994; voir le tableau 1). Bien sûr, l'évaluation de la satisfaction peut se réaliser de différentes façons. Bien qu'il soit possible de questionner les apprenants pour connaître leur degré d'appréciation de la formation reçue, il nous apparaît plus intéressant d'orienter cette évaluation sur l'utilité de la formation quant au travail à réaliser (Warr, Allan et Birdi, 1999). Le consultant-évaluateur peut également s'attarder au degré d'intérêt manifesté envers le programme de formation, soit la mobilisation du personnel (Morin *et al.*, 1994). Le degré selon lequel l'expérience de formation est évaluée positivement peut aussi devenir un objet d'évaluation; elle correspond à ce que Morin *et al.* appellent le moral du personnel. En fonction de la définition du système-client du programme de formation, il est possible de sonder sa satisfaction, que ce soit celle des apprenants, des supérieurs immédiats ou même des clients de l'entreprise. Pour ce qui est de l'évaluation de l'atteinte des objectifs, elle nous permet de vérifier la qualité ou la quantité d'acquisitions de l'employé, soit la productivité du programme de formation (Morin *et al.*). Cette mesure permet de saisir le degré de développement des connaissances ou des compétences du personnel. De plus, il est important de vérifier si les objectifs du programme de formation sont en lien avec ceux de l'organisation. Cette précaution permet d'assurer une cohérence entre les actions de formation et les objectifs visés par l'organisation. L'évaluation du transfert des apprentissages demande également de cibler les comportements nécessaires à la réalisation du développement de l'efficacité de l'organisation. Il s'agit donc de vérifier dans quelle mesure la productivité de l'apprenant a été améliorée, tout comme la qualité du travail produit (Morin *et al.*). L'évaluation des retombées peut cibler des variables telles que l'économie des ressources, la productivité globale, la rentabilité financière, la compétitivité et la qualité des produits (Morin *et al.*).

Il apparaît toutefois nécessaire de ne pas se limiter à un seul modèle. Il est préférable d'adapter ou de construire, au besoin, un modèle particulier à une organisation qui respecte à la fois ses contraintes et ses besoins. Il est donc possible d'ajouter aux quatre niveaux de Kirkpatrick (1998) qui documentent

l'efficacité d'un programme, celui de l'évaluation des effets (Laflamme, 1999), du processus, de la pertinence, de l'efficience et même de l'effort (Bibeau et Bussière, 1988; Patton, 1982; Suchman, 1967). Puisque il est facile d'éparpiller ses énergies lorsque les cibles sont mal identifiées, il devient très pertinent de choisir avec soin les données qui peuvent contribuer au développement de l'efficacité de l'organisation avant de se lancer dans l'évaluation (Legault, 1993). Le consultant-évaluateur doit être préoccupé de fournir, via la proposition d'un modèle d'évaluation adéquat, des informations qui contribueront au développement de l'efficacité organisationnelle.

Gérer un processus d'évaluation

À titre de consultant-évaluateur, l'élaboration et la gestion d'un processus d'évaluation sont des opérations cruciales (Faucher, 1996). Comme spécialiste du comment, le consultant-évaluateur utilise, en collaboration avec son système-client, une façon rigoureuse de gérer l'intervention, ce qui permet de transformer la situation initiale (un programme implanté dont on ne connaît pas les effets) en une situation nouvelle (un jugement qui guidera les décisions à prendre). Il se fera le gardien des différentes cibles et de leur enchaînement logique : il devra prendre la direction du processus (Lescarbeau *et al.* 1996). La gestion du processus de consultation, tel que proposé par ces auteurs, se réalise en six étapes successives, soit l'entrée, le contrat, l'orientation, la planification, la réalisation et la terminaison (Lescarbeau *et al.*). Appliquons cette gestion du processus à l'évaluation d'un programme et à ses effets sur l'efficacité organisationnelle.

L'entrée

Selon nous, il s'agit d'une étape primordiale dans toute intervention de la part d'un consultant, particulièrement lors d'une évaluation d'un programme de formation. Avant de conclure une entente avec une organisation, le consultant-évaluateur doit analyser soigneusement la demande en la situant dans son contexte. Il doit également déterminer s'il est possible de répondre à cette demande en respectant les principes reconnus en psychologie des relations humaines (St-Arnaud, 1999). Certains points doivent attirer l'attention du consultant, notamment les objectifs visés (le pourquoi) d'une évaluation d'un programme de formation. À cet effet, Kirkpatrick (1998) présente trois grandes raisons justifiant une telle intervention. Elle peut servir à justifier l'existence du département de formation au sein de l'organisation en démontrant sa contribution aux objectifs de l'organisation. Elle peut également démontrer l'intérêt de

poursuivre ou d'arrêter certaines activités ou programmes. Enfin, elle peut concourir à l'amélioration des programmes de formation existants. Pour contribuer au développement de l'efficacité de l'organisation, il est possible que certains programmes soient remis en question ou mis à jour. Cependant, nous considérons inopportun de faire de l'évaluation un outil pour promouvoir le département de formation. À ce moment, nous pourrions anticiper que des résultats plus ou moins convaincants ne seraient pas divulgués ou encore qu'ils ne donneraient pas entière satisfaction au système-client. Afin d'éviter des dilemmes en cours d'intervention ou des mauvaises surprises de part et d'autre, mieux vaut prendre le temps d'approfondir la demande dès le début de l'intervention et de la recadrer au besoin. Dans le même ordre d'idée, il apparaît également nécessaire de connaître les personnes ou les groupes qui recevront et se serviront des résultats. Il est également utile d'établir clairement notre position dans le système à titre de partenaire dans l'évaluation du programme et de veiller à ce que la démarche ne déprécie pas ou n'enlève pas de pouvoir à d'autres groupes dans l'organisation. Pour ce faire, il nous apparaît profitable d'associer les personnes concernées le plus tôt possible dans la démarche afin d'éviter un boycottage de leur part concernant l'intervention. Il est aussi important de se renseigner sur ce qui a déjà été réalisé comme intervention d'évaluation dans l'organisation. De fait, si une intervention a déjà été réalisée sans succès, vaut mieux éviter de reproduire "plus de la même chose" (Watzlawick, Weakland et Fisch, 1981). En effet, l'objectif de cette étape est de juger de la pertinence d'intervenir par une intervention d'évaluation de programme de formation et ainsi de prendre une décision éclairée sur le fait d'élaborer ou non une proposition d'intervention (Lescarbeau *et al.*, 1996).

Le contrat

Cette étape se concrétise par l'entente sur le mandat d'évaluation en tant que tel. Le consultant-évaluateur devra déterminer ce qui sera évalué, les besoins, les objectifs et les résultats attendus. Le choix de réaliser une évaluation d'un programme de formation devrait succéder à l'analyse de la situation et à la formulation d'objectifs précis (St-Arnaud, 1999). Le client devra être choisi minutieusement afin qu'il détienne suffisamment de pouvoir pour être en mesure de changer des situations jugées insatisfaisantes. De plus, le consultant devra identifier le système-client et les personnes qui participeront au processus d'évaluation. L'élaboration d'une démarche sera également proposée, ainsi que les rôles et responsabilités des principaux acteurs. En effet, dans l'entente, le consultant-évaluateur indiquera que son rôle consistera principalement à aider les

personnes à s'engager dans un processus d'auto-évaluation. Ce faisant, l'évaluation de programme aura toutes les chances de contribuer à l'efficacité organisationnelle.

L'orientation

C'est à cette étape que s'effectue le choix d'un modèle d'évaluation (voir section précédente). Il s'agit donc d'une étape importante à l'intérieur de laquelle il est important d'impliquer les principaux acteurs concernés par le programme de formation. Certains chercheurs estiment que le changement ne doit pas être la priorité première du développement organisationnel (Argyris, 1970; Beer, 1980; Golembiewski, 1972). Ces auteurs privilégient le libre choix du système-client à partir d'informations valides sur l'état du système (Gagnon, 1990). Dans le même ordre d'idée, l'objectif du consultant, via l'évaluation d'un programme de formation, n'est pas d'obtenir un diagnostic, mais bien de mobiliser les acteurs-clés autour de ces informations pour leur permettre de faire des choix éclairés. Selon Argyris et Schön (1978), ce n'est qu'en précisant et en rendant accessible ces informations que le système pourra par la suite apprendre, se développer et se modifier. Le modèle d'évaluation retenu devra inclure l'impact du programme sur l'amélioration de l'efficacité organisationnelle.

La planification

Il s'agit d'une autre étape dans laquelle il est important d'associer les personnes concernées à la démarche. Le consultant procédera donc à la construction des instruments et déterminera auprès de qui, quand et comment ils seront utilisés. Par la suite, il planifiera la cueillette et l'analyse des informations. Il s'agit d'une étape où le consultant a avantage à travailler avec un comité d'évaluation qui guidera le consultant dans ses choix méthodologiques. Quant au consultant-évaluateur, il s'inspirera des critères proposés par Morin *et al.* (1994), afin de s'assurer que l'information recueillie aura un impact sur l'efficacité organisationnelle.

La réalisation

Il s'agit de la cueillette d'information, de l'analyse de celle-ci et du retour de l'information selon le principe de l'enquête feed-back (Lescarbeau, 1994), afin de s'assurer que l'information est fidèle et valide. Au cours de cette étape, le consultant-évaluateur se préoccupera des dimensions reliées à l'efficacité organisationnelle, soit : la valeur des ressources humaines, l'efficience

économique, la légitimité de l'organisation auprès des groupes externes et la pérennité de l'organisation (Morin *et al.*, 1994).

La terminaison

Il s'agit d'une étape décisive pour le psychologue en relations humaines qui vise un développement de l'efficacité d'une organisation. En effet, c'est à ce moment que l'information sera présentée à la haute direction, ainsi qu'aux autres groupes dans l'organisation impliqués dans la démarche. Il s'avère important pour le consultant-évaluateur d'inclure dans son rapport des recommandations ainsi que des mécanismes de suivi qui pourront faire en sorte que les acquis de formation contribuent à l'efficacité.

CONCLUSION

Cette réflexion a permis de constater l'importance de la formation et de son évaluation dans le contexte actuel. Il semble que l'évaluation d'un programme de formation est une étape essentielle pour donner un sens à l'ensemble des activités de formation réalisées au sein d'un programme. Différents modèles d'évaluation de programme de formation existent, ceux de Kirkpatrick (1998), du diagnostic des impacts et de l'approche qualité ont été présentés. Selon nous, trois stratégies permettent à une évaluation d'un programme de formation de contribuer au développement de l'efficacité de l'organisation : l'association des personnes concernées au processus d'évaluation, le choix d'un modèle et la gestion d'un processus d'évaluation. Des réflexions ultérieures pourraient permettre de vérifier, à partir d'interventions concrètes d'évaluation de programme, dans quelle mesure les stratégies présentées contribuent réellement à faire de l'évaluation de programme de formation un moyen d'améliorer l'efficacité organisationnelle.

RÉFÉRENCES

- ALLAIRE, H et C. Moisan (1993). Évaluation locale de programme de formation et de développement pédagogique. *Pédagogie Collégiale*, 1993, Octobre, 7, 9-12.
- ARCHAMBAULT, G. (1997). La formation de suivi et le transfert des apprentissages. *Gestion*, 22, 120-125.
- ARCHIER, G, et H. Sérieyx (1984). *L'entreprise du 3^e type*. Paris : Les Éditions du Seuil.

- ARGYRIS, C. (1970). *Intervention theory and method*. Reading, Mass. : Addison Wesley.
- ARGYRIS, C. et D.A. Schön (1978). *Organizational learning : a theory of action perspective*. Reading, Mass : Addison-Wesley.
- AUGER, L. (1979). *Vivre avec sa tête ou avec son cœur*. Montréal : Les Éditions de l'homme.
- BALDWIN, T. et K.J. Ford (1994). Transfer of training : a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. New Jersey : Prentice-Hall.
- BARZUCCHETTI, S. et J.F. Claude (1995). Évaluation de la formation et performance de l'entreprise. Éditions Liaisons.
- BEER, M. (1980). A social system model for organization development. Cummings, T. D. (Éd) *System theory for organization development*. P. 73-114. New-York : John Wiley.
- BIBEAU, J.R. et L. Bussière (1988). *Évaluation de programme : cadre de référence*. Service d'évaluation de programme; Ministère de l'Éducation.
- BOURBONNAIS, J. P. et A. Gosselin (1988). Le défi de la gestion des ressources humaines pour les années 90 : un tour d'horizon. *Gestion, février*, 23-29.
- BOUTIN, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.
- BRET., M. (1998). Structures de la satisfaction à l'issue de la formation chez des salariés peu qualifiés. *Pratiques de gestion*. p.195- 204.
- BRETHOWER, S. et G.A. Rummier (1979). Evaluating training. *Training and development journal*. May, 14-22.
- BURNS, R.W. (1975). *Douze leçons sur les objectifs pédagogiques*. Montréal : Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation.
- BURTON, F. et R. Rousseau (1995). *La planification et l'évaluation des apprentissages*. Québec : Les Éditions Saint-Yves Inc.
- CHAMBERLAND, A. (1995). *La formation en entreprise : un gage de performance*. Montréal : Les Éditions Transcontinentales.
- CHIN, R. et K. D. Benne (1991). Stratégies générales pour la production de changements dans les systèmes humains. R. Tessier et Y. Tellier (Éds), *Changement planifié et développement des organisations*, Tome 5 : Théories du changement social intentionnel : participation, expertise et contraintes (p.1-35). Sillery : Les Presses de l'Université du Québec.

- CLEMMER, J et A. McNeil (1990). *La stratégie V.I.P. : développer le leadership et atteindre un rendement champion*. Saint-Laurent : Éditions du Trécaré.
- COLLERETTE, P. et R. Schneider (1996). *Le pilotage du changement : une approche stratégique et pratique*. Ste-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.
- DESSAINTS, M.P. (1995). *La conception de cours : guide de planification et de rédaction*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.
- DIONNE, P. (1995). L'évaluation des activités de formation : une question complexe qui met en jeu des intérêts différents. *Revue Organisation, été*, 59-68.
- DROUIN, M.J. (1990). Contexte économique en l'an 2000. R. Tessier et Y. Tellier (Éds), *Changement planifié et développement des organisations*, Tome 1 : Historique et prospective du changement planifié (p. 229-234). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.
- FAUCHER, N. (1996). *Les compétences du psychologue en relations humaines dans une intervention d'évaluation*. Document inédit, Département de psychologie, Université de Sherbrooke.
- FORD, J.K. (1994). Defining transfer of learning, the meaning is in the answers. *Adult learning, 5*, p.22-23; 30.
- GAGNON, D. (1990). *Le développement organisationnel dans une perspective d'excellence*. Montréal : Les éditions Agence d'Arc Inc.
- GARNIER, B., Y. Gasse et A. Parent (1991). Évaluation des retombées d'un programme de formation. *Relations industrielles, 46*, 361.
- GAUDINE, A. (1997). *A longitudinal field of experiment of post-training interventions and transfer of training of the McGill model of nursing*. Document inédit. Université Concordia.
- GAUTHIER, B. (1992). *De la problématique à la collecte de données*. Sillery : Les Presses de l'Université du Québec.
- GOLEMBIEWSKI, R. T. (1972). *Renewing organizations*. Itasca, Ill. : F. E. Peacock.
- GUILLET, D., R. Lescarbeau et M. Payette (1997). La psychologie des relations humaines et la pratique du développement organisationnel. *Interactions, 1*, 29-46.
- HACCOUN, R.R., C. Jeanrie et A.M. Saks (1997). Concepts et pratiques contemporaines en évaluation de la formation : vers un modèle de diagnostic des impacts. *Gestion, 22*, p.108-113.
- HAMBLIN, A.C. (1970). Evaluation training. *Industrial Training International, November*, 33.
- HANDY, C. (1995). *Le temps des paradoxes*. Paris : Les Éditions Village Mondial Inc.

- JEANRIE, C., R. Bertrand, et G. Fournier (1998). Mesure du sentiment d'efficacité personnelle liée à la formation. *Pratiques de gestion*, 205-214.
- KIRKPATRICK, D.L. (1998). *Evaluating training programs : the four levels* (2nd edition). San Francisco : Berrett-Koehler Publishers Inc.
- KRAIGER, K., J.K. Ford et 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, 311-328.
- LAFHAMME, R. (1999). *La formation en entreprise : nécessité ou contrainte*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- LAROCHE, R. et R. Haccoun (1999). Maximiser le transfert des apprentissages en formation : un guide pour le praticien. *Revue Québécoise de Psychologie*, 20, 9-23.
- LAROCHE, V. (1998). Évaluation de la formation et paradoxes. *Pratiques de gestion*, 137-145.
- LE BOTERF, G., P. Dupouey et F. Viallet (1985). *L'audit de la formation professionnelle*. Paris : Les Éditions D'Organisations.
- LECOMPTE, R. et L. Rutman (1982). *Introduction aux méthodes de recherche évaluative*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.
- LEGAULT, B. (1993). L'évaluation de programme : une expérience riche d'enseignement. *Pédagogie Collégiale*, 7, 13-15.
- LEGENDRE, R. (1983). *L'éducation totale*. Montréal : Éditions Ville-Marie.
- LEGENDRE, R. (1993). *Le dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e édition). Montréal : Éditions Guérin.
- LE ROBERT (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires le Robert.
- LESCARBEAU, R. (1994). *L'enquête feed-back*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- LESCARBEAU, R., M. Payette et Y. St-Arnaud (1996). *Profession : consultant*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- MAGER, R.F. (1971). *Comment définir des objectifs pédagogiques*. Paris : Gauthier-Villars Éditeur.
- MASSE, J.M. (1992). Méthodes d'intervention en développement organisationnel. R. Tessier et Y. Tellier (Éds), *Changement planifié et développement des organisations*, Tome 8 : Le changement planifié et la gestion de la qualité (p.317-362). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.

- MORIN, E.M., A. Savoie, A. et G. Beaudin (1994). *L'efficacité de l'organisation : théories, représentations et mesures*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- MORISSETTE, D. (1996). *Guide pratique : Évaluation sommative*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- MURTADA, N. (1999). L'Impact du climat et des contraintes perçues sur l'efficacité personnelle, la motivation, le contrôle perçu et la perception d'adoption de nouveaux comportements, désirés par l'entreprise. Document inédit. Département de psychologie. Université de Montréal.
- NADEAU, M. A. (1988). *L'évaluation de programme*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- NOYÉ, D. et J. Piveteau (1993). *Guide pratique du formateur*. Paris : Insep Éditions.
- PARRY, S. (1996). Measuring training's ROI. *Training and development, May*, 73-77.
- PATTON, M. Q. (1978). *Utilization focused evaluation*. Beverly Hills : Sage Publications.
- PATTON, M. Q. (1982). *Practical evaluation*. Beverly Hills : Sage Publications.
- PÉRIGORD, M. (1987). *Réussir la qualité totale*. Paris : Éditions d'organisation.
- PERREAU, J. et M.J. Rolland (1993). *Modèle d'intervention favorisant le transfert des apprentissages en formation sur mesure*, Gouvernement du Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, Service de la formation aux adultes.
- PETERS, T.J. et R.H. Waterman (1982). *In search of Excellence, lessons from America's best-run companies*. New-York : Harper & Row.
- PETIT, A. et al. (1993). *Gestion stratégique des ressources humaines*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- PHILLIPS, J.J. (1996a). ROI : the search for best practices. *Training and development, February*, 42-47.
- PHILLIPS, J.J. (1996b). What is the training? *Training and development, March*, 28-32.
- PHILLIPS, J.J. (1996c). How much is the training worth? *Training and development, April*, 20-24.
- SAKS, A., R. Haccoun et S.H. Applebaum (1997). *The role of behaviour modeling and perceived social support in the transfer of training*. Invited symposium presentation, Convention of the European Work and Organizational Psychology. Italie.
- SEKIOU, L. et al. (1992). *Gestion des ressources humaines*. Montréal : les éditions 4L.
- SIMS, R.R. (1993). Evaluating public sector training programs. *Public personnel management, 22*, 591-615.

- ST-ARNAUD, Y. (1999). *Le changement assisté : compétences pour intervenir en relations humaines*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Victoriaville : Les Éditions NHP.
- SUCHMAN, E. (1967). *Evaluative research*. New-York : Russell Sage Foundation.
- TANNENBAUM, S.I. et G. Yukl (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.
- TESSIER, R. (1992). Consultation. Expertise et facilitation. Dans R. Tessier et Y. Tellier (Éds), *Changement planifié et développement des organisations*, Tome 7 : Méthode d'intervention, consultation et formation (p. 21-35). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.
- VACHON, P. (1999). L'Évaluation de programme comme source de mobilisation au changement. Document inédit, Département de psychologie, Université de Sherbrooke.
- WARR, P., Allan, C. et K. Birdi (1999). Predicting three levels of training outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 351-375.
- WATZLAWICK, P., J.H. Weakland et R. Fisch (1981). *Changements : paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil.
- WEXLEY, K.N. et G.P. Latham (1991). *Developping and training human resources in organizations*. Glenview, IL : Scott Foresman.
- WOOD, R. et A. Bandura (1989) Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361-384.

