

L'ÉVALUATION DE LA FORMATION EN ENTREPRISE SELON LE MODÈLE DE DONALD L. KIRKPATRICK: UN REGARD CRITIQUE

Philippe Reitz
Fédération des caisses populaires Desjardins de Québec
Lévis, Québec

Résumé: La formation en milieu organisationnel est devenue un élément de la gestion des ressources humaines que les entreprises d'aujourd'hui ne peuvent pas négliger. Au cours des vingt dernières années, les industries et entreprises ont investi des sommes considérables de temps et d'argent dans le développement des compétences de leur personnel. Cependant, les efforts d'évaluation de la formation s'avèrent très peu développés et, pour la plupart, manquent de rigueur. Les écrits révèlent que la majorité des entreprises ont privilégié en cette matière une approche basée sur le modèle d'évaluation de D.L. Kirkpatrick. Dans cet article, nous identifions des limites reliées à chacune des étapes du modèle et proposons des solutions dans le but de le bonifier.

Abstract: In-house training has become an aspect of human resource management that today's companies can no longer neglect. Over the past 20 years, business and industry have invested considerable sums of time and money in developing the skills of their personnel. However, training evaluation efforts have evolved little and have for the most part lacked rigor. A literature review reveals that the majority of companies have favored an approach to evaluating training results that is based on the four-step model first introduced by D.L. Kirkpatrick. This article points out some of the limitations of each step in the model and proposes solutions.

■ En raison de l'évolution rapide de l'économie et du marché du travail, il est devenu nécessaire pour les entreprises d'envisager sur une base constante la formation et le perfectionnement de leur personnel afin d'adapter leur main-d'oeuvre aux nouvelles conditions technologiques. Alors que les besoins, les pratiques et les opportunités de formation augmentent, les responsables de la for-

mation dans les entreprises se voient obligés de fournir des résultats qui démontrent que les efforts ont été rentables pour l'organisation. Pour y arriver, ces derniers doivent donc développer leurs habiletés à évaluer les résultats de la formation et à raffiner continuellement les moyens pour le faire.

Pour les responsables de la formation en entreprise, soucieux du développement des compétences de leur personnel, de l'efficacité du travail réalisé et des investissements financiers déployés, l'évaluation doit répondre aux questions suivantes (Bélanger et al., 1988, p. 260):

- les employés ont-ils apprécié les activités de formation?
- les employés ont-ils appris quelque chose?
- la compétence des employés permettra-t-elle maintenant (après formation) de contribuer à la performance souhaitée de l'organisation?
- jusqu'à quel point les changements observés chez les employés dans leur travail sont-ils attribuables à la formation?

Toutefois, en dépit des bénéfices d'une évaluation formelle et continue, peu de modèles ont été développés pouvant inciter les responsables de la formation en entreprise à évaluer leurs efforts de formation de façon rigoureuse et systématique et pouvant les aider à recueillir, de façon pratique, les informations nécessaires à la prise de décision. Sur la base des documents consultés, nous croyons juste de prétendre que dans la plupart des cas, l'évaluation se fait selon le modèle de Kirkpatrick (1967) qui est le mieux connu et le plus répandu auprès des entreprises (Newstrom, 1978; Clément, 1982; Vaught et al., 1985; Bard et al., 1987; Carnevale & Schulz, 1990).

Le modèle d'évaluation de Kirkpatrick se divise en quatre étapes: l'évaluation des réactions des participants face au cours ou programme de formation, celle de l'apprentissage de faits, principes et techniques, celle du comportement au travail après la formation (le transfert de l'apprentissage) et, enfin, celle des résultats de la formation sur le plan des impacts organisationnels.

Malheureusement, la présence de programmes et d'activités de formation structurés et continus dans les entreprises n'implique pas nécessairement des efforts semblables d'évaluation. Par exemple, selon une étude menée par Meigs-Burkhart (1986), moins de la moitié des programmes de formation dans les grandes corporations

américaines sont de quelque façon évalués (cité dans Brinkerhoff, 1987). Par ailleurs, une recherche effectuée par le Conference Board of Canada (1992) révèle que 90% des sessions de formation dispensées ne font l'objet que d'une évaluation de la satisfaction des participants. En contrepartie, seulement 5% des sessions font l'objet d'une évaluation des résultats obtenus, des effets sur la productivité et du rendement des investissements. Il semble donc que malgré l'importance croissante accordée à la formation et au perfectionnement dans un contexte de développement des ressources humaines, il n'y a pas d'évidence d'une augmentation semblable des pratiques d'évaluation (Bell & Kerr, 1987; Brinkerhoff, 1987).

Le manque d'évaluation systématique et complète de la formation dans les entreprises peut être expliqué par plusieurs facteurs dont en voici quelques-uns soulevés par Larouche (1984, chapitre six) et Bélanger et al. (1988, chapitre huit):

- l'évaluation est un processus complexe et les entreprises n'ont pas l'expertise qu'elle requiert;
- l'évaluation est un processus très coûteux;
- les nombreuses variables en jeu dans un processus d'évaluation sont difficiles à contrôler;
- les responsables de la formation en entreprise croient que la formation en soi est suffisante et par conséquent ne nécessite pas d'être évaluée.

Cependant, comment une entreprise peut-elle juger de la valeur de son programme de formation si elle ne vérifie pas l'atteinte des buts de la formation? Plus précisément, comment une entreprise peut-elle négliger l'importance de vérifier si les employés appliquent à leur travail ce qu'ils ont appris en formation? Or, principalement en raison de leur souci de rentabilité des investissements en formation, nous sommes d'avis que les entreprises ne peuvent pas se permettre de prendre pour acquis que ces changements se produiront volontiers.

À la lumière des observations concernant le manque d'évaluation de la formation dans les entreprises, nous nous permettons de nous demander si ce phénomène résulte du fait que le modèle de Kirkpatrick ne répond pas adéquatement aux attentes des entreprises en matière d'évaluation de la formation. Nous allons donc tenter de répondre à cette question en plaçant en exergue les forces et les limites de ce modèle, à travers chacune des étapes, au regard des besoins des entreprises.

ÉVALUATION DES RÉACTIONS

Description de l'étape

À la première étape d'évaluation, celle des réactions, on veut savoir dans quelle mesure les participants ont pu apprécier un programme de formation ou une activité en particulier. Évaluer la réaction des participants, c'est en quelque sorte mesurer les sentiments de ces derniers vis-à-vis l'expérience de formation qu'ils ont vécue. En général, l'évaluation se fait immédiatement après la formation et dans la plupart des cas, on demande aux participants de compléter un formulaire d'évaluation. En pratique, le formateur collecte des informations (opinions) par l'intermédiaire d'un questionnaire constitué d'énoncés d'opinion suivis d'une échelle graduée, de type Lickert, où le répondant indique sa réponse (Bélanger et al., 1988). Ces questionnaires concernent habituellement la matière, la performance du formateur, l'organisation de la session, le matériel pédagogique, les locaux et ainsi de suite.

Il importe d'identifier les limites que comporte cette étape d'évaluation étant donné que dans maints cas, elle est la seule méthode employée, de façon systématique, par les entreprises pour porter un jugement de valeur sur le rendement d'un programme de formation.

Critique

Voici quelques exemples des limites reliées à l'évaluation de la satisfaction effectuée par l'administration d'un questionnaire immédiatement après un programme ou activité de formation:

- les réponses à un questionnaire d'évaluation de la satisfaction sont plutôt subjectives. Deux personnes peuvent juger un cours de façon différente et ce, pour des raisons valables mais fort différentes. On est donc limité quant aux généralisations que l'on peut faire à partir de ces données;
- les données collectées à l'aide d'un questionnaire d'évaluation sont rétrospectives et donc limitées. Un individu ne se rappelle pas toujours de façon juste les éléments de la première journée de formation lorsqu'on l'interroge quelques jours ou même quelques semaines après. Il peut y avoir erreur de mesure au regard de la stabilité des informations: la validité des réponses peut donc poser des problèmes;

- les questionnaires d'évaluation sont distribués immédiatement après un cours lorsque les participants se hâtent de partir. Souvent, ceux-ci voient le questionnaire comme une corvée additionnelle plutôt qu'une contribution à l'amélioration du cours ou du programme. La rapidité avec laquelle les participants remplissent le questionnaire peut donc contribuer à l'erreur de mesure;
- les participants peuvent craindre des représailles même si leur anonymat est assuré, ce qui peut biaiser les résultats.

En plus des problèmes méthodologiques et d'interprétation, on doit considérer l'aspect économique de l'évaluation de la formation. À cet effet, Bélanger et al. (1988) constatent que la tenue du budget est importante en formation dans l'entreprise pour calculer, entre autres, le coût des interventions en perfectionnement et estimer la valeur des résultats. Malheureusement, les entreprises, pour qui le processus d'évaluation s'arrête après l'évaluation de la satisfaction, n'ont pas suffisamment d'information pour tirer des conclusions sur le retour de l'investissement. En effet, puisque l'information recueillie par cette étape de l'évaluation ne révèle pas ce que les participants ont appris, ni si ces derniers vont utiliser leur apprentissage dans leur poste de travail, elle n'est pas indicative des bénéfices résultant de la formation (Carnevale & Schulz, 1990).

Compte tenu des limites reliées à l'évaluation de la satisfaction, on peut remettre en question l'importance que les professionnels de la formation dans les entreprises accordent à la valeur des informations qui en résultent. Il faut considérer toutefois que nous sommes dans un contexte d'entreprise où les préoccupations des dirigeants sont plutôt axées sur la productivité et la rentabilité. Ceux-ci veulent avoir un feed-back immédiat même s'il est imparfait. Or, la rigueur scientifique des méthodes d'évaluation de la formation est souvent négligée en raison du temps, de l'expertise et des coûts que cela comporte.

À cet effet, nous suggérons quelques orientations qui pourraient aider les praticiens à faire face aux limites de l'évaluation de la satisfaction et assurer, le plus possible, des pratiques efficaces:

- il faudrait insister sur les objectifs organisationnels de la formation. Les questionnaires d'évaluation devraient mettre en évidence les liens qui existent entre les buts visés par un programme ou un cours et les besoins de l'organisation;

- il faudrait insister sur la responsabilité et la contribution des participants quant à l'apprentissage et au transfert de ces apprentissages en situation de travail. Par exemple, interroger les participants sur l'importance qu'ils accordent aux notions apprises en formation et leur praticabilité au travail;
- il faudrait limiter le nombre d'items d'un questionnaire au minimum, conserver le questionnaire le plus bref possible pour respecter les caractéristiques et les contraintes des participants, telles la fatigue ou l'obligation de quitter.

ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE

Description de l'étape

À la deuxième étape du modèle, on vise à mesurer l'apprentissage fait par les individus qui ont suivi une session ou un programme de formation. Kirkpatrick définit l'apprentissage comme étant l'acquisition de principes, de faits et d'habiletés (cité dans Vaught et al., 1985). Nous préférons toutefois employer les termes connaissances, habiletés et attitudes, étant ceux les plus souvent employés de nos jours dans le domaine de la formation. Les connaissances concernent ce que l'employé doit savoir au terme de la formation. Ceci fait référence aux faits, principes et règles relatifs au contenu de formation. Quant aux habiletés, on réfère au savoir-faire relié à un poste de travail. Les attitudes, elles, font référence au savoir-être de l'employé dans son environnement de travail.

Pour réaliser l'étape d'évaluation de l'apprentissage, Kirkpatrick détermine les jalons suivants (cité dans Craig, 1967, p. 309):

1. L'apprentissage de *chacun des participants* devrait être mesuré de sorte que les résultats puissent être quantifiés.
2. Une approche avant/après formation devrait être utilisée de sorte que l'apprentissage puisse être associé au programme suivi.
3. Un groupe contrôle (qui ne reçoit pas de formation) devrait être comparé à un groupe expérimental qui reçoit la formation.
4. Les résultats de la mesure devraient être soumis à une analyse statistique.

Selon Kirkpatrick, pour mesurer les connaissances, il existe différentes techniques. Les tests et examens en sont des exemples; ils

peuvent être administrés avant et après la formation et peuvent servir à apprécier les acquisitions dues à la formation (Rolland, 1981). Quant à la mesure des habiletés, Kirkpatrick mentionne qu'il existe divers tests moteurs et d'intelligence d'après le type d'habileté visé par la formation. Il prétend que les meilleurs tests requièrent une performance de la part de l'employé, utilisant l'habileté nouvellement acquise dans une simulation qui ressemble le plus possible à son environnement de travail. Enfin, pour la mesure des attitudes, Kirkpatrick fait appel à des échelles d'attitudes ou à des grilles d'observation.

Il importe de souligner que cette étape du processus d'évaluation a pour objectif de démontrer le niveau d'apprentissage réalisé en formation, mais on ne se préoccupe généralement pas ici de l'application subséquente de l'apprentissage en situation de travail (Rolland, 1981; Carnevale & Schulz, 1990).

Critique

Se rajoute à notre critique du modèle un des jalons posés par Kirkpatrick qui veut que l'apprentissage de chacun des participants soit mesuré de sorte que les résultats puissent être quantifiés. Pour ce faire, les objectifs d'apprentissage doivent être définis en fonction de comportements observables et mesurables (Mager, 1969; Gagné, 1976: cité dans Pocztar, 1979). Et l'ensemble des objectifs d'un programme de formation représente les comportements observables et mesurables que doit atteindre l'individu qui a suivi le programme jusqu'au bout. (Girard, 1987). Ces deux critères nous semblent donc essentiels si l'on veut quantifier de quelque façon que ce soit les résultats des apprentissages réalisés par des individus au terme d'une activité ou d'un programme de formation. Peut-être l'auteur prend-il pour acquis que les concepteurs des programmes de formation définiront les objectifs selon les critères nécessaires pour pouvoir en quantifier les résultats, c'est-à-dire des critères qui rendent une performance observable et mesurable.

Une deuxième faiblesse du modèle concernant l'évaluation de l'apprentissage se situe au niveau de l'approche évaluative. Kirkpatrick suggère que l'on administre un pré-test avant la formation et que l'on compare ces résultats à ceux obtenus à un post-test administré après la formation. De plus, il insiste sur l'importance d'utiliser un groupe contrôle, composé d'employés qui ne reçoivent pas la formation, afin de déterminer l'efficacité de la formation en termes d'ap-

prentissage. Toutefois, cette méthodologie qui est utilisée dans un contexte de recherche scientifique ne nous semble pas réaliste pour évaluer les résultats des efforts de formation en milieu de travail. Selon Rolland (1981), le principal problème d'une telle démarche est celui de l'impossibilité de réaliser de telles expérimentations sur le terrain, en raison des diverses craintes des gestionnaires et des investissements importants de temps et d'argent.

L'usage de groupes contrôles dans un processus de mesure avant/après formation s'avère dispendieux et demande beaucoup de temps. De plus, il peut exister une résistance à l'assignation aléatoire des participants étant donné le contexte de travail d'une organisation. Même si les techniques de groupes contrôles et d'assignation aléatoire sont employées, les effets de contamination (e.g., changements organisationnels) peuvent biaiser les résultats du programme. Étant donné le temps qui s'écoule entre le pré-test et le post-test, des éléments tels l'histoire et la maturation peuvent influencer la stabilité des mesures et donc les résultats de mesure.

Enfin, selon Kirkpatrick les résultats de l'évaluation méritent une analyse statistique et pour ce faire, les services d'un statisticien s'avèrent nécessaires (Craig, 1976). Bien que l'utilisation de tests statistiques appropriés puisse permettre d'affirmer qu'il y a augmentation du niveau des connaissances, nous ne croyons pas que ce soit ce genre de résultats qui doivent intéresser en premier lieu les dirigeants d'entreprise, car ils ne fournissent aucun indice sur le changement de comportement au travail. Cette dimension du modèle de Kirkpatrick ne nous semble donc pas adaptée aux besoins des entreprises.

ÉVALUATION DU COMPORTEMENT

Description de l'étape

La troisième étape, celle de l'évaluation du comportement (communément appelée en milieu de travail le transfert de l'apprentissage), consiste à vérifier si les individus ont appliqué ce qu'ils ont appris en session de formation à leur milieu de travail et, conséquemment, si la formation a eu comme résultat la modification de leurs comportements (Rolland, 1981; Larouche, 1984). La mesure du transfert de l'apprentissage est une étape cruciale dans le processus d'évaluation de la formation en entreprise (Bélanger et al., 1988) et

représente l'évaluation la plus importante quant à la raison d'être de la formation (Savoie, 1987).

Pour réaliser l'étape de l'évaluation du transfert, Kirkpatrick suggère les jalons suivants (cité dans Craig, 1987, p. 312):

1. Réaliser une évaluation systématique de la performance au travail avant et après l'intervention en formation par un ou, préférablement, plusieurs des groupes suivants:
 - l'individu qui reçoit la formation;
 - le/les supérieur(s) de celui qui reçoit la formation;
 - les subordonnés de celui qui reçoit la formation (s'il y a lieu);
 - les pairs de celui qui reçoit la formation ou d'autres personnes familières avec sa performance.
2. Comparer la performance de l'individu avant et après la formation, à l'aide de tests statistiques, afin d'établir un lien avec le programme de formation.
3. Utiliser un groupe contrôle qui ne reçoit pas de formation.
4. Réaliser une évaluation post-formation et ce au moins trois mois après le programme pour que l'employé puisse avoir l'opportunité d'appliquer et de pratiquer ce qu'il a appris en formation.

Finalement, Kirkpatrick identifie cinq conditions nécessaires pour le transfert de l'apprentissage à la situation de travail (cité dans Craig, 1987, pp. 312 à 313):

1. La volonté de changement (chez l'employé et son supérieur immédiat).
2. Le savoir et le savoir-faire nécessaires pour le changement de comportement attendu.
3. Un climat de travail favorable au changement de comportement.
4. De l'aide dans l'application de l'apprentissage réalisé en formation.
5. Des récompenses pour le changement de comportement.

Ces conditions ne sont toutefois pas développées davantage par Kirkpatrick dans son article. Il ne suggère pas, par exemple, comment les professionnels de la formation et les entreprises peuvent les assurer avant, pendant et après l'intervention en formation.

Critique

Notre critique sera abordée sous deux angles: des limites reliées à l'application du modèle dans les entreprises et des problèmes inhérents à la mesure du transfert de l'apprentissage.

Le premier des quatre critères d'évaluation de Kirkpatrick se rapporte à la performance de l'individu au travail qui doit être évaluée avant l'intervention en formation et par la suite après la formation à son retour au travail. D'après Kirkpatrick, en comparant les résultats de ces deux mesures, on sera capable de juger s'il y a eu changement de comportement et, par le fait même, savoir si les buts de la formation ont été atteints. Il est toutefois peu probable qu'une entreprise prenne la peine d'évaluer, de façon formelle, la performance de chacun de ses employés avant de les envoyer en formation, d'autant plus que l'analyse des besoins (si elle est bien faite) aura déjà identifié et quantifié des lacunes de performance pouvant servir de critères d'évaluation après l'intervention en formation.

Par ailleurs, une évaluation avant/après formation ne s'applique pas à toutes les catégories de formation en milieu organisationnel, notamment les changements technologiques, car ils créent souvent de nouveaux comportements. Par exemple, quels seraient les comportements observables chez des employés avant formation dans une entreprise qui introduit l'usage des micro-ordinateurs pour la première fois?

Une autre limite à une approche d'évaluation avant/après formation est qu'elle peut entraîner une modification de la performance des employés en situation de travail due au fait qu'ils sont conscients d'être impliqués dans une évaluation et se font observer. Advenant un tel cas, les résultats de mesure ne seraient guère valides et ne représenteraient pas un indicateur adéquat du comportement réel de l'individu en rapport avec la formation qu'il reçoit.

En ce qui a trait à l'utilisation d'un groupe d'employés qui ne reçoit pas de formation (groupe contrôle), la difficulté d'application dans un environnement d'entreprise est certes une limite importante de l'approche évaluative préconisée par Kirkpatrick. Par exemple, cette méthode est efficace seulement lorsque les deux groupes (expérimental et contrôle) sont équivalents. Le temps et l'expertise requis pour assurer une représentativité des groupes et pour contrôler les facteurs reliés à la contamination expérimentale, par exemple, sont

des éléments difficilement contournables en milieu organisationnel parce que les préoccupations de rentabilité et d'efficacité régissent la prise de décision. En outre, nous ne croyons pas qu'une entreprise serait d'accord à ce que l'on prive un certain nombre de ses employés (groupe contrôle) d'une formation dans le seul but de mesurer le rendement d'un programme.

Il ressort des nombreux articles consultés que la recherche dans le domaine du transfert dans le contexte de formation en entreprise porte davantage sur les facteurs qui peuvent influencer le transfert que sur l'efficacité des critères utilisés pour mesurer le transfert. Le modèle d'évaluation de Kirkpatrick fournit quelques critères servant à évaluer le comportement modifié au travail, mais il est insuffisamment expliqué et rend difficile l'opération pour les praticiens de la formation. Ce modèle ne permet pas à ces derniers de savoir comment rendre conciliables ces critères d'évaluation avec les contraintes d'une entreprise.

Une autre limite du modèle en ce qui a trait aux critères d'évaluation se situe au niveau du lien qui doit exister entre les résultats de l'analyse des besoins (buts de la formation) et ceux de l'évaluation du comportement au travail après la formation. L'observation d'une modification du comportement au travail chez un employé devrait être, à toutes fins utiles, un bon indice de l'atteinte des buts de la formation définis par l'entreprise. Il nous paraît toutefois étonnant de constater que peu de recherches ont tenté de faire ce lien dans l'exercice d'une évaluation.

Par ailleurs, selon l'approche strictement a posteriori de Kirkpatrick, il n'existe aucun mécanisme pour permettre aux évaluateurs de relier le comportement au travail après formation aux étapes d'analyse et de conception du programme de formation. En effet, les résultats de l'évaluation du transfert ne fournissent pas, selon nous, les indicateurs nécessaires pour pouvoir apporter des correctifs au programme ou à l'activité de formation. En réalité, la mesure du transfert selon les critères de Kirkpatrick ne sert qu'à constater s'il y a eu ou non changement de comportement au travail et ne permet pas de rattacher les comportements non modifiés à des éléments du programme de formation.

L'approche d'évaluation de Kirkpatrick ne permet donc pas de répondre à la question suivante: quels sont les aspects du programme qui doivent être améliorés à partir des résultats de mesure du com-

portement au travail? Cependant, compte tenu que le contexte spécifique des entreprises est fort différent de celui du milieu éducatif (où l'amélioration des programmes de formation est au coeur des préoccupations chez les évaluateurs), nous sommes portés à croire qu'il est plus important pour l'entreprise de s'assurer que le transfert se fait plutôt que d'évaluer les résultats de la formation dans le but d'améliorer un programme. De plus, lorsqu'on traite de l'évaluation du comportement, il faut considérer les facteurs qui influencent le transfert ainsi que les conditions nécessaires pour favoriser le transfert afin de mieux comprendre les limites reliées à la mesure.

Les conditions citées par Kirkpatrick se retrouvent à travers divers écrits (Wexley & Baldwin, 1986; Baldwin & Ford, 1988; Noe, Sears & Fullenkamp, 1990; Ford, Quinones, Segó & Sorra, 1992). De plus, parmi ceux traitant du transfert, plusieurs auteurs (e.g., Noe, 1986; Baldwin & Ford, 1988; Noe, Sears & Fullenkamp, 1990; Ford, Quinones, Segó & Sorra, 1992) s'entendent sur deux facteurs qui agissent sur le transfert:

- les caractéristiques de l'individu (aptitudes, motivation, confiance en soi, etc.);
- l'environnement organisationnel (valeurs de l'entreprise, attitudes des supérieurs et pairs, l'occasion de faire, etc.).

Sans examiner à fond le domaine du transfert, il importe de souligner l'importance de contrôler ces facteurs et de s'assurer que ces conditions soient en place. Or, si ces deux éléments ne sont pas considérés, les employés ayant suivi un programme ou une activité de formation risquent fortement de ne pas changer de comportement une fois retournés à leur poste de travail (Noe, 1986; Ford et al., 1992).

Afin de s'assurer du contrôle de ces facteurs et du respect des conditions, les recherches (même si elles ne sont pas nombreuses) soulèvent l'importance d'utiliser des stratégies avant, durant et après la formation afin d'augmenter la probabilité du transfert de l'apprentissage. Leifer et Newstrom (1980) proposent ceci: «(...) broadening this traditional perspective to include strategies for three time periods — before, during, and after training programs — might enhance transfer.» (cité dans Wexley & Baldwin, 1986; p. 504). Selon Zemke et Gunkler (1985), des stratégies avant formation impliquant les participants avant qu'ils commencent les activités d'apprentissage serviraient à s'assurer, d'une part, que ceux-ci ob-

tiendront le maximum de la formation et, d'autre part, que les connaissances et habiletés qu'ils acquerront auront une chance d'être supportées par la suite en situation de travail. Parallèlement à la suggestion de la part de Kirkpatrick à l'effet que le supérieur, les pairs et l'individu qui reçoit la formation participent à l'évaluation de la performance au travail de ce dernier, Zemke et Gunkler (1985) suggèrent plutôt que certaines actions puissent se réaliser avant la formation par ces mêmes personnes pour augmenter la probabilité du transfert. Parmi les stratégies proposées par ces auteurs, nous retenons les suivantes:

- «faire de la formation un événement de haute visibilité»; c'est-à-dire, convaincre ceux qui influencent l'utilisation *on-the-job* des connaissances et habiletés véhiculées par la formation qu'il est important pour l'organisation que cette formation ait lieu;
- «l'auto-évaluation»; c'est-à-dire, l'utilisation de techniques d'auto-évaluation simples servant à préparer les employés en leur donnant un aperçu du contenu et de ce qu'ils savent et ne savent pas dans ce contenu;
- «familiariser les supérieurs avec le contenu de la formation»; c'est-à-dire, si les employés sont censés aller en formation pour apprendre une nouvelle façon de faire, les patrons devraient aussi la connaître. Cela représente une occasion de donner aux patrons des indicateurs pour appuyer leurs employés lorsqu'ils retourneront au travail.

Selon une récession des écrits effectuée par Wexley et Baldwin (1986), les approches traditionnelles envers les stratégies de transfert sont déficientes, car elles ne mettent l'accent que sur la période de l'acquisition d'habiletés durant la formation. Selon Fernand et al. (1987), la formation en soi ne suffit pas à résoudre toutes les questions posées par la nouvelle situation de travail. Le transfert de l'apprentissage restera un élément problématique dans la mesure où les formateurs et concepteurs estiment que le moment et les moyens de formation se terminent à la fin du dernier stage et de la dernière procédure d'évaluation pédagogique (Fernand et al., 1987).

Les facteurs que nous avons mentionnés et les conditions énumérées par Kirkpatrick peuvent aider les responsables de la formation au cours d'un processus d'évaluation d'un programme de formation. En effet, si les changements de comportement désirés ne se réalisent pas au travail après la formation, c'est peut-être attribuable à

des éléments autres que ceux reliés à la formation reçue, c'est-à-dire l'analyse des besoins (buts de la formation) et la conception du programme de formation (objectifs et stratégies d'apprentissage).

Nous croyons qu'un modèle d'évaluation de la formation doit répondre adéquatement aux besoins d'information des entreprises tout en considérant le contexte et les contraintes qui régissent la formation en milieu organisationnel. Donc, à la lumière des limites du modèle de Kirkpatrick que nous avons soulevées, nous croyons nécessaire de faire de l'évaluation du transfert un exercice moins complexe et par le fait même plus accessible aux entreprises. C'est peut-être en simplifiant les critères d'évaluation et les outils de mesure de manière à les rendre plus applicables à la réalité des entreprises qu'un plus grand nombre d'organisations dépasseront le niveau d'évaluation des apprentissages.

ÉVALUATION DES IMPACTS ORGANISATIONNELS

Description de l'étape

En dernier lieu, se retrouve l'étape de l'évaluation des impacts de la formation sur le fonctionnement et la performance de l'organisation. Selon Hamblin (1974), l'évaluation à ce niveau «réfère à une approche de développement organisationnel où le programme de perfectionnement vise un changement dans le fonctionnement de sections entières de l'organisation et non seulement dans le comportement des individus.» (cité dans Savoie, 1987, p. 185) À cet effet, on pourrait considérer comme impacts des indices tels les ventes, les profits, la quantité et la qualité de production et ainsi de suite (Kirkpatrick, 1977). Cependant, en dépit de son importance apparente, cette étape du modèle de Kirkpatrick est rarement effectuée. Rappelons, à titre d'exemple, l'étude effectuée par le Conference Board of Canada (1992) où l'on révèle que seulement 5% des sessions de formation qui sont évaluées font l'objet d'une évaluation de l'impact sur l'organisation.

Critique

Contrairement à la première étape d'évaluation, soit celle de la satisfaction, l'étape de l'évaluation des impacts organisationnels s'avère très difficile à effectuer. Ceci s'explique par le fait qu'il est quasi impossible d'établir jusqu'à quel point on peut attribuer une amé-

lioration observée dans l'organisation aux résultats du programme de formation, par opposition à d'autres facteurs.

Pour pouvoir mesurer les résultats de la formation au regard des impacts organisationnels, l'entreprise n'a le choix que d'isoler le «facteur formation». Il faut reconnaître qu'une telle opération peut s'avérer exigeante à réaliser, et c'est pourquoi il est tout à fait compréhensible que la démarche évaluative du modèle de Kirkpatrick soit mise de côté par les évaluateurs et les empêche de livrer des résultats quant aux impacts de la formation sur l'organisation. Au surplus, le modèle d'évaluation ne répond pas aux préoccupations immédiates des entreprises, soit de s'assurer que la formation a donné des résultats, et qu'elle a pu résoudre les carences identifiées au moment de l'analyse de besoins.

En raison de la difficulté évidente à réaliser cette étape d'évaluation dans les entreprises, de nouvelles méthodes d'évaluation, accompagnées d'instruments de mesure appropriés, devraient être appliquées afin de permettre aux responsables de la formation de fournir des indices quant aux bienfaits de la formation, plutôt que des résultats strictement quantitatifs qui démontrent un retour sur l'investissement.

CONCLUSION

Parmi les faiblesses identifiées à travers le modèle d'évaluation de Kirkpatrick, nous avons retenu principalement celles ayant trait aux problèmes méthodologiques qui rendent difficile l'application d'une démarche d'évaluation de la formation dans un contexte d'entreprise. Ces problèmes se situent, par exemple, au niveau de la collecte et de l'interprétation d'informations reliées à la satisfaction des participants, de l'utilisation de groupes contrôle et expérimental pour mesurer l'apprentissage, des facteurs individuels et organisationnels qui influent sur le transfert de l'apprentissage et par le fait même, sur la validité des résultats de mesure. Cependant, les problèmes reliés au modèle d'évaluation que nous avons identifiés dans le présent article ne sont que quelques-unes des raisons possibles permettant d'expliquer pourquoi si peu d'entreprises évaluent leurs efforts de formation.

Dans la réalité, on s'en tient aux étapes d'évaluation les plus faciles ou accessibles, soit la satisfaction et l'apprentissage, alors que les véritables besoins d'information se situent au niveau des performan-

ces au travail après la formation, ce que les résultats des deux premières étapes d'évaluation ne peuvent fournir. Il reste que l'on peut difficilement justifier que les entreprises ne mettent pas davantage d'emphase sur l'évaluation du transfert de l'apprentissage, malgré les difficultés qui s'y rattachent, étant donné que leur première préoccupation devrait être de rechercher une performance améliorée de ses employés.

Pour cette raison, notre critique porte sur l'approche plutôt formaliste d'évaluation préconisée par Kirkpatrick et rejoint celle de plusieurs auteurs de modèles dits naturalistes (Guba & Lincoln, Patton, Stake) en ce sens que «leurs critiques portent sur l'inadéquation méthodologiques de ces modèles (...) sur le manque de réalisme des critères servant à mesurer le succès d'un programme; sur les restrictions imposées au type de données recueillies ainsi que leur manque de signification pratique (...)» (Nadeau, 1988, pp. 115 à 116).

Compte tenu de la portée plutôt limitative de la mesure quantitative des résultats de la formation en entreprise (surtout sur le plan méthodologique), les entreprises devront accepter d'élargir leurs méthodes de collecte et leurs sources d'information même si cela procure des données moins objectives de nature. Or, peut-être faudrait-il évaluer à partir de méthodes plus pragmatiques et de manière plus intuitive. Selon Nadeau (1988), certains auteurs suggèrent, comme alternative aux méthodes traditionnelles d'évaluation, l'utilisation d'une approche où « (...) la structure utilisée pour recueillir et analyser l'information est susceptible de se transformer au fur et à mesure des opérations» (p. 116). Cette approche semble rejoindre davantage le contexte des entreprises où les changements se produisent de plus en plus rapidement.

Il devient alors essentiel de sensibiliser les responsables de la prise de décision à la difficulté de collecter des données observables et mesurables relatives aux résultats de la formation dans un contexte d'entreprise. Il faudrait convaincre ces derniers qu'il s'avère plus efficace de démontrer que les résultats souhaités de la formation se produisent que de faire la preuve sur le plan des coûts et les bénéfices. À cet effet, les efforts d'évaluation devraient toujours être axés sur la pertinence de l'information susceptible d'alimenter la prise de décision et la facilité à la recueillir. Cette préoccupation d'efficacité permettrait sans doute à l'entreprise de répondre plus adéquatement à ses besoins d'information.

De plus, il importe de souligner qu'un modèle ou processus d'évaluation ne peut atteindre ses fins que si les mécanismes sont préalablement mis en place dans une organisation pour supporter l'évaluation. Qu'elle soit formelle ou informelle, l'évaluation doit être perçue comme un moyen permettant d'ajuster constamment les moyens aux fins éducatives visées par un programme de formation. Nous demeurons convaincus que l'évaluation de la formation est un processus qui est à la fois nécessaire et complexe et qui exige, avant tout, une volonté politique de l'entreprise. Pour améliorer la situation de l'évaluation de la formation dans les entreprises, les responsables devraient en premier lieu être mieux informés de la nature, des limites et des véritables buts d'une démarche d'évaluation.

Enfin, nous souhaitons que le lecteur s'interroge sur des motifs, et ce au-delà des faiblesses du modèle de Kirkpatrick, qui font en sorte que si peu d'entreprises évaluent les programmes de formation qu'elles dispensent.

RÉFÉRENCES

- Alliger, G.M., & Janak, E.A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel Psychology*, 42, 331–341.
- Baldwin, T.T., & Ford, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63–105.
- Bard, R. et al. (1987). *Trainer's professional development handbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bélanger et al. (1988). *Gestion stratégique des ressources humaines*. Montréal: Gaétan Morin éditeur ltée.
- Bell, J.D., & Kerr, D.L. (1987, January). Measuring training results: Key to managerial commitment. *Training and Development Journal*, 41(1), 70–73.
- Brinkerhoff, R.O. (1988, February). An integrated evaluation model for HRD. *Training and Development Journal*, 42(2), 66–68.
- Brinkerhoff, R.O. (1987). *Achieving results from training*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Carnevale, A.P., & Schulz, E.R. (1990, July). Evaluation framework, design, and reports. *Training and Development Journal*, 44(7), 15–29.
- Clement, R.W. (1982). Testing the hierarchy theory of training evaluation: An expanded role for trainee reactions. *Public Personnel Management Journal*, 11, 176–184.
- Conference Board of Canada. (1992, June). Expenditures and policies. *Training and Development 1991*.
- Fernand, J.-L. et al. (1987). *Quelle pédagogie pour les nouvelles technologies?* Paris, France.
- Ford, J.K. et al. (1992). Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel Psychology*, 45, 511–527.
- Girard, R. (1987). *Mesure fondée sur les objectifs*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Hamblin, A.C. (1974). *Evaluation and control of training*. London: McGraw-Hill.
- Hauser, G. (1985). *L'investissement formation*. Paris: Les éditions organisation.
- Kirkpatrick, D.L. (1977, November). Evaluating training programs: Evidence vs. proof. *Training and Development Journal*, 31(11), 9–12.
- Kirkpatrick, D.L. (1967). Evaluation. In R.L. Craig, *Training and development handbook*.
- Larouche, V. (1984). *Formation et perfectionnement en milieu organisationnel*. Ottawa: Les éditions JCL inc.
- Nadeau, M.-A. (1988). *L'évaluation de programme: théorie et pratique*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Newstrom, J.W. (1978, November). Catch-22: The problems of incomplete evaluation of training. *Training and Development Journal*, 32(11), 22–24.
- Noe, R.A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11(4), 736–749.

- Noe, R.A., Sears, J., & Fullenkamp, A.M. (1990, Spring). Relapse training: Does it influence trainees' post training behavior and cognitive strategies? *Journal of Business and Psychology*, 4(3), 317-328.
- Pocztar, J. (1979). *La définition des objectifs pédagogiques*. Paris: Les éditions E.S.F.
- Rolland, D. (1981). *L'évaluation des résultats de la formation*. Aix-en-provence, France: Institut d'administration des entreprises.
- Savoie, A. (1987). *Le perfectionnement des ressources humaines en organisation*. Ottawa: Agence d'Arc Inc.
- Vaught, B.C., Hoy, F., & Buchanan, W. (1985). *Employee development programs: An organizational approach*. Newport, CT: Quorum Books.
- Wexley, K.N., & Baldwin, T.T. (1986, September). Posttraining strategies for facilitating positive transfer: An empirical exploration. *Academy of Management Journal*, 29(3), 503-520.
- Zemke, R., & Gunkler, J. (1985, April). 28 techniques for transforming training into performance, *Training*, 48-63.

