

Volume 30 Issue 1

cjsae

the canadian journal for the study of adult education

la revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes

rcééa

LES APPORTS DE LA FORMATION CONTINUE
OFFERTE AUX ORGANISMES COMMUNAUTAIRES :
ÉTUDE DE CAS D'UNE FORMATION QUÉBÉCOISE

Yves Choichard

*The Canadian Journal for the Study of Adult Education/
La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*
Editor-in-Chief: Donovan Plumb
www.cjsae-rceea.ca

30,1 January/janvier 2018, 33–46
ISSN 1925-993X (online)

© Canadian Association for the Study of Adult Education/
L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes
www.casae-aceea.ca

LES APPORTS DE LA FORMATION CONTINUE OFFERTE AUX ORGANISMES COMMUNAUTAIRES : ÉTUDE DE CAS D'UNE FORMATION QUÉBÉCOISE

Yves Chochard

Abstract

This article presents results from an exploratory study of continuing education provided to 189 community organizations in Quebec. During one and a half days of training, employees and volunteers learned to build logical models of an activity and discussed assessment tools. Through the use of two pre- and post-training surveys conducted online, two benefits associated with training were identified: changes in trainee behaviour and greater homogeneity of behaviour. The study also revealed the influence of four variables on behaviour: the community organization's stability at the time of training, time, resources available to transfer training content, and content usefulness from the trainees' point of view.

Résumé

Cet article présente les résultats d'une étude exploratoire portant sur une formation continue offerte à 189 organismes communautaires québécois. Durant la formation d'un jour et demi, les salariés et les bénévoles formés ont appris à construire le modèle logique d'une activité et ont discuté de leurs outils d'évaluation. À partir de deux enquêtes en ligne pré- et postformation, l'étude met en évidence deux apports de la formation : un changement de comportements des personnes formées et un phénomène d'harmonisation des comportements. Elle met aussi en lumière quatre variables qui ont influencé les comportements : la stabilité dans l'organisme communautaire durant la formation, le temps et les ressources disponibles pour transférer le contenu de la formation ainsi que l'utilité de ce contenu du point de vue des personnes formées.

Introduction

Les organismes communautaires sont une composante importante de la structure sociale québécoise. Il s'agit d'organisations indépendantes des services publics de l'État et des mouvements politiques ou syndicaux, qui ont été mises en place par les citoyens dans le but d'améliorer leurs conditions quotidiennes de vie (Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale [MESS], 2001). Près de la moitié des 8 000 organismes communautaires

répertoriés font partie du mouvement communautaire autonome, un mouvement qui poursuit des engagements de transformation et de développement social. Ils interviennent notamment pour lutter contre la pauvreté, la discrimination et l'exclusion, pour défendre les droits des citoyens ou pour protéger l'environnement. Pour les aider à mener à bien leurs activités, ils peuvent recourir aux mesures de formation continue offertes par plus d'une dizaine d'organismes autonomes de formation (Coalition des organismes communautaires autonomes de formation [COCAF], 2013).

Peu d'études s'intéressent aux apports de ces organismes pour les personnes formées. Malgré la variété des sujets couverts, les études existantes se concentrent essentiellement sur les formations communautaires en alphabétisation (p. ex., Mercier et Bélisle, 2015; Desmarais, Boyer et Dupont, 2005). Pourtant, l'importance de ces organismes est reconnue par le gouvernement du Québec qui soutient financièrement plusieurs de leurs activités de formation en milieu communautaire (Secrétariat à l'action communautaire autonome et aux initiatives sociales [SACAIS], 2013). En France, l'étude de Richez-Battesti, Petrella et Melnik (2011) souligne l'implication financière des organisations de l'économie sociale et solidaire dans la formation et le développement des compétences du personnel. La formation contribue à la qualité de l'emploi et amène de nombreux avantages aux personnes formées. Bien que certains avantages soient quantifiables, notamment le développement de compétences utiles à la réalisation de tâches complexes (Bell, Tannenbaum, Ford, Noe et Kraiger, 2017), d'autres sont plus qualitatifs et intangibles, à savoir un regain de motivation au travail, une plus grande confiance en soi ou le sentiment d'être soutenu par son équipe (Massenberg, Spurk et Kauffeld, 2015). Toutefois, dispenser une formation continue ne garantit pas de tels apports.

De nombreuses variables peuvent freiner le déploiement des effets de la formation (Hutchins et Lieberman, 2015). La préparation de la personne formée avant de partir en formation, sa charge de travail ou encore le soutien de ses collègues sont quelques exemples de variables pouvant influencer les apports d'une formation (Saks et Burke-Smalley, 2014). On associe souvent ces variables à la question du transfert des apprentissages, car elles agissent essentiellement après la formation, au moment du retour dans le milieu de travail. Elles soutiennent ou découragent la personne formée à changer ses habitudes de travail et à mobiliser ses nouveaux apprentissages. Alors que des études décrivent des variables spécifiques à des formations se déroulant dans des entreprises privées (p. ex., Lauzier et Denis, 2016; Saks et Burke-Smalley, 2014) ou au sein d'administrations publiques (Chochard et Davoine, 2015), les variables d'influences spécifiques aux formations offertes en milieu communautaire restent à explorer.

Nous présentons ici les résultats d'une étude de cas pourtant sur une formation continue offerte à 189 organismes communautaires situés dans douze différentes régions du Québec. L'étude visait, d'une part, à mesurer les effets de la formation sur plusieurs comportements des salariés et des bénévoles formés et, d'autre part, à explorer les variables d'influence spécifiques au milieu communautaire. Dans la première partie, nous présentons la formation continue étudiée. La deuxième partie développe le cadre méthodologique mobilisé pour mesurer l'impact sur les comportements et pour identifier les variables d'influence. Nous présentons en troisième partie les résultats relatifs aux comportements et aux variables avant de conclure par une discussion de ces résultats et une présentation des apports et limites de l'étude.

Formation communautaire étudiée

Cette recherche a été menée dans le cadre d'une formation continue développée par un organisme communautaire autonome de formation. Durant un jour et demi, la formation abordait le thème de « l'évaluation des effets d'une intervention ou d'une pratique ». Elle s'appuyait sur des formules éducatives issues des principes de l'éducation populaire où une large place est accordée à la parole des participants et où le savoir se construit à partir des expériences de vie (Conseil supérieur de l'éducation, 2016). La première journée de formation portait sur le modèle logique, une représentation graphique des activités et des effets d'une intervention (Chen, 2014). Lors d'un des exercices proposés durant la journée, les participants étaient invités à construire le modèle logique d'une activité de leur organisme. Le lendemain, la seconde demi-journée prenait la forme d'un atelier. Les participants y discutaient de leurs pratiques d'évaluation (p. ex., les activités qu'ils souhaitaient évaluer prochainement) ou de leurs outils (p. ex., le questionnaire de satisfaction qu'ils soumettaient régulièrement aux bénéficiaires de leurs interventions). Ainsi la formation poursuivait trois objectifs : (1) sensibiliser les organismes communautaires à la pratique évaluative; (2) susciter chez eux un intérêt pour l'évaluation; et (3) les outiller afin d'alimenter la réflexion sur leurs pratiques d'évaluation. Elle était destinée aux salariés et aux bénévoles d'organismes communautaires localisés en région du Québec, c'est-à-dire à l'extérieur du Grand Montréal. Entre mars 2015 et février 2016, la formation a été dispensée à 227 personnes issues de 189 organismes communautaires situés dans douze régions du Québec (Tableau 1).

Tableau 1: Sessions de la formation communautaire

Région	Date	Nombre de participants
1 Chaudière-Appalaches (CHA)	23–24 mars 2015	20
2 Lanaudière (LAN)	28–29 avril 2015	22
3 Capitale-Nationale (CN)	11–12 mai 2015	21
4 Bas-Saint-Laurent (BSL)	16–17 septembre 2015	36
5 Estrie (EST)	23–24 septembre 2015	24
6 Mauricie (MAU)	07–08 octobre 2015	20
7 Nord-du-Québec (NDQ)	14–15 octobre 2015	14
8 Outaouais (OUT)	22–23 octobre 2015	9
9 Centre-du-Québec (CDQ)	4–5 novembre 2015	12
10 Laurentides (LAU)	11–12 novembre 2015	14
11 Abitibi (ABI)	18–19 novembre 2015	14
12 Saguenay–Lac-Saint-Jean (SAG)	2–3 février 2016	21

Méthode

Cadre théorique : le modèle de Kirkpatrick

La méthode développée pour mesurer les effets de la formation sur les comportements s'est appuyée sur le modèle de Kirkpatrick (Kirkpatrick et Kayser Kirkpatrick, 2016). Ce modèle distingue quatre effets potentiels d'une activité de formation (Figure 1). Les deux premiers niveaux se réfèrent à des effets se produisant dans le milieu de la formation. Au niveau 1, l'analyse des réactions repose sur la mesure de la satisfaction des participants vis-à-vis de la formation. Elle permet de vérifier que le parcours de formation d'un individu s'inscrit dans un « cycle d'apprentissage vertueux » (Bell et al., 2017, p. 10) : une expérience de formation positive favorise la participation à de futures formations. Au niveau 2, l'analyse des apprentissages consiste à évaluer les connaissances développées par les participants, au moyen d'un test écrit, par exemple. En formation continue, cette analyse est peu réalisée, mais s'avère utile pour donner une rétroaction au participant sur ce qu'il sait et sur ce qu'il doit encore apprendre (Pottiez, 2013).

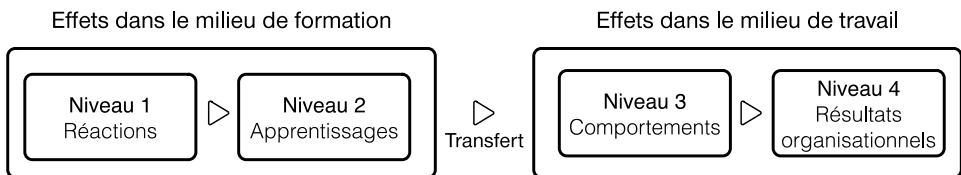


Figure 1. Modèle de Kirkpatrick (1959), adapté de Kirkpatrick et Kayser Kirkpatrick (2016)

Aux niveaux 3 et 4, le modèle s'oriente vers des effets qui s'observent après la fin de la formation, dans le milieu de travail. Le changement de comportements (niveau 3) consiste à analyser la mise en application, au quotidien, des connaissances acquises au cours de la formation. Un comportement correspond donc à une compétence qui a été développée durant la formation et qui est, par la suite, mobilisée au travail. Le niveau 4 est celui des résultats organisationnels ou, autrement dit, des retombées sur les activités de l'organisme. Il s'agit du niveau le moins bien défini du modèle (Bouteiller, Cossette et Bleau dans Lauzier et Denis, 2016), car l'analyse peut porter sur de nombreux types de résultats tels que l'ambiance de travail, la qualité des prestations offertes ou même les ressources financières de l'organisme. Dans cet article, nous discutons de l'analyse effectuée au niveau 3, sur le plan des comportements¹.

Plan d'analyse du changement de comportement

Afin de mesurer un changement de comportements induit par la formation communautaire, une enquête en ligne a été soumise à deux reprises aux personnes formées : une première fois quelques jours avant le début de la formation (collecte préformation), afin de mesurer les comportements suivis à ce moment-là, et une seconde fois trois à six mois plus tard

1 Les apports de formation communautaire aux autres niveaux du modèle sont décrits dans un rapport de recherche disponible en ligne sur la page <http://www.cirdef.uqam.ca/publications/evaluation-de-la-formation-la-tournee-pour-les-organismes-communautaires-des-regions-du-quebec/>.

(collecte postformation), dans le but de mesurer les comportements adoptés suite à la formation. Le questionnaire a été élaboré en étroite collaboration avec les formateurs pour assurer que les énoncés couvrent bien des comportements en lien avec le contenu enseigné (Gilles et al. 2016; Devos et Dumay, 2006). Le questionnaire était constitué de dix énoncés de comportement, dont voici quelques exemples : « Je peux justifier une évaluation de nos résultats de manière convaincante dans mon organisme », « Je peux expliquer les grandes étapes d'une évaluation des résultats à mon équipe », « Je peux définir des indicateurs de résultats pertinents pour mon activité ». Le participant était invité à évaluer son degré d'accord vis-à-vis de chacun des énoncés au moyen d'une échelle de Likert à 10 points (1 = « Pas du tout d'accord » et 10 = « Tout à fait d'accord ») (Steiner, Norman et Cairney, 2015). Dans un premier temps, les données individuelles collectées sur les dix comportements permettaient de calculer deux scores individuels : pré- et postformation. Sur la base des scores, deux moyennes pré- et postformation étaient calculées pour chaque session de formation. Dans un deuxième temps, une analyse des scores et des moyennes a été menée grâce à deux indicateurs de changement de comportement : la taille d'effet et le taux d'hétérogénéité. Nous présentons brièvement ces deux indicateurs.

La taille d'effet (d) est un indicateur de la magnitude de l'effet de la formation sur les comportements. Elle correspond à la différence standardisée entre les moyennes pré- et postformation (Steiner et al., 2015). Il s'agit d'un indicateur intéressant, car il permet de porter un jugement sur la magnitude du changement de comportements, grâce à la classification proposée par Cohen (1992). Selon cette classification, une taille de 0,2 unité équivaut à un effet faible, mais suffisamment élevé pour ne pas perdre de sens. Une taille d'effet de 0,5 unité peut être considérée comme modérée; elle correspond à un changement pouvant se voir à l'œil nu. Une taille de 0,8 unité peut être considérée comme forte. Rosenthal (1996, dans Maher, Markey et Ebert-May, 2013) ajoute un quatrième degré où une taille d'effet de 1,3 unité est qualifiée de très forte. Selon Fröhlich, Emrich, Pieter et Stark (2009), mesurer la taille d'effet d'une formation offre plusieurs avantages : (1) elle facilite la comparaison et l'interprétation de changements individuels et collectifs; (2) elle permet de comparer des méthodes d'apprentissage différentes; et (3) elle est facile à calculer, bien qu'il existe plusieurs manières de le faire (Maher, et al., 2013). Pour estimer la taille d'effet de la formation communautaire, nous avons utilisé les équations mentionnées dans Morrow, Jarrett et Rupinski (1997).

Le second indicateur d'étude du changement de comportements est le taux d'hétérogénéité (η). Gérard (2003) définit ce taux comme un indice du degré d'accord entre les personnes interrogées, ou du degré d'homogénéité de leurs scores. Concrètement, il s'agit d'un pourcentage qui indique un niveau d'accord par rapport aux réponses données aux énoncés de comportement. À l'image de la taille d'effet, des balises aident à l'interprétation du taux d'hétérogénéité : en dessous de 15 %, la convergence de perception entre les personnes formées est importante. En situation de formation, cela signifie que les scores attribués aux comportements sont proches. Au contraire, au-dessus de 30 %, les scores sont hétérogènes, signe d'une discordance de perception entre les participants. Considérant qu'une formation est appelée à réduire la disparité de comportements dans un groupe, une baisse du taux d'hétérogénéité en réponse à la formation serait attendue.

Variables influençant le changement de comportement

Afin de comprendre pourquoi le changement de comportement que l'on observe est fort ou faible, il est utile d'analyser l'influence de certaines variables. Un large pan de la littérature décrit la multitude de variables pouvant agir sur le transfert des apprentissages (citons notamment Lauzier et Denis, 2016; Burke et Hutchins, 2007; Devos et Dumay, 2006). Baldwin et Ford (1988) ont regroupé ces variables en trois catégories :

1. des variables ayant trait à la conception de la formation, comme la pertinence des contenus enseignés avec les besoins des apprenants ou la méthode d'apprentissage choisie (p. ex., exposé, étude de cas, simulations);
2. des variables directement liées aux caractéristiques du participant telles que sa préparation avant de partir en formation, sa motivation à se former ou son sentiment d'efficacité personnelle;
3. des variables liées à l'environnement de travail du participant tel que le comportement des collègues ou des superviseurs.

L'étude des variables peut s'appuyer sur des méthodes quantitatives ou qualitatives (Hutchins et Lieberman, 2015) : les premières cherchent à modéliser l'influence de variables sur les comportements alors que les secondes ont davantage pour but de décrire et de comprendre les mécanismes d'influence.

Dans le cadre de la formation communautaire, nous avons identifié, en collaboration avec les formateurs, quatre variables pouvant influencer le changement de comportement : (1) le temps à disposition de la personne formée pour transférer ses apprentissages; (2) sa perception de l'utilité du contenu de la formation; (3) les ressources que son organisme consacre aux activités liées aux nouveaux comportements; et (4) la stabilité dans l'organisme durant la période de formation. Les données sur ces quatre variables ont été collectées par questionnaires. Neuf énoncés sur les variables ont été ajoutés à l'enquête en ligne sur les comportements, dont voici deux exemples : « Ma charge de travail ne me permet pas d'évaluer les résultats de notre organisme », « Je crois que l'évaluation peut nous aider à mieux faire notre travail ». À nouveau, le participant était invité à évaluer son degré d'accord vis-à-vis de chacun des énoncés au moyen d'une échelle de Likert à 10 points (1 = « Pas du tout d'accord » 10 = « Tout à fait d'accord »).

Résultats

Effets de la formation sur les comportements

Presque tous les participants des douze sessions ont complété l'enquête préformation (222 répondants sur 227 participants) et plus de la moitié d'entre eux (120 répondants) l'ont complétée après la formation. Le Tableau 2 présente les données relatives aux comportements extraites des deux enquêtes. Nous observons que la formation a eu un effet positif sur la mobilisation des comportements au travail. Un test signé des rangs de Wilcoxon a été mené sur la différence entre les moyennes pré- et postformation. Pour l'ensemble des sessions, on observe un changement significatif des comportements suite à la formation : la moyenne globale postformation ($M=7,24$, $ÉT=1,46$) est supérieure à la moyenne globale préformation ($M=6,57$, $ÉT=1,98$, $W_{obs} = 4\ 421$, $p < 0,01$). Ce phénomène s'observe pour presque toutes les sessions considérées individuellement : les moyennes mesurées après la formation sont plus élevées que celles mesurées auparavant. Toutefois, les petites tailles

d'échantillon ne permettent pas de conclure à des différences statistiquement significatives. Seules les sessions de formation données dans les régions de Chaudière-Appalaches (CHA) et de l'Outaouais (OUT) ne suivent pas cette tendance : dans les deux cas, la moyenne mesurée après la formation est plus basse que celle mesurée avant la formation, mais, à nouveau, cette différence n'est pas statistiquement significative.

Tableau 2: Mesure des comportements pré- et postformation

Région	<i>n</i>	Préformation		Préformation		<i>W</i> _{obs}	<i>p</i> -value
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type		
1 CHA	9	6,34	1,96	5,76	1,35	8	0,097
2 LAN	14	6,51	2,38	7,11	1,47	53	0,600
3 CN	13	6,58	2,41	7,47	1,12	65	0,004**
4 BSL	15	6,54	2,28	7,09	1,45	57	0,777
5 EST	9	7,09	1,99	7,87	0,92	43	0,015*
6 MAU	16	6,82	1,57	7,56	1,20	74	0,177
7 NDQ	9	5,87	2,54	6,94	1,80	49	0,155
8 OUT	7	7,99	1,79	7,71	1,23	7	0,237
9 CDQ	10	6,97	1,44	7,66	1,76	33	0,214
10 LAU	7	6,81	1,91	8,11	1,04	25	0,063
11 ABI	7	6,11	2,11	6,33	1,64	11	0,612
12 SAG	4	5,77	1,77	7,52	1,72	5	0,999
Global	120	6,57	1,89	7,24	1,46	4 421	0,002**

Note. *n* = nombre de répondants aux deux enquêtes pré et postformation.

*W*_{obs} = statistique du test signé des rangs de Wilcoxon. *p*-value = valeur-*p* du test signé des rangs de Wilcoxon. * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$.

Comparons maintenant les sessions de formation au moyen du premier indicateur, la taille d'effet. La Figure 2 présente les tailles d'effet pour les douze sessions de formation. En considérant l'ensemble des sessions, l'effet global de la formation sur les comportements (0,40 unité) peut être qualifié de « faible à modéré ». Toutefois, la taille d'effet varie selon la région considérée. Les trois sessions qui se sont déroulées dans les régions de Chaudière-Appalaches (CHA), d'Outaouais (OUT) et d'Abitibi (ABI) créent un effet faible. Sept autres sessions génèrent un effet modéré, à savoir celles de Lanaudière (LAN), de Capitale-Nationale (CN), du Bas-Saint-Laurent (BSL), Estrie (EST), Mauricie (MAU), Nord-du-Québec (NDQ) et du Centre-du-Québec (CDQ). Enfin, pour les deux sessions restantes, à savoir celles des Laurentides (LAU) et du Saguenay-Lac-Saint-Jean (SAG), l'effet mesuré est fort.

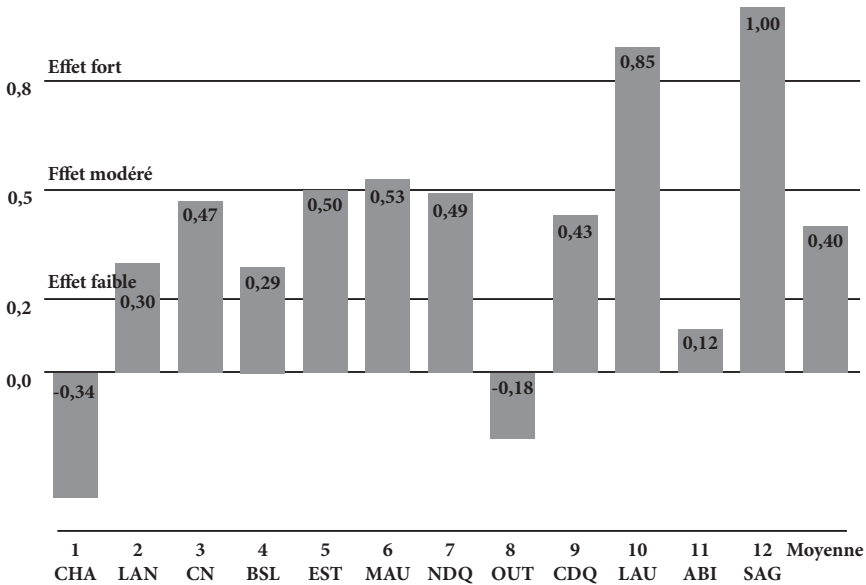


Figure 2. Taille d'effet de la formation sur les comportements par session de formation

Le Tableau 3 nous renseigne sur les résultats obtenus concernant le second indicateur : le taux d'hétérogénéité. Rappelons que ce taux reflète la disparité des scores que les participants ont attribués à leurs propres comportements.

Il apparaît que l'hétérogénéité des scores a baissé suite à la formation, et ce pour presque toutes les sessions, ce qui indique que les participants ont une perception plutôt convergente des changements de comportements. Lors de la première enquête, les scores attribués aux comportements peuvent être qualifiés d'hétérogènes ($\eta_{\text{pré}} > 30\%$) dans sept des douze sessions. Pour les autres sessions de l'Estrie (EST), de la Mauricie (MAU), de l'Outaouais (OUT) et des Laurentides (LAU), le taux était plus faible, sans qu'il soit possible de conclure à une homogénéité forte ($30\% > \eta_{\text{pré}} > 15\%$). Lors de la seconde enquête, les taux (η_{post}) s'avèrent inférieurs à ceux mesurés la première fois, la baisse allant de 6 % (session de l'Outaouais, OUT) à 23 % (session de Chaudière-Appalaches, CHA). Les scores des trois sessions de Capitale-Nationale (CN), d'Estrie (EST) et des Laurentides (LAU) peuvent même être considérés comme homogènes ($\eta_{\text{post}} < 15\%$). Enfin, seule la session du Centre-du-Québec (CDQ) enregistre une légère hausse du taux suite à la formation (2 %).

Influence des variables associées au transfert des apprentissages

La Figure 3 représente la perception des répondants par rapport à une influence favorable des quatre variables sur leurs comportements. L'ensemble des participants ont attribué un score moyen supérieur à 6 pour deux variables : l'utilité perçue de la formation ($M=8,20$, $ÉT=1,37$) et les ressources disponibles pour appliquer, au travail, le contenu de la formation ($M=6,57$, $ÉT=1,86$). Les deux autres variables obtiennent des scores significativement plus faibles. Il s'agit du temps disponible ($M=5,15$, $ÉT=2,76$) et de la stabilité dans l'organisme communautaire durant la période de formation ($M=5,15$, $ÉT=2,95$). Remarquons

l'écart-type de plus de 2,5 unités pour ces deux variables, signe d'une plus grande variabilité des réponses par rapport à la moyenne.

En complément, nous avons analysé s'il existait une relation positive entre chacune des variables et le changement de comportements. Les analyses de corrélations mettent en évidence des relations significatives pour les quatre variables : la stabilité dans l'organisation ($r=0,213$, $p=0,027$), le temps disponible ($r =0,187$, $p=0,027$), les ressources disponibles ($r=0,224$, $p=0,010$) et l'utilité perçue ($r=0,337$, $p=0,000$) sont toutes corrélées positivement au changement de comportements.

Tableau 3: Indices d'hétérogénéité des scores pré- et postformation

Région	$\eta_{\text{pré}}$	η_{post}	Différence
1 CHA	31 %	23 %	-8 %
2 LAN	37 %	21 %	-16 %
3 CN	37 %	15 %	-23 %
4 BSL	35 %	20 %	-15 %
5 EST	28 %	12 %	-16 %
6 MAU	23 %	16 %	-7 %
7 NDQ	43 %	26 %	-17 %
8 OUT	22 %	16 %	-6 %
9 CDQ	21 %	23 %	+2 %
10 LAU	28 %	13 %	-15 %
11 ABI	35 %	26 %	-9 %
12 SAG	31 %	23 %	-8 %
Global	29 %	20 %	-11 %

Note : $\eta_{\text{pré}}$ et η_{post} = indices d'hétérogénéité pré- et postformation

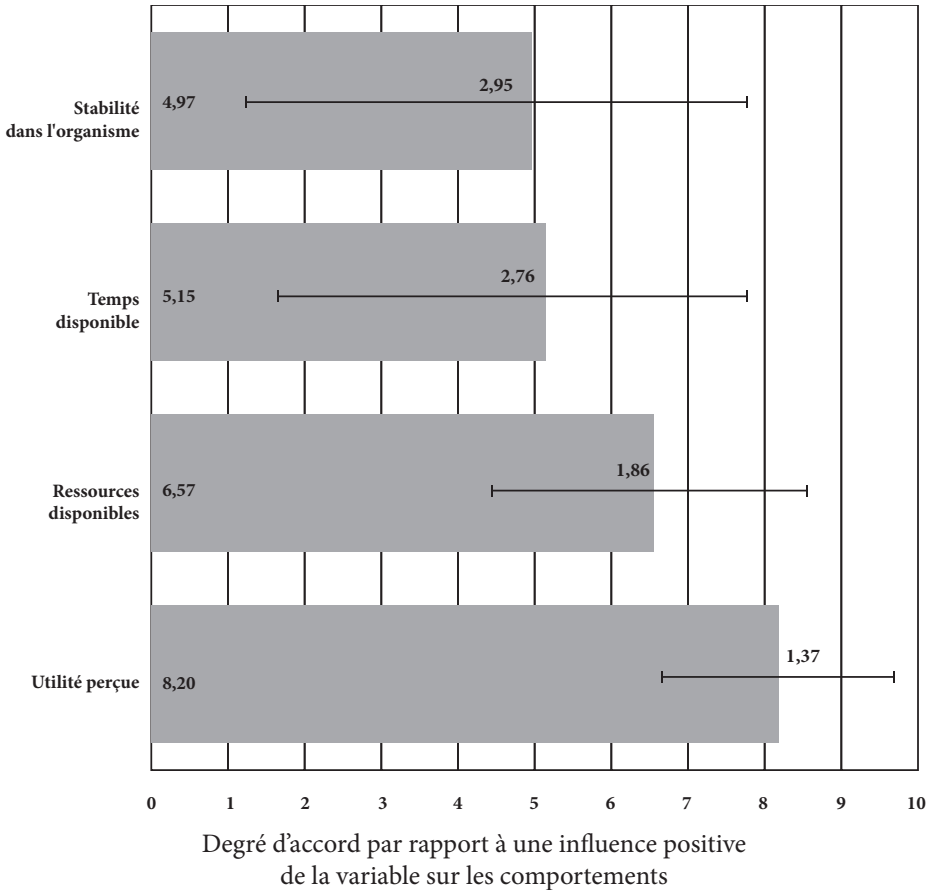


Figure 3. Perception des participants par rapport à quatre variables pouvant influencer leurs comportements

Discussion

Cette étude exploratoire a permis de démontrer les effets d'une formation continue sur les membres d'organismes communautaires québécois. Elle met en évidence deux apports de la formation : un changement et une harmonisation des comportements au sein des groupes de personnes formées. Elle met également en lumière quatre variables individuelles ou environnementales pouvant expliquer les variations de comportements observées.

L'analyse de la taille d'effet indique une adoption des comportements enseignés, plusieurs mois après la fin de l'activité pédagogique. Bien que la formation se veuille avant tout une activité de sensibilisation à la thématique de l'évaluation en milieu communautaire, l'effet global des douze sessions est statistiquement significatif. En outre, malgré le fait que, selon la classification de Cohen (1992), l'effet peut être qualifié de « faible à modéré », il est à relever que cet effet est supérieur à ceux décrits dans de précédentes études. Une première étude de référence peut être celle de Morrow et al. (1992) qui s'intéressait aux effets de formations continues organisées par une grande entreprise pharmaceutique

nord-américaine. Elle relève les faibles effets sur les comportements de formations sur le leadership, la supervision d'équipe, la résolution de problèmes ou la gestion de projets. Une seconde base de comparaison peut être l'étude de Chochard et Davoine (2015) qui porte sur des formations continues organisées au sein d'administrations publiques. Ici aussi, plusieurs effets reportés sont plus faibles que celui de la formation communautaire, notamment ceux de formations continues sur la gestion d'équipe ou l'appréciation du personnel. En outre, notre étude met aussi en évidence un phénomène d'harmonisation des comportements : dans presque toutes les sessions, l'indice d'hétérogénéité baisse. À l'issue de la formation, un tiers des groupes étudiés peut même être qualifié de très homogène sur le plan des comportements. Toutefois, les apports varient d'une session de formation à l'autre, ce qui rappelle la pertinence d'une analyse complémentaire du phénomène de transfert des apprentissages. En accord avec les formateurs, nous avons étudié quatre facteurs pouvant être à l'origine des variations de comportements.

La stabilité dans l'organisme communautaire est la variable qui a reçu le score le plus faible de la part des personnes formées. Pour justifier ce résultat, plusieurs répondants ont souligné, dans la partie du questionnaire dédiée aux commentaires, que des changements dans leurs organismes les avaient contraints à repousser l'utilisation du contenu de la formation au travail. Autrement dit, les activités d'évaluation prévues n'ont pas pu être mises en place au moment où ils l'avaient imaginé. Les raisons évoquées avaient trait à une évolution du cadre législatif, une modification des ressources financières disponibles ou le départ de plusieurs salariés et bénévoles. De plus, l'analyse de corrélation démontre qu'il existe bel et bien une relation entre la stabilité dans l'organisme et le changement de comportements : plus l'organisme est perçu comme étant stable, plus le changement de comportements est élevé. Ce résultat corrobore les conclusions de Olsen et Stensaker (2014). En effet, leur étude démontre que des changements organisationnels importants durant et après une formation produisent de l'incertitude et limitent le transfert des apprentissages. En contexte de changements, les personnes formées éprouvent de la difficulté à comprendre leurs futures tâches et à identifier les compétences requises pour les réaliser. Il leur est alors plus difficile de mobiliser de nouveaux comportements acquis en formation.

L'influence de l'environnement de travail a aussi été analysée sur le plan du temps et des ressources disponibles pour mettre en application les savoirs nouvellement acquis. Autrement dit, il a été demandé aux participants d'apprécier s'ils disposaient des ressources nécessaires pour évaluer une ou plusieurs pratiques de leur organisme communautaire (p. ex., un outil d'évaluation en ligne) et s'ils avaient suffisamment de temps pour le faire. Si l'analyse de corrélation démontre qu'un lien peut être établi entre les deux variables et le changement de comportements, les personnes formées ont accordé un score plus élevé aux ressources qu'au temps. Cette différence est d'ailleurs soulignée dans les commentaires : plusieurs personnes justifient la non utilisation de la formation par un manque de temps. Ce résultat fait écho à de nombreux travaux sur le transfert des apprentissages (p. ex., l'ouvrage de Lauzier et Denis de 2016, la revue de littérature d'Aguinis et Kraiger de 2009 ou l'analyse statistique de Sorensen, Stegeager et Bates de 2017) : pour qu'il y ait transfert, l'environnement de travail doit offrir plusieurs occasions de mise en pratique dès la fin de la formation, y compris du temps libre pour essayer, se tromper et finalement adopter de nouvelles manières de faire.

La dernière variable correspond aux perceptions des personnes formées vis-à-vis de l'utilité du contenu de la formation. Il leur a été demandé si l'évaluation pouvait les aider à

mieux faire leur travail et s'il s'agissait d'une pratique perçue positivement par leur équipe, leur organisme et leur milieu. L'utilité perçue est la variable qui a obtenu le score le plus élevé de la part des participants. De plus, elle est la plus fortement corrélée avec le changement de comportements. Ces résultats étaient prévisibles dans le sens où les individus ne croyant pas à l'utilité de l'évaluation n'ont sans doute pas voulu prendre part à la formation. Toutefois, ces résultats rappellent qu'une perception positive des participants quant à l'utilité de leur formation est nécessaire à un bon transfert des apprentissages (Burke et Hutchins, 2007).

Concernant la portée de ces résultats, il convient de mentionner quelques limites méthodologiques à prendre en compte. Premièrement, nous avons eu recours à des mesures autorapportées des comportements, qui auraient sans doute pu gagner en validité si elles avaient été croisées avec des observations externes. Deuxièmement, la disponibilité des participants aux enquêtes pré- et posformation étant limitée, le questionnaire s'est limité aux variables d'influence prioritaires, sélectionnées en collaboration avec les formateurs. Enfin, il aurait été intéressant d'approfondir la relation entre les variables et le changement de comportements au moyen d'analyses de régression, à l'image de celles réalisées par Delobbe en 2007. Cela n'a cependant pas été possible, étant donné la taille de l'échantillon et le nombre de variables étudiées.

Pour conclure, mentionnons deux perspectives de recherches intéressantes. La première a trait aux effets d'une formation continue en milieu communautaire. Cette étude décrit les effets d'une mesure de formation de courte durée où nous nous sommes focalisés sur les comportements développés et adoptés au travail. Or les apports de la formation en milieu communautaire sont sans doute bien plus vastes. Une future recherche pourrait, par exemple, s'intéresser aux retombées d'une telle formation au quatrième niveau du modèle de Kirkpatrick. Il s'agirait de décrire ou de mesurer les apports (a) sur le plan du fonctionnement interne des organismes; (b) relatifs à la qualité des interventions mises en place; (c) par rapport à la satisfaction des bénéficiaires de ces interventions; ou encore (d) sur la santé financière des organismes. La seconde perspective a trait aux variables pouvant favoriser ou bloquer le transfert des apprentissages dans le cadre d'une formation en milieu communautaire. D'une part, de nombreuses variables sont encore à découvrir, notamment celles ayant trait à la conception de la formation. De futures recherches pourraient s'intéresser à mesurer l'influence des dispositifs de formation à distance (p. ex., le webinaire ou l'accompagnement en ligne) sur les résultats de l'organisme. Quelle que soit la direction prise, ces futures recherches sur la formation continue en milieu communautaire permettront d'en valoriser les apports pour les salariés et les bénévoles formés, en faveur de leurs organismes et même au bénéfice de l'ensemble de la société.

Références

- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual review of psychology*, 60, 451–474.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel psychology*, 41(1), 63–105.
- Bell, B. S., Tannenbaum, S. I., Ford, J. K., Noe, R. A., & Kraiger, K. (2017). 100 years of training and development research: What we know and where we should go. *The Journal of Applied Psychology*, 102(3), 305–323. <https://doi.org/10.1037/apl0000142>

- Bouteiller, D., Cossette, M., & Bleau, M.-P. (2016). « Modèle d'évaluation de la formation de Kirkpatrick : retour sur les origines et mise en perspective », *Accroître le transfert des apprentissages : Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences*, Presses de l'Université du Québec, p. 297–339.
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263–296.
- Chen, H. (2014). *Practical Program Evaluation* (2nd ed. edition). Los Angeles: Sage Inc.
- Chochard, Y., & Davoine, E. (2015). La méthode d'analyse de l'utilité: une méthode d'évaluation qualitative et contextualisée du ROI de la formation managériale. *Recherches en Sciences de Gestion*, (3), 133–158.
- COCAF, Coalition des organismes communautaires autonomes de formation. (2013). *Nouvelles formes d'engagement et renouvellement des pratiques dans les mouvements sociaux*. Présenté à Université Populaire, De la militance individuelle à la mobilisation sociale, Chertsey.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *L'éducation populaire: mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie*. Consulté à l'adresse <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0492.pdf>
- Delobbe, N. (2007). Facteurs de motivation et de transfert d'apprentissage en formation : Une étude séquentielle dans le contexte d'une formation au leadership. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 13(3), 71.
- Desmarais, D., Boyer, M. & Dupont, M. (2005). À propos d'une recherche-action-formation en alphabétisation populaire. Dynamique des finalités et des positions des sujets-acteurs. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 273–296.
- Devos, C., & Dumay, X. (2006). Les facteurs qui influencent le transfert: une revue de la littérature. *Savoirs*, (3), 9–46.
- Fröhlich, M., Emrich, E., Pieter, A., & Stark, R. (2009). Outcome effects and effects sizes in sport sciences. *International Journal of Sports Science and Engineering*, 3(3), 175–179.
- Gérard, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion 2000*, 20(3), 13–33.
- Gilles, J.-L., Chochard, Y., Berset, T. Bieri, S., El Guermaï, J., Graveline, A., Miserez, C., & Rupp-Nantel, K. (2017). *Cycle de construction et de gestion qualité d'évaluation du transfert*. Montréal et Lausanne : CIRDEF et HEP.
- Hutchins, H. M. & Lieberman, S. (2015). Transfer of Learning from a Global Perspective, *The Routledge Companion to Human Resource Development*, New York: Routledge.
- Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation*. Association for Talent Development.
- Maher, J. M., Markey, J. C., & Ebert-May, D. (2013). The other half of the story: effect size analysis in quantitative research. *CBE-Life Sciences Education*, 12(3), 345–351.
- Massenberg, A.-C., Spurk, D., & Kauffeld, S. (2015). Social support at the workplace, motivation to transfer and training transfer: a multilevel indirect effects model. *International Journal of Training and Development*, 19(3), 161–178.
- Mercier, J.-P., & Bélisle, R. (2015). Lecture et écriture chez les jeunes adultes non diplômés participant à la formation structurée. *La Revue Canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 27(3), 17–26.
- MESS. (2001). *Politique gouvernementale – L'action communautaire : une contribution essentielle à l'exercice de la citoyenneté et au développement social du Québec : Portail*

- Québec. Consulté à l'adresse <http://www4.gouv.qc.ca/fr/Portail/citoyens/programme-service/Pages/Info.aspx?sqctype=sujet&sqcid=2236>
- Morrow, C. C., Jarrett, M. Q., & Rupinski, M. T. (1997). An Investigation of the Effect and Economic Utility of Corporate-Wide Training. *Personnel Psychology*, 50(1), 91-117. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1997.tb00902.x>
- Lauzier, M., & Denis, D. (2016). Accroître le transfert des apprentissages. Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Olsen, T. H., & Stensaker, I. (2014). A change-recipient perspective on training during organizational change. *International Journal of Training and Development*, 18(1), 22-36.
- Pottiez, J. (2013). *L'évaluation de la formation: Piloter et maximiser l'efficacité des formations*. Paris : Dunod.
- Richez-Battesti, N., Petrella, F., & Melnik, E. (2011). Quelle qualité de l'emploi au sein de l'économie sociale et solidaire ? : Premiers résultats sur données françaises. *Revue internationale de l'économie sociale : Recma*, (319), 57-77. <https://doi.org/10.7202/1020807ar>
- SACAIS. (2013). *Cadre normatif du Programme de soutien financier aux orientations gouvernementales en action communautaire et en action bénévole*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Saks, A. M., & Burke-Smalley, L. A. (2014). Is transfer of training related to firm performance? *International Journal of Training and Development*, 18(2), 104-115. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12029>
- Soerensen, P., Stegeager, N., & Bates, R. (2017). Applying a Danish version of the Learning Transfer System Inventory and testing it for different types of education. *International Journal of Training and Development*, 21(3), 177-194.
- Streiner, D. L., Norman, G. R., & Cairney, J. (2015). *Health Measurement Scales: A Practical Guide to Their Development and Use*. Oxford University Press.