

HEC MONTRÉAL

Mesurer le lien entre les programmes d'aide financière aux études et l'engagement organisationnel, la performance individuelle et l'ancienneté

**par
Geneviève Tougas**

**Sciences de la gestion
(Option : Développement organisationnel)**

*Mémoire présenté en vue de l'obtention
du grade de maîtrise ès sciences
(M.Sc.)*

Juin 2012
© Geneviève Tougas, 2012

SOMMAIRE

Dans le cadre de cette étude, nous avons cherché à comprendre les relations des programmes d'aide financière aux études (PAFE) au sein des organisations. Plus précisément, notre question de recherche est la suivante : « Quel est le lien entre les programmes d'aide financière aux études et les variables individuelles? ».

Un tel programme consiste au financement, partiel ou total, de la part de l'employeur, des activités de formation et de développement entreprises par les employés sur leur temps personnel (Benson, 2006; Cappelli, 2004).

Pour réaliser cette étude, nous avons développé un modèle de recherche qui tente d'étudier les relations entre notre variable indépendante, la participation au programme d'aide financière aux études (PAFE), et trois variables dépendantes, l'engagement organisationnel, l'ancienneté et la performance individuelle. De plus, notre modèle inclut la proximité des cours suivis comme variable modératrice entre la participation au PAFE et la performance individuelle.

Réalisée dans le cadre d'une recherche-action au sein d'une entreprise du commerce de détail, notre étude ne s'est pas limitée à la validation de notre modèle de recherche. Elle a également visé à répondre à des besoins précis de l'organisation, parmi lesquels on retrouve la comparaison du programme à ceux qui sont offerts sur le marché et la mesure de la satisfaction des employés.

Afin de répondre aux demandes de l'organisation tout en validant notre modèle de recherche, notre méthodologie comprend trois outils de collecte de données : le benchmark, le questionnaire électronique et la base de données objectives.

En ce qui concerne les résultats du benchmark, nous avons constaté que le programme d'aide financière aux études de notre organisation ne se distinguait pas des autres programmes sur le marché. Il diffère cependant des PAFE des organisations du commerce de détail. D'une part, contrairement à ses concurrents, le PAFE de l'organisation est destiné à tous les employés, à temps partiel comme à temps plein. Le fait qu'il s'adresse à une plus grande population amène toutefois des montants plus faibles de

remboursement. D'autre part, l'absence de contrat de rétention qui lie l'employé à l'organisation durant une période est spécifique au PAFE de notre organisation.

Le questionnaire électronique nous a permis de relever le degré relativement élevé de satisfaction des employés par rapport à ce programme. Il nous permet également d'établir que la communication claire et fréquente sur le programme est un élément important pour assurer que les employés et les candidats externes en connaissent l'existence et en comprennent les procédures administratives, afin de maximiser leur taux de participation et donc les bénéficiaires organisationnels potentiels. Également, nous avons observé qu'il n'y avait pas de lien entre la participation au PAFE et l'engagement organisationnel.

La base de données nous a permis de vérifier les relations entre d'une part, notre variable indépendante, la participation au programme et, d'autre part, nos deux autres variables indépendantes, l'ancienneté et la performance individuelle. Cette base de données nous a également permis de vérifier si notre variable modératrice, la proximité des cours suivis, avait un impact sur la relation entre la participation au PAFE et la performance individuelle. Les résultats montrent qu'il y a un lien entre la participation au PAFE et l'ancienneté alors qu'aucune relation n'a été démontrée entre la participation au PAFE et la performance individuelle. Finalement, les résultats montrent que la proximité des cours suivis n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre la participation au PAFE et la performance individuelle.

Mots-clés : Programme d'aide financière aux études, impacts, activités de formation, activités de développement, mesure des résultats, ancienneté, rétention, engagement organisationnel, performance individuelle.

TABLE DES MATIERES

Sommaire	ii
Table des matières.....	iv
LISTES DES TABLEAUX	vii
LISTE DES FIGURES	ix
Remerciements.....	x
Introduction.....	1
Chapitre 1 - Revue de la Littérature.....	5
1.1 Les pratiques de formation et de développement, des activités en croissance.....	5
1.1.2 Transformation de l'économie du savoir	6
1.1.3 Obsolescence des compétences.....	6
1.1.4 L'avènement de la loi 90	7
1.1.5 La transformation des valeurs et attentes préconisées des nouveaux travailleurs	8
1.2 Les théories inhérentes aux impacts organisationnels.....	10
1.2.1 La théorie de l'échange social	11
1.2.2 La théorie du capital humain.....	13
1.2.3 Le modèle du roulement de Lee et Maurer (1997)	15
1.3 Les effets organisationnels des activités de formation et de développement.....	17
1.3.1 Les effets directs et indirects sur l'engagement organisationnel.....	22
1.3.2 Effets sur la rétention des employés	27
1.3.3 Effets sur la performance organisationnelle	28
1.4 La classification des activités de formation et de développement des employés.....	32
1.4.1 Les classifications proposées et leurs impacts organisationnels.....	33
1.5 Les programmes d'aide financière aux études	45
1.5.1. Définition des programmes d'aide financière aux études	46
1.5.2 Les impacts organisationnels des programmes d'aide financière aux études.....	47
1.6 Conclusion.....	55
Chapitre 2 – Cadre conceptuel	57
2.1 Modèle de recherche	57
2.2 Variable indépendante : la participation au programme d'aide financière aux études.....	59
2.3 Variables dépendantes : les variables individuelles	60
2.3.1 L'engagement organisationnel	60
2.3.2 L'ancienneté des employés.....	61

2.3.3 La performance individuelle.....	61
2.4 Variable modératrice : la proximité de l'activité de formation	64
2.5 Hypothèses de recherche	65
CHAPITRE 3 - Méthodologie	69
3.1 Contexte de recherche	69
3.1.1 Description du terrain de recherche.....	70
3.2 Description de la procédure de recherche-évaluation.....	73
3.2.1 Entrevues de benchmark	73
3.2.2 Questionnaire en ligne.....	76
3.2.3 Collecte de données objectives.....	80
3.4 Mesure des variables.....	81
3.4.1 Mesures pour le benchmark	81
3.4.2 Mesures pour le questionnaire électronique.....	85
3.4.3 Mesures pour la base de données objectives	89
Chapitre 4 - Présentation des résultats.....	93
4.1 Résultats du benchmark	93
4.1.1 Description des organisations participantes	93
4.1.2 Résultats des entrevues de benchmark.....	93
4.2. Résultats du questionnaire électronique.....	105
4.2.1 Description de l'échantillon	105
4.2.2 Évaluation des employés à l'égard du PAFE.....	106
4.3 Résultats de la base de données objectives	115
4.3.1 Description de la base de données objectives	116
Chapitre 5 – Discussion sur les résultats	129
5.1 Retour sur les principaux résultats.....	129
5.1.1 Résultats du benchmark	129
5.1.2 Modèle de recherche initial	130
5.1.3 Absence de lien entre le PAFE et l'engagement organisationnel (H1)	131
5.1.4 Lien confirmé entre le PAFE et l'ancienneté (H2).....	137
5.1.5 Lien négatif entre le PAFE et la performance individuelle (H3 et H4)	140
5.2 Disponibilité des données	147
5.3 Cohérence entre le programme et l'attraction des candidats.....	148
5.4 Clarté des critères d'admission du programme	149

Chapitre 6 – conclusion.....	151
6.1 Limites de la recherche.....	152
6.2 Contributions générales de la recherche.....	153
6.2.1 Avantages de notre recherche	154
6.2.2 Contributions théoriques de la recherche	155
6.2.3 Contributions pratiques de la recherche	157
Références bibliographiques	161
ANNEXES.....	170

LISTES DES TABLEAUX

TABLEAU 1: SOMMAIRE DES ÉTUDES PORTANT SUR LES ACTIVITÉS DE FORMATION ET DE DÉVELOPPEMENT	18
TABLEAU 2: CLASSIFICATION DES ACTIVITÉS DE FORMATION ET DE DÉVELOPPEMENT	34
TABLEAU 3: PRÉCISIONS SUR LES FAMILLES INCLUSES DANS LA CLASSIFICATION DE BIRDI ET COLL. (1997)*	37
TABLEAU 4: RÉSULTATS - CORRÉLATIONS DE L'ÉTUDE DE BIRDI ET COLL. (1997) ⁽¹⁾	38
TABLEAU 5: PRÉCISIONS SUR LES FAMILLES INCLUSES DANS LA CLASSIFICATION DE BENSON (2002)*	40
TABLEAU 6: RÉSULTATS - CORRÉLATIONS DE LA THÈSE DE BENSON (2002) ⁽¹⁾	42
TABLEAU 7: PRÉSENTATION VISUELLE DES RÉSULTATS DES IMPACTS ÉTUDIÉS PAR CLASSIFICATION*	43
TABLEAU 8: ÉTUDES PORTANT SUR LES PROGRAMMES D'AIDE FINANCIÈRE AUX ÉTUDES*	48
TABLEAU 9: MODÈLE DE KIRKPATRICK (1959).....	62
TABLEAU 10: QUESTIONS SUR LES DONNÉES GÉNÉRALES DE L'ORGANISATION ET LE PAFE	82
TABLEAU 11: QUESTIONS SUR LA DESCRIPTION DES DIVERS PROGRAMMES DE PAFE	83
TABLEAU 12: QUESTIONS SUR LA DESCRIPTION DES DIVERS PROGRAMMES DE PAFE	84
TABLEAU 13: QUESTIONS SUR LA MESURE DES RÉSULTATS	84
TABLEAU 14: MESURE DE LA VISIBILITÉ DU PROGRAMME	85
TABLEAU 15: MESURE DES RAISONS À PARTICIPER AU PAFE	86
TABLEAU 16: MESURE DU NIVEAU DE SATISFACTION PAR RAPPORT AUX PROCÉDURES ADMINISTRATIVES.86	
TABLEAU 17: MESURE DU NIVEAU DE SATISFACTION PAR RAPPORT AUX PROCÉDURES ADMINISTRATIVES.87	
TABLEAU 18: MESURE DE L'INTENTION DE PARTICIPER À NOUVEAU AU PAFE	87
TABLEAU 19: MESURE DES RAISONS AMENANT LES EMPLOYÉS À NE PAS OU NE PLUS PARTICIPER AU PAFE	88
TABLEAU 20: MESURE DES ÉTUDES POURSUIVIES	88
TABLEAU 21: MESURE DU POUVOIR D'ATTRACTION	89
TABLEAU 22: MESURE DE L'ENGAGEMENT ORGANISATIONNEL	89
TABLEAU 23: CADRE D'ANALYSE DE LA PROXIMITÉ DES ACTIVITÉS DE FORMATION	90
TABLEAU 24: MESURE DES VARIABLES DE LA BASE DE DONNÉES OBJECTIVE	92
TABLEAU 25: ARRIMAGE DES PAFE AVEC LA STRATÉGIE ORGANISATIONNELLE	95
TABLEAU 26: MÉTHODES DE REMBOURSEMENT PRÉVUES PAR LES PAFE	96
TABLEAU 27: TYPES DE CONTRAT DE RÉTENTION.....	97
TABLEAU 28: ACTIONS POSÉES UNE FOIS LE DIPLÔME OBTENU	98
TABLEAU 29: SYNTHÈSE DES ÉLÉMENTS ADMINISTRATIFS COMMUNS.....	99
TABLEAU 30: ÉLÉMENTS DES PAFE SPÉCIFIQUES AUX GRANDES ENTREPRISES	100
TABLEAU 31: ÉLÉMENTS SPÉCIFIQUES DES PAFE DES ORGANISATIONS DU SECTEUR DU COMMERCE DE DÉTAIL.....	101
TABLEAU 32: RÉSULTATS PERÇUS GÉNÉRÉS PAR LES PAFE	102
TABLEAU 33: SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DU BENCHMARK	104
TABLEAU 34: TAUX DE RÉPONSE POUR LE SONDAGE ÉLECTRONIQUE	105
TABLEAU 35: VARIABLES DESCRIPTIVES DU QUESTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE	106
TABLEAU 36: DISTRIBUTION DES RÉSULTATS SUR LA VISIBILITÉ DU PAFE.....	107
TABLEAU 37: DISTRIBUTION DES RÉSULTATS SUR LES RAISONS AMENANT LES EMPLOYÉS À PARTICIPER AU PAFE.....	107
TABLEAU 38: DISTRIBUTION DES RÉSULTATS SUR LE NIVEAU DE SATISFACTION PAR RAPPORT AUX PROCÉDURES ADMINISTRATIVES DU PAFE	108
TABLEAU 39: DISTRIBUTION DES RÉSULTATS SUR LE NIVEAU DE SATISFACTION PAR RAPPORT AU CONTENU DU PAFE.....	109

TABLEAU 40: COURS ACTUELLEMENT SUIVIS PAR LES NON PARTICIPANTS PROVENANT EXCLUSIVEMENT DES MAGASINS	112
TABLEAU 41: DISTRIBUTION DES RÉSULTATS POUR TOUS LES RÉPONDANTS, QU'ILS AIENT PARTICIPÉ OU NON AU PAFE	113
TABLEAU 42: DISTRIBUTION DES RÉSULTATS POUR LES RÉPONDANTS AYANT PARTICIPÉ AU PAFE.....	113
TABLEAU 43: DISTRIBUTION DES RÉSULTATS POUR LES RÉPONDANTS N'AYANT PAS PARTICIPÉ AU PAFE ..	114
TABLEAU 44: DISTRIBUTION DES RÉSULTATS DE LA VARIABLE ENGAGEMENT ORGANISATIONNEL SELON QUE LES RÉPONDANTS AIENT PARTICIPÉ OU NON AU PAFE.....	115
TABLEAU 45: DONNÉES DESCRIPTIVES DE LA BASE DE DONNÉES OBJECTIVES	116
TABLEAU 46: RAISONS MENANT L'ORGANISATION À NE PAS PROCÉDER AU REMBOURSEMENT DE L'EMPLOYÉ.....	117
TABLEAU 47: COMPARAISON DE L'ANCIENNETÉ DES PARTICIPANTS AU PAFE À CELLE DE L'ORGANISATION EN GÉNÉRAL	118
TABLEAU 48: COMPARAISON DES ÉVALUATIONS DE PERFORMANCE DE 2009 POUR LES PARTICIPANTS AU PAFE DE 2008	122
TABLEAU 49: COMPARAISON DES ÉVALUATIONS DE PERFORMANCE DE 2010 POUR LES PARTICIPANTS AU PAFE DE 2008	123
TABLEAU 50: COMPARAISON DES ÉVALUATIONS DE PERFORMANCE DE 2010 POUR LES PARTICIPANTS AU PAFE DE 2009	123
TABLEAU 51: EFFET MODÉRATEUR DE LA PROXIMITÉ SUR LES ÉVALUATIONS DE PERFORMANCE 2009 DES PARTICIPANTS AU PAFE DE 2008.....	126
TABLEAU 52: EFFET MODÉRATEUR DE LA PROXIMITÉ SUR LES ÉVALUATIONS DE PERFORMANCE 2010 DES PARTICIPANTS AU PAFE DE 2008.....	127
TABLEAU 53: EFFET MODÉRATEUR DE LA PROXIMITÉ SUR LES ÉVALUATIONS DE PERFORMANCE 2010 DES PARTICIPANTS AU PAFE DE 2009.....	128
TABLEAU 54: RÉSULTATS DE NOTRE RECHERCHE - HYPOTHÈSES DÉMONTRÉES.....	130
TABLEAU 55: DÉFINITION DES FORMES D'ENGAGEMENT ORGANISATIONNEL DE MEYER ET ALLEN (1991)	133

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1: REPRÉSENTATION SCHÉMATIQUE DU MODÈLE	57
FIGURE 2: TABLEAU DE BORD DE LA FORMATION (LE LOUARN, 2008)	64
FIGURE 3: DISTRIBUTION DES RÉSULTATS SUR L'INTENTION DE PARTICIPER À NOUVEAU AU PAFE	110
FIGURE 4: LES FACTEURS LES PLUS IMPORTANTS DANS LA DÉCISION DE NE PAS PARTICIPER AU PAFE	111
FIGURE 5: MODÈLE DE RECHERCHE PROPOSÉE POUR LES FUTURES RECHERCHES	156

REMERCIEMENTS

Avant de présenter la recherche, j'aimerais profiter de cette opportunité pour remercier les personnes qui m'ont encouragée tout au long de ce projet et qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Dans un premier temps, je désire remercier la personne qui, malgré toutes les difficultés du terrain que nous avons rencontrées ou toutes les situations complexes qui se sont dressées sur notre chemin, a toujours été là pour moi: ma directrice de mémoire madame Anne Bourhis. Professionnelle, disponible et très attachante, madame Bourhis a toujours fait preuve d'une grande écoute et d'une patience remarquable. Avec ces nombreux conseils, autant professionnels et personnels, j'ai eu la chance de grandir en compagnie d'une femme que j'admire énormément. Par sa façon attentionnée et respectueuse d'accompagner ses étudiants, elle a grandement contribué à mon développement professionnel, mais également personnel. Ce fut un réel plaisir de travailler sous la supervision de cette professeure.

Je tiens également à remercier l'organisation dans laquelle s'est effectuée cette étude de même que de ses membres qui m'ont assisté dans la réalisation de ce mandat. Votre ouverture à l'égard de mes idées et votre support à les réaliser m'ont permis de faire de cette expérience, une des plus enrichissantes et des plus déterminantes de ma carrière. Pour cela, je vous remercie pour votre grande collaboration dans ce projet.

Cette section ne serait être complète sans remercier mes collègues de HEC qui, en tout temps, ont toujours été prêts à m'aider, à me conseiller et à m'écouter. Parmi ceux-ci, je désire remercier particulièrement Céleste, Josée, Virginie et Sophie qui, pendant tout ce temps, m'encourageaient et me donnaient le goût de me dépasser. Pour tout ce que vous avez fait, je vous remercie.

Enfin, j'aimerais remercier ma famille et mes amies qui étaient toujours là, malgré ma certaine absence, tout au long de cette étape importante de ma vie. Par votre support inconditionnel et vos encouragements, j'ai eu la force de mener avec persévérance et discipline ce projet. J'ai vraiment eu la chance d'être accompagnée par des personnes aussi formidables que vous.

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, nous assistons à une croissance des activités de formation et de développement dans les organisations québécoises. Effectivement, selon Doray et Bélanger (2006), les dépenses des organisations en formation ont connu une augmentation de près de 25 % ces dernières années. Ce phénomène ne se limite pas au Québec; ce contexte d'intensification des activités de formation est également vécu aux États-Unis, où les organisations ont connu des hausses encore plus importantes des dépenses en formation. Face à cette intensification connue, il convient de se demander ce qui explique cette forte tendance des organisations à investir dans le développement de leur capital humain.

Parmi ces explications, nous retrouvons l'avènement de l'économie du savoir qui amène les organisations à être en quête constante d'une main-d'œuvre qualifiée. Pour assurer un capital humain compétent, l'organisation est amenée à investir dans le renouvellement des compétences de celui-ci. De façon parallèle, l'accélération du cycle de vie des produits (Demers, 1999) qu'engendre cette économie du savoir fait apparaître un autre phénomène qui soutient l'investissement des organisations en formation; l'obsolescence des compétences (Bouteiller, 1997). En effet, les compétences d'hier étant constamment amenées à évoluer et à se transformer afin de répondre aux progrès technologiques, les organisations doivent investir dans les activités de formation et de développement de leur main-d'œuvre.

À la lumière de ce dernier paragraphe, on relève que, de plus en plus, l'avantage concurrentiel d'une organisation est basé sur le savoir détenu par sa main-d'œuvre. Au-delà de ces éléments économiques qui expliquent pourquoi les organisations investissent davantage dans la formation, nous retrouvons également les contraintes légales. Effectivement, au Québec l'avènement de la loi 90 obligeant les entreprises à investir dans le développement des compétences pourrait également contribuer à cette hausse de l'investissement en formation. En regard de tous ces éléments, nous comprenons que les entreprises investissent plus que jamais dans l'actualisation des savoirs de leur principale source de création de valeur, c'est-à-dire leur capital humain (Rhéaume et Viola, 2004).

Cet investissement dans les activités de formation et de développement peut prendre plusieurs formes. Parmi celles-ci, une avenue semble être très intéressante pour les organisations : les programmes d'aide financière aux études (PAFE). Ces programmes consistent en un financement partiel ou total, de l'employeur, des activités de formation et de développement entreprises par les employés, et ce, sur leur temps personnel (Benson, 2006; Cappelli, 2004).

Ces programmes sont attrayants aux yeux des organisations puisque ce sont les employés qui supportent une bonne partie des coûts car l'employeur n'a pas à verser de salaire durant le temps de la formation. Ainsi, ces programmes constituent d'importantes économies de coûts de formation de la main-d'œuvre pour les organisations (Cappelli, 2008). D'ailleurs, selon plusieurs auteurs, les programmes d'aide financière aux études sont devenus un moyen de plus en plus répandu dans les organisations pour former et développer leur main-d'œuvre (Benson, 2002; Benson et coll. 2004; Benson, 2006; Birdi et coll., 1997; Cappelli, 2004).

Or, lorsque nous examinons la littérature relative à ces PAFE, nous constatons que peu de recherches empiriques se sont intéressées aux relations de ce type de programme au sein des organisations avec des variables individuelles. En particulier, non seulement très peu d'études ont étudié les relations d'un tel programme avec les variables individuelles dans l'industrie du commerce de détail, mais également, il n'existe, à notre connaissance, aucune recherche portant sur ces liens dans les organisations québécoises.

Devant ce constat, nous avons décidé d'entreprendre une recherche afin d'enrichir l'état des connaissances actuelles au niveau de ces programmes d'aide financière aux études dans l'industrie du commerce de détail. Nous nous sommes plus spécifiquement intéressée aux liens que peuvent avoir les programmes d'aide financière aux études sur les attitudes et comportements des individus au sein des organisations. Cela nous a donc amenée à nous poser la question de recherche suivante : « *Quel est le lien entre les programmes d'aide financière aux études et les variables individuelles?* »

Afin de répondre à cette question, nous avons divisé la présente recherche en six chapitres.

Le premier chapitre présente la situation actuelle des activités de formation et de développement dans les organisations, apporte certaines précisions sur les points abordés lors de l'introduction pour ensuite présenter l'état des connaissances sur les impacts des activités de formation et de développement dans leur ensemble. Finalement, nous présentons plus précisément l'état des connaissances sur les programmes d'aide financière aux études et leurs impacts.

Le deuxième chapitre présente notre modèle de recherche et explique les concepts théoriques sur lesquels il repose. Celui-ci prévoit l'étude d'une variable indépendante, soit la participation au programme d'aide financière aux études, et de trois variables dépendantes : l'engagement organisationnel, l'ancienneté et la performance individuelle. Ce modèle comprend également une variable modératrice puisqu'il pose l'hypothèse que la proximité influence la relation entre la participation au programme d'aide financière aux études et la performance individuelle. Ce chapitre expose donc les quatre hypothèses de recherche.

Par la suite, le troisième chapitre explique la méthodologie utilisée pour effectuer adéquatement cette recherche. Il importe de préciser que cette étude s'est inscrite dans un projet de recherche-action. Elle se distingue donc des recherches traditionnelles puisque non seulement elle vise à répondre à un besoin précis de l'organisation, mais elle cherche également à produire un changement en lien avec des objectifs organisationnels précis (Rothwell et Sullivan, 2005; Virgilio, 2004). De fait, la recherche qui a été entreprise s'est basée sur le besoin précis d'une organisation d'évaluer l'efficacité de son PAFE tout en proposant des avenues d'amélioration pour celui-ci. L'évaluation de l'efficacité, selon l'organisation, comprenait d'une part, la comparaison du PAFE à ceux offerts sur le marché et, d'autre part, la mesure des résultats de leur programme.

Pour mener cette recherche-action, nous avons donc utilisé trois méthodes de collecte de données. La première méthode, le benchmark, visait à alimenter la réflexion de l'organisation quant à son programme. Quant à lui, le deuxième outil, le questionnaire électronique poursuivait deux objectifs : d'abord, mesurer une des variables individuelles de notre modèle de recherche, c'est-à-dire l'engagement organisationnel et ensuite, à la demande de l'organisation, évaluer la satisfaction des employés par rapport au

programme. Enfin, par l'entremise de notre dernière méthode, c'est-à-dire la base de données objectives, nous cherchions à mesurer les variables individuelles « ancienneté » et « performance individuelle ».

Le chapitre 4, quant à lui, présente les résultats de notre étude. Ces derniers incluent les résultats relatifs aux besoins précis de l'organisation, c'est-à-dire les résultats du benchmark, ceux du questionnaire de satisfaction et ceux relatifs à la confirmation ou l'infirmité de nos hypothèses de recherche.

Par la suite, le chapitre 5 fait un bref retour sur les résultats et propose des explications à la confirmation ou à l'infirmité de nos hypothèses. Il aborde également les constats additionnels que nous avons pu faire.

Dans un dernier temps, le chapitre 6 expose les leçons importantes de notre recherche, ses limites, pour terminer avec ses contributions à la fois théoriques et pratiques.

CHAPITRE 1 - REVUE DE LA LITTÉRATURE

L'examen des pratiques de formation et de développement étant un domaine très vaste, il convient d'établir plus précisément dans quelle perspective ces activités seront étudiées dans le cadre de ce document. Plus précisément, ce premier chapitre vise d'abord à présenter le contexte dans lequel évoluent les activités de formation et de développement dans les organisations. Dans un deuxième temps, les fondements théoriques inhérents aux activités de formation seront exposés pour ensuite, développer les liens entre les activités de formation et de développement et les résultats organisationnels. Par la suite, les diverses classifications relevées dans la littérature seront exposées pour finalement, montrer les liens entre les programmes d'aide financière aux études et les résultats organisationnels.

1.1 Les pratiques de formation et de développement, des activités en croissance

Depuis plusieurs années, nous assistons à une croissance des activités de formation et de développement dans les organisations québécoises. En effet, durant la période de 1997 à 2003, les dépenses en formation sont passées respectivement de 894,2 M\$ à 1145,3 M\$ (Doray et Bélanger, 2006), soit une augmentation de plus de 25 % sur 6 ans. Cette intensification des activités de formation ne semble toutefois pas se limiter au Québec; les États-Unis connaissent également ce contexte propice à l'accroissement des activités de formation. Effectivement, entre 2001 et 2003, le ratio des dollars investis en activités de développement et de formation par rapport à la masse salariale est passé de 1,9 % à 2,34 % (Goldenberg, 2006), soit une croissance de plus de 20 % en 2 ans. Non seulement cette montée semble-t-elle bien présente sur le marché du travail, mais selon plusieurs auteurs (Doray et Bélanger, 2006; Finegold et coll., 2002; Goldenberg, 2006; Rhéaume et Viola, 2004;), ce besoin de formation tendra à se maintenir, voire à s'intensifier dans les prochaines années. Mais qu'est-ce qui explique cette tendance des organisations à investir dans le développement de son capital humain? La prochaine section discutera des différents facteurs qui pourraient être à l'origine de cette croissance de l'investissement dans la formation continue.

1.1.2 Transformation de l'économie du savoir

D'abord, l'avènement de l'économie du savoir a joué un rôle considérable dans cette quête de la formation continue. En effet, les multiples changements qui se sont opérés sur le marché économique, notamment la mondialisation des marchés, la concurrence accrue, la montée des nouvelles technologies de communication et l'accélération des cycles de vie des produits ont contribué fortement au passage d'une économie caractérisée par la standardisation à un univers de variété et d'instabilité (Demers, 1999; Rhéaume et Viola, 2004). « Une des conséquences les plus évidentes de l'émergence d'une économie du savoir est le rôle prépondérant que jouent maintenant l'apprentissage et la connaissance dans la performance des organisations » (McKinsey et cie, 2001, cité par Rhéaume et Viola, 2004, p. 67). En effet, devant cette imprévisibilité du marché et cette quête incessante de l'innovation, les savoirs du capital humain des organisations deviennent en quelque sorte leur seul gage de succès. Dans cette perspective, pour parvenir à créer cette valeur sur le marché, les organisations sont amenées à renouveler constamment les compétences et connaissances de leurs ressources humaines (Rhéaume et Viola, 2004). Ce faisant, les organisations s'assurent d'outiller convenablement leurs employés pour faire face à ces nouvelles situations imprévisibles et de les amener à innover autant dans les processus que dans les produits. De fait, on peut croire que cette économie basée sur la matière grise des ressources humaines a amené les organisations à s'engager dans ce processus de développement et de formation continue, ce qui explique, en partie, cette hausse dans les activités de formation et de développement des employeurs.

Toutefois, ce facteur ne semble pas être le seul responsable de la hausse de l'investissement des organisations en formation et en développement; le phénomène de l'obsolescence des compétences pourrait également expliquer cette situation.

1.1.3 Obsolescence des compétences

Effectivement, tel qu'il a été mentionné précédemment, une des transformations engendrées par cette économie du savoir est l'accélération du cycle de vie des produits (Demers, 1999).

Selon Bouteiller (1997), les produits ne seraient pas les seuls à connaître ce phénomène. En fait, les compétences seraient, elles aussi, confrontées à cette accélération du cycle de

vie, phénomène appelé l'obsolescence des compétences (Bouteiller, 1997; Rhéaume et Viola, 2004). « Si rien n'est fait pour l'entretenir, pour la mettre à jour, voire pour la développer, la compétence va se neutraliser elle-même et perdre tout ou partie de son utilité », (Bouteiller, 1997; p. 17). Comme le relève Bouteiller (1997), les compétences d'hier étant constamment amenées à évoluer et à se transformer rapidement afin de répondre aux nouvelles exigences des postes ou aux progrès technologiques, les organisations doivent s'engager dans la voie de la formation ou de l'apprentissage continu. Autrement, comme le stipule Bouteiller (1997; p. 23), l'entreprise verrait son écart entre les niveaux de compétences requises et celles de son organisation s'accroître continuellement, « entraînant des effets fort dommageables » pour l'organisation et pour l'employé.

Dans cette perspective, la présence d'une main-d'œuvre continuellement développée et polyvalente assure aux organisations de meilleures chances de succès devant cet environnement imprévisible et turbulent (Bouteiller, 1997). De fait, les organisations qui sauront mettre constamment à jour leur savoir pourront se tailler une place de choix sur le marché économique. Et donc, les organisations sont dorénavant contraintes d'investir continuellement dans l'actualisation des compétences de leur capital humain.

La transformation de l'économie du savoir, de même que l'obsolescence des compétences ne semblent pas être les seules explications potentielles de cette hausse de l'investissement en formation. En fait, l'établissement de la loi 90 au Québec pourrait également expliquer l'orientation des organisations vers cette voie. Cependant, comme cette législation a été exclusivement instituée au Québec, on comprend que cette explication ne vaut que pour cette province.

1.1.4 L'avènement de la loi 90

Ainsi, le projet de loi obligeant les entreprises à investir dans la formation pourrait également contribuer à cette hausse de l'investissement connue en formation.

En effet, les transformations qui se sont opérées sur le marché en général n'ont évidemment pas épargné le Québec. Devant l'impératif de la formation continue au sein des entreprises québécoises, le gouvernement a instauré une législation pour encourager

les entreprises à s'engager dans cette voie. C'est donc le 22 juin 1995 qu'a été adopté le projet de loi 90 « permettant à de nombreux employeurs assujettis à l'obligation du 1 % de s'engager dans le développement de la formation continue, un élément qui prend de l'importance dans la consolidation d'une stratégie d'entreprise » (Emploi-Québec, 2000; p. 10). Poursuivant plusieurs objectifs, dont ceux de l'amélioration de la qualification de la main-d'œuvre québécoise et de la relance de l'intérêt de la population pour l'éducation permanente (Emploi-Québec, 2000; p. 10), cette loi obligeait les organisations présentant une masse salariale de plus de 250 000 \$ à investir 1 % de cette dernière en formation des employés. Depuis une modification survenue en 2004 à l'article 3 de la loi, seules les organisations qui présentent une masse salariale de plus d'un million de dollars sont désormais tenues d'investir ce pourcentage dans la formation (Bélanger et Robitaille, 2008). Ce projet de loi a probablement amorcé un changement culturel au sein des entreprises québécoises (Bélanger et Robitaille, 2008; Bouteiller, 1996). Sensibilisées par ce gage de survie qu'est devenue la formation, les entreprises, notamment les grandes, se sont donc orientées vers la voie de la formation en y investissant des capitaux considérables.

Toutes les raisons soulevées précédemment semblent expliquer cette augmentation de l'investissement en formation de la part des organisations. Toutefois, le portrait ne serait pas complet sans relever le phénomène de la transformation des valeurs de la nouvelle cohorte de travailleurs; ceux de la génération Y.

1.1.5 La transformation des valeurs et attentes préconisées des nouveaux travailleurs

Âgés approximativement de 16 à 36 ans, les travailleurs de la nouvelle cohorte composent près de 27,5 % de la population canadienne actuelle (Statistique Canada, 2007a). Deuxième en importance après celle des baby-boomers (Statistique Canada, 2007b), la génération Y constitue environ 15 % de la main-d'œuvre totale (Allain, 2007). Devant ce portrait, les employeurs ont donc tout intérêt à se préoccuper de cette génération qui fait progressivement son entrée sur le marché du travail (Allain, 2005).

Critiqués pour leur manque de loyauté envers leur employeur, leur esprit revendicateur et leur besoin de gratification immédiate, les nouveaux travailleurs tendent à être plus

mobiles en emploi que ceux des générations précédentes (Allain, 2005; Ng, Schweitzer et Lyons, 2010; Saba, 2009; Simard, 2007; Vanderberghe, 2004). Éduquée, autonome et indépendante, la génération Y valorise grandement l'employabilité. C'est d'ailleurs leur « dernier refuge de sécurité » face à la présence considérable de contrats de travail temporaires ou à durée déterminée (Allain, 2005; Ng, Schweitzer et Lyons, 2010; Petit, 2008; Simard, 2007). L'employabilité, soit la mise à jour continue des compétences dans le but de maximiser le potentiel de se voir offrir un emploi, semble d'ailleurs être de plus en plus valorisée par les travailleurs des autres générations (Allain, 2005; Benson, 2006; Petit, 2008; Saba, 2009; Simard, 2005).

Les nouvelles attentes de la génération Y, notamment en ce qui concerne l'accroissement de leur employabilité et la recherche d'opportunités d'avancement de carrière, amènent les employeurs à revoir certaines de leurs pratiques organisationnelles (Allain, 2005; Petit, 2008; Saba, 2009; Simard, 2007; Vanderberghe, 2004). Parmi celles-ci, on retrouve la gestion du développement professionnel qui comprend toutes les pratiques de développement de compétences (Harvey, 2004 dans Petit, 2008). Comme ces nouveaux travailleurs valorisent grandement les opportunités de développement, les employeurs sont amenés à favoriser davantage l'enrichissement professionnel au sein de leur organisation afin d'assurer l'attraction et la rétention de cette cohorte de travailleurs (Allain 2005; Petit, 2008; Simard, 2007). L'offre régulière de formation, le remboursement des frais de scolarité ou de formation ou l'allocation d'un budget pour le développement de carrière sont des pratiques souvent proposées aux organisations pour satisfaire les attentes de ces travailleurs (Robert Half International, 2008 dans Petit, 2008; Simard, 2007; Tulgan et Martin, 2001).

De la même façon, les pratiques de gestion de personnel sont également amenées à évoluer en fonction des attentes de cette nouvelle cohorte. Recherchant un milieu de travail qui valorise le partage d'idées, la participation, la rétroaction constante ainsi que le développement de relations de qualité (Allain, 2005; Petit, 2008; Simard, 2007), la génération Y amène les gestionnaires de demain à revoir leur façon de gérer leur personnel. Pour adapter leur style de leadership selon ces attentes, les gestionnaires doivent davantage miser sur une approche de type mentorat avec leurs employés, leur

octroyer davantage de rétroaction tout en permettant l'établissement de liens plus étroits avec ces jeunes travailleurs (Allain, 2005; Ng, Schweitzer et Lyons, 2010; Petit, 2008; Simard, 2007; Vanderberghe, 2004). La qualité de la relation entre superviseur et employés serait même critique pour assurer la fidélisation et la productivité de cette nouvelle cohorte (Vanderberghe, 2004). De fait, pour s'assurer d'une main-d'œuvre productive et engagée, les organisations devront modifier l'approche traditionnelle de gestion utilisée par leurs gestionnaires. Pour ce faire, les organisations disposent de plusieurs méthodes dont la formation et le coaching auprès des superviseurs afin de les outiller et de les accompagner dans cette transformation.

Il ressort alors que les nouvelles valeurs et attentes de la génération Y amènent les organisations à investir davantage en formation. D'une part, pour répondre aux attentes de développement personnel et professionnel que cette génération entretient vis-à-vis de leur employeur. D'autre part, pour soutenir les gestionnaires qui devront adapter leur style de gestion pour répondre à ce nouveau rôle attendu par cette génération Y, soit celui d'un conseiller plutôt que d'un leader (Vanderberghe, 2004).

À la lumière de tous ces éléments, on constate que plusieurs facteurs contribuent à la hausse des investissements en formation. Que ce soit la transformation de l'économie du savoir rendant rapidement obsolètes les compétences d'hier ou encore les nouvelles attentes des jeunes travailleurs en termes d'opportunités d'apprentissage, les entreprises sont fortement incitées à s'engager dans cette voie. Au-delà de ces incitatifs, on peut se questionner sur les effets que peut engendrer la mise en œuvre de telles activités. Il convient donc de comprendre les fondements théoriques inhérents aux effets potentiellement observables en organisation puis d'examiner les études ayant évalué l'impact organisationnel des activités de formation et de développement. De fait, la prochaine section discutera du contexte théorique qui permet d'expliquer comment les activités de formation et de développement peuvent générer des résultats organisationnels précis.

1.2 Les théories inhérentes aux impacts organisationnels

Selon plusieurs auteurs, les organisations investissent dans les activités de formation et de développement puisqu'elles croient aux résultats organisationnels qu'elles peuvent

produire (Alliger et coll., 1997). Ainsi, il devient intéressant de comprendre les antécédents théoriques qui expliquent de quelle façon les activités de formation et de développement peuvent impacter ces résultats organisationnels. Dans cette perspective, la prochaine section a pour objectif d'expliquer les fondements à la base des résultats relevés dans les études empiriques, résultats qui seront discutés dans la section suivante.

1.2.1 La théorie de l'échange social

La littérature relève que l'instauration de pratiques en ressource humaine influence favorablement les attitudes et comportements des employés. Cela pourrait notamment s'expliquer par la théorie de l'échange social (Collins et Smith, 2006; Ostroff et Bowen, 2000).

Couramment utilisée par les chercheurs, la théorie de l'échange social proposée par Blau (1964) permet d'expliquer la relation entre, d'une part, les activités de formation et de développement et, d'autre part, les résultats organisationnels. De façon plus précise, cette théorie implique une relation d'échange qui engendre des obligations de nature indéfinie entre les parties (Doucet, Simard et Tremblay, 2008; Simard, Doucet et Bernard, 2005; Petit, 2010). Par exemple, lorsqu'une personne bénéficie d'un avantage de la part d'un individu, celle-ci fait face en retour à une obligation envers cet individu. Pour se dégager de cette obligation, le bénéficiaire doit à son tour fournir une forme quelconque de bénéfice à l'autre partie (Chambrel et Sobral, 2011; Petit, 2010). Contrairement à l'échange économique où la nature et le moment de l'échange sont bien explicités par des mécanismes formels tel un contrat, l'échange social repose avant tout sur la confiance entre les parties (Blau, 1964; Doucet, Simard et Tremblay, 2008; Petit, 2008). D'ailleurs, selon cette théorie, si on ne parvient à créer cet échange social avec les employés, ceux-ci s'en tiendraient uniquement à faire le travail pour lequel ils sont payés. À ce moment-là, cet échange serait considéré uniquement économique. De fait, comme le bénéfice attendu ne se base pas sur un calcul précis, mais plutôt sur la confiance, il est difficile de prévoir la forme et le moment que prendra le bénéfice de retour. Il est donc impossible d'exiger un type de bénéfice dans ce type d'échange (Doucet, Simard et Tremblay, 2008; Petit, 2008).

Un concept issu de la théorie de l'échange social renforce davantage ce sentiment d'obligation et de redevance de l'individu face à l'initiateur de service : la norme de réciprocité (Blau, 1964; Gouldner, 1960). Selon cette norme, les individus ressentent « *le besoin ou l'obligation d'aider ceux qui les ont aidés* » (Doucet, Simard et Tremblay, 2008; p. 629). De fait, cette norme, concept fondamental de la théorie de l'échange social, dicte la réaction naturelle des individus à rendre la pareille (Gouldner, 1960; Petit, 2008).

À la lumière de cette théorie, les activités de formation et de développement offertes par les organisations peuvent être vues comme un échange social entre les employés et l'employeur (Maurer et coll., 2002; Tansky et Cohen, 2001). Ainsi, l'implantation de telles pratiques organisationnelles seraient perçues par les employés comme des bénéfices qui leur seraient offerts. Cette attention de l'employeur enverrait donc le message aux employés que l'organisation s'occupe d'eux (Dysvik et Kuvaas, 2008). Cela crée alors un sentiment de dette morale chez les employés qui les conduit à rendre la pareille à leur employeur en démontrant des comportements ou attitudes positifs (Dysvik et Kuvaas, 2008). Parmi ces attitudes et comportements, on retrouve notamment la satisfaction au travail (Darden et coll., 1989 dans Tansky et Cohen, 2001), l'engagement organisationnel (Birdi et coll., 1997; Noe et coll., 1997; Tannenbaum et coll., 1991) et la démonstration de comportements au-delà des attentes minimales de travail (Dysvik et Kuvaas, 2008). Un autre effet relevé dans la littérature est la performance élevée dans le poste qui s'explique par un niveau d'engagement organisationnel supérieur à ses collègues, amenant l'employé à s'investir davantage dans son poste et donc, à faire plus que le minimum requis par son poste.

En somme, l'utilisation de la théorie de l'échange social peut expliquer comment les employés sont amenés à démontrer des comportements ou des attitudes positives lorsqu'une organisation leur offre des opportunités de formation et de développement. En mettant à disposition de leurs employés de telles pratiques, l'organisation crée un sentiment de redevance chez les employés. Par conséquent, les employés apaisent ce sentiment de « dette morale » en démontrant des attitudes et comportements organisationnels positifs et bénéfiques pour l'organisation.

La théorie de l'échange social est un des cadres qui permet d'expliquer le lien entre d'une part, les activités de formation et de développement et, d'autre part, les impacts organisationnels, mais une autre approche théorique souvent mobilisée est la théorie du capital humain.

1.2.2 La théorie du capital humain

« Les individus possèdent des connaissances, des habiletés et des compétences qui sont un atout pour l'organisation qui les embauchent » (Van de Wiele, 2010 : 584, traduction libre). Ces connaissances, habiletés et compétences constituent le capital humain des employés. Ainsi, lorsque les organisations s'engagent à investir dans la formation et le développement des employés, elles s'engagent à accroître leur capital humain. Quand une organisation développe son capital humain, il y a augmentation de la productivité puisque les employés sont davantage outillés, par les connaissances et compétences acquises, pour effectuer le travail. Ainsi, une organisation ne décidera « d'investir dans son capital humain que dans la situation où les bénéfices qu'elle retire, c'est-à-dire la productivité, sont supérieurs aux dépenses encourues », autrement dit les coûts de formation (Van de Wiele, 2010 : 584, traduction libre). Dans cette perspective, on comprend que les organisations investiront dans le développement de compétences qui leur permettront de maximiser la productivité de leur capital humain ou leur performance organisationnelle.

À la base de la théorie du capital humain de Becker (1962) se trouve l'idée générale qu'il y a deux grandes catégories d'activités de formation et de développement : d'une part, les activités de formation générales et, d'autre part, les activités spécifiques (Becker, 1962; Nguyen et coll., 2010; Van de Wiele, 2010). Selon Becker (1994), les connaissances et compétences acquises dans le cadre d'activités de formation générales, c'est-à-dire des compétences « générales », augmentent la performance de l'employé. Cette performance se voit augmenter non seulement dans son poste actuel, c'est-à-dire chez l'employeur où est dispensée la formation, mais également, au sein des autres organisations. En d'autres mots, les savoirs et habiletés développés dans le cadre d'activités de formation générale sont transférables d'une entreprise à l'autre si l'employé décide de quitter son employeur actuel (Becker, 1994). Par conséquent, l'employé pourrait être incité à quitter son employeur actuel qui a financé l'acquisition de ses savoirs généraux, pour en faire

bénéficier une organisation concurrente (Becker, 1994; Benson et coll., 2004; Sieben, 2007). D'ailleurs, cette théorie prédit que le fait d'offrir de la formation générale aux employés facilite la décision de l'employé de quitter l'organisation (Benson et coll., 2004). De fait, selon cette théorie, offrir des activités de formation et de développement de type général, donc qui bénéficient aux autres organisations, constitue un risque pour l'organisation puisque les employés pourraient décider, une fois ces compétences acquises, de démissionner (Becker, 1994; Sieben, 2007).

Ainsi, à la lumière des conséquences que peut entraîner la formation générale, Becker (1994) préconise plutôt que les employeurs ne dispensent que des activités de formation et de développement spécifiques.

En effet, les activités de formation et de développement spécifiques, quant à elles, ne sont pas transférables d'une organisation à l'autre (Nguyen et coll., 2010; Van de Wiele, 2010). Exclusivement orientées sur la fonction actuelle de l'employé, les compétences spécifiques augmentent la performance de l'employé, et ce, seulement dans son poste actuel, c'est-à-dire dans l'organisation où la formation est dispensée. Ainsi, comme l'acquisition de ces nouvelles compétences n'est pas valorisée par les autres organisations, les employés ne sont pas incités à quitter leur organisation (Becker, 1962; Nguyen et coll., 2010). Au contraire, ils sont davantage enclins à demeurer chez leur employeur actuel. De fait, selon Becker (1962), les organisations auraient intérêt à financer exclusivement les activités de formation et de développement de type spécifique. Le risque minimal encouru et la rétention des employés qu'elles entraînent justifient généralement le financement des organisations pour de telles formations.

Toutefois, cette théorie ne semble pas faire l'unanimité dans la littérature. Effectivement, contrairement à ce que cette théorie suggère, les recherches de Loweinstein et Spletzer (1999) ont montré que les organisations dispensaient majoritairement de la formation de type général, et non spécifique. Deux raisons expliqueraient ces résultats. D'abord, il semble très complexe de cibler des activités de formation qui sont utiles exclusivement à une seule organisation (Loweinstein et Spletzer, 1999). D'autre part, selon Finegold et coll. (2002), il est très laborieux de séparer les compétences générales des compétences spécifiques. Pour expliquer leur point, ces auteurs relèvent que dans le contenu même

d'une activité de formation, on retrouve généralement le développement de compétences générales et spécifiques à la fois.

On note une dissension entre les deux théories précédemment présentées. Effectivement, d'un côté, la théorie de l'échange social énonce que les employés perçoivent les activités de formation et de développement comme des bénéfices octroyés par l'organisation. Ces bénéfices envoient le message que l'organisation s'occupe de ses employés et, par conséquent, les employés réciproqueraient en démontrant des attitudes plus positives au travail. Ces attitudes pourraient se concrétiser sous forme d'engagement organisationnel menant à une plus grande propension à demeurer au sein de l'organisation (Bartlett, 2001; Birdi et coll., 1997). De l'autre côté, on retrouve la théorie du capital humain qui prévoit que les organisations qui dispensent des activités de formation et de développement générales sont plus susceptibles de constater, chez leurs employés qui ont été formés selon cette méthode, une plus grande propension à quitter l'organisation. Pour les activités de formation générales, ces deux théories semblent donc contradictoires sur les impacts organisationnels générés. Cette zone de débat ne semble toutefois pas s'appliquer aux activités de formation et de développement spécifiques puisque les deux théories prévoient des effets positifs sur la rétention des employés et la performance individuelle.

Un autre modèle est également utilisé pour expliquer les impacts organisationnels que peuvent entraîner les activités de formation et de développement. Le modèle du roulement de Lee et Maurer (1997), dont les conclusions s'apparentent à celles de la théorie de l'échange social, sera présenté subséquemment.

1.2.3 Le modèle du roulement de Lee et Maurer (1997)

Proposé par Lee et Maurer (1997), le modèle du roulement suggère que les activités de formation et développement jouent un rôle fondamental dans la décision d'un employé de quitter ou non une organisation. Plus précisément, le fait de former et de développer les employés permet de maintenir leur niveau de connaissances tout en diminuant la probabilité que surviennent des événements précipités, appelés chocs, qui amèneraient l'employé à quitter l'organisation (Benson et coll., 2004). En d'autres mots, si les compétences et connaissances possédées par l'employé correspondent à celles requises par son poste actuel,

il n'aurait pas d'intérêt à tenter de trouver un autre emploi; celui-ci correspondant exactement à ses compétences. Mitchell et al (2001) ajoutent à ce modèle une perspective à plus long terme. En ce sens, pour assurer la rétention des employés, les activités de formation et de développement doivent développer les compétences qui sont alignées sur les aspirations professionnelles des employés. En agissant ainsi, les organisations s'assurent de conserver l'intérêt de leurs employés et donc, de diminuer leur propension à chercher d'autres opportunités d'emploi et à quitter l'entreprise. Par ailleurs, si les compétences acquises sont alignées sur les aspirations futures de carrière de l'employé, c'est-à-dire qu'elles sont supérieures à celles requises dans le poste actuellement occupé par l'employé, les organisations devront offrir des opportunités d'avancement à l'employé sans quoi, il n'y aura pas de correspondance entre les nouvelles compétences acquises et le poste. Ceci pourrait augmenter la probabilité que des événements précipités, tels des chocs, surviennent (Lee et Maurer, 1997).

En résumé, selon ce modèle, le fait d'offrir des activités de formation et de développement aux employés permet à l'organisation de se prévaloir d'une main-d'œuvre compétente et désirant demeurer au sein de son organisation. Bien évidemment, les employés resteront au sein de l'organisation tant que leurs compétences correspondront aux exigences du poste et à leurs aspirations professionnelles. Sans cette correspondance, les employés pourraient être plus sensibles à des événements précipités et réagir plus rapidement à des « chocs » pour finalement, décider de quitter l'organisation.

La revue des divers concepts théoriques nous permet de comprendre davantage les mécanismes qui s'opèrent lorsque de telles activités sont implantées au sein des organisations. Que ce soit par le fait que ces activités créent chez les employés ce sentiment de dette morale envers l'employeur qui les amène à démontrer des attitudes et comportements positifs ou par le fait que les compétences spécifiques développées les amènent à être plus performants dans leur poste et, par la même occasion, à demeurer au sein de l'organisation, on note que plusieurs bénéfices peuvent être générés par la mise en œuvre de cette pratique RH.

Une fois ce cadre théorique explicité, il semble intéressant de vérifier si ces théories sont effectivement validées par les études empiriques. Conséquemment, la prochaine section

présentera les diverses études ayant analysé les résultats organisationnels produits par les activités de formation et de développement.

1.3 Les effets organisationnels des activités de formation et de développement

Tel que mentionné précédemment, les organisations qui investissent dans le développement de leur capital humain peuvent constater des impacts organisationnels. Parmi les impacts communs relevés dans la littérature, on trouve l'accroissement de l'engagement organisationnel, une hausse de la performance au travail des employés ainsi que la diminution de l'intention de quitter (Bartlett, 2001; Dysvik et Kuvaas, 2008; Gaertner et Nollen, 1989; Meyer et Smith, 2000). Alors que certaines études lient directement les activités de formation aux bénéfices organisationnels énumérés, d'autres les expliquent par l'entremise de variables modératrices ou médiatrices comme la motivation intrinsèque par exemple (Dysvik et Kuvaas, 2008). Afin de bien représenter les recherches qui ont été menées à ce sujet, les prochains paragraphes présenteront brièvement les diverses études ainsi que leurs résultats. À titre complémentaire, le tableau 1 offre une vue d'ensemble de ces études.

Tableau 1:
Sommaire des études portant sur les activités de formation et de développement

AUTEURS	ÉCHANTILLON	HYPOTHÈSES	RÉSULTATS
Gaertner et Nollen (1989)	496 employés provenant d'une usine manufacturière américaine	H1a : Le fait d'avoir une promotion est positivement liée à l'engagement organisationnel	Confirmé
		H1b : La perception des employés que l'organisation favorise la promotion à l'interne est positivement liée à l'engagement organisationnel	Confirmé
		H2: La participation aux AFD est positivement liée à l'engagement organisationnel	Pas confirmé
		H2b : La satisfaction quant aux AFD est positivement liée à l'engagement organisationnel	Confirmé
		H3a : L'ancienneté des employés est positivement liée à l'engagement organisationnel	Confirmé
		H3b : La perception de la sécurité d'emploi dans une organisation est positivement liée à l'engagement organisationnel	Confirmé
Bartlett (2001)	337 infirmiers provenant de 5 hôpitaux publics américains	H1a : La participation aux AFD (mesurée par la fréquence et la durée des activités) est positivement liée à l'engagement organisationnel	Partiellement confirmé
		H1b : L'accessibilité aux AFD est positivement liée à l'engagement organisationnel	Confirmé
		H2a : Le support reçu par les membres de la direction quant aux AFD est positivement liée à l'engagement organisationnel	Confirmé
		H2b : Le support reçu par les collègues quant aux AFD est positivement liée à l'engagement organisationnel	Confirmé
		H3 : La motivation par rapport aux AFD est positivement liée à l'engagement organisationnel	Confirmé
		H4 : La perception des bénéfices que procurent les AFD est positivement liée à l'engagement organisationnel	Partiellement confirmé
		H5 : La relation entre la participation aux AFD et l'engagement organisationnel est modérée par l'implication au travail	Pas confirmé
		H6 : La relation entre la participation aux AFD et l'engagement organisationnel est modérée par la motivation au travail	Confirmé
Tansky et Cohen (2001)	262 superviseurs et directeurs provenant d'un grand hôpital métropolitain des États-Unis	H1: La satisfaction quant aux AFD des employés est positivement liée à l'engagement organisationnel	Confirmé
		H2 : La satisfaction du superviseur quant aux AFD des employés est positivement liée à l'engagement organisationnel	Confirmé
		H3: Le sentiment d'efficacité de coaching du superviseur est positivement lié à sa connaissance du plan de développement de l'employé	Confirmé

AUTEURS	ÉCHANTILLON	HYPOTHÈSES	RÉSULTATS
		H4 : La satisfaction quant aux AFD des employés est positivement liée à la perception du support de l'organisation	Confirmé
		H5: Le sentiment d'efficacité de coaching du superviseur est positivement lié à la perception du support de l'organisation	Confirmé
		H6 : La perception du support de l'organisation est positivement liée à l'engagement organisationnel	Confirmé
		H7: La perception du support de l'organisation est positivement liée à la connaissance du plan de développement des employés	Confirmé
		H8: La perception du support de l'organisation agit comme variable médiatrice dans la relation entre la satisfaction du superviseur quant aux AFD des employés et l'engagement organisationnel	Confirmé
		H9 : La perception du support de l'organisation agit comme variable médiatrice dans la relation entre le sentiment d'efficacité de coaching du superviseur et la connaissance du plan de développement des employés	Pas confirmé
Chew et Chan (2007)	457 employés permanents provenant de 9 grandes organisations australiennes des milieux publics et privés	H1 : La correspondance entre l'employé et son organisation est positivement liée à l'engagement organisationnel et l'intention de rester	Confirmé
		H2: La rémunération et les récompenses sont positivement liées à l'engagement organisationnel et à l'intention de rester	Confirmé
		H3 : Les opportunités de travailler sur des projets spéciaux sont liées à l'engagement organisationnel et à l'intention de rester	Confirmé partiellement
		H4: Les AFD et les opportunités de développement de carrière sont liées positivement à l'engagement organisationnel et à l'intention de rester	Confirmé partiellement
Dysvik et Kuvaas (2008)	343 employés ayant participé à des activités de formation de diverses organisations norvégiennes	H1a : La perception de l'utilité des AFD est positivement liée à la performance de l'employé dans ses tâches	Confirmé
		H1b : La perception de l'utilité des AFD est positivement liée à la démonstration de comportements de citoyenneté organisationnelle	Confirmé
		H1c: La perception de l'utilité des AFD est négativement liée à l'intention de quitter	Confirmé
		H2a: La motivation intrinsèque agit comme variable médiatrice dans la relation entre la perception de l'utilité des AFD et la performance de l'employé dans ses tâches	Confirmé
		H2b: La motivation intrinsèque agit comme variable médiatrice dans la relation entre la perception de l'utilité des AFD et la démonstration de comportements de citoyenneté organisationnelle	Confirmé

AUTEURS	ÉCHANTILLON	HYPOTHÈSES	RÉSULTATS
		H2c: La motivation intrinsèque agit comme variable médiatrice partielle dans la relation entre la perception de l'utilité des AFD et l'intention de quitter	Confirmé
		H3a: La motivation intrinsèque modère la relation entre la perception de l'utilité des AFD et la performance à la tâche (plus la motivation est grande, plus la relation est positive)	Pas confirmé
		H3b: La motivation intrinsèque modère la relation entre la perception de l'utilité des AFD et la démonstration des comportements de citoyenneté organisationnelle (plus la motivation est grande, plus la relation est positive)	Pas confirmé
		H3c: La motivation intrinsèque modère négativement la relation entre la perception de l'utilité des AFD et l'intention de quitter (plus la motivation es grande, plus la relation est négative)	Pas confirmé
Bulut et Culha (2010)	278 employés du domaine de l'hôtellerie en Turquie	H1: La motivation des employés à se former et à se développer impacte positivement l'engagement organisationnel	Confirmé
		H2 : L'accessibilité des employés aux AFD impactent positivement l'engagement organisationnel	Confirmé
		H3 : La perception des bénéfices que procurent les AFD impacte positivement l'engagement organisationnel	Confirmé
		H4 : La perception des employés quant au support reçu pour les AFD impacte positivement l'engagement organisationnel	Confirmé
Van de Wiele (2010)	11 993 grandes organisations manufacturières belges	H1 : Les coûts de formation sont liés positivement à la performance organisationnelle	Confirmé
Islam et Siengthai (2010)	216 employés provenant de 53 organisations manufacturières au Bangladesh	H1 : Les activités de recrutement et sélection sont positivement liées à la performance organisationnelle	Confirmé
		H2 : Les activités d'évaluation de performance sont positivement liées à la performance organisationnelle	Confirmé
		H3 : La formation d'un syndicat est positivement liée à la performance organisationnelle	Non confirmé
		H4 : Les AFD sont positivement liées à la performance organisationnelle	Confirmé
		H5 : Les pratiques de rémunération et de récompenses sont positivement liées à la performance organisationnelle	Confirmé

AUTEURS	ÉCHANTILLON	HYPOTHÈSES	RÉSULTATS
Nguyen et coll. (2010)	Meta-analyse de 66 études portant sur l'impact des activités de formation sur la performance organisationnelle	H1: Les AFD sont liés positivement à la performance organisationnelle financière et non financière	Confirmé
Chambel et Sobral (2011)	240 employés temporaires d'un centre d'appel portugais	H1 : La promotion des AFD en tant que gage d'employabilité est liée positivement à l'engagement affectif	Confirmé
		H2 : Le support de l'organisation agit comme variable médiatrice dans la relation entre la promotion des AFD en tant que gage d'employabilité et l'engagement affectif	Confirmé partiellement
Newman et coll. (2011)	437 employés provenant de 5 organisations multinationales chinoises du domaine des services	H1a : La perception de disponibilité des AFD est liée positivement à l'engagement affectif	Confirmé
		H1b : La perception de disponibilité des AFD est liée positivement à l'engagement de continuité	Confirmé
		H2 : La motivation à apprendre est liée positivement à l'engagement affectif	Non confirmé
		H3a : La perception du support reçu du superviseur quant aux AFD est liée positivement à l'engagement affectif	Confirmé
		H3b : La perception du support reçu du superviseur quant aux AFD est liée positivement à l'engagement de continuité	Non confirmé
		H4 : La perception du support reçu par les collègues quant aux AFD est liée positivement à l'engagement affectif	Confirmé
		H5a : Les avantages perçus des AFD sont liés positivement à l'engagement affectif	Non confirmé
		H5b : Les avantages perçus des AFD sont liés positivement à l'engagement de continuité	Non confirmé
		H6a : L'engagement affectif est lié négativement à l'intention de quitter	Confirmé
H6b : L'engagement de continuité est lié négativement à l'intention de quitter	Confirmé		

* AFD = Activités de formation et de développement

*Traduction libre

1.3.1 Les effets directs et indirects sur l'engagement organisationnel

Plusieurs études se sont intéressées aux liens entre, d'une part, les activités de formation et de développement et, d'autre part, l'engagement organisationnel. D'un côté, certaines de ces études n'ont considéré que ces deux variables et ont donc testé le lien direct entre celles-ci; de l'autre côté, d'autres études ont utilisé des variables intermédiaires pour tester les liens indirects. La prochaine section fera alors état des études ayant testé les liens directs et indirects des activités de formation et de développement avec l'engagement organisationnel.

L'étude de Bartlett (2001)

Dans son étude, Bartlett (2001) analyse les relations entre d'une part, les attitudes des employés en ce qui concerne les activités de formation et de développement et, d'autre part, leur niveau d'engagement organisationnel. L'auteur utilise deux variables pour mesurer le niveau d'engagement organisationnel: l'engagement affectif et l'engagement de continuité. Pour ce faire, plus de 1500 questionnaires ont été envoyés à des infirmières et infirmiers provenant de cinq grands hôpitaux américains; 337 de ces questionnaires ont été utilisés afin de valider les liens entre les attitudes et le niveau d'engagement organisationnel. Dans un premier temps, l'étude montre certains effets indirects des activités de formation. Parmi ceux-ci, on relève le lien positif entre la perception qu'ont les employés des bénéfices générés par les activités de formation et de développement et l'engagement organisationnel. Également, l'analyse montre une relation positive entre la perception de l'accessibilité aux activités de formation et de développement et l'engagement organisationnel. Toutefois, contrairement à ce que Bartlett (2001) anticipait, l'effet direct entre, d'une part, la participation des employés aux activités de formation et de développement et, d'autre part, l'engagement, n'a été démontré que partiellement. Pour mesurer la participation aux activités de formation et de développement, Bartlett (2001) utilise deux variables indépendantes: la durée et la fréquence. Lorsqu'il mesure la relation entre la durée des activités de formation et de développement et le niveau d'engagement, le lien positif a été démontré autant avec l'engagement affectif qu'avec l'engagement de continuité. Cependant, lorsqu'il mesure la relation avec la fréquence des activités de formation, le lien n'a été démontré qu'avec

l'engagement affectif, ne soutenant que partiellement l'hypothèse qu'il avait posé. Bartlett explique ce résultat par le fait que les employés ne désirent pas nécessairement participer à un nombre prédéterminé d'heures de formation ou d'activités de développement. Plutôt, les employés valorisent davantage la perception d'accessibilité des activités de formation et de développement, c'est-à-dire avoir la possibilité de recourir, lorsqu'ils le désirent, aux activités de formation et de développement de l'organisation.

L'étude de Gaertner et Nollen (1989)

Ces résultats convergent d'ailleurs avec l'étude menée par Gaertner et Nollen (1989) qui n'a pas non plus démontré la relation directe entre les activités de formation et de développement et l'engagement organisationnel. De façon plus précise, leur étude visait à déterminer les liens entre les diverses activités de cheminement de carrière, dont les activités de formation et de développement, la perception des employés et l'engagement organisationnel. Effectuée auprès du personnel d'une grande entreprise manufacturière américaine, cette étude consistait d'abord en la passation d'un questionnaire pour valider les liens entre les activités de cheminement et le niveau d'engagement organisationnel des employés. Ensuite, Gaertner et Nollen (1989) ont analysé les bases de données de l'organisation qu'ils ont croisées avec les résultats des questionnaires, pour déterminer les liens entre l'historique d'emploi, la participation aux activités de développement de carrière et l'engagement organisationnel. Comme mentionné précédemment, la relation directe entre la participation aux activités de formation et l'engagement organisationnel n'a pas été démontrée. Toutefois, plusieurs relations indirectes se sont révélées significatives. Parmi celles-ci, on retrouve d'abord la relation entre la satisfaction quant aux activités de formation et de développement et l'engagement organisationnel. L'étude démontre également le lien positif entre l'expérience de promotion et l'engagement organisationnel. Finalement, l'étude montre la relation positive entre, d'une part, le fait que les employés perçoivent que leur organisation est axée vers la sécurité d'emploi et, d'autre part, l'engagement organisationnel.

L'étude de Chew et Chan (2007)

Dans cette perspective, les résultats de Chew et Chan (2007) ne divergent pas non plus de ceux des études précédentes. Poursuivant toutefois un objectif distinct de celle présentée ci-dessus, cette étude visait davantage à déterminer l'impact des pratiques clés de ressources humaines sur l'engagement organisationnel et l'intention de rester. Pour ce faire, Chew et Chan (2007) ont d'abord identifié les pratiques clés correspondant au contexte de l'emploi australien par l'utilisation de la méthode Delphi avec 9 experts. Par la suite, afin de valider et de cibler les pratiques clés identifiées en groupe, ils ont procédé à des entrevues en profondeur avec 12 directeurs ressources humaines (RH). Finalement, pour vérifier l'impact de ces pratiques sur les deux aspects à l'étude, ils ont procédé par questionnaire, et ce, auprès du personnel de 9 grandes organisations australiennes privées. D'abord, les résultats de l'étude montrent l'impact positif sur l'engagement organisationnel des opportunités offertes aux employés de travailler sur des projets spéciaux. Ensuite, contrairement à ce que Chew et Chan (2007) anticipaient, les résultats n'ont pas démontré l'impact des activités de formation et de développement sur l'engagement organisationnel. Ces auteurs suggèrent que deux causes pourraient expliquer ce résultat. D'une part, cela pourrait provenir du fait qu'il n'y a pas de correspondance entre les activités de formation et le développement de carrière désiré de l'employé. D'autre part, la présence de contraintes organisationnelles, telles que le temps ou le budget, pourrait impacter la qualité du contenu des formations et par conséquent, le niveau d'engagement des employés.

À la lumière des études présentées ci-dessus, il ressort qu'il n'y a pas d'effet direct systématique entre la participation des activités de formation et de développement et l'engagement organisationnel. En revanche, certaines études ont observé un lien en utilisant diverses variables intermédiaires. Ces études seront ainsi présentées dans les prochains paragraphes.

L'étude de Tansky et Cohen (2001)

Cherchant à montrer les relations entre le support organisationnel dispensé aux employés, les activités de formation et de développement et l'engagement

organisationnel, Tansky et Cohen (2001) ont demandé aux employés, aux superviseurs et aux directeurs d'un grand hôpital métropolitain américain de remplir un questionnaire pour mesurer ces relations. Conformément aux résultats de Bartlett (2001), ceux de l'étude de Tansky et Cohen (2001) ont démontré la relation positive entre la satisfaction des employés par rapport aux activités de formation et de développement et l'engagement organisationnel. De la même façon, leur étude a démontré une relation positive entre, d'une part, la satisfaction du superviseur quant aux activités de formation et de développement des employés et, d'autre part, l'engagement organisationnel du superviseur. L'étude de Tansky et Cohen (2001) a également démontré la relation positive entre, d'une part, la perception du support de l'organisation par rapport aux activités de formation et de développement et, d'autre part, l'engagement organisationnel. Enfin, comme ce qu'ils anticipaient, leur étude montre que le support de l'organisation agit comme variable médiatrice partielle dans la relation entre la satisfaction du superviseur quant aux activités de formation et de développement des employés et l'engagement organisationnel.

L'étude de Bulut et Culha (2010)

De la même façon, l'étude de Bulut et Culha (2010) vise à démontrer le rôle de certaines variables modératrices sur la relation entre les activités de formation et de développement, considérées comme les variables indépendantes, et l'engagement organisationnel, considéré comme la variable dépendante. Pour valider ces relations, Bulut et Culha (2010) ont effectué un sondage auprès du personnel provenant de 13 hôtels en Turquie. Les résultats de leur étude vont dans la même direction que ceux de Bartlett (2001). D'abord, il ressort que le degré d'accessibilité aux activités de formation et de développement est lié positivement à l'engagement. Dans un deuxième temps, l'étude montre que la perception des bénéfices que génèrent les activités de formation et de développement est également liée à l'engagement organisationnel.

L'étude de Dysvik et Kuvaas (2008)

Dans leur étude, Dysvik et Kuvaas (2008) examinent les relations entre les opportunités de formation et de développement, considérées comme des variables indépendantes, et trois

variables dépendantes, soit la démonstration des comportements de citoyenneté organisationnelle, la performance dans les tâches et l'intention de quitter l'organisation. Afin de valider ces relations, Dysvik et Kuvaas (2008) ont procédé par questionnaire auprès de 343 employés qui avaient participé, en 2006, à diverses activités de formation et de développement dispensées par un établissement norvégien de formation. Cette étude soutient les résultats des autres études en démontrant le lien positif entre la perception de l'utilité des activités de formation et de développement et la démonstration des comportements de citoyenneté organisationnelle. Alors que la recherche de Dysvik et Kuvaas (2008) n'étudie pas explicitement le concept d'engagement organisationnel, il demeure que plusieurs études ont démontré le lien entre la notion de comportement de citoyenneté organisationnelle et l'engagement organisationnel (Bolon, 1997; Morrison, 1994).

L'étude de Newman et coll. (2011)

Dans la même lignée que Gaertner et Nollen (1989) où la perception des employés est un élément clé de l'étude, celle de Newman et coll. (2011) analyse également le lien entre la perception des employés quant aux activités de formation et de développement, l'engagement affectif et de continuité et l'intention de quitter. Afin de valider les diverses relations, Newman et coll. (2011) ont procédé par questionnaire auprès d'employés provenant du secteur des services d'organisations multinationales chinoises. Parmi les résultats de l'étude, on note le lien positif entre, d'une part, les avantages perçus des activités de formation et, d'autre part, l'engagement affectif et de continuité. Également, l'étude montre qu'il existe un lien entre la perception de l'accessibilité des activités de formation et de développement et l'engagement affectif et de continuité. Toutefois, contrairement à ce qu'ils attendaient, aucun lien n'a été démontré entre la perception des avantages que sont susceptibles de générer les activités de formation et de développement et l'engagement affectif. Les auteurs expliquent notamment ce résultat par le contexte de l'emploi particulier en Chine où les opportunités de carrière sont plutôt limitées en raison d'un plafond de verre présent dans plusieurs grandes organisations. En quelques mots, on peut expliquer le concept du plafond du verre comme des barrières

invisibles qui empêchent l'ascension de carrière, ou la mobilité verticale, des employés dans les organisations (Northouse, 2010).

L'étude de Chambrel et Sobral (2011)

Pour leur part, Chambrel et Sobral (2011) ont étudié les activités de formation et de développement dans une perspective un peu différente des autres études. Leur analyse vise à établir la relation entre la promotion des activités de formation et de développement comme gage d'employabilité, le support organisationnel dispensé par les organisations et l'engagement affectif. C'est donc à partir d'un sondage effectué auprès d'employés temporaires d'un centre d'appel portugais qu'ils ont tenté de valider ces relations. Cette recherche montre la relation positive entre, d'une part, la promotion des activités de formation et de développement comme gage d'employabilité et, d'autre part, l'engagement affectif.

À la lumière de ces recherches, on constate que les études montrent plusieurs liens indirects entre, d'une part, les activités de formation et de développement et, d'autre part, l'engagement organisationnel. Que ce soit l'accessibilité des activités de formation ou encore la perception des bénéfices que génèrent les activités de formation et de développement, ces variables intermédiaires montrent généralement une relation positive avec l'engagement organisationnel. Tel que mentionné précédemment, les études n'ont toutefois pas démontré la relation directe entre les activités de formation et de développement et l'engagement organisationnel. De fait, on peut conclure que les activités de formation et de développement ont des effets exclusivement indirects sur l'engagement organisationnel.

La prochaine section exposera alors les études portant sur les effets au niveau de la rétention des employés et de la performance organisationnelle.

1.3.2 Effets sur la rétention des employés

L'étude de Dysvik et Kuvaas (2008)

Présentée un peu plus tôt, l'étude de Dysvik et Kuvaas (2008) s'est aussi intéressée à l'effet des activités de formation et de développement sur l'intention de rester au sein de

l'organisation. De façon plus précise, les auteurs ont cherché à démontrer le lien indirect entre la perception de l'utilité des activités de formation et de développement, considérée comme la variable indépendante et l'intention des employés de partir, considérée comme la variable dépendante. Leur recherche a démontré un lien négatif entre ces variables.

L'étude de Chew et Chan (2007)

Chew et Chan (2007) se sont également intéressés à la relation entre les activités de formation et de développement et l'intention de rester. Dans leur étude, Chew et Chan (2007) ont cherché à démontrer le lien entre ces deux mêmes variables. Leur recherche a montré la relation positive entre, d'une part, les activités de formation et de développement et, d'autre part, l'intention de rester au sein de l'organisation. Toutefois, contrairement à ce qu'ils anticipaient, l'étude n'a pas montré de lien entre les opportunités de développement de carrière offertes aux employés, considérées comme la variable indépendante, et l'intention de rester, considérée comme la variable dépendante.

Face à ces deux recherches, on constate d'abord le nombre limité d'études qui se sont intéressées à l'impact des activités de formation et de développement sur la rétention des employés. Dans un deuxième temps, on observe que ces études utilisent plutôt une variable intermédiaire, soit l'intention de rester, pour tester le lien entre ces pratiques RH et la rétention des employés. À ce sujet, plusieurs méta-analyses ont démontré la relation positive, mais modérée entre l'intention de quitter et la décision de quitter ou non l'organisation (Griffeth et Hom, 1988; Griffeth, Hom et Gaertner, 2000). De fait, on peut conclure que les études, quoique limitées en nombre, ont montré des liens positifs exclusivement indirects entre les activités de formation et de développement et la rétention des employés.

1.3.3 Effets sur la performance organisationnelle

L'étude de Dysvik et Kuvaas (2008)

Dans leur étude, Dysvik et Kuvaas (2008) se sont également intéressés à la relation entre les activités de formation et de développement et la performance. Plus spécifiquement, ces auteurs ont tenté de démontrer le lien indirect entre, d'une part, la perception de

l'utilité des activités de formation et de développement et, d'autre part, la performance individuelle. Il convient de spécifier que la performance individuelle était mesurée par une auto-évaluation faite par les employés. Leur étude a montré un lien positif entre ces deux variables.

L'étude d'Islam et Siengthai (2010)

Quant à eux, Islam et Siengthai (2010) ont étudié le lien direct entre les activités de formation et de développement et la performance organisationnelle, mesurée de façon subjective. Pour ce faire, ils ont procédé en trois étapes. D'abord, ils ont prétesté leur questionnaire auprès de trente gestionnaires provenant de six organisations bangladaises. Les objectifs poursuivis par ce prétest étaient, d'une part, d'obtenir la rétroaction des gestionnaires quant à la clarté du questionnaire et, d'autre part, de mesurer la validité des échelles de mesure du questionnaire. Dans un deuxième temps, les auteurs ont effectué des entrevues en profondeur auprès de douze membres de la direction d'organisations bangladaises pour valider le cadre théorique, les variables et les concepts de l'étude. Finalement, afin de vérifier l'impact des diverses pratiques de ressources humaines sur la performance organisationnelle, Islam et Siengthai (2010) ont distribué 512 questionnaires à des gestionnaires provenant de 53 organisations manufacturières du Bangladesh. De ces 512 questionnaires, 216 ont été utilisés. Il est à noter que les répondants avaient à évaluer la performance de leur organisation respective par l'utilisation d'indicateurs tels que la satisfaction des clients, le taux de roulement. De façon générale, l'étude montre un lien positif entre les diverses activités ressources humaines analysées et la performance organisationnelle. Plus précisément, on note un lien positif entre, d'une part, les activités de formation et de développement et, d'autre part, la performance organisationnelle. De la même façon, la relation positive entre les activités d'évaluation de performance et la performance organisationnelle a été démontrée. Également, l'étude montre un lien positif entre les pratiques de rémunération et de récompenses et la performance organisationnelle.

L'étude de Van de Wiele (2010)

S'intéressant également à l'effet de ces activités de formation et de développement sur la performance organisationnelle, Van de Wiele (2010), quant à lui, a mesuré la performance à partir d'indicateurs objectifs, notamment financiers. Pour ce faire, l'auteur a recueilli les données financières de 11 993 grandes organisations belges, dont 3 810 organisations du domaine manufacturier, pour la période de 2002 à 2005. C'est en analysant les coûts de formation des entreprises et leurs résultats financiers qu'il est parvenu à établir cette relation positive entre les activités de formation et la performance organisationnelle.

L'étude de Nguyen et coll. (2010)

Ces résultats convergent d'ailleurs avec les résultats de la méta-analyse effectuée par Nguyen et coll. (2010). Tout comme Van de Wiele (2010), les auteurs de la méta-analyse s'intéressaient à l'impact des activités de formation et de développement sur la performance organisationnelle. Pour ce faire, ils ont analysé les 66 recherches parues dans de multiples revues durant la période de 1991 à 2007. Entreprises par divers auteurs, ces 66 études tentaient justement de démontrer la relation entre les activités de formation et de développement et la performance organisationnelle. Les résultats de leur recherche démontrent que la totalité de ces études montre un lien positif entre les activités de formation et de développement et la performance organisationnelle. Toutefois, ces auteurs relèvent certaines limites des études analysées, notamment l'utilisation de méthodes subjectives pour qualifier la performance organisationnelle et le faible taux de réponse dont plusieurs recherches souffrent.

En regard de ces recherches, on constate que plusieurs études montrent l'impact positif des activités de formation et de développement sur la performance organisationnelle, tant de façon directe qu'indirecte. Pour démontrer l'impact indirect, les auteurs ont utilisé la perception de l'utilité des activités de formation. Toutefois, tel que relevé dans les études de Dysvik et Kuvaas (2008), d'Islam et Siengthai (2010), de même que dans la conclusion de la méta-analyse de Nguyen et coll. (2010), plusieurs études font preuve d'une limite considérable: l'utilisation de méthodes subjectives pour déterminer la performance organisationnelle. En effet, l'utilisation de l'opinion des employés pour

déterminer d'une part, la performance individuelle et, d'autre part, la performance organisationnelle semble être une méthode questionable pour qualifier l'impact réel des activités de formation et de développement sur la performance organisationnelle. De fait, on peut conclure que les activités de formation et de développement ont des effets positifs sur la performance organisationnelle. Toutefois, les méthodes de mesure utilisées sont, pour certaines études, subjectives et peuvent générer des résultats plus ou moins fidèles à la réalité.

À la lumière de cette section portant sur les études empiriques, on constate que les études ne valident qu'en partie la théorie inhérente aux activités de formation et de développement. Effectivement, alors que l'engagement organisationnel devrait, selon la théorie de l'échange social, être un résultat des activités de formation et de développement, les études empiriques n'ont réussi qu'à établir cette relation de façon indirecte. Également, alors que la théorie du capital humain et le modèle de roulement de Lee et Maurer (1997) prévoient que la mise en œuvre d'activités de formation et de développement allait générer des résultats explicites au niveau de la rétention des employés, les études empiriques ne sont parvenues qu'à démontrer l'impact indirect sur la rétention. C'est par l'entremise de la variable « intention de quitter » que cette incidence indirecte a été montrée. Enfin, en ce qui concerne l'impact des activités de formation et de développement sur la performance organisationnelle, les études valident les théories. Effectivement, les études montrent les effets positifs et directs des activités de formation et de développement sur la performance individuelle et organisationnelle. Cependant, les limites méthodologiques évoquées précédemment mettent en doute la validité de certaines de ces études. Devant ces résultats globaux, il est intéressant de se demander pourquoi les fondements théoriques ne permettent d'expliquer que partiellement les résultats des études empiriques.

Face à ce questionnement, une explication possible est la façon dont les activités de formation et de développement sont conceptualisées. En effet, sous l'appellation « formation », on trouve plusieurs réalités différentes. L'analyse des études précédemment explicitées montre que celles-ci mesuraient les impacts des activités de formation et de développement prises au sens large. En fait, les auteurs ont regroupé,

tous types confondus, les activités de formation et développement et ont étudié leurs effets en général. Dans la théorie du capital humain, Becker (1962) fait la distinction entre deux types d'activités de formation et de développement qui conduisent à des effets différents; l'une favoriserait la rétention des employés tandis que l'autre la défavoriserait. Selon l'argument de Becker (1962), on pourrait énoncer qu'il existe effectivement différents types d'activités de formation et de développement et que ceux-ci génèrent des effets distincts. On pourrait ainsi expliquer le fait que les fondements théoriques ne sont qu'en partie vérifiés par les études empiriques puisque celles-ci ne distinguent pas les activités de formation entre elles (Benson, 2002). À l'appui de cette explication, l'étude de Chew et Chen (2007) semble éloquent. En effet, les résultats de leur étude n'ont pas démontré d'impact entre, d'une part, les activités de formation et de développement et d'autre part, l'engagement organisationnel. Cependant, ils ont établi un lien positif entre les opportunités de travailler sur des projets spéciaux, constituant des activités de développement comme telles (Birdi et coll., 1997) et l'engagement organisationnel des employés.

Il est donc possible que les résultats soient plus concluants si on regarde une activité de formation et de développement spécifique au lieu de les amalgamer les unes avec les autres. La thèse de Benson (2002) appuie justement ce propos en soulignant que, lorsqu'il n'y a pas de segmentation entre les diverses activités de formation, il est difficile de voir leur impact sur l'engagement organisationnel ou la rétention par exemple. Devant ce propos, certaines études ont été plus spécifiques en catégorisant les activités de formation et de développement tout en mesurant leur impact respectif. Ainsi, la prochaine section discutera des études empiriques qui ont testé l'hypothèse que la catégorisation des activités de formation et de développement conduit à des résultats plus concluants en ce qui concerne la validation empirique des modèles théoriques.

1.4 La classification des activités de formation et de développement des employés

Les organisations disposent d'une grande variété d'activités pour assurer le développement continu de leurs ressources. La littérature relative à ces activités est très abondante et présente une multitude de pratiques qui sont très différentes les unes des

autres. Par exemple, dans la littérature, à titre de pratique de formation et de développement, on relève des activités telles que des formations requises par le poste (Birdi et coll., 1997), des centres de développement (McDowall et Mabey, 2008) et même, des programmes d'aide financière aux études (Benson, 2002). Compte tenu de la grande variété d'activités de formation et de développement, on comprend la probabilité que ces diverses activités puissent produire des résultats très différents les unes des autres. Pourtant, devant cette multitude d'activités dont rend compte la littérature, on constate qu'il y a eu peu d'efforts de classification et de comparaison. En effet, quelques auteurs seulement se sont intéressés aux impacts organisationnels que peut entraîner la mise en place de diverses activités de formation dans les entreprises. Ainsi, la prochaine section présentera d'abord une brève description des classifications proposées par les auteurs pour ensuite, exposer les résultats de leurs études, c'est-à-dire les impacts générés par chacune des catégories d'activités de formation et de développement.

1.4.1 Les classifications proposées et leurs impacts organisationnels

Avant d'entreprendre la description des classifications proposées par les auteurs, il semble pertinent de présenter l'éventail de celles-ci sous forme de tableau. De fait, le tableau 2 regroupe le découpage des activités de développement et de formation proposées dans la littérature. La présentation sous forme de tableau permettra au lecteur de suivre l'évolution de ces classifications dans le temps et de les comparer les unes aux autres selon que les types d'activités proposés s'effectuent au sein ou à l'extérieur de l'organisation.

**Tableau 2:
Classification des activités de formation et de développement**

Auteurs	Type d'activités*				
	En organisation			Hors organisation	
Lynch (1991)	Formation liée à l'emploi			Formation externe	
Birdi et coll. (1997)	Formation en classe requise pour le poste durant les heures de travail	Activités de développement liées à l'emploi durant les heures de travail	Planification de carrière	Formation volontaire liée à l'emploi à l'extérieur des heures de travail	Formation volontaire non liée à l'emploi effectuée l'extérieur des heures de travail
Barrett et O'Connell (2001)	Activités spécifiques de formation			Activités générales de formation	
Benson (2002)	Formation liée à l'emploi	Formation générale d'entreprise	Programmes d'aide financière aux études		

*Traduction libre

L'étude de Lynch (1991)

S'inspirant de la théorie du capital humain de Becker (1962), Lynch (1991) a proposé une classification comprenant deux catégories d'activités de formation et de développement. Ces deux catégories, similaires à celles de Becker (1962), sont les suivantes : la formation liée à l'emploi et la formation externe.

La première catégorie, c'est-à-dire les activités liées à l'emploi, inclut tout type de formation portant sur les besoins du poste. Les compétences étant acquises ou développées durant l'exécution du travail, Lynch (1991) précise que celles-ci sont, tout comme celles développées lors des activités de formations spécifiques de Becker (1962), non transférables d'une organisation à l'autre.

Dispensée généralement par des établissements d'enseignement reconnus ou institutions privées, la deuxième catégorie d'activités, autrement dit la formation externe, prend souvent la forme de programmes de formation collégiale, universitaire, etc. Pouvant

mener à l'obtention de diplômes d'études, la formation scolaire se distingue grandement de la première catégorie qui n'est sanctionnée par aucun diplôme ni aucune certification.

Dans son étude, Lynch (1991) analyse la relation entre, d'une part, les divers types d'activités de formation mentionnés ci-dessous et, d'autre part, la propension de quitter des employés. Pour ce faire, elle utilise un sondage longitudinal national des États-Unis ciblant 12 686 jeunes hommes et femmes âgés entre 14 à 21 ans. Ce sondage vise à suivre l'évolution de l'expérience de travail de ces jeunes professionnels sur plusieurs années tout en la comparant selon le type de formation effectuée. De ces 12 686 répondants, elle a utilisé les données de 2 522 jeunes dont 1 314 femmes. Ses résultats indiquent que, à la différence des hommes, les femmes ayant suivi une formation liée à leur emploi présentent une moins grande propension à quitter l'organisation. Également, contrairement aux hommes, les femmes ayant poursuivi de la formation externe présentent une plus grande propension à quitter l'organisation.

L'étude de Barrett et O'Connell (2001)

Malgré le fait que la classification proposée par Barrett et O'Connell (2001) s'apparente beaucoup à celle de Lynch (1991), les résultats de leur étude sont contradictoires à ceux de l'étude de Lynch. Ces résultats seront discutés un peu plus loin. Se basant également sur la classification proposée par Becker (1962), Barrett et O'Connell (2001) ont présenté une segmentation à deux catégories. D'une part, on y retrouve des activités de formation spécifique et, d'autre part, des activités de formation générale.

Les auteurs précisent que les activités de formation spécifique permettent le développement de compétences qui assurent le bon fonctionnement et le bon déroulement des activités opérationnelles exclusives à l'organisation. En ce qui a trait aux activités de formation générale, Barrett et O'Connell (2001) spécifiaient que ces activités générales permettaient l'acquisition de compétences et de connaissances élargies.

Cherchant à déterminer l'impact des activités de formation spécifique et générale sur l'augmentation de la productivité et sur la rétention des employés, Barrett et O'Connell (2001) ont d'abord procédé, en 1993, à l'envoi de questionnaires auprès de 1 000 organisations irlandaises de plus de 10 employés. Visant à récolter de l'information

générale, dont le type d'activités de formation dispensée dans ces organisations, 654 questionnaires ont finalement été utilisés. Dans un deuxième temps, en 1997, ils ont envoyé à nouveau un questionnaire auprès de ces 654 organisations pour connaître l'augmentation de productivité connue depuis 1993. De ces 654 questionnaires, 215 ont été remplis par les organisations. Les auteurs ont ainsi estimé l'impact des activités de formation offertes sur la productivité. D'abord, les résultats de leur étude montrent qu'il y a un lien positif entre les activités de formation générale et la croissance de la productivité. Contrairement à ce qu'ils anticipaient, les activités de formation spécifiques n'ont pas démontré de lien statistiquement significatif avec l'augmentation de la productivité. Barrett et O'Connell (2001) suggèrent d'abord que les organisations les plus susceptibles de dispenser des activités de formation générale sont les grandes entreprises. Comme ce sont aussi les grandes organisations qui présentent le plus haut potentiel de hausse de productivité, cela pourrait expliquer les résultats significatifs des activités générales. D'autre part, ils suggèrent que les employés considèrent les activités générales de formation plus bénéfiques pour eux-mêmes que les activités spécifiques de formation. Effectivement, comme les compétences générales leur seraient plus utiles ailleurs, les employés interprèteraient les activités générales de formation comme une forme d'investissement de l'employeur dans ses employés. Ainsi, s'appliquerait la théorie de l'échange social où les employés s'investiraient davantage dans leur travail pour apaiser le sentiment de dette morale. Ce qui entraînerait une hausse de leur performance individuelle et donc, organisationnelle.

L'étude de Birdi et coll. (1997)

Précisant davantage les typologies proposées par Lynch (1991) et Barrett et O'Connell (2001), Birdi et coll. (1997) proposent une classification qui comprend 5 familles d'activités de formation et de développement. D'abord, on retrouve la formation en classe exigée par le poste et les activités de développement, toutes deux en lien avec l'emploi et effectuées sur les heures de travail. Ensuite, on retrouve les activités de planification de carrière qui peuvent être effectuées autant dans le cadre des fonctions de l'employé qu'à l'extérieur. Finalement, on retrouve les activités de formation volontaires qui comprennent, d'une part, celles qui sont liées à l'emploi et, d'autre part, celles qui ne le sont pas. Ces deux dernières

familles s'effectuent à l'extérieur des heures de travail. Afin de donner de plus amples détails sur chacune de ces familles, le tableau 3 présente leurs principales caractéristiques et des exemples concrets.

Tableau 3:
Précisions sur les familles incluses dans la classification de Birdi et coll. (1997)*

Familles d'activités de formation et de développement	Courte description	Exemples
Formation en classe requise pour le poste durant les heures de travail	<ul style="list-style-type: none"> Formation obligatoire en classe qui porte exclusivement sur les spécificités du poste 	<ul style="list-style-type: none"> Formation informatique, technologique Formation sur des programmes organisationnels spécifiques
Activités de développement liées à l'emploi durant les heures de travail	<ul style="list-style-type: none"> Expériences de travail diverses qui permettent l'acquisition de nouveaux apprentissages liés à l'emploi 	<ul style="list-style-type: none"> Projets spéciaux temporaires Activités de co-développement
Planification de carrière	<ul style="list-style-type: none"> Inclut toutes opportunités d'apprentissage et de développement effectuées dans le but de répondre aux aspirations professionnelles de l'employé 	<ul style="list-style-type: none"> Activités d'évaluation de potentiel Séances de rétroaction sur la progression de l'employé
Formation volontaire liée à l'emploi à l'extérieur des heures de travail	<ul style="list-style-type: none"> Activités volontaires de formation accomplies à l'extérieur des heures de travail des employés 	<ul style="list-style-type: none"> Programme d'aide financière aux études
Formation volontaire non liée à l'emploi effectuée à l'extérieur des heures de travail	<ul style="list-style-type: none"> Activités volontaires de formation accomplies à l'extérieur des heures de travail des employés 	<ul style="list-style-type: none"> Toutes autres formations à l'extérieur du domaine d'expertise de l'employé

*Traduction libre

Dans leur étude, Birdi et coll. (1997) analysent les relations entre d'une part, les 5 familles d'activités de formation et de développement qu'ils proposent et, d'autre part, les impacts qu'elles génèrent au niveau des employés. Les principaux impacts mesurés sont des bénéfices au travail, incluant l'augmentation de la performance et le fait d'être davantage prêt à recevoir une promotion, la satisfaction au travail et l'engagement organisationnel. Afin de valider les liens positifs entre ces variables, 1 798 questionnaires ont été envoyés aux employés provenant du domaine manufacturier automobile au Royaume-Uni. Il convient de noter que les employés étaient amenés à évaluer eux-mêmes l'impact des activités sur leur performance au travail. Dans un premier temps, en ce qui concerne la catégorie activités de formation en classe requises par le poste, ce groupe de formation montre une relation

positive avec les bénéfices au travail, incluant l'augmentation de la productivité, la satisfaction des employés et, finalement, l'engagement organisationnel. Dans un deuxième temps, en ce qui a trait aux activités de développement liées à l'emploi, les résultats de l'étude démontrent une relation positive entre les bénéfices et la satisfaction au travail. L'étude n'a toutefois pas montré de lien positif entre les activités de développement liées à l'emploi et l'engagement organisationnel. En ce qui concerne les activités de planification de carrière, l'étude montre un lien positif entre celles-ci et, d'une part, les bénéfices au travail et, d'autre part, l'engagement organisationnel. Pour les activités de formation volontaires liées au poste, l'étude montre une relation positive exclusivement avec les bénéfices au travail. Finalement, en ce qui concerne les activités de formation volontaires non liées au poste, aucun lien positif n'a été démontré. À simple titre complémentaire, le tableau 4 présente les principaux résultats de leur étude.

Tableau 4:
Résultats - Corrélations de l'étude de Birdi et coll. (1997)⁽¹⁾

Familles d'activités de formation et de développement	Bénéfices au travail (ex.: l'augmentation productivité)	Satisfaction au travail	Engagement organisationnel
Formation en classe requise pour le poste durant les heures de travail	$r = 0,10^{**}$	$r = 0,09^*$	$r = 0,07^*$
Activités de développement liées à l'emploi durant les heures de travail	$r = 0,08^*$	$r = 0,08^*$	
Planification de carrière	$r = 0,13^{***}$		$r = 0,08^*$
Formation volontaire liée à l'emploi à l'extérieur des heures de travail	$r = 0,14^{***}$		
Formation volontaire non liée à l'emploi effectuée l'extérieur des heures de travail			

⁽¹⁾ Traduction libre

Seuls les résultats significatifs ont été inclus à ce tableau : * $p < 0,1$; ** $p < 0,005$; *** $p < 0,0001$

La thèse de Benson (2002)

Quoique la classification de Benson (2002) soit quelque peu différente de celle de Birdi et coll. (1997), les résultats de son étude convergent avec celle-ci. Les conclusions de l'étude seront discutées un peu plus loin. Benson (2002) a segmenté en 3 familles les activités de formation et de développement. Parmi celles-ci, on retrouve la formation liée à l'emploi, la formation générale d'entreprise et les programmes d'aide financière aux études. Selon

cet auteur, cette classification représente fidèlement les activités de formation et de développement les plus courantes dans les organisations et est également acceptée par les communautés scientifiques de recherche (Benson, 2002). Ces 3 familles d'activités sont sommairement décrites dans le tableau 5.

La première catégorie, c'est-à-dire la formation liée à l'emploi, inclut toutes les formations et activités de développement visant à développer les connaissances et les compétences de l'employé relatives à sa fonction dans l'organisation. Que ce soit par l'expérimentation, par de la formation en classe ou par du coaching offert par le superviseur immédiat, dès que l'objectif de la formation est d'outiller l'employé à développer des compétences ou des connaissances requises dans le cadre de son poste, cela constitue des activités de formation liée à l'emploi. Dispensée par l'organisation, la formation générale d'entreprise, quant à elle, vise à enrichir les compétences générales de l'employé. Ces formations sont généralement développées à l'interne et portent autant sur le fonctionnement général de l'entreprise, par exemple les politiques ou procédures, que sur des connaissances plus communes, comme des cours de langues. En fait, à partir du moment où cette formation est dispensée par l'organisation et qu'elle ne porte pas sur la fonction de l'employé, elle s'inscrit dans cette deuxième catégorie de formation de Benson (2002). Finalement, en ce qui concerne les programmes d'aide financière aux études, ils constituent des formations ou activités de développement effectuées à l'extérieur de l'organisation. Pouvant mener à l'obtention de diplôme d'études ou non, ces activités de formation sont entreprises par l'employé et financées, en partie ou en totalité, par l'organisation. Ces cours peuvent non seulement permettre l'obtention de certifications ou de titres professionnels, mais ils peuvent également être des cours ponctuels entrepris par l'employé pour améliorer des habiletés précises. Ces habiletés ne sont pas nécessairement en lien direct avec la fonction de l'employé; elles peuvent être développées dans un objectif de développement de carrière ou pour acquérir des connaissances générales. Selon plusieurs auteurs, ces programmes sont de plus en plus répandus dans les organisations. En effet, les heures de formation sont, en quelque sorte, assumées totalement par l'employé et aucunement par l'organisation, ce qui constitue un bon investissement pour l'employeur (Benson, 2002; Birdi et coll., 1997, Cappelli, 2004, Finegold et coll., 2002).

**Tableau 5:
Précisions sur les familles incluses dans la classification de Benson (2002)***

Familles d'activités de formation et de développement	Courte description	Exemples
Formation liée à l'emploi	<ul style="list-style-type: none"> • Activités de formation et de développement qui portent exclusivement sur les spécificités du poste 	<ul style="list-style-type: none"> • Coaching portant sur le travail à effectuer • Formation en classe sur les outils spécifiques de travail
Formation générale d'entreprise	<ul style="list-style-type: none"> • Activités de formation permettant l'acquisition de connaissances sur l'organisation en général ou tout autre programme de formation dispensé par l'organisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Formation sur les politiques et procédures de l'organisation • Programme de formation de langue dispensée par l'organisation
Programme d'aide financière aux études	<ul style="list-style-type: none"> • Dispensés par des établissements autres que l'employeur, les employés participent volontairement à ces activités de formation qui sont effectuées à l'extérieur des heures de travail. • Financées en partie ou en totalité par l'employé, ces formations peuvent être liées ou non avec la fonction actuelle de l'employé 	<ul style="list-style-type: none"> • Formation scolaire • Séminaire ou conférences • Cours spécifiques chez une firme privée, etc.

*Traduction libre

Comme dans les études présentées précédemment, Benson (2002) a cherché à démontrer les différents impacts organisationnels que peuvent produire les diverses catégories de formation et de développement qu'il a proposées. Parmi les impacts organisationnels étudiés, c'est au niveau de l'engagement organisationnel, de l'intention de quitter des employés et du taux de roulement volontaire qu'il a centré son étude. Il a ainsi tenté d'établir le lien entre les catégories d'activités de formation suggérées et ces impacts organisationnels. Également, Benson (2002) a voulu mesurer l'effet modérateur des promotions ou récompenses octroyées entre, d'une part, le programme d'aide financière aux études et, d'autre part, les impacts organisationnels étudiés. Ces promotions ou récompenses doivent toutefois être données une fois le programme d'étude ou la formation terminée. Pour mener son étude, Benson (2002) a envoyé un questionnaire à 2 573 ingénieurs d'une grande organisation américaine dans le domaine de la recherche et du développement. De ces questionnaires transmis durant janvier et juin 2000, 979 ont

été utilisés. Afin de déterminer le taux de roulement, une analyse pairée des données du sondage et des données historiques de l'organisation a été effectuée. Cette analyse s'étendait sur une période de 4 ans, c'est-à-dire entre 1996 et 2000 et permettait d'identifier les participants des divers programmes de formation qui avaient quitté volontairement l'organisation. À titre complémentaire, le tableau 6 présente les principaux résultats de son étude. Dans un premier temps, ceux-ci montrent un lien positif entre, d'une part, la formation liée à l'emploi et, d'autre part, l'engagement organisationnel. De la même façon, l'étude a démontré une relation négative entre la formation liée à l'emploi et l'intention de quitter l'organisation. Pour cette même catégorie d'activités, aucun lien n'a été démontré avec le taux de roulement volontaire. Ensuite, l'étude n'a montré aucune relation entre la formation générale d'entreprise et l'engagement organisationnel. Ce lien entre la formation générale d'entreprise et l'intention de quitter n'a également pas été démontré. Ce fut le même résultat en ce qui concerne le lien entre cette catégorie de formation et le taux de roulement volontaire. En troisième lieu, contrairement à ce qu'il anticipait, l'étude n'a pas montré de lien négatif entre le programme d'aide financière aux études et l'engagement organisationnel. Toutefois, la relation positive entre le programme d'aide financière aux études et l'intention de quitter l'organisation a été démontrée. En ce qui concerne cette relation, l'étude précise que les employés ayant obtenu un diplôme par l'entremise de ce programme ont présenté une plus grande intention de quitter l'organisation que ceux qui n'avaient pas participé au programme. Les employés n'ayant pas obtenu un diplôme par l'entremise du programme ont présenté une plus faible propension à quitter que les employés n'ayant pas participé au programme. Enfin, l'effet modérateur des récompenses et promotions remises à la fin des études a été démontré sur la relation négative entre la participation au programme d'aide financière aux études et l'intention de quitter l'organisation. Cet effet modérateur a également été démontré sur la relation négative entre le programme d'aide financière aux études et le roulement des employés.

Tableau 6:
Résultats - Corrélations de la thèse de Benson (2002)⁽¹⁾

Familles d'activités de formation et de développement	Engagement organisationnel	Intention de quitter	Taux de roulement volontaire
Formation liée à l'emploi	$r = 2,77^{**}$	$r = 4,67^{***}$	
Formation générale d'entreprise			
Programme d'aide financière aux études		$r = -4,75^{***}$	

⁽¹⁾ Traduction libre

Seuls les résultats significatifs ont été inclus à ce tableau : * $p < 0,1$; ** $p < 0,005$; *** $p < 0,0001$

Alors que plus tôt, on se demandait si la segmentation des activités de formation et de développement permettrait de valider, de façon plus importante, les explications théoriques, le tableau 7 ci-dessous semble révéler une tendance particulièrement présente pour les activités de formation et de développement dispensées à l'interne. En effet, les résultats d'études démontrent majoritairement une corrélation entre, d'une part, les activités de formation internes et, d'autre part, les divers impacts organisationnels mesurés, parmi lesquels l'intention de quitter (Benson, 2002; Lynch, 1991).

Toutefois, pour Benson (2002), cette relation n'a été démontrée que dans une seule des deux catégories de formation internes segmentées. Également, la relation positive et directe entre les activités internes de formation et l'engagement organisationnel a été démontrée (Benson, 2002; Birdi et coll., 1997). Une fois de plus, cet effet est exclusif à une seule des deux familles de formation interne, c'est-à-dire à celles en lien avec la fonction de l'employé (Benson, 2002). Finalement, alors qu'une étude n'a pas réussi à montrer la relation entre ces activités internes de formation et l'augmentation de productivité (Barrett et O'Connell, 2001), une autre l'a démontrée (Birdi et coll., 1997). En résumé, on observe que les activités de formation effectuées à l'interne, et notamment celles qui sont liées avec le poste, démontrent des relations directes et positives avec l'engagement organisationnel et l'augmentation de productivité. Également, les activités de formation internes montrent une relation directe et négative avec l'intention de quitter. On se rend donc compte que les études empiriques portant spécifiquement sur les activités de formation et de développement internes valident les modèles théoriques.

Tableau 7:
Présentation visuelle des résultats des impacts étudiés par classification *

Auteurs	Type d'activités*				
	En organisation			Hors organisation	
Lynch (1991)	Formation liée à l'emploi			Formation externe	
Birdi et coll. (1997)	Formation en classe requise pour le poste durant les heures de travail	Activités de développement liées à l'emploi durant les heures de travail	Planification de carrière	Formation volontaire liée à l'emploi à l'extérieur des heures de travail	Formation volontaire non liée à l'emploi effectuée l'extérieur des heures de travail
Barrett et O'Connell (2001)	Activités spécifiques de formation			Activités générales de formation	
Benson (2002)	Formation liée à l'emploi	Formation générale d'entreprise	Programmes d'aide financière aux études		

*Traduction libre

Légende :		
Démontre une relation avec les impacts organisationnels étudiés	Démontre partiellement les impacts organisationnels étudiés	Ne démontre pas de corrélation avec les impacts organisationnels étudiés

En revanche, ce constat ne semble pas aussi clair en ce qui concerne les activités de formation effectuées à l'extérieur de l'organisation. En effet, en observant le tableau 7, il ressort que la majorité des études ne parvient pas ou ne parvient que partiellement à montrer le lien entre ces activités externes de formation et de développement et les impacts organisationnels qu'ils génèrent. Parmi les résultats, le lien entre, d'une part, les activités de formation externe et, d'autre part, l'engagement organisationnel n'a pas été démontré (Benson, 2002; Birdi et coll., 1997). Dans cette même perspective, alors que la relation entre d'une part, les activités de formation et développement externe et, d'autre part, l'augmentation de la productivité a été démontrée dans l'étude de Barret et O'Connell (2001), elle n'a toutefois pas été montrée dans l'étude de Birdi et coll. (1997). Finalement, alors que le lien négatif n'a pas été démontré entre

les activités externes de formation et l'intention de quitter (Lynch, 1991), ce lien a pourtant été montré dans l'étude de Benson (2002). Cet auteur précise d'ailleurs que cette relation s'inversait selon l'avancement de l'employé dans la poursuite de ses études. En d'autres mots, pour les employés en début de parcours scolaire, la formation externe serait liée négativement à l'intention de quitter alors qu'en fin de parcours, la formation externe serait liée positivement à l'intention de quitter. Devant les résultats des études, il ressort que les activités de formation et de développement externes produisent des impacts organisationnels confus, voire contradictoires. Alors que certaines études parviennent à démontrer l'impact qu'elles ont sur les résultats organisationnels, d'autres n'y parviennent pas. Face à ces constats, les concepts théoriques ne permettent pas d'expliquer les résultats des études.

Devant cette conclusion, une explication semble possible. En effet, comme mentionné précédemment, deux théories apparaissaient contradictoires : la théorie de l'échange social et la théorie du capital humain. Cette contradiction, tel que mentionné plus tôt, survenait pour une catégorie d'activités de formation précise, c'est-à-dire la formation générale. De fait, nous pourrions poser l'hypothèse que les activités de formation et de développement effectuées à l'extérieur de l'organisation sont effectivement des activités de formation générale. Celles-ci développant des compétences générales transférables d'une organisation à l'autre (Becker, 1962), cela augmenterait autant la performance de l'employé dans son poste que sa propension à quitter l'organisation. Alors que la théorie de l'échange social prédit des attitudes positives comme l'engagement organisationnel, les résultats d'études portant sur les activités externes de formation montrent plutôt des relations positives avec les impacts organisationnels prévus dans la théorie du capital humain, c'est-à-dire la productivité et l'intention de quitter l'organisation et non, l'engagement organisationnel. À l'appui de cette hypothèse, l'étude de Birdi et coll. (1997) a démontré la relation positive entre, d'une part, les activités de formation liées à l'emploi effectuées à l'extérieur des heures de travail et, d'autre part, la performance individuelle dans le poste, mais la relation entre ces mêmes activités de formation et l'engagement organisationnel n'a pas été démontrée.

L'étude de Benson (2002) confirme également cette hypothèse en n'établissant pas de relation entre, d'une part, les programmes d'aide financière aux études et, d'autre part, l'engagement organisationnel, mais en établissant une relation négative et directe entre les

programmes d'aide financière aux études et l'intention de quitter. De fait, on peut conclure que les modèles théoriques, comme ils se contredisent entre eux, expliquent les résultats confus que peuvent générer les activités de formation externes. Étant considérées comme générales selon la catégorisation de Becker (1962), ces activités externes de formation auraient des impacts organisationnels différents des activités internes de formation, ce que semble démontrer les résultats d'études.

Parmi ces activités de formation externes, un type d'activités semble plus équivoque que les autres. Permettant à la fois le développement de compétences générales et démontrant également le support et la préoccupation de l'employeur par rapport à ses employés, les programmes d'aide financière aux études se situent à la frontière des deux théories. D'une part, comme c'est un bénéfice offert par l'employeur en finançant les activités de formation entreprises par les travailleurs, selon la théorie de l'échange social (Blau, 1964), les employés pourraient sentir l'obligation de réciproquer face à ce bénéfice organisationnel. D'autre part, par l'entremise de ce programme, les activités de formation générale entreprises par les employés leur permettraient de développer des compétences transférables. Ainsi, selon la théorie du capital humain (Becker, 1962), les employés seraient davantage incités à quitter l'organisation.

Il devient donc intéressant de se pencher sur ce type d'activités de formation qui semblent, à la lumière des résultats d'études, générer certains résultats organisationnels. Toutefois, ceux-ci demeurent imprévisibles. Également, selon Benson (2002), les programmes d'aide financière aux études constituent la catégorie d'activités de formation et de développement externe la plus acceptée par la communauté de recherche scientifique et la plus utilisée dans les organisations. Dans cette perspective, nous croyons d'autant plus pertinent d'étudier davantage cette catégorie d'activités de formation et de développement externe. Ainsi, la prochaine section portera sur les programmes d'aide financière aux études et plus particulièrement, sur leur définition et sur les impacts qu'ils tendent à générer dans les organisations.

1.5 Les programmes d'aide financière aux études

Relevés par plusieurs auteurs, les programmes d'aide financière aux études (PAFE) sont devenus un moyen de plus en plus répandu pour développer et former la main-d'œuvre dans

les organisations (Benson, 2002; Benson et coll. 2004; Benson, 2006; Birdi et coll., 1997; Cappelli, 2004). En effet, plus de 79 % des grandes organisations américaines offrent de tels programmes à leurs employés (Cappelli, 2004; Cappelli, 2008). De telles données statistiques ne sont toutefois disponibles ni pour le Canada ni pour le Québec. La popularité de ce type de programmes de formation peut s'expliquer par le fait que la formation est accomplie à l'extérieur des heures de travail de l'employé (Cappelli, 2008). Comme ce sont les employés qui supportent une bonne partie des coûts, puisque l'employeur n'a pas à verser de salaire durant le temps de la formation, ces programmes constituent d'importantes économies de coûts de formation de la main-d'œuvre pour les organisations (Cappelli, 2008). Cela les rend donc très attrayants aux yeux des organisations. Afin de mieux comprendre les programmes d'aide financière aux études (PAFE), la prochaine section présentera leur définition.

1.5.1. Définition des programmes d'aide financière aux études

Les programmes d'aide financière aux études consistent, pour les employeurs, à financer partiellement ou totalement les activités de formation entreprises par les employés sur leur temps personnel (Benson, 2006; Cappelli, 2004). Ces programmes sont généralement offerts aux employés en tant qu'avantages sociaux (Dolce, 1999; Dolezalek, 2009). Dispensées par d'autres établissements que l'organisation même, les activités de formation entreprises par les employés peuvent prendre plusieurs formes, par exemple des études postsecondaires qui mènent à l'obtention d'un diplôme d'études ou à une certification professionnelle (Benson et coll. 2004; Benson, 2006; Cappelli, 2004; Dolezalek, 2009; Howard, 2009;). La participation à des activités de formation reconnues par des institutions d'enseignement semble d'ailleurs être la plus utilisée au sein des organisations (Howard, 2009). Une deuxième forme de formation financée par les PAFE est la poursuite d'activités de formation ou de développement, dispensées par des établissements privés, qui ne mènent pas à l'obtention d'un diplôme d'études (ACE, 2004; Howard, 2009). Ces activités visent généralement à développer des compétences plus spécifiques, par exemple des cours d'informatique ou des cours de langue (Howard, 2009). Les formations entreprises dans le cadre de ces programmes peuvent autant être en lien ou non avec le poste de l'employé selon les politiques de l'organisation (Howard, 2009).

Devant cette définition, les PAFE semblent effectivement une catégorie d'activités de formation et de développement unique en son genre. Alors que dans la section précédente, on relevait que les activités de formation internes généraient des impacts organisationnels précis, les impacts des programmes d'aide financière aux études ne semblent pas aussi clairs puisque, dans les deux études qui en traitaient, en l'occurrence celles de Birdi et coll. (1997) et Benson (2002), les hypothèses n'ont été que partiellement vérifiées. Dans cette perspective, la prochaine section vise à présenter les diverses études empiriques qui se sont penchées sur les impacts organisationnels que produisent les programmes d'aide financière aux études.

1.5.2 Les impacts organisationnels des programmes d'aide financière aux études

La littérature professionnelle portant sur les programmes d'aide financière aux études est très élogieuse à leurs propos. En effet, il y a une importante quantité d'écrits professionnels qui prétend que les PAFE ont des retombées positives sur l'organisation. Parmi celles-ci, certains auteurs relèvent les effets bénéfiques du PAFE sur la rétention des employés, sur l'attraction de meilleurs candidats alors que d'autres clament leur impact positif sur la loyauté des employés et sur l'engagement organisationnel (Dolce, 1999; Hampton, 2000, Humber, 2002). La littérature professionnelle présente également quelques inconvénients organisationnels que peuvent générer ces programmes. Parmi ceux-ci, on relève l'augmentation de l'employabilité de l'employé qui amènerait l'organisation à connaître un plus haut taux de roulement pour les participants du programme et la réduction du potentiel de rétention lorsque le programme n'est pas aligné sur les objectifs stratégiques (Dolezalek; 2009; Howard, 2009; Humber, 2002). On note ainsi que la littérature professionnelle relève certains impacts contradictoires des PAFE notamment en ce qui concerne les effets sur la rétention.

Il devient intéressant de relever que, malgré la popularité des PAFE dans la littérature professionnelle, peu d'études scientifiques ont été réalisées. Ainsi, il devient difficile de vérifier la validité de ces impacts prétendus par la littérature professionnelle puisqu'en plus d'être très limitées, les études empiriques se sont concentrées sur certains impacts seulement. Ainsi, pour bien représenter les recherches scientifiques qui ont été menées à ce sujet, les prochains paragraphes présenteront brièvement ces études et les résultats qu'elles démontrent. À titre complémentaire, le tableau 8 offre une vue d'ensemble de ces études.

Tableau 8:
Études portant sur les programmes d'aide financière aux études*

Auteurs	Échantillons	Hypothèses	Résultats
Guffrey et coll. (1997)	402 employés provenant de diverses industries américaines	H1: Les PAFE sont positivement liées à l'engagement organisationnel	Confirmé
Cappelli (2004)	3 000 organisations provenant de plusieurs industries américaines	H1: Les PAFE sont positivement liés au niveau d'éducation des nouveaux employés	Confirmé
		H2 : Les PAFE sont liés positivement à la productivité	Confirmé
		H3 : Les plans de remboursement prévus dans les PAFE sont liés positivement au salaire des employés	Confirmé
		H4 : Les PAFE sont liés négativement au taux de roulement	Confirmé
Benson et coll. (2004)	9 439 employés d'une grande entreprise manufacturière de haute technologie américaine	H1: Les participants au PAFE qui n'ont pas encore obtenu de diplôme présentent un moins haut taux de roulement que les employés qui n'ont pas participé au PAFE	Confirmé
		H2a : Les participants au PAFE qui ont obtenu leur diplôme présentent une plus grande intention de quitter l'organisation que ceux qui n'ont pas encore obtenu de diplôme	Confirmé
		H2b: Les participants au PAFE qui ont obtenu leur diplôme présentent un plus grand taux de roulement que les employés qui n'ont pas participé au PAFE	Pas confirmé
		H3 : Les participants au PAFE qui ont obtenu leur diplôme et qui ont reçu une promotion par la suite présentent un moins grand taux de roulement que les participants au PAFE qui n'ont pas encore obtenu de diplôme	Confirmé
		H4a: La promotion diminue le taux de roulement de façon plus importante chez les participants au PAFE qui ont obtenu leur diplôme et qui ont ensuite reçu une promotion que chez les employés qui n'ont pas participé au PAFE et qui ont été promus	Confirmé
		H4b : La promotion diminuera le taux de roulement de façon plus importante chez les participants au PAFE qui ont obtenu leur diplôme et qui ont ensuite reçu une promotion que chez les participants au PAFE qui n'ont pas encore obtenu de diplôme et qui sont promus	Pas confirmé

Auteurs	Échantillons	Hypothèses	Résultats
Benson (2006)	667 ingénieurs et gestionnaires techniques d'une grande entreprise manufacturière de haute technologie américaine	H1 : La participation à des formations liées à l'emploi, à des formations générales d'entreprise et des PAFE est liée positivement à l'engagement organisationnel	Confirmé partiellement
		H2 : La participation à des formations liées à l'emploi, à des formations générales d'entreprise et des PAFE est liée négativement à l'intention de quitter	Pas confirmé
		H3 : L'obtention d'un diplôme d'études par la participation au PAFE est liée positivement à l'intention de quitter	Confirmé
		H4 : Les employés ayant obtenu un diplôme d'études en participant au PAFE et qui sont, par la suite, promus présentent une intention moins grande à quitter l'organisation que les employés ayant obtenu un diplôme d'études en participant au PAFE et qui n'ont pas été promus	Confirmé
Pattie et coll. (2006)	473 étudiants de maîtrise d'une université sud- Américaine	H1 : La participation au PAFE est liée positivement à la perception de support reçu de l'organisation (POS)	Confirmé
		H2: La perception du support reçu de l'organisation agit comme variable médiatrice dans la relation entre la participation au PAFE et l'intention de quitter l'organisation	Confirmé
		H3 : Les participants au PAFE qui obtiennent un diplôme non lié à leur poste présentent une plus grande intention à quitter l'organisation que les participants qui ont obtenu un diplôme d'études en lien avec leur poste	Confirmé
		H4: Le nombre d'heures passées en classe agit comme variable modératrice dans la relation entre l'intention de quitter et le lien entre l'emploi et les études poursuivies (plus l'employé passe de temps en cours pour un diplôme qui n'est pas en lien avec l'emploi, plus il a d'intention de quitter l'organisation)	Confirmé

*Traduction libre

L'étude de Guffrey et coll. (1997)

Dans leur étude, Guffrey et coll. (1997) analysent la relation entre d'une part, la participation au PAFE, et d'autre part, l'engagement organisationnel. Pour ce faire, ils ont envoyé plus de 500 questionnaires à des employés permanents d'organisations publiques et privées provenant de trois états des États-Unis. De ces 500 questionnaires, 402 ont été utilisés afin de valider cette relation. Leur étude montre le lien positif entre le programme d'aide financière aux études, considéré comme la variable indépendante, et l'engagement organisationnel, considéré comme la variable dépendante.

L'étude de Benson (2006)

En revanche, ces résultats sont contradictoires avec l'étude de Benson (2006) qui n'a pas démontré de relation significative entre la participation au PAFE et l'engagement organisationnel. Dans son étude, Benson (2006) tentait de comprendre les effets de trois activités de formation et de développement distinctes: la formation liée à l'emploi, la formation générale d'entreprise et le programme d'aide financière aux études (PAFE). Pour ce faire, il a d'abord tenté de démontrer la relation entre ces trois activités de formation et l'engagement organisationnel. Ensuite, il cherchait à montrer la relation entre ces trois activités de formation et l'intention de quitter. Finalement, il cherchait à comprendre l'effet que pouvait avoir l'obtention d'un diplôme et le fait de bénéficier d'une promotion suite à la participation au PAFE sur l'intention de quitter. Pour valider ces liens et comprendre les impacts des diverses variables, Benson (2006) a procédé par questionnaire auprès de 1 983 ingénieurs et gestionnaires techniques d'une grande entreprise manufacturière de haute technologie américaine. De ces 1 983 questionnaires envoyés, 667 ont été utilisés. Les données de ces questionnaires ont été pairées avec les données historiques de l'organisation, ce qui lui a permis de recueillir l'information sur les formations poursuivies par chacun des répondants. Son étude montre d'abord la relation positive entre les formations liées à l'emploi et l'engagement organisationnel. Aucune relation significative n'a été trouvée entre l'engagement organisationnel et le PAFE. Ce fut le même résultat non significatif entre la formation générale en entreprise et l'engagement organisationnel. Ensuite, son étude montre le lien négatif entre la formation liée à l'emploi et l'intention de quitter. Contrairement à ce qu'il anticipait, les participants

aux programmes d'aide financière aux études montraient une plus grande intention de quitter que les employés qui ne participaient pas au programme. Également, la relation positive entre d'une part, la participation au PAFE et l'obtention d'un diplôme et, d'autre part, l'intention de quitter a été démontrée. Enfin, le lien négatif entre d'une part, la participation au PAFE et l'obtention d'une promotion et d'autre part, l'intention de quitter a été démontré. Benson (2006) précisait que l'effet de la promotion était considérable étant donné que malgré le nombre peu élevé de participants au PAFE qui ont obtenu une promotion, la relation a tout de même été significative.

L'étude de Benson et coll., 2004

Ces résultats convergent d'ailleurs avec l'étude menée par Benson et coll. (2004) qui a, quant à elle, montré que le taux de roulement des participants au PAFE qui avaient obtenu un diplôme d'études et avaient ensuite été promus était significativement plus bas que celui des participants au PAFE qui n'avaient pas encore obtenu de diplôme d'études. Dans leur étude, ces auteurs ont cherché à démontrer deux choses. D'abord, ils ont cherché à comprendre l'impact de la participation au programme d'aide financière aux études et de l'obtention d'un diplôme par l'entremise de ce programme sur le taux de roulement. Ensuite, ils ont cherché, à comprendre l'effet que pouvait avoir l'obtention d'un diplôme d'études et le fait de bénéficier d'une promotion suite à la participation au PAFE sur le taux de roulement. Afin d'établir ces liens et de comparer les effets de la participation ou non au programme d'aide financière aux études sur le taux de roulement, ces auteurs ont analysé la base de données d'une grande entreprise manufacturière de haute technologie américaine. Cette base de données comprenait les informations de plus de 9 543 employés incluant des ingénieurs et des gestionnaires techniques. Les résultats de l'étude montrent d'abord que les participants au PAFE qui n'ont pas obtenu de diplôme présentent un taux de roulement significativement plus bas que les employés qui n'ont pas participé au programme. Toutefois, en ce qui concerne les participants au PAFE qui ont obtenu un diplôme d'études, le taux de roulement est significativement plus élevé que celui des participants au PAFE qui n'ont pas obtenu de diplôme. Contrairement à ce qu'ils anticipaient, le taux de roulement des participants au PAFE qui ont obtenu un diplôme n'était pas significativement plus élevé que celui des employés qui n'avaient pas participé

au PAFE. Dans un deuxième temps, l'étude a montré que l'effet de la promotion sur la diminution du taux de roulement était plus fort chez les participants au PAFE qui avaient obtenu un diplôme d'études que chez les employés qui n'avaient pas participé au PAFE, mais qui avaient tout de même été promus. Finalement, l'étude n'a pas montré que l'effet de la promotion sur la diminution du taux de roulement était plus fort chez les participants au PAFE qui avaient obtenu un diplôme d'études que chez les participants au PAFE qui n'ont pas obtenu de diplôme et qui ont été promus. Les auteurs précisent que lorsque les diplômes d'études obtenus récompensent des études supérieures, le taux de roulement des participants au PAFE augmente de façon significative.

L'étude de Cappelli (2004)

Les résultats de l'étude précédente convergent d'ailleurs avec ceux de l'étude de Cappelli (2004) qui démontre la relation négative entre la participation au programme d'aide financière aux études et le taux de roulement. Toutefois, Cappelli (2004) précise que cette relation n'est significative que lorsque les participants sont toujours aux études et qu'ils n'ont pas obtenu leur diplôme. Cappelli (2004) cherchait à comprendre pourquoi les employeurs payaient pour ce type de programme. Pour ce faire, il a étudié divers impacts du PAFE sur le taux de roulement, la productivité et l'attraction de bons candidats. Ainsi, il a analysé un échantillon de la base de données « National Employer Survey II ». Ce sondage téléphonique, administré par le bureau de recensement des États-Unis, cible toutes les entreprises américaines de plus de 20 employés. L'échantillon utilisé par Cappelli (2004) pour son étude comprenait 3 000 sondages. Les analyses ont établi le lien positif entre la participation au PAFE et la productivité. Également, elles ont établi la relation positive entre, d'une part, le fait pour une organisation de posséder un programme d'aide financière aux études et, d'autre part, l'attraction de nouveaux employés plus scolarisés. Cappelli (2004) explique que ces deux résultats sont liés car le fait d'attirer des candidats plus scolarisés et donc, en quelque sorte, plus performants, amène les organisations à être plus productives. Enfin, dans son étude, il a relevé le lien positif entre, d'une part, les plans de remboursement prévus par le programme d'aide financière aux études et, d'autre part, le salaire des employés. Il explique ce résultat en spécifiant que plus les organisations versent des salaires élevés à leurs employés, plus le

financement des études entreprises par les employés, c'est-à-dire les programmes d'aide financière aux études, sont généreux financièrement.

L'étude de Pattie et coll, (2006)

Dans leur étude, ces auteurs tentent d'établir d'une part, la relation entre la perception de support de l'employeur et la participation au PAFE et, d'autre part, la relation entre la participation au PAFE et l'intention de quitter. Pour établir ces relations, Pattie et coll. (2006) ont demandé à 928 étudiants de maîtrise d'une université du sud des États-Unis de remplir un questionnaire en ligne. De ces 928 questionnaires, 473 ont été utilisés. Un total de 322 étudiants travaillaient à temps plein ou partiel dans des organisations diverses. L'étude montre la relation positive entre la participation au PAFE et la perception de support de l'employeur. Également, Pattie et coll. (2006) ont montré que la variable perception de support de l'employeur agissait comme variable médiatrice dans la relation entre la participation au PAFE et l'intention de quitter. Dans un troisième temps, leur étude a montré que les participants d'un PAFE qui obtiennent un diplôme qui n'est pas en lien avec leur emploi présentent une intention de quitter significativement plus élevée que les participants au PAFE qui obtiennent un diplôme en lien avec leur emploi. Finalement, conformément à ce qu'ils anticipaient, le nombre d'heures passées en classe agit comme variable modératrice dans la relation entre d'une part, l'intention de quitter et, d'autre part le lien entre l'emploi et les études poursuivies.

À la lumière de ces recherches portant sur les impacts des programmes d'aide financière aux études, on constate d'abord que les études montrent des effets directs mitigés de ce type de programme sur l'engagement organisationnel. Effectivement, alors que Guffrey et coll. (1997) montrent la relation directe et positive entre ces deux variables, Benson (2006), quant à lui, n'établit pas cette relation. Toutefois, l'étude de Pattie et coll. (2006) démontre la relation positive entre le PAFE et la perception de support de l'organisation. Sans prétendre que la perception de support de l'organisation soit un antécédent de l'engagement organisationnel, la théorie de l'échange social (Blau, 1964) nous renseigne à ce sujet. En effet, lorsque les employés perçoivent que l'organisation les supporte, c'est-à-dire qu'ils perçoivent que leur employeur s'occupe d'eux, ils sont amenés, en raison de la norme de réciprocité (Gouldner, 1960), à donner à leur tour à l'employeur. Cela peut se

concrétiser notamment par la démonstration d'attitudes positives comme l'engagement organisationnel. À la lumière de cette explication, on pourrait croire à une relation indirecte, plutôt que directe, entre le PAFE et l'engagement organisationnel.

Dans un deuxième temps, malgré le fait qu'une seule étude se soit intéressée à cette relation, on note une relation positive entre la participation au programme d'aide financière aux études et la productivité. En troisième lieu, on relève l'impact direct de la participation au PAFE sur, d'une part, l'intention de quitter l'organisation et, d'autre part, le taux de roulement. On précise toutefois que cet impact a un effet distinct selon l'avancement des études de l'employé. Effectivement, durant toute la période des études, c'est-à-dire avant l'obtention du diplôme, la participation au PAFE a une relation négative avec l'intention de quitter et le taux de roulement (Cappelli, 2004; Benson et coll., 2004). Toutefois, une fois le diplôme obtenu, la participation au PAFE a une relation positive avec l'intention de quitter l'organisation et le taux de roulement (Benson, 2006; Benson et coll., 2004; Cappelli, 2004). Également, les études montrent l'impact considérable de la promotion sur la relation entre, d'une part, la participation au PAFE et, d'autre part, l'intention de rester et le taux de roulement. En effet, le fait d'octroyer une promotion diminue de façon significative l'intention de quitter et les départs volontaires des participants des PAFE (Benson, 2006; Benson et coll., 2004). L'intention de quitter l'organisation et le taux de roulement sont d'ailleurs significativement moins élevés chez les participants du programme d'aide financière aux études qui ont obtenu leur diplôme et qui ont été promus que chez les employés qui n'ont pas participé au programme et qui ont été promus (Benson, 2006; Benson et coll., 2004). Enfin, on note la relation positive entre la présence de PAFE dans les organisations et l'attraction de nouveaux employés plus scolarisés (Cappelli, 2004). L'auteur explique ce résultat en spécifiant que les organisations qui possèdent un programme d'aide financière aux études ont un meilleur pouvoir d'attraction d'employés plus performants que celles qui n'en possèdent pas.

Au-delà de ces résultats, on remarque que peu d'études s'intéressent aux impacts organisationnels des programmes d'aide financière aux études. En effet, malgré la popularité grandissante de ce type de programmes (Cappelli, 2004; Cappelli, 2008), les études sont limitées et celles-ci portent exclusivement sur un type de PAFE; ceux qui

financent l'obtention de diplômes scolaires. Toutefois, un peu plus tôt, on relevait que les PAFE ne se limitaient pas seulement au financement de diplômes d'études, mais finançaient également des cours spécifiques sur des compétences précises (Howard, 2009). Également, le lecteur attentif aura noté que plusieurs études ont été effectuées par un même auteur, c'est-à-dire Benson. Non seulement cet auteur a-t-il participé à trois études sur cinq portant sur les PAFE, mais deux de ces cinq études ont été faites dans la même organisation, une entreprise manufacturière de haute technologie américaine. Cela restreint ainsi la diversité des études portant sur les PAFE. De la même façon, lorsque l'on observe toutes les études analysées jusqu'à maintenant, on note que peu d'études se sont faites au Canada et encore moins au Québec où le contexte de la formation est très différent des États-Unis (Goldenberg, 2006). On remarque également que peu d'études portent sur l'industrie du commerce de détail. Représentant plus de 24 % de la main-d'œuvre québécoise (Détail-Québec, s.d.), l'industrie du commerce de détail ne cesse de grandir depuis 2006 au Québec (statistique Canada, 2007b), rendant d'autant plus intéressant de connaître l'impact des PAFE dans cette industrie. Le secteur du commerce de détail est également critiquée (Statistique Canada, 2003) pour la formation dispensée à ses employés, qualifiée de « sous-développée » (Bélanger et Robitaille, 2008; p. 34). De fait, compte tenu de l'investissement mineur en temps et en coût de formation exigé par les PAFE, on peut s'attendre que cette industrie mette davantage en œuvre ce type d'activités de formation.

1.6 Conclusion

La recension des écrits nous permet de conclure que, malgré un investissement des organisations de plus en plus important en développement des compétences, il y a peu de recherches qui ont démontré des résultats individuels et organisationnels systématiques de ce type d'activités. Ce constat peut s'expliquer par le fait que les recherches ne se sont pas toujours intéressées à la distinction entre les différentes formes que peuvent prendre les activités de formation et de développement. En particulier, très peu de recherches se sont intéressées aux programmes d'aide financière aux études, ce qui est surprenant compte tenu que ce type de programme semble nécessiter un investissement relativement moindre que d'autres formes d'activités de formation et de développement.

En effet, d'une part, comme les programmes d'aide financière aux études sont effectués sur le temps personnel des employés, ce sont les employés et non l'organisation qui supportent en bonne partie les coûts de formation de la main-d'œuvre. D'autre part, comme ces programmes sont poursuivis au sein d'autres établissements que l'employeur, ce dernier n'a pas à investir des montants supplémentaires dans le développement de programmes de formation et de développement. Ainsi, on peut conclure que ces programmes nécessitent un investissement relativement moindre que d'autres programmes de formation. Cela nous amène alors à notre question de recherche qui est la suivante : « *Quel est le lien entre les programmes d'aide financière aux études et les variables individuelles ?* »

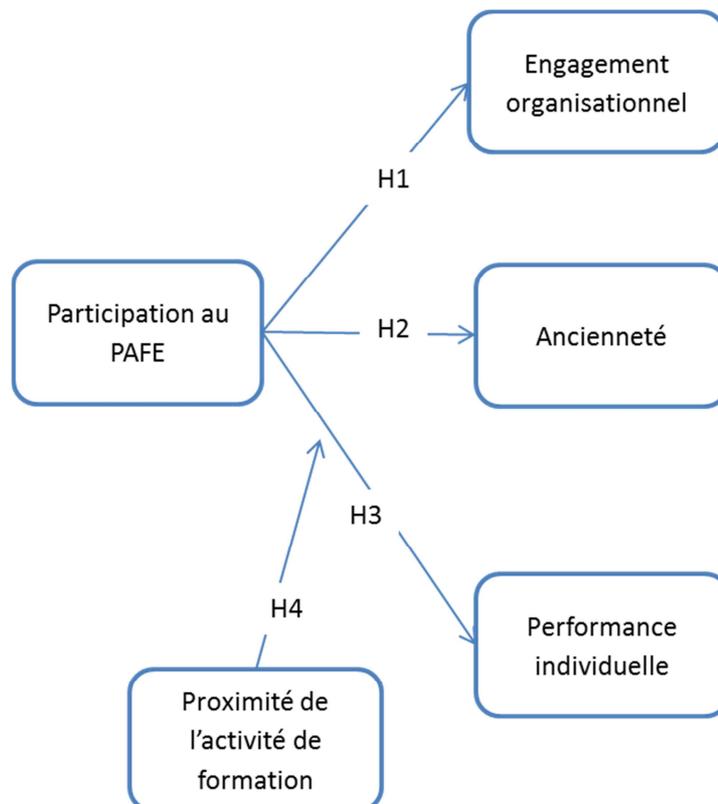
CHAPITRE 2 – CADRE CONCEPTUEL

La recension des écrits maintenant complétée, le prochain chapitre vise à présenter le modèle conceptuel de notre recherche. Basé sur les concepts retenus à l'étude, le modèle permettra d'étudier les relations entre les programmes d'aide financière aux études et les variables individuelles. Pour ce faire, nous présenterons d'abord le cadre de référence à partir duquel chacune des variables indépendantes et dépendantes sera définie pour, ensuite, exposer les hypothèses sous-jacentes à notre modèle de recherche.

2.1 Modèle de recherche

Avant de présenter notre modèle, il semble pertinent de rappeler la question de recherche à laquelle nous tentons de répondre : « *Quel est le lien entre les programmes d'aide financière aux études et les variables individuelles?* » Pour y parvenir, nous proposons une représentation schématique de notre modèle (figure 1).

Figure 1:
Représentation schématique du modèle



La représentation schématique de notre modèle à l'étude, telle que présentée à la figure 1, ne constitue pas un modèle d'analyse comme tel. Effectivement, dans le cadre d'un modèle d'équations structurelles, celui-ci nécessiterait l'analyse simultanée de toutes les variables qui le composent, ce qui n'a pas été le cas dans le cadre de cette recherche. Nous avons plutôt analysé les variables indépendantes de façon individuelle. Ainsi, la figure 1 doit être considérée comme une représentation graphique de notre modèle seulement.

Notre modèle de recherche se distingue des recherches empiriques présentées au chapitre 1. En effet, alors que la plupart des études cherchent à démontrer les impacts des activités de formation et de développement en général, notre étude, quant à elle, cherche à mesurer les relations entre un programme spécifique de formation et de développement et des variables individuelles. Plus précisément, nous tentons de mesurer les relations d'un programme d'aide financière aux études, un type de programme auquel peu d'études se sont intéressées, et ce, malgré sa popularité dans les organisations (Benson et coll., 2004; Cappelli, 2004; Dolce, 1999; Howard, 2009).

Également, notre recherche vise à examiner le lien entre un PAFE et plusieurs variables dépendantes. Lorsque nous analysons les études empiriques citées au chapitre 1, il ressort que celles-ci n'utilisaient généralement qu'une seule variable dépendante, par exemple l'intention de quitter l'organisation ou l'engagement organisationnel. Notre étude, quant à elle, cherche à mesurer la relation entre un PAFE et trois variables dépendantes individuelles, soit l'engagement organisationnel, la performance individuelle et la rétention. Notre modèle cherche également à évaluer l'effet de la variable modératrice « proximité des cours suivis » sur la relation entre la participation au PAFE et la performance individuelle.

À la lumière de ces variables dépendantes, il ressort que notre recherche s'intéresse exclusivement aux relations entre les PAFE et des variables individuelles. Alors que certaines recherches relevées au chapitre 1 tentent de démontrer le lien entre des activités de formation et de développement et des variables organisationnelles, par exemple la performance organisationnelle, nous avons préféré mesurer son lien avec des variables individuelles seulement. Ceci est cohérent avec les écrits qui soulignent qu'il est difficile de lier directement les activités de formation et de développement aux résultats organisationnels

(Alliger, et coll. 1997; Nguyen et coll. 2010; Wright et Geroy 2001). Selon le modèle de l'escalier de Le Louarn (2008; p. 29) et celui de la mesure des activités de formation de Kirkpatrick (1959; 1960), les résultats organisationnels reposent sur une « logique causale ». Par logique causale, on entend que les actions RH, par exemple les activités de formation, produisent des « résultats RH qui, eux, contribuent à l'atteinte de résultats organisationnels » (Le Louarn, 2008; p. 29). Nous comprenons alors qu'il y aurait une certaine gradation dans les résultats observés. Les impacts s'observeraient d'abord au niveau des résultats RH puis au niveau organisationnel. Les variables individuelles de notre modèle correspondent justement à ces résultats RH qui se situent au premier « palier » de mesure; nous nous sommes alors exclusivement intéressée à celles-ci. Afin de bien comprendre chacune de ces variables, la prochaine section vise à en offrir une description détaillée.

2.2 Variable indépendante : la participation au programme d'aide financière aux études

D'abord, nous avons choisi de nous intéresser au programme d'aide financière aux études comme variable indépendante. Rappelons qu'au chapitre précédent, nous avons constaté qu'il existait diverses catégories d'activités de formation et de développement (Barrett et O'Connell, 2001; Benson, 2002; Birdi et coll., 1997; Lynch, 1991). Parmi celles-ci, nous retrouvons notamment le PAFE, un programme peu exploré dans la littérature, mais de plus en plus répandu dans les organisations (Benson, 2002; Benson et coll., 2004; Cappelli, 2004; Howard, 2009). Le PAFE constitue une façon intéressante pour les organisations de participer au développement des compétences de leur main-d'œuvre puisque les coûts relatifs à cette activité sont en majorité assumés par les employés (Cappelli, 2004; 2008). En effet, comme les employés poursuivent ces activités de formation en dehors des heures normales de travail et au sein d'établissements privés ou publics d'enseignement, les organisations n'ont pas à investir dans la conception du programme ni dans le temps de l'employé (Cappelli, 2008).

Ainsi, nous définissons ici un PAFE comme un programme où l'organisation finance, partiellement ou totalement, les activités externes de formation et de développement entreprises par les employés à l'extérieur des heures normales de travail.

Ensuite, tel qu'il a été mentionné au chapitre 1, les PAFE peuvent financer diverses activités de formation et de développement; certains prévoient uniquement le financement d'activités menant à l'obtention des diplômes d'études reconnus alors que d'autres financent également des formations privées, des conférences et des séminaires (Benson, 2002; Benson et coll., 2004; Cappelli, 2004; Guffrey et coll., 1997). Également, la littérature professionnelle fait référence à des PAFE qui financent des études menant à des MBA exécutifs alors que, dans d'autres cas, les PAFE remboursaient même les cours d'études secondaires (Dolce, 1999; Guffey et coll., 1997; Tobias, 1999). Pour les fins de notre modèle, nous considérerons que tous ces cas de figure peuvent constituer un PAFE.

Enfin, nous avons vu que certains PAFE financent des cours exclusivement en lien avec le poste occupé par l'employé alors que d'autres financent toute activité de formation, qu'elle soit liée ou non aux compétences requises pour le poste. Ainsi, que les activités de formation entreprises par l'employé soient en lien ou non avec la fonction de l'employé, nous considérerons que c'est un PAFE.

2.3 Variables dépendantes : les variables individuelles

Comme énoncé précédemment, notre modèle mesure la relation entre la participation au PAFE et trois variables individuelles : l'engagement organisationnel, la performance individuelle et la rétention des employés. Ces variables sont précisées dans les paragraphes suivants.

2.3.1 L'engagement organisationnel

D'abord, nous nous intéressons à l'engagement organisationnel comme variable dépendante. De façon générale, nous pouvons définir l'engagement organisationnel comme étant l'attachement manifesté par un employé par rapport à son organisation l'amenant à s'y identifier, à s'y impliquer et même à y rester (Simard et coll., 2005; Porter et coll., 1974). Selon Meyer et Allen (1991), l'engagement organisationnel comprend trois dimensions : l'engagement affectif, calculé et normatif. Alors que l'engagement affectif se base sur l'attachement psychologique de l'employé à l'organisation, l'engagement de continuité, quant à lui, réfère à la conscience de l'employé des désavantages à quitter l'organisation (Bartlett, 2001; Meyer et Allen, 1991; Simard et coll., 2005). Finalement, l'engagement normatif repose

sur les normes personnelles de l'employé l'amenant à percevoir l'obligation à rester au sein de l'organisation (Meyer et Allen, 1991; Bartlett, 2001). Comme le mentionne Bartlett (2001, p. 337 : traduction libre), « il vaut mieux considérer l'engagement affectif, de continuité et normatif comme des composantes de l'engagement organisationnel au lieu de catégories distinctes d'engagement puisque la relation entre l'employé et son organisation varie entre ces trois composantes de l'engagement ». Ainsi, conformément à Benson (2006) et à Guffrey et coll. (1997), nous utiliserons l'engagement organisationnel dans son ensemble, et non ses composantes, en tant que variable dépendante. Également, comme à ce jour, il n'y a que deux études qui traitent du lien entre la participation au PAFE et l'engagement organisationnel et que les conclusions de ces études sont contradictoires, il devient d'autant plus important d'étudier cette variable.

2.3.2 L'ancienneté des employés

À l'instar de Cappelli (2004) et de Benson et coll. (2004), nous utiliserons l'ancienneté des employés comme deuxième variable dépendante de notre modèle. L'ancienneté réfère à la longévité au sein de l'organisation. Au chapitre précédent, nous avons noté que certaines études s'intéressaient à la variable dépendante « intention de quitter » (Benson, 2006; Pattie et coll. 2006), c'est-à-dire à l'attitude ou à la volonté des employés de quitter l'organisation alors que d'autres se sont intéressées à la rétention des employés, c'est-à-dire au comportement réel des employés à demeurer au sein de l'organisation. Dans les études empiriques présentées précédemment, les auteurs utilisaient l'ancienneté pour mesurer la rétention (Benson, 2004, 2006; Cappelli, 2004). Afin d'assurer la cohérence, nous utiliserons la variable « ancienneté » au lieu de « rétention ». Malgré le fait que plusieurs études aient démontré le lien positif entre les variables « intention de quitter » et « rétention des employés », ce lien demeure toutefois modéré (Griffeth et Hom, 1988; Griffeth et coll., 2000). Ainsi, il s'avère pertinent de connaître l'effet réel (le comportement) et non perceptuel (les intentions) d'un tel programme sur la rétention des employés. Dans ce cas, nous utiliserons la variable dépendante « ancienneté » dans notre modèle de recherche.

2.3.3 La performance individuelle

La dernière variable dépendante de notre modèle de recherche est la performance individuelle. Par « performance individuelle », nous entendons la performance dans le travail,

et non, les acquis de formation. En effet, comme un des objectifs des programmes de formation et de développement est justement d'améliorer les compétences en vue d'une meilleure performance en emploi, il devient très pertinent de faire le lien avec la performance individuelle au travail (Cappelli, 2004; Goldenberg, 2006; Le Louarn, 2008). D'ailleurs, le modèle d'évaluation des activités de formation de Kirkpatrick (1959; 1960) confirme l'importance d'évaluer cette variable individuelle. En effet, ce modèle (tableau 9) fait état de 4 niveaux d'évaluation, placés dans un ordre logique, qui permettent la mesure des activités de formation. Alors que le premier niveau suggère de mesurer l'appréciation générale des participants à l'égard de l'activité de formation, le deuxième niveau, quant à lui, cherche à évaluer si les participants ont effectivement appris les connaissances transmises durant l'activité. Le troisième niveau consiste en l'évaluation des comportements en milieu de travail, soit le transfert des nouvelles connaissances acquises durant l'activité de formation au contexte de travail, amenant l'employé à être plus efficace dans ses tâches, donc plus performant (Kirkpatrick, 1959; 1960). Finalement, le niveau 4 réfère aux résultats organisationnels générés suite à l'activité de formation.

Tableau 9:
Modèle de Kirkpatrick (1959)

Niveau	Concept	Question traitée	Méthode et indicateurs
1) Réaction	Satisfaction	Quelle perception les participants ont-ils de la formation ?	<i>Formulaires d'évaluation du programme, questionnaires et entretiens concernant la satisfaction quant à: l'organisation pédagogique les supports l'animation de la formation, etc. et plus rarement des avis sur: la densité des contenus, la maîtrise des contenus, la transférabilité des savoirs, etc.</i>
2) Apprentissage	Connaissances	Ont-ils acquis les connaissances et compétences souhaitées lors de la formation?	Examens de connaissance, exercices traduisant une connaissance. Observation et entretiens, si possible avant et après la formation Autoévaluation par le stagiaire ou entre pairs. Observations par le formateur. Mesures et entretiens par le gestionnaire de formation ou le commanditaire (nécessité de définir les connaissances visées)
3) Comportements	Application de l'apprentissage dans les comportements	L'apprentissage des participants a-t-il changé leur comportement?	Idem en se basant sur des savoir-faire Grille d'observation comportementale À effectuer après quelques mois (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2007) (nécessité de définir les savoir-faire visés)
4) Résultats	Application dans l'activité visée	Y a-t-il un changement dans les	Indicateurs de productivité, de rentabilité, de turnover et de coûts humains (nécessité de

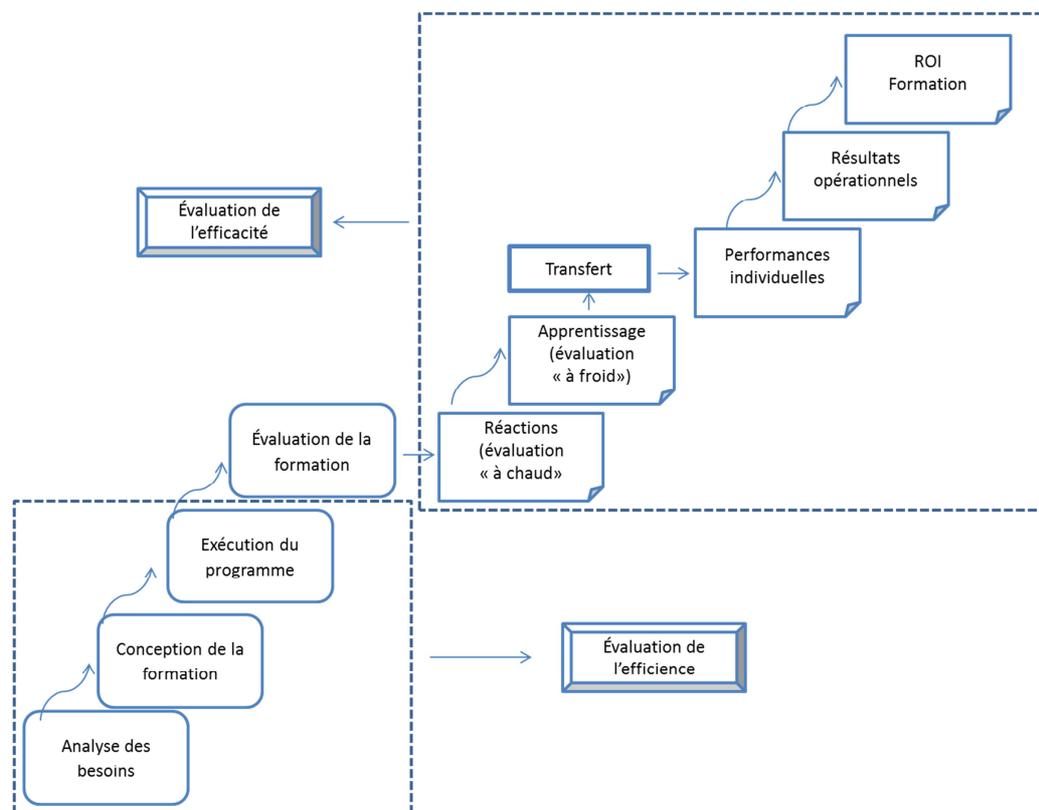
	ou répercussions pour le commanditaire	pratiques et ce changement amène-t-il les résultats escomptés ?	définir les indicateurs visés)
--	---	---	--------------------------------

Source : Gilibert et Gillet (2010)

Inspiré du modèle de Kirkpatrick (1959; 1960), le tableau de bord de la formation proposé par Le Louarn (2008) justifie également l'utilisation de la variable « performance individuelle ». Visant à mesurer l'efficacité et l'efficacé d'un programme de formation, le tableau de bord de Le Louarn (2008) prévoit explicitement la mesure de cette variable dans son modèle (figure 2). Comme il est possible de le constater, le modèle est composé de deux grandes dimensions : l'évaluation de l'efficacité et celle de l'efficacé. Alors que l'évaluation de l'efficacité consiste à mesurer que le processus de formation permet d'obtenir le maximum de résultats avec le minimum de ressources, l'évaluation de l'efficacé, quant à elle, vise à vérifier si la formation donne les résultats escomptés (Le Louarn, 2008; p. 67). La dimension qui nous intéresse davantage dans notre étude repose sur l'efficacé de la formation, à savoir l'atteinte des objectifs qui lui ont été fixés.

Comme mentionné précédemment, l'augmentation de la performance au travail étant un objectif central des activités de formation, il devient fondamental de mesurer cet aspect du programme de formation, qui est évalué dans le modèle de Le Louarn (2008). Ainsi, le modèle de cet auteur suggère l'évaluation de 5 niveaux de mesure d'efficacé lesquels sont, tout comme le modèle de Kirkpatrick (1959; 1960), placés en ordre logique. Sans passer au travers de tous les niveaux, notamment les premiers puisqu'ils s'apparentent à ceux présentés dans le modèle de Kirkpatrick (1959; 1960), nous attirons l'attention du lecteur vers le troisième niveau d'évaluation. Identifié en tant que « performances individuelles » dans la figure 2; ce niveau consiste à évaluer « si la personne fait mieux son travail suite à la formation » (Le Louarn, 2008; p. 72). De fait, il ressort que l'évaluation de la performance au travail constitue une variable dépendante pertinente à mesurer dans le cadre de notre étude. Non seulement cette variable se trouve-t-elle au cœur de l'objectif même d'une activité de formation et de développement, mais plusieurs modèles, notamment ceux de Kirkpatrick (1959; 1960) et celui de Le Louarn (2008), en prévoient explicitement la mesure.

Figure 2:
Tableau de bord de la formation (Le Louarn, 2008)



Source: Le Louarn, 2008

2.4 Variable modératrice : la proximité de l'activité de formation

Enfin, nous nous intéressons à la variable modératrice « proximité de l'activité de formation » dans la relation entre la participation au PAFE et la performance individuelle. De façon plus précise, cette variable se définit comme étant le lien entre l'emploi occupé par l'employé et la nature des cours suivis. Ainsi, plus les connaissances développées dans le cadre des activités de formation sont alignées à celles requises dans le poste, plus forte est la proximité du cours suivi. La pertinence de cette variable modératrice a été démontrée dans les diverses classifications présentées au chapitre 1. Effectivement, les études distinguaient les activités de formation et de développement selon qu'elles étaient en lien direct avec le poste ou non (Barrett et O'Connell, 2001; Benson, 2002; Birdi et coll., 1997; Lynch, 1991). Certaines études anticipaient également des impacts différents au niveau de la performance selon le degré de proximité de celles-ci (Barrett et O'Connell,

2001; Birdi et coll., 1997). Ainsi, nous utiliserons cette variable modératrice dans notre modèle.

Une fois les variables individuelles et organisationnelles définies, la prochaine section tentera de définir, plus en profondeur, les relations qui définissent les diverses variables dépendantes à la variable dépendante de notre modèle de recherche.

2.5 Hypothèses de recherche

Tel qu'il a été démontré par notre modèle de recherche, quatre hypothèses seront testées statistiquement. Nous allons donc expliquer les justifications empiriques qui nous ont permis de poser ces hypothèses.

Peu d'études ont analysé spécifiquement la relation entre la participation au PAFE et l'engagement organisationnel (Benson, 2002; Benson, 2006; Guffrey et coll., 1997). Toutefois, certaines recherches se sont intéressées à l'effet des activités de formation et de développement en général sur l'engagement organisationnel. Parmi celles-ci, certaines ont montré qu'il y avait un effet direct et positif entre ces deux variables (Bartlett, 2001; Islam et Siengthai, 2010). D'autres études ont démontré cette relation positive en utilisant des variables intermédiaires telles que la satisfaction par rapport aux activités de formation et de développement ou la perception de l'utilité des activités (Bulut et Culha, 2010; Dysvik et Kuvaas, 2008; Gaertner et Nollen, 1989; Tansky et Cohen, 2001).

Plus spécifiquement aux PAFE, l'étude de Guffey et coll. (1997) a démontré qu'il y avait un effet positif de la participation au PAFE sur l'engagement organisationnel. Guffrey et coll. (1997) expliquent cette relation positive en se basant sur la théorie de l'échange social (Blau, 1964). De façon plus précise, ces auteurs suggèrent que, comme le PAFE est un bénéfice valorisé par les employés, ils perçoivent que leur employeur s'occupe d'eux, ce qui les amène à vouloir lui rendre la pareille en s'investissant davantage dans leur travail ou en démontrant des attitudes plus positives par rapport à l'organisation. À l'instar de tous ces résultats empiriques, cela nous amène à émettre l'hypothèse suivante :

H1 : La participation au PAFE est liée positivement à l'engagement organisationnel.

En revanche, d'autres études n'ont pas démontré cette relation positive. En effet, l'étude de Chew et Chan (2007), s'intéressant à l'effet des activités de formation en général sur l'engagement organisationnel, n'est pas parvenue à établir cette relation. D'autres études, ayant utilisé des variables intermédiaires pour analyser l'effet des activités de formation en général sur cette variable dépendante, n'ont pas non plus montré ce lien (Newman et coll., 2011).

Finalement, l'étude de Benson (2006) qui cherchait à analyser l'effet spécifique de la participation des employés au PAFE sur le niveau d'engagement organisationnel, n'a pas non plus démontré cette relation positive. Contrairement à l'explication fournie par Guffrey et coll. (1997), Benson (2006) suggère que les PAFE ne sont pas perçus comme un bénéfice offert par l'employeur, mais plutôt, que ces activités PAFE amèneraient les employés à acquérir des connaissances générales transférables d'une organisation à l'autre. Se basant sur la théorie du capital humain (Becker, 1962), Benson (2006) justifie que les employés ne sont pas incités à réciprociter, mais plutôt, à démontrer des attitudes moins positives par rapport à l'organisation notamment en présentant une intention plus grande à quitter l'organisation. Les études étant contradictoires par rapport au lien entre ces deux variables, il est possible que cette hypothèse ne soit pas vérifiée.

Quant à notre seconde variable individuelle « ancienneté », les études sont convergentes en ce qui concerne ses relations. Effectivement, malgré le nombre limité de recherches étudiant le lien entre la participation au PAFE et la rétention des employés, celles-ci démontrent toutes une relation positive (Benson et coll., 2004; Cappelli, 2004). Cette relation positive a d'ailleurs été confirmée par plusieurs écrits professionnels qui prétendent que les PAFE augmentent la rétention (Dolce, 1999; Hampton, 2000; Humber, 2002). Cappelli (2004) explique ce lien positif en suggérant que les participants au PAFE demeurent plus longtemps au sein de l'organisation dans le simple but de bénéficier du programme. De la même façon, l'étude de Benson et coll. (2004) a montré que les participants au PAFE poursuivant toujours des activités de formation, présentaient un taux de roulement significativement moins élevé que les employés qui n'y participaient pas. Tout comme Cappelli (2004), ces auteurs expliquent que les employés sont amenés à rester plus longtemps au sein de l'organisation pour bénéficier de cet avantage. Comme

mentionné précédemment, les auteurs des littératures empiriques utilisaient majoritairement l'ancienneté pour qualifier la rétention des employés. Dans un souci de cohérence, nous utiliserons la terminologie « ancienneté » au lieu de « rétention » pour cette variable. À la lumière de ces résultats, nous émettons l'hypothèse suivante :

H2 : La participation au PAFE est liée positivement à l'ancienneté des employés.

Ensuite, en ce qui concerne la variable « performance individuelle », tel qu'il a été montré dans la section précédente, les modèles de Kirkpatrick (1959; 1960) et de Le Louarn (2008) tendent à démontrer la relation positive entre les activités de formation et de développement et la performance au travail. En effet, étant donné qu'un des objectifs fondamentaux des activités de formation et de développement est d'augmenter la performance en emploi, nous pouvons croire qu'il y aura une relation positive entre le PAFE et la performance individuelle. En outre, comme nous l'avons mentionné au chapitre 1, plusieurs études ont montré la relation positive entre les activités de formation et de développement en général et la performance organisationnelle (Islam et Siengthai, 2010; Nguyen et coll., 2010; Van de Wiele, 2010). De façon plus spécifique, Cappelli (2004) a démontré la relation positive entre les PAFE et la performance organisationnelle.

Selon les modèles d'évaluation des activités de formation de Kirkpatrick (1959; 1960) et de Le Louarn (2008), nous constatons que la mesure de la performance organisationnelle se situe au 4^e niveau d'évaluation alors que la performance individuelle se situe au 3^e niveau. En nous basant sur la logique ordinale proposée par ces modèles, nous pouvons nous attendre à ce que les activités de formation se répercutent au niveau individuel avant de se répercuter au niveau organisationnel (Kirkpatrick, 1959; Le Louarn, 2008), ce qui nous amène à poser cette hypothèse :

H3 : La participation au PAFE est liée positivement à la performance individuelle.

Cependant, ce lien de la participation au PAFE à la performance individuelle doit être contextualisé. En effet, en nous basant sur les classifications des activités de formation et

de développement présentées au chapitre précédent, nous relevons que la pertinence entre les compétences requises par le poste et l'activité de formation entreprise par l'employé pourrait modérer la relation (Barrett et O'Connell, 2001; Benson, 2002; Birdi et coll., 1997; Lynch, 1991). Effectivement, selon ces études empiriques, les activités de formation liées fortement à l'emploi auraient une plus grande incidence sur la performance de l'employé dans son travail que les activités de formation ayant un lien plus faible avec l'emploi (Birdi et coll., 1997; Lynch, 1991). Ce raisonnement s'applique autant pour les PAFE; l'étude de Birdi et coll. (1997) est d'ailleurs éloquent à ce sujet. Ayant fait la différence entre, d'une part, les activités externes de formation pertinentes à l'emploi et, d'autre part, les activités externes qui ne présentent pas de lien avec la fonction de l'employé, cette étude montre une relation positive entre la participation au PAFE et les activités externes de formation pertinentes à l'emploi. En revanche, les activités non pertinentes pour le poste n'ont pas montré de relation avec la performance. Ainsi, nous posons l'hypothèse suivante :

H4 : La relation entre la participation au PAFE et la performance individuelle est modérée par la proximité de l'activité de formation de telle sorte que le lien entre la participation au PAFE et la performance sera plus fort lorsque le niveau de proximité par rapport aux tâches sera élevé.

À la lumière de ce cadre conceptuel, trois variables seront étudiées afin de comprendre la relation entre la participation au PAFE et les variables individuelles. De fait, une fois le cadre conceptuel présenté, la prochaine section présentera l'étude empirique menée pour tester ce cadre conceptuel.

CHAPITRE 3 - MÉTHODOLOGIE

À la suite des chapitres précédents permettant l'établissement des bases théoriques et conceptuelles de notre étude, le présent chapitre a pour objectif de décrire la méthode utilisée pour réaliser notre recherche. Il convient de spécifier que, compte tenu des hypothèses émises au chapitre précédent, l'utilisation d'une méthodologie quantitative était de mise. Effectivement, les hypothèses de recherche présentées nécessitent l'utilisation d'analyses chiffrées pour tester les liens entre les variables. De fait, les outils de collecte de données utilisés, notamment le questionnaire et la base de données historiques, permettront de répondre à notre recherche (Quivy et Campendhout, 2006). Ainsi, ce chapitre décrira le contexte et le site de la recherche, pour ensuite présenter les procédures entreprises afin de récolter les données pour les deux bases utilisées, ce qui nous amènera à la description de chacun des outils de mesure.

3.1 Contexte de recherche

Dans un premier temps, il importe de préciser que cette recherche s'inscrit dans un projet de recherche-action. La recherche-action se distingue de la recherche traditionnelle de plusieurs façons. Effectivement, non seulement la recherche-action vise à répondre à un besoin précis de l'organisation, mais elle cherche également à produire un changement en lien avec des objectifs organisationnels précis (Rothwell et Sullivan, 2005; Virgilio, 2004). De fait, notre recherche est basée sur un besoin précis d'une organisation, celui d'évaluer l'efficacité de son PAFE tout en proposant des avenues d'amélioration pour le programme. Par ailleurs, cette étude s'est effectuée en collaboration avec l'organisation participante, c'est-à-dire que cette dernière a contribué à la définition et au design de la recherche. En outre, les employés de l'entreprise ont été des acteurs clés et non juste des sujets d'étude pour notre recherche.

Une fois que nous avons qualifié le type de recherche accomplie, nous présentons le contexte plus précis de notre recherche-action. Nous avons d'abord contacté une entreprise de l'industrie du commerce de détail qui a accepté d'être partenaire à notre étude. Cette entreprise souhaitant rester anonyme, nous l'identifierons comme étant « l'organisation », et ce, pour le reste du document. Cette organisation a mis en place un

programme d'aide financière aux études en 2008 et souhaitait en faire l'évaluation sur des dimensions individuelles. Selon les besoins de l'organisation, l'évaluation du programme comprenait, d'une part, la comparaison du PAFE à ceux offerts sur le marché et, d'autre part, la mesure de l'efficacité du programme. Ainsi, nous avons dû adapter notre recherche aux besoins de l'organisation de même qu'au terrain qu'elle offrait. Cela aura certaines répercussions sur la méthode de recherche, élément qui sera discuté un peu plus tard.

Les prochains paragraphes présentent la description du terrain de recherche. Cette description sera basée sur des documents de l'organisation ainsi que des entrevues préliminaires avec des membres de l'organisation, le tout ayant été effectué dans le but d'évaluer la faisabilité de l'étude.

3.1.1 Description du terrain de recherche

Tel qu'il a été mentionné précédemment, l'organisation s'étant prêtée à l'étude provient du secteur du commerce de détail et plus précisément, du domaine de la mode. Opérant à l'échelle nationale, incluant le Québec, elle est également présente aux États-Unis. Possédant à son actif plus de 200 magasins de différentes bannières, elle emploie entre 2 500 et 5 000 employés. Moins de 15% de la main-d'œuvre totale travaille au siège social, la majorité des employés occupant des postes de vente en magasin, par exemple des associés aux ventes ou des gérants de magasins. Ainsi, les types de postes visés par l'étude comptent majoritairement des emplois de vente, mais également des emplois en administration. Près de 80 % des emplois de l'organisation sont des postes à temps partiel, majoritairement occupés par des étudiants qui travaillent et, à la fois, étudient.

Description du programme d'aide financière aux études

Premièrement, l'organisation connaît essentiellement un défi de rétention de sa main-d'œuvre et, dans une moindre mesure, d'attraction de celle-ci. La rétention et l'attraction sont d'ailleurs des défis majeurs généralement rencontrés par les organisations œuvrant dans le secteur du commerce de détail (Détail-Québec, s.d.). Or, la littérature professionnelle est particulièrement élogieuse quant à l'utilité des PAFE pour retenir et attirer la main-d'œuvre (Dolce, 1999; Hampton, 2000; Howard, 2009; Humber, 2002).

C'est pourquoi, en janvier 2008, l'entreprise a mis en place un programme de PAFE visant à retenir et attirer les employés.

On notera cependant que le PAFE ne vise pas d'autres objectifs que l'attraction et la rétention, ce qui fait en sorte qu'il n'est pas lié à l'évaluation de performance, ni à la rémunération, ni à la gestion de la carrière.

Contenu du programme

Ce programme s'adresse exclusivement aux employés permanents à temps plein et à temps partiel. Afin de pouvoir recourir à ce programme, les employés doivent remplir trois conditions : d'abord, ils doivent avoir terminé leur période de probation de six mois; ensuite, ils doivent présenter un dossier d'employé satisfaisant selon les règles de l'organisation et, enfin, avoir rempli les formulaires d'inscription 30 jours avant le début de la formation.

Quant aux frais admissibles au PAFE, le programme prévoit le remboursement des frais d'inscription ainsi que du matériel scolaire comme les livres requis pour la formation. Deux types d'activités de formation et de développement sont couverts par ce programme. D'une part, les activités de formation postsecondaires, entreprises dans des institutions d'enseignements reconnues, qui mènent à l'obtention de diplômes d'études ou de certifications professionnelles. Ces programmes d'études ne sont pas obligatoirement liés à la fonction de l'employé. Dans cette catégorie, on retrouve, par exemple, un baccalauréat en gestion des opérations ou en anthropologie ou encore, un diplôme d'études collégiales en commercialisation de la mode. Les diplômes d'études professionnelles, comme les cours d'esthétique ou de peinture, ne sont toutefois pas remboursés par ce programme. D'autre part, le programme admet les activités de formation plus ponctuelles qui répondent à un besoin professionnel précis du poste. Celles-ci doivent toutefois être liées à la fonction de l'employé. Parmi les cours couverts par le PAFE se trouvent, par exemple, un cours en gestion des ressources humaines, un cours de langue ou un cours d'informatique. Les séminaires ou conférences ne sont toutefois pas remboursés par le programme, et ce, même s'ils pourraient être pertinents pour le poste de l'employé.

Plans de remboursement variables

Les montants de remboursement prévus dans le programme d'aide financière de l'entreprise varient selon le statut de l'employé. En effet, pour les employés à temps partiel, 50 % du montant total des coûts de formation et matériaux scolaires sont remboursés, pour un maximum de 500 \$ par année scolaire. Quant aux employés à temps plein, 100 % des frais relatifs aux activités de formation sont remboursés pour un montant maximum de 750 \$ par année. Une condition doit être respectée pour assurer le remboursement des frais : les employés doivent obtenir la note de passage pour les cours soumis au remboursement. À défaut de quoi, aucun remboursement ne sera effectué. Les remboursements étant effectués à la fin des cours ou trimestres, l'entreprise a le temps d'évaluer si cette condition est respectée.

Procédures d'inscription

D'abord, les employés doivent remplir un formulaire de demande de pré-autorisation, au minimum 30 jours avant le début des cours, afin de permettre à l'organisation d'évaluer l'admissibilité de la demande. Les employés doivent également fournir des preuves d'inscription aux activités de formation, notamment la confirmation du paiement et la description des cours, qui permet d'établir la proximité entre les cours suivis et l'emploi occupé. Rappelons que la proximité entre le cours et la formation n'est requise que si ce cours ne fait pas l'objet d'un programme scolaire amenant à l'obtention d'un diplôme d'études reconnu. Le formulaire de pré-autorisation doit être rempli pour chacun des cours entrepris durant la session. Si, par exemple, un employé poursuit une session universitaire de quatre cours, il doit remplir 4 formulaires différents. Une fois le cours terminé, l'employé doit remplir un formulaire de remboursement pour chacun des cours suivis. Ce formulaire doit inclure le relevé de notes de l'employé afin de déterminer si les cours ont bel et bien été réussis et, le cas échéant, lesquels seront remboursés.

Communication du programme

En janvier 2008, une grande campagne de communication a été lancée dans tous les magasins et au siège social afin d'annoncer le lancement de ce nouveau programme. Depuis, un rappel du programme est effectué avant chaque trimestre scolaire. Cette

communication est acheminée aux gérants de magasins. La responsabilité d'assurer cette communication auprès des employés leur incombe. Une méthode communément utilisée en magasins est l'utilisation d'une affiche, conçue par le siège social, qui est apposée sur le babillard de la salle des employés. Ainsi, les employés peuvent prendre connaissance de ce programme.

3.2 Description de la procédure de recherche-évaluation

Tel qu'il a été mentionné précédemment, notre recherche s'est déroulée dans un contexte d'intervention auprès de l'organisation. Afin de concilier les attentes de l'organisation et les besoins de notre recherche, nous avons été amenée à adapter notre stratégie de recherche. Ainsi, à la demande de l'organisation, nous avons ajouté deux étapes avant l'évaluation des retombées du PAFE : la réalisation d'un benchmark pour comparer le PAFE à ce qui se fait dans l'industrie et l'évaluation du niveau général de satisfaction des employés à l'égard du programme. La section qui suit vise à expliquer les différentes procédures entreprises afin de collecter l'ensemble des informations de notre recherche. Premièrement, nous présenterons ce que nous avons fait dans le benchmark pour ensuite, exposer les diverses étapes réalisées dans le cadre du questionnaire en ligne puis terminer avec l'analyse des données historiques.

3.2.1 Entrevues de benchmark

Dans un premier temps, afin de répondre à la préoccupation de l'organisation, nous avons effectué un benchmark visant à alimenter la réflexion de l'organisation quant à son programme. Comme les informations recueillies permettent de dresser un portrait général de la situation des PAFE au Québec tout en éclairant certains résultats de notre étude quantitative, les résultats du benchmark seront présentés au chapitre suivant, même s'ils ne font pas partie de nos hypothèses initiales de recherche.

Dans le cadre de cette méthode de collecte de données, nous avons procédé par entrevue. Selon Quivy et Campenhoudt, (2006; p. 152), cette méthode qualitative est la plus appropriée puisqu'elle permet de récolter de l'information auprès d'un sujet qui « intervient dans la production de l'information ».

Ainsi, au total, 8 organisations ont été rencontrées. Les entrevues se sont déroulées sur une période de trois mois, soit du 15 septembre au 15 décembre 2010. Il convient de mentionner qu'après huit entrevues, nous avons atteint la saturation des données, c'est-à-dire que les données récoltées étaient, à la fin « répétitives ou déjà connues » (Dépelteau, 2003; p. 375). Ainsi, les dernières entrevues ne nous amenant pas vraiment d'information nouvelle, nous avons décidé de cesser notre collecte de données qualitatives suite aux 8 entrevues (Dépelteau, 2003; Morse, 1995).

Afin de détailler davantage les procédures et la méthode utilisée pour mener ces entrevues, les prochains paragraphes présentent la façon dont ont été contactées ces entreprises, de même que l'outil de collecte de données utilisé et le déroulement des entretiens.

Identification des organisations participantes

La seule condition requise pour qu'une organisation puisse participer au benchmark était la présence d'un programme de type PAFE au sein de l'entreprise. Pour identifier les organisations susceptibles de se prêter à notre étude, deux approches ont été privilégiées. D'une part, une recherche sur les sites internet des organisations québécoises a été réalisée. Nous ciblions les organisations du commerce de détail et les grandes organisations québécoises qui offraient un tel programme. Une fois les organisations identifiées, nous les avons contactées et leur avons présenté notre recherche. Pour solliciter leur participation, nous nous engageons à leur remettre un rapport des résultats de l'étude de benchmark. Afin de préserver l'anonymat des organisations participantes, les informations présentées dans le rapport se voulaient générales et sommaires. D'autre part, en partenariat avec le comité sectoriel de main-d'œuvre du commerce de détail, nous avons publié une annonce invitant les organisations à participer à notre recherche sur le site officiel de Détail Québec et dans la revue mensuelle Détail Québec pour le mois d'octobre 2010 (voir annexe 1). Ces médias, qui s'adressent exclusivement aux organisations du commerce de détail, nous permettaient de cibler précisément les organisations du secteur à l'étude, ce qui répondait aux préoccupations de l'organisation partenaire de notre recherche. Encore une fois, afin de susciter la participation des organisations, nous nous engageons, par l'entremise de l'annonce, à fournir

un rapport sommaire des résultats aux participants de l'étude. À la lumière de ces informations, nous pouvons qualifier notre échantillon de convenance étant donné que seules les organisations disponibles et désireuses de répondre ont pris part à la recherche.

Canevas d'entrevue et la procédure de collecte des données

Afin de réaliser cette collecte de données, nous avons développé, conjointement avec l'organisation partenaire, un canevas d'entrevue pour le benchmark. Nous fournissons une copie intégrale de celui-ci à l'annexe 2. Une fois le contact établi avec la personne responsable, un rendez-vous était fixé afin de procéder à l'entrevue. À la discrétion de l'organisation, les entrevues pouvaient se réaliser soit en personne, soit par téléphone. Les documents tels que le canevas d'entrevue et le formulaire de consentement (voir annexe 3) étaient transmis à l'organisation une semaine avant la date de la rencontre. Ainsi, dès le début de l'entrevue, nous procédions à la signature du formulaire de consentement de recherche. Lorsque les entrevues se réalisaient par téléphone, les organisations devaient nous avoir transmis les formulaires de consentement signés de façon électronique avant de début l'entretien.

Pour limiter la longueur de l'entrevue afin de favoriser l'intérêt des organisations à participer à notre étude, nous avons décidé de contraindre le nombre de questions. Ainsi, le canevas d'entrevue comprenait 20 questions et l'entrevue se réalisait en moins d'une heure. En plus de recueillir certaines données sur l'organisation participante, notamment son secteur d'activités et son nombre d'employés, le canevas d'entrevue visait à recueillir plus amples informations sur le programme d'aide financière aux études. Les informations récoltées peuvent se résumer ainsi :

- l'information générale sur l'organisation et sur le PAFE (date d'implantation, objectifs poursuivis du programme);
- l'arrimage du PAFE avec les priorités organisationnelles;
- la description du PAFE (types de cours qui sont couverts, conditions d'admissibilité, modalités de remboursement);
- les procédures administratives (processus d'autorisation et de remboursement);
- la mesure des résultats (fréquence de la mesure et indicateurs de mesure utilisés).

Considérations éthiques

Toutes les organisations interrogées ont signé le formulaire de consentement et donc, ont accepté de participer à cette étude. Toutefois, il convient de mentionner que ce projet de recherche était initialement un projet supervisé. Comme il est possible de le constater, le formulaire de consentement fait effectivement mention d'une étude réalisée dans le cadre d'un projet supervisé. Cependant, compte tenu de l'ampleur du projet, nous avons décidé de transformer ce projet supervisé en mémoire; cette modification a été acceptée par le CER. Compte tenu de cette modification dans la nature de la recherche, la publication des résultats de ce benchmark passait de « privée » à « publique ». Ainsi, il a été décidé, en collaboration avec le CER, que lors de la remise officielle des résultats sommaires de l'étude, une lettre serait envoyée aux organisations participantes afin de les informer du passage du projet supervisé au mémoire et des implications sur la publication des résultats. Une copie de cette lettre est fournie à l'annexe 4. Parallèlement à cette lettre, toutes les organisations ont été contactées individuellement afin d'expliquer les implications de ce changement. Les organisations étaient également invitées à poser toute question au chercheur afin d'éclaircir toute ambiguïté. Ainsi, les organisations désirant se retirer de l'étude, compte tenu de ce changement, étaient invitées à le faire; toutefois, aucune ne l'a fait.

En résumé, le benchmark a permis de colliger de l'information sur les PAFE de 8 différentes organisations. Ces entrevues ont également permis de dresser un portrait de la situation des PAFE au Québec, autant au sein des grandes que des moyennes entreprises.

3.2.2 Questionnaire en ligne

Dans un deuxième temps, nous avons utilisé le questionnaire, moyen le plus approprié pour recueillir les perceptions des répondants (Lescarbeau, 1994; Quivy et Campendhout, 2006). Ce dernier poursuivait deux objectifs : d'abord, mesurer une des variables individuelles de notre modèle de recherche, c'est-à-dire l'engagement organisationnel et ensuite, à la demande de l'organisation, évaluer la satisfaction des employés par rapport au programme selon les modèles d'évaluation existant. Pour des soucis d'efficacité, mais également puisque la population visée est habituée aux questionnaires en ligne puisque

cette méthode est couramment utilisée par l'employeur, nous avons jugé approprié de l'utiliser dans le cadre de notre recherche.

Identification des répondants

Comme notre recherche vise à comprendre la relation entre la participation au PAFE et certaines variables individuelles, il fallait obtenir des informations nous permettant de comparer la perception des participants au PAFE à celle des non participants. Ainsi, dans le cadre de notre questionnaire en ligne, les employés ayant participé au programme ainsi que ceux qui n'avaient pas participé étaient invités à répondre. Compte tenu du fait que l'entreprise a, à la fois, des employés de vente et des employés cléricaux, nous avons jugé approprié de sonder ces deux populations.

Premièrement, pour les employés provenant du siège social, nous avons procédé par échantillon aléatoire stratifié. L'organisation a choisi aléatoirement 35 employés qui avaient participé au programme et 35 employés qui n'y avaient pas participé.

Deuxièmement, en ce qui concerne les employés des ventes, nous avons identifié 40 magasins du Canada et des États-Unis. De ce nombre, 30 ont été choisis puisqu'ils présentaient les taux les plus élevés de participation au PAFE et les 10 autres, au contraire parce qu'ils présentaient un faible taux de participation au PAFE. Cela nous a permis d'avoir un échantillon diversifié de magasins.

Pour chacune de ces deux populations cibles, nous proposons deux versions du questionnaire. D'abord, ce questionnaire débutait par une question filtre afin de déterminer si le répondant avait participé au programme. Selon la réponse à cette question, les répondants étaient dirigés vers la bonne version du questionnaire; la version A s'adressait à ceux qui avaient participé au PAFE, autrement, ils étaient dirigés à la version B du questionnaire.

Au total, 690 employés ont été ciblés par ce sondage, parmi lesquels 113 avaient participé au PAFE. Cependant, afin d'assurer l'anonymat des répondants et par choix de l'organisation, aucune donnée permettant d'identifier les employés (par exemple le numéro de matricule) n'a été collectée. Il ne sera donc pas possible, dans la suite des

analyses, de pairer les résultats de ce questionnaire aux informations contenues dans la base de données objectives que nous présenterons dans la section.

Procédure de collecte des données

Dans un premier temps, nous avons effectué une campagne de promotion pour expliquer le déroulement du questionnaire et le fonctionnement de ce dernier. Cette campagne différait selon qu'elle était adressée aux employés en magasin ou au siège social. En ce qui concerne la campagne de promotion adressée aux magasins, les directeurs ont d'abord été informés du projet du questionnaire en ligne. Par la suite, il incombait à ces directeurs d'aviser les gérants des magasins ciblés de notre échantillon des détails du questionnaire, notamment la période de collecte et la façon de procéder. Une fois que les magasins étaient avisés, une affichette promotionnelle leur était envoyée afin de présenter, de façon succincte, les informations essentielles concernant le sondage électronique. Quant aux employés ciblés provenant du siège social, une communication électronique leur a été envoyée afin de les informer du projet de questionnaire qui allait survenir tout en les sensibilisant à l'importance de le remplir le moment venu.

Ensuite, lors du lancement officiel du questionnaire électronique, la procédure différait également quelque peu selon que les employés provenaient des magasins ou du siège social. En effet, en ce qui concerne les employés de magasin ciblés, nous avons envoyé le lien aux gérants qui mettaient à la disposition des employés de vente un ordinateur isolé où les répondants étaient invités à remplir le sondage durant leurs heures de travail. Quant aux employés du siège social, nous leur avons envoyé directement le lien internet pour remplir le sondage.

La période de collecte d'information s'échelonnait du 25 octobre 2010 au 15 novembre 2010. Par contre, en date du 8 novembre 2010, moins de la moitié des 690 répondants potentiels avaient répondu; nous avons donc organisé une activité de relance auprès de tous les magasins ciblés et des employés du siège social. Cette activité de relance consistait en une communication rappelant le projet et ses objectifs et fournissait, une fois de plus, le lien internet.

Demandes supplémentaires de l'organisation

Tel qu'il a été mentionné précédemment, à la demande de l'organisation, certaines questions ont été ajoutées au questionnaire en ligne afin de dresser un portrait général du niveau de satisfaction des employés à l'égard du programme. Il nous semble pertinent de présenter ces données supplémentaires puisque, non seulement elles permettent de contextualiser les tests de notre modèle, mais également la satisfaction à l'égard du programme correspond au premier niveau d'évaluation des modèles de Kirkpatrick (1959; 1960) et de Le Louarn (2008). Comme mentionné par ces auteurs, les niveaux d'évaluation de leur modèle sont disposés en ordre logique. Ainsi, comme la variable « performance individuelle » de notre cadre conceptuel constitue sur le niveau 3 d'évaluation, il devient intéressant d'analyser s'il y a effectivement un impact au niveau 1 avant d'en observer un au niveau d'évaluation 3 (Kirkpatrick, 1959; de Le Louarn, 2008). Toutefois, il convient de préciser que cette variable n'a pas été ajoutée à notre modèle de recherche puisque la satisfaction à l'égard du programme n'a été mesurée qu'auprès des participants au PAFE. Ainsi, il nous était impossible de comparer les deux populations, c'est-à-dire les participants et non participants. De la même façon, comme l'organisation désirait améliorer l'efficacité de son PAFE, nous avons effectué des évaluations supplémentaires afin de nous permettre d'identifier des pistes d'amélioration potentielle. Parmi ces questions supplémentaires, voici les thèmes qui ont été ajoutés dans le questionnaire électronique (voir annexe 5) :

- la visibilité du programme;
- les raisons amenant les employés à participer au PAFE;
- le niveau de satisfaction par rapport aux procédures administratives du PAFE;
- le niveau de satisfaction à l'égard du contenu du programme;
- l'intention de participer à nouveau au programme;
- les raisons amenant les employés à ne pas participer au PAFE;
- les études poursuivies dans le cas où les employés ne participaient pas au PAFE;
- l'attraction de ce programme.

3.2.3 Collecte de données objectives

Enfin, dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisé une troisième méthode de collecte de données. Cherchant à mesurer les variables individuelles « ancienneté » et « performance individuelle » de notre modèle, nous avons choisi d'utiliser les données objectives de l'organisation. Tel qu'il a été mentionné dans le chapitre 1, plusieurs études utilisent uniquement des données subjectives, c'est-à-dire des données perceptuelles, pour mesurer les variables de rétention, évaluée selon les mois d'ancienneté, et de performance (Benson, 2006; Dysvik et Kuvaas, 2008; Islam et Siengthai, 2010; Nguyen et coll., 2010). Or, lorsqu'on utilise de telles données, on peut voir apparaître un biais de perception, notamment celui de la désirabilité sociale où les répondants fournissent des réponses socialement acceptables (Bourhis, 2007; Lescarbeau, 1994). Ainsi, les répondants ont plutôt tendance à surévaluer des éléments positifs, ce qui peut fausser les résultats de l'étude (Nguyen et coll., 2010). Les études présentées au chapitre 1 par exemple, utilisaient l'intention des employés de quitter l'organisation, c'est-à-dire une donnée subjective, plutôt que d'utiliser les données réelles de départ de l'organisation, autrement dit des données objectives (Nguyen et coll., 2010). Ainsi, pour éviter ce biais, il était important de collecter des données objectives (Lescarbeau, 1994). C'est donc pour ces raisons que nous avons utilisé la base de données de l'organisation.

Procédures de collecte

L'organisation possède une base de données qui porte uniquement sur les employés ayant participé au programme PAFE. La base de données a été mise à jour en date du 28 juillet 2010; nous en avons extrait les informations suivantes :

- la fonction de l'employé;
- l'ancienneté (mois de rétention);
- le statut d'emploi (actif/a quitté l'organisation);
- la catégorie de l'employé (temps plein/temps partiel);
- le niveau hiérarchique de l'employé (occupe un poste de gestion ou non);
- le lieu de travail (siège social, magasins Canada, magasins États-Unis);
- la bannière pour laquelle l'employé travaille, si tel est le cas;

- la proximité entre le cours et la fonction de l'employé;
- l'évaluation de performance de 2008, 2009 et 2010, lorsque disponible.

Par ailleurs, puisque la base de données ne portait que sur les personnes ayant participé au PAFE, nous avons collecté des données agrégées pour l'ensemble de l'organisation. Afin d'assurer une comparaison entre ces données agrégées et celles provenant de la base de données objectives de l'organisation, les données agrégées ont également été collectées en date du 28 juillet 2010. Voici la liste des indicateurs collectés :

- l'ancienneté moyenne pour l'organisation en général;
- l'ancienneté moyenne pour chacun des lieux de travail (magasins et siège social);
- l'ancienneté moyenne pour chacun des niveaux hiérarchiques (gestion ou non) et selon le lieu de travail (magasins ou siège social);
- l'ancienneté moyenne pour chacune des catégories d'emploi (temps plein et temps partiel);
- l'évaluation de performance moyenne des employés de magasin pour les années 2008, 2009 et 2010;
- l'évaluation de performance moyenne des employés du siège social pour les années 2008, 2009 et 2010.

Maintenant que nous avons expliqué la procédure de collecte de données en trois étapes, regardons de plus près la mesure spécifique de chacune des variables.

3.4 Mesure des variables

La prochaine section de ce chapitre vise à détailler davantage les outils. Nous commencerons donc avec les mesures utilisées dans le cadre du benchmark, pour ensuite, présenter celles du questionnaire électronique et celles de la base de données.

3.4 1 Mesures pour le benchmark

Le benchmark visait à mesurer les tendances du marché québécois quant aux programmes d'aide financière aux études. Les thèmes abordés en entrevue proviennent des meilleures pratiques relevées dans la littérature (voir l'annexe 6). Ainsi, les questions relatives au benchmark seront présentées dans les paragraphes suivants.

Information générale sur l'organisation et le PAFE

En ce qui concerne ce premier thème, l'objectif de celui-ci était de recueillir certaines données générales sur notre échantillon et d'avoir l'historique du PAFE de l'organisation interrogée. Plus spécifiquement, voici les informations qui ont été demandées aux organisations :

- le nom de l'organisation;
- le nombre d'employés;
- le secteur d'activités;
- la date d'implantation de ce PAFE;
- les raisons menant à l'élaboration d'un tel programme;
- les objectifs poursuivis par ce PAFE.

Arrimage du programme PAFE sur les priorités organisationnelles

Dans un deuxième temps, afin de mesurer les tendances du marché quant à l'intégration des programmes PAFE à leur stratégie d'affaires, nous avons inséré plusieurs questions à ce sujet. À partir de ces questions, nous étions en mesure de qualifier le degré d'arrimage des divers PAFE. Le tableau 10 présente les diverses questions qui ont été choisies pour permettre cette comparaison :

Tableau 10:
Questions sur les données générales de l'organisation et le PAFE

No. de questions	Questions
1	Ce programme s'adresse-t-il à tous les employés ou à certains types d'employés seulement (par exemple haut potentiel, sur recommandation par le superviseur, postes critiques pour l'organisation, permanent temps plein)? Pour quelles raisons est-ce ainsi?
2	Ce programme fait-il partie d'une stratégie organisationnelle quelconque (de rétention, de développement de compétences, etc.)? Si oui, laquelle? Quels mécanismes sont mis en place pour soutenir cette orientation stratégique?
3	Ce programme est-il arrimé à d'autres programmes ou d'autres pratiques organisationnelles (par exemple, la gestion de la relève, la gestion de carrière, le développement de compétence, le plan de développement individuel)?
4	En quoi ce programme est-il étroitement lié à d'autres fonctions ou d'autres programmes de l'organisation ? À quelle étape ce programme d'assistance s'inscrit-il dans le processus complet? Quelles sont les étapes antérieures et ultérieures à ce programme?

Thème 3 : Description des divers programmes de PAFE

Encore une fois, afin de relever la diversité des programmes PAFE offerts sur le marché québécois, les questions posées sur ce thème cherchaient à comprendre la structure du programme, son offre et ses procédures. En résumé, l'objectif de ce thème était de bien comprendre ce qu'un programme d'aide financière aux études pouvait contenir ou non. Pour ce faire, nous avons développé les questions suivantes (tableau 11):

**Tableau 11:
Questions sur la description des divers programmes de PAFE**

No. de questions	Questions
5	Quels sont les avantages que peuvent retirer les employés de votre programme d'assistance à l'éducation (ce que vous offrez aux employés)?
6	Quel est le montant de remboursement prévu par ce programme (temps plein VS temps partiel, si applicable)?
7	Quels sont les éléments inclus dans votre remboursement? (frais de scolarité, fournitures scolaires, matériel informatique, etc.)
8	Pour être admissibles à ce programme, est-ce que certains critères doivent être satisfaits par les employés? Si oui, quels sont-ils? (période probatoire, etc.)
9	À l'étape du remboursement, est-ce que certaines exigences doivent être satisfaites pour obtenir ce dernier? Si oui, quelles sont-elles?
10	Quels mécanismes mettez-vous en œuvre pour assurer la rétention de ces employés? (Utilisation de certains contrats de rétention en cas de départs prématurés (un minimum d'année de service doit être effectué par l'employé sans quoi, certains frais d'éducation devront être remboursés par l'employé)? Si oui, comment cela est-il administré? À qui ce type de contrat s'adresse-t-il davantage? Comment fonctionne-t-il?)
11	Quels sont les mécanismes vous permettant de gérer les attentes de vos employés qui participent à ce programme? Y a-t-il des activités prévu une fois l'obtention du diplôme ou une fois le cours complété? Qui sont les personnes attitrées à ces mécanismes?
12	Le superviseur joue-t-il un rôle particulier dans ce processus? Si oui, lequel?
13	Quels sont les divers mécanismes de communication utilisés chez vous pour informer les employés de l'existence d'un tel programme?

Les procédures administratives relatives au PAFE

Les procédures administratives ont été mesurées par les questions suivantes (tableau 12):

**Tableau 12:
Questions sur la description des divers programmes de PAFE**

No. de questions	Questions
14	Quelles démarches les employés doivent-ils entreprendre pour participer à ce PAFE? Quelle est la procédure qu'ils doivent suivre pour être remboursés?
15	Quel est le processus relatif au traitement des données ? <ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les étapes d'approbation de la demande? - Quel(s) département(s) et quelle (s) fonction(s) sont responsables de chacune des étapes? - Comment est évaluée la pertinence des cours? (selon la fonction, les aspirations, le développement carrière de l'employé, la planification de la relève, etc.) - Est-ce que certains outils ont été développés pour faciliter l'analyse de la pertinence des cours suivis? - Y a-t-il certains types de cours, de programmes ou de diplômes qui sont plus susceptibles à être remboursés que d'autres?

La mesure des résultats

Toujours dans la même perspective, afin de comparer les pratiques de l'organisation à l'étude et celles mises en œuvre dans les autres organisations, nous avons évalué les retombées des PAFE dans les organisations en posant les questions suivantes :

**Tableau 13:
Questions sur la mesure des résultats**

No. de questions	Questions
16	Quel est le taux de participation à ce programme?
17	Mesurez-vous régulièrement les résultats de ce programme? Si oui, de quelle façon mesurez-vous la contribution de ce programme (quels sont les critères/ratios utilisés, sondages de satisfaction, taux de participation)
18	Quelles sont les retombées de votre PAFE?
19	Quelles sont, selon vous, les conditions de succès d'un tel programme?
20	Quelles sont les meilleures pratiques pour un programme d'aide financière aux études? Quelles sont les leçons tirées de cette expérience?

3.4.2 Mesures pour le questionnaire électronique

Comme mentionné un peu plus tôt, le questionnaire poursuivait deux objectifs précis. En même temps que de répondre à certaines préoccupations de l'organisation quant au niveau de satisfaction des participants, il visait à mesurer la variable « engagement organisationnel » de notre modèle.

Il convient également de préciser que, dans le but de réduire la longueur du questionnaire et de favoriser l'intérêt des répondants à participer, puisque celui-ci était rempli sur les heures de travail, le questionnaire a été réduit à la demande de l'organisation. Ainsi, certaines variables n'ont été mesurées que par une seule question.

Visibilité du programme

En ce qui concerne cette variable, nous désirions connaître le moyen par lequel l'employé avait pris connaissance de l'existence du PAFE dans l'organisation. Cette question ne s'adressait qu'aux participants au PAFE et a été conçue dans le cadre de cette étude. Les répondants étaient invités à sélectionner les énoncés qui s'appliquaient à eux. Le tableau 14 indique comment a été mesurée cette variable :

Tableau 14:
Mesure de la visibilité du programme

No. de question	Questions/énoncés
5	Comment avez-vous entendu parler du PAFE chez [organisation]? Veuillez cocher toutes les réponses qui s'appliquent à vous. 5.1 Avant mon embauche, en visitant le site internet de [organisation] 5.2 Lors de mon entrevue de sélection 5.3 Lors de mon accueil / intégration chez [organisation] 5.4 En visitant l'intranet 5.5 Par mon superviseur immédiat 5.6 Par mes collègues de travail 5.7 Autrement (précisez) : _____

Raisons amenant les employés à participer au PAFE

Dans le cadre de cette variable, nous désirions connaître les motivations des employés à participer dans ce programme. Cette question ne s'adressait qu'aux participants du programme PAFE. L'échelle de réponse compte cinq ancrages (de « pas du tout

important » à « très important »); les répondants étaient appelés à sélectionner celui qui s'appliquait dans leur cas.

Tableau 15:
Mesure des raisons à participer au PAFE

No. de question	Questions/énoncés
6	Dans quelle mesure chacune des raisons suivantes a-t-elle été importante dans votre décision de participer au PAFE? 6.1 Afin d'améliorer mon rendement dans mon poste actuel 6.2 Dans le but de me préparer éventuellement à un autre poste chez [organisation] 6.3 Pour mon développement professionnel de façon générale 6.4 Pour m'aider financièrement dans la poursuite de mes études 6.5 Autrement (précisez) : _____

Niveau de satisfaction par rapport aux procédures administratives du PAFE

Afin de mesurer cette variable, deux éléments administratifs étaient mesurés : les procédures administratives comme telles et la communication reçue par rapport au programme. Cette question ne s'adressait qu'aux participants au PAFE. L'échelle de réponse utilisée était à cinq points (de « totalement en désaccord » à « totalement en accord »). Ainsi, les répondants étaient amenés à indiquer leur niveau d'accord avec chacun des énoncés.

Tableau 16:
Mesure du niveau de satisfaction par rapport aux procédures administratives

No. de question	Questions/énoncés
7	En pensant au PAFE, dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants? 7.1 Les procédures administratives pour participer à ce programme sont simples 7.2 Je me sens bien informé(e) à l'égard de ce programme

Niveau de satisfaction à l'égard du contenu du programme

Nous avons mesuré le niveau de satisfaction à l'aide de trois énoncés portant sur les montants de remboursement, le niveau de satisfaction général à l'égard du programme et

l'intention de rester des participants au PAFE. L'échelle de réponse utilisée était la même que celle de la question précédente.

Tableau 17:
Mesure du niveau de satisfaction par rapport aux procédures administratives

No. de question	Questions/énoncés
7	En pensant au PAFE, dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants? 7.3 Le montant de remboursement offert est significatif pour moi 7.4 En général, je suis satisfait(e) du PAFE offert par [organisation] 7.5 Le fait de participer au PAFE m'encourage à rester plus longtemps au sein de [organisation]

L'intention de participer à nouveau au PAFE

Cet énoncé visait à connaître la propension des employés à bénéficier du PAFE à nouveau. Le tableau 18 présente la question qui a été posée aux participants du PAFE à laquelle les répondants avaient deux options de réponses possibles : « oui » ou « non ».

Tableau 18:
Mesure de l'intention de participer à nouveau au PAFE

No. de question	Questions/énoncés
8	Avez-vous l'intention de participer encore à ce programme? Cochez oui ou non

Les raisons amenant les employés à ne pas ou ne plus participer au PAFE

Cette question s'adressait autant aux employés qui n'avaient pas participé au programme qu'à ceux qui avaient choisi de ne plus participer au PAFE (question précédente #8). Les répondants étaient amenés à sélectionner les raisons pour lesquelles ils ne participaient pas ou plus au PAFE. Nous présentons, au tableau 19, la question et les énoncés qui leur étaient proposés:

Tableau 19:
Mesure des raisons amenant les employés à ne pas ou ne plus participer au PAFE

No. de question	Questions/énoncés
9	Si vous avez choisi de cesser de participer ou vous n'avez jamais participé au PAFE, veuillez indiquer le ou les facteurs ayant le plus influencé votre choix 9.1 Mes études sont terminées / je n'ai pas envie de faire des études additionnelles 9.2 Je suis actuellement aux études, mais je ne pense pas que les cours poursuivis sont couverts par le PAFE 9.3 Mes aspirations de carrière ne nécessitent pas que je fasse des études supplémentaires 9.4 Les montants de remboursement ne sont pas suffisants 9.5 Les procédures d'application et de remboursement me semblent compliquées 9.6 Je ne vois pas l'impact de ce programme sur mes possibilités de développement de carrière 9.7 J'ai l'intention de participer prochainement au PAFE, mais je n'ai pas encore eu l'occasion 9.8 Autres raisons – précisez : _____

Les études poursuivies dans le cas où les employés ne participaient pas au PAFE

L'objectif de cette variable visait à relever la proportion d'employés qui ne participaient pas au programme, mais qui, selon les études ou cours suivis, étaient éligibles. Ainsi, le tableau 20 présente la question posée aux répondants:

Tableau 20:
Mesure des études poursuivies

No. de question	Questions/énoncés
10	Si vous effectuez des études, indiquez le programme d'études poursuivi et le niveau de scolarité de ce programme (secondaire, DEP, collégial, universitaire, Maîtrise, etc.) 10.1 Programme d'études : _____ 10.2 Niveau de scolarité : _____

Le pouvoir d'attraction du programme

Comme l'objectif secondaire du programme PAFE consistait à attirer des candidats, l'organisation désirait connaître le pouvoir d'attraction du PAFE. L'échelle de réponse était composée de cinq choix (de « nulle » à « très significatif »). Posée à tous les répondants (participants et non participants), la question était la suivante :

Tableau 21:
Mesure du pouvoir d'attraction

No. de question	Questions/énoncés
11	Au moment de votre embauche, est-ce que le PAFE a eu une influence sur votre désir d'intégrer le [organisation]? (Cochez votre réponse) <ul style="list-style-type: none"> - Pas du tout - Un peu - Moyennement - Beaucoup - Totalemment

Variable : l'engagement organisationnel

Afin de valider cette variable de notre modèle de recherche, nous nous sommes basée sur les énoncés de Cook et coll. (1981). Comme les énoncés proposés par ces auteurs se rapprochaient du contexte de notre étude, c'est-à-dire que ceux-ci avaient été intégrés à un sondage destiné aux employés, il devenait pertinent de les utiliser dans le cadre de notre recherche. Ainsi, tous les répondants, c'est-à-dire les participants au PAFE ou non, étaient invités à répondre leur niveau d'accord de « totalement en désaccord » à « totalement en accord » avec les énoncés suivants (tableau 22) :

Tableau 22:
Mesure de l'engagement organisationnel

No. de question	Questions/énoncés
12	Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants ? <ul style="list-style-type: none"> 12.1 [organisation] me donne vraiment l'occasion d'améliorer mes aptitudes et compétences 12.2 Je suis fier(ère) de travailler pour [organisation] 12.3 Je recommanderais [organisation] comme un endroit où il fait bon de travailler

3.4.3 Mesures pour la base de données objectives

Rappelons que notre troisième méthode de collecte de données, soit notre base de données objectives, visait à mesurer deux variables de notre modèle conceptuel, soit « l'ancienneté » et la « performance individuelle ». Cette base de données, tel qu'il a été mentionné précédemment, portait uniquement sur les employés ayant participé au PAFE. Plusieurs variables étaient contenues dans cette base de données et, dans la présente section, nous allons présenter comment chacune de ces variables a été mesurée.

Variable: l'ancienneté

L'ancienneté a été mesurée par la longévité des employés au sein de l'organisation, calculée en nombre de mois selon la base de données. Cette variable a été obtenue pour les employés qui avaient participé au PAFE. Pour des fins de comparaisons avec le groupe, nous avons l'information concernant l'ancienneté moyenne, en mois, de l'ensemble des employés de l'organisation.

Variable : l'évaluation de performance

La base de données de l'organisation comprenait les évaluations de performance des employés ayant participé au PAFE. Cette évaluation, effectuée par le superviseur, donnait un score de 1 à 5 à l'employé. Cette information était disponible exclusivement pour les années 2008, 2009 et 2010. Pour des fins de comparaison, cela a été mesurée à la cote moyenne des évaluations de performance des employés pour les années concernées.

Variable : La proximité de l'activité de formation

En ce qui concerne la proximité de l'activité, la base de données contenait des informations relatives au titre des cours suivis, au type de programme poursuivi lorsque cela s'insérait dans un programme d'études et une description du cours. En nous basant sur ces informations, nous avons codé la proximité, selon la grille du tableau 23, sur une échelle en trois points où « 0 » correspondait à une proximité nulle, « 1 » correspondait à une proximité modérée et « 2 » à une proximité significative.

**Tableau 23:
Cadre d'analyse de la proximité des activités de formation**

Codification des variables à 3 états	Explication des critères de classement
0	<p>Lien NUL avec le poste (le diplôme ou le cours poursuivi n'a donc aucun lien avec la fonction effectuée par l'employé)</p> <p>Cela implique donc que :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les compétences/connaissances/habilités acquises par l'employé dans le cadre de son cours ou de son diplôme ne peuvent bénéficier à l'employé dans l'exercice de ses fonctions. • Ces dernières ne permettent manifestement pas à l'employé d'exercer de façon plus efficace ou plus performante ses tâches ou fonctions; elles ne figurent pas non plus au sein de la description de poste.

Codification des variables à 3 états	Explication des critères de classement
1	<p>Lien MODÉRÉ avec le poste (le diplôme ou le cours a un lien moyen avec la fonction effectuée par l'employé)</p> <p>Cela implique donc que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les compétences/connaissances/habilités acquises par l'employé dans le cadre de son cours ou de son diplôme pourraient, dans une certaine mesure, bénéficier à l'employé dans l'exercice de ses fonctions. • Ces dernières pourraient permettre à l'employé d'exercer de façon plus efficace ou plus performante ses tâches ou fonctions, mais ne correspondent pas exactement aux compétences requises et relevées dans la description de poste.
2	<p>Lien SIGNIFICATIF avec le poste (le diplôme ou le cours suivi a un lien élevé avec la fonction effectuée par l'employé)</p> <p>Cela implique donc que :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les compétences/connaissances/habilités acquises par l'employé dans le cadre de son cours ou de son diplôme bénéficient directement à l'employé dans l'exercice de ses fonctions. • Ces dernières permettent manifestement à l'employé d'exercer de façon plus efficace ou plus performante ses tâches ou fonctions et elles correspondent exactement aux compétences requises et relevées dans la description de poste.

À titre d'exemple, pour un employé qui occupe un poste de gérant de magasin et qui poursuit des études en gestion des ressources humaines, comme les connaissances acquises dans le cadre de ce cours sont alignées aux compétences requises par sa fonction et, par conséquent, peuvent améliorer son efficacité dans la gestion de son personnel, le lien est qualifié de significatif. Dans ce cas, la cote accordée à la proximité entre l'activité de formation et l'emploi occupé est de « 2 ». Quant à un représentant des ventes qui poursuit des cours en économie, ce lien entre l'emploi occupé et l'activité de formation est nul. Effectivement, comme les connaissances acquises ne s'appliquent pas dans le cadre de son travail et que celles-ci ne permettent pas à l'employé d'être plus efficace en emploi, la cote accordée serait de « 0 ».

En résumé, la base de données de l'organisation nous a permis d'effectuer plusieurs comparaisons, lesquelles ont été regroupées dans le tableau 24.

Tableau 24:
Mesure des variables de la base de données objective

Variable mesurée	Mesure comparative	
Ancienneté des employés	Mois d'ancienneté moyenne des participants au PAFE	Mois d'ancienneté moyenne de l'ensemble des employés de l'organisation
Performance individuelle 2008	Cote moyenne des évaluations de performance de 2008 des participants au PAFE	Cote moyenne des évaluations de performance de l'ensemble des employés de 2008 de l'organisation
Performance individuelle 2009	Cote moyenne des évaluations de performance de 2009 des participants au PAFE	Cote moyenne des évaluations de performance de l'ensemble des employés de 2009 de l'organisation
Performance individuelle 2010	Cote moyenne des évaluations de performance de 2010 des participants au PAFE	Cote moyenne des évaluations de performance de l'ensemble des employés de 2010 de l'organisation

CHAPITRE 4 - PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre expose l'ensemble des résultats que nous avons recueillis et est organisé selon les trois méthodes de collecte de données employées. Dans un premier temps, nous présenterons les résultats du benchmark pour ensuite montrer ceux du sondage de satisfaction et enfin, présenter les résultats des analyses qui ont été utilisées pour tester notre modèle.

4.1 Résultats du benchmark

La section des résultats du benchmark sera présentée en deux temps. D'abord, nous décrirons les organisations participantes pour ensuite, présenter les résultats des entretiens.

4.1.1 Description des organisations participantes

Parmi les 15 organisations que nous avons sollicitées, 7 ont finalement participé à notre projet de recherche. De plus, suite aux annonces parues dans les médias de « Détail-Québec », une organisation nous a contactée afin de participer à notre recherche. Ainsi, au total 8 organisations ont été rencontrées en entrevue. Parmi celles-ci, nous retrouvons cinq grandes entreprises de plus de 20 000 employés provenant des secteurs suivants : trois du secteur public et parapublic et deux du secteur privé des services. Les trois autres organisations provenaient de l'industrie du commerce de détail et présentaient entre 500 et 2 000 employés.

4.1.2 Résultats des entrevues de benchmark

Afin de présenter les résultats relatifs à cette méthode de collecte, nous nous baserons sur les thèmes qui ont été abordés lors des entrevues avec les organisations. Ces thèmes ont d'ailleurs été exposés au chapitre méthodologique.

Information sur les PAFE des organisations interrogées

D'emblée, nous avons observé que deux rôles sont principalement attribués aux PAFE. D'une part, la majorité des organisations, c'est-à-dire 6/8, ont relevé qu'elles ont mis en œuvre un tel programme dans le but précis de développer les compétences des employés. D'autre part, une minorité d'organisations, soit 2/8, ont relevé que leur PAFE était utilisé à

titre d'avantages sociaux, c'est-à-dire que ce programme était offert comme un bénéfice aux employés. Selon ces entreprises, ce programme visait indirectement à accroître la rétention et l'attraction des employés.

Arrimage du programme PAFE sur les priorités organisationnelles

De façon générale, nous avons observé que les PAFE des organisations rencontrées présentent un degré d'arrimage modéré avec les priorités organisationnelles. Nous définissons arrimage organisationnel comme l'alignement du PAFE sur les priorités de l'organisation à l'étude. Parmi les organisations ayant participé au benchmark, nous avons identifié trois catégories d'arrimage: faible, modéré et élevé. La classification « faible » consiste en l'absence d'alignement entre le PAFE et les pratiques RH. L'exemple typique relevé en organisation est celui où le programme est offert aux employés à titre d'avantage social. Dans ce cas, le PAFE n'est pas lié ni à l'évaluation de performance ni à l'avancement de carrière, mais il est offert comme un bénéfice aux employés. Pour sa part, la classification « modéré » souligne un certain alignement du PAFE aux pratiques RH sans, toutefois, que le PAFE supporte totalement la stratégie organisationnelle. Un exemple relevé au sein d'une organisation est le fait d'identifier, dans le bassin des participants au PAFE, des candidats potentiels afin de leur octroyer des opportunités de travailler sur des projets spéciaux suite à l'acquisition de certaines compétences précises. Ainsi, le PAFE est aligné à une pratique de ressources humaines, le recrutement, pour répondre à un besoin organisationnel ponctuel. Enfin, quant à la classification « élevé », elle caractérise une situation où le PAFE supporte les besoins stratégiques de l'organisation et est donc globalement aligné aux pratiques RH. Un exemple concret constaté dans une organisation est le fait que le PAFE est offert exclusivement aux hauts performants de l'organisation et que seules les formations ou les diplômes d'études qui supportent le développement des compétences organisationnelles jugées critiques sont couverts par le programme.

Généralement, nous avons observé que les PAFE sont peu utilisés pour soutenir les objectifs stratégiques des organisations. Également, nous avons pu relever que, dans la plupart des organisations rencontrées, ces programmes sont alignés sur certaines

pratiques RH seulement, par exemple l'évaluation de performance et le processus de recrutement, ce que nous qualifions de « modéré ». Le tableau 25 présente une explication plus détaillée de chacune des catégories identifiées. Comme le montre le tableau 25, 2 des 8 organisations rencontrées ont un PAFE faiblement arrimé aux priorités organisationnelles, 4 présentent un degré d'arrimage modéré et 2, un arrimage élevé. Le tableau 25 offre des exemples plus précis pour chacune des catégories d'arrimage identifiées.

Tableau 25:
Arrimage des PAFE avec la stratégie organisationnelle

Degré d'arrimage	Nombre d'organisations présentant ce type d'arrimage	Description	Exemple
Faible	2	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisé à titre de récompense • Aucun lien avec des pratiques RH 	<ul style="list-style-type: none"> • Autorisation donnée aux employés pour les remercier de leur bon travail
Modéré	4	<ul style="list-style-type: none"> • Rôle octroyé au PAFE : développer les compétences • En lien avec certaines pratiques RH • Gestion de carrière, plan de développement et évaluation de performance 	<ul style="list-style-type: none"> • Incidence du PAFE sur l'évaluation de performance
Élevé	2	<p>2 rôles accordés au PAFE :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Développer les compétences 2) Répondre aux besoins organisationnels 	<ul style="list-style-type: none"> • Certains individus identifiés à titre de relève pour des postes stratégiques. • PAFE vise exclusivement ces individus identifiés.

Description des divers programmes PAFE

Globalement, nous avons observé une grande hétérogénéité dans les PAFE offerts par les 8 organisations rencontrées. Effectivement, d'un programme à l'autre, le contenu ainsi que l'offre des programmes varient grandement. Les plus grandes zones de divergences se trouvent au niveau des méthodes de remboursement, du contrat de rétention et des pratiques organisationnelles prévues une fois le diplôme d'études obtenu ou le cours terminé.

Débutons avec les méthodes de remboursement offertes par les PAFE de ces 8 organisations, soit le type de financement offert aux employés qui participent au PAFE. Parmi les méthodes utilisées par les 8 organisations à l'étude, nous avons identifié trois types de remboursement: illimité, limité et progressif. Chacune de ces méthodes est décrite dans le tableau 26. Parmi les 8 organisations, 3 offrent un financement illimité aux participants au PAFE, 3 offrent un financement limité où des montants précis de remboursement ne peuvent être dépassés et 2 organisations offrent des montants progressifs basés, par exemple, sur les besoins du poste.

Tableau 26:
Méthodes de remboursement prévues par les PAFE

Méthode de remboursement ¹	Nombre d'organisation présentant ce type de méthode	Description	Exemple
Illimité	3	<ul style="list-style-type: none"> Aucune limite par année n'est établie 	-
Limité	3	<ul style="list-style-type: none"> Un montant fixe maximum est déterminé annuellement Malgré des frais de formation supérieurs, l'employé ne recevra que le montant admissible. 	<ul style="list-style-type: none"> 1500 à 2000 \$/année civile 300 \$/cours
Progressif	2	Des pourcentages de remboursement sont fixés selon : <ul style="list-style-type: none"> les besoins en termes de postes à combler Les besoins à titre de compétences à acquérir 	<ul style="list-style-type: none"> Si le besoin est essentiel : 100 % des frais sont couverts. S'il est secondaire ou dans une perspective de progression de carrière : 50 % des frais sont couverts.
¹ Dans chacune de ces méthodes, certaines conditions de remboursement s'appliquent telles que : 50-100 % des frais d'inscription généraux sont couverts alors que pour les fournitures ou matériels scolaires obligatoires, le remboursement peut varier entre 0 à 100 %.			

Un autre élément qui diffère grandement entre les 8 organisations est la présence et le type de contrat de rétention employé. Ces contrats consistent en une entente entre l'organisation et l'employé prévoyant qu'en cas de départ prématuré de l'employé qui bénéficie du PAFE, celui-ci s'engage à rembourser les frais de scolarité qui avaient été financés par son employeur (Cappelli, 2008). En plus des organisations qui n'utilisent pas de contrat de

rétribution, nous avons relevé trois types de contrat de rétribution: fixe, progressif et conditionnel. À cet effet, le tableau 27 offre une définition détaillée des contrats de rétribution mis en œuvre dans les organisations. Parmi les huit organisations rencontrées, quatre n'utilisent pas de contrat de rétribution, deux utilisent des contrats fixes, une organisation emploie un contrat de type progressif et une autre utilise un contrat conditionnel.

Tableau 27:
Types de contrat de rétribution

Type de contrat de rétribution	Nombre d'organisation présentant ce type de méthode	Description	Exemple
Aucun	4	<ul style="list-style-type: none"> Aucun contrat n'est prévu par le PAFE 	<ul style="list-style-type: none"> n/a
Fixe	2	<ul style="list-style-type: none"> Engagement de l'employé à demeurer dans l'organisation pour une période donnée. S'il y a départ prématuré, il devra déboursier la totalité des frais remboursés par l'organisation. 	<ul style="list-style-type: none"> S'il y a départ avant 18-24 mois (après le dernier remboursement) : il doit rembourser 100 % à l'organisation.
Progressif	1	<ul style="list-style-type: none"> L'employé s'engage à demeurer au sein de l'organisation pour une période donnée. S'il quitte avant, il devra déboursier un % progressif des frais payés par l'organisation. 	<ul style="list-style-type: none"> Si l'employé quitte l'organisation avant 3 mois : il doit rembourser 100 %. Si l'employé quitte l'organisation entre 3 et 6 mois : il doit rembourser 50 %.
Conditionnel	1	<ul style="list-style-type: none"> Applicable lorsque des sommes considérables sont investies sur une période relativement longue 	<ul style="list-style-type: none"> Si d'importantes sommes sont investies sur une période de 3 à 5 ans, un contrat sera émis.

Dans un autre ordre d'idées, nous avons observé que les organisations différaient également en ce qui concerne les activités prévues une fois que les employés ont terminé leurs études. Selon les organisations rencontrées, nous avons observé quatre cas de figures distincts :

- 1) Le premier cas consiste en l'absence d'activité planifiée après les études ou les formations entreprises; cette situation était présente dans trois des huit organisations.
- 2) Le deuxième cas de figure comprend une activité de reconnaissance, notamment de type symbolique, organisée pour souligner les efforts de l'employé. Ce cas de figure était présent dans deux organisations.

- 3) Un autre cas de figure consiste en une récompense financière octroyée à l'employé qui a terminé ses études ou sa formation. Cette activité a été observée dans deux des huit organisations.
- 4) Le quatrième cas de figure comprend soit un enrichissement des tâches, soit une promotion octroyée à l'employé, une fois son diplôme obtenu ou la formation terminée; cela a été observé dans deux organisations.

Le tableau 28 présente, de façon plus détaillée, la description de chacune de ces activités tout en exposant des exemples relevés des organisations interrogées.

Tableau 28:
Actions posées une fois le diplôme obtenu

Actions posées par l'organisation	Nombre d'organisation qui met en œuvre ces activités ²	Description	Exemple
Absence d'action prévue	3	<ul style="list-style-type: none"> Aucune activité n'est prise en charge par l'employeur Est de la responsabilité de l'employé 	<ul style="list-style-type: none"> Il est de la responsabilité de l'employé de maximiser leur réseautage Les employés doivent faire eux-mêmes le suivi avec leur superviseur Les employés doivent poser leur candidature sur les postes convoités
Activité de reconnaissance	2	<ul style="list-style-type: none"> Une activité est prévue pour féliciter l'employé des efforts fournis 	<ul style="list-style-type: none"> Lors d'une réunion d'équipe, le gestionnaire félicite l'employé devant ses collègues
Récompense financière	2	<ul style="list-style-type: none"> Récompenses financières octroyées L'employé doit en faire la demande (remplir un formulaire) 	<ul style="list-style-type: none"> Boni de 2,5-3,5% remis à l'employé diplômé
Enrichissement des tâches	2	<ul style="list-style-type: none"> Remplacement lors de vacances, congé de maternité ou maladie Octroi d'une promotion Possibilité de travailler sur un projet spécial 	<ul style="list-style-type: none"> Lors d'activités de recrutement, l'entreprise analyse d'abord le profil des candidats des participants au PAFE et, lorsqu'il y a correspondance, l'organisation octroie la promotion au participant
<p>² Comme certaines organisations utilisaient plusieurs activités à la fois, nous avons comptabilisé chacune de celle-ci selon les activités. Ainsi, une organisation a été comptabilisée deux fois puisque les activités prévues comprenaient deux activités. Cela explique la raison pour laquelle le total du nombre d'organisations est supérieur à 8.</p>			

Procédures administratives relatives au PAFE

En revanche, nous avons observé une plus grande similarité en ce qui concerne les procédures administratives des PAFE. Effectivement, nous observons que toutes les organisations interrogées prévoient les mêmes procédures d'application et de remboursement. De la même façon, ces organisations financent généralement toutes les mêmes cours. Le tableau 29 présente plus en détail chacun de ces éléments administratifs qui sont communs aux 8 organisations interrogées dans le cadre de l'activité de benchmark.

**Tableau 29:
Synthèse des éléments administratifs communs**

Éléments	Explications	Précision
<p>Procédures d'application</p> <p><i>(doivent être effectuées avant le début des classes)</i></p>	<p><i>3 étapes :</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Discussion entre l'employé et son supérieur immédiat sur les motivations et les intentions 2) Approbation du supérieur immédiat et approbation RH 3) L'employé doit remplir un formulaire signé par son supérieur immédiat et le transmettre aux RH 	-
<p>Type de cours couramment acceptés</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) En lien direct avec la fonction de l'employé 2) Dans une perspective de progression de carrière, que ce soit en lien direct ou non avec le poste 	<ul style="list-style-type: none"> • Inclus : Cours menant à un diplôme ou un titre professionnel et frais d'examen. • Exclus : les séminaires, les congrès, les colloques, les ateliers.
<p>Procédures de remboursement</p> <p><i>(doivent être effectuées moins de 3 à 12 mois après la fin des cours)</i></p>	<p><i>2 étapes :</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Remplir un formulaire de remboursement 2) Fournir des preuves de paiement et de réussite des cours 	<p>Condition de remboursement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passation du cours

Dans un autre ordre d'idées, nous avons constaté que les cinq grandes organisations se distinguaient des moyennes et plus petites organisations. En effet, selon le contenu de leur PAFE ainsi que les services offerts pour les employés désirant y participer, les grandes

organisations forment un groupe homogène. Parmi les éléments des PAFE propres aux grandes entreprises, nous retrouvons d'abord les employés qui sont admissibles à cet avantage. Alors que dans les plus petites organisations, les PAFE sont majoritairement offerts exclusivement aux employés permanents à temps plein, les grandes organisations mettent ce programme à la disposition de tous leurs employés, incluant ceux qui travaillent à temps partiel. En ce qui concerne les services offerts aux employés, les grandes organisations se distinguent des plus petites puisqu'elles offrent des services de gestion de carrière aux employés. Cela permet à ceux-ci d'être assistés non seulement dans le choix de leur progression de carrière, mais également dans les choix des cours les plus judicieux par rapport à leurs aspirations de carrière. Le dernier élément distinctif repose sur les contrats de rétention; aucune des grandes entreprises n'y a recours, ce qui les différencie des moyennes et petites organisations. Le tableau 30 présente plus en détail chacun de ces points discutés.

Tableau 30:
Éléments des PAFE spécifiques aux grandes entreprises

Éléments particuliers	Description	Précision
Employés ciblés par le PAFE	<ul style="list-style-type: none"> • Permanents, temps plein • Permanents, temps partiel 	<ul style="list-style-type: none"> • Les avantages du programme sont les mêmes que les employés soient à temps plein ou partiel. • Aucune distinction entre ces deux statuts d'emploi.
Service de gestion de carrière	<ul style="list-style-type: none"> • Un service interne de gestion de carrière est mis à la disposition des employés. • Les employés peuvent être accompagnés pour définir leur cheminement de carrière et, par conséquent, les formations à suivre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Service optionnel • Les employés désirant y recourir devront entreprendre des démarches individuellement.
Outils facilitant la sélection de cours	<p>Mise en place des outils suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exemples de cheminement régulier pour chacun des postes de l'organisation. • Exigences en termes d'expérience et de formations pour chacun des postes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Permet aux employés d'identifier facilement les formations et expériences à acquérir pour l'obtention du poste convoité.
Absence de contrat de rétention	<ul style="list-style-type: none"> • Aucun contrat de rétention généralement observé dans les grandes organisations rencontrées. 	<ul style="list-style-type: none"> • D'autres programmes, nécessitant un investissement important, présentaient toutefois de tels contrats.

Par opposition aux grandes organisations, les trois entreprises du commerce de détail, de plus petite taille, tendent également à se ressembler en ce qui concerne le contenu et l'offre de leur PAFE. En effet, les organisations du détail offrent des PAFE destinés à une population plus restreinte, c'est-à-dire aux employés permanents et à temps plein. De la même façon, nous observons la présence de plusieurs critères d'admissibilité, comme une période de probation, qui limite la participation au PAFE alors que ces critères semblent inexistantes dans les grandes entreprises. Enfin, contrairement aux grandes organisations, les PAFE des entreprises du commerce de détail prévoient tous la signature de contrats de rétention avec les employés.

Tableau 31:
Éléments spécifiques des PAFE des organisations du secteur du commerce de détail

Éléments particuliers	Explication	Précision
Type d'employés ciblé pour le PAFE : permanent, temps plein	<ul style="list-style-type: none"> Ces organisations visent exclusivement ce type d'employé. De façon générale, les employés temps partiel n'y sont pas admissibles. 	-
Présence de critères d'admissibilité pour le PAFE	<ul style="list-style-type: none"> Une période probatoire ou une certaine ancienneté sont des conditions exigées pour qu'un employé y soit admissible. 	<ul style="list-style-type: none"> Variation : De 3 à 12 mois
Présence d'un contrat de rétention	<ul style="list-style-type: none"> Les participants au PAFE doivent tous signer une entente de rétention (fixe ou progressif). 	<ul style="list-style-type: none"> Fixe : <ol style="list-style-type: none"> Si l'employé quitte l'organisation avant 2 ans, il doit rembourser la totalité. Si l'employé quitte l'organisation avant 18 mois, il doit rembourser la totalité. Progressif : <ul style="list-style-type: none"> Si l'employé quitte l'organisation avant 3 mois : il doit rembourser 100 %. Si l'employé quitte l'organisation entre 3 et 6 mois : il doit rembourser 50 %.

Mesure des résultats

Notre benchmark nous a également permis de relever qu'aucune des 8 organisations rencontrées ne mesure de façon officielle les résultats de son PAFE. Une seule indique qu'elle mesure, de façon officieuse, ces résultats:

« Nous ne mesurons pas officiellement les résultats. Toutefois, comme nous sommes une petite organisation et que, parmi les employés, peu participent au PAFE, nous sommes en mesure de déterminer la proportion des participants qui ont reçu une promotion suite à l'obtention d'une certification par exemple » (Organisation 4)

Malgré le fait qu'aucune organisation ne mesure officiellement les résultats du PAFE, celles-ci en perçoivent certains résultats. Parmi ceux-ci, 3 organisations croient que les employés qui participent au PAFE sont plus compétents dans leur poste. De la même façon, certaines observent que les participants au PAFE sont plus enclins à effectuer d'autres tâches que celles qu'ils font de façon quotidienne et même, sont davantage prêts à réaliser d'autres fonctions. Tous les résultats relevés par les organisations sont d'ailleurs présentés au tableau 32.

Tableau 32:
Résultats perçus générés par les PAFE

Nombre d'organisations ayant relevé ce résultat	Résultat perçu
3	• Employés plus compétents
3	• Meilleure employabilité
2	• ↑ Relation superviseur-employé
2	• ↑ Engagement mobilisation
2	• ↑ Satisfaction des employés participants
2	• Relève qualifiée et prête
2	• ↑ Rétention et attraction

Enfin, le taux de participation au PAFE au sein des organisations rencontrées dans le cadre de notre benchmark oscille entre moins de 1 % et 65 %. Nous entendons par taux de participation le pourcentage des employés visés par le PAFE qui y participent. Notons que les organisations no. 4 et 6 du tableau 33 montrent les plus hauts taux de participation des

employés au PAFE, avec respectivement 65 % et 25 %. Ces résultats s'expliquent par le fait que le nombre d'employés visés par leur PAFE est beaucoup plus faible que dans les autres organisations, ce qui tend à conduire à un taux de participation nettement plus élevé.

À la lumière des résultats de ce benchmark réalisé auprès de huit organisations, il est possible de relever qu'il existe une grande variété de programmes PAFE. Poursuivant autant des objectifs de développement de compétences que des objectifs de rétention et d'attraction, ce type de programme semble soutenir modérément les priorités organisationnelles. Aligné à certaines pratiques de ressources humaines comme la gestion de performance et la gestion de carrière, ce programme peut prévoir certains mécanismes, notamment les contrats de rétention, pour supporter davantage les besoins organisationnels. Les organisations ne mesurant pas officiellement les retombées d'un tel programme, la perception qu'elles ont des PAFE semble toutefois favorable. Observant chez les participants des PAFE une augmentation des compétences, de l'employabilité et de la rétention, les organisations semblent satisfaites de leur programme. Afin de résumer toutes les informations récoltées et colligées dans le cadre de ce benchmark, nous présentons le tableau synthèse suivant (tableau 33) qui offre un résumé global des informations récoltées pour chacune des organisations rencontrées.

**Tableau 33:
Synthèse des résultats du benchmark**

Org.	Taille de l'organisation	Secteur d'activité	Nombre d'empl.	Type d'employés admissibles au programme	Degré d'arrimage stratégique	Méthode de remboursement	Contrat de rétention	Actions posées une fois le diplôme obtenu	Retombées perçues	Mesure des résultats	Taux de participation
1	Grande organisation	Secteur public et parapublic	+ de 20 000	Temps plein Temps partiel	Modéré	% évolutif	Aucun	Absence d'activité prévue	↑ Relation superviseur-employé ↑ des compétences ↑ des possibilités de carrière de l'employé	Non mesurés	ND
2	Grande organisation	Secteur public et parapublic	+ de 20 000	Temps plein Temps partiel Occasionnel	Faible	Limité (300 \$/cours)	Aucun	Absence d'activité prévue	Lever de récompense pour les gestionnaires	Non mesurés	Moins de 1%
3	Grande organisation	Secteur privé des services	+ de 20 000	Temps plein Temps partiel	Modéré	Limité (1500 \$/année)	Aucun	Reconnaissance de la part du gestionnaire	- ND	Non mesurés	3%
4	Filiale d'une grande organisation	Secteur privé des services	- de 100	Temps plein Temps partiel	Élevé	Illimité	Conditionnel	Récompense financière Évolution du rôle de l'employé	↑ Employabilité Relève qualifiée et prête ↑ Engagement et mob. ↑ des compétences	Résultats mesurés de façon <i>officieuse</i>	65%
5	Filiale d'une grande organisation	Secteur public et parapublic	+ de 500	Temps plein Temps partiel Occasionnel	Modéré	Illimité	Aucun	Récompense financière	Attraction d'employés compétents Satisfaction des employés	Non mesurés	Selon les types de cours suivis : Diplôme : 5% Cours anglais : 7% Cours prof. : 1,4%
6	Moyenne organisation	Secteur privé du commerce de détail	+ de 1 500	Temps plein <u>seulement</u>	Modéré	% évolutif 100% : besoin immédiat 50% : perspective développement de carrière	Progressif	Évolution du rôle de l'employé	10-15% ont obtenu des promotions Satisfaction des employés	Non mesurés	25% (Employés visés: bureau chef)
7	Moyenne organisation	Secteur privé du commerce de détail	+ de 1 000	Bureau chef et centre de distribution <u>seulement</u> Temps plein	Faible	Limité (2000 \$/année)	Fixe	Absence d'activité	Satisfaction des employés Aucun impact perçu sur les promotions	Non mesurés	3,5 %
8	Moyenne organisation	Secteur privé du commerce de détail	+ de 500	Temps plein <u>seulement</u>	Élevé	Illimité	Fixe	Suivi des progrès Reconnaissance du gestionnaire	↑ Rétention ↑ des compétences Valorisation des empl.	Non mesurés	1%

4.2. Résultats du questionnaire électronique

Avant de passer à la présentation des analyses requises pour tester notre modèle, nous présenterons les résultats du sondage de satisfaction. Tel que nous l'avons mentionné dans notre chapitre méthodologique, l'organisation désire évaluer la perception des employés par rapport au programme. De fait, les prochains paragraphes viseront à exposer les résultats des divers thèmes abordés dans le questionnaire électronique.

4.2.1 Description de l'échantillon

Parmi les 690 employés ciblés pour le questionnaire électronique, 403 personnes ont répondu aux questions. Cela totalise ainsi un taux moyen et global de réponse de 58,41 %. Il est possible de constater que le taux de participation est plus élevé chez les employés du secteur des ventes (60 %) que chez ceux du siège social (45,33 %). Le tableau 34 précise davantage les taux de réponse respectifs des employés de vente et du siège social.

Tableau 34:
Taux de réponse pour le sondage électronique

	Catégories	Nombre ciblé au départ	Nombre de répondants	Taux de réponse %
	Nombre d'employés total	690	403	58,41 %
	Provenant du siège social	75	34	45,33 %
	Provenant des ventes	615	369	60 %
<i>Détails pour les répondants du secteur des ventes</i>				
	Provenant des ventes –Canada	449	260	57,91 %
	Provenant des ventes-États-Unis	166	109	65,66 %

De façon générale, nous observons que 79 % des répondants proviennent du secteur des ventes alors que 21 % proviennent du siège social. Également, 46,5 % de notre échantillon présente un statut à temps plein alors que 53,5 % des répondants ont un statut à temps partiel. De la même façon, nous observons que 62,5 % de notre échantillon présente une ancienneté de plus d'un an au sein de l'organisation alors que 38,5 % détient une ancienneté de moins d'un an. Pour plus d'information sur la répartition de l'ancienneté des répondants selon qu'ils proviennent du secteur des ventes ou du siège social ou sur la distribution des

diverses catégories d'ancienneté (moins de 6 mois, de 6 mois à 1 an, etc.), nous référons le lecteur au tableau 35.

Tableau 35:
Variables descriptives du questionnaire électronique

Variables descriptives	Sous-catégories	% Total	% Employés des ventes	% Employés du siège social
Statut d'emploi des répondants	Temps plein	46,5	81,8	18,2
	Temps partiel	53,5	100	0
Ancienneté des répondants	Moins de 6 mois	24,2	1	99
	De 6 mois à 1 an	14,3	8,5	91,5
	De 1 an à 3 ans	38,7	9,4	90,6
	3 ans et plus	22,8	14,9	85,1

4.2.2 Évaluation des employés à l'égard du PAFE

Une fois l'échantillon présenté, les prochains paragraphes exposeront les principaux résultats du questionnaire électronique. Ces résultats seront présentés selon les diverses catégories mentionnées au chapitre précédent.

Il importe de mentionner que de ces 403 répondants au total, 71 avaient participé au PAFE. Tel qu'il a été mentionné plus tôt, les questions 5, 6, 7 et 8 s'adressant exclusivement aux participants au PAFE, les prochains résultats qui seront présentés comprennent donc un échantillon de 71 répondants.

Visibilité du programme

En général, nous constatons que les participants au PAFE prennent connaissance de l'existence du programme principalement par leur supérieur immédiat (33,3 %) et leurs collègues (23,8 %). En revanche, peu de participants au PAFE visitent le site internet avant leur embauche afin de s'informer de l'existence de ce programme (1,9 %).

Également, nous constatons une grande similitude entre le siège social et les magasins quant à la visibilité du programme, sauf dans le cas du rôle du superviseur. En effet, ce dernier joue un rôle considérable dans la communication de l'existence du PAFE auprès des employés des

ventes (54 %) alors que pour ceux du siège social, il joue un rôle beaucoup moins important (13 %). Le détail des résultats est présenté au tableau 36.

Tableau 36:
Distribution des résultats sur la visibilité du PAFE

5. Comment avez-vous entendu parler du PAFE chez [organisation]	Total (N=71)	Employés des ventes (N=51)	Employés du siège social (N=20)
Avant mon embauche, en visitant le site internet	1,9 %	3 %	0 %
Lors de mon entrevue de sélection	12,4%	15 %	25 %
Lors de mon accueil/intégration chez [organisation]	9,5 %	12 %	19 %
En visitant l'intranet	7,6 %	7 %	25 %
Par mon superviseur immédiat	33,3 %	54 %	13 %
Par mes collègues de travail	23,8 %	27 %	44 %
Autres	5,7 %	7 %	0 %

Raisons amenant les employés à participer au PAFE

Une autre variable mesurée dans le cadre de ce questionnaire visait à identifier les principales motivations amenant les employés à participer à ce programme. La principale raison pour laquelle les employés participent au PAFE est de les aider à financer leurs études. La raison la moins importante est l'amélioration de leur rendement dans leur poste actuel. Le tableau 37 présente plus en détail la distribution des réponses obtenues pour chacun de ces énoncés.

Nous constatons également qu'il y a peu de différence entre le siège social et les magasins quant aux raisons à participer au PAFE; les résultats des tests t confirment d'ailleurs qu'il n'y a pas de différence significative entre les raisons amenant les employés des magasins et du siège social à participer au PAFE. L'annexe 7 présente, plus en détail, la distribution des réponses des employés selon qu'ils proviennent des magasins ou du siège social.

Tableau 37:
Distribution des résultats sur les raisons amenant les employés à participer au PAFE

Énoncés	Total	Comparaison magasins / siège social		
		Magasins	Siège social	Test t
6.1 Afin d'améliorer mon rendement dans mon poste actuel	M = 3,48 ($\sigma = 1,22$)	M = 3,40 ($\sigma = 1,18$)	M = 3,75 ($\sigma = 1,34$)	t (69) = - 1,01; p = 0,32
6.2 Dans le but de me préparer éventuellement à un autre poste chez [organisation]	M = 3,58 ($\sigma = 1,38$)	M = 3,60 ($\sigma = 1,39$)	M = 3,50 ($\sigma = 1,37$)	t (69) = 0,25; p = 0,80
6.3 Pour mon développement professionnel de façon générale	M = 4,41 ($\sigma = 0,73$)	M = 4,49 ($\sigma = 0,72$)	M = 4,13 ($\sigma = 0,18$)	t (69) = 1,80; p = 0,08
6.4 Pour m'aider financièrement dans la poursuite de mes études	M = 4,55 ($\sigma = 0,92$)	M = 4,74 ($\sigma = 0,68$)	M = 3,87 ($\sigma = 1,30$)	t (67) = 3,53; p = 0,08

Niveau de satisfaction par rapport aux procédures administratives du PAFE

À la demande de l'organisation, nous avons évalué la satisfaction des participants au PAFE envers les procédures administratives. Celle-ci a été mesurée par deux énoncés qui ont été présentés au chapitre précédent et qui figurent au tableau 15. Nous avons calculé le coefficient de corrélation de ces deux énoncés qui était significatif ($r = 0,351$; $p < 0,01$); nous avons donc créé la variable satisfaction à l'égard des procédures en faisant la moyenne de ces deux énoncés.

Dans l'ensemble, nous constatons que les employés sont majoritairement satisfaits du programme ($M = 3,88$). Effectivement, comme l'échelle de réponse utilisée pour mesurer la satisfaction comprenait 5 points (de « totalement en désaccord » à « totalement en accord ») et que le point central de cette dernière est de 3 (« ni en accord, ni en désaccord »), nous constatons que leur niveau de satisfaction est plus élevé que le point central. Le tableau 38 présente plus en détail la distribution des réponses obtenues selon que les répondants proviennent des magasins ou du siège social.

Nous constatons également qu'il n'y a pas de différence significative entre les résultats des deux sous-groupes. Pour plus d'information sur la distribution de chacun des énoncés, nous invitons le lecteur à consulter l'annexe 8.

Tableau 38:
Distribution des résultats sur le niveau de satisfaction par rapport aux procédures administratives du PAFE

Énoncés	Total	Comparaison magasins / siège social		
		Magasins	Siège social	Test t
Satisfaction à l'égard des procédures	M = 3,88 ($\sigma = 0,81$)	M = 3,82 ($\sigma = 0,87$)	M = 4,06 ($\sigma = 0,57$)	t(69) = -1,02; p = 0,312
*N=70				

Niveau de satisfaction à l'égard du contenu du programme

En ce qui concerne la variable de la satisfaction par rapport au programme dans son ensemble, celle-ci a été mesurée par trois énoncés. Nous avons calculé le coefficient alpha qui est de 0,76; la cohérence interne étant suffisante (Évrard et coll., 2003), nous avons

procédé à la création de la variable satisfaction à l'égard du contenu en faisant la moyenne des trois énoncés.

Dans l'ensemble, nous observons que les participants au PAFE sont satisfaits du contenu du programme avec un résultat moyen de 4,01 (tableau 39). Ce résultat, tout comme celui présenté au paragraphe précédent, est supérieur au point central de l'échelle de mesure. Le test t démontre qu'il n'y a pas de différence significative entre les employés des magasins et ceux du siège social. L'annexe 9 présente, plus en détail, la distribution des réponses pour chacun de ces énoncés.

Tableau 39:
Distribution des résultats sur le niveau de satisfaction par rapport au contenu du PAFE

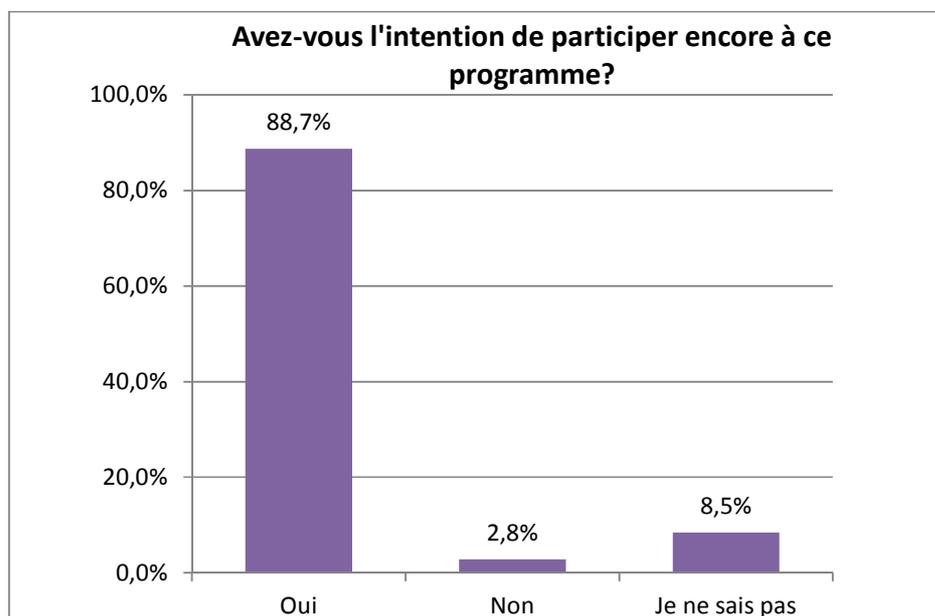
Énoncés	Total	Comparaison magasins / siège social		
		Magasins	Siège social	Test t
Satisfaction à l'égard du contenu	M = 4,01 ($\sigma = 0,82$)	M = 4,08 ($\sigma = 0,84$)	M = 3,79 ($\sigma = 0,75$)	t (69) = 1,23; p = 0,22
*N = 70				

L'intention de participer à nouveau au PAFE

Afin de connaître l'intention des participants à participer de nouveau au programme, nous leur avons posé la question. À 88,7 %, ils ont indiqué qu'ils avaient l'intention d'y participer à nouveau alors que 2,8 % des répondants indiquaient qu'ils n'avaient pas l'intention de le faire (figure 3).

À titre informatif, ces répondants ont expliqué leur réponse en mentionnant que la fin de leurs études les amenait à ne plus y participer. En ce qui concerne les réponses « peut-être », les répondants n'ont pas expliqué en détail leur réponse.

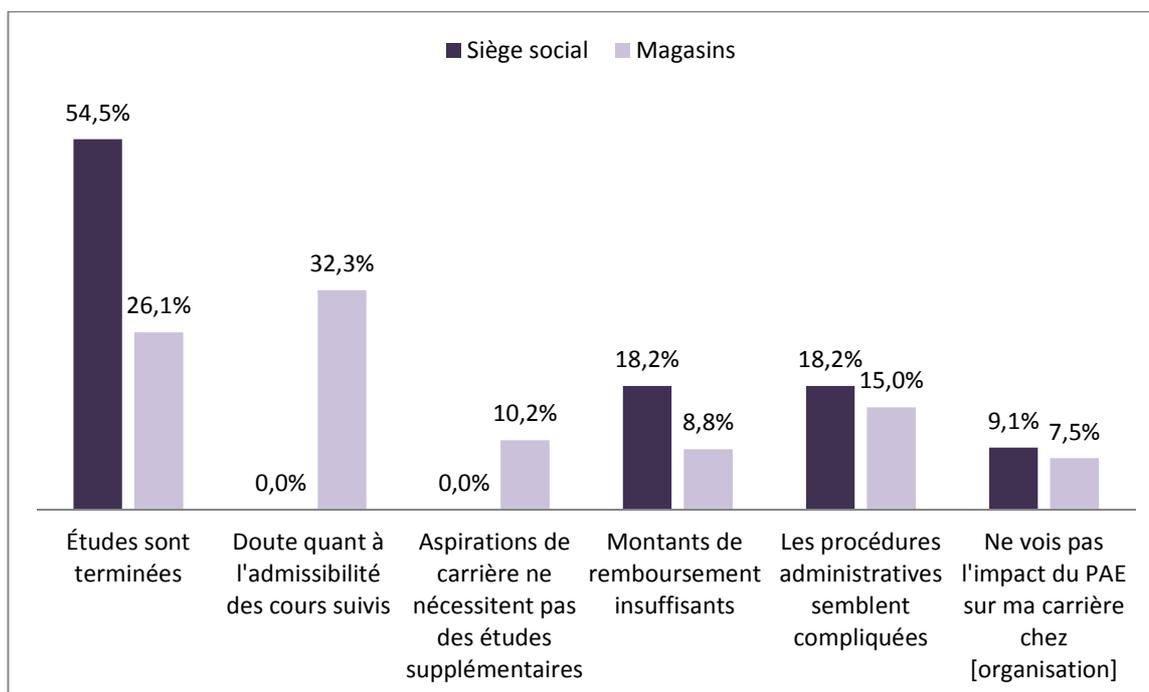
Figure 3:
Distribution des résultats sur l'intention de participer à nouveau au PAFE



Les raisons amenant les employés à ne pas ou ne plus participer au PAFE

Sur les 426 répondants au départ, 351 ont répondu qu'ils n'avaient pas participé au PAFE. Ces répondants ont donc été orientés vers la section s'adressant exclusivement aux non participants, les amenant ainsi à identifier les raisons pour lesquelles ils n'ont pas bénéficié de ce programme. Ainsi, les deux raisons amenant les employés à ne pas s'intéresser à ce programme sont le fait qu'ils ont terminé leurs études et le doute quant à l'admissibilité des études qu'ils poursuivent au PAFE. La troisième raison amenant les employés à ne pas participer est la perception que les procédures sont compliquées. La figure 4 expose les réponses selon que les répondants proviennent des magasins ou du siège social.

Figure 4:
Les facteurs les plus importants dans la décision de ne pas participer au PAFE



Les études poursuivies dans le cas où les employés ne participaient pas au PAFE

Une question du sondage visait à connaître le type de cours poursuivis par les employés n'ayant pas participé au PAFE afin de déterminer s'ils auraient pu y être admissibles. Seuls les employés provenant des magasins ont répondu à cette question.

En général, parmi les 351 répondants, 168 étaient aux études, 93 répondants ne présentaient pas l'ancienneté minimale pour participer au programme (moins de 6 mois) tandis que 75 présentaient l'ancienneté leur permettant de bénéficier de ce programme. Nous avons donc étudié les cours poursuivis par ces 75 employés.

Les résultats de cette question montrent que 67 % des employés qui étaient aux études, c'est-à-dire 50/75 répondants, poursuivaient des cours admissibles au programme. Ceux-ci auraient donc pu bénéficier du PAFE, dans le cas où ils auraient rempli toutes les conditions du programme, alors qu'ils n'y ont pas participé. Le tableau 40 présente les détails de l'analyse qui a été réalisée pour parvenir à de telles conclusions.

Tableau 40:
Cours actuellement suivis par les non participants provenant exclusivement des magasins

Cours non admissibles au PAFE	Études secondaires	13 %	} 22 % des cours suivis ne seraient <u>pas</u> admissibles au PAFE
	DEP, collège spécialisé	9 %	
Cours admissibles au PAFE	Études collégiales menant à un diplôme	49 %	} 67 % des cours suivis <u>pourraient</u> être couverts par le PAFE
	Études de 1 ^{er} cycle menant à un diplôme	17 %	
Aucune réponse fournie		11 %	

Le pouvoir d'attraction du programme

Un autre élément étudié dans le cadre du questionnaire électronique était le pouvoir d'attraction du PAFE. Contrairement à la question précédente, celle-ci s'adressait à tous les employés: ceux ayant participé au PAFE et ceux qui n'y avaient pas participé.

À la lumière du tableau 41, nous observons que, globalement, l'existence du PAFE n'a pas de lien avec le désir d'intégrer l'organisation. Effectivement, avec une moyenne générale de 1,81/5 (n = 403), les employés ont généralement répondu soit l'énoncé 1 (« pas de tout »), soit l'énoncé 2 (« peu d'impact »). Nous avons également réalisé un test t afin de mesurer la différence entre les participants et les non participants du programme; le test a révélé qu'il n'y avait pas de différence significative entre ces deux groupes (tableau 41). Pour plus d'information sur la distribution des réponses relatives à cette question selon que les répondants aient participé ou non à ce programme et qu'ils proviennent des magasins ou du siège social, nous référons le lecteur à l'annexe 10.

Tableau 41:
Distribution des résultats pour tous les répondants, qu'ils aient participé ou non au PAFE

Énoncé	Total	Comparaison participants / non participants		
		Participants (N=70)	Non participants (N=333)	Test t
Au moment de votre embauche, est-ce que le PAFE a eu une influence sur votre désir d'intégrer le [organisation]?	M = 1,81 (σ = 1,16)	M = 1,96 (σ = 1,37)	M = 1,78 (σ = 1,11)	t (401) = 1,18; p = 0,24
*N = 403				

Nous avons approfondi cette analyse en comparant les moyennes des participants selon qu'ils proviennent du secteur des ventes ou du siège social à l'aide du test t. Les résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence significative de la relation entre le PAFE et le désir d'intégrer l'entreprise (tableau 42).

Tableau 42:
Distribution des résultats pour les répondants ayant participé au PAFE

Énoncé	Total	Comparaison magasins / siège social		
		Magasins (N=54)	Siège social (N=16)	Test t
Au moment de votre embauche, est-ce que le PAFE a eu une influence sur votre désir d'intégrer le [organisation]?	M = 1,96 (σ = 1,37)	M = 2,04 (σ = 1,44)	M = 1,69 (σ = 1,08)	T (68) = 0,90, p = 0,373
*N = 70				

Nous avons répété cette analyse pour les répondants qui n'avaient pas participé au programme. Le résultat du test t révèle qu'il n'y a pas de différence significative entre ces deux groupes (tableau 43).

Tableau 43:
Distribution des résultats pour les répondants n'ayant pas participé au PAFE

Énoncé	Total	Comparaison magasins / siège social		
		Magasins (N=315)	Siège social (N=18)	Test t
Au moment de votre embauche, est-ce que le PAFE a eu une influence sur votre désir d'intégrer le [organisation]?	M = 1,78 (σ = 1,11)	M = 1,79 (σ = 1,11)	M = 1,61 (σ = 0,98)	t (331) = 0,66; p = 0,511
*N = 333				

Variable l'engagement organisationnel : test de l'hypothèse 1

Relativement à notre cadre conceptuel présenté au chapitre 2, notre première hypothèse portait sur l'engagement organisationnel. Rappelons l'hypothèse qui avait été émise au sujet de cette variable :

H1: La participation au PAFE est liée positivement à l'engagement organisationnel.

L'engagement organisationnel a été mesuré par trois énoncés. Le coefficient alpha obtenu était de 0,93, ce qui nous a permis de créer la variable engagement organisationnel en faisant la moyenne des trois énoncés. Nous avons ensuite effectué un test t pour comparer l'engagement organisationnel des répondants ayant participé au PAFE à celui des répondants n'y ayant pas participé. Le tableau 44 présente les résultats de cette analyse. Il indique que la différence entre les deux groupes n'est pas statistiquement significative ($t(401) = -0,62$; $p = 0,54$), ce qui nous amène à rejeter l'hypothèse 1a et à confirmer l'hypothèse 1b.

Tableau 44:
Distribution des résultats de la variable engagement organisationnel selon que les
répondants aient participé ou non au PAFE

Variable	Total	Comparaison magasins / siège social		Test t
		Participants (N=70)	Non participants (N=333)	
Engagement organisationnel	M = 3,97 (σ = 1,08)	M = 4,04 (σ = 1,05)	M = 3,96 (σ = 1,09)	t (401) = -0,62; p = 0,54
*N = 403				

Afin d'approfondir l'analyse, nous avons tenté d'observer si, parmi les participants au PAFE, il y avait une différence de niveau d'engagement entre les répondants qui provenaient des magasins et ceux du siège social. Le test t a relevé qu'il n'y avait pas de différence significative entre ces deux groupes (moyenne pour les participants des magasins $M_1 = 4,01$; moyenne pour les participants du siège social $M_2 = 4,12$; t (68) = - 0,38; p = 0,71). Pour plus d'information sur la distribution des réponses, nous invitons le lecteur à consulter l'annexe 11.

Nous avons également réalisé cette analyse auprès des non participants. En comparant le niveau d'engagement organisationnel moyen des répondants provenant des magasins et des employés du siège social, le résultat du test t révèle qu'il n'y a pas non plus de différence significative entre ces deux groupes (moyenne pour les non participants des magasins $M_1 = 3,99$; moyenne pour les participants du siège social $M_2 = 3,31$; t (331) = 2,56; p = 0,06).

4.3 Résultats de la base de données objectives

La prochaine section de ce chapitre portera sur les données provenant de notre troisième outil de collecte, c'est-à-dire la base de données objectives qui nous a permis de tester les hypothèses 2, 3 et 4. Ainsi, la prochaine section présentera les résultats des tests réalisés, mais d'abord, la description de la base de données sera exposée.

4.3.1 Description de la base de données objectives

Rappelons que cette base de données ne porte que sur les candidats au PAFE, c'est-à-dire les employés qui ont soumis une demande de participation au PAFE. Au total, notre base de données contient 653 entrées dont 91 % proviennent du secteur des ventes et 9 % du siège social. De ces 653 candidats, 65 % détiennent un poste à temps partiel alors que 35 % possèdent un emploi à temps plein. 59 % de ceux-ci étaient toujours à l'emploi de l'organisation lors de la collecte de données alors que 41 % avaient quitté l'entreprise (tableau 45).

Tableau 45:
Données descriptives de la base de données objectives

Informations générales	Sous-catégorie	Proportion (%)
Lieu de travail	Provenant des magasins	91
	Provenant du siège social	9
Statut de l'emploi des participants	Détenant un statut temps partiel	65
	Détenant un statut temps plein	35
Statut hiérarchique	Détenant un rôle en gestion	10
	Ne détenant pas un rôle en gestion	90
Nombre de départs	Toujours au sein de l'organisation	59
	Ont quitté l'organisation	41
Bénéficiaires du programme	Ont été remboursés	45,5
	N'ont pas été remboursés	54,5

Parmi ces 653 employés ayant fourni un formulaire de participation à ce programme, 45,5 % (298 employés) en ont réellement bénéficié, c'est-à-dire qu'ils ont reçu un remboursement. Comme mentionné au chapitre méthodologique, certaines conditions devaient être remplies pour pouvoir bénéficier du programme. Ainsi, la première étape des procédures administratives du PAFE, c'est-à-dire le fait de remplir un formulaire de participation, ne garantissait pas le remboursement.

Parmi les conditions qu'un candidat devait remplir, on retrouvait notamment le fait d'avoir terminé sa période de probation et avoir rempli les formulaires d'inscription 30 jours avant le début de l'activité de formation. Il faut également se rappeler que le PAFE

de cette organisation couvrait certains types d'activités de formation seulement. Les diplômes d'études professionnelles ou les séminaires par exemple n'étaient pas admis. Enfin, certaines conditions devaient aussi être remplies, une fois le cours terminé, pour recevoir l'aide financière prévue. Parmi celles-ci, on trouve le succès du cours et le fait d'avoir rempli les formulaires de remboursement.

Plusieurs raisons sont à l'origine du fait que plusieurs employés ont soumis une demande de participation au PAFE, sans toutefois que l'organisation ne procède au remboursement des frais de scolarité. Le tableau 46 fait état de ces diverses raisons. La raison la plus fréquente est le fait que l'employé n'ait jamais rempli de formulaire de remboursement. La deuxième raison est le fait que les employés remplissaient une demande de participation au PAFE alors qu'ils n'avaient pas terminé leur période de probation.

Tableau 46:
Raisons menant l'organisation à ne pas procéder au remboursement de l'employé

Proportion (%)	Raisons
77	Aucune demande de remboursement n'a été fournie par l'employé
13	La période de probation de l'employé est moins de 6 mois
9	Un retard dans la remise des formulaires initiaux
1	L'activité de formation et de développement poursuivi par l'employé n'est pas admissible au programme

Ainsi, nous considérons que les participants du programme sont ceux qui ont reçu les montants de remboursement pour leurs activités de formation. C'est donc à partir de ce sous-échantillon de 298 employés que s'effectuèrent les divers tests statistiques qui nous permettront de valider nos hypothèses. Il est important de noter que les informations telles que l'ancienneté ou les évaluations de performance n'étaient pas toujours disponibles pour certains de ces 298 participants au PAFE, ce qui explique que la taille de l'échantillon varie pour certains tests effectués.

Variable ancienneté: test de l'hypothèse 2

La première variable testée dans le cadre de cette base de données est l'ancienneté. Celle-ci a donc été calculée en nombre de mois pendant lesquels l'employé est demeuré à l'emploi au sein de l'organisation. Nous avons émis l'hypothèse suivante:

H2 : La participation au PAFE est liée positivement à l'ancienneté des employés.

Pour tester cette hypothèse, nous avons comparé l'ancienneté des participants au PAFE à l'ancienneté moyenne de l'organisation dans son ensemble. Pour ce faire, nous avons utilisé le test t. Le tableau 47 présente les résultats de cette analyse. Il indique que la moyenne de l'ancienneté de tous les participants au PAFE est significativement plus élevée que la moyenne de l'ancienneté de l'organisation en général ($t(234) = 13,94$; $p \leq 0,001$), ce qui nous amène à confirmer l'hypothèse 2.

Tableau 47:
Comparaison de l'ancienneté des participants au PAFE à celle de l'organisation en général

Variable	Comparaison ancienneté moyenne des participants au PAFE / ancienneté moyenne de l'organisation (en mois)		
	Participants (N = 235)	Ensemble de l'organisation (N = ND)	Test t
Ancienneté	37,22 ($\sigma = 19,67$)	19,33	$t(234) = 13,94$; $p \leq 0,001$

Nous avons approfondi notre analyse en ce qui concerne le secteur des magasins. De façon plus précise, nous avons comparé la moyenne de l'ancienneté des participants au PAFE des magasins à l'ensemble des employés des magasins. Le test t a révélé que les participants au PAFE des magasins présentaient une ancienneté significativement plus élevée que celle de l'ensemble des employés de ce secteur (moyenne pour les participants des magasins $M_1 = 36,13$ mois; moyenne pour les employés des magasins en général $M_2 = 17,50$ mois; $t(205) = 15,37$; $p \leq 0,001$).

Cette analyse a également été réalisée, mais cette fois, au niveau du siège social. Le test t a relevé que les participants au PAFE du siège social ne présentaient pas une ancienneté

significativement plus élevée que celle de l'ensemble des employés de ce secteur (moyenne pour les participants du siège social $M_1 = 37,96$ mois; moyenne pour les employés du siège social en général $M_2 = 37,23$ mois; $t(49) = 0,162$ $p = 0,87$).

À la lumière de ces résultats, nous constatons que la relation entre la participation au PAFE et l'ancienneté semble exclusivement significative dans le cas des participants en magasin. Nous avons donc décidé d'étudier plus en profondeur cette relation selon que les participants possèdent un statut à temps partiel ou à temps plein.

En ce qui concerne les employés des ventes à temps partiel, nous avons comparé l'ancienneté moyenne des participants au PAFE à celle de l'ensemble des employés des ventes à temps partiel. Le test t a révélé que les participants présentaient une ancienneté moyenne significativement plus élevée que celle de l'ensemble des employés temps partiel des magasins (moyenne pour les participants des ventes à temps partiel $M_1 = 35,22$ mois; moyenne pour les employés des ventes à temps partiel en général $M_2 = 13,65$ mois; $t(154) = 16,83$; $p \leq 0,001$).

Nous avons effectué la même analyse pour les employés des ventes à temps plein. Le test t a relevé que les participants présentaient une ancienneté moyenne significativement plus élevée que celle de l'ensemble des employés à temps plein des magasins (moyenne pour les participants des ventes à temps plein $M_1 = 35,36$ mois; moyenne pour les employés des ventes à temps partiel en général $M_2 = 26,09$ mois; $t(98) = 4,38$; $p \leq 0,001$).

À la lumière de ces résultats, nous constatons que la relation entre la participation au PAFE et l'ancienneté est positive, c'est-à-dire que la participation au PAFE semble avoir un lien positif sur l'ancienneté, et ce, que ce soit pour les participants au PAFE à temps plein ou à temps partiel.

Variable performance individuelle: test de l'hypothèse 3

La deuxième variable testée grâce à cette base de données objectives est la performance individuelle au travail. À partir de cette variable, l'hypothèse suivante a été émise :

H3 : La participation au PAFE est liée positivement à la performance individuelle.

Nous désirons d'abord mentionner certaines spécificités de la base de données de l'organisation. Ces particularités ayant un impact sur le choix des tests utilisés, il est pertinent de comprendre quelles raisons nous ont amenée à pratiquer certaines analyses et non d'autres. D'abord, la base de données ne nous permettait pas de comparer les évaluations de performance avant l'implantation du PAFE, c'est-à-dire en 2007, à celles après l'implantation de celui-ci en 2008. Comme l'organisation ne possédait pas ces informations, nous avons donc comparé les évaluations de performance des participants au PAFE à celles de l'ensemble de l'organisation. De plus, comme notre base de données ne comprenait que les participants au PAFE, elle ne nous permettait pas de comparer les évaluations de performance des participants au PAFE à celles des non participants. Nous avons plutôt été amenée à comparer les résultats des participants au PAFE à ceux de l'ensemble de l'organisation.

De plus, dans les évaluations de performance, on trouve deux différents critères; l'un porte sur l'atteinte des objectifs globaux et l'autre porte sur la démonstration des compétences attendues chez l'employé. Pour la portion « démonstration des compétences attendues », c'est le superviseur qui évalue la performance de l'employé. En ce qui concerne l'atteinte des objectifs globaux, cela diffère selon que l'employé provienne des ventes ou du siège social. Pour les employés des magasins, cette portion de l'évaluation de performance porte sur l'atteinte des objectifs globaux de performance du magasin. Ce n'est donc pas le superviseur qui évalue à proprement dit cette portion, mais ce résultat est plutôt basé sur la performance globale du magasin selon l'objectif fixé en début d'année. En ce qui concerne les employés du siège social, cette partie de l'évaluation porte sur l'atteinte des objectifs individuels fixés en début d'année. Pour ceux-ci, c'est effectivement le superviseur qui évalue cette portion de l'évaluation de performance. Chacune des portions de l'évaluation de performance est sur 5 points et la note globale est la moyenne des deux notes sur 5 qui ont été octroyées à l'employé. Étant donné que la deuxième portion de l'évaluation de performance est liée directement à la démonstration des compétences attendues de l'individu, nous estimons que c'est à ce niveau qu'il y aurait plus de chance d'observer le transfert de connaissance des activités de formation et de développement à l'emploi. C'est donc pour cette raison que nous

présenterons seulement les résultats relativement à la portion de l'évaluation de performance portant sur la démonstration des compétences.

Notons cependant que les tests qui seront présentés dans les prochains paragraphes ont également été réalisés avec les autres portions de l'évaluation de performance, c'est-à-dire la portion relative à l'atteinte des résultats ainsi que la cote générale de l'évaluation de performance. Toutefois, comme les résultats étaient similaires, nous avons opté pour la présentation des résultats sur l'observation des compétences attendues.

Ainsi, pour tester cette hypothèse, nous avons comparé l'évaluation moyenne de la démonstration des compétences des participants au PAFE à celle de l'ensemble de l'organisation. Comme la réalité en magasin ainsi qu'au siège social est très différente, nous avons opté pour comparer la moyenne de cette portion des évaluations de performance des magasins entre eux et celle du siège social entre eux.

Également, au sein de l'organisation à l'étude, la période pendant laquelle s'effectuaient les évaluations de performance par le superviseur allait de mars à mai. Comme cette période survenait généralement avant la fin des activités de formation pour les participants qui avaient entrepris leurs cours en janvier et près de 6 mois avant le début des activités de formation pour les participants qui débutaient leur formation en août, nous avons décidé de comparer les évaluations de performance un an après et deux ans après les activités de formation. Les prochains paragraphes expliqueront plus en détail comment les différents tests ont été réalisés.

Comparaisons des évaluations de performance 2009 sur la portion de la démonstration des compétences

La première analyse visait à comparer, pour les participants au PAFE 2008, la moyenne des résultats de leurs évaluations de performance 2009 à celle des magasins ou du siège social, selon le secteur dont ils provenaient. Pour ce faire, nous avons utilisé le test t. Le tableau 48 présente les résultats de cette analyse. Il indique que la moyenne des évaluations de performance de 2009 des participants au PAFE 2008 des magasins est significativement moins élevée que la moyenne des évaluations de performance de l'ensemble des magasins ($t(91) = -10,47; p \leq 0,001$). En ce qui concerne le siège social, la

conclusion demeure la même; la moyenne des évaluations de performance 2009 des participants au PAFE de 2008 du siège social est significativement moins élevée que la moyenne des évaluations de performance de l'ensemble des employés du siège social ($t(12) = -2,44$; $p = 0,03$), ce qui nous amène à infirmer l'hypothèse 3.

Tableau 48:
Comparaison des évaluations de performance de 2009 pour les participants au PAFE de 2008

Évaluation de performance 2009	Catégories de participant au PAFE	Moyenne É.P. 2009 des participants PAFE 2008	Moyenne des É.P.* de l'organisation en 2009	t	p
Portion sur la démonstration des compétences	Magasins (N = 92)	2,13	2,5	$t(91) = -10,47$	$p \leq 0,001$
	Siège social (N = 13)	2,85	3,1	$t(12) = -2,44$	$p = 0,03$
*É.P. = Évaluation de performance					

Comparaisons des évaluations de performance 2010 sur la portion de la démonstration des compétences

En ce qui concerne cette deuxième comparaison, deux analyses ont été effectuées. La première consistait à comparer la moyenne des résultats des évaluations de performance 2010 des participants au PAFE de 2008 à celle des magasins ou du siège social, selon le secteur qu'ils provenaient, pour la même année. Le tableau 49 présente les résultats de cette analyse. Il indique que la moyenne des évaluations de performance 2010 des participants au PAFE 2008 des magasins est significativement moins élevée que la moyenne des évaluations de performance de l'ensemble des magasins de 2010 ($t(76) = 9,49$; $p \leq 0,001$). En ce qui concerne le siège social, le résultat est similaire; la moyenne des évaluations de performance de 2010 des participants au PAFE de 2008 du siège social est significativement moins élevée que la moyenne des évaluations de performance de 2010 de l'ensemble des employés du siège social ($t(10) = 2,39$; $p = 0,04$), ce qui nous amène encore à infirmer l'hypothèse 3.

Tableau 49:
Comparaison des évaluations de performance de 2010 pour les participants au PAFE de 2008

Évaluation de performance 2010	Catégories de participant au PAFE	Moyenne É.P. 2010 des participants PAFE 2008	Moyenne des É.P. de l'organisation en 2010	t	p
Portion sur la démonstration des compétences	Magasins (N = 77)	1,96	2,5	t(76) = - 9,49	p ≤ 0,001
	Siège social (N = 11)	2,64	3,1	t(10) = - 2,39	p = 0,04

Quant à la deuxième analyse, elle visait à comparer la moyenne des résultats des évaluations de performance 2010 des participants au PAFE 2009 à celle des magasins ou du siège social, selon le secteur qu'ils provenaient, de 2010. Le tableau 50 présente les résultats de cette analyse. Il indique que la moyenne des évaluations de performance 2010 des participants au PAFE 2009 des magasins est significativement moins élevée que la moyenne des évaluations de performance de l'ensemble des magasins de 2010 ($t(113) = - 13,25$; $p \leq 0,001$). En ce qui concerne le siège social, le résultat est similaire; la moyenne des évaluations de performance de 2010 des participants au PAFE de 2009 du siège social est significativement moins élevée que la moyenne des évaluations de performance de 2010 de l'ensemble des employés du siège social ($t(11) = -2,37$; $p = 0,04$), infirmant ainsi l'hypothèse 3.

Tableau 50:
Comparaison des évaluations de performance de 2010 pour les participants au PAFE de 2009

Évaluation de performance 2010	Catégories de participant au PAFE	Moyenne É.P. 2010 des participants PAFE 2008	Moyenne des É.P. de l'organisation en 2010	t	p
Portion sur la démonstration des compétences	Magasins (N = 114)	2,04	2,5	t(113) = - 13,25	p ≤ 0,001
	Siège social (N = 12)	2,83	3,1	t(11) = - 2,37;	p = 0,04

Nous pouvons donc observer que, de façon générale, les résultats d'évaluation de performance des participants au PAFE sont plus faibles que l'ensemble de l'organisation, et ce, autant pour les participants des magasins que ceux du siège social.

Devant cette constatation, nous avons décidé d'approfondir l'analyse en réalisant des tests à partir d'échantillons pairés. Nous permettant d'avoir un meilleur contrôle sur les variables individuelles, ces tests visent à mesurer la relation entre le PAFE et la performance individuelle en comparant celle avant et celle après la participation à ce programme. Comme le programme a été implanté en 2008 au sein de l'organisation, nous avons ciblé exclusivement les participants au PAFE de 2009. Ainsi, nous étions en mesure de constater l'évolution de leur résultat d'évaluation de performance avant la participation au PAFE, c'est-à-dire en 2008, et après leur participation, c'est-à-dire en 2009, puis en 2010. Par souci de cohérence avec les analyses précédentes, nous présenterons exclusivement les résultats des tests portant sur la portion de la « démonstration des compétences » de l'évaluation de performance. Toutefois, les mêmes tests ont été effectués pour chacune des composantes de l'évaluation de performance et ont donné des résultats similaires.

Il convient également de noter que la taille de l'échantillon varie selon que le test analyse les évaluations de performance des participants au PAFE de 2008 à 2009 et de 2008 à 2010. Effectivement, comme il y a eu des départs entre 2009 et 2010, les échantillons ne sont pas identiques, se reflétant ainsi dans les moyennes des évaluations de performance.

En ce qui concerne le test portant sur l'évolution des résultats des évaluations de performance des participants au PAFE 2009, avant la participation au PAFE en 2008 et après leur participation en 2009, le test t pairé a révélé que la moyenne des évaluations de performance de 2008 et de 2009 n'était pas significativement différente ($M_1 = 2,67$; moyenne pour les évaluations de performance de 2008; $M_2 = 2,17$; moyenne pour les évaluations de performance de 2009; $t(5) = 1,46$; $p = 0,203$).

Quant au test portant sur l'évolution des résultats des évaluations de performance des participants 2009, avant la participation au PAFE en 2008 et après leur participation en 2010, le test t pairé a révélé que la moyenne des évaluations de performance de 2008 et de 2010 n'était pas significativement différente ($M_1 = 2,75$; moyenne pour les évaluations de performance de 2008; $M_2 = 1,75$; moyenne pour les évaluations de performance de 2010; $t(3) = 2,45$; $p = 0,09$).

Variable modératrice de proximité de l'activité de formation: test de l'hypothèse 4

La dernière variable testée dans le cadre de notre étude est la seule variable modératrice de notre modèle, c'est-à-dire la proximité de l'activité de formation en fonction de l'emploi occupé par l'employé. Nous avons émis l'hypothèse suivante :

H4 : La relation entre la participation au PAFE et la performance individuelle est modérée par la proximité de l'activité de formation de telle sorte que le lien entre la participation au PAFE et la performance sera plus fort lorsque le niveau de proximité par rapport aux tâches sera élevé.

Rappelons que la proximité entre l'activité de formation et la fonction de l'employé a été codée selon une échelle à trois points où « 0 » correspondait à une proximité nulle, « 1 » correspondant à une proximité modérée et « 2 » à une proximité significative.

Afin d'assurer la cohérence avec les tests de la variable précédente, soit la performance individuelle, nous avons utilisé la même logique pour réaliser les tests. Nous avons par exemple vérifié, pour les participants au PAFE de 2008, si leurs évaluations de performance de 2009 étaient modérées selon que l'activité de formation entreprise soit significativement, modérément ou pas en lien avec son poste. De la même façon, comme la réalité en magasin et celle du siège social sont différentes, il nous a semblé pertinent d'effectuer des analyses distinctives selon la provenance du participant. Enfin, tout comme les résultats de tests précédemment exposés, seuls les résultats portant sur la portion de l'évaluation de performance « démonstration des compétences » seront présentés.

Pour mesurer l'effet modérateur de la proximité entre l'activité de formation et de développement et la fonction de l'employé, nous avons réalisé une Anova suivi du test du Student-Newman-Keuls, lorsqu'il était nécessaire. Les résultats de ces tests sont exposés dans les prochains paragraphes.

Vérification de l'effet modérateur de la proximité des activités de formation des participants au PAFE 2008 pour leurs évaluations de performance de 2009

La première analyse visait à comparer les moyennes des évaluations de performance de 2009 des participants au PAFE 2008 selon le niveau de proximité entre l'activité de formation entreprise par les employés et leur poste. Le tableau 51 expose les résultats de ces tests. Il indique que, pour les participants au PAFE de 2008 provenant des magasins, il n'y a pas de différence significative dans les évaluations de performance moyenne de 2009 selon que la proximité soit nulle, moyenne ou significative entre les activités de formation et la fonction de l'employé ($F(2,90) = 0,38$; $p = 0,69$). Ce résultat est comparable pour le siège social. Effectivement, le test révèle qu'il n'y a pas de différence significative non plus entre les différents niveaux de proximité ($F(1,11) = 1,11$; $p = 0,32$), nous amenant ainsi à rejeter l'hypothèse 4 de modération. Compte tenu qu'aucun des deux tests Anova n'était significatif, nous ne présenterons pas les résultats du Student-Newman-Keuls.

Tableau 51:
Effet modérateur de la proximité sur les évaluations de performance 2009 des participants au PAFE de 2008

Évaluation de performance 2009	Sig	Catégories de participant au PAFE de 2008	Moyenne des groupes
Portion sur la démonstration des compétences	$F(2,90) = 0,38$; $p = 0,69$	Magasins (N = 90)	Proximité 1 et 2 et 0 M(1) = 2,09 M(2) = 2,13 M(0) = 2,16
	$F(1,11) = 1,11$; $p = 0,32$	Siège social (N = 12)	Proximité 1 et 2* M(1) = 3 M(2) = 2,75
*Note : Il n'y a pas de cours dont la proximité a été évaluée « 0 » nulle pour les employés du siège social			

Vérification de l'effet modérateur de la proximité des activités de formation des participants au PAFE 2008 pour leurs évaluations de performance de 2010

La deuxième analyse visait à comparer les moyennes des évaluations de performance de 2010 des participants au PAFE de 2008 selon le niveau de proximité entre l'activité de formation entreprise par les employés et leur poste. Le tableau 52 expose les résultats de

ces tests. Cela indique que, pour les participants au PAFE de 2008 issus des magasins, il n'y a pas de différence significative entre les évaluations de performance moyenne de 2010 selon que la proximité soit nulle, moyenne ou significative entre les activités de formation et la fonction de l'employé ($F(2,90) = 0,38$; $p = 0,69$). Ce résultat est comparable à celui du siège social. Effectivement, le test révèle qu'il n'y a pas, non plus, de différence significative entre les différents niveaux de proximité ($F(2,75) = 2,12$; $p = 0,13$), nous amenant ainsi toujours à infirmer notre hypothèse 4. Encore une fois, étant donné qu'aucun des deux tests Anova n'était significatif, nous ne présenterons pas les résultats du Student-Newman-Keuls.

Tableau 52:
Effet modérateur de la proximité sur les évaluations de performance 2010 des participants au PAFE de 2008

Évaluation de performance 2010	Catégories de participant au PAFE de 2008	Sig	Moyenne des groupes
Portion sur la démonstration des compétences	Magasins (N = 91)	$F(2,90) = 0,38$; $p = 0,69$	Proximité 1, 2 et 0 M(1) = 2,09 M(2) = 2,13 M(0) = 2,16
	Siège social (N = 10)	$F(1,9) = 0,40$; $p = 0,55$	Proximité 1 et 2* M(1) = 2,67 M(2) = 2,86
*Note : Il n'y a pas de cours dont la proximité a été évaluée « 0 » nulle pour les employés du siège social			

Vérification de l'effet modérateur de la proximité des activités de formation des participants au PAFE 2009 pour leurs évaluations de performance de 2010

La dernière analyse visait à comparer les moyennes des évaluations de performance de 2010 des participants au PAFE de 2009 selon le niveau de proximité entre l'activité de formation entreprise par les employés et leur poste. Le tableau 53 présente les résultats de ces analyses. Celles-ci nous indiquent que, pour les participants au PAFE de 2009, il n'y a pas de différence significative entre les évaluations de performance moyenne de 2010 selon que la proximité soit nulle, moyenne ou significative entre les activités de formation et la fonction de l'employé, autant pour les participants en magasins ($F(2,75) = 2,84$;

$p = 0,06$) que pour les participants du siège social ($F(1,11) = 0,42$; $p = 0,53$). Tous ces résultats nous amènent donc à conclure que la proximité entre les activités de formation et l'emploi occupé par l'employé n'a pas d'effet modérateur sur l'évaluation de performance. Cette conclusion nous amène ainsi à infirmer définitivement notre hypothèse 4. Une fois de plus, comme aucun des deux tests Anova n'était significatif, nous ne présenterons pas les résultats du Student-Newman-Keuls.

Tableau 53:
Effet modérateur de la proximité sur les évaluations de performance 2010 des participants au PAFE de 2009

Évaluation de performance 2010	Catégories de participant au PAFE de 2009	Sig	Moyenne des groupes
Portion sur la démonstration des compétences	Magasins (N = 76)	$F(2,75) = 2,84$; $p = 0,06$	Proximité 1, 2 et 0 M(1) = 2,79 M(2) = 2,00 M(0) = 2,06
	Siège social (N = 12)	$F(1,11) = 0,42$; $p = 0,53$	Proximité 1 et 2* M(1) = 3,0 M(2) = 2,80
*Note : Il n'y a pas de cours dont la proximité a été évaluée « 0 » nulle pour les employés du siège social			

Cela met donc fin à la section présentation des résultats. Le prochain chapitre vise à discuter des divers résultats des analyses effectuées et à tenter d'expliquer les résultats qui sont contradictoires à ce que nous anticipions.

CHAPITRE 5 – DISCUSSION SUR LES RÉSULTATS

En nous basant sur les concepts expliqués dans les chapitres précédents, notamment ceux de la revue de littérature et du cadre conceptuel, nous rappellerons certaines de nos explications théoriques en ce qui concerne les hypothèses confirmées et nous tenterons de proposer des explications à l’infirmité de nos hypothèses. Pour ce faire, nous ferons un bref retour sur les résultats du benchmark, pour ensuite reprendre le modèle de recherche initial tout en expliquant les relations anticipées et celles qui ont été finalement démontrées par notre recherche pour enfin, reprendre chacun des résultats des hypothèses et tenter de les justifier à partir d’arguments théoriques. À ce moment-là, nous utiliserons non seulement les données présentées lors du test du modèle, mais également les données du sondage de satisfaction qui peuvent éclairer l’interprétation des résultats.

5.1 Retour sur les principaux résultats

La première section débute avec un bref retour sur les résultats du benchmark. Celle-ci reprendra les conclusions principales qui ont été constatées lors de cette activité de collecte de données auprès de huit organisations québécoises provenant de plusieurs industries.

5.1.1 Résultats du benchmark

En général, nous avons observé quelques grandes tendances en ce qui concerne les résultats du benchmark. Parmi celles-ci, nous pouvons relever l’importante convergence au sein des organisations interrogées en ce qui concerne les activités administratives relatives à ce programme. Peu importe la taille ou l’industrie dans laquelle œuvre l’organisation, le type de cours couverts par le programme, les procédures d’application et celles de remboursement sont sensiblement les mêmes pour toutes les organisations interrogées. De la même façon, le programme implanté dans les organisations est majoritairement arrimé, de façon modérée, aux objectifs stratégiques. Ainsi, le PAFE est habituellement lié à certaines pratiques RH telles que la gestion de carrière ou l’évaluation de performance, sans être totalement intégré aux objectifs stratégiques. Une autre tendance observée consiste à l’absence de mesure des résultats d’un tel programme. En effet, aucune des organisations rencontrées ne mesure, de façon systématique et planifiée, ces résultats.

À la lumière de ces tendances générales de notre benchmark, le programme de l'entreprise dans laquelle nous avons fait l'étude ne semble pas très différent de celui d'autres organisations.

Une analyse comparative des PAFE de l'industrie du commerce de détail nous amène cependant à relever certaines différences entre le programme implanté dans l'organisation à l'étude et les autres organisations de ce secteur interrogées dans le cadre du benchmark. Une des particularités repose sur le fait que le programme de notre organisation s'adresse autant aux employés à temps plein qu'à temps partiel, contrairement aux autres PAFE qui ne ciblent que les employés à temps plein. Cette spécificité pourrait expliquer pourquoi les montants de remboursement offerts par notre organisation tendent à être plus faibles que ceux offerts par les autres organisations. Enfin, l'absence de contrat de rétention au sein de notre organisation pourrait également être un facteur qui explique les montants plus faibles de remboursement.

5.1.2 Modèle de recherche initial

Au chapitre 2, nous avons présenté notre modèle initial de recherche (figure 1).

À la lumière des résultats de notre étude, certains liens seulement ont été établis entre notre variable indépendante et nos variables dépendantes. À cet effet, le tableau 54 reprend chacune des hypothèses émises au chapitre 2 et fait état des liens démontrés ou non entre nos variables.

Tableau 54:
Résultats de notre recherche - Hypothèses démontrées

Hypothèses initiales	Résultats de la recherche
H1 : La participation au PAFE est liée positivement à l'engagement organisationnel.	Non confirmé
H2 : La participation au PAFE est liée positivement à l'ancienneté des employés.	Confirmé
H3 : La participation au PAFE est liée positivement à la performance individuelle.	Non confirmé
H4 : La relation entre la participation au PAFE et la performance individuelle est modérée par la proximité de l'activité de formation de telle sorte que le lien entre la participation au PAFE et la performance sera plus fort lorsque le niveau de proximité par rapport aux tâches sera élevé.	Non confirmé

En regard des résultats de notre recherche, les prochains paragraphes visent à expliquer plus en détails la confirmation ou, au contraire, l'infirmité de nos hypothèses. Nous débuterons avec les hypothèses validées pour ensuite, expliquer celles qui ont été infirmées tout en proposant des explications potentielles à ces résultats.

5.1.3 Absence de lien entre le PAFE et l'engagement organisationnel (H1)

La première hypothèse portait sur la relation entre la participation au PAFE et l'engagement organisationnel. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de lien entre ces deux variables. Cette observation est plus ou moins surprenante puisque nous avons anticipé la possibilité que cette hypothèse ne soit pas validée. Plusieurs raisons nous ont conduite à relever cette probabilité de l'absence de lien entre ces deux variables. Parmi celles-ci, nous retrouvons le fait que plusieurs études empiriques avaient tenté de démontrer ce lien. Or, alors que certaines avaient montré la relation directe et positive entre le PAFE et l'engagement organisationnel (Guffrey et coll., 1997), d'autres n'y étaient pas parvenues (Benson, 2002; Benson, 2006; Birdi et coll., 1997). Les études étant contradictoires, nous avons identifié la possibilité que cette hypothèse ne soit pas validée, ce qui s'est avéré être le résultat des tests.

Plusieurs éléments pourraient expliquer ce résultat. Parmi ceux-ci, nous pourrions penser au fait que les participants ne sont pas satisfaits du programme. Toutefois, il faut exclure cette explication puisque les participants au PAFE ont répondu, dans le questionnaire électronique, qu'ils étaient généralement satisfaits de ce programme (voir tableau 39 où $M = 4,01$). De fait, nous pouvons rejeter cette explication.

Une autre explication de l'absence de relation entre les variables pourrait être au niveau de la taille des échantillons. Effectivement, le nombre de participants au PAFE ($N=71$) par rapport à ceux qui n'y ont pas participé ($N=302$) peut avoir impacté dans une certaine mesure les résultats du test. Effectivement, comme l'échantillon des participants au PAFE équivaut à près de 18 % de l'échantillon total, il aurait probablement fallu que l'engagement organisationnel des participants soit très élevé pour qu'il fasse varier de façon significative le niveau d'engagement de l'échantillon global. Ainsi, cette différence

dans la taille des échantillons pose un problème statistique notamment pour déterminer des effets dont la taille est petite (Cohen, 1988).

Une autre explication pourrait résider dans la façon même de mesurer l'engagement organisationnel. Nous avons utilisé certains des énoncés de Cook et coll. (1981) pour mesurer cette variable. Ces énoncés sont utilisés par plusieurs autres auteurs afin de mesurer la relation entre la participation à des activités de formation et de développement, dont le PAFE, et le niveau d'engagement organisationnel des employés (Bartlett, 2001; Benson, 2002; Benson, 2006; Tansky et Cohen, 2001) de sorte qu'il était légitime de les utiliser. Toutefois, à la lumière de nos résultats, nous avons analysé à nouveau ces énoncés ce qui nous a amenée à nous demander s'ils mesurent effectivement tous la même chose. Voici les trois énoncés :

- [Organisation] me donne vraiment l'occasion d'améliorer mes aptitudes et compétences
- Je suis fier(ère) de travailler pour [organisation]
- Je recommanderais [organisation] comme un endroit où il fait bon de travailler

Effectivement, les deux derniers énoncés semblent davantage mesurer un niveau d'engagement envers l'organisation tel que défini par Birdi et coll. (1997), qui mentionnent que l'engagement peut prendre la forme d'une certaine fierté de l'employé par rapport à l'organisation et le fait de la recommander auprès d'autres personnes. En revanche, le premier énoncé semble plutôt mesurer les opportunités de développement offertes par l'organisation. On pourrait donc questionner la cohérence interne de l'échelle que nous avons utilisée. Cependant, le niveau de cohérence interne de l'échelle à 3 énoncés est très élevé ($\alpha = 0,93$), ce qui suggère que les 3 énoncés mesurent bien la même chose. Ainsi, nous pouvons donc rejeter cette explication.

En approfondissant davantage notre réflexion, nous nous rendons compte que deux des énoncés mesurant l'engagement organisationnel (« je suis fier de travail pour [organisation] » et « je recommanderais [organisation] comme un endroit où il fait bon de travailler ») semblent davantage se rapprocher d'une forme particulière d'engagement organisationnel, soit l'engagement affectif. En effet, selon Meyer et Allen (1991, 1997), il

existe trois formes d'engagement organisationnel : affectif, normatif et de continuité. Pour plus de détails sur chacune de ces formes, nous référons le lecteur au tableau 55.

Tableau 55:
Définition des formes d'engagement organisationnel de Meyer et Allen (1991)

Catégorie de type d'engagement organisationnel	Définitions
Engagement affectif	Il entraîne un lien d'identification aux valeurs et aux objectifs de l'organisation. En substance, plus l'individu s'identifie à ces valeurs, moins il sera enclin à quitter son organisation. En fait, ce type d'employé maintient son emploi parce qu'il désire rester membre de cette organisation.
Engagement normatif	Il renvoie à une forme de loyauté à l'entreprise basée sur une obligation morale ressentie à son égard. En d'autres termes, l'individu attaché de manière normative à son organisation ressent une dette morale qui l'oblige à maintenir son appartenance. Ainsi, les employés restent au sein de l'organisation parce qu'ils le doivent .
Engagement de continuité	Il s'agit d'un engagement raisonné ou calculé qui est basé sur le coût que représenterait un départ éventuel. Le coût de départ peut s'évaluer en rapport avec les sacrifices que l'individu devrait faire s'il décidait de partir ou peut provenir du manque d'opportunité d'emploi à l'extérieur. Ainsi, les employés restent au sein de l'organisation car ils en ont besoin .

Source : Vanderberghe (2004)

Or, deux des énoncés de notre questionnaire électronique s'apparentent à un enthousiasme à travailler pour l'employeur et à une certaine identification de l'employé aux valeurs de l'organisation, ce qui réfère au concept d'engagement affectif. De fait, au vu de nos résultats, nous pourrions énoncer qu'il n'y a pas de relation entre la participation au PAFE et l'engagement affectif. Cela nous amène donc à poser la question suivante : les résultats auraient-ils été différents si on avait mesuré d'autres formes d'engagement?

En nous référant au tableau 55, nous constatons qu'il existe deux autres formes d'engagement; celui de continuité et celui normatif (Meyer et Allen, 1991).

Débutons avec l'engagement de continuité. Tel que défini dans le tableau 55, ce type d'engagement consiste en un calcul plus ou moins conscient, effectué par les employés, qui les amène à décider de rester ou de partir de l'organisation. Selon les résultats globaux de notre étude, les employés qui participent au PAFE ne sont pas plus fiers d'appartenir à l'organisation, ni ne sont plus performants par rapport à leur emploi, mais ils restent au

sein de l'organisation. Nous pouvons croire que cette décision de rester provient d'une évaluation « des sacrifices que l'individu doit faire s'il décidait de partir » (Vanderberghe, 2004; p. 404). Un des sacrifices que nous pourrions relever dans le cadre de la présente étude est justement les bénéfices financiers que procure le PAFE. En effet, en décidant de partir, les employés devraient renoncer à ce support financier, ce qui pourrait les décourager à quitter l'organisation. Tant que ce bénéfice est valorisé par les employés, nous pouvons croire que le résultat du calcul du coût bénéfice penchera vers le fait de rester au sein de l'organisation. Les écrits de Cappelli (2004) évoquent cette explication du lien entre le PAFE et la rétention des employés. Toutefois, le jour où ce bénéfice n'est plus valorisé par l'employé, c'est-à-dire que le sacrifice de quitter est moins considérable qu'avant, la décision de quitter serait plus envisageable.

À la lumière de ce dernier paragraphe, un parallèle intéressant peut être fait entre ce concept et la théorie du capital humain de Becker (1962). Rappelons brièvement que cette théorie indique qu'une organisation qui investit dans les compétences générales, c'est-à-dire qui sont « transférables » d'une organisation à l'autre, court un risque. Effectivement, tant et aussi longtemps que les employés retireront un certain bénéfice de la formation, en l'occurrence l'acquisition des compétences générales, ils resteront au sein de l'organisation. Toutefois, une fois que ces compétences générales sont acquises et comme elles sont valorisées par le marché externe, les employés risquent de partir. Nous pouvons constater que l'explication basée sur l'engagement de continuité est similaire; tant que les employés valorisent le bénéfice offert, ils demeurent au sein de l'organisation. Sinon, ils sont plus susceptibles de partir. Cette convergence entre ces deux explications peut nous laisser croire que le type d'engagement qu'engendre une organisation lorsqu'elle développe des compétences générales, comme le fait le PAFE de l'organisation à l'étude, s'apparente à l'engagement de continuité. De fait, nous pouvons croire que le type d'engagement qui aurait été développé chez les employés de notre étude serait peut-être l'engagement de continuité plutôt que l'engagement affectif.

Cette explication semble particulièrement intéressante à considérer puisque près de 54 % des répondants du questionnaire électronique et 65 % des employés qui bénéficient du PAFE travaillent à temps partiel. Il est donc très probable que la plupart de ces répondants

soient à la fois aux études à temps plein tout en travaillant à temps partiel. Ainsi, le support financier qu'offre le PAFE à ces étudiants est potentiellement valorisé par ceux-ci; le montant annuel remis pour la poursuite des études pouvant être considérable selon leur situation.

À cet effet, Cappelli (2004) et Benson (2006) avaient justement relevé qu'il existait un lien positif entre la participation au PAFE et la rétention puisque tant que les employés sont aux études, ils bénéficient du programme. Ainsi, durant leurs études, les employés qui valorisent ce bénéfice ont tendance à rester au sein de l'organisation. Toutefois, une fois le diplôme obtenu, comme ce bénéfice devient moins intéressant financièrement pour les employés, le taux de rétention de cette population diminue. Cette relation qui lie le PAFE à la rétention semble s'accorder avec notre suggestion selon laquelle les employés ne restent pas au sein de l'organisation pour leur adéquation avec les valeurs et la fierté de travailler pour celle-ci (engagement affectif), mais bien puisque cela résulte d'une analyse coûts/bénéfices (engagement de continuité). Ainsi, sur la base de cette explication, il est possible que nous ayons obtenu des résultats différents en mesurant non pas l'engagement affectif, mais plutôt l'engagement de continuité.

Il existe cependant une autre forme d'engagement dont nous avons peu parlé jusqu'à présent, mais qui, selon plusieurs études, notamment celles de Benson (2002; 2006), mérite qu'on s'y attarde : l'engagement normatif. La théorie de l'échange social nous amène un éclairage à ce sujet. En effet, cette théorie repose sur le principe de l'échange entre l'employeur et l'employé. L'organisation, en montrant qu'elle s'occupe de son employé, crée un sentiment de redevance chez celui-ci; il est alors amené à apaiser ce sentiment de « dette morale » en démontrant des attitudes positives et bénéfiques envers l'organisation (Blau, 1964). Ce concept de dette morale s'apparente grandement au concept d'engagement normatif de Meyer et Allen (1991, 1997) où l'employé se sent en quelque sorte redevable envers son employeur. Selon la théorie de l'échange social, lorsqu'une organisation démontre à ses employés qu'elle fait attention à eux, par exemple en mettant à leur disposition un PAFE, elle crée un sentiment de dette morale qui amène les employés à rendre la pareille en démontrant des comportements ou attitudes positives tel l'engagement normatif. Ainsi, il serait logique de croire qu'en ayant l'occasion

de participer à un PAFE, les employés seraient amenés à réciproquer en démontrant leur loyauté.

Les résultats de notre étude montrent toutefois que, dans le cadre d'un PAFE, le simple fait d'octroyer des avantages financiers aux employés ne suffit pas pour créer ce sentiment de dette morale envers l'organisation. À cet effet, les conclusions des études de Benson et coll. (2004) et de Benson (2006) sont éloquentes. Elles mentionnent qu'un PAFE qui n'est pas intégré à la stratégie ressources humaines, notamment en ce qui concerne la gestion de la carrière et les promotions, peut au contraire contribuer à faciliter le départ des employés. Le modèle de roulement de Lee et Maurer (1997) explique d'ailleurs ce phénomène. Effectivement, selon ce cadre théorique, en participant au PAFE, l'employé acquiert de nouvelles compétences. Pour assurer la correspondance entre celles-ci et le poste, l'organisation doit offrir des opportunités d'avancement à l'employé, sans quoi, il serait plus susceptible de vivre des événements précipités, ce qui pourrait l'amener à quitter l'organisation. De fait, il est important pour une entreprise de lier le PAFE aux autres politiques RH pour assurer cet équilibre entre les fonctions de l'employé et les nouvelles compétences pour minimiser les probabilités que de tels événements se produisent.

D'ailleurs, lorsque l'on analyse le PAFE qui a été développé au sein de l'organisation, nous nous rendons compte que c'est peut-être, fondamentalement, l'engagement de continuité qui était visé par le programme et non l'engagement affectif ou normatif. En effet, si l'organisation avait planifié des activités pour soutenir le développement des employés après l'acquisition des nouvelles compétences, elle aurait peut-être développé ce sentiment de dette morale de l'employé envers l'employeur. Dans cette perspective, les résultats auraient peut-être été différents si nous avions utilisé des énoncés relatifs à l'engagement normatif plutôt que des énoncés mesurant l'engagement affectif. Toutefois, comme le PAFE ne semble pas lié à d'autres pratiques RH, il est possible que les résultats relatifs à l'engagement normatif n'auraient pas été différents de ceux de l'engagement affectif.

5.1.4 Lien confirmé entre le PAFE et l'ancienneté (H2)

Dans un deuxième temps, l'hypothèse 2, c'est-à-dire celle prévoyant une relation positive entre la participation au PAFE et l'ancienneté a été validée. Effectivement, le tableau 46 du chapitre précédent, regroupant tous les participants au PAFE, montre que le test s'est avéré significatif. Cela nous amène donc à confirmer l'hypothèse 2.

Ce résultat n'est pas surprenant car cette hypothèse se basait sur la théorie de Cappelli (2004). Selon cet économiste, les employés sont amenés à demeurer plus longtemps au sein de l'organisation afin de bénéficier des avantages financiers relatifs à ce programme. Confirmée par plusieurs écrits professionnels (Dolce, 1999; Hampton, 2000; Humber 2002), cette relation positive entre la participation au PAFE et la rétention, mesurée par l'ancienneté, avait également été confirmée dans l'étude empirique de Benson et coll. (2004).

Rappelons que l'objectif principal poursuivi par ce programme est la rétention des employés. À cet effet, plusieurs éléments peuvent expliquer cette relation positive entre la participation au PAFE et l'ancienneté. Dans un premier temps, l'administration même de ce programme contribue, dans une certaine mesure, à expliquer ces résultats quant à l'ancienneté des employés. Effectivement, tel qu'il a été mentionné dans le chapitre méthodologique, un des critères d'admission pour participer au programme est le fait d'avoir terminé sa période de probation. Cette période de 6 mois d'ancienneté requise de tous les participants au PAFE contribue très probablement à expliquer cette relation positive entre la participation au PAFE et l'ancienneté. Toutefois, en analysant les résultats des tests t effectués pour valider cette hypothèse, nous observons que la différence entre la moyenne des mois d'ancienneté des participants au PAFE et celle de l'ensemble des employés est supérieure à 6 mois. Effectivement, en nous référant au tableau 46, nous notons que, de façon générale, la différence entre ces deux moyennes est de 17,89 mois : 37,22 mois pour les participants au PAFE contre 19,33 mois pour l'ensemble de l'organisation. Cela nous indique donc que la relation positive entre ces deux variables ne se limite pas à cette période de probation requise pour pouvoir bénéficier du programme. En fait, les participants au PAFE semblent demeurer près d'un an et six mois de plus que

l'ensemble des employés. Or, la moyenne de l'ancienneté de l'ensemble de l'organisation inclut celle des participants au PAFE, ce qui contribue à l'augmenter. Cela signifie que la différence entre les mois d'ancienneté des participants au PAFE et ceux des non participants est probablement encore plus grande.

Malgré le fait que la moyenne de l'ancienneté de tous les participants au PAFE, incluant ceux du siège social et des magasins, soit supérieure à la moyenne de l'ancienneté de l'organisation en général, nous avons approfondi l'analyse. En comparant la moyenne de l'ancienneté des participants au PAFE des magasins à la moyenne des magasins en général et celles des participants au PAFE du siège social à la moyenne du siège social en général, nous constatons que cette différence n'est significative que pour les magasins. En analysant davantage les résultats, nous constatons que les participants au PAFE provenant des magasins ont la même ancienneté que les participants au PAFE provenant du siège social (37,22 mois pour les participants des magasins et 37,96 mois pour les participants du siège social) tandis que la moyenne générale d'ancienneté des magasins est inférieure à celle du siège social (17,50 mois pour l'ensemble des magasins et 37,23 mois pour l'ensemble du siège social). La relation entre la participation au PAFE et l'ancienneté est donc particulièrement flagrante en ce qui concerne le secteur des magasins puisque la durée d'ancienneté des magasins en général est particulièrement basse. Ainsi, dans le cas des magasins, le PAFE a une relation considérable avec l'ancienneté des participants.

Dans un autre temps, lorsque l'on observe la durée moyenne d'ancienneté des participants au PAFE, que ce soit en magasins ou au siège social, il ressort que cela fait près de 3 ans que ceux-ci œuvrent au sein de l'organisation. Or, le programme PAFE a été implanté en 2008, soit deux ans et demi avant la présente mesure de corrélation. Ainsi, les participants au PAFE étaient majoritairement à l'emploi de l'organisation avant l'implantation de ce programme. Devant ces faits, la question de la causalité se pose : est-ce la participation au PAFE qui amène les employés à demeurer plus longtemps au sein de l'organisation ou est-ce plutôt les employés qui présentent une plus grande ancienneté qui participent au programme.

En effet, il est plausible de penser que les employés présentant une plus grande ancienneté veulent enrichir leurs compétences afin de se développer, soit dans le cadre de leur fonction actuelle, soit dans l'optique d'un développement de carrière. Ces employés plus anciens auraient un comportement différent des employés qui ne prennent pas cet emploi dans l'intention de faire carrière dans l'organisation. Nous pourrions d'ailleurs croire que les employés du siège social sont plutôt à l'emploi afin de faire carrière dans l'entreprise, ce qui expliquerait leur ancienneté élevée comparativement aux employés des magasins. En revanche, nous pourrions croire que les employés des magasins y travaillent plutôt dans une perspective temporaire, c'est-à-dire durant la durée de leurs études. Cela correspond d'ailleurs aux données générales du secteur du commerce de détail. Effectivement, le rapport sectoriel relève que près de 51 % des employés à temps partiel poursuivent des études tout en travaillant et ce pourcentage augmente à 68 % pour les travailleurs âgés entre 16 et 24 ans (Détail-Québec, s.d.). Cela pourrait ainsi expliquer l'ancienneté plus faible vécu pour le secteur des magasins.

Selon notre sondage, une des principales motivations amenant les participants à s'inscrire au programme est l'opportunité de se développer professionnellement (tableau 36). Dans son étude, Cappelli (2004) constatait d'ailleurs que les bénéficiaires d'un tel type de programme n'étaient majoritairement pas les nouveaux employés d'une organisation, mais bien des employés qui avaient une certaine ancienneté dans l'organisation. À la lumière de ce passage et au-delà de ce désir de développement, qu'est-ce qui pourrait expliquer que ce sont les employés d'une certaine ancienneté qui seraient incités à participer au PAFE?

Une explication potentielle est qu'ils ont été plus exposés que les nouveaux employés, par exemple, aux campagnes de promotion déployées par l'organisation pour annoncer et promouvoir ce programme. Toutefois, aucune donnée ne nous a permis de valider cette hypothèse.

Enfin, à la lumière de ces faits, la relation de causalité ne semble toujours pas clairement établie : est-ce véritablement le programme qui amène les participants à présenter une plus grande ancienneté ou est-ce plutôt les employés présentant une certaine ancienneté

qui sont incités à participer au programme? Les données ne nous permettent pas de statuer sur le sens de la relation.

5.1.5 Lien négatif entre le PAFE et la performance individuelle (H3 et H4)

En revanche, contrairement à ce que nous anticipions, les hypothèses 3 et 4 n'ont pas été vérifiées. Les tests relatifs à l'hypothèse 3 démontrent que les évaluations de performance des participants au PAFE sont significativement moins élevées que celles de la moyenne de l'organisation, ce qui infirme notre hypothèse. En ce qui concerne l'hypothèse 4, qui visait à tester le rôle modérateur de la proximité des cours suivis sur la relation entre la participation au PAFE et l'évaluation de performance, cette relation n'a pas été démontrée. Ces résultats sont surprenants puisque, en nous basant sur des modèles d'évaluation des activités de formation et de développement, notamment ceux de Kirkpatrick (1959; 1960) et de Le Louarn (2008), nous nous attendions à ce que le transfert des connaissances se reflète dans les résultats d'évaluation de performance. Plus spécifiquement, le deuxième niveau d'évaluation de la formation de Kirkpatrick (1959) repose sur le fait d'évaluer que l'employé fait « mieux son travail suite à la formation ». Selon nous, la méthode organisationnelle la plus commune pour évaluer ce facteur est l'évaluation annuelle de performance. De fait, nous anticipions un lien direct entre la participation au PAFE et la performance individuelle (H3).

En ce qui concerne l'hypothèse 4, comme plusieurs études avaient démontré le rôle de la proximité de l'activité de formation et de développement sur la relation entre la participation et la performance au travail (Barrett et O'Connel, 2001; Birdi et coll., 1997), nous anticipions le rôle modérateur de cette variable, ce qui n'a pas été démontré. De la même façon, comme plusieurs écrits scientifiques classifiaient les activités de formation et de développement selon leur niveau de proximité avec l'emploi, par exemple Birdi et coll. (1997), et que ceux-ci évaluaient l'impact sur l'évaluation de performance, nous anticipions que le rôle modérateur de la proximité allait influencer la relation entre nos deux variables.

Dans la mesure où aucune de nos deux hypothèses n'a été vérifiée, nous présenterons, dans la prochaine section, de façon simultanée les diverses explications des résultats de ces deux hypothèses.

En regardant de plus près les résultats de l'hypothèse 3, nous nous rendons compte que non seulement, celle-ci a été infirmée par nos analyses, mais également qu'un lien négatif entre la participation au PAFE et la performance a été démontré. Les analyses supplémentaires que nous avons réalisées afin de comprendre davantage cette relation n'ont pas permis d'obtenir de résultats concluants.

D'emblée, il convient de se rappeler que cette hypothèse avait été émise suite à l'examen des études empiriques qui établissaient un lien entre les activités de formation en général et la performance individuelle. Toutefois, rappelons qu'une lacune importante avait été relevée à partir de ces études par Nguyen et coll. (2010); la subjectivité des données utilisées. Ce constat était d'autant plus important pour l'évaluation de la performance des employés où ceux-ci étaient amenés à s'autoévaluer. Ainsi, alors que nous avons élaboré notre hypothèse à partir d'études qui avaient utilisé des évaluations perceptuelles pour établir la performance, nous avons utilisé les données réelles d'évaluation de performance pour la valider. Devant ces résultats, nous nous posons la question à savoir s'il existe véritablement un lien entre ces deux variables. Effectivement, ces études empiriques avaient peut-être des biais méthodologiques qui amenaient cette surévaluation de la performance alors que, fondamentalement, ce lien n'existe pas.

Une autre explication potentielle repose également sur un problème méthodologique. Idéalement, nous aurions dû comparer, pour un même individu, sa performance au travail avant et après l'implantation du PAFE. Toutefois, l'absence de ces données au sein de l'organisation nous a amenée à mesurer cette relation d'une autre façon, soit en comparant les résultats des évaluations de performance des participants au PAFE à ceux de l'ensemble de l'organisation. À cet effet, il faut mentionner que nos données sont sous-estimées. Effectivement, comme les évaluations de performance de l'ensemble de l'organisation incluaient celles des participants au PAFE, cela a pu minimiser l'écart entre les résultats de l'ensemble de l'organisation et ceux des participants. De plus, l'échantillon

des participants au PAFE pouvait varier selon l'année à partir de laquelle était effectuée l'analyse. En effet, compte tenu des départs survenus entre l'année du lancement du PAFE et l'année pendant laquelle s'est effectuée la mesure, certaines cotes de performance n'étaient pas disponibles pour les candidats. De fait, ces contraintes nous laissent croire que cette méthode n'était pas la meilleure pour observer la relation entre la participation au PAFE et la performance individuelle.

Une autre explication potentielle pourrait reposer sur la mesure de la variable dépendante, soit les résultats d'évaluation annuelle de performance. Comme mentionné précédemment, nous anticipions, par l'entremise des divers modèles d'évaluation des activités de formation, que les résultats de l'appréciation annuelle de performance allaient nous permettre d'observer la relation entre la participation au PAFE qui permet, en quelque sorte, l'acquisition de nouvelles connaissances, et la performance au travail. En fait, cela se traduirait par le transfert des connaissances dans le poste occupé par l'employé. Toutefois, en approfondissant notre analyse, nous croyons que l'évaluation de performance n'est peut-être pas l'outil le plus adapté pour mesurer cette relation. Effectivement, selon Le Louarn (2008), l'évaluation annuelle n'est pas la meilleure solution pour évaluer les changements de comportements au travail suite à la formation. Selon cet auteur, l'entretien annuel d'appréciation « n'a pas été conçu pour évaluer l'efficacité des formations » (Le Louarn, 2008; p.72). Selon ce dernier, il aurait été plus propice d'utiliser une méthode permettant d'alterner « l'observation et l'enregistrement de comportement » où, par exemple, les gérants de magasins observeraient la façon dont l'employé interagit et conseille le client après avoir terminé son cours sur les techniques de vente. Cette évaluation devrait se faire à plusieurs reprises durant l'année pour finalement observer l'évolution générale de l'employé dans ses tâches.

Cependant, ces données n'étant pas disponibles puisque ce type d'évaluation n'était pas effectué dans l'organisation à l'étude, nous n'avons pas été en mesure d'évaluer la performance individuelle de cette façon. Également, la réalité du terrain de recherche nous laisse croire qu'il n'aurait pas non plus été possible de recueillir ces données auprès de l'échantillon visé. D'une part, en raison des ressources que cela aurait nécessité de mobiliser pour cette activité et, d'autre part, pour le temps requis pour récolter ces

données qui, selon Le Louarn (2008), doivent s'étendre sur une certaine période pour permettre cette fiabilité des données.

À cet effet, Le Louarn (2008) spécifie que si ce type de données n'est pas disponible, la méthode alternative est de recourir à une auto-évaluation des changements comportementaux ou à l'évaluation perceptuelle par l'employé du transfert des connaissances au travail. En regard de cette méthode, il nous semble plus réaliste de penser que cette façon d'évaluer le transfert des connaissances aurait pu être réalisée dans l'organisation. Nous aurions probablement été en mesure d'ajouter certaines questions relatives à ce volet dans le questionnaire électronique. Toutefois, les contraintes de temps de l'organisation auraient potentiellement réduit au minimum le nombre de questions à poser aux employés à ce sujet, ce qui nous laisse croire que l'évaluation n'aurait pas été complète ni effectuée de façon idéale.

À la lumière de ces derniers paragraphes, il convient de mentionner que plusieurs raisons nous avaient amenée à utiliser cette méthode pour évaluer le transfert des connaissances dans le contexte de travail de l'employé, qui aurait pu se refléter dans l'évaluation de performance. Dans un premier temps, la disponibilité de ces données comparativement aux autres informations requises, comme par exemple les données d'observations et l'auto-évaluation selon Le Louarn (2008), nous a amenée à préférer cette méthode aux autres. Une autre raison nous avait amenée à utiliser les évaluations de performance : l'objectivité de ces données. Effectivement, la méta-analyse de Nguyen et coll. (2010) relevait une lacune courante des études empiriques : l'utilisation de variables subjectives pour déterminer la performance organisationnelle telles que les auto-évaluations. De fait, cette lacune, qui avait été identifiée dans plusieurs recherches empiriques, nous a amenée à lui préférer des méthodes objectives de mesure telles que les résultats d'appréciation de performance. Toutefois, selon nos résultats, il convient de se questionner sur cette façon de mesurer le transfert de connaissances dans le contexte de l'emploi de l'employé.

Au-delà des éléments plus méthodologiques de notre étude, d'autres pistes semblent expliquer nos résultats. Parmi celles-ci, l'objectif même du PAFE de cette organisation peut éclairer les résultats. Rappelons que le PAFE poursuit deux objectifs, soit celui de la

réention et celui de l'attraction. Nous avons suggéré plus tôt que le PAFE pouvait développer l'engagement de continuité plus que toute autre forme d'engagement organisationnel chez les employés. Or, Vanderberghe (2004) nous apporte un éclairage intéressant sur la relation entre l'engagement de continuité et la performance individuelle. Effectivement, selon cet auteur, la recherche de Meyer et Smith (2000) aurait démontré que l'engagement de continuité n'aurait « aucun effet ou aurait un effet négatif sur toutes les facettes du rendement professionnel ». De fait, les résultats des analyses nous laissent croire que l'engagement de continuité est le type d'engagement engendré par ce programme, ce qui pourrait expliquer le lien négatif entre le PAFE et les résultats d'évaluation de performance des participants.

Une autre explication potentielle pourrait être le fait que ce sont les employés les moins performants qui profitent du PAFE. En effet, les résultats des analyses sont éloquentes à ce sujet. Ceux-ci démontrent que les participants au PAFE ont des résultats d'évaluation de performance moins élevés que la moyenne de l'organisation, et ce, autant pour les employés des magasins que pour ceux du siège social. Pour quelles raisons auraient-ils bénéficié du PAFE davantage que les autres employés? Une explication potentielle serait de s'améliorer dans le cadre de leur fonction. Toutefois, en analysant les résultats de la question portant sur les raisons qui amènent les employés à participer, ceux-ci répondent en dernier lieu qu'ils participent pour augmenter leur performance dans leur poste actuel. Cela nous amène donc à rejeter cette explication. Une autre explication possible serait le fait que ces employés sont peut-être plus encouragés par leur superviseur immédiat à prendre des cours en lien avec leur poste afin d'augmenter leur performance en emploi. Toutefois, aucune donnée ne nous permet de valider cette hypothèse.

Dans un autre temps, le phénomène de la courbe d'apprentissage (Morin et Aubé, 2007), selon lequel une certaine période de temps est requise entre l'acquisition des connaissances et l'acquisition d'un comportement, pourrait expliquer les résultats surprenants de notre étude. On pourrait croire qu'il aurait fallu plus de temps entre la formation et la mesure des comportements, c'est-à-dire les résultats de l'évaluation de performance, afin d'observer un lien entre le PAFE et la performance de l'individu dans ses tâches. En effet, comme le mentionne ce concept, pour « apprendre véritablement, la

personne doit faire des essais, expérimenter et corriger ses conduites » (Morin et Aubé, 2007; p.196). Pour ce faire, une certaine période est nécessaire pendant laquelle l'employé qui a acquis de nouvelles connaissances doit les expérimenter en milieu de travail. Selon ce concept, « les premières expériences ne donnent pas de résultats significatifs », mais plus l'expérience est répétée, plus le « le niveau de performance s'accroît rapidement avec le nombre d'exercices » (Morin et Aubé, 2007; p.196).

À la lumière de ce passage, deux aspects peuvent expliquer le fait que les résultats d'évaluation de performance des participants au PAFE étaient significativement plus faibles que ceux de l'ensemble de l'organisation et l'absence d'impact de la variable modératrice; le temps et la possibilité d'expérimenter les nouveaux savoirs.

Débutons avec l'aspect du temps. Dans le cadre de notre étude, nous avons utilisé le facteur de temps pour réaliser nos tests. Effectivement, les analyses réalisées nous permettaient de constater la relation entre le programme de formation et la performance au travail, une année et deux années après la poursuite des activités de formation et de développement. Or, nous avons observé que même après deux ans, il n'y avait pas de relation entre ces deux variables. De fait, cela nous laisse croire que l'élément de temps n'est peut-être pas l'aspect qui explique l'absence de lien entre les variables.

Ainsi, l'explication réside peut-être dans la possibilité pour les participants au PAFE d'expérimenter les nouveaux savoirs. Effectivement, les connaissances acquises lors de la participation aux activités de formation et de développement sont peut-être difficilement transférables au sein de la fonction de l'employé. Cela pourrait s'expliquer, d'une part, par le décalage entre les apprentissages acquis et les façons de faire prônées à l'interne. Comme l'organisation n'a pas nécessairement de contrôle sur les connaissances acquises durant les activités de formation, cela peut expliquer la difficulté des participants au PAFE à appliquer les notions scolaires au travail. D'autre part, il est possible que le transfert de connaissances au sein de l'organisation ne soit pas non plus soutenu dans l'organisation. Par cela, nous entendons par exemple l'absence de support ou de considération de la part de l'organisation lors de la proposition de nouvelles façons de faire par un participant au PAFE. Rappelons notamment que le PAFE de notre organisation n'est pas intégré à des

promotions par exemple, ce qui pourrait indiquer cette absence de support. Selon Morin et Aubé (2007; p. 198), l'approche behavioriste qui spécifie que « le lien entre un stimulus et un comportement varie selon la nature des conséquences de ce comportement » pourrait expliquer pourquoi les apprentissages ne se consolident pas.

Enfin, de façon plus spécifique à l'hypothèse 4 qui n'a pas montré l'effet de la proximité des cours suivis comme variable modératrice, une explication pourrait provenir de la façon dont nous avons évalué la proximité des cours par rapport à la fonction des employés. Tel que le démontre le tableau 23, nous avons analysé la proximité à partir d'une échelle en trois points où « 0 » correspondait à une proximité nulle, « 1 » correspondant à une proximité modérée et « 2 » à une proximité significative. Selon l'information disponible dans le dossier de l'employé, nous analysions soit la proximité du cours suivis, soit celle du type de programme entrepris par l'employé. Selon les cas rencontrés, l'information concernant la description exacte des cours suivis n'était pas toujours disponible. La méthode qui était donc préconisée dans ces cas était l'analyse de la proximité du programme dans son ensemble par rapport à la description de poste de l'employé. Prenons l'exemple d'un employé qui agissait à titre de représentant des ventes et qui poursuivait des études dans le domaine de la gestion des opérations. Si les informations sur les cours suivis n'étaient pas disponibles, nous analysions la proximité du domaine de la gestion des opérations selon son poste et nous lui attribuons la cote de proximité. À la lumière des résultats des analyses, il aurait probablement été profitable pour notre recherche d'analyser systématiquement chacune des activités de formation ou cours poursuivis par l'employé et d'évaluer la transférabilité des connaissances dans le cadre de sa fonction. Toutefois, dans plusieurs cas, cette information n'était pas disponible dans les dossiers d'employé. La question qui demeure est la suivante : comment évaluer la transférabilité des connaissances au travail? Selon nous, lorsqu'une activité de formation et de développement est développée par un établissement d'enseignement, où les organisations n'ont ultimement aucun contrôle sur la matière qui sera transmise aux employés, il devient difficile d'évaluer cette transférabilité. C'est, à notre avis, là que l'enjeu principal de la poursuite d'activités de formation et de

développement à l'extérieur du milieu de travail s'impose; la transférabilité des connaissances acquises est questionnable.

Dans les paragraphes précédents, nous avons discuté des divers résultats des tests qui nous ont permis de valider notre modèle de recherche. Au-delà de ces analyses, cette étude a également donné lieu à d'autres constats qui seront présentés dans la prochaine section.

5.2 Disponibilité des données

Un autre constat issu de cette étude démontre l'absence de données de qualité lorsque l'étape de la mesure du programme n'est pas planifiée avant la mise en œuvre du programme.

La littérature scientifique semble unanime à propos de l'importance de la mesure lorsqu'il est question d'évaluer les résultats des programmes, et notamment, en ce qui concerne les programmes d'activités de formation et de développement (Bartel, 2000; Kirkpatrick, 1960; Le louarn, 2008). La littérature professionnelle mentionne également l'importance de la mesure des programmes en ressources humaines et spécifiquement des programmes d'aide financière aux études (Dolezalek, 2009; Howard, 2009; Johnson, 2005; Sunoo, 1997). Or, cette même littérature relève que la plupart des organisations escamotent cette étape importante de révision du programme. Non seulement les résultats de notre benchmark confirment-ils ces faits en démontrant qu'aucune organisation interrogée n'évalue, de façon formelle, son programme, mais également l'organisation dans laquelle s'est effectuée l'étude n'avait pas planifié l'étape de la mesure de l'efficacité du programme. Le résultat de l'absence de la planification impacte, de façon importante, la qualité des données disponibles pour mesurer a posteriori l'efficacité du programme.

Effectivement, les organisations peuvent décider à tout moment d'évaluer l'efficacité de leur programme; ce qui est certainement mieux que de ne rien faire du tout. Toutefois, si les organisations n'ont pas réfléchi, lors du développement du programme, à la façon dont elles allaient en mesurer les résultats et aux données requises pour le faire, elles se buteront à une lacune importante; celle de la qualité des données disponibles. En effet,

une organisation qui n'a pas prévu la structure informationnelle qui lui permettrait d'évaluer son programme, c'est-à-dire une base de données complète, ne sera qu'en mesure d'évaluer partiellement son programme.

C'est justement la situation de notre organisation où nous aurions voulu comparer systématiquement, pour chacune des variables dépendantes, les participants et les non participants. Toutefois, nous nous sommes rendu compte que ce n'était pas possible et donc, par moment, nous avons dû comparer les participants à l'ensemble de l'organisation.

5.3 Cohérence entre le programme et l'attraction des candidats

Tel que mentionné précédemment, le PAFE de cette organisation poursuivait deux objectifs : la rétention, en premier lieu et de façon secondaire, l'attraction de candidats. Les réponses à la question portant sur l'influence du programme sur le désir d'intégrer l'organisation valent la peine de s'y arrêter. Non seulement les participants au PAFE ont-ils généralement noté que ce programme avait un impact plutôt faible ($M=1,96$; échelle de réponse à 5 points) sur leur désir d'intégrer l'organisation, mais les non participants ont répondu de façon similaire ($M=1,78$). De fait, il est possible de remarquer que ce programme n'atteint pas son deuxième objectif qu'est l'attraction.

Une des explications potentielles de ce résultat repose sur le niveau de promotion de ce programme sur le marché externe en général. En analysant les résultats du questionnaire électronique, nous pouvons constater que les participants au PAFE prennent généralement connaissance de l'existence de ce programme une fois au sein de l'organisation. En effet, 1,9 % des répondants ont mentionné qu'ils avaient entendu parler de l'existence de ce programme avant l'embauche, en visitant le site internet. De fait, il semble difficile de penser que ce programme a un certain pouvoir d'attraction lorsque les candidats sont peu au courant, avant d'intégrer l'organisation, de son existence.

À la lumière de ce constat, il convient de se questionner sur les efforts de promotion et de communication que l'organisation dirige vers le marché des candidats afin de promouvoir l'existence de ce programme. Selon les résultats du questionnaire électronique, cette communication ne semble pas atteindre les objectifs escomptés. Ainsi, le fait que

l'organisation mette peu en œuvre des campagnes de promotion ou de communication autour de ce programme peut expliquer le faible pouvoir d'attraction du PAFE.

5.4 Clarté des critères d'admission du programme

Parmi les autres éléments que nous avons pu constater, nous avons relevé l'importance, lors de la présence d'un tel programme au sein d'une organisation, d'avoir une communication claire et constante à son sujet. Afin d'assurer la maximisation des bénéfices que peut procurer ce type de programme, l'organisation doit s'assurer qu'il est utilisé par ses employés. En effet, dans le cas de cette étude, nous avons remarqué la relation positive entre ce programme et l'ancienneté des employés. Il semble donc logique de croire que plus les employés participent à ce programme, plus certains bénéfices organisationnels seront élevés, par exemple des économies plus importantes en termes de coûts de recrutement et de formation. À notre avis, deux conditions sont requises pour assurer la maximisation de la participation des employés à ce programme : une visibilité constante et la clarté des informations.

Lorsque nous abordons la question de la visibilité du programme, nous référons au fait d'être constamment exposé à la promotion de ce programme. Plus tôt, nous avons suggéré que les employés présentant le plus d'ancienneté participent davantage à ce programme puisqu'ils en ont plus entendu parler. Dans le cadre de cette entreprise, rappelons que près de 80 % des employés ont des emplois de vente à temps partiel et que l'ancienneté moyenne est près de 17,5 mois alors qu'au siège social, celle-ci est d'environ de 36 mois, soit près du double. Ainsi, pour les employés des ventes plus précisément, comme il y a un taux de roulement élevé, il est important de promouvoir fréquemment l'existence de ce programme, sans quoi il se pourrait que les employés des ventes n'y soient jamais exposés. À cet effet, dans une organisation composée majoritairement de magasins qui se retrouvent un peu partout au Canada et au Québec, l'importance d'avoir un excellent réseau de communication est primordiale. Effectivement, comme la responsabilité de la communication aux employés repose majoritairement sur les gérants de magasins, l'organisation doit s'assurer que ceux-ci soient avisés et standardisent leurs façons de faire.

Un des exemples pourrait être d'assurer la présence des documents relatifs à ce PAFE dans la trousse du nouvel employé ou d'en assurer la promotion lors des entrevues d'embauche.

Dans un deuxième temps, lorsque nous abordons la notion de la clarté des informations à communiquer, nous voulons dire que la communication autour de ce programme doit être rapidement comprise par les employés. Communiquer clairement les objectifs, les procédures et les conditions d'admissibilité de ce programme vise à assurer une bonne compréhension du programme de la part des employés, à gérer les attentes vis-à-vis de ce programme (par exemple le rejet d'une candidature si le cours suivi n'est pas admissible au programme) et à maximiser la participation des employés.

Dans le cadre de notre étude, nous avons relevé certaines zones d'incompréhension qui amenaient près de 15 % des répondants du sondage (50 répondants environ) à ne pas participer au programme alors que les cours qu'ils poursuivaient y étaient admissibles. Au-delà de ces statistiques, parmi les raisons amenant les employés à ne pas participer à ce programme, on retrouvait la perception que les cours suivis n'étaient pas admissibles au programme. Dans ce cas, alors qu'aucun employé du siège social n'a sélectionné cette réponse, près de 32 % des employés des magasins l'ont fait. Ce résultat confirme l'importance d'une communication claire et fréquente pour les magasins, qui présentent une ancienneté moins élevée qu'au siège social. Un autre obstacle à la participation relevé est la perception que les procédures sont compliquées. Ainsi, en présence d'une communication claire, ce type de confusion devrait être plus faible.

Une des raisons qui pourraient expliquer pourquoi ces gens ne participent pas est que l'information communiquée au sujet de ce programme est déficiente. En effet, nous notons qu'une certaine proportion des employés dont les cours auraient été admissibles, pensaient qu'ils ne l'étaient pas. De fait, cela réitère l'importance d'un message clair et constant qui fait la promotion de ce programme et ce, pour l'ensemble de l'organisation.

CHAPITRE 6 – CONCLUSION

Au terme de notre recherche, nous pouvons relever que la mesure des programmes d'aide financière aux études, dans un contexte de recherche-action, présente de nombreux défis. Parmi ceux-ci, le plus important consiste en l'absence de données de qualité pour mesurer les liens entre le programme et les variables individuelles. Relevé dans les résultats du benchmark et dans la littérature, ce problème ne semble toutefois pas unique à notre organisation, mais plutôt généralisé à l'ensemble des entreprises. Néanmoins, cette recherche a été en mesure d'évaluer la relation entre la participation au PAFE et plusieurs indicateurs dont l'ancienneté, l'engagement organisation et la performance individuelle.

Le mandat principal de notre recherche visait à répondre à la question de recherche : « *Quel est le lien entre les PAFE et les variables individuelles?* » Cette étude étant effectuée dans le cadre d'une recherche-action, nous avons adapté notre démarche aux besoins de l'organisation qui comprenaient d'une part, la comparaison du PAFE à ceux offerts sur le marché et, d'autre part, la mesure de l'efficacité du programme.

Pour ce faire, nous avons utilisé trois méthodes de collecte de données. La première, le benchmark, visait à comparer le programme et à alimenter ainsi la réflexion de l'organisation. En général, nous avons constaté qu'il y avait peu de différence entre leur PAFE et celui de l'ensemble des entreprises rencontrées. Toutefois si on le compare spécifiquement aux organisations du commerce de détail, le PAFE que nous avons analysé se distingue de deux façons. D'une part, contrairement à ses concurrents, il est destiné à tous les employés, qu'ils soient considérés à temps partiel ou à temps plein. Le fait qu'il s'adresse à une plus grande population amène toutefois des montants plus faibles de remboursement. D'autre part, l'absence de contrat de rétention, c'est-à-dire des contrats qui lient l'employé à l'organisation durant une période est propre au PAFE de notre organisation.

Dans un deuxième temps, le questionnaire, adressé à un échantillon d'employés ayant participé ou non au PAFE, nous a permis de relever le degré relativement élevé de satisfaction des employés et d'identifier certaines avenues d'amélioration pour le

programme, notamment en terme de communication. Nous n'avons cependant pas observé de lien entre la participation au PAFE et l'engagement organisationnel.

Enfin, la base de données objectives nous a permis de mesurer l'ancienneté, la performance individuelle ainsi qu'une variable modératrice, la proximité des cours suivis. Les résultats montrent qu'il y a un lien entre la participation au PAFE et l'ancienneté alors qu'aucun lien n'a été démontré entre notre variable indépendante et la performance individuelle. Également, les résultats montrent que la proximité des cours n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre la participation au PAFE et la performance individuelle.

Bien que nous ayons répondu à notre question de recherche et satisfait aux demandes de l'organisation, nous sommes consciente que notre étude n'est pas exempte de limites. Ainsi, les prochaines sections présenteront d'abord les limites de notre recherche pour ensuite, en exposer les contributions qui incluent des avantages par rapport aux études antérieures ainsi que des contributions théoriques et pratiques.

6.1 Limites de la recherche

Bien que notre recherche ait pu favoriser l'avancement du domaine de la mesure de l'efficacité des activités de formation et de développement, nous devons en souligner quelques failles et limites qui ont pu influencer les résultats.

Dans un premier temps, nous sommes consciente du manque de qualité des données qui étaient disponibles pour réaliser notre recherche. En effet, alors que nous aurions voulu systématiquement comparer les informations des participants à celles des non participants au programme, nous avons réalisé que ces données n'étaient pas disponibles. Cela nous a amenée à faire des compromis en ce qui concerne les types de tests à réaliser. Nous avons donc dû nous résoudre à comparer les données des participants au PAFE à celles de l'ensemble de l'organisation, qui incluaient celles des participants. De la même façon, l'absence de certaines données, par exemple les résultats des évaluations de performance des années antérieures à l'implantation du PAFE, nous a conduite à faire des analyses qui ne permettaient d'évaluer que de façon partielle le lien causal entre le programme et la performance au travail. Plus spécifiquement, nous n'avons pas pu comparer, pour un même participant, l'évaluation avant et après la participation au PAFE.

Toutefois, la nature de notre étude, c'est-à-dire la recherche-action, nous rend quelque peu dépendante des données disponibles. Malgré les multiples contraintes du terrain, nous avons tout de même répondu aux besoins de l'organisation qui étaient principalement de mesurer l'efficacité de ce programme en termes de rétention et, dans une moindre mesure, de performance.

Une autre limite s'est imposée en raison de la considérable contrainte de temps à laquelle fait face l'organisation. En effet, dans le but de minimiser le temps requis pour remplir le questionnaire et d'assurer le maximum de participation de la part des employés, nous avons choisi de mesurer certaines variables par une seule question. Malgré la faible qualité psychométrique de ces mesures, ce choix a été un pari gagnant parce que l'objectif de cet effort de synthèse était d'assurer le plus grand nombre de répondants possible. Ainsi, nous avons eu un taux de réponse global de 58,41 %, variant entre 60 % pour les magasins et 45,33 % pour le siège social.

Dans un troisième temps, il est possible de constater que, lorsque nous comparons les participants aux non participants, ces deux échantillons sont très asymétriques. En fait, la proportion de participants (N = 71) par rapport aux non participants (N = 332) peut être statistiquement problématique lorsque vient le temps de faire des tests (Cohen, 1988). Cette situation est d'autant plus difficile pour les évaluations de performance, pour lesquelles les données étaient incomplètes. En effet, le nombre d'employés pour lesquels nous disposons des résultats des trois années d'évaluation de performance était réduit, en particulier pour les employés de magasins dont le taux de roulement est élevé et qui sont les principaux bénéficiaires du PAFE (91 % proviennent des magasins et la moyenne de l'ancienneté est de 17,5 mois). Les départs pendant les deux ans et demi de l'évaluation ont encore plus réduit l'échantillon.

6.2 Contributions générales de la recherche

La prochaine section de notre dernier chapitre fera état des diverses contributions de notre étude par rapport aux études existantes. Parmi celles-ci, nous présenterons les avantages de notre étude, puis nous exposerons les diverses contributions théoriques de

notre recherche pour terminer sur les contributions pratiques adressées aux organisations désireuses d'implanter un tel programme d'aide financière aux études.

6.2.1 Avantages de notre recherche

Une des principales contributions de notre étude repose sur l'utilisation de données objectives et réelles de l'organisation pour mesurer les diverses relations de ce programme. Effectivement, comme relevé dans plusieurs études présentées dans la revue de littérature, notamment Nguyen et coll. (2010), une des lacunes dont souffrent une majorité des recherches est la subjectivité des données utilisées pour qualifier les impacts. Parmi les données subjectives couramment utilisées, nous retrouvons la variable « intention de quitter » qui, évaluée de façon perceptuelle par les employés, ne permet pas de mesurer le nombre de départs véritablement vécus dans les organisations, mais donne plutôt une simple indication de la propension des employés à partir. Dans notre étude, nous avons utilisé des données factuelles comme l'ancienneté afin de comprendre la corrélation réelle entre ce programme et la longévité en organisation, et non, sur l'intention des employés de quitter. De la même façon, nous avons utilisé les résultats des appréciations de performance individuelle pour les participants au PAFE et non des données subjectives sur la performance individuelle perçue par l'employé ou encore sur sa perception de l'impact de l'activité de formation. De fait, nous voyons ici un apport intéressant de notre recherche par rapport aux études qui sont couramment réalisées.

Dans un deuxième temps, notre recherche ne s'est pas limitée à mesurer les diverses corrélations d'un tel programme d'aide financière aux études, mais a également abordé les meilleures pratiques pour l'implantation d'un tel programme. Ainsi, notre revue de littérature, qui inclut les écrits scientifiques autant que professionnels, nous a permis d'identifier les meilleures pratiques recommandées. Par l'entremise de l'activité du benchmark, nous avons comparé cette littérature à ce qui se fait réellement en organisation. Dans un deuxième temps, nous avons utilisé ces informations et les avons comparées à un cas réel pour mesurer les liens existants de ce type de programme. Cela constitue, à notre avis, une contribution importante de notre recherche.

Dans un troisième temps, le fait d'avoir réalisé cette recherche dans une organisation comprenant de multiples postes nous a permis de comparer la relation distincte de la participation au PAFE selon que les employés possèdent des postes administratifs ou de vente. Non seulement notre recherche a-t-elle été en mesure d'effectuer cette distinction, mais nous avons également pu comprendre les liens causals d'un tel programme sur des postes qui ont des réalités différentes, puisque nous avons comparé des postes majoritairement occupés par des employés à temps plein à ceux occupés par des employés à temps partiel.

Une autre contribution de notre recherche repose sur le fait d'avoir exploré un domaine peu étudié dans la littérature. En effet, malgré la quantité importante d'études portant sur les activités de formation et de développement en général, celles qui portent sur l'industrie du commerce de détail sont très limitées. Parmi ces dernières, celles qui s'intéressent spécifiquement aux programmes d'aide financière aux études sont encore moins nombreuses. De fait, nous constatons que notre étude contribue à l'avancement des connaissances dans le domaine des activités de formation et de développement dans l'industrie du détail, et plus précisément, des programmes d'aide financière aux études. Puisque ce type de programme connaît une popularité grandissante dans les organisations actuelles (Benson, 2002; Benson 2006; Cappelli, 2004; Finegold et coll., 2004), nous croyons que les résultats de cette étude bénéficieront aux organisations québécoises.

6.2.2 Contributions théoriques de la recherche

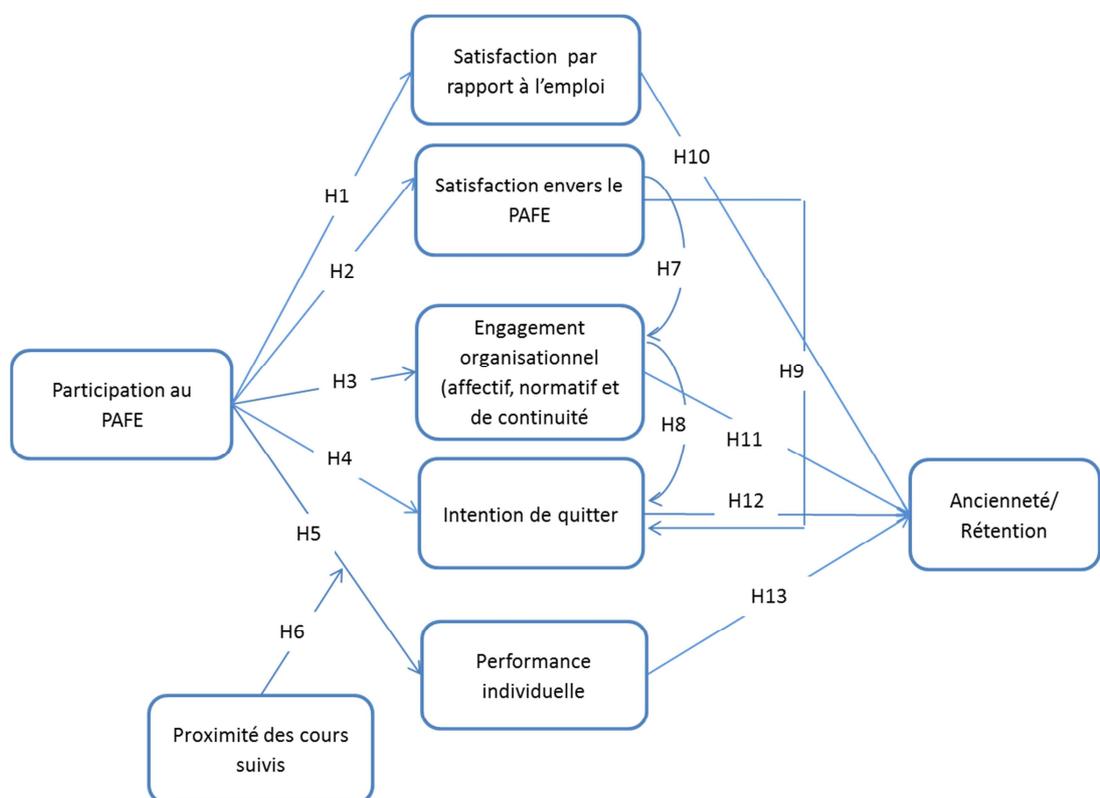
À la lumière des limites et apports de notre recherche, la prochaine section de ce chapitre vise à présenter les avenues de recherche futures qu'il serait profitable d'approfondir.

Une première avenue repose, tel qu'il a été mentionné plus tôt, sur la possibilité de mesurer la relation entre ce programme et les diverses notions d'engagement organisationnel. En effet, alors que notre recherche a exclusivement mesuré le lien entre un programme d'aide financière aux études et l'engagement affectif, nous pensons que l'étude pourrait révéler davantage de résultats si elle prévoyait également d'inclure les autres formes d'engagement organisationnel; normatif et de continuité. Tel que nous

avons expliqué dans le chapitre précédent, il semble que ces programmes soient en mesure d'engendrer ce type d'engagement chez les employés.

Dans une autre perspective, la nature de notre recherche, c'est-à-dire la recherche-action, et l'indisponibilité de certaines données nous ont amenée à faire des compromis en ce qui concerne notre modèle de recherche. Les données disponibles ne nous ont pas permis de tester notre modèle comme nous l'aurions souhaité. Ainsi, nous pensons que, dans une prochaine étude, il pourrait être bénéfique de réaliser une analyse des relations entre ce programme et d'autres variables dépendantes. Parmi celles-ci, nous pensons notamment à la satisfaction envers le programme, à la satisfaction envers l'emploi et à l'intention de quitter. Également, afin d'amener une compréhension plus complète du phénomène, par exemple les liens de causalité entre les variables, nous suggérons d'étudier les relations entre les variables dépendantes. La figure 5 présente le modèle que nous entrevoyons pour les futures recherches.

Figure 5:
Modèle de recherche proposée pour les futures recherches



Enfin, une dernière avenue de recherche pourrait reposer sur les antécédents individuels ou organisationnels qui amènent les employés à participer à ce type de programme. Cette piste de recherche avait d'ailleurs été relevée par Benson (2006). Compte tenu de la nature de notre mandat, nous n'avons pas abordé cette notion. Toutefois, il serait intéressant de savoir si certaines dispositions, individuelles ou organisationnelles, peuvent expliquer la participation à ce programme. Comme le relèvent les écrits de Colquitt et coll. (2000) et de Noe et Wilk (1993), plusieurs éléments, par exemple le support du superviseur immédiat ou le sentiment d'efficacité personnel, semblent expliquer les motivations des employés à participer aux programmes de formation. Dans cette perspective, nous croyons qu'il pourrait être bénéfique, lors de prochaines recherches, de considérer l'étude de ces antécédents afin de mieux comprendre, d'une part, ce qui amène les employés, de façon intrinsèque, à participer et, d'autre part, les conditions organisationnelles à mettre en place pour encourager la participation des employés à son programme.

Au-delà des contributions théoriques de notre présente recherche se trouvent des recommandations pratiques s'adressant aux organisations désireuses d'implanter un tel type de programme. Dans cette perspective, les prochains paragraphes de ce document viseront à transmettre les meilleures pratiques organisationnelles qui ont été identifiées tout au long de notre recherche. À notre avis, ces dernières peuvent bénéficier aux organisations d'une part, en assurant le succès d'un tel programme afin d'en maximiser les bénéfices organisationnels et, d'autre part, en réalisant la mesure du programme le plus efficacement et complètement possible.

6.2.3 Contributions pratiques de la recherche

La première recommandation repose sur l'importance de planifier la façon dont le programme d'aide financière aux études sera mesuré, et ce, avant sa mise en œuvre. En effet, en identifiant les indicateurs clés de succès du programme, lesquels reposeraient sur les objectifs qui lui ont été fixés au départ, et en ciblant le type de données requises pour évaluer le succès, l'organisation aurait en main la structure informationnelle nécessaire pour évaluer intégralement l'efficacité du programme. Par le fait même,

l'organisation aurait les outils, basés sur des éléments factuels, pour réviser le programme selon les résultats attendus ou les nouveaux objectifs qui lui sont fixés. Comme l'a démontré notre étude, lorsque cette étape de la planification de la mesure est escamotée, l'organisation est confrontée à une lacune importante, c'est-à-dire à l'absence de données de qualité qui permettent une mesure adéquate du programme. Comme cela a été relevé à plusieurs reprises dans la littérature (Dolezalek, 2009; Howard, 2009; Le louarn, 2008), les comités directionnels des organisations demandent de plus en plus à ce que les experts en ressources humaines démontrent la valeur ajoutée des programmes RH. Cette réalité renforce donc l'importance de la planification de la méthode de mesure de tout programme de formation, dont celui du programme d'aide financière aux études.

Une deuxième recommandation se trouve au niveau de l'arrimage de ce programme aux objectifs organisationnels. Bien que nous ayons établi que le PAFE a une relation avec la variable ancienneté, le simple fait de mettre en place un tel programme n'assure pas, de façon permanente, la rétention de ces employés, surtout s'il permet de développer des compétences transférables d'une firme à l'autre. Au contraire, une fois le diplôme obtenu par l'entremise de la participation au PAFE, les employés pourraient être tentés de quitter l'organisation puisque les nouvelles compétences acquises sont valorisées et potentiellement, rémunérées par les organisations concurrentes. Cette situation a justement été validée dans certaines études empiriques (Finegold et coll., 2002, Benson, 2006, Pattie et coll., 2006). De fait, il est possible de relever que ce n'est pas tout d'encourager et de financer les études des employés, encore faut-il assurer l'utilisation de ces compétences dans le cadre de la fonction de l'employé. Les littératures professionnelles et scientifiques convergent sur ce point (Benson, 2002; Finegold et coll., 2002; Benson, 2006; Dolezalek, 2009; Howard, 2009). Des efforts de l'organisation pour aligner les nouvelles compétences acquises par l'employé sont requis afin d'assurer la rétention de sa main-d'œuvre nouvellement qualifiée. En pratique, cela se traduit par un niveau d'arrimage élevé du programme à la stratégie de l'organisation.

En fait, le programme d'aide financière aux études devrait être « une partie intégrante d'un portfolio d'activités organisationnelles visant à supporter l'apprentissage individuel et organisationnel » (Finegold et coll., 2002; p. 161, traduction libre). Un exemple relevé

fréquemment dans la littérature est l'alignement du programme vers les compétences jugées critiques pour l'organisation; dans ce cas, le PAFE supporte le développement de ces compétences critiques pour l'organisation, tout comme le font les activités de gestion de carrière, les évaluations de performance, les promotions et la rémunération. En assurant un tel alignement, l'organisation peut bénéficier d'un effet de levier du programme qui renforce la direction de l'organisation tout en assurant le développement intégré des compétences clés. Cet alignement pourrait ainsi permettre le suivi systématique auprès des participants du programme, une fois le diplôme obtenu ou la formation terminée. En planifiant de telles activités, les organisations sont davantage en mesure de produire chez l'employé ce sentiment de dette morale soulignée dans la théorie de l'échange social et les amenant à montrer des attitudes plus positives envers l'organisation. De fait, cela pourrait assurer de meilleurs résultats en ce qui concerne les bénéfices organisationnels générés par le programme.

En troisième lieu, la mesure du programme est une chose, mais l'effectuer de façon continue en est une autre. Il convient de garder en tête que la mesure de l'efficacité de ce programme ne devrait pas être un événement unique, mais bien une activité permanente afin d'assurer que ce programme génère les résultats escomptés de façon durable. Non seulement la mesure continue du programme permet-elle de modifier et de réorienter au besoin le contenu ou le type de compétences développées, mais elle permet également de faire évoluer la base de données collectées. À terme, la taille de l'échantillon des participants sera plus grande et permettra la réalisation de tests statistiques plus valides.

Dans un autre temps, comme il a été montré au chapitre de discussion, nous pourrions recommander à des organisations qui souhaiteraient mettre en œuvre un PAFE qu'il est important d'assurer une communication constante et claire à propos de ce dernier. Cette particularité s'applique notamment dans les organisations qui sont confrontées à un taux élevé de roulement. Effectivement, comme il y a beaucoup de rotation de personnel, les risques que les employés ne soient pas exposés à ce programme sont élevés. Ainsi, en promouvant, sur une base régulière, l'existence de ce programme, l'organisation en assure la visibilité constante, ce qui peut conduire à une plus grande participation. Selon

nous, plus grande est la participation des employés à ce programme, plus les bénéfices organisationnels que peut générer ce programme sont élevés.

Un autre élément important repose sur la clarté des communications, c'est-à-dire que l'information transmise est facilement comprise par tous les employés. Notre étude a observé que la confusion sur l'administration du programme, sur les critères d'admission ou sur la procédure d'application est suffisante pour amener les employés à ne pas participer au programme.

À la lumière de cette recherche ainsi que de ses conclusions, nous espérons avoir contribué à fournir des bases nécessaires pour les chercheurs qui désireraient poursuivre et approfondir davantage la mesure d'un tel programme. Voulant explorer les méthodes de mesure, nous pensons que notre recherche sera le point de départ pour le développement d'une méthode encore plus sophistiquée pour la mesure des résultats d'un tel programme. Par ailleurs, nous espérons avoir contribué à fournir des outils et des recommandations profitables aux organisations désireuses d'implanter un PAFE. En effet, l'objectif d'un PAFE est d'ajouter de la valeur à l'organisation tout en supportant ses objectifs stratégiques. Ainsi, pour assurer la plus grande efficacité d'un programme, il doit être intégré à une stratégie afin qu'il puisse avoir un effet levier sur les résultats organisationnels. Les organisations sont donc amenées à réfléchir à une stratégie intégrée pour atteindre les objectifs organisationnels, dans laquelle s'inscrit le PAFE.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLAIN, Carol (2005). *Génération Y: L'enfant-roi devenu adulte*, Laval, Logique Inc., 175p.
- ALLAIN, Carol (2007). *Génération Y: Qui sont-ils? Comment les aborder?*, Laval, Logique Inc., 205 p.
- ALLIGER, George M., Scott I. TANNENBAUM, Winston BENNETT, Holly TRAVER et Allison. SHORTLAND (1997). « A meta-analysis on the relations among training criteria », *Personnel Psychology*, vol.50, n°2, p.341-358.
- AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION (ACE) (2004). « Educational assistance policy guide » [en ligne], ACE, Washington, [réf. du 16 décembre 2010].
<<http://www.acenet.edu/AM/Template.cfm?Section=Search§ion=Corporate&template=/CM/ContentDisplay.cfm&ContentFileID=408>>
- BAILEY, Allain (2007). *Un investissement rentable Mettre l'investissement en formation en rapport avec les résultats d'entreprise et l'économie*. Rapport du Conseil Canadien sur l'apprentissage (avril), Ottawa, Centre du savoir sur l'apprentissage et le milieu de travail (CSAMT) du Conseil canadien sur l'apprentissage [réf. 10 mai 2011].
<http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/173407F2-67F8-48F0-842F-1BC07FF5A488/0/connecting_dots_FR.pdf>
- BARTEL, Ann P. (2000). « Measuring the Employer's Return on Investments in Training: Evidence from the Literature », *Industrial Relations*, vol.39, n°3, p.502–524.
- BARTLETT, Kenneth R. (2001). « The relationship between training and organizational commitment: A study in the health care field », *Human Resource Development Quarterly*, vol.12, n°4 (hiver), p.335–353.
- BARRETT, Alan et Philip J. O'CONNELL (2001). « Does training generally work? The returns to in-company training », *Industrial and Labor Relations Review*, vol.54, n°3, p.647-662.
- BECKER, Gary S. (1962). « Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis », *Journal of Political Economy*, vol.70, n°5, p.9-49.
- BECKER, Gary S. (1994). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, 3e édition, Chicago, Chicago University Press, 268 p.
- BENSON, George Sinclair (2002). *Beyond skill development: The effects of training and development on the attitudes and retention of employees*, Los Angeles, Ph.D Dissertation, University of Southern California, 146 p.

BENSON, George S. (2006). « Employee development, commitment and intention to turnover: A test of “employability” policies in action », *Human Resource Management Journal*, vol.16, n°2, p.173–192

BENSON, George S., David FINEGOLD et Susan A. MOHRMAN (2004). « You paid for the skills, now keep them: tuition-reimbursement and voluntary turnover », *Academy of Management Journal*, vol.47, n°3, p.315-331.

BÉLANGER, P. et ROBITAILLE, M. (2008). « La formation en entreprise au Québec : un portrait », Centre du savoir sur l'apprentissage et le milieu du travail », [en ligne] Ottawa, Canada. [Réf. Du 30 janvier 2012], 83 pages.
<<http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/322AA81D-E853-45E1-8E75-4EFDE7F50679/0/WorkplaceTrainingQuebecFR.pdf>>

BIRDI, Kamal, Catriona ALLAN et Peter WARR (1997). « Correlates and perceived outcomes of four types of development activity », *Journal of Applied Psychology*, vol.82, n°6, p. 845–857.

BLAU, Peter M. (1964). *Exchange and Power in Social Life*. New York, Wiley, 352 p.

BOUTEILLER, Dominique (1996). « Formation de la main-d'œuvre : plaidoyer en faveur d'une loi du 10 % », *Gestion*, vol.21, n°1 (printemps), p.72-29.

BOUTEILLER, Dominique (1997). « Le syndrome du crocodile et le défi de l'apprentissage continu », *Gestion*, vol.22, n°3 (automne), p.14-25.

BOURHIS, Anne, (2007), *Le recrutement et la sélection du personnel*, Montréal, Gaëtan Morin, 562 p.

BOLON, Douglas S. (1997). « Organizational citizenship behavior among hospital employees: A multidimensional analysis involving job satisfaction and organizational commitment », *Hospital & Health Services Administration*, vol.42, n°2 (été), p.221-241.

BULUT, Cagri et Osman CULHA (2010). « The effects of organizational training on organizational commitment », *International Journal of Training and Development*, vol.14, n°4, p.309-322.

CAPPELLI, Peter (2004). « Why do employers pay for college? », *Journal of Econometrics*, vol.121, n°1-2, p.213–241

CAPPELLI, Peter. (2008), *Talent on Demand: Managing Talent in an Age of Uncertainty*, Boston, Harvard Business School Press, 280 p.

CHAMBEL, Marie Jose et Filipa SOBRAL (2011). « Training is an investment with return in temporary workers: a social exchange perspective », *Career Development International*, vol.16, n°2, p.161-177.

CHEW, Janet et Christopher C.A. CHAN (2007). « Human resource practices, organizational commitment and intention to stay », *International Journal of Manpower*, vol.29, n°6, p.503-522.

COHEN, Jacob (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, second edition, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Hove and London, 590 p.

COLLINS, Christopher J. et Ken G. SMITH (2006). « Knowledge exchange and combination: The role of human resource practices in the performance of high-technology firms », *Academy of Management Journal*, vol.49, n°3, p.544-560.

COLQUITT, Jason A., LEPINE, Jeffrey A. et Raymond A. NOE (2000), « Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research », *Journal of Applied Psychology*, Vol. 85, n°5, p.678-707

COOK, J.D., HEPWORTH, S.J., WALL, T.D. et P.B. WARR (1981), « The Experience of Work: A Compendium and Review of 249 Measures and their Use », New York, Academic Press, 335 p.

DEMERS, Christiane (1999). « De la gestion du changement à la capacité de changer : l'évolution de la recherche sur le changement organisationnel de 1945 à aujourd'hui », *Gestion*, vol.24, n°3, p.131-139.

DÉPELTEAU, François (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats Méthodes en sciences humaines*, Québec, De Boeck. 432 p.

Détail-Québec (s.d.), « Diagnostic sectoriel de la main-d'œuvre et le commerce de détail au Québec : portrait statistique 2006 », [en ligne], Québec, Détail Québec Comité sectoriel de main-d'œuvre du commerce de détail, [référence du 24 février 2011]
<<http://www.detailquebec.com/diagnostic/employeurs/defis/index.php>>.

DORAY, Pierre et Paul BÉLANGER (2006). « Rapport quinquennal sur la mise en œuvre de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre 2000-2005 », Direction du Fonds National de Formation de la Main-d'œuvre [en ligne], Québec, Emploi-Québec [réf du 4 janvier 2011].
<http://emploiuebec.net/publications/pdf/00_fnfmo_rapport20002005.pdf>.

DOLCE, Jennifer (1999). « Companies use tuition assistance to strengthen retention rates », *HR Focus*, vol.76, n°12, p.4-4.

DOLEZALEK, Holly (2009). « Tuition fruition », *Training*, vol.46, n°6, p.42-44.

DOUCET, Olivier, SIMARD, Gilles et Michel TREMBLAY (2008). « L'effet médiateur du soutien et de la confiance dans la relation entre le leadership et l'engagement », *Relations Industrielles*, vol.63, n°4, p.625-647.

DYSVIK, Anders et Bard KUVAAS (2008). « The relationship between perceived training opportunities, work motivation and employee outcomes », *International Journal of Training & Development*, vol.12, n°3, p.138-157.

Emploi-Québec (2000). *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre – Rapport quinquennal sur la mise en œuvre 2000-2005*, Gouvernement du Québec, juin 2000, 150 p.

< http://emploiquebec.net/publications/pdf/00_fnfmo_rapport20002005.pdf >

ÉVRARD, Yves et Bernard PRAS et Élyette ROUX (2003). *Market Étude et recherches en marketing*, Paris, Dunod, 3^e édition, 699 p.

FINEGOLD, David, BENSON, George S. Benson et Susan A. MOHRMAN (2002). « Harvesting what they grow: Can firms get a return in investments in general skills? », *Organizational Dynamics*, vol.31, n°2, p.151-164.

GAERTNER, Karen N. et Stanley D. NOLLEN (1989). « Career experience, perceptions of employment practices, and psychological commitment to the organization », *Human Relations*, vol.42, n°11, p.975–991.

GILIBERT, D. et GILLET, I. (2010). « Revue des modèles en évaluation de formation, approches conceptuelles, individuelles et sociales ». *Pratiques Psychologiques*, no.16, p. 217-238.

GOLDENBERG, Marc (2006) *Investissements des employeurs dans l'apprentissage en milieu de travail au Canada* [en ligne], Conseil canadien sur l'apprentissage, Ottawa [réf. du 30 novembre 2011, 76 p.

GOULDNER, Alvin W. (1960). « The Norm of Reciprocity : A Preliminary Statement », *American Sociological Review*, vol.25, n°2, p.161–178.

GRIFFETH, Rodger W., et Peter W. HOM (1988). « A comparison of different conceptualizations of perceived alternatives in turnover research », *Journal of Organizational Behavior*, vol.9, n°2, p.103–111.

GRIFFETH, Rodger W, Peter W. HOM et Stefan GAERTNER (2000). « A meta-analysis of antecedents and correlates of employee turnover: Update, moderator tests, and research implications for the next millennium », *Journal of Management*, vol. 26, n°3, p. 463–488.

GUFFEY, Mary Ellen, Kathleen RHODES et Patricia ROGIN (1997). *Business communication: Process and Product*, Scarborough, Nelson Canada, 601 p.

HAMPTON, Joyce (2000), « Educational benefits help create the “Knowledge employees” everyone wants », *Canadian HR Reporter*, Vol. 13, n°16 (September), p.9.

HOWARD, Chris (2009). *Tuition assistance program: Best practices for maximizing a key talent investment*, *Bersin & Associates industry study*, Watswork Copyright, 87 p.

HUMBER, Todd (2002). « Tuition assistance », *Canadian HR Reporter*, vol.15, n°20, p. G1-G2.

ISLAM, Zohurul et Sununta SIENGTHAI (2010). « Human resource management practices and firm performance improvement in Dhaka export processing zone », *Research & Practice in Human Resource Management*, vol.18, n°1, p.60-77.

JOHNSON, Ryan (2005). « *The Learning Curve: The Value of Tuition Assistance* », *Training*, vol. 42, n°11 (November), p.30-33

KIRKPATRICK, D.L., (1959). « Techniques for evaluating training programs », *Journal of American Society for Training and Development*. Vol.13, p. 3–9.

KIRKPATRICK, D.L. (1960), « Techniques for evaluating training programs », *Journal of the American Society of Training Directors*, Vol. 14, p. 13-32.

KIRKPATRICK, D.L. et J.D. KIRKPATRICK (2007). *Implementing the four levels*. Berrett-Koehler Publishers, San Francisco.

LEE, Thomas W. et Steven D. MAURER (1997). « The retention of knowledge workers with the unfolding model of turnover ». *Human Resources Management Review*, Greenwich, Automne, 1997. Vol. 7, n°3; p. 247-275.

LE LOUARN, Jean-Yves (2008). *Les tableaux de bord ressources humaines : le pilotage de la fonction RH*, France, Liaisons, 229 p.

Lescarbeau, R. (1994). *L'enquête feed-back*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. 155 p.

LOEWENSTEIN, Mark A., et James R. SPLETZER (1999). « General and specific training: Evidence and implications », *Journal of Human Resources*, vol.34, n°4 (automne), p.710-733.

LYNCH, Lisa M. (1991). « The role of off-the-job vs. on-the-job training for the mobility of women workers », *American Economic Review*, vol.81, n°2, p.299–312.

MAURER Todd J., Heather R. PIERCE et Lynn M. SHORE (2002). « Perceived beneficiary of employee development activity: a three-dimensional social exchange model », *Academy of Management Review*, vol.27, n°3, p.432-444.

MCDOWALL, Almuth et Christopher MABEY (2008). « Developing a framework for assessing effective development activities », *Personnel Review*, Vol. 37 n°6, 2008, pp. 629-646.

MEYER, John P. et Catherine A. SMITH (2000). « HRM practices and organizational commitment: Test of a mediation model », *Canadian Journal of Administrative Sciences*, vol.17, n°4, p.319–331.

MEYER, John P. et Nathalie J. Allen (1991). « A three-component conceptualization of organizational commitment », *Human Resources Management Review*, vol.1, n°1, p.61-69.

MEYER, J.P. et N.J. Allen (1997). *Commitment in the Workplace: Theory, Research, and Application*. California, Sage Publications, Advanced topic in organizational behavior, 150 p.

MITCHELL, Terence R. et Thomas W. LEE (2001). « The unfolding model of voluntary turnover and job embeddedness: foundations for a comprehensive theory of attachment », *Research in organizational behavior*, vol. 23, p. 189-246

MORIN, Estelle M. et Caroline AUBÉ (2007). *Psychologie et management* 2^e édition, Montréal, Les Éditions de la Chenelière inc., Chenelière Éducation, 477 p.

MORSE, Janice M. (1995). « The significance of saturation », *Qualitative Health Research*, vol.5, n°2, p.147-149.

MORRISON, Elizabeth Wolfe (1994). « Role definitions and organizational citizenship behavior: The importance of employee perspective », *Academy of Management Journal*, vol.37, n°6, p.1543-1567.

NEWMAN, Alexander, Rani THANACOODY et Wendy HUI (2011). « The impact of employee perceptions of training on organizational commitment and turnover intentions: a study of multinationals in the Chinese service sector », *The International Journal of Human Resource Management*, vol.22, n°8, p.1765-1787.

NG, Eddy S. W., Linda SCHWEITZER et Sean T. LYONS (2010). « New Generation, Great Expectations: A Field Study of the Millennial Generation », *Journal of Business and Psychology*, vol.25, n°2, p.281–292.

NGUYEN, Than Ngoc, Quang TRUONG et Dirk BUYENS (2010), « The relationship between training and firm performance: a literature review », *Research and Practice in Human Resource Management*, vol.18, n°1, p.28-45.

NOE, Raymond A. et Steffanie L. Wilk (1993). « Investigation of the factors that influence employees' participation in development activities », *Journal of Applied Psychology*, vol.78, n°2, p.291–302.

NOE, Raymond A, Steffanie L. WILK, Ellen J. MULLEN et James E. WANEK (1997). « Employee development: Issues in construct definition and investigation of antecedents », dans *Improving training effectiveness in work organizations*, Kevin Ford (dir.), Mahwah NJ, Erlbaum, p.153–189.

NORTHOUSE, Peter G. (2010). *Leadership: Theory and Practice*, 5^e édition, Thousand Oaks, CA, Sage, 435 p.

OSTROFF, Cheri et David E. BOWEN (2000). « Moving HR to a higher level: HR practices and organizational effectiveness », dans *Multilevel Theory, Research and Methods in Organizations: Foundations, Extensions and New Directions*, Katherine J. Klein et Steve W. KOZLOWSKI (dir.), San Francisco, CA, Jossey-Bass, p. 211-266.

PATTIE, Marshall, George S. BENSON et Yehuda BARUCH (2006). « Tuition reimbursement, perceived organizational support, and turnover intention among graduate business school students ». *Human Resource Development Quarterly*, vol. 17, n° 4, Hiver 2006, p. 423-442

PETIT, Mélaïne (2008). *Les attentes professionnelles des jeunes de la génération Y*, Rapport présenté au Comité sectoriel de main-d'œuvre du commerce de l'alimentation, Montréal, HEC Montréal, 74 p.

PETIT, Marie-Pier (2010). *L'application d'une perspective relationnelle dans l'étude des relations d'échange social et des comportements de citoyenneté organisationnelle*, mémoire de maîtrise, Montréal, HEC Montréal, 199 p.

PORTER, Lyman W., Richard T. STEERS, Richard T. MOWDAY et Paul V. Boulian (1974). « Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians », *Journal of Applied Psychology*, vol.59, n°5, p.603-609.

QUIVY, Raymond et Luc V. CAMPENHOUDT (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 256 p.

RHÉAUME, Louis et Jean-Michel VIOLA (2004). « Faut-il investir dans une université corporative? », *Gestion*, vol.29, n°1, p.67-74.

ROTHWELL, W.J. et SULLIVAN, R.L. (2005). Models for change. Dans W.J. Rothwell et R.L. Sullivan (Eds.), *Practicing organization development: A guide for consultants* (chapitre 2, p. 39-80). San Francisco, CA: Pfeiffer.

SABA, Tania (2009). « Les différences intergénérationnelles au travail : faire la part des choses », *Gestion : revue internationale de gestion*, vol.34, n°3, p.25-37.

SIEBEN, Inge (2007). «Does training trigger turnover – or not? The impact of formal training on graduates' job search behaviour », *Work Employment and Society*, vol.21, n°3, p.397-416.

SIMARD, Stéphane (2007). *Génération Y: Attirer, motiver et conserver les jeunes talents*, Viséo Solutions, 203 p.

SIMARD, Gilles, Olivier DOUCET et Sarah BERNARD (2005). « Pratiques en GRH et engagement des employés - Le rôle de la justice », *Relations industrielles*, vol.60, n°2, p.296-319.

STATISTIQUE CANADA (2003). Guide de l'utilisateur des microdonnées : Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes [en ligne], Ottawa, Statistique Canada [réf. du 15 mai 2011].

<<http://prod.library.utoronto.ca/datalib/codebooks/cstdli/aets/2003/eefa2003gid.pdf>>

STATISTIQUE CANADA (2007a). « Indicateurs de la population active selon les groupes d'âge pour les deux sexes, taux de chômage (2001), pour le Canada, les provinces et les territoires : Recensement de 2006 » [en ligne], Ottawa, Statistique Canada [réf. du 15 mai 2008].

<<http://www12.statcan.ca/francais/census06/data/highlights/Labour/Print.cfm?Lang=F&T=601&GH=4&GF=0&G5=0&SC=31&RPP=100&SR=1&SO=99&O=A&D1=1>>.

STATISTIQUE CANADA (2007b). « Portrait de la population canadienne en 2006, selon l'âge et le sexe, Recensement de 2006 » [en ligne], Ottawa, Statistique Canada. [réf. du 27 mai 2010].

<<http://www12.statcan.ca/francais/census06/analysis/agesex/pdf/97-551-XIF2006001.pdf>>.

SUNOO, Brenda Paik (1997). « Debating tuition-reimbursement programs ». *Workforce*, Février 1997, vol. 76, n° 2, pg. 85-86

TANNENBAUM, Scott I., John E. MATHIEU, Eduardo SALAS et Janis A. CANNON-BOWERS (1991). « Meeting trainees' expectations: The influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation », *Journal of Applied Psychology*, vol.76, n°6, p.759-769.

TANSKY, Judith W. et Debra J. COHEN (2001). « The relationship between organizational support, employee development, and organizational commitment: An empirical study », *Human Resource Development Quarterly*, vol.12, n°3, p.285.

TOBIAS, Conan (1999). « Make your boss pay! », *Canadian Business*, vol.72, n°17, p.112-116.

TULGAN, Bruce et Carolyn A. MARTIN (2001). *Managing Generation Y: Global citizens born in the late seventies and early eighties*, Amherst, Massachusetts, HRD Press Inc., 105 p.

VAN DE WIELE, Patsy (2010). « The impact of training participation and training costs on firm productivity in Belgium », *The International Journal of Human Resource Management*, vol. 21, n°4, p.582–599

VANDENBERGHE, Christian (2004). « Conserver ses employés productifs : nature du problème et stratégies d'intervention », *Gestion*, vol.29, n°3, p.64-72.

VIRGILIO, M.D. (2004). « Transforming work groups through action research - A case study. Organization », *Development Journal*, vol.22, n°4, p. 82-95.

WRIGHT, Philip C., et Gary D. GEROY (2001). « Changing the mindset: the training myth and the need for world-class performance », *International Journal of Human Resource Management*, vol.12, n° 4, p.586-600.

ANNEXES

Annexe 1 : Annonce publiée sur le site Détail Québec et dans la revue mensuelle Détail Québec d'octobre 2010

Annexe 2 : Grille d'entretien pour le benchmark

Annexe 3 : Formulaire de consentement des organisations participantes

Annexe 4 : Lettre transmise aux organisations les informant du passage au mémoire

Annexe 5 : Version A du questionnaire électronique : adressé aux participants du PAFE

Version B du questionnaire électronique : adressé aux non participants du PAFE

Annexe 6 : Tableau récapitulatif des meilleures pratiques pour les PAFE

Annexe 7 : Répartition des réponses pour la question portant sur les raisons amenant à participer au PAFE

Annexe 8 : Répartition des réponses pour les énoncés de la question portant sur la satisfaction à l'égard des procédures administratives

Annexe 9 : Répartition des réponses pour les énoncés de la question portant sur la satisfaction à l'égard du contenu du PAFE

Annexe 10 : Répartition des réponses pour les énoncés de la question portant sur le pouvoir d'attraction du PAFE

Annexe 11 : Répartition des réponses pour les énoncés de la question portant sur l'engagement organisationnel

ANNEXE 1 : ANNONCE PUBLIÉE SUR LE SITE DÉTAIL QUÉBEC ET DANS LA REVUE MENSUELLE DÉTAIL QUÉBEC D'OCTOBRE 2010

Programme de remboursement de frais de scolarité

Une étudiante de Maîtrise effectue une recherche sur les programmes de remboursement de frais de scolarité offerts aux employés. Cette étude vise à en connaître davantage sur les diverses pratiques organisationnelles relatives à ce programme et leurs retombées. L'étudiante recherche des organisations qui possèdent un tel programme et qui désirent participer à son étude.

- **Implications pour votre organisation** : une rencontre d'environ 30-45 minutes est à prévoir.
- **Avantages à participer** : les organisations recevront un rapport synthèse sur les tendances du marché actuel d'un tel programme.

Communiquez avec Geneviève Tougas, genevieve.tougas@hec.ca

ANNEXE 2 : GRILLE D'ENTRETIEN POUR LE BENCHMARK

Volets des questions destinées à l'organisation

Informations sur l'organisation et le en général

Nom de l'organisation :

Nombre d'employés :

Secteur d'activités :

Date d'implantation de ce PAFE :

Raisons menant à l'élaboration d'un tel programme :

Objectifs poursuivis par ce PAFE :

Arrimage de ce programme sur les priorités organisationnelles

- 1) Ce programme s'adresse-t-il à tous les employés ou à certains types d'employés seulement (par exemple haut potentiel, sur recommandation par le superviseur, postes critiques pour l'organisation, permanent temps plein)?
 - Pour quelles raisons est-ce ainsi?
- 2) Ce programme fait-il partie d'une stratégie organisationnelle quelconque (de rétention, de développement de compétences, etc.)? Si oui, laquelle?
 - Quels mécanismes sont mis en place pour soutenir cette orientation stratégique?
- 3) Ce programme est-il arrimé à d'autres programmes ou d'autres pratiques organisationnelles (par exemple, la gestion de la relève, la gestion de carrière, le développement de compétence, le plan de développement individuel)?
- 4) En quoi ce programme est-il étroitement lié à d'autres fonctions ou d'autres programmes de l'organisation ?
 - À quelle étape ce programme d'assistance s'inscrit-il dans le processus complet?
 - Quelles sont les étapes antérieures et ultérieures à ce programme?

Contenu, offre et exigences du PAFE

- 5) Quels sont les avantages que peuvent retirer les employés de votre programme d'assistance à l'éducation (ce que vous offrez aux employés)?

- 6) Quel est le montant de remboursement prévu par ce programme (temps plein VS temps partiel, si applicable)?
- 7) Quels sont les éléments inclus dans votre remboursement?
 - Frais de scolarité, fournitures scolaires, matériel informatique, etc.
- 8) Pour être admissibles à ce programme, est-ce que certains critères doivent être satisfaits par les employés? Si oui, quels sont-ils? (période probatoire, etc.)
- 9) À l'étape du remboursement, est-ce que certaines exigences doivent être satisfaites pour obtenir ce dernier? Si oui, quelles sont-elles?
- 10) Quels mécanismes mettez-vous en œuvre pour assurer la rétention de ces employés?
 - Utilisation de certains contrats de rétention en cas de départs prématurés (un minimum d'année de service doit être effectué par l'employé sans quoi, certains frais d'éducation devront être remboursés par l'employé)? Si oui, comment cela est-il administré? À qui ce type de contrat s'adresse-t-il davantage? Comment fonctionne-t-il?
- 11) Quels sont les mécanismes vous permettant de gérer les attentes de vos employés qui participent à ce programme?
 - Y a-t-il des activités prévu une fois l'obtention du diplôme ou un fois le cours complété?
 - Qui sont les personnes attitrées à ces mécanismes?
- 12) Le superviseur joue-t-il un rôle particulier dans ce processus? Si oui, lequel?
- 13) Quels sont les divers mécanismes de communication utilisés chez vous pour informer les employés de l'existence d'un tel programme?

Informations sur les procédures administratives relatives au PAFE

- 14) Quelles démarches les employés doivent-ils entreprendre pour participer à ce PAFE? Quelle est la procédure qu'ils doivent suivre pour être remboursés?
- 15) Quel est le processus relatif au traitement des données ?
 - Quelles sont les étapes d'approbation de la demande?
 - Quel(s) département(s) et quelle (s) fonction(s) sont responsables de chacune des étapes?
 - Comment est évaluée la pertinence des cours? (selon la fonction, les aspirations, le développement carrière de l'employé, la planification de la relève, etc.)

- Est-ce que certains outils ont été développés pour faciliter l'analyse de la pertinence des cours suivis?
- Y a-t-il certains types de cours, de programmes ou de diplômes qui sont plus susceptibles à être remboursés que d'autres?

Retombées de ce programme

- 16) Quel est le taux de participation à ce programme?
- 17) Mesurez-vous régulièrement les résultats de ce programme? Si oui, de quelle façon mesurez-vous la contribution de ce programme (quels sont les critères/ratios utilisés, sondages de satisfaction, taux de participation)?
- 18) Quelles sont les retombées de votre PAFE?
- 19) Quelles sont, selon vous, les conditions de succès d'un tel programme?
- 20) Quelles sont les meilleures pratiques pour un programme d'assistance à l'éducation?
Quelles sont les leçons tirées de cette expérience?

ANNEXE 3 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ORGANISATIONS PARTICIPANTES

HEC MONTRÉAL

PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE

Titre du projet de recherche

Benchmarking sur les programmes d'assistance à l'éducation

Présentation des personnes attitrées à ce projet

Anne Bourhis : Professeure titulaire, HEC Montréal

Geneviève Tougas : Étudiante de Maîtrise ès sciences de la gestion, HEC Montréal

Contexte de la recherche

Sous la supervision de madame Anne Bourhis, Geneviève Tougas effectue un projet supervisé dans le cadre de sa Maîtrise ès sciences de la gestion. Cette étude vise à en connaître davantage les programmes d'assistance à l'éducation (PAFE) et leurs retombées. Dans cette perspective, le présent benchmarking a pour but de recueillir certaines informations sur l'utilisation, le fonctionnement et les résultats de ce type de programme au sein des organisations.

Introduction

Avant d'accepter de participer à ce projet d'étude de Maîtrise, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Déroulement de la participation

Votre participation à ce projet consiste à répondre, par l'entremise d'une entrevue individuelle ou d'un entretien téléphonique, selon la méthode convenue entre l'étudiante et l'organisation, à une série de questions qui vous seront posées concernant votre programme d'assistance à l'éducation.

Droit de retrait

Votre participation à ce projet est totalement volontaire. Vous êtes donc libre de mettre fin en tout temps à votre participation, et ce, sans préjudice. Dans un même ordre d'idées, vous pouvez refuser de répondre à certaines questions. Il est aussi entendu que vous pouvez demander de mettre un terme à la rencontre, ce qui interdira au chercheur d'utiliser l'information recueillie.

Retrait d'une ou des pages pouvant contenir des renseignements personnels

ANNEXE 5 : QUESTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE – VERSION A

Introduction

Bonjour,

Le projet vise à évaluer le programme d'aide financière aux études dans le but d'évaluer l'impact de ce programme sur vous. Cela nous amène donc à vous poser des questions afin d'en connaître davantage sur vos opinions et vos motivations par rapport à ce programme. Nous sollicitons donc votre participation à cette étude. Même si vous n'avez pas participé à ce programme, nous sommes intéressés à votre opinion.

Les données individuelles des questionnaires seront anonymes. Ainsi, nous vous demandons de répondre le plus fidèlement possible à chacune des questions.

Merci de votre temps

Le questionnaire

Le questionnaire s'adresse tout autant aux employés(es) qui ont eu recours au programme qu'à celles/ceux qui ne l'ont pas encore fait. Si vous êtes un(e) employé(e) **saisonnier(ère)**, vous **n'êtes pas admissible** à cette étude.

Votre questionnaire doit être rempli avant le **15 novembre 2010** avant **17 h**.

Instructions générales

- Ce questionnaire devrait prendre environ 5-10 minutes de votre temps.
- Date limite de remise du questionnaire : **15 novembre 2010**
- Vous êtes sollicitées sur une base volontaire. Il est toutefois important de souligner qu'un taux de participation élevé donne une analyse plus représentative du programme. Je vous invite à répondre en grand nombre!

Instructions sur le questionnaire

Une section « *Commentaires* » a été ajoutée au questionnaire; si vous désirez émettre certains commentaires, sentez-vous libre de remplir cette section.

Définitions

PAFE = Programme d'aide financière aux études

Informations démographiques

Question 1

Quel est votre statut d'employé?

- Permanent temps plein
- Permanent temps partiel

Question 2

Depuis combien de temps travaillez-vous chez [organisation]?

- Moins de 6 mois
- De 6 mois à 1 an
- De 1 an à 3 ans
- 3 ans et plus

Question 3

Où travaillez-vous?

- Siège social
- Magasins [lieu]
- Magasins [lieu]

Question 4

Avez-vous déjà bénéficié du PAFE offert par [organisation] depuis sa mise en œuvre en 2008?

- Oui
- Non

Question 5

Comment avez-vous entendu parler du PAFE chez [organisation]? Veuillez cocher toutes les réponses qui s'appliquent à vous.

	Cochez
Avant mon embauche, en visitant le site internet de [organisation]	
Lors de mon entrevue de sélection	
Lors de mon accueil / intégration chez [organisation]	
En visitant l'intranet	
Par mon superviseur immédiat	
Par mes collègues de travail	
Autrement (précisez) : _____	

Question 6

Dans quelle mesure chacune des raisons suivantes a-t-elle été importante dans votre décision de participer au PAFE?

	Pas du tout important	Peu important	Plus ou moins important	Important	Très important
Afin d'améliorer mon rendement dans mon poste actuel	1	2	3	4	5
Dans le but de me préparer éventuellement à un autre poste chez [organisation]	1	2	3	4	5
Pour mon développement professionnel de façon générale	1	2	3	4	5
Pour m'aider financièrement dans la poursuite de mes études	1	2	3	4	5
Autres raisons – précisez : _____					

Question 7

En pensant au PAFE, dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants?

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord
Les procédures administratives pour participer à ce programme sont simples	1	2	3	4	5
Je me sens bien informé(e) à l'égard de ce programme	1	2	3	4	5
Le montant de remboursement offert est significatif pour moi	1	2	3	4	5
En général, je suis satisfait(e) du PAFE offert par [organisation]	1	2	3	4	5
Le fait de participer au PAFE m'encourage à rester plus longtemps au sein de [organisation]	1	2	3	4	5

Question 8

Avez-vous l'intention de participer encore à ce programme?

Oui	Non

Question 11

Au moment de votre embauche, est-ce que le PAFE a eu une influence sur votre désir d'intégrer le [organisation]? (Cochez votre réponse)

Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Totalement
1	2	3	4	5

Question 12

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants ?

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord
[organisation] me donne vraiment l'occasion d'améliorer mes aptitudes et compétences	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je suis fier(ère) de travailler pour [organisation]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je recommanderais [organisation] comme un endroit où il fait bon de travailler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section commentaires :

ANNEXE 5 : QUESTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE – VERSION B

Introduction

Bonjour,

Le projet vise à évaluer le programme d'aide financière aux études dans le but d'évaluer l'impact de ce programme sur vous. Cela nous amène donc à vous poser des questions afin d'en connaître davantage sur vos opinions et vos motivations par rapport à ce programme. Nous sollicitons donc votre participation à cette étude. Même si vous n'avez pas participé à ce programme, nous sommes intéressés à votre opinion.

Les données individuelles des questionnaires seront anonymes. Ainsi, nous vous demandons de répondre le plus fidèlement possible à chacune des questions.

Merci de votre temps

Le questionnaire

Le questionnaire s'adresse tout autant aux employés(es) qui ont eu recours au programme qu'à celles/ceux qui ne l'ont pas encore fait. Si vous êtes un(e) employé(e) **saisonnier(ère)**, vous **n'êtes pas admissible** à cette étude.

Votre questionnaire doit être rempli avant le **15 novembre 2010** avant **17 h**.

Instructions générales

- Ce questionnaire devrait prendre environ 5-10 minutes de votre temps.
- Date limite de remise du questionnaire : **15 novembre 2010**
- Vous êtes sollicitées sur une base volontaire. Il est toutefois important de souligner qu'un taux de participation élevé donne une analyse plus représentative du programme. Je vous invite à répondre en grand nombre!

Instructions sur le questionnaire

- Une section « *Commentaires* » a été ajoutée au questionnaire; si vous désirez émettre certains commentaires, sentez-vous libre de remplir cette section.

Définitions

PAFE = Programme d'aide financière aux études

Informations démographiques

Question 1

Quel est votre statut d'employé?

- Permanent temps plein
- Permanent temps partiel

Question 2

Depuis combien de temps travaillez-vous chez [organisation]?

- Moins de 6 mois
- De 6 mois à 1 an
- De 1 an à 3 ans
- 3 ans et plus

Question 3

Où travaillez-vous?

- Siège social
- Magasins [lieu]
- Magasins [lieu]

Question 4

Avez-vous déjà bénéficié du PAFE offert par [organisation] depuis sa mise en œuvre en 2008?

- Oui
- Non

Lorsque les employés répondaient « non », ils étaient dirigés aux questions 9, 10, 11 et 12 seulement puisqu'elles s'adressaient à ceux qui n'avaient pas participé ou qui avaient décidé de cesser de participer au PAFE.

Question 9

Si vous avez choisi de cesser de participer ou vous n'avez jamais participé au PAFE, veuillez indiquer le ou les facteurs ayant le plus influencé votre choix

Énoncés	Cochez
Mes études sont terminées / je n'ai pas envie de faire des études additionnelles	
Je suis actuellement aux études, mais je ne pense pas que les cours poursuivis sont couverts par le PAFE	
Mes aspirations de carrière ne nécessitent pas que je fasse des études supplémentaires	
Les montants de remboursement ne sont pas suffisants	
Les procédures d'application et de remboursement me semblent compliquées	
Je ne vois pas l'impact de ce programme sur mes possibilités de développement de carrière	
J'ai l'intention de participer prochainement au PAFE, mais je n'ai pas encore eu l'occasion	
Autres raisons – précisez : _____	

Question 10

Si vous effectuez des études, indiquez le programme d'études poursuivi et le niveau de scolarité de ce programme (secondaire, DEP, collégial, universitaire, Maîtrise, etc.)

Programme d'études : _____

Niveau de scolarité : _____

Question 11

Au moment de votre embauche, est-ce que le PAFE a eu une influence sur votre désir d'intégrer le [organisation]? (Cochez votre réponse)

Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Totalement
1	2	3	4	5

Question 12

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants ?

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord
[organisation] me donne vraiment l'occasion d'améliorer mes aptitudes et compétences	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je suis fier(ère) de travailler pour [organisation]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je recommanderais [organisation] comme un endroit où il fait bon de travailler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section commentaires :

ANNEXE 6 : FAITS SAILLANTS DES MEILLEURES PRATIQUES ET DES PRATIQUES RÉPANDUES POUR LES PAFE

Comme il a été expliqué dans le chapitre méthodologique, les questions d’entrevue sur le benchmark sont basées sur l’analyse des meilleures pratiques. Dans le but d’alléger le texte, nous n’avons pas détaillé les meilleures pratiques au chapitre 3, mais nous les résumons dans le tableau ci-dessous.

Les meilleures pratiques selon la littérature

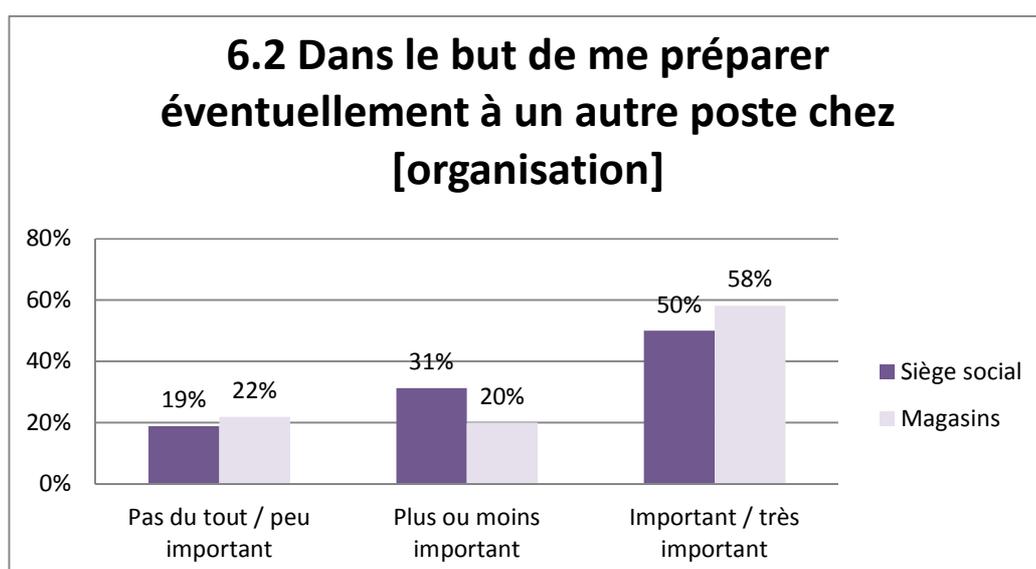
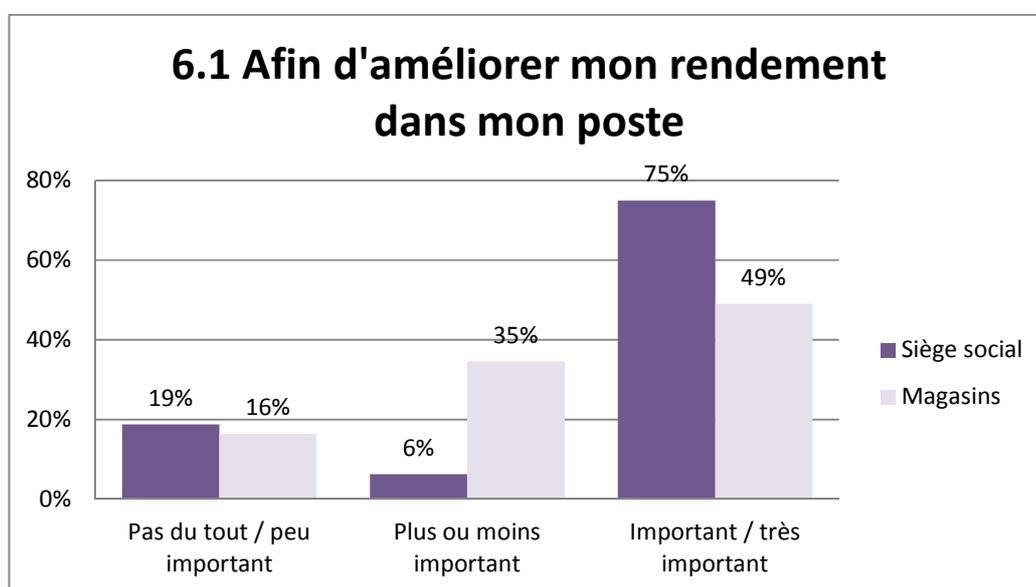
Pratiques	Explications	Exemples	Auteurs
Aligner le PAFE sur la stratégie organisationnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Appuie les besoins organisationnels • Cohérence avec la mission de la firme • Allocation stratégique des ressources (hauts potentiels) 	Aligner aux pratiques RH : <ul style="list-style-type: none"> • Cibler les hauts potentiels et les faire progresser • Recrutement • Développement • Relève • Rétention 	<ul style="list-style-type: none"> • American Council, 06 • Cappelli, 2008 • Howard, 2009 • Johnson, 2005 • Numerof & Abrams,
Aligner le PAFE sur la stratégie de développement de talents	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les compétences et aligner le PAFE à celles-ci • Offrir des opportunités de développement et d’avancement aux participants au PAFE 	<ul style="list-style-type: none"> • Support financier plus important pour les employés poursuivant des études arrimées sur les talents recherchés • Lier les activités PAFE à l’évaluation de performance 	<ul style="list-style-type: none"> • American Council, 06 • Efron et coll., 2003 • Howard, 2009 • Johnson, 2005 • Numerof & Abrams, 03
Orienter l’employé dans les choix de programme	<ul style="list-style-type: none"> • Décision éclairée et judicieuse sur les cours, programmes et institutions scolaires • Assure de meilleurs résultats 	<ul style="list-style-type: none"> • Former les gestionnaires de 1^{er} niveau à cet effet • Préférer certaines formations pour les résultats générés 	<ul style="list-style-type: none"> • American council, 2006 • Howard, 2009 • Merrick, 2001
Imputabilité des résultats du PAFE quant à la rétention des participants et la promotion du programme	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilisation des gestionnaires au niveau de la rétention des participants et du taux de participation • Gestion des attentes des employés 	<ul style="list-style-type: none"> • Activités de reconnaissances symboliques pour les gestionnaires présentant de meilleurs résultats (taux de participation / rétention) • Budget alloué : il doit être distribué stratégiquement aux employés 	<ul style="list-style-type: none"> • Dolezalek, 2009 • Howard, 2009 • Numerof & Abram, 03 • Smith, 2001

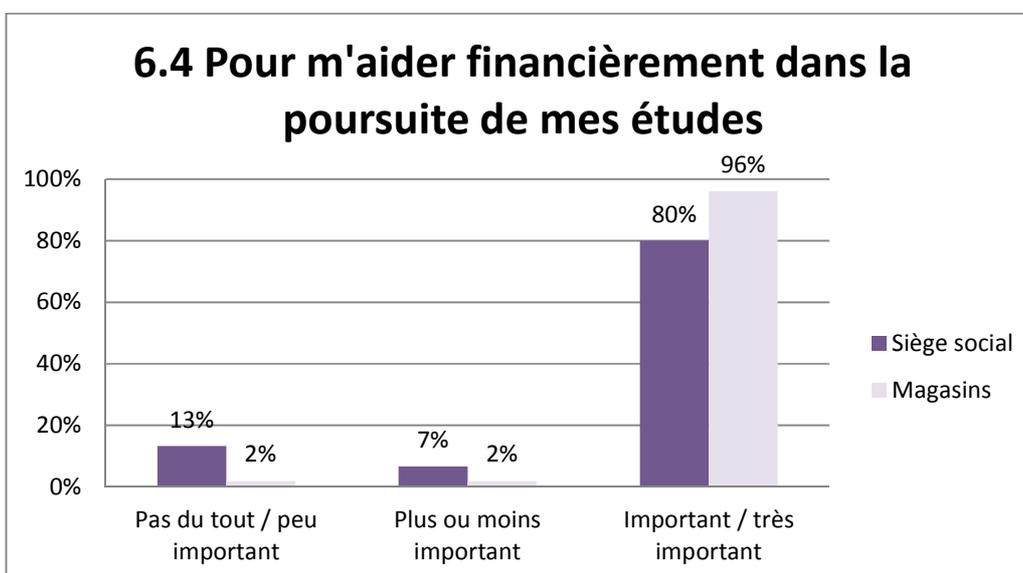
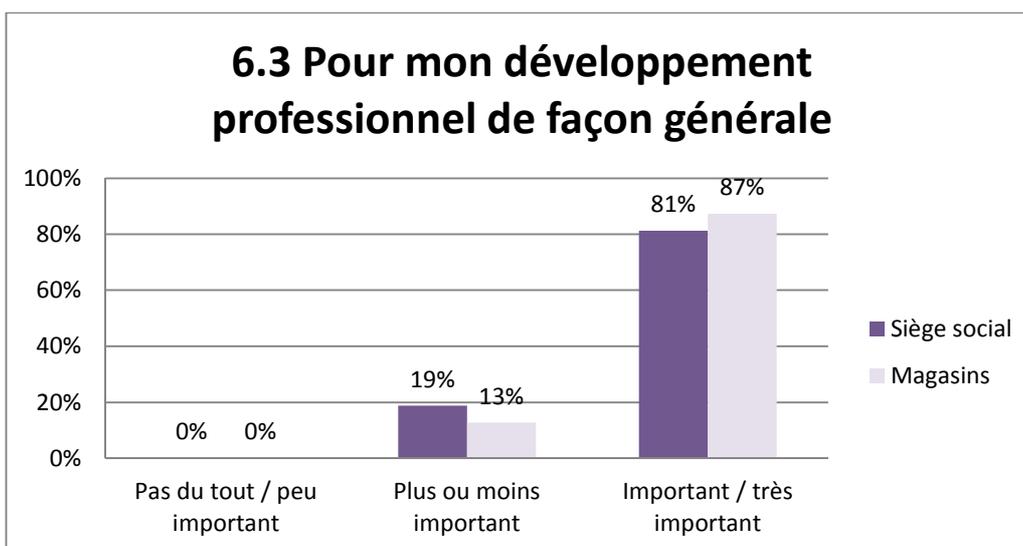
Pratiques	Explications	Exemples	Auteurs
<p>Reconnaître les efforts et souligner les succès</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance = encouragement et valorisation de l'employé à continuer • Envoie un message clair quant à l'importance de la formation aux employés • ↑ rétention et la valorisation du programme par les employés 	<ul style="list-style-type: none"> • Activités de reconnaissance non monétaire (journal entreprise, etc.) • Diffuser des histoires de succès de participants au PAFE 	<ul style="list-style-type: none"> • Benson et coll., 2004 • Cappelli, 2008 • Darr 1998 • Howard, 2009 • Tobias, 1999
<p>Mesurer et réviser le programme constamment</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en place un système de mesure de l'efficacité du programme aligné sur les objectifs fixés • Réviser le programme afin d'assurer son succès 	<p><i>Quels sont les résultats du PAFE?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Meilleure rétention? • Pertinence d'élaborer des formations à l'interne? 	<ul style="list-style-type: none"> • Dolezalek, 2009 • Howard, 2009 • Jonhson, 2005

ANNEXE 7 : RÉPARTITION DES RÉPONSES POUR LA QUESTION PORTANT SUR LES RAISONS AMENANT LES EMPLOYÉS À PARTICIPER AU PAFE

Cette section vise à présenter, de façon détaillée, la distribution des réponses selon que les employés proviennent du secteur des ventes ou du siège social pour la question portant sur les raisons ayant amené les employés à participer au PAFE.

La taille de l'échantillon pour les répondants provenant des magasins est de 55 tandis que celui pour le siège social est de 16.

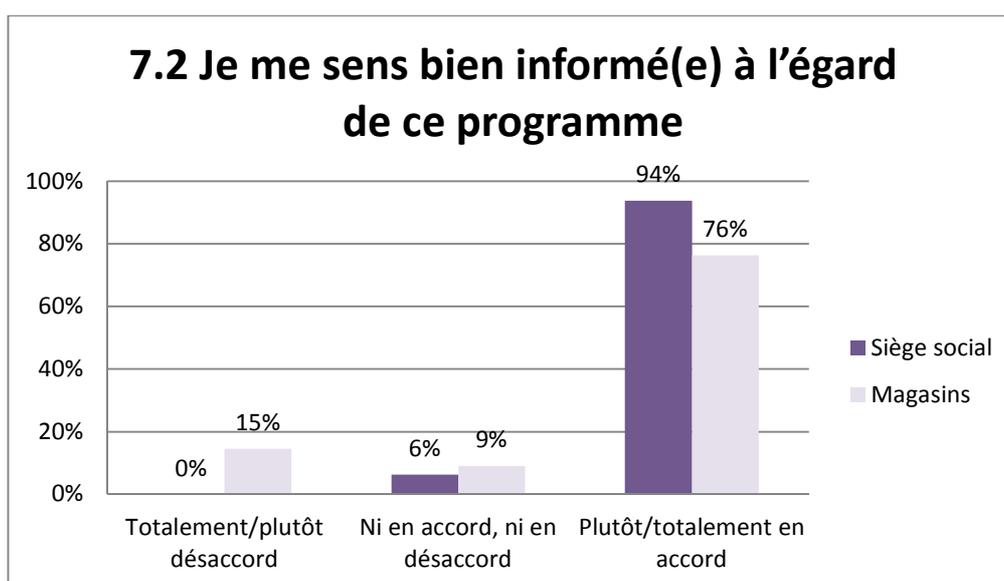
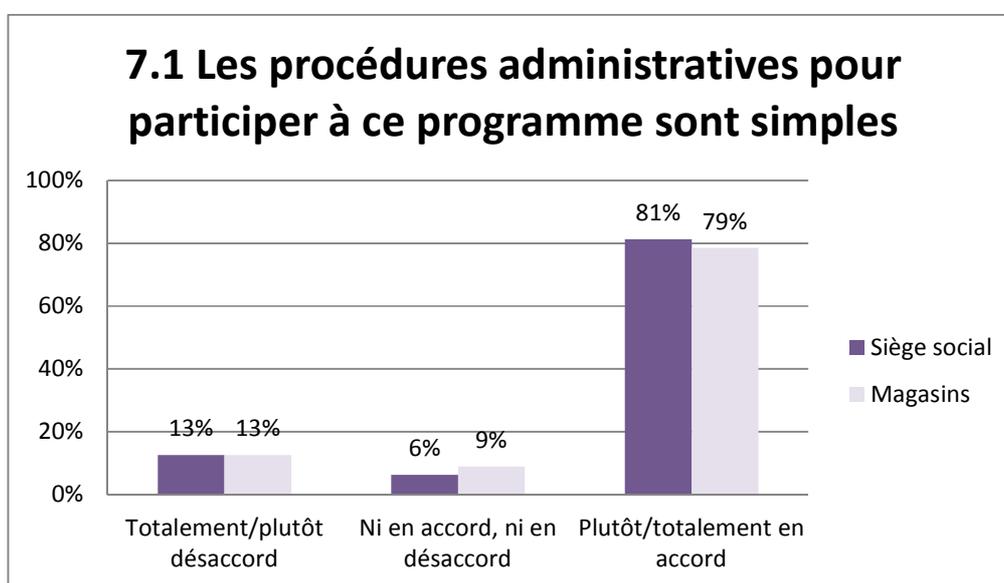




ANNEXE 8 : RÉPARTITION DES RÉPONSES POUR LES ÉNONCÉS DE LA QUESTION PORTANT SUR LA SATISFACTION À L'ÉGARD DES PROCÉDURES ADMINISTRATIVES

Cette section vise à présenter, de façon détaillée, la distribution des réponses selon que les employés proviennent du secteur des ventes ou du siège social pour la question portant sur le niveau de satisfaction par rapport aux procédures administratives.

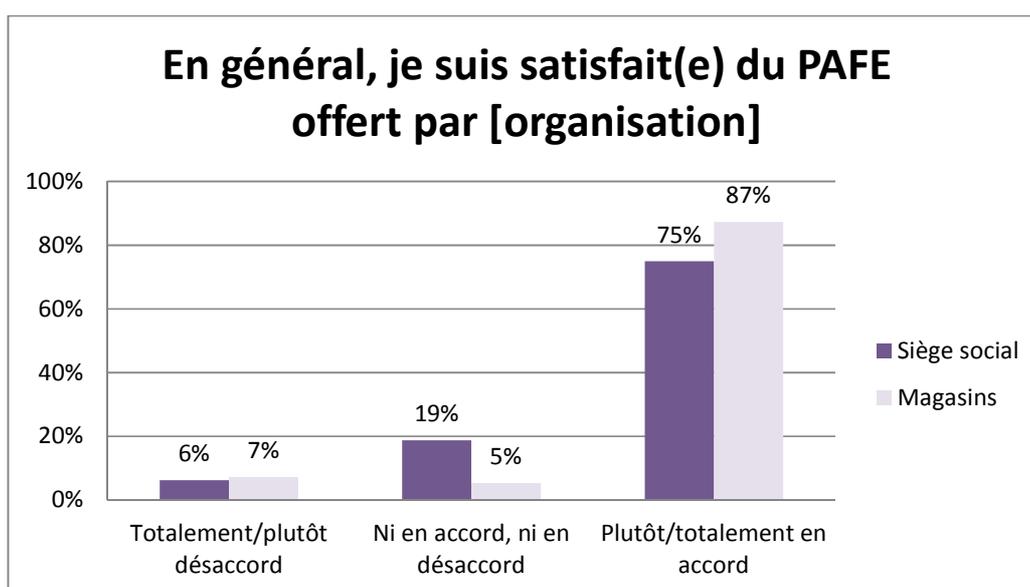
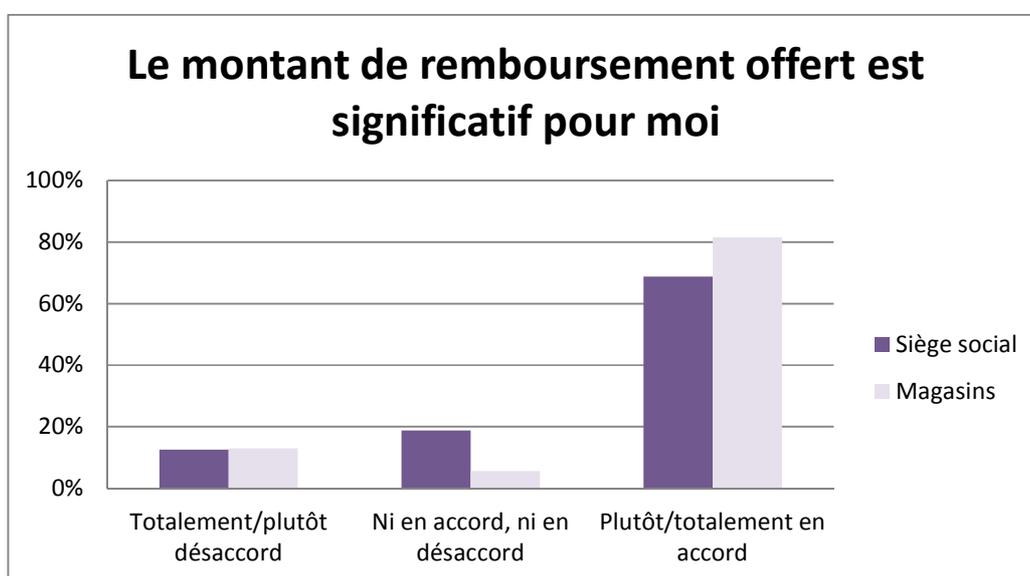
Les échantillons pour chacun des sous-groupes ayant participé au PAFE sont les suivants : 55 pour les employés des ventes et 16 pour les employés du siège social.

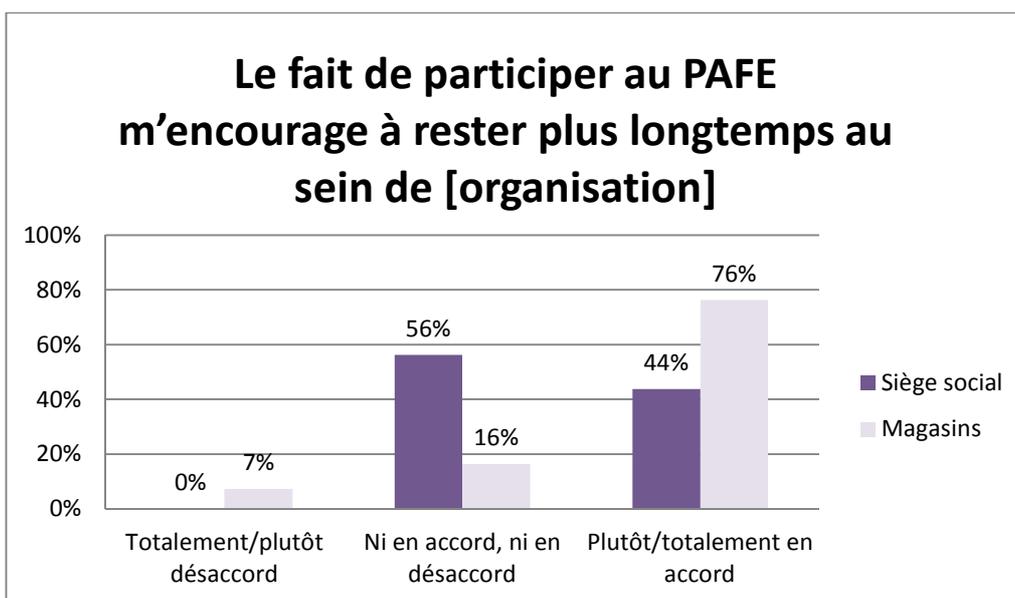


ANNEXE 9 : RÉPARTITION DES RÉPONSES POUR LES ÉNONCÉS DE LA QUESTION PORTANT SUR LA SATISFACTION À L'ÉGARD DU CONTENU DU PAFE

Cette section vise à présenter, de façon détaillée, la distribution des réponses selon que les employés proviennent du secteur des ventes ou du siège social pour la question portant sur le niveau de satisfaction général par rapport au PAFE.

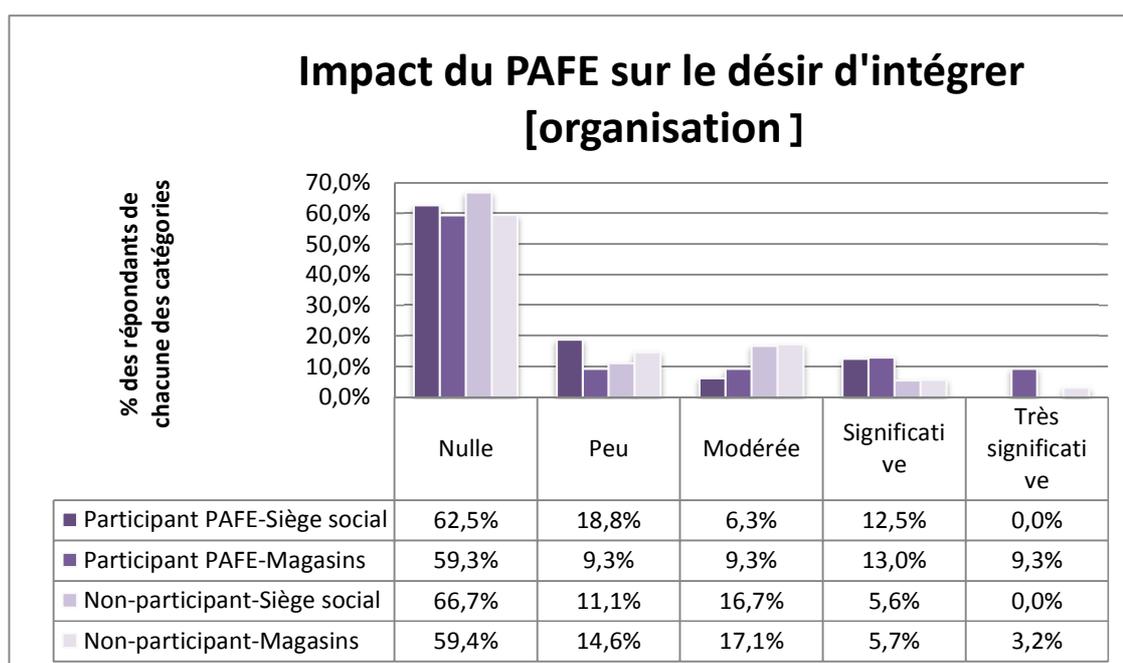
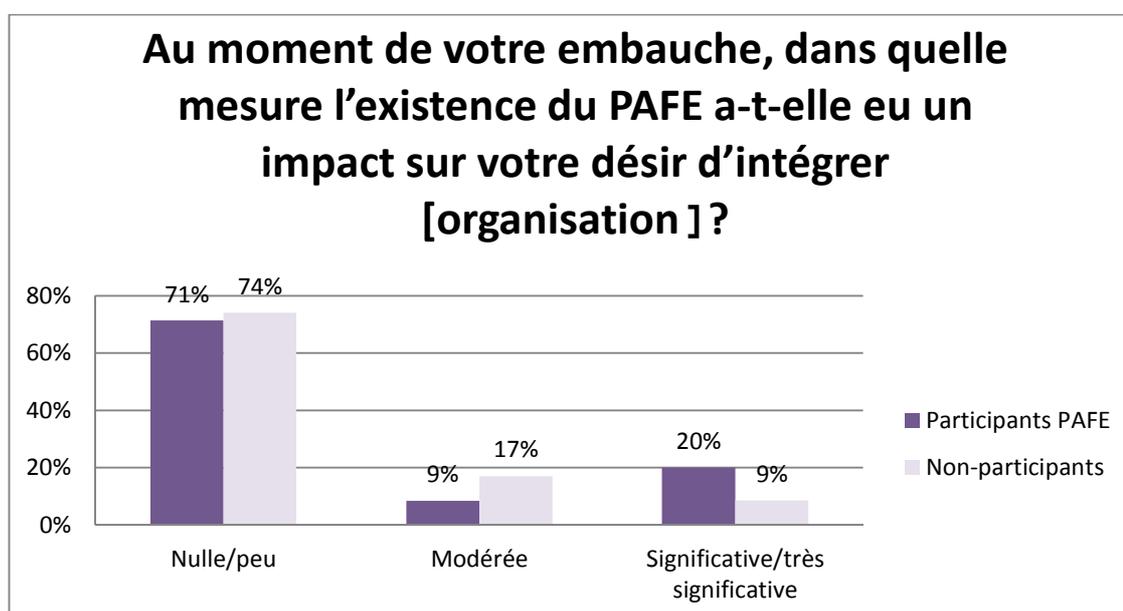
Les échantillons pour chacun des sous-groupes sont les suivants : 55 pour les employés des ventes et 16 pour les employés du siège social.





ANNEXE 10 : RÉPARTITION DES RÉPONSES POUR LES ÉNONCÉS DE LA QUESTION PORTANT SUR LE POUVOIR D'ATTRACTION DU PAFE

L'annexe 10 présentera la répartition selon que les répondants proviennent des magasins ou du siège social. Cette division a été effectuée autant pour les participants au PAFE et les non participants. À simple titre informatif, toutes les différences analysées ne se sont pas avérées significatives.



ANNEXE 11 : RÉPARTITION DES RÉPONSES POUR LES ÉNONCÉS DE LA QUESTION PORTANT SUR L'ENGAGEMENT ORGANISATIONNEL

Cette section vise à présenter, de façon détaillée, la distribution des réponses en ce qui concerne le niveau d'engagement organisationnel des employés. Nous présenterons la distribution selon que les employés aient participé ou non au programme pour chacun des énoncés relativement à la variable « engagement organisationnel ».

Les échantillons pour chacun des sous-groupes sont les suivants : 70 pour les participants au PAFE et 333 pour les non participations. À simple titre informatif, toutes les différences entre les moyennes des participants et non participants en ce qui concerne l'engagement organisationnel ne se sont pas avérées statistiquement significatives.

