

La mesure du succès

Alphabétisation et compétences essentielles en milieu de travail

Cadre de recherche

Préparé par :

La Société de recherche sociale appliquée
55, rue Murray, bureau 400
Ottawa (Ontario)
K1N 5M3

Préparé pour les partenaires du projet *La mesure du succès* :

Centre d'alphabétisation du Québec
Éducation en milieu de travail Manitoba
Workplace Education Initiative, Nouvelle-Écosse

17 janvier 2011

1. INTRODUCTION

1.1 Objectif du rapport

Le présent rapport décrit un cadre d'évaluation du projet *La mesure du succès* qui vise à soupeser les impacts de la formation en alphabétisation et en compétences essentielles (ACE) en milieu de travail. Il présente un cadre général qui couvre les répercussions possibles des programmes de formation en ACE et les facteurs d'intérêt connexes. Il est prévu que le projet *La mesure du succès* utilisera des outils d'évaluation standardisés pour mesurer certains résultats et facteurs, mais se contentera de noter les autres. C'est au comité directeur du projet qu'il reviendra de décider quels résultats et facteurs connexes seront finalement mesurés.

1.2 Contexte

Le but général de *La mesure du succès* : initiatives en alphabétisation et en compétences essentielles en milieu de travail est de créer un modèle d'évaluation pour mesurer les impacts à long terme des programmes d'ACE en milieu de travail au Manitoba et en Nouvelle-Écosse. Le projet a reçu l'aide financière du Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles de Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDCC). Le Centre d'alphabétisation du Québec en assure la gestion en partenariat avec Éducation en milieu de travail Manitoba et le ministère du Travail et de l'Éducation postsecondaire de la Nouvelle-Écosse. Le projet évaluera les impacts au delà de la fin des initiatives d'apprentissage et s'inspirera d'un modèle fondé sur des données factuelles, créé en Nouvelle-Zélande, qui intègre des mesures qualitatives et quantitatives.

La Société de recherche sociale appliquée (SRSA) mettra au point et appliquera un modèle afin d'évaluer les répercussions à long terme (plus de 6 mois) de programmes éducatifs en milieu de travail, y compris les programmes offerts depuis un certain nombre d'années et les tout nouveaux programmes. Le projet de recherche : a) explorera comment les employés participant aux programmes éducatifs en milieu de travail utilisent et appliquent les compétences essentielles acquises; b) examinera les changements dans la vie des employés au travail, dans leur famille, dans leur syndicat et dans leur collectivité.

1.3 Questions de recherche

Les questions de recherche du projet *La mesure du succès* sont les suivantes :

1. Quels sont les impacts à long terme (plus de 6 mois) des initiatives en ACE en milieu de travail au Manitoba et en Nouvelle-Écosse sur les participants, les milieux de travail et les entreprises?
2. Qu'est-ce qu'un modèle valide et fiable en termes d'évaluation des impacts à long terme des initiatives en ACE en milieu de travail?
3. Comment organiser des activités d'ACE en milieu de travail de manière efficace et efficiente pour favoriser au maximum des impacts positifs à long terme?

2. MODÈLE LOGIQUE POUR LA FORMATION EN ACE EN MILIEU DE TRAVAIL

Un *modèle logique* illustre les liens logiques qui existent entre les ressources, les activités et les impacts d'un programme. Il s'agit d'une description narrative ou graphique d'une *théorie du changement*. Pour créer un modèle d'évaluation crédible, il importe d'élaborer une *théorie du changement* qui décrit en termes précis comment la formation en ACE en milieu de travail peut engendrer diverses répercussions sur les travailleurs et les entreprises. Une théorie du changement présente les hypothèses de base qui permettent de croire qu'une activité mènera à un résultat précis. Elle explique comment le processus de changement se déroulera et met l'accent sur les changements intermédiaires qui doivent se produire avant que les impacts à long terme se fassent sentir. En faisant ressortir les « mini-étapes » qui doivent précéder les impacts à long terme, ainsi que les liens entre les activités du programme et les résultats obtenus à chaque étape, une théorie du changement peut renforcer l'évaluation, et les résultats observés peuvent être attribués au programme de façon plus crédible¹.

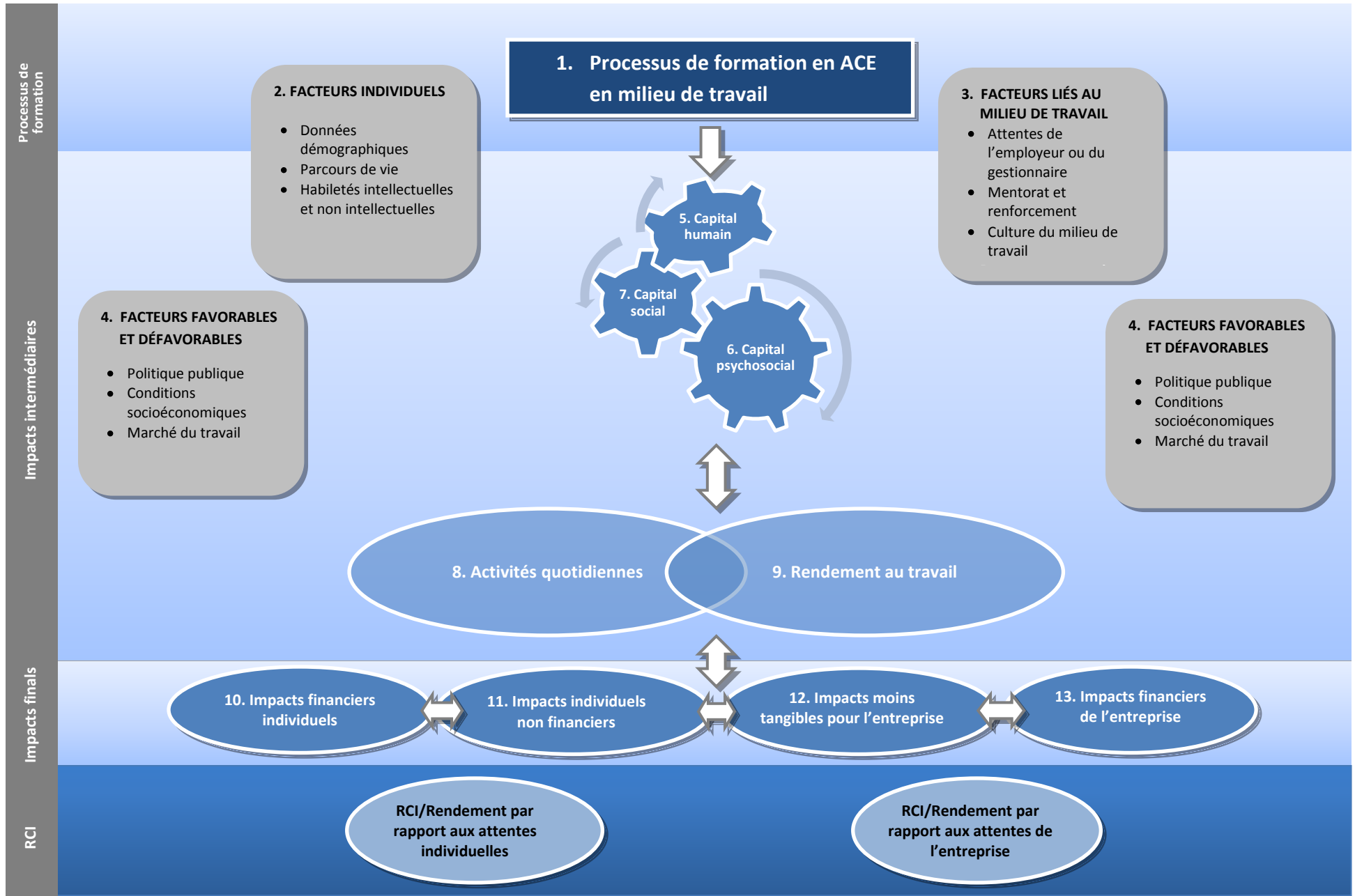
La Figure 1 présente un modèle logique pour la formation en ACE en milieu de travail. Chaque élément du modèle logique (sauf le RCI (rendement du capital investi) et le rendement par rapport aux attentes) est numéroté et correspond à une section du tableau de l'Annexe où figurent les impacts précis, les indicateurs et les mesures à considérer dans le cadre de l'évaluation du projet. Le modèle logique est fondé sur la théorie du changement conçue à la suite de la revue de la littérature portant sur l'apprentissage des adultes, d'un examen d'un échantillon des évaluations des besoins organisationnels de chaque province, et d'une étude du rapport d'information *La mesure du succès*. Il inclut toute la gamme des impacts possibles de la formation en ACE, dûment étayés par des éléments de preuve de diverse qualité. Certains impacts peuvent être répandus et d'une grande portée, alors que d'autres peuvent être moins communs et d'une moindre ampleur. C'est le comité directeur qui décidera quels impacts le projet *La mesure du succès* explorera et mesurera.

Le diagramme se lit de haut en bas. La théorie du changement commence avec le processus d'apprentissage, évolue d'abord vers les impacts à long terme, puis vers le RCI et le rendement par rapport aux attentes. Les résultats intermédiaires se situent entre le processus d'apprentissage et les impacts à long terme. Ils font l'objet d'hypothèses et *constituent une transition* entre le processus de la formation en ACE en milieu de travail et les impacts financiers et non financiers à long terme dont les individus, les entreprises et les gouvernements se soucient. Autour du modèle se trouvent certains des facteurs contextuels dont il faut tenir compte lorsqu'on étudie les répercussions de l'apprentissage des adultes. Ces facteurs peuvent influencer sur les impacts à chaque étape du processus.

Dans la prochaine section, nous décrivons la théorie du changement préliminaire illustrée dans le modèle. Pour chaque composante, nous présentons une discussion sur sa signification, la recherche justifiant sa présence dans le modèle et les questions en suspens sur cette composante dans le contexte du travail.

¹ Pour de plus amples renseignements sur la théorie du changement appliquée à l'évaluation, voir James P. Connell, *New Approaches to Evaluating Community Initiatives. Concepts, Methods, and Contexts. Roundtable on Comprehensive Community Initiatives for Children and Families*, 1995.

Figure 1 – Modèle logique pour estimer les impacts et le rendement de la formation en ACE en milieu de travail



2.1 Le processus de formation

La théorie du changement illustrée par le modèle logique commence avec le processus de formation en ACE. Cet élément a trait aux caractéristiques de l'activité de formation, aux ressources utilisées pour offrir la formation, à l'engagement des participants et à leur réaction à la formation. Selon la documentation étudiée, les points suivants sont des caractéristiques importantes de l'activité de formation :

- Type de compétences enseignées
- Alignement avec les activités de l'entreprise
- Correspondance avec les besoins et les objectifs des apprenants
- Conception et présentation du programme (conformité à la conception pédagogique et aux principes de l'apprentissage)
- Durée et intensité de la formation
- Instructeurs

Les sections qui suivent abordent ces caractéristiques de façon plus détaillée.

a) Type de compétences enseignées

D'après la documentation étudiée, certaines compétences essentielles (p. ex. certains aspects des mathématiques) sont plutôt distinctes. Elles peuvent donc s'enseigner plus facilement que d'autres (p. ex. une mauvaise prononciation du français solidement ancrée) et se transmettre plus aisément (Benseman, 2010). Par conséquent, le type de compétences enseignées peut avoir un effet sur l'ampleur des gains de compétences obtenus à la suite de la formation dans une période donnée. Dans le cas du projet *La mesure du succès*, l'examen des évaluations des besoins organisationnels nous a permis de constater que les aptitudes à la communication orale, la capacité de raisonnement utilisée pour la résolution de problèmes et la prise de décisions, l'aptitude à travailler en équipe et, dans une moindre mesure, les compétences informatiques, sont les compétences essentielles qui ont le plus souvent besoin d'être développées pour régler les problèmes de rendement. D'après les consultations avec les coordonnateurs provinciaux de la formation, il semble qu'il faudrait plutôt cibler l'utilisation de documents, la communication orale, l'aptitude à travailler en équipe, l'utilisation de l'informatique et, dans une moindre mesure, le calcul, au nombre des compétences les plus importantes dans le cadre du projet *La mesure du succès*.

b) Alignement avec les activités de l'entreprise

Alignement avec les activités de l'entreprise réfère à la mesure dans laquelle les objectifs d'apprentissage du programme de formation soutiennent les besoins d'affaires et les besoins en matière de rendement de l'organisation, tels qu'ils ont été précisés dans les évaluations des besoins organisationnels. Comme Robinson et Robinson (2008) l'expliquent, les besoins en matière de rendement sont les réalisations et les comportements attendus des employés au travail, compte tenu des objectifs d'affaires. Par « besoins en matière de rendement », on entend ce que les employés doivent faire de plus, mieux ou différemment pour que les objectifs d'affaires soient remplis. Un grand nombre de théoriciens de la formation et du développement et de praticiens experts s'entendent pour dire que le point le plus important pour générer un rendement positif sur le capital investi, pour une initiative liée au rendement, est de s'assurer que celle-ci est *alignée sur les besoins d'affaires de l'organisation*. Il s'agit là d'une constatation majeure du projet *Investir dans les gens*, mené par la Société canadienne pour la formation et le perfectionnement (CSTD en anglais, 2010) et financé par Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDC). En cherchant systématiquement de l'information sur les causes profondes d'un problème et sur l'interdépendance des facteurs qui contribuent à celui-ci, on s'assure que la formation sera alignée avec les besoins d'affaires de l'entreprise. On veille également à ce que l'initiative en matière de formation ne vise pas à régler des problèmes de

rendement non reliés à des lacunes au niveau des compétences. Comme Robinson et Robinson (2008) le font remarquer, si une lacune dans les compétences n'est pas la cause d'un écart de rendement, une formation visant à améliorer les compétences n'aidera pas à corriger cet écart et pourrait même entraîner un rendement négatif par rapport aux attentes et sur le capital investi.

Pour le projet *La mesure du succès*, les principaux besoins d'affaires exprimés dans les évaluations des besoins organisationnels comprennent entre autres l'amélioration du service à la clientèle et des relations avec les clients, ainsi que l'accroissement de la productivité. L'une des prochaines étapes est de définir quels comportements les travailleurs devraient adopter pour contribuer aux besoins d'affaires qui ont été déterminés : les employeurs ou les gestionnaires devraient pouvoir donner des exemples précis de pratiques courantes et souhaitées qui favoriseront l'atteinte des objectifs d'affaires. Voir à l'Annexe B un modèle de feuille de travail que les employeurs pourraient utiliser aux fins de l'évaluation des besoins organisationnels (ÉBO), pour recueillir des renseignements sur l'alignement de la formation avec les activités de l'entreprise.

c) Correspondance avec les besoins des apprenants

La formation devrait également correspondre aux besoins des participants en matière de compétences. Cela signifie que seuls les travailleurs présentant des lacunes sur le plan du rendement devraient suivre la formation. Celle-ci aura ainsi plus de chances de vraiment améliorer le rendement de l'entreprise.

d) Conception et présentation du programme

Selon les documents consultés, la conception du programme est une composante essentielle d'une formation efficace. Lors de cette étape, on s'efforce de maximiser l'efficacité, l'efficience et l'intérêt du programme et des autres expériences d'apprentissage. D'après la documentation, la conception du programme devrait être basée sur les résultats d'une analyse des besoins en formation. Une fois les besoins établis, il faut déterminer les objectifs finals de la formation et les relier au rendement souhaité, en démontrant très clairement comment la formation comblera l'écart de rendement (Mager, 1984). La formation peut alors être conçue, structurée et offerte au personnel approprié, au moment approprié. Dans le document d'information *La mesure du succès*, on souligne l'importance de l'apprentissage contextualisé, c'est-à-dire un enseignement fondé sur le cadre de travail et les tâches réels des apprenants. Par exemple, les instructeurs pourraient se servir du même matériel que les apprenants utilisent dans leur travail. Dans le document d'information, on mentionne également d'autres qualités des programmes de formation en milieu de travail efficaces, notamment : des modèles de prestation souples et personnalisés; le soutien des apprenants, des fournisseurs de services et des instructeurs (p. ex. information, soutien financier, ressources, soutien technique, encouragement de la part de l'entreprise, célébration des réussites, services de suivi, respect de l'anonymat, de la confidentialité et des différences culturelles); et enfin, le contrôle de la qualité.

d) Durée et intensité

Selon certains chercheurs, la durée et l'intensité de l'activité de formation sont des facteurs importants qui peuvent influencer sur les résultats. La durée représente la période sur laquelle s'étend l'activité et peut être mesurée en termes du nombre total d'heures, de semaines, de mois, etc. L'intensité désigne la quantité de formation offerte dans un laps de temps précis et peut être mesurée en termes du nombre d'heures par semaine ou par mois, de jours par mois, etc. Dans certaines études, on présume qu'une plus grande quantité d'activités de formation engendre des résultats plus positifs (c.-à-d. meilleurs), mais ce n'est pas nécessairement le cas. En fait, il y a très peu de preuves démontrant quelles sont la quantité et l'intensité de formation appropriées; plusieurs facteurs entrent probablement en ligne de compte.

e) Instructeurs

Selon la documentation étudiée, les instructeurs jouent un rôle clé dans le processus de formation (Benseman, 2010). Si les instructeurs en viennent à bien connaître le personnel et les processus du lieu de travail, ils peuvent assurer l'alignement constant du contenu de la formation avec les besoins des apprenants et les objectifs de l'entreprise. En outre, ils peuvent, d'une part, décrire les progrès des apprenants aux superviseurs de ceux-ci et, d'autre part, obtenir de l'information sur les exigences ou les enjeux du travail s'ils entretiennent une relation étroite avec les superviseurs. Si les instructeurs sont sur place pour la majeure partie de la semaine, ils sont en mesure d'avoir une influence proactive sur le processus de transfert. Leur aptitude à l'enseignement compte aussi. Le Manitoba et la Nouvelle-Écosse ont chacun leur processus de sélection et leurs normes de qualité pour l'embauche de formateurs.

2.2 Impacts du programme

Les impacts du programme comprennent le niveau de compétences pertinentes, les comportements ou les caractéristiques mesurés après une activité de formation. Il peut s'agir par exemple du taux d'alphabétisation, de la confiance en soi, des gains ou de la participation aux activités au travail ou aux activités quotidiennes. Le programme peut avoir des impacts sur les individus, les groupes, les familles, les foyers, les organisations, les entreprises ou les communautés. Ces impacts peuvent être voulus ou non, positifs ou négatifs. Dans le projet *La mesure du succès*, nous nous intéressons principalement aux impacts sur les apprenants individuels et les entreprises participantes.

Les impacts peuvent aussi entrer dans deux catégories : les *impacts intermédiaires* et les *impacts à long terme*. Les résultats obtenus à chaque étape sont associés à toute une série de *facteurs médiateurs* et *modérateurs* possibles. Les *facteurs médiateurs* expliquent comment ou pourquoi il peut y avoir une relation entre une variable indépendante et une variable dépendante. Par exemple, les facteurs liés au lieu de travail comme les mesures incitatives, la clarté des rôles et des attentes, le mentorat et le renforcement positif peuvent intervenir dans le lien entre la formation et les résultats connexes puisqu'ils expliquent comment les travailleurs appliquent leurs apprentissages dans leur travail.

Les *facteurs modérateurs* représentent les conditions dans lesquelles une variable indépendante influence une variable dépendante. Un facteur modérateur peut nuire à la direction de la relation entre une variable indépendante et une variable dépendante ou la favoriser; il peut même changer le sens de la direction de la relation entre deux variables de positif à négatif ou vice versa. Les caractéristiques individuelles comme le genre, l'âge, le niveau de compétence initial et l'attitude envers l'apprentissage sont des facteurs modérateurs parce qu'elles peuvent influencer sur le fait que les résultats de la formation sont positifs ou négatifs et les impacts, faibles ou importants.

Il importe de souligner qu'une initiative en matière de formation n'est qu'une composante d'un vaste système où d'autres facteurs influencent le comportement des travailleurs, le rendement et les résultats de l'entreprise. Il s'agit là d'un point important à considérer lorsqu'on mesure les avantages de la formation.

a) Impacts intermédiaires

Les *impacts intermédiaires* sont des changements constatés au niveau des compétences, comportements ou caractéristiques pertinents qui n'ont pas de valeur en soi, mais que l'on estime importants seulement parce qu'ils favorisent l'atteinte des résultats souhaités à long terme. Ces impacts sont susceptibles de survenir durant le programme, immédiatement après ou peu de temps après. Selon la littérature, la formation en milieu de travail est censée entraîner des impacts intermédiaires sur le capital humain (accroissement des connaissances et du niveau de compétence), le capital social (élargissement de l'étendue du réseau et amélioration de la qualité du réseau), le capital psychosocial (comme des changements dans l'estime de soi et dans la confiance en soi), ainsi que sur les

pratiques et les comportements. Certains de ces impacts peuvent se renforcer mutuellement. Par exemple, d'après la documentation consultée, il existerait une relation positive et réciproque entre le capital humain, le capital psychosocial et le capital social. Le modèle logique présente également deux séries d'impacts intermédiaires qui se chevauchent : rendement au travail et activités quotidiennes. Ces deux impacts se recoupent pour démontrer l'ambiguïté de la démarcation entre les pratiques et les comportements des apprenants dans leur vie personnelle et au travail.

Le lien entre la formation en ACE en milieu de travail et ces impacts intermédiaires peut varier selon de nombreux facteurs individuels, tel l'engagement des apprenants dans l'activité d'apprentissage (p. ex. leur présence, leur participation active, l'exécution des tâches d'apprentissage), et facteurs professionnels comme les attentes de la direction (p. ex. sensibilisation, intentionnalité et engagement) à l'égard de l'initiative de formation. Les facteurs modérateurs comprennent entre autres les caractéristiques individuelles (p. ex. l'âge, le genre, le niveau de compétence initial et l'attitude envers l'apprentissage), le contexte socioéconomique, la politique, le programme, l'environnement de l'organisation et la culture du lieu de travail. Nous décrirons maintenant chacun des types d'impacts intermédiaires que peut avoir la formation en ACE en milieu de travail.

Capital humain

Le *capital humain* est l'ensemble des connaissances et des compétences qu'une personne a acquises grâce à son éducation, sa formation et son expérience. C'est le résultat le plus attendu d'une formation, car on offre habituellement celle-ci dans le but d'accroître les connaissances et les compétences. Dans son ensemble, la documentation portant sur les impacts de la formation en ACE sur l'employeur est anecdotique et ne creuse généralement pas les impacts réels, comme un gain de compétences, ou la preuve de facteurs précis qui ont entraîné une augmentation du capital humain (Kuji-Shikatani et Zori, 2007; Bergman, 2009). Toutefois, on y trouve la preuve indirecte que la formation en ACE en milieu de travail mène à un tel gain. Par exemple, Kuji-Shikatani et Zori (2007) ont examiné deux études canadiennes très importantes sur les perceptions des employeurs à l'égard des résultats de la formation en ACE en milieu de travail (Long, 1997; Bloom, Burrows, Lafleur et Squires, 1997). Ils ont constaté que les employeurs s'attendent généralement à ce que les employés améliorent leurs compétences au point de vue de l'utilisation de documents, de la communication et de la résolution de problèmes.

Capital social

Nous définissons le *capital social* selon l'approche du réseau social, qui met l'accent sur les caractéristiques mesurables du réseau, probablement influencées par les programmes. En vertu de cette définition, le capital social se distingue des activités connexes comme le bénévolat et l'engagement civique. Les impacts sur le capital social peuvent être divisés en deux catégories distinctes : le *capital social qui lie et relie* et le *capital social qui unit*. Le *capital social qui unit* désigne les réseaux plutôt homogènes principalement caractérisés par des liens étroits ou solides. En revanche, le *capital social qui lie* fait référence aux réseaux qui incluent des relations importantes avec des gens différents de nous; ces relations sont habituellement caractérisées par des liens distants ou faibles. Si des liens faibles comprennent des relations verticales avec des gens ayant un statut socioéconomique supérieur ou un poste leur donnant du pouvoir ou de l'influence, on parle alors de *capital social qui relie* (Gyarmati et al., 2008).

Dans la littérature traitant de l'apprentissage des adultes, le développement du capital social qui lie est perçu comme un impact *intermédiaire* essentiel susceptible de jouer un rôle dans la création de plusieurs impacts socioéconomiques à long terme. Le capital social en tant qu'impact intermédiaire de la formation peut résulter du seul fait de participer à une formation, même en l'absence de gain de compétences, ou il peut être l'une des conditions préalables aux gains de compétences (Balatti et al., 2006). Selon Balatti et al. (2006), le réseau formé par les autres apprenants, les instructeurs et les autres membres du personnel est crucial pour l'expérience d'apprentissage et contribue de façon cruciale aux impacts sur le capital social des participants. Les auteurs signalent que les interactions inhérentes à ces réseaux peuvent créer des ressources (connaissances, compétences, attitudes et convictions) qui mènent à d'autres résultats comme des compétences en matière de lecture, d'écriture et de calcul, des compétences interpersonnelles, ainsi que la confiance et l'estime de soi.

Cependant, la plus grande partie de la documentation sur l'ACE traite de la formation offerte dans les collèges ou les organismes communautaires plutôt que dans le milieu de travail. L'une des questions primordiales est de savoir si le capital social joue un rôle semblable dans le contexte professionnel, où tous les participants travaillent et se connaissent peut-être déjà. Les partisans de l'approche du capital social soutiennent que la formation en ACE en milieu de travail peut aider les apprenants à développer les compétences nécessaires au travail; elle peut aussi leur apprendre à établir des relations et des réseaux sociaux fondés sur la confiance et des valeurs communes, ce qui contribue finalement au bien-être de la collectivité de même qu'à la démocratie, à l'égalité sociale et à la justice. Cela semble suggérer qu'en plus du capital social qui lie, le capital social qui unit peut être l'un des impacts intermédiaires de la formation en milieu de travail.

Capital psychosocial : estime de soi et confiance en soi

Les définitions de l'*estime de soi* varient dans la littérature, mais l'idée générale est qu'elle a trait aux sentiments de sa propre valeur et de sa compétence (Mruk, 1999, cité dans Eldred et al., 2004). Le niveau d'estime de soi d'une personne est lié au sens de sa propre valeur et aux choses qu'elle se sent capable d'accomplir ou aux résultats qu'elle pense pouvoir atteindre. Eldred et al. (2004) définissent l'estime de soi comme la capacité de reconnaître ses côtés positifs et négatifs, ainsi que ses points forts et ses points faibles, tout en ayant quand même une bonne opinion de soi-même. La *confiance en soi* est habituellement définie comme le fait de croire dans sa propre capacité de faire quelque chose dans une situation particulière (Eldred et al., 2004).

Plusieurs études portant sur l'apprentissage des adultes en général et plus particulièrement sur la formation en ACE en milieu de travail, signalent que l'apprentissage des adultes a pour effet d'améliorer l'estime de soi et la confiance en soi. Par exemple, Hollenbeck (1992) a étudié les programmes de formation en milieu de travail dans les petites et moyennes entreprises du Michigan (É.-U.) et a constaté qu'une plus grande confiance en soi et de meilleures compétences en communication figuraient au nombre des impacts les plus communs chez les employés. De plus, Long (1997) et Bloom et al. (1997) ont déclaré que les travailleurs étaient plus confiants et démontraient une meilleure attitude face à leur travail. Selon une étude récente traitant de l'impact des programmes d'ACE en milieu de travail dans les petites et moyennes entreprises (PME) de la Nouvelle-Écosse (Praxis, 2008), les employeurs citaient une hausse de la confiance en soi et de l'estime de soi du personnel comme l'un des avantages directs, pour la compagnie, des programmes d'ACE offerts au travail.

Certaines études suggèrent que la confiance en soi et l'estime de soi sont peut-être liées à d'autres résultats comme des études plus poussées, la participation à l'apprentissage des enfants, l'accès à des biens et services, certaines habitudes en matière de santé et la participation à la vie communautaire. Peu de chercheurs se sont toutefois penchés sur la question de savoir si la confiance en soi est aussi reliée aux impacts dans le lieu de travail.

Activités quotidiennes

Peu de documentation sur la formation en milieu de travail traite des répercussions de l'apprentissage sur les participants en dehors du travail. Afin de cerner les impacts possibles sur la vie quotidienne des apprenants, nous avons donc consulté la littérature qui porte sur l'apprentissage des adultes en général. On y mentionne plusieurs types de changements survenus dans les activités quotidiennes et les comportements des apprenants adultes. Au nombre des principaux changements, mentionnons :

- l'engagement envers l'apprentissage (poursuite des études ou participation à l'éducation des enfants);
- l'inclusion et la cohésion sociales (rapprochement avec la famille et les amis ou collègues), confiance, bénévolat et engagement civique;
- les habitudes en matière de santé.

Le fait que la formation apporte ou non des changements dans les activités quotidiennes peut s'expliquer par diverses raisons, dont le degré d'engagement d'une personne dans l'activité de formation. D'autres facteurs pertinents peuvent par exemple comprendre les caractéristiques individuelles, le contexte socioéconomique, les

politiques, le programme, le contexte dans l'organisation, et le fait que la personne participe à une autre activité d'apprentissage à peu près en même temps que la première activité en question.

Dans les prochaines sections, nous définirons et décrirons les données relevées dans la documentation comme preuves de changements possibles dans les activités quotidiennes des apprenants en dehors du travail, à la suite de la formation.

Engagement des apprenants à l'égard d'études additionnelles

Un certain nombre de chercheurs ont étudié les effets de l'apprentissage des adultes sur l'engagement des apprenants à l'égard de l'éducation et de la formation. Cet engagement se voit tant dans la décision de faire des *études additionnelles* que dans la *participation des apprenants à l'éducation de leurs enfants* (Bossort et al., 1994; Balatti et Falk, 2002; Metcalf et Meadows, 2009; Maclachlan et al., 2009). Dans plusieurs études, on signale que les apprenants avaient l'intention ou avaient déjà entrepris de poursuivre des études après avoir pris part à une activité d'apprentissage des adultes (voir p. ex. Metcalf et Meadows, 2009). D'autres études établissent aussi un lien entre l'apprentissage des adultes et la participation des apprenants à l'éducation de leurs enfants (Bossort et al., 1994; McDonald et Scollay, 2009; Maclachlan et al., 2009). On soulève aussi la possibilité que la formation en ACE en milieu de travail amène une hausse des inscriptions à une formation technique, tels une formation industrielle et des programmes d'accréditation.

Cohésion et inclusion sociales

D'après plusieurs études sur l'apprentissage des adultes, celui-ci a un effet positif sur divers indicateurs d'inclusion et de cohésion sociales. Par exemple, certaines études signalent des changements dans les relations avec la famille et les collègues. Ce résultat peut être relié à d'autres effets comme les gains de compétences et l'amélioration de la confiance en soi. Ainsi, Eldred et al. (2004) ont décrit un cas où la hausse de la confiance en soi avait eu un impact positif sur la relation des participants avec leurs enfants en les rendant capables d'offrir un plus grand soutien pratique aux études de leurs enfants. Certains employés ont indiqué que leurs rapports avec leurs collègues s'étaient améliorés parce qu'ils avaient acquis une plus grande confiance en eux-mêmes grâce aux programmes d'apprentissage des adultes. Il importe toutefois de souligner que la plus grande partie de la documentation étudiée ne porte pas sur les programmes de formation au travail, mais est plutôt centrée sur les impacts des programmes de formation offerts dans les collèges et la communauté. Nous ne savons pas dans quelle mesure les programmes d'ACE en milieu de travail peuvent entraîner les impacts mentionnés ici.

Il semble que la participation à une formation pour adultes a aussi eu un effet positif sur des indicateurs d'inclusion sociale comme le *bénévolat* et la *participation citoyenne* (Bossort et al., 1994; Feinstein et al., 2003; Eldred et al., 2004; Lefebvre et al., 2006; Bingman, 2009; Maclachlan et al., 2009). Par exemple, Feinstein et al. (2003) notent une hausse modeste mais importante au point de vue statistique des inscriptions des apprenants adultes à des activités communautaires. Même si cette augmentation est largement attribuable à la participation à des cours de loisirs, le fait de suivre une formation liée au travail a également eu un effet statistiquement significatif.

Certaines études sur l'apprentissage des adultes mentionnent aussi l'écoute empathique comme l'un des effets de la formation. L'*écoute empathique* est une façon d'écouter et de répondre à quelqu'un qui favorise l'entente mutuelle et la confiance. Elle permet à la personne qui écoute d'entendre et d'interpréter correctement le message de son interlocuteur, pour ensuite répondre de manière appropriée. La réponse fait partie intégrante du processus d'écoute et joue un rôle déterminant dans le succès d'une négociation ou d'une médiation. L'écoute empathique suscite entre autres la confiance et le respect, encourage la mise au jour de renseignements et crée un environnement sûr favorable à la résolution conjointe de problèmes. Lefebvre et al. (2006) ont découvert que près du tiers des apprenants ont constaté des changements dans leur écoute. Les apprenants associaient ces changements à une meilleure compréhension des points de vue mutuels et à une volonté d'envisager la possibilité de changer d'avis. Ils mentionnaient en outre la diversité culturelle dans les programmes; selon eux, l'apprentissage dans un milieu culturel diversifié favorisait l'ouverture d'esprit envers les autres cultures. Le fait que la formation encourage l'écoute empathique ou d'autres formes d'inclusion ou de cohésion sociales peut dépendre de certaines caractéristiques du

programme comme le type de compétence enseignée, la conception de la formation ou son mode de prestation. Ainsi, une formation visant à enseigner le travail d'équipe ou des compétences en communication orale pourrait aussi permettre d'apprendre l'écoute empathique; elle pourrait en outre comporter plus de discussions de groupe que d'autres genres de formation, par exemple une formation sur l'utilisation de documents ou les compétences informatiques.

Habitudes en matière de santé

Il semble que l'apprentissage des adultes ait un effet généralement positif sur les *habitudes en matière de santé*; il encourage par exemple à arrêter de fumer, à faire plus d'exercice et à prêter plus d'attention à sa santé (Feinstein et al., 2003; Balatti et al., 2006; Lefebvre et al., 2006). Il est intéressant d'apprendre que Feinstein et al. (2003) ont observé qu'en moyenne, la gamme d'impacts sur la santé est beaucoup plus grande pour les gens qui suivent des cours liés au travail et aux loisirs plutôt que des cours de matières scolaires ou des cours de formation professionnelle menant à une accréditation. Si c'est aussi le cas pour la formation en milieu de travail, des améliorations dans les habitudes des employés en matière de santé pourraient peut-être mener à un meilleur rendement au travail, ainsi qu'à une diminution des absences pour cause de maladie.

Rendement au travail

Dans la documentation portant sur la formation en ACE en milieu de travail, on note que plusieurs pratiques et comportements au travail résultent d'une formation. Notre examen de la littérature et du document d'information intitulé *La mesure du succès* nous a permis de découvrir différents changements positifs à ce niveau, attribuables aux programmes d'ACE en milieu de travail. Par exemple, les travailleurs :

- ont fait preuve de leur engagement envers l'apprentissage en se montrant plus ouverts à suivre une formation additionnelle en milieu de travail, ce qui leur a permis d'apprendre des compétences plus complexes et d'acquérir des compétences plus rapidement;
- ont amélioré leurs compétences non techniques, telles les compétences en communication et en résolution de problèmes;
- ont amélioré leurs compétences spécialisées, comme l'utilisation de documents;
- étaient plus capables de faire face au changement et de s'adapter à de nouveaux processus ou à de nouveaux produits;
- travaillaient mieux en équipe et étaient davantage prêts à contribuer de façon importante;
- suivaient mieux les directives, faisaient moins d'erreurs, travaillaient plus rapidement et étaient capables de déceler les problèmes et de trouver des solutions.

On signale que la formation en milieu de travail a eu un impact positif sur les indicateurs d'inclusion et de cohésion en milieu de travail (p. ex. Praxis, 2008; Salomon, 2010). Ainsi, les employeurs ont remarqué :

- une amélioration du moral;
- un sentiment de satisfaction au travail;
- une hausse de l'engagement et des initiatives.

Des changements dans les pratiques et le rendement des employés peuvent être attribuables à d'autres résultats de la formation comme des gains de compétences, une plus grande confiance en soi et le capital social. Par exemple, l'étude réalisée par Praxis (2008) indique que, selon les employeurs, l'amélioration de l'attitude et du comportement des employés s'est traduite par des « changements importants dans le milieu de travail en tant qu'environnement social [...] qui ont servi de fondements aux résultats des activités en aval » [Traduction] (2008; cité dans le Centre d'alphabétisation, 2010, p. 17). La documentation étudiée met l'accent sur toute une série de facteurs qui influent sur la relation entre les impacts immédiats de la formation et le rendement au travail dont la clarté des rôles et des

attentes à l'égard du personnel; les mesures incitatives; les systèmes et méthodes de travail; l'accès des travailleurs à de l'information, à des gens, à des outils et à de la documentation de travail; ainsi que le mentorat et le renforcement. Selon la littérature, l'absence de soutien au rendement est souvent le plus grand obstacle à un rendement exemplaire. Par exemple, le projet Investir dans les gens, mené par la Société canadienne pour la formation et le perfectionnement (2010), a identifié le manque de temps ou la priorité de certains travaux comme facteurs empêchant les participants de renforcer ou de consolider leurs apprentissages, ce qui n'engendrait que peu ou pas de changements dans le rendement au travail.

L'une des questions essentielles est de comprendre la manière dont les apprenants transfèrent leurs nouvelles compétences au travail et les appliquent. En d'autres mots, nous aimerions en savoir plus sur le lien de causalité qui régit le transfert des apprentissages dans le lieu de travail.

b) Impacts à long terme

Les impacts à long terme sont des résultats qui peuvent être plus longs à se faire sentir que les impacts intermédiaires, mais sont ceux auxquels les individus, les entreprises et la société accordent le plus d'importance. Pour ce qui est des impacts à long terme de la formation en milieu de travail, ils peuvent toucher tant l'employeur que les apprenants individuels; par ailleurs, ces impacts peuvent être financiers ou non financiers et plus ou moins tangibles. Il se peut que les impacts sur les individus et l'organisation soient interreliés et, dans certains cas, ils peuvent se renforcer mutuellement. Au nombre des facteurs susceptibles d'influencer la relation entre les impacts intermédiaires et les impacts à long terme sur les apprenants et leur famille, mentionnons ceux-ci : la situation individuelle, le contexte socioéconomique, les politiques, le programme et le milieu de l'organisation. Pour l'entreprise, des facteurs externes comme les conditions du marché, ainsi que le contexte social et politique, les politiques et le milieu de l'organisation, peuvent limiter la relation entre des changements dans le rendement au travail et les impacts sur l'entreprise. Dans les sections qui suivent, nous définirons les impacts à long terme possibles sur les individus et les entreprises et décrirons les données présentées dans la documentation à ce sujet.

Impacts individuels non financiers

Un *impact individuel non financier* est défini ici comme un impact ressenti par un employé ou sa famille et qui ne touche pas directement son avoir ou son revenu, par exemple l'amélioration de la santé de cette personne ou de sa famille et de meilleures relations avec la famille, les amis et les collègues. Comme nous l'avons déjà dit, peu d'études ont été réalisées sur les impacts susceptibles de survenir en dehors du travail, à la suite d'une formation en milieu de travail. Cependant, d'après la documentation plus générale sur l'apprentissage des adultes, les programmes d'apprentissage des adultes génèrent plusieurs résultats non reliés au travail, dont un meilleur accès aux services, une plus grande satisfaction face à la vie, une meilleure santé et l'amélioration des relations avec la famille, les amis et les collègues.

Meilleur accès aux biens et services

Certaines études sur l'apprentissage des adultes mentionnent l'accessibilité aux biens et services comme impact de la formation en ACE. Par *accessibilité*, on entend ici l'absence d'obstacles non financiers qui empêchent quelqu'un d'utiliser un bien ou un service, ou qui nuisent à la prise de décisions éclairées en ce qui a trait aux biens et services. Dans certaines études, on utilise l'expression *maîtrise des biens et des services*, tirée de la liste des préoccupations sociales établie par l'OCDE en 1982, pour décrire cet impact. On préfère toutefois employer le terme *accessibilité* ici parce que l'expression de l'OCDE sert souvent à désigner des facteurs liés au marché, comme le pouvoir d'achat et le coût de la vie.

On estime que les changements dans l'accessibilité sont associés tant aux gains de compétences qu'à une plus grande confiance en soi. Par exemple, Lefebvre et al. (2006) ont découvert que certains apprenants se sentaient plus confiants lorsqu'ils magasinaient et utilisaient de l'argent ou avaient plus de facilité à s'adonner à des loisirs, comme faire la lecture à leurs enfants et petits-enfants. Les apprenants signalaient aussi des progrès au travail, par exemple pour ce qui est de remplir les fiches de présences et lire des rapports de travail.

Amélioration de la santé et du bien-être

La littérature traitant de l'apprentissage des adultes et explorant les impacts de celui-ci sur la santé est principalement axée sur la santé mentale et le bien-être, et les conclusions sont généralement partagées. Ainsi, selon Lefebvre et al. (2006), les participants ont ressenti des améliorations au point de vue de leur santé, comme une diminution de leur stress, bien que l'importance de cet impact ne soit pas indiquée et qu'aucun exemple direct ne soit fourni. Feinstein et al. (2003) ont observé que la participation à une formation pour adultes, entre l'âge de 33 et 42 ans, était associée à une hausse de 35 % de la satisfaction face à la vie; ils ont de plus remarqué qu'en général, le fait de suivre des cours reliés au travail avait un effet sur une gamme plus étendue de résultats en matière de santé que de suivre des cours de matières scolaires ou des cours de formation professionnelle. L'étude ne comportait toutefois pas d'explication sur la cause de ce résultat. En revanche, Balatti et al. (2006) ont indiqué que seulement 3 % des impacts socioéconomiques signalés avaient trait à la santé.

Le modèle logique suggère qu'une amélioration des habitudes en matière de santé, à titre d'impact intermédiaire de la formation, pourrait mener à un meilleur état de santé. On ignore toutefois la durée de ce processus et on croit qu'elle dépend probablement d'un certain nombre de facteurs.

Amélioration des relations avec la famille, les amis et les collègues

Certaines études mentionnent l'amélioration des relations avec la famille, les amis et les collègues au nombre des impacts de l'apprentissage des adultes. Ainsi, Bossort et al. (1994), dans leur étude réalisée en C.-B., indiquent que la formation pour adultes provoque divers impacts sociaux et psychologiques chez les apprenants, dont de meilleures relations avec la famille et les amis. Quelques études laissent croire que ces meilleures relations résultent de changements intermédiaires dans d'autres impacts. Par exemple, Eldred et al. (2004) ont constaté que la hausse de la confiance en soi avait permis aux apprenants d'offrir un plus grand soutien pratique aux études de leurs enfants, ce qui avait eu un impact positif sur leur relation avec ceux-ci.

Impacts financiers individuels

Par *impacts financiers individuels*, on entend les impacts à long terme qui touchent l'avoir ou le revenu d'une personne. Dans la documentation étudiée, les avantages financiers potentiels pour les travailleurs comprennent une meilleure qualité de l'emploi (comme un lieu de travail plus sécuritaire), de l'avancement professionnel et un salaire plus élevé. On trouve également souvent des résultats intangibles telle une plus grande satisfaction au travail. Selon une étude de Krueger et Rouse (1994, 1998) sur une formation en alphabétisation en milieu de travail dans une entreprise de fabrication et dans une entreprise de services, les impacts financiers ont été faibles; les chercheurs notent toutefois que la période de suivi a été plutôt courte. On a remarqué une hausse moyenne du revenu de 0,5 %; en outre, les participants au programme dans l'entreprise de fabrication ont vu leur revenu s'accroître de façon importante par rapport aux non-participants. On a aussi constaté que la possibilité de recevoir une promotion au cours de la période de suivi était de 7 % plus élevée pour les apprenants de cette entreprise. De plus, les chercheurs ont découvert que les apprenants de l'entreprise de services étaient plus souvent mis en candidature ou choisis pour une prime au rendement que les employés qui n'avaient pas suivi la formation. Dans son analyse des données tirées de deux grandes enquêtes représentatives à l'échelle nationale, Hollenbeck (1992) a signalé des incidences marginales, soit des augmentations de 11 à 17 % du revenu.

Il importe de noter que, selon la plupart des études sur les programmes d'ACE communautaires, une formation en alphabétisation et en compétences de base n'assure pas à elle seule une hausse importante de l'employabilité et une augmentation des salaires (Metcalf et Meadows, 2009). L'une des questions essentielles est de savoir si une

formation en ACE en milieu de travail consolide la relation entre les gains de compétences et les impacts financiers comme une rémunération plus élevée et l'avancement professionnel.

Impacts financiers pour les entreprises

Dans le modèle logique, on présume que des changements dans les pratiques et le rendement au travail suscitent des impacts financiers tangibles et moins tangibles dans l'entreprise. Au nombre des impacts financiers tangibles (c.-à-d. ceux qui touchent directement les bénéficiaires et les capitaux propres d'une entreprise) susceptibles de se produire à la suite d'une formation, on remarque ceux-ci : accroissement de la productivité, hausse des ventes, contrôle des coûts, amélioration de la qualité des produits, amélioration du service à la clientèle, fidélisation du personnel, baisse de l'absentéisme, et amélioration de la santé et de la sécurité. Si la formation est alignée avec les besoins d'affaires et vise à combler les lacunes dans les compétences qui sont responsables des écarts de rendement de l'entreprise, les sociétés devraient connaître des résultats positifs sur le marché correspondant aux besoins d'affaires identifiés dans l'analyse des besoins organisationnels (les autres facteurs restent constants).

Certaines données dans la littérature prouvent que la formation en milieu de travail peut entraîner l'amélioration des impacts financiers tangibles sur les entreprises. Par exemple, Hollenbeck et Timmeney (2009) indiquent que les employeurs et les travailleurs signalent des gains de productivité fréquents. Kuji-Shikatani et Zori (2007) ont également relevé les résultats suivants dans les entreprises : diminution de l'absentéisme; amélioration de la productivité; amélioration de la santé et de la sécurité; et plus grande facilité pour recruter et fidéliser les travailleurs. Certaines entreprises ont même affiché des taux de rotation du personnel beaucoup plus faibles que la norme dans le secteur.

Impacts financiers moins tangibles pour les entreprises

Les entreprises peuvent aussi subir des impacts moins tangibles, difficiles à quantifier ou à monétiser. Il peut s'agir par exemple d'une amélioration du moral dans le lieu de travail, d'inclusion sociale, d'une amélioration des relations ou de la confiance entre la direction et les travailleurs, et d'une culture de l'apprentissage. Ces impacts n'influencent pas directement les revenus ou les capitaux propres, mais peuvent avoir un effet indirect. Il est prouvé que ces impacts sont réels. Par exemple, une étude américaine récente de Hollenbeck et Timmeney (2009) a permis de constater que les employeurs et les travailleurs ont mentionné une amélioration importante du moral. L'examen de deux études canadiennes fondées sur une enquête (Long, 1997; Bloom et al., 1997) et d'autres documents nord-américains a amené Kuji-Shikatani et Zori (2007) à conclure que de meilleures relations entre les travailleurs et la direction étaient au nombre des impacts de la formation en ACE en milieu de travail. L'amélioration des relations entre les travailleurs et le syndicat et des relations entre les travailleurs et la direction figurait aussi parmi les résultats indiqués dans les évaluations de l'Initiative de formation en milieu de travail/Workplace Education Initiative (WEI), en Nouvelle-Écosse (Kelly, 1999, et CCS, 2005, cité dans le Centre d'alphabétisation, 2010). Une enquête effectuée auprès des entreprises canadiennes en 2006 (Plett 2007, cité dans le Centre d'alphabétisation, 2010) a révélé que les employeurs appréciaient le fait que les programmes améliorent la vie personnelle et professionnelle des employés et, par le fait même, encouragent une culture d'apprentissage continu dans le milieu de travail.

2.3 Rendement du capital investi

Le rendement du capital investi (RCI) de la formation désigne la valeur monétaire de l'investissement engagé dans la formation. Il s'agit du coût ou bénéfice net de l'activité de formation par rapport au capital investi; ce montant est souvent présenté sous forme de ratio ou de pourcentage. On attribue une valeur monétaire à tous les bénéfices et coûts de la formation, on les additionne et on les compare pour déterminer si un programme donne un bénéfice ou un coût net. On divise ensuite cette valeur nette par le coût de l'investissement.

Pour les apprenants, les bénéfices peuvent comporter des hausses de la rémunération tandis que les coûts peuvent comprendre le coût du matériel de formation et les revenus non touchés (p. ex. si les travailleurs ne sont pas indemnisés pour la formation suivie durant les heures de travail). La base de recherche sur le rendement de la formation n'est pas aussi étoffée que celle sur le rendement du capital investi en éducation, de manière plus générale. En étudiant des données démontrant le rendement des investissements en éducation et en formation, Blundell et al. (1999) ont constaté que le rendement (mesuré de diverses façons) d'une formation offerte par l'employeur, au niveau des gains réels des travailleurs individuels, est toujours important. Les gains des travailleurs qui suivent une formation fournie par l'employeur dépassent, en moyenne, d'un peu plus de 5 % ceux des employés qui ne participent pas à une formation; certaines études mentionnent même des pourcentages plus élevés. Il n'est cependant pas souvent clair si le rendement observé tient compte de tout coût individuel associé à la formation, puisque qu'il n'existe pas de données sur le partage réel des coûts entre l'employeur et les employés (Blundell et al. 1999).

Quelques études réalisées au Canada, aux États-Unis et au Royaume-Uni ont permis d'estimer le RCI d'une formation en ACE en milieu de travail pour les entreprises. Par exemple, Skillnets (2005) présente une étude de cas d'une usine de transformation de la viande en Irlande qui a offert une formation linguistique en anglais à son personnel, majoritairement formé d'immigrants. Pour calculer le RCI, des données relatives aux avantages tangibles ont été utilisées et comparées au coût de la formation : celle-ci a généré un RCI de 61 %. Dans une deuxième étude effectuée par le ROI Institute (2007) sur la formation en lecture, écriture et calcul et sur les compétences en informatique, offerte par la société VT Shipbuilding, les chercheurs ont également utilisé la méthode d'évaluation de Kirkpatrick/Phillips et en sont arrivés à un RCI de 140 %.

Deux études remarquables ont aussi été réalisées sur le RCI au Canada. Ouimet (1994) a examiné un programme de formation visant à améliorer les compétences des superviseurs en matière de résolution de problèmes et de planification et exécution des tâches. Le recours à l'approche de Kirkpatrick/Phillips a permis de calculer un RCI de 215 %. L'auteur explique ce rendement, d'une part, par des coûts de formation minimales attribuables au fait que les employés ont investi leur propre temps dans la formation; il l'explique, d'autre part, par le transfert efficace des acquis au travail grâce à l'utilisation de problèmes de travail réels dans le programme de formation.

L'autre étude canadienne a été exécutée par la Société canadienne pour la formation et le perfectionnement (CSTD, en anglais) (2010), qui s'est penchée sur les résultats d'un cours sur les compétences de base en informatique chez ArcelorMittal Dofasco, entreprise de fabrication d'acier. Le cours était offert à tous les employés sur une base volontaire, même si son objectif était d'améliorer le fonctionnement commercial des installations de manutention et d'entreposage des brames. Les participants comprenaient des employés occupant divers postes dans l'entreprise. Il y avait donc aussi bien des travailleurs qui n'avaient pas terminé leurs études secondaires que des employés qui détenaient un diplôme d'études collégiales ou universitaires. Malheureusement, à cause de changements imprévus au niveau des participants et de l'horaire des cours et en raison du nombre insuffisant de participants du secteur de la manutention et de l'entreposage des brames, l'analyse n'a pas permis de tirer des conclusions fiables à propos de l'apport de la formation à l'amélioration de la productivité. Parce que la formation n'était pas spécialement destinée aux employés affectés à la manutention et à l'entreposage des brames, plus de la moitié des participants ont indiqué qu'il s'est avéré impossible pour eux, dans une grande mesure, d'appliquer leur apprentissage dans leur propre travail à cause de son manque de pertinence.

Il est important de noter que la plupart des études sur le rendement des programmes d'ACE offerts en milieu de travail utilisent une méthode qualitative qui porte sur les perceptions des employeurs. Cela s'explique en partie par le

fait que peu d'entreprises recueillent des données quantitatives sur les avantages tirés de la formation qu'elles offrent à leur personnel, et aussi parce qu'il est plutôt complexe d'évaluer le RCI. Par exemple, dans une étude récente réalisée par Hollenbeck et Timmeney (2009) aux États-Unis, les auteurs ont conclu qu'ils ne pouvaient pas estimer le RCI parce que les entreprises ne recueillaient pas les données qui permettraient de mesurer leur rendement commercial de façon formelle. En outre, étant donné la difficulté de convertir les avantages intangibles en valeurs monétaires, ces avantages sont souvent exclus des calculs du RCI, ce qui mène probablement à une sous-estimation. Un autre point fondamental est qu'il peut être difficile de mettre en corrélation des impacts avec la formation en particulier, puisque le rendement commercial peut découler ou ne pas découler directement du comportement ou rendement individuel (Bersin, 2008).

2.4 Rendement par rapport aux attentes

Le *rendement par rapport aux attentes* est le processus qui consiste à évaluer le rendement de la formation par rapport aux attentes des parties intéressées. Contrairement au RCI, simple technique d'évaluation comptable, le rendement par rapport aux attentes est un *processus* d'évaluation qui, idéalement, commence avant le déroulement de la formation. Cela est préférable étant donné que le programme de formation doit tenter de satisfaire les attentes des principales parties intéressées (l'employeur) en ce qui a trait au rendement et aux besoins d'affaires. L'expression « rendement par rapport aux attentes » a été créée pour souligner l'importance d'aligner les objectifs et le contenu de la formation aux besoins précis de l'organisation. Pour ce faire, il faut s'assurer que la formation vise à supprimer les causes des écarts de rendement et, par ricochet, à contribuer aux objectifs de l'entreprise, qui sont la plus grande priorité des employeurs. Ainsi, le projet *La mesure du succès* est, en grande partie, un exercice d'évaluation du rendement par rapport aux attentes.

Selon James et Wendy Kirkpatrick (2010), le « rendement par rapport aux attentes est le meilleur indicateur de la valeur » [Traduction]. Les attentes des parties intéressées déterminent la valeur de la formation que les responsables sont tenus d'offrir. Ces derniers doivent demander aux parties intéressées de clarifier et de préciser leurs attentes. Les professionnels de la formation doivent ensuite traduire les attentes non chiffrées, souvent formulées en termes généraux, en résultats fonctionnels observables et mesurables en posant la question suivante : « À quoi ressemblera le succès, selon vous? » Les objectifs établis deviennent alors les cibles de la formation. De concert avec les gestionnaires qui supervisent les futurs participants à la formation, les professionnels identifient aussi les comportements essentiels à l'obtention des résultats recherchés. Ceci aidera à fixer les objectifs d'apprentissage du programme. Les professionnels de la formation devront de plus décider quelles preuves il faudra réunir pour démontrer le succès de l'initiative. D'après Kirkpatrick et Kirkpatrick, il est beaucoup plus facile d'effectuer l'évaluation lorsque les méthodes, les instruments et les techniques de mesure sont définis au début de la formation. Dès que tous les intéressés comprennent bien les résultats visés, les professionnels de la formation, les directeurs des opérations et les superviseurs dressent ensemble un plan d'exécution tactique. Selon les auteurs, tous doivent s'entendre sur l'intensité des efforts requis de tous les services avant, durant et surtout après la formation. Lorsque les participants retournent au travail après la formation, certaines conditions (processus et systèmes qui renforcent, suivent, encouragent ou récompensent les comportements cruciaux au travail) doivent être en place tant pour soutenir la constance des comportements indispensables que pour en rendre compte. La mesure dans laquelle ces conditions sont présentes est directement reliée à la mesure dans laquelle les comportements essentiels sont adoptés. Ce sont les comportements cruciaux qui peuvent produire des résultats au niveau de l'organisation et ces derniers déterminent le rendement de l'activité de formation par rapport aux attentes.

L'évaluation du rendement par rapport aux attentes peut être particulièrement utile lorsque les entreprises ne réussissent pas à suivre les données nécessaires au niveau individuel, ce qui rend presque impossible la tâche d'isoler les impacts précis d'un programme de formation. Pour les professionnels de la formation qui veulent prendre des décisions éclairées au sujet de programmes d'apprentissage plus subjectifs, l'évaluation du rendement par rapport aux attentes peut être un investissement valable (Goldwasser, 2001). Toutefois, malgré la valeur d'un tel processus, certains professionnels de la formation tiennent à réaliser de vraies études RCI. Toni Hodges, directrice de la mesure

et de l'évaluation de la Division du perfectionnement de la main-d'œuvre de Verizon, mène souvent des études d'impact RCI qui correspondent aux évaluations du rendement par rapport aux attentes. Elle constate que les résultats de ces études confirment chaque fois les conclusions des évaluations du rendement par rapport aux attentes. Pour certaines activités de formation, qui visent par exemple à stimuler les ventes dans un secteur particulier, elle est d'avis que les chiffres précis représentent la meilleure mesure du succès. Par conséquent, il pourrait s'avérer utile de calculer *à la fois* le RCI et le rendement par rapport aux attentes (Goldwasser, 2001).

2.5 Sources des données

Pour recueillir l'information nécessaire, les chercheurs devront réunir des données à partir de différentes sources. Ils le feront principalement dans le cadre d'entrevues structurées et semi-structurées avec diverses personnes; dans toute la mesure du possible, ils compléteront ces renseignements avec des données tirées d'autres sources. Selon le plan de recherche, les entrevues auront lieu à un **point initial, 3 mois après le début de la formation et 6 mois après le début de la formation**. Pour économiser du temps, certaines entrevues pourront se faire en groupe, autant que possible (p. ex. une entrevue conjointe avec le coordonnateur du projet et le formateur ou avec plusieurs superviseurs).

Table 1 – Sources des données de *La mesure du succès*

Source	Description
ÉBO et autres documents relatifs au lieu de travail	En examinant l'ÉBO et les autres documents relatifs au lieu de travail, les chercheurs se familiariseront avec l'histoire du lieu de travail, la conception du projet local, de même qu'avec les enjeux de l'organisation. Dans la mesure du possible, cet examen devrait se faire avant de parler avec les personnes-ressources de rang supérieur et les supérieurs immédiats.
Entrevues avec les coordonnateurs du projet	Ces entrevues permettront d'explorer en profondeur le but, la conception et le mode de prestation du programme local.
Entrevues avec les formateurs	Ces entrevues permettront d'examiner toutes les questions relatives à la prestation du programme, y compris le style d'enseignement et de formation des instructeurs, le programme et la personnalisation du programme, ainsi que les réussites, défis et enjeux en matière de formation.
Système d'information de gestion (SIG) – données sur la formation des participants	À partir des données de gestion fournies par les formateurs, les chercheurs saisiront les renseignements sur la présence de chaque participant et le nombre d'heures de formation reçues par chacun.
Entrevues avec les personnes-ressources de rang supérieur de l'employeur	Ces entrevues permettront d'examiner les principaux objectifs d'affaires ainsi que les besoins et les lacunes en matière de rendement, et d'explorer comment ces éléments peuvent être reliés à la formation.
Entrevues avec les gestionnaires ou les superviseurs	Comme les entrevues avec les personnes-ressources de rang supérieur, ces entrevues porteront sur des questions liées aux besoins en matière de rendement, mais à un niveau plus « micro ».
Enquête et entrevues avec les employés	Une entrevue structurée, qui peut être complétée par un volet « papier-crayon » en groupe, est en cours de préparation et sera réalisée en groupe avec le plus grand nombre de travailleurs possible (idéalement de 10 à 15 par site de travail). S'ajouteront à celle-ci un nombre limité d'entrevues individuelles semi-structurées avec les travailleurs, pour réunir de l'information de nature plus qualitative.
Autres sources de données secondaires	Pour comprendre le contexte, les chercheurs recueilleront de l'information de sources secondaires sur les conditions socioéconomiques locales, ainsi que sur la situation globale du marché, dans les secteurs appropriés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Balatti, J. et I. Falk. « Socioeconomic Contributions of Adult Learning to Community: A Social Capital Perspective », *Adult Education Quarterly*, 2002, vol. 52, n° 4, p. 281-298.
- Balatti, J., S. Black et I. Falk. *Reframing adult literacy and numeracy course outcomes: A social capital perspective*, National Centre for Vocational Education Research, 2006.
[<http://www.never.edu.au/research/proj/nr4L05.pdf>]
- Benseman, J. « The Transfer of Literacy, Language and Numeracy (LLN) Skills to the Workplace: Report to Fletcher Aluminium », *Reflect*, n° 3, NRDC, 2010.
- Bersin, J. *The Training Measurement Book: Best Practices, Proven Methodologies, and Practical Approaches*, San Francisco, John Wiley & Sons, 2008.
- Bingman, M. « The Tennessee Longitudinal Study of Adult Literacy Program Participants », dans S. Reder et J. M. Bynner, éd., *Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills: Findings from Longitudinal Research*, New York, Taylor & Francis, 2009, p. 296-311.
- Bloom, M., M. Burrows, B. Lafleur et R. Squires. *Avantages économiques du renforcement de l'alphabétisation en milieu de travail*, Conférence Board du Canada, 1997.
- Blundell, R., L. Dearden, C. Meghir et B. Sianesi. « Human Capital Investment: The Returns from Education and Training to the Individual, the Firm and the Economy », *Fiscal Studies*, 1999, n° 1, vol. 20, p. 1-23.
- Bossort, P., B. Cottingham et L. Gardner. *Learning to Learn: Impacts of the Adult Basic Education Experience on the Lives of Participants*, 1994. [<http://www.nald.ca/library/research/pat/L2L/cover.htm>]
- Canadian Society for Training and Development (CSTD). *ArcelorMittal Dofasco : La mesure de l'incidence de la formation sur les compétences essentielles*, étude de cas du projet Investir dans les gens, 2010.
[<http://www.cstd.ca/LinkClick.aspx?fileticket=C%2f5bJs%2bQPG8%3d&tabid=81>]
- Chaytor Consulting Services (CCS). *Matching Need & Response: Evaluation of the Workplace Education Initiative*, rapport final, ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 2005.
- Eldred, J., J. Ward et Y. Dutton. *Catching Confidence*, 2004. [<http://archive.niace.org.uk/funds/ACLF/Catching-Confidence-Final-Report.pdf>]
- Feinstein, L., C. Hammond, L. Woods, J. Preston et J. Bynner. *The Contribution of Adult Learning to Health and Social Capital*, Londres, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, 2003.
[<http://www.learningbenefits.net/Publications/ResReps/ResRep8.pdf>]
- Goldwasser, D. « Beyond ROI. », *Training*, janvier 2001.
- Gyarmati, D., S. de Raaf, B. Palameta, C. Nicholson et T. S. Hui. *Projet d'innovation en emploi communautaire – Encourager le travail et soutenir les collectivités : Résultats finals du PIEC*, Ottawa, Société de recherche sociale appliquée, 2008. [http://www.srdc.org/uploads/CEIP_finalrpt_ENG.pdf]
- Hollenbeck, K. *Workplace Education Programs in Small- and Medium-Sized Michigan Firms*, Upjohn Working Papers n° 92-13, W.E. Upjohn Institute for Employment Research, 1992.

- Hollenbeck, K. et B. Timmeney. *Lessons Learned from a State-Funded Workplace Literacy Program*, Kalamazoo, Michigan, 2009, W.E. Upjohn Institute for Employment Research.
[<http://www.upjohninst.org/publications/wp/09-146.pdf>]
- Kelly, S. *Workplace Education Works: The Results of an Outcome Evaluation Study of the Nova Scotia Workplace Education Initiative*, ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 1999.
- Kirkpatrick, J. et W. Kirkpatrick. « ROE's rising star: why return on expectations is getting so much attention », *T+D*, vol. 64, n° 8, p. 34-39, 2010.
- Krueger, A. et C. Rouse. « The Impact of Workplace Education on Earnings, Turnover and Job Performance. », *Journal of Labor Economics*, vol. 16, p. 61-94, janvier 1998.
- Kuji-Shikatani, K. et R. Zorzi. *Impact of Workplace-Supported Literacy and Essential Skills Enhancement in Small and Medium Size Businesses in Canada*, Ottawa, Direction de la recherche sur la politique stratégique, Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 2007.
- Lefebvre, S., P. Belding, M. Berhaut, S. Dermer, A. Kaskens, E. Lord, W. McKay et N. Sookermany. *"I've Opened Up": Exploring Learners' Perspectives on Progress, Level 1 and Level 2 Learners in Community-Based Adult Literacy Programs*, 2006. [<http://www.nald.ca/library/research/openup/openup.pdf>]
- Long, E. *L'effet des programmes de formation aux compétences de base dans les établissements canadiens : résultats d'une enquête nationale commanditée par la Fondation pour l'alphabétisation ABC Canada*, Toronto, Ontario, ABC Canada, 1997.
- Maclachlan, K., L. Tett et S. Hall. « "The More You Learn the Better You Feel" - Research into Literacies, Learning and Identity in Scotland », dans S. Reder et J. Bynner », éd., *Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills: Findings from Longitudinal Research*, p. 329-348, 2009.
- Mager, Robert F. *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Dunod, 2^e éd., 2005.
- McDonald, B. A. et P. A. Scollay. « Outcomes of Literacy Improvement: A Longitudinal View », dans S. Reder et J. Bynner, éd., *Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills: Findings from Longitudinal Research*, p. 312-328, 2009.
- Metcalf, H. et P. Meadows. « Outcomes for Basic Skills Learners: A Four Year Longitudinal Study », dans S. Reder et J. Bynner, éd., *Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills: Findings from Longitudinal Research*, New York, Taylor & Francis, p. 225-241, 2009.
- Mruk, C. *Self-esteem research, theory and practice*, Londres, Free Association Books, 1999.
- Ouimet, D. et C. Boilard. « The ROI of Work Process Analysis: Multi-Marques Inc. », dans J. J. Phillips, éd., *In Action: Measuring Return on Investment*, Alexandria, Virginie, American Society for Training and Development, p. 147-156, 1994.
- Plett, L. *Literacy Programs in the Workplace: How to Increase Employer Support*, Conseil canadien de développement social, 2007.
- Praxis Research and Consulting Inc. *Impacts of Workplace Supported Literacy and Essential Skills Enhancement in Small and Medium-Sized Businesses in Canada*, rapport final préparé pour Ressources humaines et Développement social Canada, 2008.

Robinson, D. G. et J. C. Robinson. *Performance Consulting: A Practical Guide for HR and Learning Professionals*, 2^e éd., Berrett-Koehler Publishers, 2008.

ROI Institute. *Training in Basic Skills and IT Skills: a lesson in social partnership. Summary case study of the ROI Institute methodology in use for programme évaluation*, Cambridge, Abdi Ltd., 2007.
[<http://www.abdi.eu.com/pdfs/basicskills.pdf>]

Salomon, M. *La mesure du succès : Alphabétisation et compétences essentielles en milieu de travail*, document d'information, Montréal, Centre d'alphabétisation du Québec, 2010.

Skillnets. *Case Studies from the Skillsnet Pilot Project: Measuring the Impact of Training and Development in the Workplace*, 2005. [http://www.skillnets.ie/sites/skillnets.ie/files/pdf/Measuring_the_Impact_-_Case_Studies.pdf]

ANNEXE A – FACTEURS ET IMPACTS SUSCEPTIBLES D’ÊTRE MESURÉS DANS LE CADRE DE *LA MESURE DU SUCCÈS*

Abréviations :

ÉBO = évaluation des besoins organisationnels

Coordonnateur = entrevue semi-structurée avec le coordonnateur du projet

Formateur = entrevue semi-structurée avec le formateur

SIG = données sur la formation des participants

Employeur = entrevue semi-structurée avec la personne-ressource de rang supérieur de l’employeur

Superviseur = entrevue semi-structurée avec les cadres hiérarchiques ou les supérieurs immédiats

Enquête auprès des travailleurs = enquête structurée auprès des travailleurs

Entrevue avec un employé = entrevue individuelle semi-structurée avec un travailleur

Secondaires = autres données secondaires

A. PROCESSUS DE FORMATION

1. Processus de formation en ACE en milieu de travail		
Intrants et extrants	Indicateur	Source/Mesure
Type de formation axée sur les compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de documents • Communication orale/travail d’équipe • Utilisation de l’informatique • Calcul 	ÉBO : le chercheur examine l’ÉBO
Objectif (point de vue de l’employeur)	Par exemple, <ul style="list-style-type: none"> • corriger les lacunes en matière de compétences (mesure réactive) • satisfaire aux nouvelles ou futures exigences d’accréditation ou à celles de l’industrie (mesure adaptative) • accroître la compétitivité de l’entreprise (mesure stratégique) • renforcer la confiance, la loyauté et le moral du personnel 	Employeur/superviseur : demander à l’employeur/au superviseur quel est l’objectif du projet

1. Processus de formation en ACE en milieu de travail

Intrants et extrants	Indicateur	Source/Mesure
<p>Alignement avec les activités de l'entreprise Les objectifs d'apprentissage visent à répondre aux besoins en matière de rendement et aux besoins d'affaires de l'organisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'employeur peut cerner les principaux objectifs d'affaires de l'entreprise et décrire l'écart entre ceux-ci et les résultats actuels • L'employeur peut décrire les lacunes à combler en matière de rendement pour supprimer l'écart qui a été identifié • L'employeur peut décrire quels sont les comportements recherchés pour satisfaire les besoins en matière de rendement • L'employeur mentionne les compétences essentielles comme cause des écarts de rendement • Les objectifs d'apprentissage de la formation visent à combler les lacunes identifiées au niveau des compétences essentielles • Les instructeurs obtiennent les commentaires des cadres hiérarchiques pour s'assurer que le contenu de la formation correspond aux objectifs de rendement fixés • Seuls les travailleurs affichant un écart de rendement participent à la formation 	<p>Dans toute la mesure du possible, les ÉBO sont complétées par des questions posées à l'employeur/au superviseur. Par exemple,</p> <ul style="list-style-type: none"> • on demande à l'employeur de décrire les comportements recherchés de la part des travailleurs pour satisfaire les besoins en matière de rendement • on demande à l'employeur d'identifier la cause des problèmes de rendement actuels • on demande à l'employeur comment le fait d'atteindre les objectifs de rendement contribuera aux objectifs d'affaires • on demande à l'employeur « Comment chaque employé individuel a-t-il été choisi pour participer au programme? »
<p>Concordance avec les besoins et objectifs de l'apprenant (conception du programme)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La formation est adaptée au niveau de compétence du participant individuel • Le but de la formation coïncide (ou du moins n'est pas incompatible) avec les objectifs du participant • D'autres indicateurs? (Demander des suggestions au comité directeur) 	<p>Enquête auprès du formateur et du travailleur/entrevue avec le travailleur : demander au participant en quoi la formation correspond à ses objectifs</p>

1. Processus de formation en ACE en milieu de travail

Intrants et extrants	Indicateur	Source/Mesure
Contenu/programme contextualisé (conception du programme)	<ul style="list-style-type: none"> Les éléments du programme sont fondés sur les vraies tâches et expériences quotidiennes des participants au travail Le matériel didactique comprend du matériel que les participants utilisent vraiment dans leur travail 	Formateur
Évaluation (conception du programme)	<ul style="list-style-type: none"> Les participants font l'objet d'une évaluation continue Les participants reçoivent des commentaires sur les progrès accomplis tout au long du programme Les employeurs ne sont pas informés des résultats de l'évaluation 	Formateur et coordonnateur
Style d'enseignement (prestation du programme)	<ul style="list-style-type: none"> L'instructeur utilise-t-il principalement une méthode didactique traditionnelle, soit l'apprentissage dirigé par l'enseignant, ou une méthode centrée sur l'apprenant (les participants orientent l'apprentissage vers un domaine d'intérêt ou pertinent pour eux) 	Formateur
Modèle de prestation souple et personnalisé (prestation du programme)	<ul style="list-style-type: none"> Le mode de prestation de l'enseignement change selon le type de compétence enseignée, la nature de l'objectif de rendement, la dynamique de la classe, l'attitude et les réactions des participants, etc. 	Formateur
Durée	<ul style="list-style-type: none"> Nombre total d'heures/de jours/de semaines de formation 	SIG et questions du formateur
Intensité	<ul style="list-style-type: none"> Nombre d'heures par jour/par semaine, de jours par semaine/par mois de formation 	SIG et questions du formateur
Moment de la formation	<ul style="list-style-type: none"> Les cours ont-ils eu lieu pendant ou après les heures de travail? 	Question au formateur et données du SIG, dans la mesure du possible

1. Processus de formation en ACE en milieu de travail

Intrants et extrants	Indicateur	Source/Mesure
Aptitude de l'instructeur à l'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> Niveau de scolarité et type d'éducation de l'instructeur Niveau d'expérience de l'instructeur 	Questions pour le formateur
Taille de la classe	<ul style="list-style-type: none"> Nombre de participants dans la classe 	Question pour le formateur et données du SIG, dans la mesure du possible
Nombre d'heures de formation	<ul style="list-style-type: none"> Nombre d'heures de formation qu'un participant a réellement suivies (c.-à-d. ses heures de présence) 	Données du SIG et questions du formateur
Participation à la formation	<ul style="list-style-type: none"> Nombre de participants et nombre d'employés qui refusent de participer 	<ul style="list-style-type: none"> - Participants, données du SIG et questions du formateur - Non-participants, employeur, superviseur et questions du formateur
Exécution complète de l'activité de formation	<ul style="list-style-type: none"> Nombre de participants qui ont terminé l'activité de formation 	Données du SIG et questions du formateur
Réaction des participants à la formation	<ul style="list-style-type: none"> Pertinence/utilité Facilité/difficulté Commodité 	<p>Enquête auprès du travailleur/entrevue avec le travailleur :</p> <ul style="list-style-type: none"> La formation était-elle pertinente, compte tenu de son travail? La formation améliorera-t-elle son rendement au travail? Avec le recul, auriez-vous suivi ce cours? Est-ce que vous recommanderiez cette formation à un collègue? Avez-vous trouvé la formation difficile ou y avez-vous excellé? La formation avait-elle lieu à un moment approprié, sans trop nuire à la charge de travail?
Engagement des participants dans la formation	<ul style="list-style-type: none"> Le participant répond ou réagit régulièrement aux questions ou déclarations de l'instructeur ou des autres participants Le participant pose des questions Le participant termine les travaux assignés Le participant recommanderait la formation à d'autres personnes Le participant considère que la formation est appropriée à son travail 	Formateur

1. Processus de formation en ACE en milieu de travail

Intrants et extrants	Indicateur	Source/Mesure
Sensibilisation et intentionnalité des participants	<ul style="list-style-type: none">• Le participant est capable de décrire correctement les objectifs de la formation• Le participant a l'intention d'utiliser ses nouvelles compétences dans son travail	Entrevue avec le travailleur : Questions posées au travailleur : « Quels étaient les objectifs de la formation? » et « Comment appliquerez-vous les acquis de cette formation dans votre travail? »

B. FACTEURS MÉDIATEURS ET MODÉRATEURS

2. Facteurs individuels

Facteurs	Indicateur	Mesure
Données démographiques	<ul style="list-style-type: none"> • Âge • Genre • Niveau de scolarité • Race • Langue • Statut d'immigrant/de citoyen • Ethnicité/statut d'autochtone • Revenu 	Enquête auprès du travailleur : questions directes posées au travailleur
Parcours de vie	<ul style="list-style-type: none"> • État matrimonial • Nombre d'enfants • Âge des enfants 	Enquête auprès du travailleur : questions directes posées au travailleur
Caractéristiques de l'emploi	<ul style="list-style-type: none"> • Statut (p. ex. contrat, saisonnier, permanent à temps partiel, permanent à plein temps) • Nombre d'années dans l'entreprise • Affiliation syndicale • Niveau d'ancienneté • Titre du poste actuel • Principales tâches au travail • Titre du poste précédent 	Enquête auprès du travailleur : questions posées au travailleur au point initial (TP/PT selon le nombre d'heures de travail déclarées chaque semaine)
Limitation d'activités/santé du participant au point initial	<ul style="list-style-type: none"> • Le participant souffre-t-il d'un trouble physique ou mental, d'un problème de santé? 	Enquête auprès du travailleur : - Le participant a de la difficulté à entendre, voir, communiquer, marcher, etc. parfois, souvent, jamais. - On demande au participant s'il souffre d'un trouble physique ou mental, d'un problème de santé qui restreint ses activités... à la maison, au travail ou à l'école.
Habilités intellectuelles initiales	<ul style="list-style-type: none"> • Niveau de compétence initial en ce qui a trait à toutes les compétences essentielles 	Enquête auprès du travailleur : Il y a trois façons de cerner les compétences essentielles : 1) Évaluation formelle du niveau d'alphabétisation 2) Instruments d'auto-évaluation 3) Mises en situation concrètes Pour de plus amples renseignements, voir la note intitulée « Déterminer les compétences essentielles des participants ».

2. Facteurs individuels

Facteurs	Indicateur	Mesure
Habiletés initiales non intellectuelles	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation • Estime de soi • Auto-efficacité 	<p>Enquête auprès du travailleur : Les compétences non intellectuelles seront mesurées à l'aide d'échelles psychologiques classiques.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Échelle de motivation et d'engagement (EME, version courte)</i>, 11 items, p. ex. : le participant persévère dans son travail malgré les défis ou les difficultés • <i>Échelle d'estime de soi, 1 item</i>, p. ex. : le participant estime qu'il a une haute estime de soi • <i>Échelle d'auto-efficacité générale, 10 items</i>, p. ex. : le participant trouve qu'il est facile d'atteindre les objectifs
Habiletés initiales non intellectuelles (suite)	<ul style="list-style-type: none"> • Locus de contrôle • Résilience • Perspective temporelle • Attitude envers l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Échelle de locus de contrôle au travail, 16 items</i>, p. ex. : le participant croit que faire de l'argent est surtout une question de chance. • <i>Version abrégée de l'échelle de résilience Connor-Davidson (CD-RISC2), 2 items</i>, p. ex. : le participant croit qu'il est capable de se remettre très vite d'une maladie ou d'une épreuve • <i>Échelle de perspective temporelle de Zimbardo (ZTPI), 15 items</i>, p. ex. : le participant est capable de résister à la tentation lorsqu'il y a du travail à faire <p>4 items déjà utilisés par la SRSA</p>
Expériences d'apprentissage antérieures	<ul style="list-style-type: none"> • P. ex. : étaient-elles positives ou négatives? 	<p>Enquête auprès du travailleur : questions directes posées au travailleur</p>
Autres formations	<ul style="list-style-type: none"> • Le participant a-t-il suivi un autre programme d'apprentissage/cours peu de temps avant, durant ou peu de temps après (moins d'un an après) la formation, et quelles étaient les caractéristiques de cette autre formation (c.-à-d. le type, le but, la durée, etc.)? 	<p>Enquête auprès du travailleur : on demande au répondant de dresser la liste des cours suivis dans l'année précédant la formation. Pour chacun, il doit préciser le lieu et indiquer qui a payé cette formation, le nombre d'heures d'étude, le sujet et s'il a terminé la formation ou non.</p>

3. Facteurs liés au lieu de travail

Facteurs	Indicateur	Mesure
Sensibilisation et attentes de l'employeur/du gestionnaire	<ul style="list-style-type: none"> • La direction est capable de décrire avec précision les objectifs de la formation • L'employeur/la direction est persuadé que la formation permettra d'atteindre les objectifs de rendement et d'affaires • Les attentes de l'employeur/de la direction à l'égard de l'engagement en termes de temps correspondent au temps réellement requis pour offrir la formation 	<p>Employeur/superviseur :</p> <p>P. ex. : l'employeur indique, sur une échelle de 1 à 10, la mesure dans laquelle il croit que la formation permettra de satisfaire les besoins au niveau du rendement et les besoins d'affaires</p> <p>On demande à l'employeur quelles sont ses attentes à l'égard de l'engagement en termes de temps que nécessitera la formation.</p>
Soutien de l'employeur/de la direction à l'égard de la formation	<ul style="list-style-type: none"> • La direction croit que la formation aide à corriger les écarts de rendement • La direction appuie la formation • L'employeur offre un appui non financier en permettant aux participants de suivre la formation durant les heures de travail (plein salaire ou demi-salaire, etc.) 	<p>Employeur/superviseur : on demande à l'employeur/au superviseur de dire pourquoi le programme l'a attiré, de parler de la réaction des autres gestionnaires et de décrire son rôle dans la réussite du programme.</p> <p>Employeur : on demande à l'employeur si les employés ont le droit de suivre la formation durant les heures de travail.</p>
Mentorat et renforcement	<p>Par exemple,</p> <ul style="list-style-type: none"> • la direction permet aux travailleurs de mettre en pratique et de développer leurs nouvelles compétences au travail • la direction aide les travailleurs à comprendre comment planifier et réaliser leur propre perfectionnement • la direction fait des commentaires positifs s'il y a lieu 	<p>Enquête auprès du travailleur : les employés devront exprimer leur opinion sur les 23 items de l'échelle de qualité de vie liée au travail qui comprend des éléments reliés au mentorat et au renforcement, dont « J'ai la possibilité d'utiliser mes aptitudes au travail », « Quand j'ai fait du bon travail, mon supérieur hiérarchique le souligne » et « On m'encourage à développer de nouvelles compétences ».</p> <p>Employeur/superviseur : on demande aussi à l'employeur d'exprimer son opinion sur des points semblables.</p>
Culture du lieu de travail	<p>Par exemple,</p> <ul style="list-style-type: none"> • compétitive, non compétitive • rythme rapide, rythme lent • énergique, nonchalante • formelle, décontractée 	<p>Employeur/superviseur : on demande à l'employeur comment il perçoit la culture du bureau.</p>

3. Facteurs liés au lieu de travail

Facteurs	Indicateur	Mesure
	<ul style="list-style-type: none"> • rigide, souple • niveau de syndicalisation 	
Accès aux ressources et au soutien	<ul style="list-style-type: none"> • Les travailleurs ont accès aux outils et à la documentation dont ils ont besoin dans leur travail 	<p>Enquête auprès du travailleur : Élément de l'échelle de qualité de vie liée au travail : « Mon employeur me fournit ce dont j'ai besoin pour faire mon travail de manière efficace »</p> <p>Employeur/superviseur : on demande aussi à l'employeur d'exprimer son opinion sur des points semblables.</p>
Possibilités	<ul style="list-style-type: none"> • Le contenu de la formation correspond aux compétences requises pour le poste actuel ou pour les prochaines occasions d'emploi • La perception du travailleur quant à l'étendue des possibilités dans l'entreprise 	<p>Enquête auprès du travailleur : Échelle de qualité de vie liée au travail : « Je suis satisfait des perspectives d'emploi qui me sont offertes ici »</p> <p>On demande à l'employeur/au superviseur d'exprimer son opinion sur un point semblable.</p>
Processus de travail	<ul style="list-style-type: none"> • Les outils et les systèmes de travail concordent avec les objectifs de formation et les renforcent 	<p>Employeur : on interroge l'employeur sur l'implantation de nouvelles technologies.</p> <p>Enquête auprès du travailleur : p. ex., on demande au travailleur si une partie des processus de travail l'empêche d'utiliser ses nouvelles compétences ou d'atteindre les niveaux de rendement souhaités.</p>
Système de mesures incitatives	<ul style="list-style-type: none"> • Les récompenses sont importantes pour les travailleurs et soulignent le rendement qui permet d'atteindre les objectifs d'affaires • Les pénalités comptent pour les travailleurs et sanctionnent le rendement qui empêche d'atteindre les objectifs d'affaires • Les récompenses et les pénalités sont prévisibles, cohérentes et clairement expliquées dans les codes de conduite, les contrats de travail ou autres documents officiels 	<p>Employeur : on demande à l'employeur s'il offre des mesures incitatives dans 1 des 4 catégories suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - primes individuelles (y compris la rémunération au mérite ou en fonction des compétences) - système collectif de salaire au rendement - régime de participation aux bénéfices - régime d'options d'achat d'actions <p>On demande ensuite à l'employeur de décrire en détail le fonctionnement du système de mesures incitatives.</p>

3. Facteurs liés au lieu de travail

Facteurs	Indicateur	Mesure
Clarté des rôles et des attentes	<ul style="list-style-type: none"> Les travailleurs considèrent que leur rôle et les attentes, tels qu'ils sont définis par l'employeur, sont clairs. 	Enquête auprès du travailleur : Élément de l'échelle de qualité de vie liée au travail : « Une série d'objectifs et de buts clairs m'aident à exécuter mon travail. » Une question semblable est posée à l'employeur/au superviseur.

4. Facteurs favorables et défavorables

Facteurs	Indicateur	Mesure
Politiques et programmes publics	<ul style="list-style-type: none"> Politiques/programmes qui encouragent les entreprises à investir de nouveaux capitaux (machinerie, technologie) 	Données secondaires : examen des sources de données secondaires sur les mesures incitatives gouvernementales (p. ex. les sites Web des différents gouvernements) Employeur : on demande à l'employeur s'il a profité de mesures incitatives à la formation.
Conditions socioéconomiques et situation du marché	<ul style="list-style-type: none"> Cycle économique Situation du marché 	Données secondaires : examen des sources de données secondaires, dont : <ul style="list-style-type: none"> le PIB local les études sectorielles indiquant les enjeux et les changements récents dans le secteur
Marché du travail	<ul style="list-style-type: none"> Offre et demande de compétences/par profession 	Employeur : on interroge l'employeur sur sa perception de la disponibilité de la main-d'œuvre. Données secondaires : sources de données secondaires utilisées pour recueillir plus d'information sur la disponibilité de la main-d'œuvre dans chaque industrie

C. IMPACTS INTERMÉDIAIRES

5. Capital humain

Impacts	Indicateur	Mesure
Gains de compétences	<ul style="list-style-type: none"> Compétences dans l'utilisation de documents Compétences en communication orale/dans le travail d'équipe Compétences dans l'utilisation de l'informatique (Compétences en calcul) 	Enquête auprès du travailleur : Il y a trois façons de cerner les compétences essentielles : 1) Évaluation formelle du niveau d'alphabétisation 2) Instruments d'auto-évaluation 3) Mises en situation concrètes Pour de plus amples renseignements, voir la note intitulée « Déterminer les compétences essentielles des participants ».

6. Capital psychosocial (compétences non intellectuelles)

Impacts	Indicateur	Mesure
		Les compétences non intellectuelles seront mesurées à l'aide d'échelles psychologiques classiques.
Auto-efficacité	<ul style="list-style-type: none"> Le participant croit en sa capacité d'exécuter les tâches demandées 	Enquête auprès du travailleur : <ul style="list-style-type: none"> Échelle d'auto-efficacité générale, 10 items, p. ex. : le participant trouve qu'il est facile d'atteindre les objectifs
Estime de soi	<ul style="list-style-type: none"> Niveau d'estime de soi du participant 	Enquête auprès du travailleur : <ul style="list-style-type: none"> Échelle d'estime de soi, 1 item, p. ex. : le participant estime qu'il a une haute estime de soi
Locus de contrôle	<ul style="list-style-type: none"> Perception du participant à l'égard du contrôle qu'il exerce sur sa situation personnelle 	<ul style="list-style-type: none"> Échelle de locus de contrôle au travail, 16 items, p. ex. : le participant ne croit pas que le succès est une question de destin ou de chance
Motivation	<ul style="list-style-type: none"> Le participant tente d'atteindre ses objectifs/a des objectifs 	Enquête auprès du travailleur : <ul style="list-style-type: none"> Échelle de motivation et d'engagement (EME, version courte), 11 items, p. ex. : le participant persévère dans son travail malgré les défis ou les difficultés
Résilience	<ul style="list-style-type: none"> Aptitude du participant à faire face au changement ou à une difficulté 	Enquête auprès du travailleur : <ul style="list-style-type: none"> Version abrégée de l'échelle de résilience Connor-Davidson (CD-RISC2), 2 items, p. ex. : capacité du participant de se remettre très vite d'une maladie ou d'une épreuve
Perspective temporelle	<ul style="list-style-type: none"> Mesure dans laquelle le participant est tourné vers l'avenir 	Enquête auprès du travailleur : <ul style="list-style-type: none"> Échelle de perspective temporelle de Zimbardo (ZTPI), 15 items, p. ex. : le participant est capable de résister à la tentation afin d'atteindre les objectifs fixés

7. Capital social

Impacts	Indicateur	Mesure
Qui lie	<ul style="list-style-type: none"> Taille et qualité des réseaux hétérogènes rattachés par des liens faibles/lâches 	Enquête auprès du travailleur : On demandera aux répondants d'indiquer le nombre de personnes de qui ils pourraient obtenir : <ul style="list-style-type: none"> - de l'aide pour des activités - des conseils spécialisés - du soutien émotionnel - de l'aide pour un travail - de l'aide pour un aspect de leur travail On leur demandera ensuite d'indiquer : <ul style="list-style-type: none"> - la taille du réseau dans son ensemble - la proportion des gens du réseau qui se connaissent - le niveau de scolarité des gens du réseau par rapport au leur

7. Capital social

Impacts	Indicateur	Mesure
Qui relie	<ul style="list-style-type: none"> Taille et qualité des réseaux hétérogènes rattachés par des liens faibles/lâches avec des gens occupant un poste influent ou ayant un statut socioéconomique supérieur 	
Qui unit	<ul style="list-style-type: none"> Taille et qualité des réseaux homogènes rattachés par des liens étroits/solides 	

8. Activités quotidiennes

Impacts	Indicateur	Mesure
Engagement des apprenants à l'égard d'études additionnelles	<ul style="list-style-type: none"> Le participant est intéressé à suivre/suit une formation/des études additionnelles en dehors du travail, et peut décrire le type de formation en question Le participant intègre l'alphabétisation et les compétences essentielles dans ses activités quotidiennes Le participant aide ses enfants dans leurs devoirs et se renseigne sur leurs progrès dans leurs études 	<p>Enquête auprès du travailleur : on demande au participant d'indiquer toutes les formations qu'il a suivies. On l'interroge aussi sur ses objectifs d'apprentissage et sur ses intérêts à ce sujet</p> <ul style="list-style-type: none"> Au moyen de l'échelle de Reder et al., on demande au participant à quelle fréquence il fait des activités d'alphabétisation dans sa vie quotidienne (p. ex. lire des romans et des ouvrages non romanesques). P. ex. : il visite régulièrement l'enseignant de son enfant ou lit à son enfant régulièrement
Participation	<ul style="list-style-type: none"> Bénévolat Engagement civique 	<p>Enquête auprès du travailleur :</p> <ul style="list-style-type: none"> on demande au participant s'il fait partie d'une organisation de sport ou récréative, d'un groupe culturel ou de loisirs, d'un organisme communautaire ou d'un groupe religieux on demande aussi au participant à quelles activités il se livre avec ces groupes on demandera au participant s'il a voté au cours des dernières élections
Confiance	<ul style="list-style-type: none"> Sentiment d'appartenance Sentiment de sécurité et de stabilité 	N'est pas inclus dans les instruments actuellement
Habitudes en matière de santé	<ul style="list-style-type: none"> Abandonner les habitudes malsaines, comme l'usage du tabac et de l'alcool, ou en réduire la fréquence Faire de l'exercice 	<p>Enquête auprès du travailleur : en raison du manque d'espace, plutôt que de mesurer tous ces impacts, la SRSA envisage d'utiliser la célèbre enquête sur la santé <i>SF-12v2 Health Survey (7- items)</i>.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Manger de façon plus nutritive • Veiller à sa santé de manière plus active (p. ex. visiter le médecin au besoin, poser plus de questions, effectuer des recherches sur ses problèmes de santé et ses ordonnances, etc.) 	
--	--	--

9. Rendement au travail

Impacts	Indicateur	Mesure
Efficience dans les tâches	<ul style="list-style-type: none"> • Le participant peut terminer les tâches plus rapidement, sans compromettre l'exactitude/la qualité de son travail 	<p>Enquête auprès du travailleur, de l'employeur et du superviseur : on demandera à l'employeur et à l'employé d'évaluer les améliorations dans le rendement de l'employé.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La SRSA tente également de déterminer s'il existe des instruments faisant appel à des mises en situation qui pourraient servir à mesurer le rendement des employés.
Efficacité dans les tâches	<ul style="list-style-type: none"> • Le participant améliore l'exactitude/la qualité de son travail 	<p>Enquête auprès du travailleur, de l'employeur et du superviseur : on demandera à l'employeur et à l'employé d'évaluer les améliorations dans la qualité/l'exactitude du travail de l'employé.</p>
Engagement à l'égard d'études additionnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Le participant est intéressé à suivre/suit une formation additionnelle au travail (y compris un apprentissage informel) 	<p>Enquête auprès du travailleur : on demande au répondant de dresser la liste des cours suivis dans l'année précédant la formation et au cours de la période de suivi. Pour chacun, il doit préciser le lieu et indiquer qui a payé cette formation, le nombre d'heures d'étude, le sujet et s'il a complété la formation ou non.</p>
Participation	<ul style="list-style-type: none"> • Le participant est membre de comités au travail, partage ses opinions et ses idées aux réunions, et participe aux activités qui ont lieu au travail 	<p>Enquête auprès du travailleur : Élément de l'échelle de qualité de vie liée au travail : « Je participe aux décisions qui touchent mon travail. »</p>

D. IMPACTS À LONG TERME

10. Impacts financiers individuels

Impacts	Indicateur	Mesure
Rémunération	<ul style="list-style-type: none"> Niveau des gains 	Enquête auprès du travailleur : question posée à l'employé au point initial et lors du suivi
Avancement professionnel	<ul style="list-style-type: none"> Promotion accompagnée de plus grandes responsabilités et d'un meilleur salaire 	Enquête auprès du travailleur : on demandera à l'employé si son travail a changé au cours de la période de suivi. On lui demandera également de décrire ses tâches.
Qualité du travail	<ul style="list-style-type: none"> Lieu de travail plus sécuritaire et plus sain Amélioration des avantages Sécurité d'emploi Réduction du stress Heures supplémentaires rémunérées Conciliation travail-vie possible Possibilité d'une formation parrainée par l'employeur Concordance des compétences avec les exigences de l'emploi 	<p>Employeur/superviseur :</p> <ul style="list-style-type: none"> On pose à l'employeur un certain nombre de questions sur la santé et la sécurité. <p>Enquête auprès du travailleur :</p> <p>Éléments de l'échelle de qualité de vie liée au travail : on interroge l'employé et l'employeur sur leur perception du niveau de stress et sur la conciliation travail-vie ; on demande aussi au travailleur s'il considère que le lieu de travail est sécuritaire</p> <p>On interrogera l'employé sur les heures supplémentaires.</p>
Satisfaction au travail	Le participant est satisfait de son travail	Enquête auprès du travailleur : l'échelle de qualité de vie liée au travail comprend une sous-échelle de 6 items sur la satisfaction au travail et la satisfaction professionnelle.

11. Impacts individuels non financiers

Impacts	Indicateur	Mesure
Plus grand accès aux biens et services	<ul style="list-style-type: none"> Confiance dans sa capacité de prendre des décisions financières complexes (p. ex. investir dans des actions) Confiance dans sa capacité de lire un roman Confiance dans sa capacité de parler au personnel des centres de services gouvernementaux, des 	<p>Enquête auprès du travailleur :</p> <p>Au moyen d'une échelle tirée de l'EIACA, on interroge le travailleur sur son degré de confort en ce qui a trait aux activités d'alphabétisation/au calcul :</p> <p>a) « J'ai de la facilité avec les chiffres et les calculs. » b) « Calculer les rabais, la taxe de vente ou les pourboires me rend nerveux. » c) « Je lis seulement quand je suis obligé de le faire. » d) « La lecture est l'une de mes activités préférées. » e) « J'aime parler de mes lectures avec d'autres personnes. »</p>

11. Impacts individuels non financiers

Impacts	Indicateur	Mesure
	centres de soins de santé, etc.	
Inclusion sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Accès à des secteurs valorisés par la société et participation dans ceux-ci (définition de Crawford, 2003) 	Enquête auprès du travailleur : <ul style="list-style-type: none"> • On demandera au participant s'il fait partie d'une organisation de sport ou récréative, d'un groupe culturel ou de loisirs, d'un organisme communautaire ou d'un groupe religieux. • On demandera aussi au participant à quelles activités il se livre avec ces groupes.
Cohésion sociale		Actuellement, on ne prévoit pas mesurer la cohésion sociale en général, mais plutôt se concentrer sur la cohésion sociale en milieu de travail.
État de santé	<ul style="list-style-type: none"> • Problèmes affectifs du participant • Degré de douleur du participant • Sentiment de bien-être du participant 	Enquête auprès du travailleur : <ul style="list-style-type: none"> • Gandek et al., 1998, 7 items, p. ex. : la perception des participants à l'égard de leur santé en général
Satisfaction face à la vie	Satisfaction à l'égard de la vie en général	Enquête auprès du travailleur : on demande au participant d'évaluer sa satisfaction à l'égard de sa vie en général, sur une échelle de 1 à 10.

12. Impacts moins tangibles sur l'entreprise

Impacts	Indicateur	Mesure
Relations, engagement et moral dans le lieu de travail	<ul style="list-style-type: none"> • Mesure dans laquelle les employés sont prêts à organiser des activités au travail ou à y participer • Les employés s'entendent bien (sont aimables, coopèrent, se soutiennent, etc.) • Relations patronales-syndicales • Absentéisme • Fidélisation 	Enquête auprès du travailleur : Échelle de l'engagement des employés de Robinson, D., Perryman, S. et Hayday, 5 items Dernier item de l'échelle de qualité de vie liée au travail : « Les gens s'entendent plutôt bien dans mon lieu de travail. » Employeur/superviseur : On demande à l'employeur de décrire les relations patronales-syndicales. On demande à l'employeur s'il fait un suivi de l'absentéisme et, dans l'affirmative, quel en est le taux. On interroge l'employeur sur le nombre d'employés qui ont quitté l'entreprise 12 mois avant la formation et on l'interrogera encore sur le roulement de personnel durant la période de suivi.

Inclusion sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Mesure dans laquelle les employés sont prêts à organiser des activités au travail ou à y participer 	<p>Enquête auprès du travailleur :</p> <p>Items de l'échelle de l'engagement des employés de Robinson, D., Perryman, S. et Hayday, 5 items</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. « Je dis beaucoup de bien de l'organisation à mes amis. » 2. « Je serais heureux que mes amis et ma famille utilisent les produits/services de l'organisation. » 3. « L'organisation me donne vraiment le goût de fournir le meilleur rendement possible. » 4. « J'essaie d'aider les autres membres du personnel le plus souvent possible. » 5. « Je me porte volontaire pour faire des activités qui soutiennent l'objectif de l'organisation, en dehors du travail. »
Cohésion sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Confiance envers les autres • Sentiment d'appartenance • Sentiment de sécurité et de stabilité 	<p>Enquête auprès du travailleur/entrevue avec le travailleur : on demande à l'employé d'évaluer sa confiance envers ses collègues et la direction</p> <p>On interroge aussi l'employé sur les énoncés suivants :</p> <p>« Mes collègues aident les autres membres du personnel le plus souvent possible. »</p> <p>« Mes collègues se portent volontaires pour faire des activités qui soutiennent l'objectif de l'organisation, en dehors du travail. »</p>
Culture de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Des formations et des ressources sont offertes • Les employés veulent acquérir de nouvelles compétences et participent activement à des initiatives de formation 	<p>Employeur/superviseur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • On interrogera l'employeur en profondeur sur la formation offerte au travail au cours des 12 mois précédant le point initial et durant la période de suivi. La question portera sur ce qui a été offert, le nombre de participants et le montant que l'employeur a consacré à cette initiative.

13. Impacts financiers sur l'entreprise

Impacts	Indicateur	Mesure
Productivité	<ul style="list-style-type: none"> • Quantité d'extrants par rapport aux intrants 	<p>Employeur/superviseur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selon l'industrie, on posera des questions sur les ventes, la qualité et le service à la clientèle afin de mesurer les changements dans la productivité. <p>N. B. : Les questions doivent tenir compte des capacités de suivi des différentes entreprises et des différents niveaux de sensibilité en ce qui a trait à la divulgation de données.</p>
Qualité du produit	<p>Produit :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Performances du produit • Durabilité 	<p>Employeur/superviseur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • On interrogera l'employeur sur les changements dans la qualité et la durabilité du produit.

13. Impacts financiers sur l'entreprise

Impacts	Indicateur	Mesure
Erreurs	Nombre d'erreurs des employés	On demande à l'employeur s'il assure le suivi des erreurs commises et, dans l'affirmative, quel en est le coût.
Service à la clientèle	Satisfaction de la clientèle	Employeur/superviseur : on interroge l'employeur sur le pourcentage de clients satisfaits du service à la clientèle reçu
Ventes	Chiffre d'affaires des employés	Employeur/superviseur : on interroge l'employeur sur les ventes par employé par semaine
Fidélisation des employés	<ul style="list-style-type: none"> Taux de roulement par rapport aux normes de l'industrie 	Employeur/superviseur : on interroge l'employeur sur le nombre d'employés qui ont quitté l'entreprise 12 mois avant la formation et on l'interrogera encore sur le roulement de personnel durant la période de suivi Données secondaires : normes de l'industrie obtenues de sources de données secondaires
Diminution de l'absentéisme	<ul style="list-style-type: none"> Nombre de jours-personnes manqués durant la période de suivi 	Employeur/superviseur : on demande à l'employeur s'il assure le suivi de l'absentéisme et, dans l'affirmative, quel est le nombre de jours-personnes manqués.
Santé et sécurité	<ul style="list-style-type: none"> Diminution des blessures au travail Diminution du nombre de cas de maladie 	Employeur/superviseur : <ul style="list-style-type: none"> On demande à l'employeur comment il assure le suivi de la santé et de la sécurité et quel est le taux d'incidence estimé (p. ex. le nombre d'incidents liés à la santé et sécurité signalés au cours de la dernière année).

ANNEXE B - EXERCICE D'ANALYSE DE L'ÉCART POUR LES EMPLOYEURS

