

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

CONTRIBUTION DES HABILETÉS DE COMMUNICATION
INTERPERSONNELLE DANS L'ATTEINTE D'OBJECTIFS DE FORMATION,
EN SITUATION D'ÉVALUATION

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN COMMUNICATION

PAR
PIERRE-ANTOINE SIMARD

JUIN 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

L'exercice de produire un mémoire m'apparaissait beaucoup plus facile à faire en théorie qu'en pratique. Au cours des trois dernières années, j'ai passé à travers plusieurs états émotifs. De grandes périodes heureuses, remplies d'ambitions, d'idées révolutionnaires et de passions profondes pour mon sujet de recherche. Et à l'opposé, le stress, les préoccupations, les angoisses et la démotivation surgissaient à n'importe quels moments. À travers les études, la vie personnelle et professionnelle continue à suivre son cours et sans l'apport de mes proches dans cette démarche, il aurait été impossible pour moi d'arriver à ce résultat final. Puisqu'il s'agit de mon dernier projet en tant qu'étudiant, je souhaite absolument prendre le temps de remercier ceux qui ont été présents pour moi dans les dernières années.

Dans un premier temps, j'aimerais remercier mon directeur de recherche M. Pierre Mongeau qui a su m'encadrer tout au long de ce projet. Merci pour toutes les discussions, les critiques, les nombreux débats et surtout pour la bonne compagnie. J'ai toujours eu l'impression que tu étais à mes côtés à travers mon cheminement et je n'ai jamais senti de pression ou de découragement de ta part. J'espère avoir la chance de retravailler avec toi au cours de ma vie.

À Émile P.Beaulieu, mon acolyte et ami chez DiapasonFormation qui m'a permis de bien me développer à travers la réalité travail/étude. Merci Émile de constamment être à l'écoute et de continuer de me critiquer. Ton regard analytique m'aide à me perfectionner en tant que formateur et j'apprécie ton support dans la vie de tous les jours.

Au-delà du travail et des études, il y a ma partenaire de vie Valérie Talbot et tous les membres de ma famille qui sont d'un soutien inébranlable. La chance d'être entouré de si bonnes personnes m'illumine et me donne constamment le gout d'avancer. À l'UQAM, mon école, ma maison. Merci à tous les professeurs que j'ai côtoyés au cours de mon parcours universitaire. C'est eux qui m'ont réellement fait comprendre l'immensité de la communication et qui m'ont transmis cette passion pour les relations humaines.

AVANT-PROPOS

Ce projet a pour but d'aider les formateurs qui travaillent auprès des groupes restreints en entreprise. Étant moi-même formateur, je m'aperçois qu'il est très difficile d'évaluer par soi-même sa pratique. Après une séance de formation, les organisations procèdent généralement à une évaluation, c'est-à-dire qu'elles cherchent à chiffrer le rendement de la formation au sein de leur entreprise. Il s'agit de vérifier si l'investissement en vaut la peine et ces pratiques d'évaluation sont sans doute très utiles à l'organisation. Cependant, en tant que formateur, je ne sens pas que cette évaluation apporte des recommandations ou appréciations à la manière dont j'ai influencé les interactions dans le groupe. Ces commentaires pourraient, à la suite de l'intervention, être utilisées par le formateur pour peaufiner ses techniques. Par exemple, les apprentissages sont évalués, mais les processus qui mènent à ces apprentissages ne le sont pas. Il s'agit donc du premier questionnaire qui a conquis mon esprit. De quelles façons peut-on évaluer la pratique communicationnelle d'un petit groupe en formation ? Dans la lecture de ce mémoire, vous verrez que cette question a évolué en cours de recherche.

Ce travail de maîtrise m'a lancé sur plusieurs pistes de réflexion. Le système extrêmement complexe du petit groupe nécessite de remettre les conclusions de cette recherche dans son contexte. Il ne s'agit pas de résultats s'appliquant à tous les contextes, mais bien au contexte particulier du groupe à l'étude. Cependant, le fait de peaufiner la compréhension des impacts que peuvent avoir les habiletés de communication sur l'apprentissage fera certainement réfléchir mes collègues qui pourront ajuster leur pratique de formateur en fonction des objectifs poursuivis par le groupe.

À la lumière des réflexions proposées dans cette recherche, j'utiliserai désormais différentes habiletés de communication dans les situations d'apprentissages données.

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS	iv
LISTE DES TABLEAUX	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Contexte québécois de la formation organisationnelle.....	4
1.2 La formation organisationnelle : processus de changement.....	6
1.3 Différents types de formations	9
1.4 L'évaluation de la formation	10
1.5 Le modèle de Donald Kirkpatrick	11
1.5.1 Évaluer les réactions	12
1.5.2 Évaluer les apprentissages.....	12
1.5.3 Évaluer le transfert des apprentissages.....	13
1.5.4 Évaluer les impacts organisationnels	13
1.6 Quelques limites de ce modèle.....	14
1.7 Le bien-être au travail, facteur d'évaluation.....	15
1.8 Une question demeure	17
1.9 Question de recherche	17
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	18
2.1 L'approche socioconstructiviste	18
1.2 L'approche de la microsociologie de Goffman	19
1.3 L'approche systémique.....	21
1.4 Les habiletés communicationnelles en lien avec l'apprentissage.....	21
1.4.1 L'explication	23
1.4.2 Le questionnement	25
1.4.3 La confrontation	27
1.4.4 Le renforcement	29

1.5	Objectif général	32
CHAPITRE III		
DÉMARCHE DE LA RECHERCHE		33
1.6	Devis de recherche qualitatif	33
1.7	Échantillons	34
1.7.1	Présentation des candidats.....	35
1.8	Procédures de collecte de données	36
1.9	Observation systématique et codification par enregistrements vidéos.....	36
1.9.1	Grille d'observation des habiletés communicationnelles des participant(e)s	37
1.10	Collecte par entrevues	38
1.10.1	Grille d'entrevue pour la première série de questions selon le modèle de Kirkpatrick	40
1.10.2	Grille d'entrevue pour la deuxième série de questions concernant les habiletés de communication observées.	43
1.11	Procédures d'analyse de données	44
1.12	Considérations éthiques.....	45
CHAPITRE IV		
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....		46
1.13	Résumé des entrevues qualitatives	46
CHAPITRE V		
ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....		62
1.14	Analyse en lien avec la satisfaction des participants.....	62
1.15	Analyse en lien avec l'apprentissage.....	65
1.16	Analyse en lien avec le changement dans la pratique.	70
1.17	Interprétation en lien avec les impacts organisationnels	73
CONCLUSION		76
BIBLIOGRAPHIE		79

LISTE DES TABLEAUX

3.4.1	Grille d'observation des habiletés communicationnelles des participants et participantes.....	37
3.5.1	Grille d'entrevue pour la première série de questions selon le modèle de Kirkpatrick.....	40
3.5.1	Grille d'entrevue pour la deuxième série de questions concernant les habiletés de communication observées.....	43

RESUME

Cette recherche a pour but d'approfondir nos connaissances à l'égard des impacts que pourraient avoir des habiletés de communication sur l'atteinte autodéclarée des objectifs d'une séance de formation. La problématique de cette étude touche l'évaluation de la formation. En effet, il existe une multitude de programmes pour évaluer la formation. Un des modèles très utilisés au Québec est celui de Kirkpatrick (2006) et notre objectif est d'en décortiquer les étapes afin de comprendre comment la communication interpersonnelle entre les participants d'une séance pourrait influencer, d'une façon ou d'une autre, l'atteinte des résultats attendus ou voulus. Pour arriver à faire ces observations, nous filmerons et questionnerons des participants à une séance de formation publique. Lors des entrevues individuelles, nous mettrons en relation deux séries de questions. La première consistera à faire l'évaluation des résultats tels que proposée par Kirkpatrick. Les questions toucheront la satisfaction, les apprentissages, les nouveaux comportements et les impacts organisationnels. Ensuite, en utilisant les réponses de ces premières questions, la deuxième série de questions touchera les habiletés communicationnelles utilisées par les participants et les significations qu'ils ou elles y accorderont. Les quatre habiletés étudiées dans cette recherche sont le questionnement, l'explication, la confrontation et le renforcement.

Mots clés : évaluation de la formation, formation professionnelle, communication interpersonnelle, changement organisationnel, habiletés communicationnelles.

INTRODUCTION

Au Québec, en 2015, la majorité des emplois rémunérés nécessitent de la formation. Que ce soit une formation scolaire, technique, professionnelle ou individuelle, être formé fait partie des exigences demandées. Certains emplois réclament des preuves que la formation du candidat pour un poste respecte les exigences demandées par l'employeur. Un diplôme, un certificat, une recommandation et des expériences professionnelles sont des exemples de preuves demandées dans un Curriculum Vitae par un employeur pour s'assurer que la formation reçue par le nouvel employé est adéquate. La formation fait donc partie du processus éducatif de notre société. Un enfant qui naît au Québec devra obligatoirement aller à l'école. Ensuite, il pourra choisir s'il désire poursuivre sa formation par des études supérieures ou aller sur le marché du travail pour être formé en pratique. Considérant l'importance accordée à la formation et au perfectionnement dans notre société, il nous apparaît important d'approfondir nos connaissances en matière d'évaluation de la formation. Par quels processus communicationnels un apprenant ou une apprenante peut parvenir à se développer ?

On distingue différents types de formation. D'abord la formation initiale, qui touchent le système scolaire, encadrées et suivies par les commissions scolaires. On parle ici des écoles primaires, secondaires et des cégeps. Il y a aussi celles qui touchent toutes les institutions d'enseignement supérieur, encadrées par les universités et par les programmes d'études qui définissent les exigences et objectifs de chaque matière enseignés. Tout ce qui touche la sphère de l'éducation est chapeauté par un ministère au Québec. Ensuite, l'autre grande catégorie de formation est la formation continue, qui touche tout ce qui se fait sur le marché du travail. Ces formations sont en lien avec les tâches liées à l'emploi en cours ou pour spécialiser un

employé afin qu'il ait accès à d'autres fonctions au sein d'une organisation. Cette courte présentation des différents niveaux de formation n'est pas scientifique, elle sert simplement à introduire un questionnaire quant à l'attribution de la responsabilité d'effectuer l'évaluation des programmes de formations offerts.

Dans le cadre de cette recherche, ce qui nous intéresse, c'est l'évaluation de la formation en milieu professionnel. Actuellement, différents modèles d'évaluation de la formation existent, cependant, on dénote que ces évaluations observent les résultats obtenus après la formation. Il est évident qu'il faut tenir compte des résultats obtenus pour évaluer un programme de formation, par contre, notre préoccupation est au niveau du processus. Quels processus communicationnels contribuent aux apprentissages vécus en formation et favorisent l'atteinte des objectifs. Dans les pages suivantes, des habiletés de communication propices à l'apprentissage en groupe seront définies afin de répondre à notre question de recherche principale :

Comment les habiletés de communication interpersonnelle des participants et participantes contribuent-elles, selon-eux, à l'atteinte de leurs objectifs en formation ?

Pour être en mesure de peaufiner notre compréhension, cette recherche sera divisée en différents chapitres. Dans un premier temps, la problématique concernant l'évaluation de la formation sera explicitée. Ensuite, nous tenterons de donner une orientation épistémologique à notre travail, pour le situer par rapport à des approches socioconstructivistes, systémiques et microsociologiques. Lorsque notre travail sera contextualisé, nous procéderons à la présentation théorique des habiletés de communication qui ont des liens étroits avec l'atteinte des résultats obtenus en groupe de travail. Les habiletés explorées seront : le questionnement, l'explication, la confrontation et le renforcement. Pour répondre à notre question principale, nous aurons recours à une méthodologie qualitative en quelques étapes. D'abord, nous filmerons un groupe d'individus travaillant en sous-groupe dans une formation.

Ensuite, avec l'aide de nos grilles d'observation, toutes les habiletés de communication présentes dans les interactions seront codifiées. Avec toutes ces informations, nous procéderons ensuite à des entrevues individuelles pour identifier les impacts possibles entre les processus de communication x et l'atteinte autodéclarée des résultats de la formation. Cette section d'analyse sera suivie par conclusion menant vers une discussion qui propose des pistes de réflexion futures.

CHAPITRE I PROBLEMATIQUE

1.1 Contexte québécois de la formation organisationnelle

Depuis l'entrée en vigueur de la loi 90 au Québec, loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main d'œuvre, en 2007, la formation continue est en croissance dans les milieux de travail. Cette loi a été promulguée par le gouvernement du Québec pour assurer la qualification et les compétences de la main-d'œuvre par l'investissement dans la formation. Depuis, les milieux organisationnels (entreprises privées, secteur public, OBNL, etc.) offrent progressivement plus de programmes de perfectionnement continu. On suivait déjà une croissance depuis le début des années 2000 concernant l'augmentation de la participation aux séances de formation. De 1997 à 2007, la participation à des formations liées à l'emploi a grimpée de 23 % en 1997 à 35 % en 2007 (Statistique Canada 2007). Désormais, la loi 90 oblige les entreprises qui ont une masse salariale supérieure à 1 000 000 \$ à investir chaque année 1 % de cette masse en formation.

La formation continue en entreprise serait bénéfique à plusieurs égards dans tous les secteurs d'activités professionnelles. Un collectif d'auteurs Cloutier, Fournier, Ledoux, Gagnon et Beauvais, (2012) propose plusieurs recommandations pour soutenir une approche dynamique de formation dans les milieux de travail. Concernant les besoins en formation de cadres et employés, une attention particulière doit être portée aux caractéristiques et aux motivations des travailleurs. À ce sujet, l'étude de Argote, Ingram et Levine, (2000) montrait déjà que, dans tous les métiers, certains des employés les plus expérimentés ont le souci de transmettre leurs savoirs et de contribuer à assurer une relève, ce que démontrent aussi d'autres auteurs. Dans cet esprit, Houde (2006) souligne que la générativité est accentuée au mitant de la vie.

Ce concept de Erik H. Erikson (1976) renvoie l'idée que l'adulte, situé dans le mitan de la vie, doit s'épanouir en éduquant et en aidant les jeunes générations, c'est-à-dire en se souciant de leur bien-être. Exercer sa générativité constituerait une forme d'enrichissement qui profite de l'unicité des expériences vécues au cours de la vie adulte. À ce sujet, Gaudart et Weill-Fassina (1999) ont montré que l'implication des personnes-ressources ou de « tuteurs » auprès des novices, se faisait régulièrement de façon volontaire et informelle.

Une autre recommandation présentée par le rapport de Cloutier, Fournier, Ledoux, Gagnon et Beauvais (2012) est qu'il faut diversifier les offres de formations faites au personnel afin que les membres d'une organisation aient l'opportunité de développer les habiletés dont ils ont besoins. Ces auteurs expliquent que chaque employé a des priorités professionnelles qui lui sont propres. Ils montrent l'importance de donner accès à des formations leur permettant de développer à la fois leurs aptitudes techniques, mais aussi certains savoirs-être qui touchent la culture de l'entreprise et qui alimentent le sentiment d'appartenance.

Christine Fournier, économiste et chercheuse française, s'intéresse à la formation continue depuis plusieurs années, notamment aux besoins de formations des salariés en fonction de leur catégorie sociale dans l'organisation. Elle souligne que les employés moins qualifiés envisagent plus souvent que les autres des formations susceptibles d'influencer significativement leur situation en emploi (Fournier 2006). Le but visé par l'employé est un changement de situation de travail potentiellement favorisé par la formation. En conséquence, ces employés moins qualifiés déclarent plus fréquemment souhaiter des formations longues préparant une redéfinition de leur emploi et non pas une simple amélioration de l'exercice de leur fonction. En contraste, les employés détenant des statuts de cadre ou de direction, souhaitent en général des formations plus courtes et orientées vers l'amélioration des compétences liées à leurs objectifs de développement de compétences actuelles.

Un deuxième constat de Fournier (2006) est que plus un employé suit de formations, plus il affiche l'envie de se former davantage. Cette tendance suit une logique maintes fois mise en relief : « ce sont les mieux formés qui se forment et qui souhaitent à nouveau se former : la formation va à la formation. En attestent conjointement les taux d'accès à la formation des plus formés et les proportions de salariés affichant des souhaits de formation selon qu'ils ont été formés ou non » (Fournier 2006, p.31). Le désir de recevoir de la formation augmente quand l'employé cherche à se perfectionner dans le poste qu'il occupe actuellement et qu'il n'a pas le désir de changer d'emploi ou d'employeur. Ceci suit une logique avec les définitions associées au travail. Morin, psychologue industrielle à l'Université de Montréal, décrit le travail de cette façon : « [...] avant tout une activité par laquelle une personne s'insère dans le monde, exerce ses talents, se définit, actualise son potentiel, et crée de la valeur qui lui donne en retour un sentiment d'accomplissement et d'efficacité personnelle » (Morin 2006, p.2). Ce lien entre le désir de transmission du savoir et le sentiment d'accomplissement au travail conduit à penser que la formation en entreprise n'est plus un investissement uniquement financier, mais un plus-value sur l'implication et le dévouement de l'employé dans son milieu de travail.

1.2 La formation organisationnelle : processus de changement

La formation s'insère dans un contexte de changement organisationnel. L'employeur qui investit temps et argent dans cette action a forcément un ou des objectifs en tête. Il peut s'agir de modifier les pratiques de travail, d'apprendre un nouvel outil, de maximiser la cohésion, etc. Les objectifs d'une formation peuvent être très variés d'un contexte organisationnel à l'autre. Dans cette recherche, nous associerons la notion de changement organisationnel à un processus, c'est-à-dire, « comment se fait » le passage d'un état à un autre (Grosjean et Bonneville, 2010). Plus

précisément, nous cherchons à mieux comprendre ce qui influence une personne à mettre en action les apprentissages. En occurrence, les liens entre les habiletés de communication des apprenant(e)s et la mise en pratique des objectifs de la formation dans le milieu de travail.

Kanter, Stein et Jick (1992) se sont intéressés au changement organisationnel planifié dans les grandes organisations. Ils ont identifié trois catégories d'acteurs importants à la mise en œuvre d'un changement majeur. Ils définissent les « stratèges du changement » qui conçoivent le changement, les « organisateurs du changement » qui le réalisent (en ce sens on pourrait les désigner comme les « opérateurs » du changement) et les « destinataires du changement » qui sont sur le terrain, directement concernés par le changement et sa mise en œuvre. Ainsi, dans le cas d'une formation s'insérant dans un changement organisationnel, les stratèges du changement pourraient être les dirigeants d'entreprises, les organisateurs ou opérateurs seraient les formateurs/intervenants, et les destinataires, les employés qui modifieront leurs pratiques. Ces auteurs présentent explicitement la catégorie des « destinataires du changement » comme la source principale de résistance au changement. En effet, on parle de l'opposition des employés à élargir leur zone de confort. Comme le spécifient Mongeau et Tremblay, la zone de confort est définie par les seuils personnels de tolérance à l'énervement. Qu'ils soient au niveau du bien-être ou du mal-être habituel, on les associe à la survie de l'intégrité et des habitudes d'une personne dans son milieu (Mongeau et Tremblay, 2002). Cet enjeu de tolérance sera important à considérer dans les évaluations des résultats et l'évaluation de la formation.

Cependant, ce concept très large de « résistance au changement » associé à la zone de confort ne fait pas l'unanimité et certains auteurs apportent des nuances qu'il faudra aussi prendre en considération. Par exemple, Dent et Goldberg (1999) affirment que

les individus ne résistent pas vraiment au changement. Ils résistent plutôt à la perte de statut, de salaire ou de confort. Ils ajoutent : « it is time that we dispense with the phrase resistance to change and find a more useful and appropriate model for describing what the phrase has come to mean – employees are not wholeheartedly embracing a change that management wants to implement » (Dent et Goldberg, 1999, p.26). Le changement organisationnel s'opère avec plusieurs acteurs et fait face à différentes résistances lors de son application. Kanter, Stein et Jick (1992) remarquent que ces résistances sont vécues plus fréquemment par les apprenant(e)s. Il s'agit donc d'un aspect à garder en tête pour l'évaluation suivant une formation.

Koenig (1996), chercheur de l'université de Paris et spécialiste en théorie du management, présente une vision constructiviste de l'environnement de travail. Il soutient l'idée que l'environnement n'est pas objectif, mais est un construit social issu de l'interaction des membres organisationnels, et qu'il dépend de leurs interprétations. De ce point de vue, la perception du changement organisationnel est différente selon chaque employé. Considérant qu'ils construisent et consolident leurs perceptions du changement à travers leurs interactions, la question des interactions entre les participants d'une formation, lors d'une action planifiée vers un changement, devient un incontournable.

Les tenants du socioconstructivisme considèrent l'apprentissage comme une « coconstruction » où l'apprenant développe ses connaissances à travers ses interactions avec les autres (Adams, 2006, Vienneau, 2005). Dans cette logique constructiviste, Vygotsky (1978a) avançait la dimension sociale de la construction des connaissances. Il a travaillé à montrer que les interactions sociales permettent le partage et la confrontation des perceptions entre les individus et qu'elles sont nécessaires à la construction de nouvelles connaissances. La finalité de ce courant de pensée est le développement de la capacité de l'apprenant à résoudre des problèmes d'ordre sociaux en autorégulant son comportement dans ses interactions avec les

autres (Vienneau, 2005).

La formation s'inscrit donc dans une logique de changement. Pour faire un lien entre la logique socioconstructiviste énoncée plus haut et le changement organisationnel, nous aurons recours à une conception interactionnelle du changement, notamment celle avancée par Durand et Weil (1997). Leur définition du changement interactionnel est très proche du socioconstructiviste. Leur approche s'articule de cette façon : « significations qui s'engendrent au cours des interactions singulières et qui mobilisent les savoirs véhiculés par les acteurs eux-mêmes durant les échanges » (Durand et Weil 1997, p. 248). L'accent est mis sur la construction sociale de ces significations. Les individus réagissent aux situations et aux événements en fonction de leurs perceptions de ceux-ci. Cependant, cette dernière est vue comme un produit de l'interaction sociale et serait donc modulable selon le contexte où l'individu interagit. (Blumer, 1969).

Donc, selon les auteurs, cette conception socioconstructiviste du changement vise à faire ressortir la complexité des significations et des interactions. Enfin, elle présente le fait que ces significations influencent notre façon d'interagir avec les autres et de construire cognitivement une nouvelle connaissance. Cette conception interactionnelle du changement permet de considérer la formation en lien avec son contexte organisationnel.

1.3 Différents types de formations

Les formations offertes aux employés en entreprise ont beaucoup évolué depuis les dernières décennies. On ne parle plus uniquement du modèle classique qui veut qu'un formateur donne de la matière au groupe de façon unidirectionnelle ou magistrale. De plus en plus les savoirs enseignés et les savoirs des participants sont mis à contribution. En 2015, les employés de plus en plus éduqués ont des

expériences et des savoirs-faire à transmettre aux autres. C'est pourquoi les échanges interpersonnels sont de plus en plus présents en séance formatrice. Voici quelques types de formations : formation en classe, formation en ligne, entraînement à la tâche, mentorat, tutorat, accompagnement (coaching), groupe de développement, etc. Sans donner de définitions exhaustives des différents modèles, on peut observer que les modèles de formation organisationnelle incluent nécessairement l'apport communicationnel des participants et participantes dans la création d'apprentissages. Les interactions contribuent à l'atteinte des objectifs. Ces formations, où l'interaction entre participants est mobilisée, constituent l'objet d'étude de ce mémoire. Plus précisément, nous nous intéressons à l'évaluation de l'apport des communications interpersonnelles à l'atteinte des objectifs de formation. À terme nous voulons mieux comprendre le rôle et l'impact des interactions entre les personnes participant à ces types de formation. Cet objectif tire notamment sa pertinence du fait que l'évaluation des formations ne considère actuellement peu ou pas cette dimension.

1.4 L'évaluation de la formation

D'entrée de jeu, mentionnons qu'il n'existe pas de consensus quant à une méthode universelle pour évaluer une formation. Bien qu'il soit possible d'envisager de comparer les comportements observés avant la formation et ceux observés après, l'évaluation de l'aspect « performance », variant d'un contexte à l'autre, reste difficile à faire. Le mot « performance » réfère ici à l'atteinte des objectifs et la mise en application des apprentissages de la formation. Comme le spécifient Gilbert et Charpentier dans un article issu de la Revue de Gestion des Ressources humaines concernant l'évaluation de la performance RH (Charpentier, Gilbert et Pigeyre 2005), le choix d'une instrumentalisation d'évaluation de la performance ne peut pas relever d'un idéal absolu où il s'agirait de choisir « la solution » d'évaluation la plus avancée et reconnue. Il est utopique de croire qu'un seul modèle d'évaluation puisse être

applicable adéquatement à autant de contextes différents. « Le choix doit plutôt être guidé par les notions de cohérence et de pertinence, implicitement contenues dans cette mise en rapport des pratiques d'évaluation et de la mission de la fonction RH. » (Charpentier, Gilbert et Pigeyre 2005, p.39). Il faut avant tout trouver la ligne directrice du changement implanté et des objectifs poursuivis. Des exemples de questions comme : la visée de l'évaluation (évaluer, pour quoi faire), l'objet (évaluer quoi), le type de méthode (comment évaluer), la périodicité (quand évaluer) et les évaluateurs (qui participe à l'évaluation) font partie de l'équation. Ce sont des exemples de facteurs qui varient d'une évaluation à l'autre et qui alimentent le fait qu'un modèle prédéfini ne peut pas s'adapter universellement à la réalité terrain qui entoure une formation. Une des conclusions de Charpentier, Gilbert et Pigeyre (2005) est que l'évaluation de la performance fait face à de nombreuses incertitudes en terme de mesure. Selon Charpentier, Gilbert et Pigeyre (2005), aucune recherche scientifique ne peut prouver qu'une méthode arrive à mesurer la performance d'un employé d'un contexte à l'autre. Une fois que les éléments précis à évaluer ont été ciblés dans une entreprise donnée, avec les objectifs de formation établis et une cohérence avec les buts poursuivis, certains auteurs cherchent à présenter un modèle qui vise à quantifier les résultats obtenus et à déterminer les points forts de la formation ainsi que les faiblesses à corriger. Reprenant ces préoccupations, le modèle de Kirkpatrick (2006), bien connu dans le domaine de la gestion, présente une vision globale de l'évaluation.

1.5 Le modèle de Donald Kirkpatrick

Le Ministère de l'Éducation et l'Office des Ressources humaines du Québec ont élaboré chacun leur propre guide pour encadrer et évaluer les formations offertes aux Québécois(es) (étudiant(es) et professionnel(les)) (Côté, 1995, Reid, 2003). Ces guides sont inspirés de la littérature américaine sur l'évaluation de programmes de

formations, notamment du modèle d'évaluation de Kirkpatrick (2006) dont l'utilisation est répandue au Québec. Le modèle de Kirkpatrick a été popularisé aux États-Unis avec l'ouvrage *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (Kirkpatrick 2006). Il cherche à analyser les retournes d'un programme de formation en lien avec l'investissement fait au préalable. Les pages suivantes présentent le modèle en quatre étapes de Kirkpatrick. Dans un deuxième temps, les limites de ce modèle d'évaluation seront soulignées.

1.5.1 Évaluer les réactions

Selon le modèle de Kirkpatrick, avant d'évaluer les résultats d'une formation, il faut prendre en compte l'intérêt des participants et participantes pour la formation. À ce niveau, on cherche à connaître l'appréciation générale des participants et participantes concernant la formation suivie. L'auteur insiste sur le fait qu'il faut absolument une réaction positive des participants si l'on souhaite poursuivre la formation. Selon lui une personne qui ne réagit pas favorablement à une formation ne sera pas motivée à l'apprentissage. Une réaction positive ne veut pas dire que l'apprentissage va se faire automatiquement, mais une réaction négative réduit considérablement les possibilités d'atteinte des objectifs.

1.5.2 Évaluer les apprentissages

Selon le modèle, le point de départ pour évaluer les apprentissages est l'observation d'une modification au niveau des attitudes, de l'implication personnelle dans le changement et la manifestation de nouvelles habiletés (skills) en lien avec les atteintes de la formation. « Attitude are changed, knowledge is increased, skills is improved. One or more of these changes must take place if a change in behavior is to occur. » (Kirkpatrick, 2006, p.22). Ces apprentissages sont essentiels afin d'évaluer

l'atteinte des objectifs puisqu'ils constituent dans la plupart des cas le but premier d'une formation (favoriser l'apprentissage de quelque chose). De plus, pour évaluer le transfert d'apprentissages, il est primordial qu'il y ait acquisition de nouvelles habiletés qui influenceront par la suite le comportement et les connaissances.

1.5.3 Évaluer le transfert des apprentissages

La troisième étape, soit l'évaluation du transfert de l'apprentissage correspond à l'observation des modifications concrètes de comportement de la personne à la suite de la formation. Elle consiste à vérifier si les individus appliquent dans leur milieu de travail ce qu'ils ont appris en session de formation et, conséquemment, si la formation a eu comme résultat la modification de leurs comportements. La mesure de cette modification du comportement (transfert de l'apprentissage) est une étape cruciale dans le processus d'évaluation de la formation en entreprise et représente l'évaluation la plus importante quant à la raison d'être de la formation (Savoie, 1987).

1.5.4 Évaluer les impacts organisationnels

L'étape de l'évaluation des impacts de la formation sur le fonctionnement et la performance de l'organisation réfère, selon Hamblin (1974), « [...] à une approche de développement organisationnel où le programme de perfectionnement vise un changement dans le fonctionnement de sections entières de l'organisation et non seulement dans le comportement des individus » (cité dans Savoie, 1987, p. 185). À cet effet, on pourrait considérer comme des indices de ces impacts : les ventes, les profits, la quantité et la qualité de production et ainsi de suite (Kirkpatrick, 1977).

Cependant, en dépit de son importance apparente, cette étape du modèle de

Kirkpatrick est rarement effectuée. Selon l'étude effectuée par le Conference Board of Canada (1992) où l'on révèle que seulement 5% des sessions de formation qui sont évaluées font l'objet d'une évaluation de l'impact sur l'organisation.

1.6 Quelques limites de ce modèle

Bien que l'on tienne compte des objectifs du programme avant de déterminer les balises d'évaluation, il est possible de remarquer que présentement, les évaluations inspirées du modèle de Kirkpatrick misent sur une collecte de données quantitatives et ne tiennent pas compte de plusieurs aspects plus difficiles à observer et à quantifier. Il n'est pas question ici de remettre en cause l'efficacité de ce modèle. En effet, pour un gestionnaire qui cherche à visualiser la rentabilité d'investir dans la formation, cet outil d'évaluation est très précis. Cependant, pour choisir l'approche, et voir «comment» on arrive à de tels résultats, le modèle n'aide en rien les gestionnaires ou les formateurs.

En premier lieu, on ne tient pas compte de l'autoévaluation d'une personne sur sa pratique. Ensuite, des éléments touchant la complexité du système organisationnel, les habiletés communicationnelles de chaque individu ou les techniques du formateur sont des exemples de phénomènes négligés dans l'évaluation. En tenant compte du fait qu'aujourd'hui la notion de bien-être au travail soit un enjeu présent dans le changement proposé, il est possible de se poser la question suivante : quelles méthodes d'apprentissage ont le potentiel d'être bénéfiques ?

Dans le prochain paragraphe, nous définirons la notion de bien-être au travail, ensuite nous verrons comment certaines habiletés communicationnelles peuvent contribuer à l'apprentissage et à l'apport d'un participant dans une formation en vue d'un

changement organisationnel. Rappelons que, comme le spécifient Kanter, Stein et Jick (1992), le fait d'inclure le «destinataire au changement» dans le processus de changement organisationnel est bénéfique.

1.7 Le bien-être au travail, facteur d'évaluation

Sachant aujourd'hui que le niveau de scolarité de l'employé moyen au Québec est en croissance, que les entreprises investissent de plus en plus en formation continue (statistique Canada, 2007), et que, comme le spécifie Morin «[...] le (travail) crée de la valeur qui lui donne en retour un sentiment d'accomplissement et d'efficacité personnelle » (Morin, 2006, p.19). Le bien-être au travail fait de plus en plus partie intégrante des objectifs des organisations. Plusieurs chercheurs ont montré qu'un employé heureux en vaut deux, par exemple certaines études en management qui place le bien-être des employés au cœur de leur approche. Les études de Csikszentmihalyi (1990) relatifs au « Flow management »¹, de Friedmann, (1992) concernant « l'Empowerment »² ou celle de plus récente de Steiler, Sadowsky et Roche (2010) sur le « Slow Management »³ démontrent bien que plusieurs actions peuvent être mises en place pour favoriser le bien-être des employés. La mise en relation de ces concepts forme un système qui soutient l'émergence d'une préoccupation à l'égard du bien-être au travail. Ceci peut être aussi banal que la mise en place d'aires de repos, d'une salle d'entraînement, de congés supplémentaires, d'activités récompenses ou même un 5 à 7. Ce sont tous des exemples d'actions posées par la direction en vue d'améliorer la qualité de vie du personnel. Toutefois, pour une organisation qui a des objectifs bien précis et un rendement à atteindre, il

¹ Flow Management : Issu du concept d'intelligence émotionnel, c'est une technique de management qui consiste à miser sur la confiance en soi et le plaisir au travail afin de générer la performance.

² Empowerment : Pratique managériale qui mise sur l'octroi de plus d'autonomie et de pouvoir à l'individu dans l'organisation.

³ Slow management : Pratique managériale qui mise sur la création d'environnements coopératifs, stables et durables privilégiant l'épanouissement humain.

peut paraître difficile de concilier une action bénéfique en terme de productivité et le bien-être de l'employé.

En considérant que le bien-être au travail fait partie des facteurs d'implications d'un employé envers son organisation et que la réussite d'une formation dépend de la volonté qu'aura un employé à s'y investir, il apparaît nécessaire de porter attention à ce bien-être dans l'évaluation. Dans ces explications sur le bien-être au travail, Barthod-Prothade (Enseignant-Chercheur à l'ESC Chambéry Savoie) l'exprime de belle façon : « Le système de valeurs de l'employeur [...] est considéré comme une clé de succès du bien-être. Elle ne doit pas constituer uniquement un discours, mais aussi se manifester par des gestes symboliques et des moyens d'action. [...] Et c'est principalement à travers les interactions employeurs / employés, managers / employés en lien avec les réalités de l'entreprise que les aspirations de l'employeur agissent sur la performance et le bien-être au travail. » (Barthod-Prothade, 2012, page 125).

Le bien-être au travail ainsi que les habiletés de communications pratiquées par les apprenants sont des éléments qui ne sont pas inclus dans le modèle d'évaluation de Kirkpatrick. Ainsi, ce modèle ne tient pas compte du paradigme socioconstructiviste qui exprime que ce sont les rapports entre les acteurs sociaux qui mènent à un apprentissage significatif. En prenant une formation s'inscrivant spécifiquement dans un contexte de changement organisationnel, les échanges interpersonnels entre les participants pourraient constituer eux-mêmes des éléments agissants ou ayant un impact sur l'apprentissage. Celui-ci favoriserait la mise en application d'un changement suite à l'intervention. Enfin, comme nous l'avons vu également plus haut, si l'on souhaite réduire les résistances lors d'une activité de formation orientée vers un changement, il peut être pertinent d'impliquer les employés dans le processus.

1.8 Une question demeure

En synthèse, partant de l'idée que l'interaction est au cœur des notions de construction de connaissance, de changement organisationnel et de bien-être des individus, on ne peut pas penser un modèle d'évaluation de formation sans s'interroger sur le rôle et les impacts des interactions dans ce contexte. Pour ce faire, nous tenterons de comprendre certains liens entre des habiletés de communication interpersonnelles pratiquées par des apprenant(e)s et l'atteinte des objectifs de la formation. Aussi, dans le cas où une formation a pour but d'implanter un changement organisationnel, l'influence de ces habiletés ne peut être ignorée.

1.9 Question de recherche

Comment les habiletés de communication interpersonnelle contribuent-elles, selon le point de vue des participants et participantes, à l'atteinte des objectifs personnels d'une formation ?

Afin de répondre à ces questions, nous présenterons une revue de la documentation relative aux rôles et à l'impact des habiletés de communication en situation d'apprentissage.

CHAPITRE II CADRE THEORIQUE

D'entrée de jeu, nous souhaitons contextualiser notre travail à partir d'un survol de grandes approches théoriques qui pourraient être mobilisées : l'approche socioconstructiviste, l'approche interactionniste de la microsociologie de Goffman et l'approche systémique. Nous voulons ainsi montrer l'orientation sociale et humaine choisie pour aborder cette recherche. Ces prémices théoriques visent à centraliser notre vision du système groupe et présenter nos limites en tant que chercheurs en sciences humaines qui ne peuvent prétendre tout explorer. Le cœur de cette section est constitué des définitions de quatre habiletés communicationnelles qui ont des liens avec l'apprentissage.

2.1 L'approche socioconstructiviste

L'approche socioconstructiviste met l'accent sur le rôle des interactions sociales multiples dans la construction des savoirs. Selon Vygotski (1978b), une approche socioconstructiviste de l'apprentissage permet de mettre en relief l'importance de ce rôle en fonction de l'interaction entre les personnes. Vygotski associe le développement intellectuel d'un individu à l'environnement social qui l'entoure. Ses travaux lient l'apprentissage et le développement de l'humain aux relations interpersonnelles et l'environnement de la personne. Dans ses études sur le langage et ses répercussions sur la construction de la réalité de chacun, il a observé les interactions sociales associées au développement des connaissances. L'auteur explique le principe de médiation lié à l'activité personnelle intermentale voulant que le sujet agissant soit en rapport continu avec d'autres personnes et que ces interactions sociales soient nécessaires à son développement (Vygotski 1978).

D'autres auteurs, en utilisant une perspective structuraliste piagétienne ont étudié le rôle des interactions sociales entre pairs dans le développement de l'intelligence (Pierret-Clermont, 1979, Doise et Mugny, 1981). Comme Piaget (1975), ils réfèrent à la notion de conflit cognitif, mais dans un cadre différent. Plus précisément, ils réfèrent à la notion de conflit socio-cognitif. Cette dernière notion renvoie aux confrontations entre les cognitions de différents individus, lesquelles seraient à la source du développement. Gilly (1989) propose un modèle en spirale fait d'une succession de phases : confrontation interindividuelle et construction de schèmes cognitifs ; nouvelles compétences acquises et activité autonome du sujet permettant de nouvelles constructions.

L'approche socioconstructiviste, promue par ces auteurs, constitue un arrière-plan conceptuel qui oriente notre travail. Nous soutenons l'idéologie que l'échange social alimente une construction de sens commun intrinsèque à l'apprentissage. Notre démarche de recherche vise à apporter des éléments de réponse à notre question de recherche concernant les liens entre des habiletés de communication interpersonnelle et l'atteinte des objectifs de formation par une analyse détaillée des habiletés de communication sollicitées par les échanges sociaux propres aux processus d'apprentissages dans le cadre de formations en entreprise. Nous cherchons à savoir quelles habiletés communicationnelles se produisant au cours d'échanges interpersonnels auraient un impact supérieur sur l'atteinte des objectifs visés par la formation.

1.2 L'approche de la microsociologie de Goffman

L'approche de la microsociologie de Goffman (1973) est ici mobilisée pour tenir compte des perceptions vécues par les participants à une formation en entreprise, notamment pour mieux cerner les différents rôles qu'ils assument au travail.

Sociologue et linguiste, Erving Goffman analyse et interprète les interactions humaines selon la métaphore théâtrale. Goffman (1973) explique dans son texte : « La mise en scène de la vie quotidienne : La présentation de soi » que l'interactionnisme symbolique fait référence au fait que la réalité communicationnelle dans laquelle nous vivons notre vie de tous les jours peut être interprétée comme une pièce de théâtre dans laquelle nous nous plaisons à jouer les rôles qui nous sont attribués tant par le public que par nous-mêmes. Il montre comment non seulement le public, mais aussi l'environnement dans lequel nous jouons cette pièce influent sur les normes et sur les règles que nous allons décider de suivre. Il explique comment nous sommes amenés à assumer le masque ou le rôle que nous croyons adéquat pour être acceptés dans l'environnement dans lequel nous sommes. L'interprétation que chacun fait de la scène l'amène à définir son propre rôle et à jouer comme cela lui est dicté par l'environnement social. Dans ce contexte, Goffman ajoute qu'on n'aurait pas une identité unique, mais plutôt des identités multiples et adaptables qui influencent à leur tour, par l'interaction et l'interprétation des signes présents, l'environnement dans lequel on se trouve.

Selon l'approche de Goffman, les participants à une séance de formation joueraient notamment le rôle d'employés en contexte d'apprentissage. Toutefois, ces mêmes gens assumeraient par ailleurs de multiples rôles, variant d'un contexte de vie à l'autre. Aussi, la validité de nos éventuelles conclusions se rapportera uniquement aux rôles joués en situation de formation. En effet, nous ne tenterons pas de savoir si ce rôle d'apprenant est présent dans toutes les sphères de vie de l'employé, mais bien strictement en situation de formation en entreprise.

1.3 L'approche systémique

Selon l'approche systémique, toute interaction s'insère dans une complexité sans limites (Bateson, 1977). Aussi, aborder la situation de formation avec une telle approche constitue un exercice d'humilité face à la complexité inhérente de cette situation de groupe où les interactions sont nombreuses et diversifiées. En ce sens, l'environnement social devient un aspect difficile à appréhender et à réduire à quelques éléments clés. Il y a trop de variations qui peuvent survenir dans un groupe en formation pour dire avec certitudes que les effets observés proviennent de causes spécifiques ou uniques.

Aussi, notre travail de recherche ne peut, au-delà même des considérations méthodologiques, prétendre à une certitude ou à une exhaustivité. Il n'en est pas question ici. Notre objectif est plus humblement de mieux comprendre, au travers la complexité inhérente à la situation de formation, les impacts des habiletés communicationnelles propres aux participants, ayant probablement, un ou des liens sur la mise en application et l'atteinte autodéclarée des objectifs de formation. Malgré l'orientation empirique et relativement fonctionnaliste de notre démarche de recherche, nos conclusions devront être considérées, à la lumière des approches socioconstructiviste, interactionniste et systémique, comme des observations dont la valeur de la généralité repose essentiellement sur la capacité du lecteur ou de la lectrice à les recontextualiser en fonction de sa propre situation de formation.

1.4 Les habiletés communicationnelles en lien avec l'apprentissage

La documentation en science de l'éducation et en communication soutient que certaines habiletés communicationnelles ont un lien étroit avec l'apprentissage. Les travaux de différents auteurs (Bostrom, 1990, Brown, 1982, Dickson et Al, 1997,

Hargie, 2006) montrent que certaines habiletés communicationnelles affectent le comportement d'un apprenant et alimentent le processus cognitif lié à la réflexion et à la compréhension. Parmi l'ensemble des habiletés communicationnelles répertoriées (la communication non verbale, l'écoute, la réflexion, l'autorévélation, la persuasion, l'humour, etc.), quatre sont considérées comme des habiletés centrales à l'apprentissage : l'explication, le questionnement, le renforcement et la confrontation (Bostrom, 1990, Brown, 1982, Dickson et Al, 1997, Hargie, 2006).

Bien que d'autres habiletés orales auraient aussi pu être enregistrées, nous arrêterons notre choix sur celles qui ont fait l'objet d'études en sciences de l'éducation concernant la création de sens cognitif en lien avec la communication. Outre le fait que le questionnement, l'explication, le renforcement et la confrontation soient considérés comme des habiletés centrales à l'apprentissage, ces quatre habiletés sont aussi retenues dans le cadre de cette recherche parce qu'il s'agit d'habiletés orales observables, et dont il est possible de comptabiliser les manifestations. Par exemple, on peut cumuler le nombre de fois qu'une personne pose des questions, explique, confronte ou renforce un comportement. Cet exercice serait périlleux, voir impossible, à réaliser si on cherchait à compter par exemple le nombre de fois où une personne écoute, réfléchit ou cherche à persuader. Le recours à des habiletés permettra de classer en thème émergent les interactions et proposer un angle de discussion lors des entretiens qualitatifs. Ceci nous permettra d'offrir un premier niveau de réponse à notre question de recherche concernant notre compréhension entre les habiletés de communication interpersonnelle et l'atteinte des objectifs de formation. Comme nous le verrons dans notre démarche de recherche, cette première phase d'observation nous conduira à une contextualisation des liens observés ou non.

Voici la définition de ces quatre habiletés et le lien qu'elles entretiennent avec l'apprentissage.

1.4.1 L'explication

Brown et Atkins (1986) ont formulé une définition de l'explication associée à l'interaction avec les autres : « Explaining is an attempt to provide understanding of a problem to others » (Brown et Atkins, 1986, p.63). Sur un plan plus général, Antaki (1988) présente l'explication comme la résolution d'une problématique : « Explaining is some stretch of talk hearable as being a resolution of some problematic state of affairs » (Antaki, 1988, p.4). Entwistle (2003) en présente une définition générale et opérationnelle « : Understanding ? It's the interconnection of lots of disparate things. [...] Concepts seem to fit together in a meaningful way, when before the connections did not seem clear, or appropriate, or incomplete. If you don't understand, it's just everything floating about and you can't quite get everything into place. [...] And you know you have understood something when you can construct an argument from scratch – when you can explain it so that you feel satisfied with the explanation. » (Antaki, 1988, p.6). On pourrait résumer ces propos par le fait de mettre en commun les perceptions à travers l'explication. Non seulement celui qui reçoit l'explication peaufine sa compréhension, mais celui qui explique clarifie sa pensée et reçoit de la rétroaction de l'autre. C'est en ce sens qu'on parle de construction sociale. Une recherche faite à l'université de Neuchâtel nous dit que l'explication n'est pas une simple transmission de savoir d'un interlocuteur à un autre, mais bien un procédé de construction conjointe de sens entre les participants d'une interaction, une forme de dialogue collaboratif, ce qui mènerait à une démarche propice à l'apprentissage (Fasel-Lauzon 2009). D'autres auteurs vont encore plus loin en précisant que l'explication est une tâche complexe qui peut pousser l'apprenant à se surpasser et que de produire une explication permet de structurer ses propres connaissances pas à pas (Swain, 2000). L'étude de Swain et Deters (2007) présente que l'explication est susceptible de déclencher un processus réflexif qui permet d'apprendre à apprendre à restructurer ses connaissances afin d'en faire émerger de nouvelles, de manière autonome.

Pour être en mesure d'observer des interactions d'explication de certains apprenants dans une formation, nous aurons recours à des aptitudes clés en lien avec l'habileté d'expliquer telles que définies par Carter (1990):

1- S'exprimer avec clarté et aisance

- Définir les termes inconnus
- Utiliser un langage commun
- Éviter les éléments vagues ou n'ayant pas de lien avec la discussion

2- Alimenter l'intérêt

- bouger de manière animée
- Utiliser un support visuel
- S'exprimer avec un ton posé et des ponctuations
- Se répéter, synthétiser et assurer un suivi

3- Utiliser des exemples

- Questionner en lien avec le sujet
- Utiliser des exemples pour questionner

4- Organiser sa pensée

- Faire des liens clairs entre l'explication et le réel
- Utiliser des expressions connues des interlocuteurs

5- Donner de la rétroaction

- Reformuler l'explication et la synthétiser
- Exprimer de la satisfaction face à la compréhension

Nous retenons les habiletés clés définies par Carter parce qu'elles sont observables et permettent de construire des indicateurs plus précis offrant un premier niveau de réponse à notre question de recherche concernant les liens entre des habiletés de communication interpersonnelle et l'atteinte des objectifs de formation. Dans une formation où les participantes et les participants discutent entre eux, certaines personnes se donneront peut-être le mandat d'expliquer certaines notions aux autres. La vérification de l'existence d'un lien entre l'utilisation de l'explication et l'atteinte des objectifs de la formation nous permettra de répondre en partie à notre question de recherche concernant les liens entre les habiletés de communication et l'atteinte des objectifs de formation.

1.4.2 Le questionnement

Plusieurs auteurs s'étant intéressés à l'habileté à questionner expliquent que l'usage du questionnement est un facteur principal d'une mouvance dans les interactions sociales. Parmi les premiers auteurs à s'intéresser au questionnement, Ralph (1999) précise que « The reason for this interest is that educational researchers and practitioners virtually all agree that teacher effective use of questioning promote student learning. » (Ralph, 1999, p.286). Hawkins et Power (1999) vont même jusqu'à présenter le questionnement comme l'outil le plus puissant de la communication en situation d'apprentissage. Le fait de poser des questions faciliterait la compréhension. Comme le clarifie Daly et Vangelisti (2003) : « Because of the low rate with which learners ask questions and the importance of questioning, scholars have spent a good deal of time trying to encourage learners to ask more and better questions. The result are impressive : They demonstrate that improvements in comprehension, learning and memory of technical materials can be achieved by training students to ask good questions. » (Daly et Vangelisti, 2003, p.886). Pour un enseignant ou un formateur, il s'agit de poser des questions, ayant pour objectif

d'apprendre à poser de bonnes questions. Cette logique est très présente en science de l'éducation. Dans un ouvrage publié dans la revue française de pédagogie, on parle des différents usages du questionnement : « l'enseignant a deux possibilités de conduire le questionnement. Soit la question est instituée, mais ce qui peut faire l'objet de discussion, ce sont les propositions qui répondent à cette question. Soit on part d'une proposition qui n'est pas à remettre en cause et ce dont il y a lieu de discuter, ce sont des questions que l'on peut poser à partir d'elle. » (Rey, 2006, p3). Une personne qui souhaite faire apprendre quelque chose à quelqu'un pourrait orienter la discussion dans le but que l'autre se questionne par lui-même. Dans une formation où les apprenants et apprenantes sont en interaction pour parfaire leur compréhension entre eux, il devient intéressant d'observer les types de questionnement qui auraient réellement un impact.

Sachant maintenant que le questionnement influence la compréhension, l'apprentissage et la mémoire, il reste à préciser ce qu'est une bonne question. Graesser et Person (1994) ont identifié six types de questions qui ont un impact cognitif positif pour celui qui la pose ; des questions de :

1 : Acquisition de connaissances

- Questionner à propos d'une théorie ou d'un fait énoncé.

2 : Compréhension

- Demander une clarification pour améliorer la compréhension du sujet actuel.

3 : Application

- Appliquer des notions traitées actuellement pour poser une question qui ajoute de l'information ou en fait naître une nouvelle chez un autre intervenant.

4 : Analyse

- Questionner sur une inférence ou une perception à partir de faits afin de la valider.

5 : Synthèse

- Faire la synthèse de différents éléments afin de susciter l'apparition de nouvelles visions par le questionnement.

6 : Évaluation:

- Appuyer sa question d'un jugement ou d'une opinion afin de confronter sa vision.

Ces différents types de questions posées par les personnes apprenantes nous permettrons d'élaborer et de préciser une grille d'observation du recours au questionnement par les participants et participantes à une formation en entreprise.

1.4.3 La confrontation

L'habileté de confrontation correspond à l'aptitude à exprimer, lors d'un échange entre personnes-apprenantes, la présence d'un conflit cognitif. Ce type de conflit, aussi appelé conflit épistémique (Buchs et al, 2008), est favorable à l'apprentissage lorsque les personnes sont centrées sur la résolution de la tâche et qu'il s'en développe une relation coopérative. Le rôle de la confrontation des idées a particulièrement été étudié en contexte de groupe, notamment son impact sur la qualité des décisions a fait l'objet de plusieurs études (voir entre autres : De Dreu et Beersma, 2005, Janis 1982, Nemeth et al., 2004, Smith et al., 1984). La documentation existante sur le travail en groupe met en évidence que les divergences d'opinion ou de façon de faire constituent de manière générale un avantage pour la qualité des décisions collectives (De Dreu et Beersma, 2005). Les divergences

d'opinions augmentent le niveau d'intensité des discussions au sein du groupe et l'émergence d'informations nouvelles et la rencontre d'opinions qui ne sont en accord avec ses préférences initiales. Janis (1982) a montré que l'introduction d'un contradicteur (avocat du diable) alimente cette création d'idées nouvelles au sein d'un groupe (Janis, 1982). D'autres stipulent aussi que la controverse apportée par la confrontation favorise la résolution du conflit par la valorisation des différents intervenants tout en effectuant une recherche de solution plus stimulante par l'ensemble des positions. (Smith et al., 1984). Dans un même esprit, Nemeth et ses collaborateurs (2004) soulignent, dans leurs recherches sur les rôles du conflit dans le groupe, que la possibilité de critiquer faciliterait la création d'idées supplémentaires par les points de vue opposés.

Cependant, il y a plusieurs obstacles au caractère constructif du conflit. Ce n'est pas toutes les confrontations qui sont positives et qui favorisent l'apprentissage. Selon un collectif de chercheurs, trois types de prérequis peuvent être identifiés : 1- Les compétences cognitives (associées aux structures cognitives de bases) ; 2- Les compétences sociales (par exemple, les compétences à bien communiquer) ; 3- Les prérequis affectivo-relationnels (liens affectifs entre les individus) (Doise et Mugny, 1997, Mugny, Sorsana, 2003). Des effets précis liés à ces obstacles sont notables. Par exemple, l'évitement du conflit par complaisance. Les membres du groupe ont pour consigne d'éviter le conflit, donc d'adopter une attitude de laisser-aller face à la discussion. Un autre effet est le manque de participation réciproque, c'est-à-dire que la connaissance d'un participant face à un sujet de discussion est biaisée par des informations erronées. Si ces fausses informations sont acceptées par le groupe, l'effet du conflit ou de la confrontation est néfaste. Un autre facteur de risque est la compétition et les réactions défensives. Le meilleur exemple est le débat compétitif ou il doit y avoir un gagnant. Des études prouvent que la procédure de débat est moins bénéfique que celle de controverse coopérative en ce qui concerne les échanges d'informations, la curiosité épistémique et le changement d'attitude.

(Jonhson & Jonhson 1985). Sommes toutes, les recherches démontrent que la confrontation est bénéfique dans le groupe lorsque sa régulation est de nature sociocognitive et qu'elle est centrée sur la résolution de la divergence des points de vue. Ils sont moins bénéfiques voir néfastes lorsqu'il s'agit d'une régulation relationnelle qui empêche la centration sur la tâche et sa résolution. (Carugati et al., 1980-1981 ; Mugny et al., 1984)

C'est en gardant en tête les résultats de ces recherches sur la confrontation en lien avec la construction cognitive de l'apprentissage que nous poursuivrons notre recherche. À l'aide des ces pistes de réflexion, nous chercherons à mieux comprendre les interprétations d'apprenants et d'apprenantes en situation de formation ayant des objectifs prédéfinis.

1.4.4 Le renforcement

Bien que notre approche soit plutôt d'orientation socioconstructiviste, pour traiter du renforcement, nous opterons volontairement pour une approche plus positiviste. En effet, il nous paraît important de préciser cette nuance pour ne pas insulter le lecteur en présentant des idéologies normalement opposées. Ceci étant dit, la notion de renforcement est un apport de l'approche behavioriste. Cette approche rejoint la logique poursuivie dans cette recherche puisqu'elle touche directement l'impact des interactions humaines sur le changement de comportement ou l'apprentissage. Skinner (1974) l'explique succinctement en ces mots « the effect of a stimulus, when matched with an emitted response (an operant action), increase the likelihood of action/response being repeated. » (Skinner, 1974, p.51). Autrement dit, les comportements ont tendance à être répétés s'ils ont été encouragés (renforcés) au préalable : « When a bit of behavior has the kind of consequence called reinforcing, it is more likely to occur again. [...] » (Skinner, 1974, p51). En contexte

communicationnel, il importe selon Cairns (2006) de bien distinguer renforcement et rétroaction (feedback). Il précise la différence entre les deux notions. Ainsi le renforcement peut être compris comme une forme de rétroaction. La rétroaction est un concept plus général et englobant. Elle correspond à toute action consécutive à une autre sans égard à son impact sur l'action à l'origine de la rétroaction. Le renforcement implique quant à lui qu'il y ait un stimulus immédiatement après que le comportement ait eu lieu et que ce stimulus ait un effet encourageant ou décourageant la répétition du comportement préalable. Il peut s'agir d'une récompense, d'une félicitation, de l'argent, d'un encouragement ou d'une punition. Dans le cas d'une punition décourageant le comportement préalable, on dira qu'il s'agit d'un renforcement négatif. Ainsi, un renforcement est une forme de rétroaction, mais une rétroaction n'est pas nécessairement un renforcement si elle est sans effet sur le comportement préalable.

L'habileté à rétroagir (donner du feedback) constitue donc un renforcement positif lorsqu'elle est elle-même constituée d'éléments à connotation positive (appréciation favorable, valorisation, encouragement, etc.). La rétroaction valorise ou encourage alors la répétition des comportements visés (Hargie, 2006).

Quoique que plus exigeante, en ce qu'elle oblige à observer et noter à la fois les manifestations proprement dites de l'habileté à rétroagir et le comportement visé par la rétroaction, l'observation de la rétroaction permet d'obtenir un indice quantitatif de sa présence au sein des échanges lors de la formation. Cet indice s'ajoutera aux précédents pour contribuer à répondre à notre question de recherche.

Par ailleurs, sur le plan communicationnel, la valence et l'impact de la rétroaction sur le comportement visé ne sont pas les seuls critères à retenir pour déterminer si le comportement observé est un renforcement. Cairns (2006) précise trois

caractéristiques qu'il faut pouvoir déceler dans une séquence communicationnelle de rétroaction afin de la qualifier de renforcement.

- 1- Validité personnelle : ce terme fait référence à la signification d'une rétroaction pour la personne qui reçoit. Le message doit être clair, dans un langage compréhensible, ayant des liens personnels significatifs, (par exemple : nommer le nom de la personne à qui le commentaire s'adresse ; être précis dans la description des comportements, etc..)
- 2- Valence personnelle : ce terme se réfère à la valeur d'une rétroaction pour la personne qui le reçoit. Contrairement à la validité, le terme « valence » touche principalement à l'appréciation du message sur le récepteur et non pas sa compréhension.
- 3- Contingence : ce terme fait référence aux liens entre une rétroaction et la réponse du récepteur. Sous un autre terme, on fait référence ici à une action qui confirmerait que le renforcement a eu un impact sur le récepteur puisqu'il change ses agissements en fonction de la rétroaction. Si le message est mutuellement compris de la même façon, il s'agit d'un renforcement.

Ces trois caractéristiques, plus difficiles à observer de l'externe, invitent à prendre en considération la dimension plus personnelle et subjective de l'expérience des personnes en formation. Elles incitent à inscrire un complément plus qualitatif à la démarche de recherche de manière à mieux comprendre les contextes où certaines séquences communicationnelles ont bel et bien été vues comme du renforcement par les destinataires.

1.5 Objectif général

Considérant les habiletés de communication de questionnement, d'explication, de confrontation et de renforcement puis les éléments présentés ci-haut, notre objectif général est d'examiner le rôle de ces habiletés dans l'atteinte des objectifs par les personnes participantes à la formation. À titre exploratoire, nous voulons comprendre dans quelle mesure certaines d'entre elles ont ou non un impact plus grand que les autres.

Aussi, considérant les dimensions moins facilement observables directement de l'expérience des personnes-participantes, nous voulons prendre en considération la dimension plus personnelle et subjective de l'expérience des personnes en formation de manière à pouvoir mieux contextualiser les observations des bandes vidéo.

Nous émettons l'hypothèse générale que ces habiletés de communication contribuent de façon spécifique et interreliée à l'atteinte des objectifs de formation en colorant les échanges interpersonnels entre les participants d'une formation.

CHAPITRE III DÉMARCHE DE LA RECHERCHE

Pour maximiser notre compréhension des apports et des différents liens entre les habiletés de communication et l'atteinte autodéclarée des objectifs de la formation, nous aurons recours à une démarche qualitative en deux étapes. D'abord une observation faite par captation vidéo et ensuite, des entrevues individuelles. Dans un premier temps, pour visualiser l'ensemble de la démarche, un devis qualitatif sera exposé. Ensuite, nous présenterons les critères et les caractéristiques qui ont servi aux choix des échantillons. Une fois les échantillons présentés, nous verrons quelles procédures adopter pour collecter ces données. Enfin, la procédure d'analyse de données sera explicitée.

1.6 Devis de recherche qualitatif

Un devis de recherche qualitatif a pour but de peaufiner notre compréhension de certains phénomènes existants et d'identifier de nouvelles pistes de recherche. Dans le devis actuel, notre analyse qualitative est effectuée en deux étapes. La première est une phase d'analyse des enregistrements vidéo effectués lors de la formation. Cette première analyse nous a permis d'extraire certaines tendances communicationnelles des participant(e)s le jour même de la formation. Ensuite, pour laisser le temps aux participants observés de mettre en pratique dans leur milieu de travail les outils proposés en formation, nous avons attendu cinq mois avant de les recontacter pour une entrevue. Lors de ce suivie, nous avons utilisé l'analyse faite des observations sur le terrain pour questionner les sujets de manière à prendre en compte l'interprétation, le sens donné par les personnes participantes, dans l'identification des apports et des différents liens entre les habiletés de communication et l'atteinte autodéclarée des objectifs de la formation. Il s'agit de l'analyse qualitative des données qualitatives où a été intégrée la compréhension des premières personnes concernées, à savoir

participants et participantes. Les premières questions d'entrevues sont semi-dirigées en fonction du cadre théorique de Kirkpatrick. La deuxième phase consiste en une série de questions plus ouvertes et nous avons eu recours aux bandes vidéo pour élaborer les questionnaires. Les récits obtenus par les participants et participantes ont ensuite servi à tisser des liens entre les habiletés de communication effectuées et l'atteinte des objectifs autodéclarée de la formation.

1.7 Échantillons

L'échantillon utilisé dans cette recherche est composé de personnes participantes à une séance de formation publique où la pédagogie intègre des échanges interpersonnels en sous-groupe. Pour des fins de validité des analyses, nous nous sommes assuré que la composition du groupe comporte des gens des deux sexes et de différents âges.

Le groupe de personnes en formation auprès desquelles les entrevues ont été conduites a été recruté par le biais de contacts personnels avec deux spécialistes de la formation organisationnelle. Elles ont accepté de collaborer au projet. Elles ont accepté que nous sollicitions les participantes et participants à une de leur formation. Les personnes devaient accepter qu'une séance de formation soit filmée.

La formation s'est déroulée en janvier 2015, dans un centre culturel. L'échantillon est composé de 5 personnes (3 femmes et 2 hommes) âgées entre 35 et 55 ans. Trois d'entre eux travaillent dans une entreprise et les deux autres sont à leur compte à titre de consultant. La formation s'adresse à des spécialistes de la communication organisationnelle et traite d'une technique appelée « enquête appréciative ». Pour favoriser l'intégration de cette méthode dans leurs futures actions organisationnelles, les formatrices misent sur la coconstruction des savoirs et favorisent les échanges en sous-groupe entre les participants pour parfaire leur compréhension. C'est

spécifiquement un de ces sous-groupes qui nous intéresse et qui a été filmé pour l'étude. Les segments filmés sont d'une durée totale d'une heure trente soit trois ateliers de trente minutes au cours desquels nous suivons les mêmes cinq personnes.

1.7.1 Présentation des candidats

La présentation des candidats servira à faire des liens entre les interprétations des participants sur leurs pratiques et leurs caractéristiques personnelles. Cette présentation ne fait pas partie des enjeux de recherche, mais nous aidera à contextualiser certaines réponses aux questions posées.

Danielle (nom fictif) : Danielle (environ 50 ans) travaille en organisation depuis plus de 25 ans. Elle connaît un peu l'enquête appréciative, mais ne l'a jamais utilisée avant. Sur l'enregistrement vidéo, on peut dénombrer qu'elle a expliqué à 12 reprises, a questionné à 18 reprises, a confronté à 12 reprises et obtenue du renforcement à 4 reprises.

Sylvie (nom fictif) : Sylvie (environ 45 ans) travaille comme coach en organisation depuis une dizaine d'années. En tant qu'externe, elle utilise régulièrement des approches semblables à celle de l'enquête appréciative sans toutefois la connaître vraiment. Sur l'enregistrement vidéo, on peut observer qu'elle a expliqué à 17 reprises, qu'elle a questionné à 25 reprises, qu'elle a confronté à 5 reprises et qu'elle a obtenue du renforcement à 6 reprises.

Jacques (nom fictif) : Jacques (Environ 55 ans) travaille comme consultant externe depuis 30 ans. Il connaît déjà bien l'enquête appréciative, il cherche à aller encore plus loin dans son application, c'est pourquoi il suit la formation pour une deuxième fois. Sur la captation vidéo il a été codifié que Jacques a expliqué environ 28 fois,

qu'il a posé des questions à 7 reprises, qu'il a confronté à 5 reprises et qu'il a obtenu du renforcement à 5 reprises.

Simon (nom fictif) : Simon (environ 35 ans) est un professeur d'université qui enseigne sur le leadership organisationnel. Pendant les séquences filmées, Simon a expliqué à 19 reprises, a questionné à 8 reprises, a confronté à 2 reprises et a reçu du renforcement à 6 reprises.

Fannie (Nom fictif) : Fannie (environ 30 ans) travaille en ressources humaines et est responsable des relations humaines dans son organisation. Fannie a expliqué à 8 reprises, a questionné à 21 reprises, a confronté à 3 reprises et a reçu du renforcement à 4 reprises.

1.8 Procédures de collecte de données

La procédure de collectes de données comporte deux étapes principales. La première est une collecte par enregistrements vidéo et la deuxième, une collecte par entrevues semi-dirigées.

1.9 Observation systématique et codification par enregistrements vidéos

Pendant la journée de formation, trois ateliers de trente minutes ont été filmés. Avec l'aide de 2 caméras, nous avons suivi un sous-groupe de cinq candidats à travers leurs interactions. Cette captation vidéo vise à faciliter l'observation, la codification des interactions et la transcription des échanges en permettant plusieurs visionnements d'une même séquence d'interactions entre les participants et participantes. L'enregistrement a uniquement été visionné par le chercheur dans le but d'avoir un verbatim véridique pour l'analyse qui suit.

Pour l'observation systémique et la codification des interactions, une grille d'observation a été conçue à l'aide du cadre théorique. Chaque habileté communicationnelle, le questionnement, l'explication, la confrontation et les renforcements reçus, a été définie de manière observable avec des critères spécifiques. Le tableau suivant présente la grille utilisée pour codifier les comportements. Le tableau comporte une colonne où la définition de chaque habileté est succinctement rappelée.

1.9.1 Grille d'observation des habiletés communicationnelles des participant(e)s

Grille d'observation d'habiletés communicationnelles d'un(e) participant(e) à une formation

du groupe _____
du participant(e)s _____

Habileté de questionnement Identification des « bonnes questions posées » selon les six niveaux identifiés par Graesser et Person. Voir le nombre de questions posées par chaque personne Graesser et Person (1994).	Types de questions - Acquisition de connaissances - Compréhension - Application - Analyse - Synthèse - Évaluation	Nb de fois le comportement observé 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10- 11-12-13-14- 15-16-17-18-19-20... Plus de 20	Notes de l'observateur _____ _____ _____
Habileté d'explication Lorsqu'un participant(e) explique quelque chose, nous utiliserons les « key skills » de Carter pour faire un lien avec la compréhension ou l'incompréhension du destinataire (Carter (1990).	Types d'explication - S'exprime avec clarté et aisance - Utiliser des exemples - Organiser sa pensée - Donner du feedback - Alimenter l'intérêt*	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10- 11-12-13-14- 15-16-17-18-19-20... Plus de 20	_____ _____ _____
Habileté de confrontation Pour cette habileté, nous observerons le nombre de fois où chaque personne sera en désaccord avec une autre pendant la discussion (Janis, 1982; De Dreu et Beersma, 2005).	Types de confrontation - Exprime un désaccord - Non verbal (désaccord) - Contradiction volontaire - Désaccord émotif*	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10- 11-12-13-14- 15-16-17-18-19-20... Plus de 20	_____ _____ _____
Habileté de renforcement Nous cumulerons le nombre de fois où un participant reçoit un renforcement. Pour l'identifier, nous utiliserons les caractéristiques prédéfinies par Cairn.	Type de renforcement - Validité personnelle - Contingence - Valence personnelle*	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10- 11-12-13-14- 15-16-17-18-19-20... Plus de 20	_____ _____ _____

* Les termes en *italique* doivent être validés en entretiens individuelles

Questionnement : identification des «bonnes questions posées» selon les six niveaux identifiés par Graesser et Person. Voir le nombre de questions posées par chaque personne Graesser et Person (1994).

Explication : lorsqu'un participant(e) explique quelque chose, nous utiliserons les aptitudes clés de Carter pour faire un lien avec la compréhension ou l'incompréhension du destinataire (Carter (1990).

Confrontation : pour cette habileté, nous observerons le nombre de fois où chaque personne sera en désaccord avec une autre pendant la discussion (Janis, 1982, De Dreu et Beersma, 2005).β

Renforcement : nous cumulerons le nombre de fois où un participant reçoit un renforcement. Pour l'identifier, nous utiliserons les caractéristiques prédéfinies par Cairn.

Cette collecte des données d'observation et de codification des enregistrements a été mise en relation avec l'évaluation par les personnes participantes des résultats de la formation quelques mois plus tard. De cette façon, il nous été possible de dégager des différences entre les personnes ayant manifesté l'une ou l'autre des habiletés plus fréquemment. L'objectif était d'obtenir des indicateurs quantitatifs pour la partie exploratoire de notre recherche visant à estimer la contribution de certaines habiletés de communication à l'atteinte des objectifs.

1.10 Collecte par entrevues

La deuxième étape de la collecte de données s'est effectuée à l'aide d'entrevues individuelles afin de donner un sens plus précis aux observations collectées lors de la première étape.

Le protocole d'entrevue comporte une première question d'autoévaluation et deux séries de questions. Étant donné que notre recherche vise, à terme, à bonifier le modèle de Kirkpatrick (2006), la première série de questions consiste à demander aux gens des questions d'autoévaluation en lien avec ce modèle d'évaluation. La deuxième série porte sur les observations faites au préalable et sur les associations que pourraient faire les participants et participantes avec les habiletés pratiquées.

Question d'autoévaluation :

Quels étaient vos objectifs lors de cette séance et considérez-vous les avoir atteints ?

La première série de questions qui se rattache au modèle de Kirkpatrick est la suivante :

- 1- Avez-vous été satisfait du déroulement de la formation ? Et pourquoi ?
- 2- Qu'avez-vous appris de nouveau lors de cette formation ?
- 3- Qu'avez-vous changé dans vos pratiques de travail suite à la formation ?
- 4- Selon vous, quels sont les impacts pour votre organisation d'une telle formation ?

Les données obtenues à l'aide de ces questions, nous ont permis d'évaluer à quel niveau la personne autodéclare avoir atteint les objectifs de la formation et, de par les explications que la personne a fournies, de dégager certains liens avec leur pratique communicationnelle. Voici la grille d'entrevue utilisée pour compiler les réponses :

1.10.1 Grille d'entrevue pour la première série de questions selon le modèle de Kirkpatrick

Nom fictif : Jean exemple

Habiletés observées

Expliquer : ++++

Questionner : +

Confronter : ++

Renforcement : +++

Grille d'entrevue #1

Évaluation autodéclarée d'une formation selon le modèle d'évaluation de Donald Kirkpatrick

Questions	Explications qualitatives	Autoévaluation note sur 10
Avez-vous été satisfait du déroulement de la formation ? Et pourquoi ?		
Qu'avez-vous appris de nouveau lors de cette formation ?		
Qu'avez-vous changé dans vos pratiques de travail suite à la formation ?		
Quels sont les impacts pour votre organisation d'une telle formation ?		

La grille d'entrevue, comporte, en haut à gauche un résumé des résultats des analyses des observations des enregistrements vidéo. Les résultats de la personne y sont présentés à l'aide de signe « + ». Il s'agit d'une estimation globale et synthétique ne visant pas à présenter exactement le nombre de fois où l'habileté a été observée, mais plutôt indiquer quelle est la plus fréquemment pratiquée et celles qui le sont moins.

Ceci visait à faciliter l'identification de liens entre les habiletés et les l'atteinte des objectifs. La grille comprend les quatre questions en lien avec le modèle de Kirkpatrick. La section du centre « explication qualitative », vise à colliger les interprétations, explications et justifications que la personne participante donne de cette évaluation et de son résultat sur 10. Cette dernière évaluation chiffrée vise essentiellement à discerner dans quelle section le participant considère avoir le mieux atteint les objectifs.

La deuxième série de questions de l'entrevue est en lien avec les observations faites au préalable et sur les associations que pourraient faire les participants et participantes avec les habiletés pratiquées. Lors de cette étape, l'intervieweur ne communique pas à la personne interviewée les résultats de l'observation des enregistrements, c'est-à-dire, l'estimation de la fréquence d'utilisation des différentes habiletés, pour ne pas biaiser ses réponses et sa réflexion. Toutefois, le chercheur peut noter si les impacts d'une habileté ou d'une autre ont un lien avec la récurrence et/ou l'importance de l'interaction. Voici les questions qui seront posées à chaque participant dans cette deuxième partie d'entrevue :

- 5- Dans votre groupe de travail, vous avez pris la parole pour expliquer aux autres des éléments en lien avec la tâche à accomplir, voici des exemples : (les exemples sont issus de la captation vidéo et varie d'un participant à l'autre). Selon vous, en quoi ce type d'interaction aurait un lien avec l'atteinte des objectifs autodéclarés et l'application dans votre travail au quotidien ?
- 6- Dans votre groupe de travail, vous avez pris la parole pour poser des questions aux autres concernant la tâche à accomplir, voici des exemples : «les exemples sont issus de la captation vidéo et varie d'un participant à l'autre». Selon vous,

en quoi ce type d'interaction aurait un lien avec l'atteinte des objectifs autodéclarés et l'application dans votre travail au quotidien ?

- 7- Dans votre groupe de travail, vous n'étiez pas toujours en accord avec vos collègues concernant différents points dans le travail à faire, voici des exemples : «les exemples sont issus de la captation vidéo et varie d'un participant à l'autre». Selon vous, en quoi ce type d'interaction aurait un lien avec l'atteinte des objectifs autodéclarés et l'application dans votre travail au quotidien ?
- 8- Dans votre groupe de travail, vous avez reçu du renforcement de la part d'un autre participant, voici des exemples (les exemples sont issus de la captation vidéo et varie d'un participant à l'autre). Selon vous, en quoi ce type d'interaction aurait un lien avec l'atteinte des objectifs autodéclarés et l'application dans votre travail au quotidien ?

Les quatre premières questions d'entrevue nous donnerons un approximatif de l'évaluation individuelle afin de cibler si les participants et participantes ont atteint leurs objectifs personnels lors de la formation. Ensuite, les questions 5-6-7-8 touchent directement les habiletés de communication ciblées dans le cadre de cette recherche. Les réponses obtenues dans cette deuxième partie d'entrevue nous permettront de faire différents liens entre l'atteinte ou non des objectifs et les habiletés pratiquées.

1.10.2 Grille d'entrevue pour la deuxième série de questions concernant les habiletés de communication observées.

Nom fictif : Jean exemple

Habiletés observées

Expliquer : ++++

Questionner : +

Confronter : ++

Renforcement : +++

Grille d'entrevue #2

Liens entre les habiletés de communication observées et l'autoévaluation selon le modèle de D. Kirkpatrick

<u>Habiletés observées</u> ↓	<u>Lien avec l'évaluation</u> →	<u>satisfaction</u>	<u>Apprentissage</u>	<u>Comportement(s) changé(s)</u>	<u>Impacts organisationnels</u>
<u>Expliquer</u>					
<u>Questionner</u>					
<u>Confronter</u>					
<u>Renforcement reçu</u>					

Ce tableau sert à identifier quelle habileté aurait un lien significatif avec une ou l'autre des étapes de l'évaluation. Si un participant mentionne par exemple qu'il a une facilité d'apprendre quand il est capable d'expliquer aux autres sa compréhension, nous pourrions voir un lien entre l'habileté d'expliquer et son évaluation de l'apprentissage.

1.11 Procédures d'analyse de données

Rappelons que la collecte des données s'effectue en deux temps. Le premier temps correspond à l'observation et à la codification des enregistrements vidéo et la deuxième aux entrevues. Ces dernières comportant deux phases correspondant à deux séries de questions. Les procédures d'analyse des données sont spécifiques à chacune de ces étapes.

L'analyse des observations et à la codification des enregistrements vidéo sera plutôt limitée. Nous avons comptabilisé le nombre de fois où chacune des habiletés est mise en pratique par chaque apprenant. Puis à titre exploratoire, nous avons examiné les relations possibles entre cette mise en pratique d'habiletés et l'atteinte autodéclarée des objectifs. Notamment, nous avons examiné si des différences de moyennes significatives pouvaient être observées dans l'autodéclaration de l'atteinte des objectifs et les habiletés utilisées. Vu le petit nombre de personnes filmées, les résultats ont été uniquement utilisés à des fins exploratoires et pour orienter les questions lors des entrevues subséquentes.

Lors de la collecte par entrevues, certaines questions d'autoévaluation ont permis d'obtenir des informations sur les interprétations à titre participant. Les entrevues sont semi-dirigées, c'est-à-dire que les discussions sont orientées, dans un premier temps, autour de l'autoévaluation et dans un deuxième temps autour des habiletés de communication. Les questions ouvertes laissent place au répondant de préciser sa réponse selon son interprétation. Nous ferons un résumé de chaque entrevue pour faciliter le choix des extraits que nous analyserons dans cette étude. Les extraits seront choisis en fonction des liens qu'ils entretiennent avec notre question principale. Lorsque les énoncés des répondants et des répondantes feront un lien entre l'atteinte des objectifs de la formation et une ou l'autre des habiletés de communication ciblées, nous la retiendrons dans l'analyse. C'est ce qui explique

notre choix de ne pas utiliser l'intégralité des réponses obtenues dans les entrevues pour peaufiner notre compréhension.

1.12 Considérations éthiques

Les principaux enjeux éthiques de ce projet concernent l'enregistrement vidéo de la séance de formation. Avant d'entreprendre les captations vidéo, tous les participants et participantes ont été avertis et rencontrés pour leur présenter le formulaire de consentement. Tous les répondants et répondantes du groupe ont signé un formulaire de consentement préalable à la tenue de la captation et des entretiens. Ils pouvaient à tout moment se retirer. Tous les acteurs interviewés dans le cadre de cette recherche ont été avisés du traitement confidentiel des données. Seul le chercheur est autorisé à utiliser ces données et s'est engagé à mettre des pseudonymes lors de la rédaction finale du mémoire et à ne pas dévoiler d'informations contextuelles comme le nom des entreprises auxquelles les personnes sont affiliées de manière à empêcher toute identification indirecte.

Pour ce faire, nous avons suivi le guide de conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant des êtres humains répondant aux normes du comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal. Certificat reçu le 26 janvier 2016 : no 0101.

CHAPITRE IV PRESENTATION DES RESULTATS

Ce chapitre présente les résultats observés sur le terrain lors d'une formation continue regroupant différents professionnels. Il s'agit d'extraits de verbatim, issus des entrevues individuelles. La première question repose sur l'atteinte des objectifs, ensuite, les quatre questions suivantes touchent l'évaluation de la formation selon Kirkpatrick (2006), et enfin les quatre dernières questions font référence aux habiletés de communication que nous avons observées sur les participants pendant la séance. Cette section met la table pour l'analyse au chapitre V.

1.13 Résumé des entrevues qualitatives

Cette section présente les données collectées des cinq entrevues effectuées auprès des participants qui ont été observés en action dans une formation. Rappelons que les interactions qui ont été captées par vidéo sont celles en sous-groupe, donc lorsque les participants échangeaient entre eux sur une tâche précise. L'observation s'est déroulée sur une période trois fois trente minutes. Le chiffre qui représente nombre de fois où l'interaction a été observée a été utilisé à titre d'indicateur global et relatif. Il ne s'agissait pas d'offrir un décompte exact, mais une estimation relative à savoir si un type d'habiletés données étaient relativement plus présentes (ou moins) que les autres. Nous en avons besoin uniquement pour voir les habiletés qui reviennent plus fréquemment que d'autres. Le résumé qui suit sera divisé en deux sections. La première partie rapportera les observations de façon plus objectives et dans la deuxième, nous analyserons chacune des questions posées en regard des réponses obtenues dans les entrevues. Certaines questions ont suscité des réactions et réponses plutôt semblables, d'autres ont été très diversifiées. Rappelons que les quatre

premières questions sont d'ordre autoévaluative et que les quatre suivantes sont d'ordre interprétatives.

Question d'ouverture : Quels étaient vos objectifs lors de cette séance et considérez-vous les avoir atteints ?

Les participants et participantes qui ont pris part à cette étude ont tous répondu de façon favorable à cette question. C'est-à-dire qu'ils considèrent tous avoir atteint leurs objectifs personnels. Bien que les objectifs soient différents d'une personne à l'autre, chaque répondant affirme avoir évolué et observe des changements dans sa pratique professionnelle. Voici les extraits du verbatim qui illustre bien les réponses des cinq répondants.

Extraits de verbatim

«J'allais là-bas pour apprendre une nouvelle méthode d'intervention et maintenant, je vois que mon approche parle beaucoup plus aux organisations où j'interviens, alors je dirais que oui, j'ai atteint mes objectifs.»

«Mes objectifs étaient clairs, c'était d'être en mesure d'enseigner l'enquête appréciative à mes étudiants et de leur faire voir un autre modèle d'intervention que la gestion de conflit classique si tu veux. Avec toutes les discussions qu'on a eues, le support théorique que les formatrices nous ont donné, les ateliers pratiques, je dirais avoir atteint mes objectifs.»

«Je n'avais pas d'attente, c'est difficile de parler de mes objectifs. Mais je dirais que je suis sorti de là avec quelque chose de plus c'est certain. Depuis quelque mois j'applique des notions qu'on a vues dans

mon travail et je me sens plus en confiance quand il y a un conflit relationnel, chose que je n'aimais pas du tout avant.»

«Mes objectifs, ouff, j'en avais quelques-uns. D'abord, je connaissais déjà l'enquête appréciative, j'ai déjà suivi la formation avec cette formatrice. Je suis consultant, je voulais être en mesure de l'approfondir pour la proposer à mes clients et la vivre avec eux. Depuis la formation, je l'ai appliqué trois fois et le résultat est impressionnant. Dans le fond mon vrai objectif c'était ça.»

«Je ne m'étais pas fixé d'objectifs précis, mais j'ai embarqué dans la proposition des formatrices qui nous disait : Osez mettre en pratique. Je l'ai fait, j'ai essayé et le résultat est bon, je suis contente, les membres de mon équipe ont pris plaisir à faire une enquête appréciative et ça a paru dans notre travail.»

Question 1 : Avez-vous été satisfait du déroulement de la formation ? Et pourquoi ?

La satisfaction des participantes et participants est un élément récurrent dans leurs réponses. Au plan quantitatif, il a été demandé aux participants de donner une note sur 10 de leurs appréciations générale et les résultats sont tous de 8 ou 9 sur 10. La qualité des formatrices, leur implication et leur originalité sont les éléments avancés en lien avec leur satisfaction.

Extraits de verbatim :

«J'ai été surpris de voir à quel point elles étaient préparées et connaissaient leur sujet.»

«Je connaissais déjà une formatrice, mais l'autre également m'a beaucoup impressionné.»

«L'originalité des ateliers m'a beaucoup plus, c'était différent et drôle même.»

«Je m'attendais à beaucoup et je n'ai pas été déçu ! Elles ont fait un beau travail. Et le groupe aussi»

La motivation des autres participants et la qualité des échanges pendant la séance sont aussi présentes dans les commentaires des participants qui semblent avoir apprécié.

Extraits de verbatim :

«Ce n'est pas juste les formatrices, mais aussi les échanges avec les autres professionnels qui avaient beaucoup à apporter aux discussions.»

«Toutes les expériences individuelles regroupées faisaient partie de la théorie»

«Il y avait beaucoup d'expérience dans la salle et j'ai eu la chance de discuter avec plusieurs participants, c'est aussi très riche.»

«Tout le monde qui était présent avait le gout d'aller plus loin, ça paraissait.»

L'organisation et la structure des ateliers proposés ont aussi été soulevées.

Extraits de verbatim :

«Lors de la première journée, je ne voyais pas nécessairement de lien entre tous les ateliers, mais après deux jours, je voyais l'évolution et j'intégrais plus facilement les concepts.»

«On voyait beaucoup de liens logiques entre les ateliers»

«J'ai été satisfait du fil conducteur, on intégrait une chose à la fois»

Le respect entre les participants, l'ouverture d'esprit et l'acceptation de l'opposition semble être des éléments essentiels à la satisfaction.

«J'ai aimé mon équipe, les membres étaient très respectueux.»

« Quand quelqu'un n'était pas d'accord, les autres l'écoutaient, je vais te dire que c'est différent à ma job»

«Quand je ne pensais pas comme l'autre, je cherchais à aller plus loin avec»

«Tout a bien coulé, il n'y avait personne de déplaisant»

«Une de mes plus belles surprises c'était le travail de groupe, ça s'est déroulé à merveille»

Le déroulement respectait une logique qui permettait d'apprendre facilement les concepts. Le manque de suivi de la séance est apparu comme un point négatif. Notamment, un envoi de documents a été promis aux participants et ils ne les avaient toujours pas reçus après quelques mois.

Extraits de verbatim :

«Après la séance, je m'attendais à recevoir les documents par courriel et je ne les ai jamais reçus. Je trouve ça dommage parce que j'utilise l'enquête appréciative, sans avoir les outils théoriques pour m'appuyer. Je ne suis pas toujours certaine des étapes dans l'ordre.»

«Il n'y a pas eu de suivi après les trois jours, j'aurais aimé avoir un feedback quelconque.»

Question 2 : Qu'avez-vous appris de nouveau lors de cette formation ?

Les apprentissages déclarés concernent l'acquisition de notions relatives une nouvelle philosophie concernant l'intervention en entreprise, la découverte de nouvelles pistes d'application pratique concernant l'intervention positive de l'enquête.

Extraits de verbatim :

«J'ai appris que le positif fait beaucoup de bien dans une équipe, surtout en intervention»

«Je connaissais l'enquête appréciative, mais il me manquait des bouts concernant la philosophie intégrale et l'application concrète.»

«Je ne connaissais aucunement cette méthode d'intervention, j'ai été invité par ma collègue à la formation et j'ai aimé la philosophie entourant ce type d'enquête.»

«J'ai appris à me laisser aller. J'étais gênée dans les premiers ateliers, mais après 1 demi-journée, j'avais envie de participer avec tout le monde.»

Au plan du transfert des apprentissages dans la pratique, les réponses soulignent à la fois l'immersion offerte par la formation à une nouvelle approche qu'on souhaite mettre en pratique et les difficultés à transposer directement l'approche dans son milieu de travail.

Extraits de verbatim :

«J'ai bien comprise les étapes de l'enquête appréciative, mais je ne suis pas certaine de comprendre la façon de le rendre pratique dans mon organisation»

«Je sens qu'il me reste des défis à relever concernant l'application dans mon organisation»

Les apprentissages faits sont parfois mis en relation avec des apprentissages antérieurs. On souligne que l'on travaillait déjà avec une philosophie semblable à celle vue dans la formation

Extrait de verbatim :

«J'ai toujours eu ce type de philosophie positive, mais d'avoir une structure pour pratiquer une intervention appréciative, c'est génial, ça colle avec ma personnalité et je suis content de l'avoir appris.»

«J'ai surtout appris à être plus structuré dans mes méthodes d'intervention. J'utilisais une bonne partie des concepts, mais dans le désordre.»

Question 3 : Qu'avez-vous changé dans vos pratiques de travail suite à la formation ?

Chaque répondant, à son niveau, affirme avoir changé quelque chose dans sa pratique de travail. On parle même d'un changement radical dans leurs interventions.

Extrait de verbatim :

« C'est fou, juste le fait de prendre le temps d'utiliser le vrai positif dans une organisation comme ça peut mettre des sourires dans le visage des gens et comme ça facilite la discussion.»

«J'ai changé ma méthode de travail en fonction des étapes de l'enquête appréciative»

«Je vois la résolution de conflit à l'inverse. Maintenant je parle de renforcement positif des meilleures pratiques.»

«Oui j'ai changé ma pratique, sans utiliser la méthode au complet, j'insère plusieurs portions de l'enquête appréciative dans mes interventions.»

On souhaite désormais proposer aux organisations plusieurs façons applicables pour utiliser l'enquête appréciative dans plusieurs situations.

Extraits de verbatim :

«J'ai une nouvelle approche client, je leur arrive avec un plan d'enquête appréciative et ça leur parlent beaucoup je trouve.»

«On possède désormais une méthode de travaille adaptée et précise à utiliser pour encadrer l'approche.»

«Maintenant, j'aime amplifier ce que la personne a plutôt que ce qu'elle n'a pas»

Question 4 : Selon vous, quels sont les impacts pour votre organisation d'une telle formation ?

Les impacts décrits varient en fonction de leur statut d'emploi. En effet, ceux qui travaillent comme consultants externes ont affirmés voir une différence chez leur clientèle pendant l'intervention. Ils ont parlé d'attitude plus positive face aux problèmes rencontrés, qu'il est plus facile pour les membres du groupe de communiquer autour d'aspects qui fonctionnent bien dans leur organisation plutôt que le contraire. Les participants qui travaillent dans une organisation directement ont aussi mentionné avoir vu des impacts dans leur milieu de travail. Certaines personnes mentionnent toutefois qu'il est difficile d'y voir des impacts réels.

« Je sens que je m'en fais moins qu'avant sur les éléments de mon travail qui me déplaie et que j'accorde beaucoup plus d'importance sur ce qui marche bien.»

« C'est difficile à évaluer, ça a un impact sur mon travail, mais sur mon organisation je ne suis pas sûr.»

«Lors des rencontres d'équipe, j'invite mes collègues à travailler autour de nos forces et de ce qui fonctionne chez nous, c'est ce que j'appellerais un semblant d'impact.»

«Pour mon organisation, je ne sens pas qu'il y ait un impact, la formation visait surtout un changement personnel dans sa propre pratique.»

Un autre participant exprime qu'il souhaite que son patron adopte une attitude d'enquête appréciative lors d'interventions organisationnelles.

«Le changement dans mon organisation passe par mon patron et j'essaie de lui faire voir les bienfaits d'une telle approche. Je pense que ça va venir et qu'on va en sortir gagnant.»

Le participant qui est professeur voit les impacts de la formation différemment. Puisqu'il souhaite enseigner les méthodes qu'il a vues en formation, il prétend que les impacts seront auprès de ses étudiants dans leurs propres organisations.

«Je pense que mes étudiants auront désormais des outils pour intervenir dans une optique plus positive, dans mon organisation à moi, il n'y a pas de différences.»

Dans la prochaine section de résultats d'entrevues, nous verrons les interprétations qu'associent les participants interrogés entre leurs habiletés de communications : d'explication, de questionnement, de confrontation et de renforcement en lien avec l'atteinte autodéclarée des objectifs de la séance. Rappelons que notre question de recherche est la suivante : « Comment les habiletés de communication

interpersonnelle contribuent-elles, selon les participants et participantes, à l'atteinte des objectifs. » Sachant que les participants que nous avons questionnés ont atteint les objectifs, voyons quelles habiletés de communication auraient des impacts significatifs ces résultats.

Question 5 : Dans votre groupe de travail, vous avez pris la parole pour expliquer aux autres des éléments en lien avec la tâche à accomplir, voici des exemples : (les exemples donnés aux participants sont issus de la captation vidéo et varie d'un participant à l'autre). Selon vous, en quoi ce type d'interaction aurait un lien avec l'atteinte des objectifs autodéclarés et l'application dans votre travail au quotidien ?

Deux types de réponses ont été décelés concernant l'explication. Soit le fait d'expliquer a pour but d'inclure l'autre à la discussion ou soit, on voit l'explication comme une méthode d'appropriation individuelle des concepts. Voici des exemples de réponses issues des entrevues postformation qui illustrent le premier niveau, c'est-à-dire expliquer «expliquer a pour but d'inclure l'autre» :

«C'est pour élargir et clarifier ma vision pour l'autre personne.»

«J'atteints mes objectifs avec l'aide des autres, tout le monde s'explique de temps en temps, pour moi c'est la base pour apprendre en équipe.»

«Je recherche un certain partage de perception avec l'interlocuteur.»

«Je cherche à savoir ce qu'il en pense.»

«Je m'assure qu'on parle les mêmes affaires. J'ai toujours eu un souci de tenir compte de l'autre personne. Je veux être avec la personne. Parfaire la compréhension de l'autre.»

Quant à l'appropriation personnelle d'un concept par l'explication, il est illustré ces exemples de réponses reçues en ce sens :

« C'est pour m'assurer que je comprends moi-même. Ça se place dans ma tête.» «C'est là que je fais le transfert entre théorique et pratique, je le mets en mot et j'essaie de l'expliquer, si les autres me comprennent, j'ai compris.»

«C'est certain que ça m'aide à atteindre mes objectifs, je confirme mon apprentissage en expliquant aux autres»

«J'explique, je vois ensuite si c'est clair, pour moi d'abord et avec les rétroactions des autres.»

Question 6 : Dans votre groupe de travail, vous avez pris la parole pour poser des questions aux autres concernant la tâche à accomplir, voici des exemples (les exemples sont issus de la captation vidéo et varie d'un participant à l'autre). Selon vous, en quoi ce type d'interaction aurait un lien avec l'atteinte des objectifs autodéclarés et l'application dans votre travail au quotidien ?

Les réponses obtenues sur cette question sont semblables à celles obtenues dans la question précédente concernant l'explication. Cependant, dans cette question, à

l'inverse de l'explication, poser des questions viserait un but plus personnel d'apprentissage. Voici des exemples de réponses :

«Je le fais pour comprendre avant tout.»

«Poser des questions ça m'a toujours fait réfléchir.»

«Si je veux réellement atteindre mes objectifs, les questions que j'ai posées font partie du cheminement.»

«Sans ces questions, il me manque quelque chose que je n'obtiens pas des autres sans le demander. Alors oui, ça m'aide à aller plus loin dans mon apprentissage.»

«Je cherche à clarifier ma pensée.»

«Je pose une question pour faire avancer la discussion plus loin.»

«Si je veux apprendre, je dois comprendre, j'ai besoin de poser des questions. J'aime découvrir ce que l'autre peut m'apprendre.»

On affirme toutefois, à quelques reprises, poser des questions avec un souci pour l'autre. Voici quelques exemples de réponses qui vont en ce sens.

«En tant que coach, j'ai un réflexe, je veux que la personne intègre, c'est pourquoi je questionne. Pour comprendre, j'ai besoin de la compréhension de l'autre.»

«Je pose souvent des questions pour en savoir plus sur la pensée de l'autre. »

«Les exemples que tu me cites ici sont me rappelle que je voulais mieux comprendre ce qu'elle voulait dire dans ses propos. Ça me fais avancer c'est sur.»

Question 7 : Dans votre groupe de travail, vous n'étiez pas toujours en accord avec vos collègues concernant différents points dans le travail à faire, voici des exemples (les exemples sont issus de la captation vidéo et varie d'un participant à l'autre). Selon vous, en quoi ce type d'interaction aurait un lien avec l'atteinte des objectifs autodéclarés et l'application dans votre travail au quotidien ?

Bien que la confrontation soit l'habileté la moins observée dans la captation vidéo, les participants à l'étude établissent certains liens entre cette habileté et l'atteinte de leurs objectifs. D'abord, la confrontation est dite bénéfique pour eux, elle encourage l'apprentissage. Voici des réponses obtenues sur cette question

«Pour moi c'est positif, j'en prends, j'en laisse, mais surtout je retiens. Je vois ça comme un challenge qui me rend plus confiante.»

«Ça me permet de voir ce que l'autre pense vraiment, parfois je critique juste pour en savoir plus.»

«Je choisis mes combats, si le combat en vaut la peine, je fonce dedans.»

«C'est toujours bénéfique pour moi, ça ne me laisse pas indifférent. Impossible de ne rien garder d'une discussion. C'est certain que j'ajuste ma perception si l'autre me convint.»

La confrontation est aussi vue comme une continuité des habiletés d'explication et de questionnement.

«Pour moi c'est une explication étayée, on va plus loin pour se comprendre.»

«Je cherche à prendre un peu des deux visions, dans ces contextes, je pose beaucoup de questions pour comprendre l'autre point de vue.»

«Plutôt que d'affirmer mon désaccord, je pose plus de questions de clarifications. J'aime faire des liens et expliquer en détail ce que j'en pense.»

Question 8 : Dans votre groupe de travail, vous avez reçu du renforcement de la part d'un autre participant, voici des exemples (les exemples sont issus de la captation vidéo et varie d'un participant à l'autre). Selon vous, en quoi ce type d'interaction aurait un lien avec l'atteinte des objectifs autodéclarés et l'application dans votre travail au quotidien ?

Dans cette question, les réponses des participant(e)s sont divisées. Pour certaines personnes, recevoir du renforcement influence le comportement, pour d'autres, pas vraiment. Voici des réponses obtenues des participants et participantes qui affirment que les renforcements reçus ont un impact positif sur eux :

«Oui définitivement, ça confirme la valeur pour moi.»

«Ça me dis que je suis sur la bonne voie et que je devrais aller en se sens»

«Après une discussion avec l'autre, souvent je demande du feedback, je le prends comme renforcement.»

«Ça me donne un sentiment d'impact positif.»

La position plus nuancée consiste à dire que :

«Pour moi, le renforcement passe par un changement d'actions, le verbal ça ne me fait rien, mais de voir l'autre changer, c'est ça mon vrai renforcement.»

«Je me questionne toujours à savoir avec quoi l'autre repart après notre conversation, mais qu'il ou elle me fasse un renforcement ne change rien pour moi.»

C'est ce qui complète le résumé des principaux propos obtenus par les répondant(e)s lors des entrevues individuelles. Certaines citations n'ont pas été transcrites de façon intégrale puisque plusieurs réponses étaient semblables et voulaient clairement dire la même chose. Voici maintenant les interprétations associées entre les premières questions d'autoévaluation telles que proposées par Kirkpatrick (2006) et les habiletés de communication que nous avons ciblées.

CHAPITRE V

ANALYSE ET DISCUSSION DES RESULTATS

Cette deuxième partie d'entrevue constitue le cœur de notre recherche. Après avoir défini notre cadre théorique et le système dans lequel notre groupe de participants s'insère, nous tenterons d'approfondir notre compréhension des liens que pourraient avoir les habiletés de communication observées avec les quatre étapes du modèle d'évaluation de Kirkpatrick. Rappelons que ces quatre étapes sont : 1- La satisfaction des participants, 2- Les apprentissages vécus, 3- Les changements de comportement, 4- Les impacts organisationnels. Nous les mettrons en lien avec nos habiletés ciblées : L'explication, le questionnement, la confrontation et le renforcement. Les prochains paragraphes présentent des liens plus étroits qui se tissent. En quoi les habiletés favorisent l'atteinte des objectifs personnels autodéclarés pour chacune des étapes de Kirkpatrick ?

1.14 Analyse en lien avec la satisfaction des participants

À la lumière des réponses concernant cette question de satisfaction, il semble que cet aspect n'introduise pas de biais dans l'étude puisque les participants ont été unanimes. En effet, tous les répondant(e)s ont mentionné d'une façon ou d'une autre avoir été satisfaits de la séance. Que ce soit au niveau de la théorie, de l'encadrement, de la pertinence des autres participants, des ateliers ou même des locaux, chacun a vécu l'expérience positivement et en a appris quelque chose. En lisant le résumé du verbatim sur la première question concernant l'atteinte des objectifs, on remarque aussi le fait que chaque participant a atteint un ou l'autre de ses objectifs personnels.

Comme le spécifiait Kirkpatrick (2006) lorsque l'évaluation de la satisfaction est positive, les chances qu'il y ait des apprentissages significatifs sont meilleures que lorsque les participants affirment ne pas être satisfaits. C'est dans cet esprit que les

résultats obtenus concernant l'impact des habiletés de communication sur la mise en application devront être contextualisés en regard d'une formation ayant reçu un haut taux de satisfaction. En effet, tous les participants et participantes ont mentionné avoir été satisfaits de leur formation. Ils ont accordé en moyenne une note de 8.5 sur 10 concernant leur satisfaction générale. Toutes les personnes participantes ont mentionné d'une façon ou d'une autre avoir atteint des objectifs qu'elles s'étaient fixés avant ou pendant la séance. Le fait d'avoir «réussi» alimente probablement la satisfaction obtenue. En lien avec les habiletés observées sur l'enregistrement, on remarque que les propos interprétatifs des participants et des participantes sont aussi orientés de façon positive. Aucun répondant n'a mentionné au cours des entrevues qu'une ou l'autre des habiletés communicationnelles observées aurait été nuisibles au développement des apprentissages. Voici des exemples d'extraits des questions 5-6-7-8.

«C'est pour élargir et clarifier ma vision pour l'autre personne.»

«Je pose souvent des questions pour en savoir plus sur la pensée de l'autre.»

«Pour moi c'est positif, j'en prends, j'en laisse, mais surtout je retiens. Je vois ça comme un challenge qui me rend plus confiante.»

«Ça me donne un sentiment d'impact positif.»

On remarque que cette étape d'évaluation touchant la satisfaction repose sur la perception positive des participants et participantes à l'égard des interactions qu'ils ont eues. En effet, lorsqu'ils ont été questionnés sur les habiletés communicationnelles qu'ils avaient mises en pratique lors de la formation, leurs

réponses montraient les bénéfices d'avoir eu des interactions positives en liens avec la satisfaction qu'ils et elles démontrent à l'égard de la séance.

En lien avec notre question de recherche, on remarque que l'apport des habiletés de communication envers l'atteinte autodéclarée des objectifs est présent dans cette première section sur la satisfaction. En analysant les réponses obtenues dans les entrevues individuelles, on remarque que les habiletés communicationnelles, si elles sont vécues de façon positive, encouragent les apprenants à mettre en pratique les méthodes qui ont été apprises, discutées et travaillées en petit groupe.

Cependant, cette analyse ne peut avoir la prétention de montrer les habiletés de communication comme la seule raison du haut taux de satisfaction des participants à la séance. En effet, comme on constate dans le résumé des réponses obtenues, d'autres facteurs semblent être importants. Par exemple, la qualité des formatrices, la structure de la séance, la pertinence de chaque atelier, l'environnement de travail (local grand et éclairé), etc. Il faut donc contextualiser la satisfaction et cibler ce qui relève directement des interactions entre les participants.

1.15 Analyse en lien avec l'apprentissage

Bien que tous les répondants et répondantes aient mentionné avoir appris quelque chose pendant la formation, plusieurs particularités s'observent. Le contenu de l'apprentissage semble relatif à chaque personne. Les participant(e)s citent des exemples d'apprentissage plus théorique, parfois plus pratique et d'autre parlent de changements personnels. Les exemples d'apprentissage déclarés tournent autour de la philosophie de l'enquête, la méthode d'intervention, les étapes à suivre et le savoir-être en situation conflictuelle.

«Je ne connaissais aucunement cette méthode d'intervention, j'ai été invité par ma collègue à la formation et j'ai aimé la philosophie entourant ce type d'enquête.»

«J'ai appris à me laisser aller. J'étais gênée dans les premiers ateliers, mais après 1 demi-journée, j'avais envie de participer avec tout le monde.»

«J'ai surtout appris à être plus structuré dans mes méthodes d'intervention. J'utilisais une bonne partie des concepts, mais dans le désordre.»

«J'ai appris que le positif fait beaucoup de bien dans une équipe, surtout en intervention»

L'examen des réponses obtenues concernant l'apprentissage des participants en lien avec des notions de notre cadre théorique permet d'observer des manifestations du socioconstructiviste tel que défini par Vygotski et du constructiviste de Piaget. Les répondants démontrent dans leurs réponses que l'échange entre deux personnes

favorise la construction de sens et encourage l'émergence d'une compréhension commune, et ce, à travers les quatre habiletés de communication ciblées (explication, questionnement, confrontation, renforcement).

«Sans ces questions, il me manque quelque chose que je n'obtiens pas des autres sans le demander. Alors oui, ça m'aide à aller plus loin dans mon apprentissage.»

«J'atteints mes objectifs avec l'aide des autres, tout le monde s'explique de temps en temps, pour moi c'est la base pour apprendre en équipe.»

«Je recherche un certain partage de perception avec l'interlocuteur.»

Rappelons que l'objectif de cette recherche est de mieux comprendre l'impact des habiletés de communication sur l'apprentissage. À cet égard, les discussions entre les participants et participantes lors des ateliers en sous-groupe apparaissent comme un facteur important. Au-delà du socioconstructiviste et de la création de sens commun, on remarque que les participants et participantes affirment prendre les autres en considération avec crédibilité et respect pendant les discussions. Ce facteur semble être un enjeu déterminant à l'échange de perceptions et à l'apprentissage significatif avec l'autre. En effet, lorsque nous avons questionné les participants sur les habiletés de communication d'explication, de questionnement, de confrontation et de renforcement, on remarque qu'il y a un désir d'apprendre de l'autre et avec l'autre. Les répondants mentionnent que l'interlocuteur est au cœur du cheminement vers une compréhension et de l'apprentissage final. Puisque les répondants affirment avoir atteint leurs objectifs de formation, il est possible d'observer le lien entre la volonté d'apprendre de l'autre et l'apprentissage réel. Voici certains exemples de réponses

marquantes qui montrent des liens entre les habiletés de communication interpersonnelle et l'apprentissage individuel.

«Je m'assure qu'on parle les mêmes affaires. J'ai toujours eu un souci de tenir compte de l'autre personne. Je veux être avec la personne. Parfaire la compréhension de l'autre.» (Réponse en lien avec l'explication)

«Si je veux apprendre, je dois comprendre, j'ai besoin de poser des questions. J'aime découvrir ce que l'autre peut m'apprendre.» (Réponse en lien avec le questionnement)

«C'est toujours bénéfique pour moi, ça ne me laisse pas indifférent. Impossible de ne rien garder d'une discussion. C'est certain que j'ajuste ma perception si l'autre me convint.» (Réponse en lien avec la confrontation)

«Après une discussion avec l'autre, souvent je demande du feedback, je le prends comme renforcement.» (Réponse en lien avec le renforcement)

Plus spécifiquement, une habileté semble se démarquer des autres concernant l'apprentissage et il s'agit du questionnement. En effet, en prenant en compte les réponses obtenues dans les entrevues, le questionnement semble être un facteur important dans la compréhension et l'apprentissage des participants et participantes. Cette observation est cohérente avec les conclusions de l'étude de Hawkins et Power (1999) qui mentionne que le questionnement serait un des outils les plus puissants en situation d'apprentissage. Comme il a été cité dans le résumé des entrevues voici des extraits de réponses des participants qui soutiennent cet énoncé :

«Si je veux apprendre, je dois comprendre, j'ai besoin de poser des questions. J'aime découvrir ce que l'autre peut m'apprendre.»

«Poser des questions ça m'a toujours fait réfléchir.»

«Sans ces questions, il me manque quelque chose que je n'obtiens pas des autres sans le demander. Alors oui, ça m'aide à aller plus loin dans mon apprentissage.»

Ces exemples reflètent l'ensemble des réponses obtenues de la part des participants à l'étude. Tous les répondant(e)s ont, d'une façon ou d'une autre, mentionnés que les questionnements qu'ils avaient faits avaient eu un impact sur leur apprentissage.

Les réponses des répondants et répondantes montrent que l'habileté d'explication est semblable à celle de confronter. En ce sens où elles semblent avoir le même genre d'impact sur l'apprentissage. Des participants ont même dit que la confrontation serait une explication étayée ou les partis en opposition essaient de faire comprendre à l'autre sa vision, sa compréhension. Ces dires sont en lien avec la théorie sur l'explication et sur la confrontation. Ces deux habiletés auraient des liens étroits. L'étude de Fasel-Lauzon (2009) nous parle de construction de sens commun à travers l'explication. Concernant la confrontation, Nemeth et ses collaborateurs (2004) soulignent, dans leurs recherches sur les rôles du conflit dans le groupe, que la possibilité de critiquer faciliterait la création d'idées supplémentaires par les points de vue opposés. Les interprétations des répondants vont en ce sens et confirme l'aspect de «mise en commun» pour apprendre.

On remarque que les habiletés d'explication et de confrontation semblent avoir une influence semblable sur la mise en pratique des concepts et sur l'apprentissage

théorique. Les réponses obtenues vont en ce sens, c'est-à-dire qu'on attribue les mêmes bénéfices à l'explication et à la confrontation.

Extrait de verbatim (concernant l'explication)

«C'est certain que ça m'aide à atteindre mes objectifs, je confirme mon apprentissage en expliquant aux autres»

«J'atteints mes objectifs avec l'aide des autres, tout le monde s'explique de temps en temps, pour moi c'est la base pour apprendre en équipe.»

Extrait de verbatim (concernant la confrontation)

«C'est toujours bénéfique pour moi, ça ne me laisse pas indifférent. Impossible de ne rien garder d'une discussion. C'est certain que j'ajuste ma perception si l'autre me convint.»

«Pour moi c'est positif, j'en prends, j'en laisse, mais surtout je retiens. Je vois ça comme un challenge qui me rend plus confiante.»

Évidemment, notre regard dans cette étude porte essentiellement sur la compréhension des habiletés de communication et les liens qu'elles pourraient avoir avec l'atteinte des objectifs. Nous sommes conscients qu'il faut nuancer les analyses faites dans les derniers paragraphes. Il faut garder en tête que le groupe d'apprenants s'insère dans un système qui dépasse les interactions entre les individus ici-et-maintenant. Respectant la logique développée par Bateson sur la systémique, dans le système actuel, d'une part, on peut associer l'apprentissage aux habiletés de communication exercées mais aussi à plusieurs autres parties prenantes du système lui-même. Par exemple : des participants ayant sensiblement les mêmes objectifs à

atteindre, des formatrices ayant eu une influence positive sur le groupe, une participation accrue, des ateliers dirigés, des expériences individuelles, un local de formation grand/éclairé, un climat particulier dans le groupe, etc. Tous ces facteurs définissent un système qui peut affecter les résultats obtenus dans cette recherche.

En résumé, les répondants disent que l'apprentissage est favorisé par les échanges interpersonnels, à condition d'accorder une crédibilité à l'autre. Comme deuxième constat, ils interprètent que le questionnement est un moteur puissant à l'apprentissage en groupe. De plus, l'explication, est décrite par les répondants comme une forme de confrontation bénéfique à l'apprentissage dans les circonstances où le climat est favorable. On constate ce dernier point en se référant aux extraits issus de la question touchant la satisfaction.

1.16 Analyse en lien avec le changement dans la pratique.

Ayant pris note des liens établis entre certaines habiletés de communication et l'apprentissage, voyons comment ces nouveaux acquis peuvent affecter le comportement. Kirkpatrick (2006), dans la troisième section de son modèle d'évaluation, tente d'évaluer le transfert de ces apprentissages dans la pratique c'est-à-dire évaluer dans quelle mesure le comportement de l'apprenant a changé après avoir vécu une séance de formation. Dans la section précédente, selon les réponses des répondant(e)s, on remarquait que le fait de poser des questions stimulerait davantage l'apprentissage que les autres habiletés observées. Concernant le changement dans la pratique, les habiletés d'explication, de confrontation et de renforcement sont identifiées comme jouant un rôle plus important. Par exemple, le fait de comparer avec les autres sa compréhension semble encourager l'apprenant à mettre en application le comportement. Ces «comparaisons» s'expriment de différentes façons à travers les habiletés. Voici des extraits de verbatim qui vont en sens.

«J'explique, je vois ensuite si c'est clair, pour moi d'abord et avec les rétroactions des autres.»

«Je recherche un certain partage de perception avec l'interlocuteur.»

«Ça me permet de voir ce que l'autre pense vraiment, parfois je critique juste pour en savoir plus.»

«Après une discussion avec l'autre, souvent je demande du feedback, je le prends comme renforcement.»

Bien que le transfert d'apprentissage et la mise en pratique soient des éléments plus personnels associés à la réalité de chacun, il y a des aspects qui reviennent dans les réponses obtenues. Dans les extraits de réponse de la question 3 (concernant le changement de pratique), on constate que les participants-es affirment avoir changé des éléments de leurs pratiques professionnelles en regard de la formation. Outre les aspects de comparaison, il semble que les renforcements positifs reçus à travers les interactions avec les autres stimulent l'apprenant à modifier ou changer son comportement dans son milieu de travail.

Extraits de verbatim :

«Ça me dit que je suis sur la bonne voie et que je devrais aller en se sens»

«Pour moi, le renforcement passe par un changement d'actions, le verbal ça ne me fait rien, mais de voir l'autre changer, c'est ça mon vrai renforcement.»

«Je me questionne toujours à savoir avec quoi l'autre repart après notre conversation, mais qu'il ou elle me fasse un renforcement ne change rien pour moi.»

Ces interprétations mettent en valeur que les encouragements, vus ici comme renforcements positifs qui poussent les apprenants à mettre leurs idées théoriques en pratique. Ayant la confirmation des pairs que c'est une «bonne idée», on cherche à intégrer le comportement. Ce lien n'est pas sans rappeler les études behavioristes de Skinner : « When a bit of behavior has the kind of consequence called reinforcing, it is more likely to occur again. [...] » (Skinner, 1974 ; p51). Cependant, comme il a été identifié dans le cadre théorique, cette rétroaction positive doit venir d'une personne à qui l'apprenant accorde une valeur. En fait, dans le cadre de cette étude, la valeur accordée envers l'autre a été identifiée par ces trois aspects : la validité personnelle, la valence personnelle et la contingence. Dans le groupe étudié, trois facteurs sont respectés : les participants ont accordé beaucoup de respect pour les autres participants (validité personnelle) et ont mentionné avoir apprécié les expertises (valence personnelle) et la qualité des autres participants (la contingence). Voici des extraits de verbatim issus de la question concernant la satisfaction qui le démontre.

«Ce n'est pas juste les formatrices, mais aussi les échanges avec les autres professionnels qui avaient beaucoup à apporter aux discussions.»

«Toutes les expériences individuelles regroupées faisaient partie de la théorie»

«Il y avait beaucoup d'expérience dans la salle et j'ai eu la chance de discuter avec plusieurs participants, c'est aussi très riche.»

«Tout le monde qui était présent avait le gout d'aller plus loin, ça paraissait.»

On remarque un lien important entre la satisfaction à l'égard de la formation et la mise en pratique de nouveaux concepts par la suite. Les renforcements reçus ont plus d'impacts sur les apprenants si les autres participants et participantes à la formation sont reconnus comme pertinents et qu'ils apportent du contenu supplémentaire aux discussions.

À la lumière de toutes les interprétations recueillies sur le changement de comportement et de pratique dans son milieu de travail, on constate que la comparaison avec les pairs et le fait d'obtenir du renforcement positif aurait un certain impact sur la mise en application dans son travail des nouveaux concepts appris. Et pour encourager ces interactions, le fait d'expliquer, de confronter et d'obtenir du renforcement aurait un impact positif.

1.17 Interprétation en lien avec les impacts organisationnels

Rappelons que la quatrième et dernière étape d'évaluation de M. Kirkpatrick est l'évaluation des impacts organisationnels suivant la formation. Il s'agit d'une collecte importante pour une entreprise qui cherche à quantifier le rendement de son investissement en formation. Dans la présente recherche, il s'avère très difficile pour nous de tisser des liens entre cette étape d'évaluation et les habiletés de communication pouvant mener à de quelconques résultats. Voici les raisons qui limitent notre analyse à cet égard :

D'abord, la séance de formation qui fait l'objet de l'étude dans ce mémoire est une séance publique, c'est-à-dire que différents professionnels de différents milieux participaient aux ateliers. Lorsque nous avons interviewé les participants, il était possible pour eux d'interpréter leur satisfaction, leurs apprentissages, leurs agissements, mais il n'était pas possible pour eux de considérer pleinement leurs impacts sur leur organisation. Même si un participant mentionne que c'est bénéfique pour son organisation, il est impossible pour nous de faire des liens entre les habiletés communicationnelles du participant et les impacts directs sur l'environnement de son milieu professionnel.

De plus, notre recherche vise à observer les interactions ciblées à travers des habiletés de communication et y voir des liens avec l'atteinte autodéclarée des objectifs. La quatrième étape d'évaluation de Kirkpatrick (impacts organisationnels) se rapporte quant à elle aux objectifs de l'organisation. Puisque nous ne savons pas quels sont les objectifs organisationnels des participants qui sont présents, il n'est pas possible de faire des liens avec la communication d'un individu et les résultats attendus par son employeur. La place de l'évaluation des impacts organisationnels doit être déterminée d'avance par une organisation qui a des objectifs clairs et non dans une formation publique, même si la séance présente des objectifs individuels précis. Lors des entrevues individuelles, la question #4 concernant les impacts organisationnels qui a été posée au participant(e)s montrait bien la difficulté pour eux de réaliser une interprétation. Voici les réponses obtenues concernant la question sur les impacts organisationnels observés.

« Je sens que je m'en fais moins qu'avant sur les éléments de mon travail qui me déplaît et que j'accorde beaucoup plus d'importance sur ce qui marche bien. »

« C'est difficile à évaluer, ça a un impact sur mon travail, mais sur mon organisation je ne suis pas sûr. »

« Lors des rencontres d'équipe, j'invite mes collègues à travailler autour de nos forces et de ce qui fonctionne chez nous, c'est ce que j'appellerais un semblant d'impact. »

« Pour mon organisation, je ne sens pas qu'il y ait un impact, la formation visait surtout un changement personnel dans sa propre pratique. »

Ces quelques extraits illustrent l'impossibilité pour nous d'approfondir notre compréhension des impacts sur l'organisation des les habilités communicationnelles d'une personne en formation (séance publique). Cette limite dans notre recherche ouvre la porte à d'autres chercheurs qui voudraient observer quelles habiletés de communication peuvent avoir des liens significatifs avec les impacts organisationnels de la formation. Pour ce faire, il faudrait commencer l'analyse en ciblant les objectifs de différentes entreprises et questionner les participants de l'étude en fonction de ces objectifs précis. Idéalement, la formation servant de sujet d'étude devrait être une séance interne où tous les participants et participantes auraient sensiblement les mêmes objectifs à atteindre et seraient dans le même environnement de travail.

CHAPITRE VI

CONCLUSION ET PISTES DE REFLEXION

Cette recherche avait pour but d'approfondir nos connaissances à l'égard des impacts que pourraient avoir certaines habiletés de communication sur l'atteinte autodéclarée d'une séance de formation. Rappelons que la problématique de cette étude touchait l'évaluation de la formation. En effet, il existe une multitude de programmes pour évaluer la formation. Un des modèles très utilisés au Québec est celui de Kirkpatrick (2006) et que notre objectif était d'en décortiquer les étapes afin de comprendre comment la communication interpersonnelle entre les participants d'une séance pourrait influencer, d'une façon ou d'une autre, l'atteinte des résultats attendus ou voulus. Pour arriver à faire ces observations, nous avons filmé et questionné des participants à une séance de formation publique. Lors des entrevues individuelles, nous avons mis en relation deux séries de questions. La première consistait à faire l'évaluation des résultats tels que proposés par Kirkpatrick (2006). Les questions touchaient la satisfaction, les apprentissages, les nouveaux comportements et les impacts organisationnels. Ensuite, en utilisant les réponses de ces premières questions, la deuxième série de questions touchait les habiletés communicationnelles utilisées par les participants et les significations qu'ils ou elles y accordent. Les quatre habiletés étudiées étaient le questionnement, l'explication, la confrontation et le renforcement.

1.18 Constats

Grâce à cette démarche de recherche, notre compréhension des habiletés de communication s'est accentuée. En effet, selon les participants à l'étude, les habiletés de communication ciblées ont des impacts. Voici une synthèse de nos résultats en lien avec l'analyse détaillée faite plus haut.

L'analyse des propos des personnes montre qu'elles considèrent que l'habileté de questionnement a un impact plus prononcé sur l'apprentissage vécu par les participants et participantes que les autres habiletés. Selon les participants, la compréhension passe par l'interaction avec l'autre, donc le fait de poser des questions force l'apprenant à réfléchir et découvrir d'autres points de vue. De leur point de vue, le fait d'expliquer sa pensée est aussi intimement lié au changement de comportement. Les répondants de l'étude associent l'explication au fait de comparer sa compréhension avec les autres donc d'oser changer son comportement lorsque sa vision est partagée par les pairs. La confrontation est l'habileté qui a été le moins dénombrée pendant les échanges entre les participants. Les participants et participantes ont déclaré avoir aimé le climat des échanges sans confrontation et que ce climat est aussi lié à leur grande satisfaction. On constate ceci en voyant que tous les répondants ont affirmé être satisfaits du déroulement de la formation et mentionnent ne pas chercher à être en confrontation avec les autres. Un de nos constats est aussi que la confrontation est intimement liée à l'explication et semble aussi avoir un impact sur le changement de comportement. Par ailleurs lorsqu'un participant à une formation reçoit du renforcement positif de la part d'un collègue, les apprenants interrogés affirment être portés à modifier leurs comportements dans le futur et utiliser ces apprentissages concrètement.

Il y a cependant deux limites importantes à considérer concernant l'influence des habiletés sur l'évaluation d'une formation. D'abord, nos résultats présentent seulement les liens de quatre habiletés de communication interpersonnelle sur l'atteinte des objectifs d'une formation, alors qu'en réalité, plusieurs autres habiletés ont probablement également une incidence sur les accomplissements possibles dans ce contexte. Cette limite devient une proposition pour les futurs chercheurs qui voudraient approfondir leur compréhension sous d'autres angles. Par exemple, on pourrait chercher à découvrir les impacts liés aux comportements non verbaux, à l'écoute active, à l'empathie, à l'expressivité, etc. Il faudrait refaire le même

processus en décortiquant ces habiletés et en les mettant en lien avec l'atteinte des objectifs de la séance formatrice. Une deuxième limite serait le contexte. En effet, les habiletés ne sont pas indépendantes du contexte dans lequel elles se manifestent. Les conclusions de notre étude sont indéniablement liées au contexte précis de la formation publique qui a été filmée. Bien que des similitudes s'observeront d'un contexte à l'autre, certains éléments auront des impacts divers sur l'atteinte des objectifs de la formation. Pour creuser cette piste de réflexion, il serait intéressant de refaire cette étude dans plusieurs contextes différents afin d'observer les différences lors de l'évaluation de la formation. De plus, lors des entrevues individuelles, le fait de poser des questions directement liées au contexte favoriserait aussi la compréhension des impacts. Il repose donc au lecteur de recontextualiser les résultats obtenus dans cette recherche selon son contexte de formation.

Nous retenons deux utilités pratiques suite à l'exercice de ce mémoire. Dans un premier temps, on considère que l'évaluation d'une formation devrait tenir compte du processus communicationnel utilisé par le formateur ou la formatrice. Voyant que les habiletés de communication interpersonnelle ont des liens avec l'atteinte des objectifs de la formation, il devient important de s'intéresser à la méthode utilisée pour y arriver. À l'inverse d'une évaluation postformation, évaluer le processus pourrait se faire avant la séance dans le but de proposer les meilleures pratiques communicationnelles possible aux groupes qui s'apprêtent à suivre une formation. Enfin, un des buts principaux de cet ouvrage était d'aider les formateurs et formatrices dans leur pratique. Les résultats obtenus montrent que selon les objectifs à atteindre dans la séance, il serait possible de favoriser l'émergence d'interactions spécifiques entre les participants de façon à maximiser leurs apprentissages. Par exemple, encourager les participant(e)s à poser des questions, expliquer et confronter leurs idées selon l'objectif visé. En ce sens, outre le contenu théorique apporté par le formateur, son rôle est de faciliter les interactions des participants, ce qui aura un impact socioconstructiviste sur l'apprentissage de ces derniers.

BIBLIOGRAPHIE

- Adams, P. (2006). «Exploring social constructivism : Theories and practicalities». *Education 3-13 : International Journal of Primary, Elementary and Early Years*, pp 243-257.
- Antaki, C. (1988). *Ascribed explanations of voting: A test of an intergroup prediction*. *Social Behaviour*, 3, pp.33-35.
- Argote, L., Ingram, P. et Levine, J. M. (2000). «Knowledge transfer : A Basis for competitive advantage in firms». *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol 82, No 1, pp.150-169.
- Barthod-Prothade. M. (2012). «Le bien être donne-t-il du sens au travail ?». *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, Vol. 18, n°46
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Éditions du Seuil. P.225 à 252
- Bertalanffy, L. Von. (1968). *La théorie générale des systèmes*. Paris: Dunod
- Bernard Rey. (2010). Maulini Olivier. «Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe». *Revue française de pédagogie* [En ligne], 154 | janvier-mars 2006, mis en ligne le 14 octobre 2010, consulté le 04 octobre 2015. URL : <http://rfp.revues.org/195>
- Blumer, Herbert. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bostrom, R.N. (1990). *Listening behavior : Measurement and application*. New-York : Guilford.
- Brown, G.A (1982). «Two days on explaining and lecturing». *Studies in Higher Education*. p. 93-104.
- Brown, G.A. et Atkins, M.J. (1986). «Explaining in professional contexts». *Research Papers in Education* 1 :60-86.
- Buchs et Al, (2008). «Conflit et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage». *Revue Française de Pédagogie*.

- Cairns, L. (2006). «Reinforcement, Routledge». *Specialist studies in education*
- Carter, K. (1990). *Teachers' knowledge and learning to teach*. In W.R. Houston (Ed), handbook of reaserch on teacher education. New-York : Macmillan
- Carugati F., De Paolis P. et Mugny G. (1980-1981). «Conflit de centrations et progrès cognitif, III: régulations cognitives et relationnelles du conflit socio-cognitif». *Bulletin de Psychologie*, n° 34, p. 843-851.
- Céline Buchs, Céline Darnon, Alain Quiamzade, Gabriel Mugny et Fabrizio Butera. (2012). «Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage». *Revue française de pédagogie* [En ligne], URL : <http://rfp.revues.org/1013>
- Charpentier, M., Gilbert, P. et Pigeyre, F. (2005). «Évaluation de la responsabilité sociale de l'entreprise et GRH : question technique ou enjeu politique?». *Association Francophone de Gestion des Ressources Humaines* (AGRH), Paris France, 15-16 septembre
- Christine Fournier, (2006). «Les besoins de formation non satisfaits des salariés au prisme des catégories sociales». *Formation emploi* [En ligne], 95 | juillet-septembre 2006, mis en ligne le 30 septembre 2008, consulté le 12 octobre 2012. URL : <http://formationemploi.revues.org/2447>
- Cloutier, E., Fournier, P-S., Ledoux, É., Gagnon, I. et Beauvais, A. (2012). «La transmission des savoirs de métier et de prudence par les travailleurs expérimentés : Comment soutenir cette approche dynamique de formation dans les milieux de travail ?». *Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et sécurité au travail*. Juin 2012. www.irsst.qc.ca
- Commeiras, N. (1997). «La conduite du changement organisationnel». *Cahier de recherche de Larego*, Université de Saint-Quentin-en-Yvelynes.
- Coté. M, (1995). *Évaluation de la formation en milieu organisationnel*. Gouvernement du Québec, Office des ressources humaines.
- Creswell J. W. et Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, 2^{ème} édition, Londres, Sage, 488 p.
- Csikszentmihalyi M. (1990), *Vivre : La psychologie du bonheur*, Robert Laffont.

- Daly, J. A. et Vangelisti, A. L. (2003). *Skillfully instructing learners: How communicators effectively convey messages*. In J. O. Greene & B. R. Burleson (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 871-908). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- De Dreu et Beersma, (2005). «Conflict in organizations: Beyond effectiveness and performance». *Psychology Press, University of Amsterdam. European journal of work and organizational psychology*. P 105-117.
- De Queiroz, J. et Ziolkowski, M. (1997). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. P.25 à 34.
- Dent, E. et Golberg, S. (1999). «Challenging resistance to change». *Journal of applied bihavioural serearch*. P 24-41.
- Dickson. D., Hargie. O. et Morrow. N. (1997). *Communication skills training for health professionals*, 2 ed. London ; Chapmam et Hall.
- Doise. W et Mugny. G (1981). *Le Développement Social de l'intelligence*. InterEditions, Paris.
- Doise W. et Mugny G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- Durand, J-P. et Weil, R. (1997). *Sociologie contemporaine*. Paris, Éditions Vigot. collection Essentiel, 775 p.
- Entwistle, N. (2003). *Concepts and Conceptual Frameworks Underpinning the ETL Project*. Universities of Edinburgh, Coventry and Durham: Enhancing Teaching–Learning Environments in Undergraduate Courses.
- Erikson Erik H. (1976). *Enfance et société*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, Paris.
- Fasel-Lauzon, Virginie. (2009). *L'explication dans les interactions en classe de langue*. Thèse présentée à la Faculté des Lettres et des Sciences humaines Institut des sciences du langage et de la communication Université de Neuchâtel. Paris.
- Fournier, C. (2006). «Les besoins de formation non satisfaits des salariés au prisme des catégories sociales». *Revue Française de sciences sociales*.

- Friedmann, J. (1992). *Empowerment: The Politics of Alternative Development*. Blackwell Publishers. Oxford.
- Gaudart, C. et Weill-Fassina, A. (1999). «L'évolution des compétences au cours de la vie professionnelle : une approche ergonomique». *Formation Emploi*, 67, 47-62.
- Gilly, M. (1989). *À propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psychosociaux des constructions cognitives : perspectives actuelles et modèles explicatifs*. In Bednarz, N. et C. Garnier, C. (Ed.) : *Construction des savoirs. Obstacles et conflits*. Pp. 162-182. Ottawa : Agence d'Arc.
- Goffman, E. (1973) *La mise en scène de la vie quotidienne : La présentation de soi*. Paris : Éditions de Minuit. P. 25 à 49 et p. 101 à 125.
- Graesser, A.C. et Person, N.K. (1994). «Question asking during tutoring». *American Educational Research Journal*, 31, 104-137.
- Grosjean, S. Bonneville, L. (2010). *Communication organisationnelle : approches, processus et enjeux*. Chenelière Éducation. p.179, 300p.
- Hamblin, A. C. (1974). *Employees ; Training of ; Evaluation*. McGraw-Hill (London and New-York).
- Hargie O. (2006). *The Handbook of Communication Skills*. 3rd ed. London: Routledge.
- Hawkins, K. et Power, C. (1999). «Gender differences in questions asked during small decision-making group discussion». *Small group research*. 235-256.
- Houde, Renée. (2006). *Les temps de la vie : Le développement psychosocial de l'adulte*. Gaëtan Morin éditeur, 449p.
- Janis, Irving L. (1982). *Groupthink: Psychological Studies of Policy Decisions and Fiascoes*. Second Edition. New York: Houghton Mifflin.
- Johnson D. W. & Johnson R. T. (1985). «Classroom conflict: Controversy versus debate in learning groups». *American Educational Research Journal*, n° 22, p. 237-256.

- Kanter, Stein et Jick (1992). *The Challenge of Organizational Change : How Companies Experience it and Leaders Guide it*. Faculty and Research. Havard Business School.
- Kirkpatrick, D.L. (1977). «Evaluating training programs: Evidence vs proof». *Training and Development Journal*, pp.9-12.
- Kirkpatrick, D. L. et James D. Kirkpatrick. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. 3rd ed. San Franciso: Berrett-Koehler Publishers.
- Koenig, G. (1996). *Management stratégique. Paradoxes, interactions et apprentissages*. Nathan, Paris.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'appropriier une réforme en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2006). «Leadership pédagogique dans le contexte d'un renouveau: compétences et programme de formation». *Le point en administration scolaire*, p. 10-14.
- Lévesque, K. (2010). «Paysage législatif-un ministère fut créé en 1964». Education, 25 septembre 2010, *Le devoir*.
- Mongeau, P. et Tremblay, J. (2002). *La Dynamique de L'Inconfort*, Presse du l'université du Québec.
- Morin, E. (2006). *Donner un sens au travail*. www.santepsy.ulaval.ca
- Moss Kanter, K. Stein, B. Jick, T. (1992). «The challenge of organizational change». *Free Press*, 535p.
- Mugny G., De Paolis P. et Carugati F. (1984). «Social regulation in cognitive development. In W. Doise & A. Palmonari, Social interaction in individual development». *Cambridge : Cambridge University Press*, p. 127-146.
- Nemeth et al., (2004). «The liberating role of conflict in group creativity : A study in two contries». *European Journal of social Psychology*. Vol IV.

- Paillé P. (1996). [2004 et 2009]. «Qualitative (analyse)». dans Mucchielli A. (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Éditions Armand Colin, pp. 180-182.
- Perret-Clermont, A-N. (1979). *La Construction de l'Intelligence dans l'Interaction Sociale*. Peter Lang, Genève.
- Piaget. J (1975). *L'Équilibration des Structures Cognitives*. Paris, PUF.
- Pires, A.P. (1982). «La méthodologie qualitative en Amérique du Nord : un débat manqué (1918-1960)». *Sociologie et sociétés*, vol. 14, no 1, p. 15-29.
- Pluye, P. (2012). «Méthodes de recherche mixtes. Séminaire de recherche». *ComSanté*, UQAM, 24 janvier 2012.
- Ralph, E. (1999). «Oral questioning skills of novice teachers...any question ?». *Journal of instructional psychology*, 286-298.
- Rey, B. (2006) «Maulini Olivier. Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe ». *Revue française de pédagogie*.
- Reid, P. (ministre de l'éducation) (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Gouvernement du Québec, ministère de l'éducation.
- Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Éditions Dunod. P. 201 à 216 et p.237 à 244
- Savoie, A. (1987). *Le perfectionnement des ressources humaines en organisation*. Ottawa: Agence d'Arc Inc.
- Skinner, B.F. (1974). *About Behaviorism*. New York: Vintage Books.
- Smith, Johnson, Johnson (1984). «Effects of controversy on learning in cooperative groups». *Journal of Social Psychology*.
- Soparnot, Richard (2005). *L'évaluation des modèles de gestion du changement organisationnel: de la capacité de gestion du changement à la gestion des capacité de changement*. *Gestion*; Winter 2005; 29, 4; ProQuest p.31

- Sorsana C. (2003). «Comment l'interaction coopérative rend-elle plus savant ? Quelques réflexions concernant les conditions nécessaires au fonctionnement dialogique du conflit sociocognitif». *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. III, n° 32, p. 437-473.
- Statistique Canada (2007). <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/102/cst01/educ69a-fra.htm>
- Steiler, D.; Sadowsky, J. Roche, L. (2010). «Eloge du bien-être au travail». *Le Slow Management*, Grenoble, France, PUG.
- Swain, M. (2000). «The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue». In J. P. Lantolf (éd.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: *Oxford University Press*, 97-114.
- Swain, M. & Deters, P. (2007). «New Mainstream SLA Theory: Expanded and Enriched». *The Modern Language Journal* 91. (focus issue), 820-836.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin éd.
- Vygotsky, L. (1978a). *Interaction between Learning and Development*. (pp. 79-91). In *Mind in Society*. (Trans. M. Cole). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978b). *Mind in society: The development of higher psychology process*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original published in 1930).
- Watzlawick, P. et Weakland, J. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris : Éditions du Seuil. P. 97 à 113
- Watzlawick, P. (1991). *Les cheveux du baron de Munchhausen : psychothérapie et réalité*. Paris : Éditions du Seuil. P. 97 à 113