



ARTS, LETTRES, LANGUES,  
SCIENCES HUMAINES ET  
SOCIALES  
**UNIVERSITÉ  
PAUL-VALÉRY  
MONTPELLIER 3**

Atelier technique des  
**ESPACES NATURELS**

Le réseau des professionnels de la nature

Mémoire de Master 2

Psychologie du travail et des organisations

Août 2012

**L'Evaluation en Formation :  
Diagnostic et Plan d'Action pour  
Améliorer les Procédures au Sein du  
GIP Aten**

Par Jean-Philippe Fraise

Sous la direction de Gérard Pithon

Université Montpellier III-Rte de Mende 34199 Montpellier cedex 5



Sous la direction de Gérard Pithon

Par Jean-Philippe Fraisse

**L'Évaluation en Formation :**  
**Diagnostic et Plan d'Action pour Améliorer les**  
**Procédures au Sein du GIP Aten**

Master 2

Psychologie du travail et des organisations

Août 2012

Université Paul Valérie – Montpellier III

Atelier technique des espaces naturels

## Remerciements

Mon passage à l'Aten et la réalisation de cette étude ont véritablement pour moi été une expérience très enrichissante. J'ai pu développer mes compétences, mais aussi approfondir ma connaissance du contexte professionnel, ainsi que de la vie extra-professionnel d'une structure telle que l'Aten. Pour ces raisons, je tiens à remercier toutes les personnes ayant contribué de près ou de loin à ma participation et au bon déroulement de ce stage, et plus particulièrement :

- Gérard Pithon, Maître de conférences en psychologie sociale et du travail à l'Université Montpellier III, pour m'avoir orienté vers l'Aten comme structure pouvant m'accueillir en stage. Pour la qualité de son encadrement tout au long de cette étude et pour les conseils aussi bien en rapport avec mon stage qu'en rapport avec mon avenir professionnel.
- Jean-Christophe Coutaud, chargé de formation « enjeux et logique d'acteurs » à l'Aten, pour son rôle de tuteur qu'il a parfaitement rempli. Pour les informations apportées sur l'Aten et sur la formation. Pour les moments amicaux passés ensemble.
- Monique Fabbro, directrice adjointe et responsable du pôle métiers-formation-juridique de l'Aten, pour m'avoir supervisé et soutenue dans mon travail, pour m'avoir conseillé et m'avoir donné des informations sur les membres de l'Aten.
- Marc Dumas, psychologue et formateur, pour m'avoir apporté le point de vue et les conseils d'un professionnel de la formation.
- Le service métiers-formation-juridique et toute l'équipe de l'Aten bien sûr, pour la collaboration apportée dans mon étude, pour l'accueil et le soutien durant ma présence à l'Aten, pour m'avoir apporté une grande quantité d'information sur l'Aten et son histoire, pour m'avoir apporté un soutien documentaire et pour m'avoir formé aux outils informatiques de l'Aten.
- Certains professionnels intervenants dans le Master 2 Psychologie du travail et des organisations, notamment Gilles Borrel et Jean-Paul Riffle, pour m'avoir apporté des informations spécifiques à l'évaluation en formation.
- L'association du personnel de l'Aten qui par les activités extra-professionnelles proposées m'a fait apprécier encore plus mon passage et mon travail à l'Aten.

## Table des matières

|  |           |
|--|-----------|
| Introduction .....                                       | 6         |
| Le GIP Aten .....  | 8         |
| <b>I. Présentation .....</b>                             | <b>8</b>  |
| <b>A. Historique.....</b>                                | <b>8</b>  |
| <b>B. Fonctionnement .....</b>                           | <b>8</b>  |
| <b>II. Missions et structuration .....</b>               | <b>11</b> |
| <b>A. Pôle moyens généraux.....</b>                      | <b>12</b> |
| <b>B. Pôle ressources.....</b>                           | <b>12</b> |
| <b>C. Pôle développement.....</b>                        | <b>12</b> |
| <b>D. Pôle métiers formations juridique .....</b>        | <b>13</b> |
| Cadre théorique .....                                    | 14        |
| <b>I. La démarche de l'évaluation en formation .....</b> | <b>14</b> |
| <b>A. L'évaluation ?.....</b>                            | <b>14</b> |
| <b>B. Rareté des évaluations.....</b>                    | <b>16</b> |
| <b>C. Les raisons d'évaluer.....</b>                     | <b>18</b> |
| <b>D. Place et mise en place .....</b>                   | <b>19</b> |
| <b>II. Présentation des modèles théoriques .....</b>     | <b>29</b> |
| <b>A. Kirkpatrick (1959).....</b>                        | <b>29</b> |
| <b>B. Warr, Bird et Rackham (1970).....</b>              | <b>31</b> |
| <b>C. Hamblin (1974) .....</b>                           | <b>32</b> |
| <b>D. Kraiger, Kevin et Salas (1993).....</b>            | <b>32</b> |
| <b>E. Beech et Leather (2006) .....</b>                  | <b>37</b> |
| <b>III. Les différents niveaux d'évaluation .....</b>    | <b>38</b> |
| <b>A. La satisfaction.....</b>                           | <b>38</b> |
| <b>B. Les apprentissages.....</b>                        | <b>42</b> |
| <b>C. Le transfert .....</b>                             | <b>44</b> |
| <b>D. Les résultats .....</b>                            | <b>50</b> |
| <b>E. Le niveau financier .....</b>                      | <b>52</b> |
| Mon étude.....   | 53        |
| <b>I. Analyse de la situation .....</b>                  | <b>54</b> |
| <b>A. Commande initiale .....</b>                        | <b>54</b> |
| <b>B. Outils et méthodes .....</b>                       | <b>54</b> |
| <b>C. Rôle des acteurs .....</b>                         | <b>64</b> |

|             |                                       |    |
|-------------|---------------------------------------|----|
| <b>II.</b>  | <b>Plan d'action</b> .....            | 73 |
| <b>A.</b>   | <b>Diagnostic</b> .....               | 73 |
| <b>B.</b>   | <b>Préconisations</b> .....           | 74 |
| <b>III.</b> | <b>Actions effectués</b> .....        | 75 |
| <b>A.</b>   | <b>Typologie des formations</b> ..... | 75 |
| <b>B.</b>   | <b>Tests de questionnaires</b> .....  | 81 |
| <b>C.</b>   | <b>Accompagnement du projet</b> ..... | 89 |
|             | <b>Conclusion</b> .....               | 90 |
|             | <b>Bibliographie</b> .....            | 93 |

## Introduction

La formation professionnelle et les pratiques d'évaluation en formation puisent leurs origines dans les pratiques éducatives scolaires. Si on se réfère à Chalvin (1999), l'histoire de la pédagogie commence au VIII<sup>ème</sup> siècle avant J.C. avec l'Iliade. Elle a été centrée uniquement sur l'enseignement aux enfants pendant une longue période et la notion d'éducation permanente apparaît vraiment avec Condorcet (1792 ; cité par Chalvin, 1999) qui propose (même s'il ne sera pas appliqué) un « projet d'ensemble d'éducation nationale préconisant une formation poursuivie pendant toute la durée de la vie, l'égalité des chances devant l'instruction, des contenus en liaison avec l'évolution des sciences et des techniques, une véritable formation civique des citoyens... » (Chalvin, 1999, p. 58). Petit à petit émerge alors ce qu'on peut appeler des écoles pour adultes. Mais c'est surtout au 20<sup>ème</sup> siècle et particulièrement dans les années 1970 que la formation des adultes (notamment grâce à la loi de 1971 construite par Jacques Delors) prend une grande importance. La formation professionnelle continue, est ainsi fortement marquée par l'enseignement scolaire. Dans les années 1920 apparaît aux Etats-Unis le courant de l'andragogie, qui veut se distinguer des études d'enseignement scolaire destiné uniquement aux enfants et proposer une méthodologie d'enseignement spécifique à l'adulte (cependant ce courant ne suscite que peu d'intérêt en France, où les chercheurs préfèrent étudier la pédagogie scolaire). Les chercheurs en andragogie, pour élaborer des méthodes adaptées à l'adulte vont « s'interroger, tant sur les contraintes formulées et les objectifs assignés, que sur l'environnement professionnel dans lequel cette personne évolue, mais également sur cet adulte en formation, son histoire, ses motivations et ses aspirations. » (Chatelain, 2010, p. 85).

Avec la même influence que la pédagogie scolaire a eue sur la formation continue des adultes, l'évaluation en formation professionnelle est influencée par l'évaluation scolaire. Cette pratique a donné naissance en France à la docimologie dans les années 1920, « Cette « science », dont le nom a été forgé par Henri Piéron à partir de deux mots grecs, *dokimé*, épreuve, et *logos*, science, se propose d'étudier l'organisation des examens, leurs contenus et leurs objectifs pédagogiques, les méthodes de correction des épreuves ainsi que le comportement des examinateurs et des examinés » (Martin, 2002, p. 177). Il est certain que les apports de la docimologie peuvent être visibles dans l'évaluation en formation pour adulte. Si on se réfère par exemple à Nadeau (1978) sur l'évaluation des apprentissages en milieu scolaire, on constate une grande similarité entre les pratiques d'évaluation des apprentissages en formation professionnelle et en milieu scolaire (évaluation diagnostic, sommative,

formative...). Cette influence de l'évaluation scolaire contribue à provoquer chez les adultes en formation une certaine gêne quant à l'évaluation, en effet « les stagiaires se sentent souvent mal à l'aise en arrivant en stage de formation et on ne manque pas de parler de « retour à l'école », au sens de retour à l'enfance » (Chalvin, 1999, p. 57). Cela engendre également de nombreuses critiques et demande d'évaluation en rapport aux importantes sommes dépensées en formation professionnelle. Les réponses apportées face à cette demande peuvent aujourd'hui encore aborder l'évaluation de la qualité des systèmes de formation, de la même manière qu'ils soient scolaires ou professionnels (Gerard, 2001). C'est avec Barbier (1985) que l'intérêt pour l'évaluation en formation prend de l'ampleur en France. Mais c'est Kirkpatrick (1959) aux Etats-Unis, qui véritablement propose le premier modèle d'évaluation qui prend en compte la notion économique de la formation. L'impact de la formation professionnelle sur l'économie est tel, qu'il existe en effet une demande croissante d'évaluation dans ce domaine (Voisin, 2005). Par ailleurs, le développement en parallèle dans les sciences du management de concept de « management de la qualité totale », ou encore de « démarche qualité » contribuent à implanter des pratiques d'évaluation dans tous les domaines de l'entreprise (Mailis, 2009). Pour ces raisons, les études sur l'évaluation des formations professionnelles apparaissent en grand nombre. A l'image de la formation professionnelle, ces études sont menées dans des domaines très variés : psychologie (notamment sociale, du travail et des organisations, mais aussi cognitive), économie, gestion, management, science de l'éducation, andragogie. Ainsi ces études peuvent porter sur :

- La nature profonde de l'évaluation.
- Les freins aux pratiques d'évaluation.
- Les raisons d'évaluer.
- La place de l'évaluation dans le système de formation.
- La place de la formation et de son évaluation dans l'organisation.
- Les moyens d'évaluer.
- Les techniques et outils d'évaluation.
- Ce qu'il faut évaluer.
- Comment mettre en place de telles procédures.

Depuis le modèle de Kirkpatrick (1959), les articles de revue critiquant ou proposant des modèles sont peut-être parmi les plus nombreux. Ainsi on constate là encore, des modèles issus de recherche en gestion, en économie ou en psychologie. Certains modèles intègrent ceux de courants différents et proposent ainsi des modèles qui se veulent les plus complets



possibles. Par ailleurs le souci de réalisme dans les solutions proposées est de plus en plus présent.

Dans le contexte économique actuel, il est normal que la plupart des entreprises et des organismes de formation se penchent activement sur l'évaluation en formation. La qualité de la formation est une priorité au GIP Aten. Il est donc naturel qu'une structure telle que le GIP Aten, dont la formation est une des activités principales, s'intéresse à la question de l'évaluation en formation et notamment « à froid ». Je vais présenter dans un premier temps le GIP Aten. Dans un deuxième temps, les connaissances théoriques en matière d'évaluation en formation que j'ai acquise et qui m'ont été grandement utiles pour proposer des améliorations. Enfin mon étude réalisée afin d'étudier les procédures d'évaluation actuelles, de proposer un plan d'action d'amélioration et d'accompagner les actions d'amélioration des procédures.

## **Le GIP Aten**

### **I. Présentation**

#### **A. Historique**

L'Atelier technique des espaces naturels (Aten) existe depuis le 9 février 1997. Il s'agit d'un Groupement d'Intérêt Public (GIP) qui a été constitué, à l'initiative du ministère chargé de l'environnement, pour une durée initiale de 9 ans. L'Aten a ensuite été prorogé en 2005 dans le but professionnaliser et de mettre en réseau les gestionnaires des espaces naturels. En 2010, il a de nouveau été prorogé jusqu'en 2017, et élargie à de nouveaux membres.

#### **B. Fonctionnement**

Le GIP Aten est par sa nature, régi par l'article L.131-8 et les articles D131-27 à 131-34 du Code de l'environnement (Atelier technique des espaces naturels [Aten], 2009).

##### **1. Les membres et leurs contributions**

Le GIP Aten a été formé sans capital. Ce sont donc ses membres qui contribuent à son fonctionnement en échange de quoi, l'Aten est au service de ses membres (les membres bénéficient d'un droit d'usage gratuit des productions et services produits dans le cadre des

programmes d'activités de l'Aten). Ils contribuent donc au fonctionnement du GIP Aten par une participation au budget annuel, par mise à disposition de personnels (qui continuent à être rémunérés par le membre dont ils sont issues), par mise à disposition de locaux, matériels et services généraux, ou encore par toute autre forme de contribution dont la valeur sera appréciée d'un commun accord. Ici, les équipements, locaux, logiciels, les autres moyens matériels ainsi que les apports intellectuels mis à la disposition par un membre, reste la propriété de celui-ci. Le GIP Aten peut toutefois obtenir des financements d'autres contributeurs, si cela n'impose pas d'obligations incompatibles avec les obligations du GIP Aten.

On remarque que les membres peuvent contribuer par la mise à disposition de personnels. En effet, le GIP Aten fonctionne avec plusieurs types de personnel. Le personnel de l'Aten est constitué de personnels mis à disposition (qui continuent à être rémunérés par l'un des membres), personnels détachés (d'un membre) rémunérés sur le budget de l'Aten et enfin de personnels propres, recrutés par contrat et rémunérés sur le budget de l'Aten.

Après avoir été prorogé en 2010, le GIP Aten a donc été élargie à 19 membres (publics et privées). Voici les membres, ainsi que la répartition de leurs voix (ce qui impact leurs droits et obligations) :

Ministère chargé de la protection de la nature (30% des voix), Parcs Nationaux de France (21% des voix), Réserves naturelles de France (5% des voix), Conservatoire du Littoral (5% des voix), agence des aires marines protégées (5% des voix), fédération des parcs naturels régionaux (4% des voix), Fédération des conservatoires d'espaces naturels (4% des voix), Fondation Tour du Valat (4% des voix), Office national des forêts (2% des voix), Office national de la chasse et de la faune sauvage (2% des voix), Conseil Régional Ile de France (2% des voix), Conseil Régional Languedoc Roussillon (2% des voix), Conseil Régional Rhône Alpes (2% des voix), Conseil Général de l'Isère (2% des voix), Conseil Général de la Drôme (2% des voix), Eden 62 (2% des voix), Grands Sites de France (2% des voix), Rivages de France (2% des voix), Ligue de protection des oiseaux (2% des voix).

## 2. Les instances de décisions

Dans le fonctionnement de l'Aten, une Assemblée Générale se réunit sur convocation du président au moins une fois par an et une Assemblée Générale Extraordinaire, qui se réunit en tant que besoin, sur convocation du Président, à son initiative ou sur demande d'au moins

quatre de ses membres. Les compétences de l'Assemblée Générale Extraordinaire concernent :

- La prorogation ou la dissolution du groupement.
- La modification de la convention constitutive.
- L'admission ou la révocation de ses membres et leurs modalités financières.
- La localisation du siège du groupement (qui est actuellement le 2 place Viala 34060 Montpellier cedex 2, pour l'adresse postal et Annexe Mandon bât 14 – 397, rue de Las Sorbes, pour le siège).

Les compétences de l'Assemblée Générale Annuelle concernent :

- L'élection du Conseil d'Administration.
- L'approbation du bilan annuel d'activités.
- Les orientations de travail du Comité d'orientation.
- La dénomination du groupement.
- Tout autre élément soumis à son approbation par décision du Conseil d'Administration.

On trouve également un Conseil d'Administration (CA) dans le fonctionnement de l'Aten. Il se réunit au moins trois fois par an sur proposition du directeur et sur convocation du président du conseil d'administration. Ses compétences concernent :

- L'élection du Président du groupement.
- La nomination et la révocation du Directeur.
- Le programme prévisionnel et le suivi des programmes en cours d'année.
- La préparation des bilans d'activités soumis à l'AG.
- L'approbation du compte financier, de l'Eprd (État des prévisions de recettes et de dépenses) et des DM (Décision modificative).
- La révision des droits statutaires en pourcentage au regard des contributions tous les trois ans.
- L'approbation du règlement intérieur.
- L'examen préalable aux projets de conventions cadre signées par le directeur.
- La nomination des membres du Comité d'orientation sur proposition du Président et la prise en compte des avis formulés par ledit comité.
- La composition du Comité éditorial de la revue Espaces Naturels.

- Toute décision de programmation avec des incidences financières motivée par l'urgence, à charge pour le directeur de la faire valider par l'AG suivante, toute autre décision qui ne relève pas des compétences de l'AG d'une part, des prérogatives du Directeur d'autre part.

Il y a donc une présidence à l'Aten, le président du groupement (élue par le CA) convoque l'Assemblée Générale et le Conseil d'Administration, il préside les séances et anime les travaux des assemblées (AG, CA). Il y a également une direction (nomination également par le CA), le directeur assure le fonctionnement du groupement sous l'autorité du Conseil d'Administration. Il possède un rôle au niveau de toutes les instances, au niveau des finances, de la gestion du personnel, il représente le groupement dans tous les actes de la vie civile et en justice. On peut également noter l'existence d'un commissaire du gouvernement, désigné par le ministre en charge de l'écologie. Il peut assister aux CA et AG, il a accès aux documents et locaux de l'Aten et il informe les administrations dont relèvent les établissements publics participant au GIP Aten. Au niveau de la comptabilité, il faut souligner également qu'elle est tenue et sa gestion est assurée selon les règles du droit public, conformément aux dispositions de l'article D 131-33 du code de l'environnement, par un agent comptable désigné par arrêté du ministre chargé du budget. Le régime financier applicable à l'Aten est celui des établissements publics à caractère administratif. Pour finir, il existe un Comité d'Orientation. Son rôle est d'apporter son avis sur les missions et interventions de l'Aten. Il doit aussi contribuer à l'optimisation de l'interface entre la recherche scientifique et la gestion des espaces naturels.

## **II. Missions et structuration**

Les activités de l'Aten (2011) sont centrées sur quatre missions principales :

- Rassembler, structurer et diffuser avec les réseaux de professionnels les connaissances et les méthodes pour la gestion durable des espaces et du patrimoine naturels.
- Développer des outils de planification, de gestion concertée et d'évaluation à l'usage des gestionnaires d'espaces naturels (gestionnaires directs ou maîtres d'ouvrage).
- Animer les réseaux techniques et faciliter les échanges inter réseaux.
- Promouvoir la filière professionnelle des espaces naturels.

Dans son fonctionnement et pour mener à bien ces missions, l'Aten possède un organigramme (annexe 1) constitué en quatre pôles au-dessus desquels on trouve le pôle direction (composé du directeur, de la directrice adjointe et d'une assistante de direction).

### **A. Pôle moyens généraux**

Ce pôle s'occupe de la gestion interne et a pour mission d'assister les autres pôles (notamment les chargés de formation). On trouve donc des activités de comptabilité, finance, ressources humaines (formation interne, rémunération...).

Ce pôle a un rôle important dans la gestion des formations (dans la création), ainsi que des évaluations (gestion des saisies informatiques).

### **B. Pôle ressources**

Les activités à l'intérieur de ce pôle concernent la documentation, la communication et l'informatique. Ces activités peuvent bénéficier à l'Aten comme à ses membres. Dans ses activités on trouve la publication (Cahiers Techniques, Revue Espaces Naturels...), la mise en place d'outils de communication (sites internet, espaces collaboratifs...) et d'outils informatiques (messagerie, gestion des ressources humaines...).

Ce pôle possède un rôle dans la formation par la mise en place du logiciel de gestion des formations « Formaltis ». Enfin, il contribue aussi à l'identification des besoins en formation des membres.

### **C. Pôle développement**

Ce pôle a comme activités principales l'animation de réseaux, la production d'outils et méthodes, et le développement de projets. Tout cela concernant des actions assez particulières. Ainsi on retrouve :

- La problématique spécifique des milieux marins et des aires marines protégées.
- Des actions européennes et internationales.

- L'animation du réseau Natura 2000 (ensemble de sites naturels européens, terrestres et marins. Ce réseau a pour objectifs de préserver la diversité biologique et de valoriser le patrimoine naturel de nos territoires).
- Des actions outre-mer, essentiellement au travers du programme TE ME UM (Terres et Mers UltraMarines).

Dans toutes ses actions, ce pôle compte un certain nombre d'actions transversales avec les autres pôles. L'Aten propose également une offre de formation adaptée dans chacun des domaines précédemment cités.

#### **D. Pôle métiers formations juridique**

Une des missions principales de l'Aten est la formation professionnelle. L'Aten est un acteur majeur de la formation dans les organismes gestionnaires des espaces naturels. Ainsi il est proposé par l'Aten plus de 120 formations par an, pour plus de 1400 stagiaires.

Ces formations sont diverses et portent sur des domaines qui peuvent être très différents. Elles sont réparties en huit domaines :

- Administration, gestion, management.
- Aménagement, développement durable.
- Communication, accueil du public et éducation.
- Droit et police de la Nature.
- Enjeux et logique d'acteurs.
- Gestion des milieux et des espèces.
- Sécurité.
- Technologie de l'information et de la communication.

On retrouve également d'autres activités au sein de ce pôle, cela concerne la structuration des métiers de la nature (mise en place d'un répertoire des métiers et d'un dictionnaire des compétences) et enfin des activités dans le domaine juridique (conseil, veille et information, activités éditorial, formation...).

# Cadre théorique

## I. La démarche de l'évaluation en formation

La démarche de mise en place de procédures d'évaluation des formations dans une organisation est complexe, cela pour plusieurs raisons. Plusieurs facteurs jouent en faveur de l'évaluation. Il y a aussi beaucoup de raisons, pour les différents acteurs de la formation, de ne pas encourager l'évaluation des formations, ou du moins de n'encourager qu'un certain type d'évaluation. Il est donc intéressant de s'interroger sur ces questions et sur les moyens d'encourager l'évaluation en formation.

### A. L'évaluation ?

#### 1. L'évaluation au sens large

Qu'est-ce que l'évaluation ? Les définitions données par les dictionnaires renvoient toutes à l'acte de fixer une valeur. On trouve dans les racines du mot les notions de force, de valeur et l'idée que l'évaluation serait l'acte de calcul, de mesure, de détermination, de fixation, d'estimation des forces ou valeurs de quelqu'un ou quelque chose (Wientzen, 2001).

Il s'agit là d'une définition de l'évaluation généraliste et assez vague. En effet on trouve des pratiques évaluatives dans beaucoup de domaines, ainsi « le terme aujourd'hui, est utilisé à tout propos. A l'école, on évalue les élèves ; dans les entreprises, les personnels. On veut évaluer l'activité médicale. On évalue l'impact d'une campagne de publicité. On évalue les universités, comme les accidents nucléaires... Des comités d'évaluation se constituent un peu partout... » (Hadji, 1989, p. 17). Dans le cadre actuel de mon travail, il est question des pratiques spécifiques d'évaluation en formation professionnelle.

#### 2. L'évaluation en formation

Il existe un grand nombre de définitions différentes de l'évaluation en formation, mais ces différentes définitions ne sont pas forcément incompatibles. Par exemple, l'acte d'évaluer peut être définie comme : « un jugement par lequel on se prononce sur une réalité donnée en articulant une certaine idée ou représentation de ce qui devrait être, et un ensemble de donnée concernant cette réalité » (Hadji, 1989, p. 178). Cette définition fait appel de manière sous jacente aux notions de référent et de référé (Hadji, 1992), qui sont incontournables lorsqu'on aborde les questions d'évaluation en formation. Le référent

correspond aux critères que l'on se fixe ; à la représentation de nos attentes quant au référé, c'est donc ce qui va nous servir de grille de lecture. Le référé correspond lui à la recherche ou au prélèvement de signes ou d'indicateurs dans la réalité (dans le travail du stagiaire, ou son comportement même) et qui correspondent aux critères fixés. L'évaluation est à envisager ici comme un jugement émis concernant le référé en comparaison avec le référent. Pour ma part, dans le cadre de mon travail, je définirais l'évaluation en formation comme l'ensemble des pratiques de recueil d'information, qui peut avoir lieu à tout moment de l'action de formation, pouvant concerner tout acteur de l'action de formation, dans le but de prendre des décisions concernant la formation ou tout élément en lien avec la formation et/ou de prouver la valeur de la formation. Sans être incompatible avec d'autres définitions, je pense que cette définition devrait mieux refléter mon travail actuel, qui aborde la mise en place de procédures d'évaluation en prenant compte du contexte organisationnel, autant que technique.

Afin de préciser la situation, il est nécessaire de passer en revue quelques éléments concernant l'évaluation en formation. En effet, il s'agit d'un champ théorique assez large et il ne manque pas de classification des différents types d'évaluations, d'évaluateurs, de moments de l'évaluation, d'objets de l'évaluation, de fonctions de l'évaluation, de buts de l'évaluation...

Une première distinction qui me semble intéressante à faire, concerne deux catégories principales, les pratiques informelles et les pratiques formelles (Dunberry & Péchard, 2007). Pour distinguer ces pratiques, on peut dire que les pratiques d'évaluation formelles sont « toutes les pratiques structurées et explicites visant à établir un jugement sur la valeur d'un processus ou produit de la formation. [...] Les pratiques informelles d'évaluation de la formation regroupent plutôt les pratiques spontanées, non structurées, implicites ou explicites, visant elles aussi à établir un jugement sur la valeur d'un processus ou produit de la formation. » (Dunberry & Péchard, 2007, p. 5). Cette distinction est importante, car ici, même si les pratiques informelles seront constatées, le travail sera plus porté sur les pratiques formelles. Une autre distinction à faire concerne un des sujets principaux ici : celui de la mise en place de procédures d'évaluation à froid. Cela concerne le moment de faire l'évaluation. On peut distinguer trois moments différents de pratique de l'évaluation : avant, pendant et après la formation (Hadji, 1989). A quoi correspond alors, la distinction entre évaluation à chaud et à froid ? Elle provient en réalité de certains modèles de l'évaluation en formation professionnel (Beech & Leather, 2006) qui seront développés plus loin. Il s'agit en fait de distinguer deux moments de « l'après formation ». A chaud, signifie juste après la formation et à froid signifie un certain temps après, généralement entre 2 et 12 mois (Cuby, 2002 ;



Devos & Dumay, 2006 ; Garnier, Gasse & Parent, 1991 ; Kirkpatrick, 1998 ; Steib, Bricard, Granry, Payen & Scherpereel, 2003). Cette distinction est intéressante, car elle permet de pointer le fait qu'un certain temps après la formation soit nécessaire pour que les comportements ou performances d'un stagiaire soient influencés par celle-ci et, qu'il y a une différence entre les acquisitions immédiates et le transfert sur le long terme (Axtell, Maitlis & Yearta, 1997). Il est encore possible de distinguer l'évaluation des agents et l'évaluation des actions de formation (Barbier, 1985).

Spécifiquement à l'évaluation en formation, on distingue également plusieurs fonctions de l'évaluation. Voilà une description de ces différentes fonctions proposée par Pithon et Riffle (2007) :

- Informative : dans le but d'avoir des informations sur le fonctionnement du dispositif.
- Diagnostic : bilan sur les capacités des futurs stagiaires.
- Pronostique : bilan du potentiel des stagiaires.
- Sommative : sanctionne les performances des stagiaires.
- Formative : dans le but de réguler l'enseignement.
- Formatrice : dans le but de réguler les apprentissages.
- Auto-évaluatrice : réaliser par le stagiaire lui-même, dans le but de réguler ses apprentissages.

Etant donné les buts recherchés dans ce travail, il va plus être question d'évaluation informative, ainsi que d'auto évaluation. Concernant ce qu'il est possible d'évaluer (question du « quoi évaluer ? ») il existe de nombreux modèles théoriques qui seront passés en revue plus loin.

## **B. Rareté des évaluations**

### **1. Un constat**

Bien que l'évaluation soit une activité très répandue, la littérature pose un constat de rareté des pratiques d'évaluation en formation professionnelle. Les constats de nombreuses études (Betcherman, Leckie & McMullen, 1997 ; Dunberry, 2006 ; Lapierre, Méthot & Tétreault, 2005 ; Sugrue, 2003 ; Sugrue & Kim, 2004 ; Thackwray, 1997 ; Training Agency, 1989 ; Twitchell, Holton, & Trott, 2000) sur le sujet relèvent diverses choses, mais vont toujours dans le même sens. Que ce soit en aux Etats-Unis, au Canada ou en France, l'évaluation des

formations professionnelles n'est pas très développée. Ainsi, on constate que les pratiques d'évaluations formelles sont rares, que souvent elles se limitent à une mesure de la satisfaction et le que lien avec les objectifs en termes de gestion des ressources humaines n'est pas fait. Par ailleurs on ne constate pas de réelle évolution des pratiques. Cependant, il existerait un certain nombre de pratiques d'évaluations informelles, mais qui seraient peu étudiées.

## 2. Explication du constat

On peut s'interroger sur les raisons d'un tel constat. Pain (1992) donne des éléments de réponse à cette question. Il présente trois catégories :

- Stratégique : la formation des adultes est un phénomène assez récent. Il y a d'abord la volonté de dépenser les ressources uniquement dans la formation. Enfin, l'évaluation pourrait révéler des conflits entre acteurs dans l'entreprise (remise en cause du formateur, du responsable de formation ou encore de la hiérarchie, de la direction).
- De principe : il y a un refus des pratiques scolaires d'évaluation par les adultes (crainte d'être jugé). Il y a également l'idée que pour le moment, il n'y aurait pas assez d'outils fiables et adaptés aux adultes.
- Pratique : la mise en place de l'évaluation est une opération technique et pratique aux coûts non négligeables, avec par conséquent le choix de s'appuyer sur une mesure de la satisfaction.

Par ailleurs, le nombre et la complexité des modèles, sont aussi considérés comme un des freins à la mise en pratique des évaluations (J. J. Phillips, P. P. Phillips & Hodges, 2004). On peut noter, que le modèle de Kirkpatrick (1959) est particulièrement critiqué (Reitz, 1997). Enfin il me semble important de rajouter qu'il existe une croyance assez répandue sur l'inutilité d'évaluer la formation (Larouche, 1984 ; Bélanger et al., 1988, cités par Reitz, 1997). Pour finir sur ce triste constat, il est important de mentionner que certains éléments de l'entreprise semblent avoir un effet sur ses pratiques d'évaluation des formations. Dunberry (2007) fait apparaître trois facteurs ayant des effets :

- La taille de l'entreprise : elle aurait un impact sur les politiques de gestion des ressources humaines, de formation et d'évaluation, ainsi que sur le type de pratique formel ou informel. Les entreprises de plus petite taille présenteraient plus de pratiques informelles.

- La stratégie et la culture d'entreprise : elles auraient aussi un impact sur le nombre de pratiques et sur le caractère formel ou non des pratiques. Des entreprises avec une culture participative et égalitaire par exemple, seraient plus tournées vers de faibles pratiques et des pratiques informelles.
- La présence de syndicalisme : elle pourrait jouer plus en faveur de pratiques formatives.

### **C. Les raisons d'évaluer**

Il est légitime de se questionner sur les raisons d'investir des ressources dans l'évaluation des formations. Quelles sont les raisons qui devraient pousser à mettre en place des évaluations en formation ? Est-ce qu'elles existent ? A ces questions sur l'évaluation des formations, on trouve plusieurs réponses valables. Pain (1992), met en avant le fait qu'il y ait une demande croissante de résultats adressés aux responsables de formation. L'évaluation permettrait ainsi, de mesurer l'efficacité et de mettre en avant la valeur de la formation, puis finalement d'améliorer les formations. En outre, il cite également comme raisons constatées, l'insatisfaction des méthodes actuellement utilisées, la volonté des responsables de formation de faire de la qualité, la croissance du nombre de personne à former ou encore la revalorisation générale de la formation. Chez d'autres auteurs, on peut constater quelques idées nouvelles, mais toutes ces raisons peuvent finalement être regroupées. Le Boterf, Barzucchetti et Vincent (1992) mettent en avant trois enjeux à l'évaluation des formations:

- Un enjeu social : la recherche de fiabilité recherchée par les clients et actionnaires.
- Un enjeu professionnel : assurer l'amélioration continue des pratiques professionnelles.
- Un enjeu de management : assurer le pilotage de la GRH et des compétences au niveau de l'ensemble de l'entreprise et au niveau de ses diverses unités ou processus.

L'enjeu social me semble être d'autant plus important compte tenu des sommes allouées à la formation professionnelle. En effet, selon les chiffres de la DARES (Direction de l'Animation de la Recherche, des Etudes et des Statistiques) en France, 31,3 milliards d'euros ont été dépensés en 2009, pour la formation professionnelle continue et l'apprentissage (Delort, 2011a). Cette même année, un total de 15447 organismes de formations ont réalisé un chiffre d'affaire de 7 milliards d'euros (Delort, 2011b).

Pour Dunberry et Péchard (2007) beaucoup de raisons mises en avant par les auteurs (Kirkpatrick, 1998 ; J. J. Phillips, 1997 ; Russ-Eft & Preskill, 2001 ; cités par Kraiger, 2002)

peuvent être regroupées en trois grandes raisons :

- Prise de décision : répondre à des questions qu'on peut se poser sur la formation et prendre de bonnes décisions (par exemple poursuivre ou non la formation, sélectionner les participants aux prochaines formations...).
- Rétroaction : permettre une rétroaction afin d'améliorer la formation ou la démarche d'apprentissage des stagiaires (par exemple sur les formations passées en rappelant les objectifs fixés aux stagiaires en fin de formation, ou pour les formations futures par l'acquisition de connaissances sur les faiblesses des formations) .
- Marketing : démontrer la valeur de la formation en interne comme en externe (par exemple en permettant de calculer le rapport coût/bénéfices de la formation ou en démontrant que la formation était bien la réponse au problème).

Les raisons de mettre en place des évaluations en formation sont donc nombreuses et légitimes. D'ailleurs l'article L. 6353-1 de la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle, mentionne les résultats de l'évaluation des acquis de la formation comme devant être dans l'attestation de formation du stagiaire. Cependant, concernant cet article il a été indiqué que « L'indication des résultats de l'évaluation des acquis de la formation est conditionnée par l'existence même d'une telle évaluation prévue par le programme de formation [...] cette évaluation n'est pas obligatoire [...] il convient néanmoins d'encourager le plus possible l'évaluation des acquis de la formation sous quelque forme que ce soit » (B. Martinot, communication du Délégué général à l'emploi et à la formation professionnelle à l'attention de la Délégué générale ayant pour objet l'interprétation de certaines dispositions issues de la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle, 9 septembre 2010).

#### **D. Place et mise en place**

##### **1. Place au sein du système de formation**

Afin de comprendre l'importance de l'évaluation en formation, il est important d'expliquer les différentes étapes de mise en place d'une action de formation. En effet, « l'activité d'évaluation implique nécessairement un renvoi aux étapes précédentes » (Gilibert & Gillet, 2010, p. 218). Une méconnaissance des différentes étapes constituant l'action de formation, peut engendrer un désintérêt pour les étapes qui précèdent ou succèdent l'animation, comme c'est le cas pour l'évaluation. Au cours de l'ingénierie de formation on distingue donc généralement les étapes de conception, préparation, réalisation et évaluation (Pithon & Riffle,

2007). Il est important de réfléchir et/ou de pratiquer l'évaluation en formation à chacune de ces étapes :

- La conception : il s'agit de commencer par recueillir des informations afin d'analyser les besoins en formation. Il est déjà question ici d'évaluation, en effet, toutes les « phases doivent être gérées de façon successive, mais parfois simultanée, pour les activités d'évaluation notamment qui doivent être prévues dès la phase de conception... » (Pithon & Riffle, 2007, p. 381). On peut également considérer cette étape comme une évaluation en soi de « l'écart de connaissances ou de compétences existant entre le profil professionnel requis et le profil professionnel réel » (Le Boterf, 1990, p. 19), ce qui peut faire écho aux notions de référent et de référé.

Après cette première étape, on dispose des informations nécessaires afin d'élaborer les objectifs de la formation. Les objectifs concernent les capacités ou aptitudes que les participants devraient acquérir à l'issue de la formation (Ledoux & Ledoux, 2004), et un des rôles de l'évaluation peut être de vérifier l'atteinte de ces objectifs. Nadeau (1988) souligne l'importance d'une bonne définition, clarification et explication des objectifs de la formation quant à l'évaluation. Une bonne définition des objectifs aurait trois avantages : favoriser les décisions concernant le programme de la formation, favoriser la pédagogie et enfin favoriser le choix ou le développement d'outils d'évaluation adaptés à la formation.

Il existe un certain nombre de taxonomie d'objectifs pédagogiques dans les domaines cognitif, affectif et psychomoteur (Bloom, 1956 ; Harrow, 1972 ; Krathwohl, 1964 ; cités par Nadeau, 1988). Ces taxonomies d'objectifs ont été élaborées afin d'améliorer l'élaboration des programmes autant que la mesure du rendement de ces programmes. Concernant la formulation des objectifs pédagogiques, parmi les principes les plus connus il y a ceux de Mager (2005), qui dit qu'un objectif doit déterminer un comportement (ou une performance) observable et mesurable à l'aide d'un verbe d'action, les conditions de réalisation de ce comportement doivent être identifiées et un critère d'acceptabilité de la performance doit être fixé. On remarque bien ici que l'objectif doit être mesurable, ce qui appuie l'importance de la construction des objectifs pédagogiques quant à l'évaluation. On trouve une approche des objectifs pédagogiques qui se rapproche des objectifs de gestion « SMART » (Petit-Uzac & Thévenin, 2001), pour Spécifique, Mesurable, Accessible, Réaliste et Temporalisé. On remarque que le terme de « mesurable » est également présent dans cette approche.

- La préparation : cette étape concerne un ensemble d'actions concrètes à réaliser avant la réalisation. Il est ici question de faire connaître la formation aux personnes potentiellement intéressées afin d'attirer des stagiaires. Il s'agit également de préparer et décider de la pédagogie (méthode et technique d'animation), de préparer les supports pédagogiques et réaliser un séquençage. Les pratiques d'évaluation peuvent aider à prendre des décisions concernant ces différentes activités. Une évaluation pronostique, réalisée pendant la sélection des stagiaires, peut permettre de sélectionner des stagiaires en fonction de l'utilité estimée de la formation pour eux, ou encore de leur chance de réussite à la formation. Une évaluation diagnostic, réalisée une fois la sélection terminée, peut permettre d'adapter les méthodes et le contenu de la formation aux stagiaires, afin d'améliorer l'efficacité de la formation. Il existe en effet des stratégies pédagogiques selon le type de participants (Chalvin, 2006), par exemple des individus préférant plutôt une expérience concrète, une conceptualisation abstraite, une expérimentation active ou l'observation réfléchie ne préféreront pas le même type de pédagogie. On peut également sélectionner le type de pédagogie selon les préférences cérébrales des stagiaires. Enfin, on peut citer la possibilité de faire de la pédagogie différenciée, adapté au niveau des stagiaires et d'utiliser l'évaluation pour constituer des groupes homogènes. En pédagogie différenciée, on considère en effet que l'efficacité pédagogique sera plus importante avec des groupes homogènes et « pour maintenir une bonne homogénéité des groupes, la pédagogie différenciée met au point de nombreux systèmes d'évaluation pour savoir s'il convient de maintenir l'élève dans le groupe, de le faire monter dans le groupe supérieur ou au contraire de le faire descendre dans le groupe inférieur... » (Chalvin, 2006, p. 66). Ainsi, une évaluation diagnostic peut permettre de déterminer le type d'individu qui va participer à la formation et ainsi d'adapter ses méthodes pédagogiques.

Enfin toute évaluation réalisée pendant cette étape (avant la formation), pourrait être comparée aux évaluations réalisées après la formation, dans le but de mesurer l'effet de la formation (Kirkpatrick, 1998).

- Réalisation : il s'agit de mettre en pratique tout le travail précédant et d'animer la situation pédagogique, qui est définie par Houssaye (2000) comme étant un triangle composé des trois éléments suivants (figure 1) : le savoir, le professeur et les élèves. Toute pédagogie serait articulée sur une relation privilégiée entre deux des trois éléments, ce qui donne trois types de processus :
  - Le processus « enseigner » (axe professeur-savoir).

- Le processus « former » (axe professeur-élèves).
- Le processus « apprendre » (axe élèves-savoir).

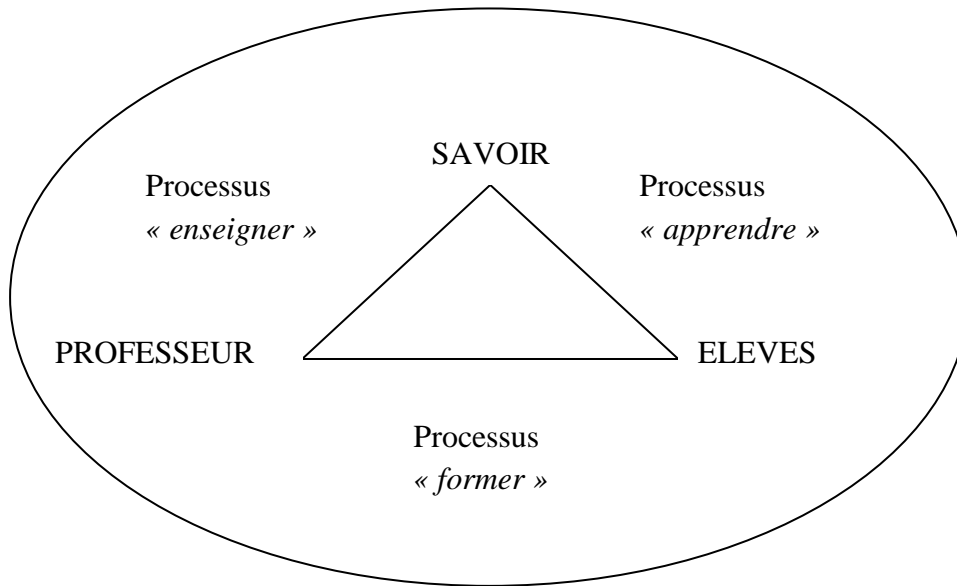


Figure 1 : *Le triangle pédagogique de Houssaye.*

Il ne peut y avoir deux processus actifs simultanément, mais il est tout à fait possible de passer d'un processus à l'autre. En partant de ces trois processus on peut analyser les différents types d'évaluation pouvant avoir lieu durant la phase de réalisation :

- L'évaluation formative, dont le but est de réguler l'enseignement ou « relation professeur-savoir ».
- L'évaluation formatrice, qui est définie comme ayant pour but la régulation des apprentissages, ou « processus élèves-savoir », mais qui dans la vision de la pédagogie de Houssaye (2000), je pense, se situe plus au niveau du processus « former » ou relation « professeur-élèves ».
- L'auto-évaluation, dont le but est la régulation des apprentissages, mais par le stagiaire lui-même. L'auto-évaluation est je pense le meilleur moyen de réguler les apprentissages, en effet on peut considérer que « pour devenir efficace, et contribuer effectivement à la régulation des apprentissages, l'évaluation doit devenir auto-évaluation » (Hadji, 1992, p. 125).

Dans cette situation, ces pratiques d'évaluation peuvent être formalisées et donner lieu à un grand nombre de pratiques comme par exemple des évaluations par le jeu, par des questionnaires ou encore des évaluations projectives (Cottreau, 2004). Mais on peut

également considérer beaucoup de comportement comme relevant de l'évaluation informelle. Toute discussion entre le formateur et le stagiaire peut par exemple permettre de réguler l'apprentissage ou l'enseignement. Enfin, une éventuelle évaluation sommative peut avoir lieu en cours de réalisation ou juste à la fin, afin de vérifier l'acquisition des connaissances par le stagiaire (Pain, 1992).

- Evaluation : cette étape est toujours présentée dernière, or il est important de souligner encore une fois qu'il s'agit en fait d'une étape transversale. Si elle est présentée en dernier, c'est peut-être parce que dans le cadre d'évaluations scolaires et/ou certifiantes, l'évaluation a toujours lieu après l'enseignement. Dans le cadre de la formation professionnelle, la fin de formation est aussi le moment privilégié pour distribuer les questionnaires d'évaluation de la satisfaction.

## 2. Place dans les organisations

La question de la place de l'évaluation en formation dans l'organisation est intéressante, mais il me semble inutile d'essayer de convaincre de l'utilité de mener des évaluations élaborées (consommatrices de temps et d'argent, mais rentables) dans une organisation qui a une vision limitée de l'utilité même de la formation. Afin d'améliorer les procédures en évaluation il est nécessaire d'amener l'organisation à avoir une vision stratégique globale de sa gestion des ressources humaines, de la formation, puis finalement de l'évaluation en formation. Dans une démarche d'amélioration des évaluations en formation, il est utile de repérer le type d'organisation dans laquelle on se situe, le rôle de chaque acteur quant à la formation et à l'évaluation, et les outils et leur utilisation concernant l'évaluation.

Dans le schéma directeur des emplois et des ressources humaines préconisé par Le Boterf (1990) on constate que la formation a un rôle important au niveau de la stratégie globale d'une entreprise. En effet, il s'agit de se donner quatre types d'objectifs qui concernent les emplois, les compétences, les effectifs et la culture d'entreprise, puis de prendre un ensemble cohérent de décisions stratégiques afin de se rapprocher de ces objectifs. Il me semble évident que la formation a un grand rôle à jouer concernant les compétences et même concernant la culture d'entreprise. Il est indiqué par l'auteur que l'évaluation joue un rôle important dans la cohérence de ce dispositif. Cependant, une vision stratégique aussi claire et élaborée n'est pas présente chez toutes les entreprises, ainsi on peut distinguer plusieurs visions de la formation



présentes chez les organisations. Ellul (2001) propose une typologie dans laquelle elle distingue quatre types d'organisation sur leur manière d'aborder la formation :

- L'organisation consommatrice de stage : ce type d'organisation ne possède pas de vision stratégique quant à la formation et utilise la formation pour satisfaire ses salariés, sans analyse des besoins.
- L'organisation formatrice : dans ce cas, ce sont les apprentissages individuels qui sont favorisés. Il n'y a pas de travail sur les besoins en formation de la structure, il n'y a pas de transfert de compétences, mais plus une acquisition de savoir-faire pratiques et contextualités.
- L'organisation qualifiante : ici, un effort est fait pour le développement des compétences individuelles et collectives. Il y a aussi bien le recours à des formations diplômantes, qu'un travail collectif et valorisé autour du développement des compétences. L'organisation qualifiante « reste toutefois engluée dans une position naïve du moins idéalisante qui tend à ériger les connaissances acquises dans le cadre d'une formation diplômante en condition nécessaire et suffisante de l'occupation d'un poste » (Mailis, 2009).
- L'organisation apprenante : dans ce type d'organisation, le travail est centré sur une progression collective des compétences. Il y a ici une vision stratégique de développement global de l'organisation. Même si elle est placée au-dessus de l'organisation formatrice et qualifiante, elle n'est pas du même ordre et peut être superposée à ces dernières. Il y a une vue d'ensemble et une gestion complète de la formation, avec notamment des pratiques de GPEC (Gestion Prévisionnelles des Emplois et des Compétences). Les « objectifs de formation ne correspondent pas à des objectifs de qualification, mais à des objectifs de professionnalisation » (Ellul, 2001, p. 3). Le management se fait par les compétences, il y a une implication de l'encadrement dans toutes étapes du processus de formation, un travail organisé en réseau avec une communication importante afin de partager et capitaliser les connaissances. Enfin, les pratiques d'évaluation ont une place prépondérante, dans le but de comprendre les succès et les échecs, de progresser et d'améliorer les actions futures. Cependant, il faut bien avoir à l'esprit que « l'organisation apprenante ne se décrète pas ; elle ne peut constituer une réponse à une situation de crise et d'urgence. C'est un objectif de long terme, entraînant une évolution des mentalités et des processus de développement de l'organisation, qui exige un choix clair se concrétisant

par un mode d'organisation adapté et reconnu. Elle implique un bon niveau d'intégration de la formation avec les processus de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. » (Ellul, 2001, p. 4).

L'importance du type d'organisation est également soulignée par Faisandier et Soyer (2007) qui expliquent qu'une approche correcte du recensement des besoins en formation ne peut se faire qu'à deux conditions : une gestion de l'entreprise par objectifs et que la formation soit considérée par l'encadrement comme un moyen des plans d'actions construit pour l'atteinte des objectifs.

Parler de qualité pour faire rentrer l'idée du besoin d'évaluer dans les organisations peut être une bonne stratégie (Pain, 1992). Comme on le verra plus tard, il existe un lien entre qualité et évaluation, du fait de la définition actuellement donnée à la qualité. Un produit ou un service de qualité, doit satisfaire son utilisateur (De Divonne & Duigou ; Simbille, Aïssani & Domenc, 2009). Dans la même optique, encourager le modèle de l'organisation apprenante peut être une stratégie globale de sensibilisation à l'évaluation en général et à l'évaluation en formation en particulier. Par ailleurs il existe un lien certain entre démarche qualité et organisation apprenante (Mailis, 2009). La norme ISO 9000 (notamment la version 2000), concernant le management de la qualité, mènerait vers l'organisation apprenante et encouragerait fortement l'évaluation au sens général en rendant obligatoire la mesure des résultats et particulièrement l'évaluation en formation (Simbille et al., 2009). En effet, les auteurs disent que l'évaluation en formation est « le point le plus souvent cité lorsque nous demandons quel est l'impact de la V. 2000 sur la gestion des ressources humaines. La mesure de l'efficacité des actions de formation se trouve renforcée par les exigences nouvelles de la V. 2000 » (Simbille et al., 2009, p. 59).

Il apparaît bien ici que les comportements d'évaluation en formation vont dépendre de l'idée plus globale qui existe à propos de la formation et même de la gestion des ressources humaines dans l'organisation. Afin d'implanter le concept d'organisation apprenante et d'améliorer les procédures d'évaluation en formation, il convient d'identifier tous les acteurs impliqués et de convaincre chacun de l'utilité d'une telle démarche. En effet, « la détection de toutes les personnes et de tous les groupes concernés, à différents titres, dans le but de les rendre participants actifs, est un premier pas nécessaire. » (Pain, 1992, p. 85), dans cette optique l'auteur a identifié tous les acteurs d'une action de formation :

- Formés : ils sont au centre du dispositif, il est nécessaire qu'ils ne considèrent pas la formation comme des vacances ou comme une récompense, mais bien comme un moyen de monter en compétence. Ainsi ils seront plus dans l'optique d'utiliser les acquis de formation sur leur poste de travail. Le dialogue des formés avec leur hiérarchie directe est nécessaire au retour de la formation afin d'aider au transfert des acquis au poste de travail.
- Formateur : de par sa fonction il doit être convaincu de l'utilité de son travail. Il pourra communiquer avec les formés afin de réguler les apprentissages et d'aider à de futures applications sur le terrain. Mais aussi avec la hiérarchie, avant la formation pour faciliter son déroulement et après le stage pour aider le transfert des acquis au poste de travail.
- Responsable de formation (et responsable des ressources humaines) : il possède un rôle central dans le dispositif, du fait qu'il soit au contact de tous les autres acteurs. Il est donc le mieux placé pour améliorer l'image du service formation et prouver que la formation est un moyen de résoudre certains problèmes de l'entreprise.
- Hiérarchie : elle joue un rôle dans les demandes en formations et son implication est nécessaire pour l'intégration des acquis de formation au poste de travail.
- Direction générale : son rôle est de décider des budgets. C'est aussi elle qui décide des stratégies globales de l'organisation et qui possède une vue d'ensemble sur les besoins de l'organisation. Même si le rôle du responsable de formation peut être de convaincre la direction de l'utilité de la formation, c'est elle qui doit décider de mettre en place une vraie stratégie concernant l'évaluation en formation (ou pour aller plus loin une organisation de type apprenante).

La sensibilisation aux différents aspects de la formation et de l'évaluation en formation est donc reconnue comme l'indique Gillet et Gilibert (2009) : « la qualité d'une formation peut être perçue différemment selon le groupe auquel on appartient (financeur, stagiaires ou prestataires de formation) [...]. La qualité d'une formation repose non seulement sur des critères d'évaluation rigoureux mais aussi sur une communication optimale entre les acteurs de la formation » (p. 50).

Enfin, avec la vision d'ensemble présente dans l'organisation et le rôle des acteurs, il me paraît nécessaire d'être vigilant à la place de l'outil informatique quant à son utilisation en évaluation des formations. Cet outil a une telle place aujourd'hui dans le monde du travail qu'il est impossible de ne pas aborder cette question. En effet, il est presque impossible

d'envisager une gestion de la formation et des évaluations, sans passer par l'informatique. Pithon et Samatan (1994) mettent en avant les qualités de stockage de données en mémoire, les possibilités d'illustrations graphiques et la gestion d'un grand nombre de données comme avantages indéniables favorisant l'utilisation de la micro-informatique dans la gestion des évaluations. Même s'il convient d'être vigilant à certaine contrainte comme la loi informatique et liberté du 6 janvier 1978, la résistance des adeptes des pratiques « papier-crayon » ou enjeux stratégiques que représente l'évaluation. Ces auteurs, afin de favoriser de bonnes pratiques et la qualité des outils proposent qu'un logiciel « puisse apporter : a) une aide opérationnelle à la décision, au jugement et à la comparaison, b) une aide à la confrontation socio-cognitive entre plusieurs évaluateurs et c) une aide à la gestion d'un grand nombre de contrat d'évaluation » (Pithon & Samatan, 1994, p. 54). Concernant les processus d'évaluation Gaudron (2003) évoque trois activités qui peuvent être prises en charge par l'informatique :

- La passation : un certain nombre de logiciel offre une passation automatique, avec l'avantage de réduire le nombre d'examineur, de créer une meilleure standardisation des conditions de passation, de faire baisser les erreurs, oublies et possibilités de tricher et enfin, d'augmenter la rapidité d'administration et la quantité de personnes évaluées.
- La correction : cette étape peut également être automatisée, avec l'avantage d'augmenter la rapidité et la fiabilité des corrections, d'améliorer la présentation des scores bruts, des tableaux et graphiques, de permettre le stockage de données et la comparaison de ces données.
- L'interprétation : ici l'avantage d'une prise en compte de la restitution est une présentation quasi immédiate des résultats, la possibilité de travailler et analyser les résultats sur l'ordinateur.

Par ailleurs l'auteur cite plusieurs perspectives d'applications, comme la création de tests adaptatifs qui modifie les questions posées en fonction des réponses reçues, cela peut permettre notamment d'adapter la difficulté d'un questionnaire. On peut envisager la création de tests mesurant les données ancillaires, c'est-à-dire le temps de réaction selon le type de question, le type d'erreur, les stratégies de résolution (réponses, retour sur ses réponses...). Enfin on envisage la possibilité de restitution des interprétations sous la forme de rapports écrits automatisés, mais ce point là est encore peu fiable. Il est d'ailleurs important de

souligner que les auteurs soulèvent également un certain nombre de problèmes posés par l'utilisation de tests informatiques (problèmes d'équivalence, de biais...).

### 3. Conseils de mise en place

Après avoir vu cela, on pourrait aller jusqu'à remarquer que l'évaluation est partout, tout le temps et concerne tout le monde. Pourtant, bien souvent les raisons d'évaluer que nous avons vu ne sont pas suffisantes pour encourager les acteurs à dépasser les blocages traditionnels à la mise en place des évaluations en formation.

Dans un premier temps il est nécessaire de faire le point sur les pratiques d'évaluation en formation existante, pour connaître le point de départ de la démarche à venir (Pain, 1992). Ensuite il convient de se poser un certain nombre de questions, Cottureau (2004) en propose sept afin de préparer la mise en œuvre d'évaluations :

- Pourquoi veut-on évaluer ? Afin de clarifier les intentions d'une telle démarche.
- Que veut-on évaluer ? Afin de définir l'objet de l'évaluation.
- Qui va procéder à l'évaluation ? Pour faire le choix des acteurs.
- Comment va-t-on évaluer ? Afin de concevoir la méthode.
- A l'aide de quoi va-t-on évaluer ? Afin de déterminer les outils.
- Quand va-t-on évaluer ? Pour fixer des échéances.
- Que va-t-on faire de l'évaluation ? Afin de prévoir des prolongements de l'action.

Il est possible de trouver pour la suite, divers conseils, notamment sur le besoin d'instaurer le dialogue entre les acteurs (Pain, 1992). Il convient évidemment de tenir compte des informations et d'appliquer les conseils présentés jusque ici, sur les raisons qui poussent à ne pas évaluer, celles qui doivent inciter à évaluer, les actions possibles en ingénierie pédagogique et enfin la place à donner à l'évaluation dans les organisations. Sur les préconisations quant à la création d'outils et de procédures d'évaluation, un certain nombre seront présentés dans les parties suivantes (les différents niveaux d'évaluation). Concernant la fin du processus il est nécessaire de diffuser les résultats (Pain, 1992). Cette diffusion serait un juste retour à tous les acteurs ayant participé à l'action de formation, en étant une preuve de la reconnaissance des acteurs cela renforcerait l'intégration des acquis de la formation, enfin cela serait favorable à l'image du service formation.

Il est intéressant de noter également, que devant les résistances à la mise en place de procédures d'évaluation poussées, d'une part, et devant les préconisations trop exigeantes de certains auteurs, d'autre part. Il existe selon Dunberry et Péchard (2007) « une certaine tendance à promouvoir des pratiques d'évaluation simples et adaptées qui bien que perfectibles, permettent néanmoins un meilleur éclairage en vue d'accroître l'efficacité et l'efficacité des pratiques de formation » (p. 29).

## **II. Présentation des modèles théoriques**

Il existe de nombreux modèles en évaluation des formations, je ne vais présenter ici que ceux qui m'ont été le plus utiles. Je vais principalement présenter le modèle de Kirkpatrick (1959) et les modèles qui en dérivent ou qui y rajoutent certains éléments, d'une part, et d'autre part je vais présenter le modèle de Kraiger, Kevin et Salas (1993) qui apporte vraiment une nouvelle approche. Enfin je finirai par présenter le modèle de Beech et Leather (2006) qui utilise les apports de ces différents modèles.

### **A. Kirkpatrick (1959)**

C'est le premier modèle en évaluation des formations, proposée par Kirkpatrick (1959), il présente l'évaluation des formations selon quatre niveaux à évaluer. Voilà une brève description de chacun de ces niveaux, ils seront ensuite repris plus en détail et de manière plus globale :

- Niveau 1 : évaluation des réactions. A la base du modèle, il y a l'évaluation des réactions des participants en fin de formation. Le terme d'évaluation de la satisfaction est beaucoup plus utilisé.
- Niveau 2 : évaluation des apprentissages. Il s'agit de ce que le stagiaire doit savoir juste à la fin de la formation.
- Niveau 3 : évaluation des comportements. Cette étape est également très souvent appelée « transfert ». Il est question de ce que le stagiaire applique dans son travail au quotidien de ce qu'il a vu en formation.
- Niveau 4 : évaluation des résultats. On va ici chercher à identifier les impacts organisationnels de la formation. Il s'agit de dépasser l'évaluation des effets sur les individus, pour voir les bénéfices pour toute l'organisation.

Il faut noter qu'il s'agit largement du modèle le plus populaire (Bates, 2004), en effet la plupart des modèles suivants s'inspirent de ce modèle (Warr, Bird & Rackham, 1970) ou l'améliore (Hamblin, 1970). Bates (2004) identifie trois raisons à sa popularité :

- Le modèle répond aux besoins de comprendre l'évaluation des professionnelles de la formation.
- Le modèle fait correspondre la formation avec les enjeux économique des organisations.
- Enfin, il simplifie le processus complexe de l'évaluation.

Le Boterf (1990) propose par exemple un modèle d'évaluation des formations en trois niveaux qui peut rappeler celui de Kirkpatrick (1959) à l'exception du premier niveau qui a été écarté. Ainsi Le Boterf (1990), dans son modèle, propose d'évaluer au premier niveau les effets sur les capacités et connaissances acquises en cours ou en fin de formation, au deuxième niveau les effets sur les comportements professionnels en situation de travail et enfin au troisième niveau l'évaluation des effets sur les conditions d'exploitation.

Dans la présentation de son modèle, Kirkpatrick (1959) considère que les niveaux d'évaluation doivent être mis en place dans l'ordre. Il considère qu'il y a un lien de causalité entre chaque niveau (une bonne satisfaction est nécessaire à un bon apprentissage, l'apprentissage est nécessaire au transfert et le transfert est nécessaire à l'atteintes de résultats) et plus on monte en niveau, plus l'information fournie serait importante pour l'entreprise, mais aussi plus difficile à obtenir.

Cependant, beaucoup d'auteurs ont analysé ce modèle et ont émis des critiques, afin de souligner ses limites et d'émettre des pistes d'amélioration. Alliger et Janak (1989) montrent qu'il n'y a pas de corrélation entre les différents niveaux et que notamment la relation causale entre le niveau 1 et le niveau 2 n'existe pas, voir est inversée pour certaines formations. Comme l'indiquent Le Boterf et al. (1992) une bonne formation peut provoquer de l'insatisfaction. Parmi les critiques, il est également dit que le modèle n'a pas assez de base théorique, notamment à propos des théories cognitives et qu'il ne donne pas de définition de certains concepts comme la satisfaction ou l'apprentissage (Kraiger, 2002), le modèle n'expliciterait pas assez ce qui doit être évalué et ne serait pas applicable à toutes les formations (Gillet & Gilibert, 2009). On peut encore faire remarquer que le modèle est incomplet (pas de prise en compte des facteurs individuels et organisationnels) et que l'hypothèse d'importance incrémentielle des informations obtenues à chaque niveau, est

invalidée par la faiblesse des liens entre ces niveaux (Bates, 2004). Cependant, il apparaît évident que l'apparition de ce modèle a eu un certain nombre d'effets positifs (Bates, 2004) :

- Le modèle met en avant le fait qu'il y ait plusieurs résultats à une formation.
- Ce modèle a pointé l'importance de penser la formation en termes économiques.
- Le modèle fait la distinction entre les apprentissages juste après la formation et les transferts.
- Enfin, comme on a pu le voir, il a servi de base par la suite pour de nombreux autres modèles.

Enfin, Reitz (1997) analyse les forces et les faiblesses de chaque niveau, en partant du postulat que c'est de l'inadaptation globale du modèle de Kirkpatrick (1959) que résulte le manque d'évaluation dans les entreprises. Globalement ce modèle entrainerait des problèmes d'applications méthodologiques, mais la principale critique de fond de Reitz (1997) « porte sur l'approche plutôt formaliste d'évaluation préconisée par Kirkpatrick et rejoint celle de plusieurs auteurs de modèles naturalistes (Guba & Lincoln ; Patton ; Stake) » (p. 16).

### **B. Warr, Bird et Rackham (1970)**

Ces auteurs proposent un modèle en quatre niveaux appelé CIRO. Chaque lettre correspond à un niveau du modèle et signifient :

- Contexte : il s'agit de prendre en compte le contexte organisationnel.
- Imput : cela représente l'évaluation des ressources.
- Réaction : il s'agit d'évaluer la satisfaction.
- Outcome : cela représente l'évaluation des résultats à l'issue de la formation.

Ici le terme « réaction » correspond au niveau 1 chez Kirkpatrick, le terme « outcome » regroupe les niveaux 2, 3 et 4 de Kirkpatrick. L'apport du modèle se situe donc dans la prise en compte d'éléments extérieurs à la formation, de l'évaluation des ressources disponibles (temps, moyens et connaissances) et de l'étape avant la formation (analyse des besoins, définition des objectifs, préparation).



### **C. Hamblin (1974)**

Le modèle de cet auteur apporte une précision supplémentaire au modèle de Kirkpatrick. Il distingue pour le niveau 4, les résultats pour l'activité du salarié et les résultats pour l'organisation (rentabilité économique). Cette distinction amène à la prise en compte d'un niveau 5, ce qui transforme le modèle avec les trois premiers niveaux identiques et les suivants :

- Niveau 4 : Impact organisationnel (non financier).
- Niveau 5 : Impact financier.

Cela a amené par la suite les auteurs à proposer des méthodes d'analyse bénéfiques/coûts et de calcul du « Return On Investment » (ROI) ou Retour sur Investissement (J. J. Phillips, 1997).

### **D. Kraiger, Kevin et Salas (1993)**

De part la spécificité et l'utilisation qui a été faite de ce modèle dans mon travail, voilà une présentation détaillée de l'article qui présente ce modèle.

L'objectif dans la création de ce modèle, est de réaliser une classification des résultats possibles pour l'apprenant à l'issue d'une formation, puis à partir de cette classification de développer un modèle d'évaluation. L'intérêt est porté sur l'évaluation des apprentissages et des transferts. Pour cela ils utilisent une approche multidimensionnelle des résultats d'apprentissages, contrairement aux modèles classiques, qui traitent les apprentissages comme unidimensionnels. Les apprentissages pourraient donc provoquer un changement dans les dimensions cognitives, affectives ou sur les compétences.

Comme base de ce modèle on se réfère ici, à la taxonomie de Bloom (1956) sur les apprentissages cognitifs (décomposés en six types : connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation) et à la taxonomie de Krathwohl et al. (1964) sur les apprentissages affectifs (décomposés en cinq types : réception, réponse, valorisation, organisation, caractérisation par une valeur ou un système de valeur). Enfin, pour proposer trois catégories d'apprentissages différents, on utilise également la taxonomie de Gagne (1984), qui décompose les apprentissages possibles à l'issue d'une formation en cinq types (connaissance procédurale, connaissance déclarative, stratégie cognitive, capacité motrice et attitude).

Les trois catégories de Kraiger et al. (1993) se décomposent en plusieurs sous catégorie.

Pour la catégorie cognitive :

- Connaissance verbale.
- Organisation des connaissances.
- Stratégies cognitives.

Pour la catégorie des compétences :

- Compilation (maîtrise d'une, puis de plusieurs procédures en même temps).
- Automatisation.

Pour la catégorie affective :

- Attitude.
- Motivation (disposition, efficacité personnelle et fixation de buts dans le domaine).

#### 1. Résultats sur le domaine cognitif

C'est traditionnellement l'unique dimension évaluée au terme d'une formation. Classiquement à l'aide de questionnaire à choix multiples ou de vrai-faux, dans le but de vérifier si les connaissances transmises en formation sont présentes en mémoire. Cependant, certains auteurs (Anderson, 1982) ont souligné la complexité des apprentissages cognitifs. En adaptant les catégories de Gagne (1984), il est ici proposé trois catégories pour l'évaluation du domaine cognitif :

- Connaissances verbales.

Il est reconnu que l'acquisition de connaissances déclaratives précède des développements plus complexes (Ackerman, 1987 ; Anderson, 1982 ; Fitts & Posner, 1967).

Ce niveau étant classique, les moyens d'évaluation proposés sont ceux habituellement utilisés. On retrouve donc, l'utilisation de questionnaires à choix multiples, de vrai-faux, de questionnaires de rappel libre des connaissances. Pour aller plus loin, on peut distinguer les tests limités dans le temps, destinés à vérifier si les connaissances sont facilement accessibles en mémoire et les tests illimités dans le temps, destinés à vérifier la précision des informations en mémoire.

- Organisation des connaissances.

L'organisation des connaissances en mémoire serait très importante. Le terme de modèle mental est utilisé pour décrire l'organisation des connaissances. Un modèle mental fournit un contexte d'interprétation des événements et influe sur l'acquisition de nouvelles connaissances (Messick, 1984). Il faut distinguer les modèles mentaux des experts et ceux des novices. Les experts ont une structure plus complexe, plus hiérarchique et accèdent rapidement à une solution (Glaser, 1986).

Pour les moyens d'évaluation proposés, on peut évaluer le travail des apprenants en le comparant avec un modèle fourni par le travail d'experts. On peut aussi comparer l'organisation d'éléments de connaissances dans l'espace des apprenants avec l'organisation proposées par des experts.

- Stratégies cognitives.

Cela représente la rapidité et la fluidité d'accès et d'application des connaissances (Anderson, 1982 ; Kanfer & Ackerman, 1989). Le terme de métacognition peut également être appliqué ici. Il se réfère à la connaissance et à la régulation de sa propre cognition (Brown, 1975 ; Leonesio & Nelson, 1990). Les experts dans un domaine ont des capacités métacognitives supérieures. Ils sont plus aptes à repérer qu'une solution à un problème est mauvaise, à juger la difficulté de nouveaux problèmes et à juger le nombre d'essais nécessaires pour réussir une tâche (Larkin, 1983 ; Chi, Glaser, & Rees, 1982 ; Chi, 1987).

Afin d'évaluer ce niveau, il est possible de proposer des tâches de résolution de problème et de demander aux apprenants de décrire chaque étape de cette résolution (Glaser, Lesgold, & Gott, 1986 ; Means & Gott, 1988). On peut également poser des questions d'explication des choix de stratégie de résolution du problème, on peut demander de décrire les avantages de cette stratégie ou encore demander de proposer des alternatives. Il est également possible de faire de mesures auto-rapportées des performances attendues ou d'entraînement nécessaire avant d'attendre un certain niveau de performance.

## 2. Résultats sur le domaine des compétences

Les compétences techniques ou motrices, sont classiquement évaluées en simulation de travail ou en situation réelle de travail. Il y a trois étapes dans le développement des compétences (Anderson, 1982 ; Fitts & Posner, 1967), l'acquisition initiale, la compilation et

l'automatisation. L'intérêt est porté ici sur la compilation et l'automatisation, car il s'agit des plus hauts niveaux de développement des compétences et des niveaux les plus recherchés par les programmes de formation :

- Compilation.

Au niveau d'acquisition initial, l'apprenant peut reproduire ses apprentissages, mais avec beaucoup d'efforts et pour des performances assez faibles et lentes (Weiss, 1990). Au niveau de la compilation, la performance est plus rapide et plus fluide. La compilation serait le résultat de deux processus (Anderson, 1982), la proceduralisation et la composition. La proceduralisation est l'application de certaines connaissances en comportements. La composition est le regroupement de plusieurs procédures afin de créer une production plus complexe.

Dans les méthodes d'évaluation à ce niveau, on trouve donc l'observation comportementale à l'aide de grilles d'observations (Komaki, Heinzman, & Lawson, 1980). Ainsi on pourra observer le nombre de bons et mauvais comportements, le temps pour finir une tâche, les étapes nécessaires, l'enchaînement des étapes ou encore le nombre d'erreurs. Il est également possible de réaliser un entretien durant lequel on demande à l'apprenant de décrire son travail.

On peut encore demander à l'apprenant de réaliser ou de décrire une tâche comme il faisait normalement et comment il fait grâce aux nouveaux apprentissages. Dans les deux cas, une différence entre les deux, devrait montrer l'atteinte du niveau compilation. Enfin la généralisation des apprentissages à des situations nouvelles traduit l'atteinte du niveau compilation.

- Automatisation.

A ce niveau la performance est fluide, accomplie et individualisée. Ce niveau se traduit aussi par l'impossibilité de verbaliser sa performance, une diminution d'utilisation des ressources cognitives pendant la réalisation de la tâche (Shiffrin & Dumais, 1981).

Par conséquent pour évaluer ce niveau on trouve des méthodes de mise en situation de double tâche. On trouve des mises en situation avec problèmes interférant. Enfin une troisième possibilité est de mesurer d'autres dimensions des connaissances ou des comportements (Glaser et al., 1986).

### 3. Résultats sur le domaine affectif

En partant du fait que la sphère affective influence les comportements et les performances et qu'il est possible de la modifier, elle a été prise en compte comme résultats possible d'un apprentissage (Gagne, 1984) :

#### - Attitude.

Les programmes de formation incluent des objectifs centrés sur les attitudes. Ils peuvent avoir pour but de faire acquérir des normes, des valeurs, un engagement organisationnel, l'identification de ce qui est important d'apprendre (Schein, 1968 ; Louis, Posner, & Powell, 1983 ; Becker, Geer, Hughes, & Strauss, 1961).

Pour évaluer les attitudes il existe les questionnaires d'attitudes classiques. Ces questionnaires doivent prendre en compte la direction et la force de l'attitude. Pour prendre en compte la direction on peut utiliser une échelle d'accord-désaccord sur laquelle l'apprenant doit se situer. En ce qui concerne la force, ce facteur peut être divisé en accessibilité (Fazio, 1988), centralité (Kronsnick, 1986) et conviction (Abelson, 1988). Abelson (1988) propose des questions pour mesurer la force d'une attitude, ces questions portent sur l'importance pour les apprenants de leur point de vue sur leur vision d'eux-mêmes, comment ils se sentent concernés par le sujet, à quelle fréquence ils pensent au sujet, à quelle fréquence ils parlent du sujet à leur entourage. Une fois l'attitude ciblée bien identifiée dans les objectifs d'apprentissages, la mesure de la force peut être un bon indicateur de l'apprentissage, en réalisant notamment des mesures avant-après.

#### - Motivation.

Il peut aussi être un objectif en formation. On distingue trois types de résultats en termes de motivation :

- Les résultats sur la disposition, sont également divisés en deux. L'orientation vers la maîtrise et l'orientation vers la performance.
- Les résultats sur le sentiment d'efficacité personnelle. Il s'agit de la perception de ses capacités de performances dans un domaine précis (Bandura, 1977). Le sentiment d'efficacité personnelle aurait un effet sur les efforts produits, la persistance et la performance pour une tâche (Bandura, 1977). Il y a une différence entre posséder une compétence et l'appliquer et le sentiment

d'efficacité personnelle serait un facteur de l'application ou non de ses compétences. Le sentiment d'efficacité personnelle serait aussi un bon indicateur du transfert à long terme (Marx, 1982).

- Les résultats sur la fixation de buts. Il y a un lien entre le fonctionnement de la fixation de buts et celui de la motivation (Locke & Latham, 1990).

Il faut souligner certaines choses sur l'évaluation à ce niveau. Etant donné les différences entre individus, il devrait toujours y avoir des différences à l'évaluation de la fixation de buts. Il y a des différences entre novice et expert, or le but d'une formation peut être de faire passer des novices au statut d'expert (Howell & Cooke, 1989 ; Kraiger, 2002). Enfin les différences individuelles ont un impact sur l'application sur le poste de travail, il est donc intéressant de les prendre en compte.

Pour l'évaluation de la disposition, il est possible d'utiliser des questionnaires afin de positionner l'apprenant sur une orientation vers la maîtrise ou vers la performance.

Pour l'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle, on peut également utiliser des questionnaires afin de déterminer l'importance et la force du sentiment d'efficacité personnelle. Pour cela on présente des performances à accomplir et on demande aux apprenants s'ils se sentent capable de la faire et s'ils ont confiance en leur capacité.

Pour l'évaluation de la fixation de buts, il est possible d'évaluer directement les buts que se sont fixés les apprenants (Earley & Kanfer, 1985 ; Latham & Steele, 1983). Il est possible de comparer ces buts à ceux d'experts. Pour cela on peut utiliser des critères : la complexité du but, sa difficulté et son importance pour l'apprenant.

Pour finir, il faut préciser qu'un apprenant avec un faible niveau initial d'acquisition des connaissances, mais avec une haute orientation vers la maîtrise ou un bon sentiment d'efficacité personnelle montrera un meilleur transfert à long terme qu'un individu avec de fortes connaissances, mais peu de but de transfert et d'application.

### **E. Beech et Leather (2006)**

Les auteurs de ce modèle se sont intéressés à la violence au travail dans le secteur de la santé. La formation étant une réponse très utilisée face à ce problème, ils ont porté leur intérêt sur les formations dans ce domaine et l'évaluation de ces formations.

Ces auteurs considèrent les modèles de Kirkpatrick (1959), Warr et al. (1970), Hamblin (1974), Kraiger et al. (1993) comme complémentaires et non en compétition. Ils présentent donc une synthèse de ces différents modèles en essayant d'utiliser les forces de chacun. Le résultat de leur travail est un modèle en cinq niveaux :

- Réaction : évaluation de la satisfaction par des questionnaires.
- Apprentissage : évaluation à chaud selon les trois domaines de Kraiger et al. (1993) (connaissances, compétences, affectif). En utilisant par exemple des tests de connaissances, des exercices de jeu de rôle et des échelles d'attitudes.
- Comportements : évaluation à froid selon les trois domaines de Kraiger et al. (1993) (connaissances, compétences, affectif). En utilisant par exemple le retour du supérieur hiérarchique direct, la mesure des performances en situations d'incidents critiques et les performances du travail d'équipe.
- Résultats (ultimes) : évaluation de l'impact non financier à l'aide par exemple d'une mesure de la satisfaction client, le nombre d'incident signalé (nombre et gravité).
- Niveau financier : évaluation de l'impact financier au travers par exemple de la mesure de maladies professionnelles et accidents du travail, des réclamations et des demandes d'indemnisations.

### **III. Les différents niveaux d'évaluation**

#### **A. La satisfaction**

##### **1. La notion de satisfaction**

Comme on a pu le voir précédemment, l'évaluation de la satisfaction correspond au premier niveau du modèle de Kirkpatrick (1959) (aussi appelé niveau réaction). C'est souvent la seule évaluation en formation professionnelle (Beech & Leather, 2006). Il faut être vigilant quant à la nature de la satisfaction, en effet comme l'indique De Divonne et Duigou, la satisfaction est subjective, individuelle et relative. Il s'agit du rapport entre les attentes d'un individu et la qualité perçue (par exemple d'une formation ou de tout élément de la formation). Pour qu'une personne ait un bon niveau de satisfaction, il faut que sa perception de la qualité de la prestation corresponde à son niveau d'exigence, ainsi :

- Des individus avec des niveaux d'exigence différents, mais une perception de la qualité de la formation qui correspond à leur niveau d'exigence, auront des niveaux de satisfaction similaire.
- Des individus ayant des niveaux d'exigence similaires, mais une perception de la qualité de la formation différente, auront des niveaux de satisfaction différents.

La satisfaction est donc liée aux individus et à leurs perceptions ; elle peut varier entre les individus et ne correspond pas à la qualité objective de la formation.

L'évaluation de la satisfaction semble donc une mesure limitée, on ne vérifie pas ici l'atteinte des buts de la formation. Cependant, beaucoup d'informations peuvent être obtenues par une mesure de la satisfaction bien construite et être utilisées pour améliorer la formation ou démontrer sa valeur. Il est d'ailleurs intéressant de rappeler le lien qui est fait entre satisfaction et qualité. En effet, la qualité d'un produit ou d'un service peut être définie (De Divonne & Duigou ; Simbille et al., 2009) comme l'aptitude de ce produit ou de ce service à satisfaire son utilisateur. La mesure de la satisfaction est donc prépondérante s'il est question de contrôler la qualité d'une formation. Voilà d'autres bonnes raisons d'évaluer la satisfaction (Denjean ; Dunberry & Péchard, 2007) :

- Ce geste est le signe d'un intérêt pour le point de vue des stagiaires, qui apprécient la prise en compte de leur avis.
- Il est important que les stagiaires ressortent satisfaits, car s'ils sont insatisfaits, c'est l'image de l'organisme de formation qui va se dégrader. A terme, des stagiaires insatisfaits ne reviendront pas en formation et la formation ne sera pas maintenue.
- C'est une procédure très facile et peu coûteuse.

Cependant, mesurer la satisfaction est nécessaire, mais pas suffisant pour améliorer la qualité. La satisfaction des stagiaires ne peut pas être considérée comme un critère de réussite pédagogique. En effet, il a été démontré qu'il y a peu de lien entre la satisfaction et l'apprentissage des stagiaires, ou encore avec le transfert (Alliger & Janak, 1989). Il est même possible que certaines situations d'apprentissage qui génèrent de l'insatisfaction soient très efficaces (Rodin & Rodin, 1972), comme l'indique Le Boterf et al. (1992, p. 74) « une formation exigeante, impliquant des efforts difficiles et une responsabilisation impliquante de ses participants pourra, à certaines étapes de son déroulement, provoquer des résistances ou des insatisfactions. ».



Comme on a pu voir précédemment, la prise en compte de la satisfaction est importante pour la qualité. Cependant, dans une démarche d'amélioration de la qualité il est également nécessaire de s'intéresser à plusieurs autres facteurs (De Divonne & Duigou) :

- Les processus de production et leur amélioration.
- La mesure des résultats.
- L'implication des personnels.

En effet, même en considérant la satisfaction comme critère de la qualité, en cas d'insatisfaction il est impossible d'agir sur la production sans avoir d'information sur les processus de production, sur les résultats et sans l'implication des personnels.

Par ailleurs on peut noter que l'évaluation de la satisfaction est classiquement effectuée auprès des stagiaires, juste après la formation, or, on peut se demander si c'est la seule satisfaction des stagiaires qui doit être recherchée. En effet, les supérieurs hiérarchiques et la direction sont aussi des acteurs importants dans les choix de formation. Pour obtenir la satisfaction des supérieurs hiérarchiques et de la direction, il est plus efficace de démontrer l'effet de la formation sur les compétences des stagiaires et sur les résultats de sa structure. Pour faire cela il est indispensable de passer par l'évaluation des niveaux suivants.

## 2. Comment évaluer la satisfaction ?

Pour finir sur l'évaluation de la satisfaction, afin d'obtenir des résultats valides et intéressants il a été proposé par certains auteurs (Denjean ; Kirkpatrick, 1998 ; Pershing & Pershing, 2001 ; K. Phillips, 2007 ; Reitz, 1997) des conseils pour la mise en place des évaluations de la satisfaction dont voici un certain nombre :

- Les questions devraient porter sur tout ou partie des thèmes suivants :
  - L'organisation de la formation : qualité de la planification/organisation, réception des informations (délai), condition d'inscription, respects des dates, respect des engagements.
  - La formation : atteinte des objectifs, intérêt des objectifs, articulation des thèmes, contenu du programme (pertinence professionnelle), durée, gestion du temps (pause), respect des engagements, documents distribués, difficulté.
  - Sur le formateur : qualité de la prestation, adaptation, connaissance/compétence, aptitude (élocution, posture, tenue), pédagogie,

style, motivation, disponibilité, atteinte des objectifs, prise en compte de l'hétérogénéité des participants, qualité des exemples.

- Sur le maître d'œuvre (chargé de formation) : présence, motivation, compétence.
  - Sur l'environnement : la salle (surface disponible, température, éclairage, isolation phonique, accessibilité, état global des locaux), le matériel (adapté au contenu pédagogique, accessible, en bon état), les repas, l'hébergement.
  - Sur les autres participants : ambiance générale, nombre, motivation, hétérogénéité, participation.
  - Sur la satisfaction globale.
- Il ne faut pas mettre de question sur des éléments pour lesquels on ne peut pas agir (c'est une perte de temps).
  - Il faut centrer les questions sur les apprenants (en utilisant la première personne du singulier : je) et non sur l'apprentissage.
  - Il faut utiliser des questions qualitatives avec des mesures quantitatives (Likert) (pas trop de questions ouvertes, car il y a beaucoup de fatigue en fin de journée).
  - Il faut utiliser des échelles de Likert avec des mots seulement aux extrémités (car la distance entre les mots peut être inégale), et d'utiliser des échelles impaires (pour permettre une note moyenne).
  - Il faut mettre les nombres faibles à gauche et fort à droite (car l'ordre contraire à celui qui est compté naturellement serait plus dur à comprendre, donc entraînerait de mauvaises réponses).
  - Il faut mettre des questions sur les niveaux 2, 3, 4 (apprentissage, transfert, résultats pour le commanditaire).
  - Pour favoriser la fiabilité des questionnaires il faudrait la présence d'un texte d'introduction avec les buts de l'évaluation, une demande de coopération et l'indication d'anonymat et de confidentialité, un texte de conclusion avec remerciements, des directives claires pour répondre aux questions.
  - Il faudrait également éviter un certain nombre de chose, comme les questions sur deux choses à la fois, les questions favorisant certaines réponses et les questions trop longues ou complexes.

- L'anonymat serait à privilégier, car « les participants peuvent craindre des représailles même si leur anonymat est assuré, ce qui peut biaiser les résultats. » (Reitz, 1997). Il y a donc une influence sur l'honnêteté des réponses.

## **B. Les apprentissages**

L'évaluation des apprentissages correspond au niveau 2 du modèle d'évaluation de Kirkpatrick (1959). Il s'agit d'évaluer les résultats de la formation chez le stagiaire, juste après celle-ci. Selon Dunberry et Péchard (2007) il existe principalement trois raisons d'évaluer les apprentissages :

- Evaluer l'efficacité de la formation, ou plus précisément l'atteinte des objectifs.
- Evaluer le processus de formation, pour savoir s'il est adéquat pour atteindre les objectifs.
- Fournir une rétroaction de type « évaluation formative ».

Dans les cas où de telles évaluations sont menées, il apparaît nécessaire d'effectuer des évaluations valides (Phillips, 2009). En effet selon cet auteur, il existe deux cas où de mauvaises évaluations pourraient provoquer de mauvaises conclusions :

- L'évaluation est trop facile ou mal ciblée, alors les supérieurs hiérarchiques pourraient se demander pourquoi la formation n'a pas d'effet sur le niveau de transfert malgré de bons résultats au niveau des apprentissages.
- L'évaluation est trop difficile, alors les supérieurs hiérarchiques pourraient remettre en cause la qualité de la formation sur la base de ces mauvais résultats et penser qu'il s'agit d'une perte de temps et d'argent.

Devant ce constat, des auteurs (Kirkpatrick, 1998 ; K. Phillips, 2009) donnent certains conseils qui peuvent être utiles afin de proposer des évaluations de qualité, cependant ces conseils semblent ne pas tenir compte parfois des contraintes des réalités professionnelles (Reitz, 1997) :

- Créer un test qui évalue la connaissance, mais aussi la compréhension.
- Présenter l'évaluation comme pouvant aussi servir de renforcement des apprentissages (ce qui peut faciliter l'acceptation d'une telle évaluation).

- Réunir les thèmes des questions uniquement pour comptabiliser les réponses, mais les disposer aléatoirement dans le questionnaire (car certaine question pourrait aider à répondre à d'autres questions du même thème).
- Toutes les questions devraient pouvoir discriminer les participants qui ont une très bonne connaissance du sujet de ceux qui en n'en ont pas.
- Eviter les questions qui portent sur deux éléments.
- Ne pas poser de question sur des sujets ou des concepts qui n'ont pas été abordés pendant la formation.
- Ne poser des questions que sur des éléments pertinents de la formation et non sur des éléments de peu d'importance.
- Donner des consignes claires.
- Autoriser les participants à utiliser les outils et documents qu'ils auront à disposition sur leur lieu de travail.
- Eviter de mettre dans les questions des informations qui ne servent pas à sa compréhension.
- Concernant les questionnaires à choix multiples : il faut s'assurer que toutes les réponses proposées sont équivalentes en nombre de mot et aspect. Ne pas inclure dans la question des éléments qui permettent de trouver la bonne réponse. Il ne faut pas proposer des réponses qui ne sont pas plausibles. Il ne faut pas inclure, ou inclure dans toutes les propositions des réponses du type « toutes les réponses » ou « aucune des réponses », car sinon il paraît évident que c'est la bonne réponse.
- Concernant les vrais/faux : il faut avoir un équilibre entre les questions vraies et fausses. Il faut mettre uniquement des questions totalement vraies et totalement fausses. Il ne faut pas mettre de question contenant les termes « toujours » ou « jamais », car dans le doute le participant répondra souvent « faux ».
- Utiliser un groupe « contrôle ».
- Evaluer avant et après la formation pour mesurer l'effet spécifique de la formation.

La taxonomie proposée par Kraiger et al. (1993) s'applique à l'évaluation des apprentissages et propose des outils et méthodes adaptés à ce type d'évaluation. Par ailleurs ces auteurs précisent qu'un apprenant avec un faible niveau initial d'acquisition des connaissances, mais avec une haute orientation vers la maîtrise ou un bon sentiment d'efficacité personnelle montrera un meilleur transfert à long terme qu'un individu avec de fortes connaissances, mais peu de but de transfert et d'application. Etant donné, qu'il y a très peu de lien entre

apprentissage et transfert (Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver, & Shotland, 1997 ; cités par Devos & Dumay, 2006) et que Dunberry et Péchard (2007) font remarquer que « dans la littérature scientifique, l'évaluation des apprentissages comportementaux ressemble de plus en plus à celle des comportements en situation de travail » (p. 46), alors on peut se demander s'il n'est pas suffisant de n'évaluer que le transfert. Dans cette optique Dunberry et Péchard (2007) remarquent qu'il existe une tendance à « l'empowerment » en formation et en évaluation. Les stagiaires seraient incités à être plus autonomes, à s'auto-évaluer et à penser aux façons d'être plus performant. Se contenter de pratique d'auto évaluation à ce niveau me paraît donc acceptable, d'autant plus que cela évite d'avoir à gérer les résistances aux évaluations traditionnelles un peu « scolaires » des apprentissages.

### **C. Le transfert**

Ce type d'évaluation correspond au niveau 3 de Kirkpatrick (1959). Il s'agit de vérifier, quelques mois après la formation, entre 2 et 12 mois (Cuby, 2002 ; Devos & Dumay, 2006 ; Garnier et al., 1991 ; Kirkpatrick, 1998 ; Steib et al., 2003), si la personne a transféré les apprentissages issus de la formation, en situation professionnelle. C'est-à-dire, si la formation a effectivement eu un impact sur les comportements du stagiaire en situation professionnelle.

#### **1. L'importance d'évaluer le transfert**

Un effort particulier devrait être mis en œuvre afin d'implanter des pratiques d'évaluation du transfert. On peut en effet considérer que « le transfert des acquis est [...] la pierre angulaire qui permet de faire se rejoindre les deux enjeux de la formation : le développement professionnel des individus et la performance de l'organisation. Il représente le point clé où les compétences apprises en formation cessent d'appartenir uniquement à la sphère individuelle et sont réinvesties dans l'organisation. » (Devos & Dumay, 2006, p. 10). L'évaluation du transfert peut être considéré comme l'évaluation en formation la plus importante (Savoie, 1987).

#### **2. Les facteurs qui influencent le transfert**

Il existe une difficulté à évaluer les transferts, qui serait dû à la méconnaissance ou à la difficulté de prendre en compte les facteurs influençant le transfert. Baldwin et Ford (1988 ; cités par Devos & Dumay, 2006) ont réalisé une synthèse des études, afin d'identifier les

facteurs influençant le transfert. Les trois facteurs principaux mis en avant à l'époque sont encore d'actualité : les caractéristiques individuelles, la conception de la formation et l'environnement de travail.

Devos et Dumay (2006) propose une revue de la littérature, plus récente et actualisée qui identifie toujours les trois mêmes facteurs ; ils analysent avec précision les variables qui influencent le transfert :

- Environnement de travail :
  - Variables structurelles (type d'organisation, département d'appartenance et caractéristiques de la fonction).
  - Climat – culture (climat de transfert, ambiguïté de rôle, changements négatifs, stress, autonomie dans le travail, culture d'apprentissage continu, valorisation et récompense d'une performance élevée/travail bien fait, récompenses intrinsèques et extrinsèques suite au transfert, disponibilité des ressources nécessaires au transfert, support social envers le transfert, soutien du supérieur, soutien des pairs, soutien des subordonnés, soutien organisationnel, mesure amalgamée du soutien, l'opposition du supérieur au transfert, ouverture au changement de l'équipe de travail).
- Formation :
  - Avant la formation (Modalité d'inscription : volontaire ou obligatoire, informations reçues sur la formation).
  - Dispositifs pédagogiques (ressemblance entre la formation et la fonction : situations proposées et matériel utilisé, orientation vers le transfert par des exemples d'utilisations possibles, « Behavior modeling training » (BMT), modules « d'autogestion » visant à favoriser le transfert).
  - Utilité (Pertinence/utilité de la formation pour la fonction, réputation de la formation, alignement perçu entre la formation et la direction stratégique de l'entreprise, type de compétences enseignées).
- Individu :
  - Caractéristiques stables (Habilité cognitive, caractère consciencieux, lieu de contrôle).
  - Motivation (Motivation pré-formation, motivation à transférer, orientation des buts).

- Sentiment d'efficacité personnelle (Sentiment d'efficacité personnelle envers l'apprentissage, sentiment d'efficacité personnelle concernant la formation, sentiment d'efficacité personnelle concernant le transfert).
- Autres (attitudes envers le travail : engagement organisationnel, planification de carrière, exploration et implication au travail, adéquation perçue entre l'environnement « idéal » et l'environnement réel, prédisposition envers la compétence enseignée).

Il est intéressant de mentionner que ces auteurs ont également analysé certains facteurs qui n'ont pas d'impact sur le transfert, mais dont on pourrait penser le contraire. Concernant les variables individuelles qui n'ont pas montré de lien significatif avec le transfert, il y a la charge de travail, l'âge, le temps écoulé depuis la formation, le degré de qualification, l'ancienneté, l'anxiété, la motivation à apprendre ou encore les stratégies d'apprentissage. Cependant, les variables individuelles sont les moins étudiées, les caractéristiques stables des individus par exemple, « ne peuvent que très difficilement être modifiées et ne peuvent intervenir dans un processus de sélection, l'intérêt qu'elles représentent est restreint. » (Devos & Dumay, 2006, p. 24). Toutefois, on peut également considérer les variables individuels et environnementales comme en interaction. Dans une étude sur l'impact spécifique des facteurs de motivation et des facteurs de l'environnement sur le transfert, Delobbe (2007) conclue que : « facteurs motivationnels et facteurs organisationnels s'entremêlent pour faciliter ou entraver le transfert d'apprentissage après la formation. Manifestement, leurs effets ne seraient pas exclusivement directs et cumulatifs mais aussi médiatisés et interactifs » (p. 85). On peut d'ailleurs accorder une valeur particulière au rôle de la motivation concernant le transfert, en effet il existe un grand nombre d'étude sur ce thème. Gegenfurtner (2011) a réalisé une méta-analyse qui met en avant la relation entre motivation et transfert à partir de 148 études. L'existence de ce grand nombre d'étude et la particularité du concept expliquent qu'on puisse traiter la motivation comme un facteur à part entière. Dans une revue des études sur le transfert, Cheng et Ho (2001) analysent la motivation et les facteurs individuels de manière séparée. Ils divisent le concept de motivation en quatre facteurs :

- L'attitude envers la carrière ou l'emploi.
- L'engagement organisationnel.
- La motivation pré-formation.
- Les interventions post-formation (feedback).

Il existe donc de nombreux facteurs qui influencent le transfert. Pour ne pas arriver à des conclusions erronées suite à l'évaluation du transfert, il est indispensable de prendre en compte ces facteurs. Il est intéressant de noter que le facteur contextuel est d'ailleurs pris en compte dans le modèle de Warr et al. (1970). Holton (2005), dans son modèle de l'évaluation en formation, prend même en compte les traits de personnalité (facteur conscience, lieu de contrôle...), l'attitude au travail, la motivation (à apprendre, à transférer...), l'environnement (perception de l'utilité, support, feedback...) et la conception de la formation. A l'issue de ses recherches cet auteur a proposé un outil afin de prendre en compte tous les facteurs influençant le transfert (au nombre de 16), le Learning Transfert System Inventory (LTSI), qui se présente sous la forme d'un questionnaire qui se compose de 68 questions.

### 3. Comment évaluer le transfert ?

Le LTSI est ainsi une piste intéressante pour prendre en compte les facteurs influençant le transfert. En ce qui concerne l'évaluation du transfert en lui-même, Devos et Dumay (2006) constatent qu'il existe généralement trois types de question :

- Evaluation directe : « j'utilise ce que j'ai appris en formation ».
- Evaluation indirecte : « l'utilisation de ce que j'ai appris en formation me permet d'améliorer mon travail ».
- Evaluation des comportements censés être améliorés par la formation : « dans le cadre d'animation nature j'utilise de nouvelles approches pédagogiques ».

L'avantage des deux premiers type de question est je pense, la possibilité de créer des questionnaires généralisables à un ensemble de formation, contrairement au troisième type qui nécessite la création de questionnaires uniques par formation.

Dunberry et Péchard (2007) mettent en avant plusieurs conseils et méthodes sur l'évaluation du transfert (Barzucchetti & Claude, 1995 ; cités par Dunberry & Péchard, 2007 ; Kirkpatrick, 1998 ; J. J. Phillips, 1997) :

- Il est possible d'utiliser : des guides d'observation, des questionnaires, l'analyse des produits de l'activité, l'analyse des situations d'incidents critiques en lien avec les compétences acquises, des plans d'actions et contrats de performance à mettre en œuvre et à vérifier ensuite et enfin, des sessions de suivi de formation qui rassemblent tous les participants un certain temps après la formation.



- Il est conseillé : d'utiliser un groupe « contrôle », de laisser le temps aux stagiaires de transférer les acquis de la formation, d'évaluer avant et après la formation, de réussir à obtenir 100 % de réponse, de répéter l'évaluation à des moments appropriés, de considérer les coûts versus les bénéfices et de recueillir des informations auprès de toutes les personnes suivantes : les stagiaires, leurs superviseurs directs, leurs subordonnés et les autres observateurs de leur comportement. Mais comme concernant les niveaux précédents, certains de ces conseils ne sont pas applicables dans un contexte professionnel traditionnel et doivent être réservés à des situations à forts enjeux.

Concernant l'objectif d'obtention de 100 % de réponse il semble difficile à atteindre. Selon certaines études un taux de réponse supérieur à 30 % serait déjà excellent (Cuby, 2002 ; Steib et al., 2003), cependant d'autres études présentent des taux de réponse, supérieur à 80 % (Vukovic, Završnik, Rodić & Miglic, 2008). Des efforts pour augmenter le taux de réponse peuvent être efficaces et sont donc à encourager.

Concernant la personne en position d'évaluateur Devos et Dumay (2006) identifient deux possibilités :

- Le participant à la formation : auto-évaluation.
- Un collaborateur : supérieur ou collègue.

Enfin, concernant le délai après formation de cette évaluation, les informations varient beaucoup selon les auteurs (Cuby, 2002 ; Devos & Dumay, 2006 ; Garnier et al., 1991 ; Kirkpatrick, 1998 ; Steib et al., 2003), ainsi on peut lire que cela peut se faire de 2 jusqu'à 12 mois. Cependant, on peut voir que le transfert un mois après la formation est un indicateur fiable du transfert un an après (Axtell et al., 1997). Enfin, il semble ressortir des auteurs et des pratiques que le meilleur moment se situe entre trois et quatre mois et demi après la formation. Ce moment dépendrait également du type de formation (Dunberry & Péchard, 1997).

#### 4. Comment améliorer le transfert ?

Les études sur le transfert se penchent également sur les moyens d'améliorer le transfert. Un des principaux buts de l'évaluation étant d'améliorer la formation, il est normal que certaines études traitent autant de l'évaluation du transfert que des moyens de l'améliorer. Concernant

la formation, Baldwin et Ford (1988 ; cités par Devos & Dumay, 2006) identifient quatre éléments favorisant le transfert :

- Une similarité entre les éléments utilisés en formation et ceux que la personne trouvera lors de son retour sur son lieu de travail.
- Un enseignement sur la manière de faire les choses, mais également sur les principes sous-jacents à ces compétences spécifiques.
- Une utilisation importante de stimuli (exemples) pendant la formation.
- Des conditions d'entraînement optimales.

La prise en compte de tous les éléments influençant le transfert au niveau de la formation devrait, bien sûr, améliorer le transfert. La fixation d'objectif et l'auto-observation par exemple, ont été testées par Murtada et Haccoun (1996) dans le but d'améliorer le transfert. Ces auteurs ont seulement observé l'efficacité de l'auto-observation, mais n'excluent pas la possibilité d'effet de la fixation d'objectifs. Ces deux méthodes constituent donc des pistes intéressantes et faciles à mettre en œuvre pour améliorer le transfert.

Il est également possible, voir nécessaire d'agir sur l'environnement pour améliorer le transfert. Devos et Dumay (2006) identifient trois techniques favorisant le transfert :

- Provoquer un changement dans l'environnement, pour empêcher le processus de réponse automatique ; pour forcer la personne à prendre des décisions conscientes. Au final ce procédé empêcherait la personne de retourner dans ses anciennes habitudes.
- Fournir des récompenses à court, moyen et long terme (encouragements et félicitations du supérieur et des collègues).
- Les nouveaux comportements doivent rapidement être considérés comme des habitudes.

Là encore, la prise en compte de tous les éléments influençant le transfert au niveau de l'environnement devrait améliorer le transfert. Par exemple, installer un climat favorable au transfert dans l'organisation, développer la culture de l'apprentissage continue ou encourager le support social envers le transfert. Encore une fois, être dans l'optique de développer les caractéristiques de l'organisation apprenante est, je pense, un bon moyen de parvenir à améliorer le transfert. Afin d'évaluer et d'améliorer le transfert, il peut être intéressant de s'intéresser à l'utilisation d'évaluations à 360°, « c'est une méthode destinée à réunir des informations homogènes sur la manière dont est évaluée l'efficacité d'un cadre ou d'un

dirigeant par les personnes qui sont en contact étroit avec lui dans son travail » (Dalton, 2003, p. 233). Cette méthode a été testée par Rosti et Shipper (1998) afin à la fois d'améliorer le transfert et de l'évaluer. Bien que lourde à mettre en œuvre, cette méthode constitue une piste pour évaluer et améliorer l'effet de formations très importantes. Pour finir, il est important de rappeler que Kraiger et al. (1993) dans leur article identifient quoi évaluer et propose des outils adaptés à l'évaluation du transfert.

#### **D. Les résultats**

L'évaluation des résultats de la formation sur l'organisation correspond au dernier des quatre niveaux de Kirpatrick (1959). Il est question à ce niveau d'évaluer l'effet de la formation sur toute une unité de travail ou sur toute une organisation. Il est possible de traiter de l'aspect financier à ce niveau ou de le traiter comme un niveau distinct selon les modèles. Ici l'aspect financier sera traité comme un cinquième niveau. L'étude d'amélioration des procédures d'évaluation de l'Aten étant centrée sur l'évaluation du transfert, ce niveau et le suivant seront naturellement moins développés. Toutefois, ils peuvent représenter des pistes de réflexion sur le long terme.

Dunberry et Péchard (2007), remarquent que l'importance de ce niveau vient du besoin actuel de justifier les dépenses en formation à un niveau organisationnel et financier. Cependant, il s'agit d'une pratique très rare, car :

- Il est difficile d'isoler l'effet de la formation des facteurs dans l'organisation.
- L'effet de la formation peut ne pas être immédiat.
- Il faut prendre beaucoup de temps à expliquer l'impossibilité d'une simple comparaison des entrées et sorties.

Dans le but de faciliter l'isolement de l'effet de la formation J. J. Phillips (1997) présente un certain nombre de stratégies :

- Utiliser un « groupe contrôle ».
- Faire une analyse des tendances des performances, calculée par rapport aux résultats passés.
- Utiliser des méthodes de prédiction des changements de performance qui prennent en compte l'influence de plus d'une variable.

- Utiliser une estimation de l'impact de la formation par le participant, le superviseur ou le gestionnaire.
- Utiliser l'avis des clients.
- Utiliser l'estimation de l'impact de la formation par un expert ou les subordonnés du participant.
- Calculer l'impact des autres facteurs.

On note dans l'article de Dunberry et Péchard (2007) qu'il est possible de trouver trois grandes approches :

- Une approche d'évaluation spécifique de l'impact de la formation. Il s'agit de collecter des informations pour connaître l'impact de la formation sur les performances des individus, des équipes de travail et de toute l'organisation.
- Une autre méthode consiste à utiliser les indicateurs de performances, déjà existants dans l'organisation.
- Enfin selon une approche « responsive », il serait plus judicieux de chercher les indicateurs les plus pertinents afin de répondre aux besoins de l'organisation.

Une approche responsive devrait effectivement répondre aux questions posées dans l'organisation, sans collecte d'information inutile. Je souligne ici l'importance du lien des objectifs de la formation avec les évaluations de celle-ci. Lorsque la formation possède un objectif qui doit répondre à un besoin de l'organisation, le critère d'évaluation d'impact organisationnel est alors évident. Quand les objectifs de la formation sont centrés sur l'individu les critères d'évaluation les plus évidents seront individuels. Ainsi par exemple Bitwe, Schirvel, Dramaix et Hennart (2009) ont étudié l'impact d'une formation ayant pour objectif de faire baisser la mortalité intra-hospitalière en Afrique. Le programme de cette formation portait sur la prise en charge de la malnutrition, des infections et des urgences en pédiatrie, mais le critère d'évaluation de l'impact de la formation fut très simple à trouver : la mortalité intra-hospitalière. L'évaluation de l'impact de la formation dépend du type de formation et la place de la formation dans la stratégie organisationnelle. Je recommanderais donc de vérifier si la stratégie de l'organisation, notamment au niveau de la formation, est bien centrée sur l'organisation en elle-même et non sur l'individu, avant de tenter une évaluation de l'impact de la formation.

## E. Le niveau financier

Ce cinquième niveau provient de la distinction faite par Hamblin (1974) entre l'impact non financier et le rendement financier. A ce sujet J. J. Phillips (1997) propose sa propre méthode et donne beaucoup de conseil concernant l'évaluation de ce niveau. L'objectif étant, à ce niveau, d'attribuer une valeur financière à la formation.

En France, les recherches sur la rentabilité économique des formations existent depuis les années 70 (Voisin, 2005) et il existerait une demande croissante à ce niveau et selon certains, « il n'est pas admissible que l'achat des formations ne soit pas soumis à une évaluation coût/bénéfice pour le salarié et pour l'employeur aussi stricte que n'importe quelle dépense de l'entreprise » (Camdessus, 2004 ; cité par Voisin, 2005). Il s'agit d'un champ de recherche assez large, ainsi on trouve des recherches en économie, en psychologie des organisations et en développement de ressources humaines (Wang, Dou & Li, 2002). Ces différentes recherches mènent généralement à des méthodes de calcul. Parmi ce grand nombre de pratique, on peut citer (Dunberry & Péchard, 2007 ; Wang et al., 2002) :

- L'analyse bénéfice/coût.
- Le calcul du Retour Sur Investissement (RSI) ou Return On Investment (ROI) :  
(bénéfice total – coût total) / coût total X 100 %.
- La méthode BCG (Brogden-Cronbach-Gleser) :

$$\Delta U = (N) (T) (dt) (SDy) - (N) (C)$$

Ici  $\Delta U$  signifie la valeur nette de la formation, « N » le nombre de stagiaire, « T » temps de la formation, « dt » la différence de performance en valeur monétaire entre les salariés formés et les non-formés, « SDy » la déviation standard des performances du groupe non formée, enfin « C » est le coût de la formation par stagiaire.

En utilisant cette méthode le RSI est :  $\Delta U / \text{coût totale de la formation} \times 100 \%$ .

Néanmoins, les auteurs remarquent qu'en pratique il existe une grande difficulté à évaluer ce niveau et des pratiques très peu nombreuses. Certaines difficultés et certains conseils présentés au niveau précédent sont tout à fait valables ici (J. J. Phillips, 1997). Concernant les difficultés à réaliser cette évaluation Dunberry et Péchard (2007) ont fait remarquer que cela était impossible et non pertinent pour les formations ne visant pas un apport financier, que cela était impossible dans certaines organisations (sans but lucratif par exemple), enfin que les méthodes simples et peu coûteuses sont aussi peu objectives et rigoureuses, alors que les méthodes objectives et rigoureuses sont lourdes et coûteuses.

Parmi les techniques simples, il est possible de citer celle de Goldwasser (2001 ; cité par Dunberry & Péchard, 2007) qui propose la méthode du « retour sur les attentes » dans laquelle les commanditaires sont interrogés sur leurs attentes avant la formation, puis après la formation ils sont à nouveau interrogés afin de quantifier les résultats obtenus. La méthode de Wang et al. (2002) est beaucoup plus complexe et lourde. Ces auteurs proposent une série d'équations à partir de variables objectives afin d'identifier les apports du service Ressources Humaines (RH) (en termes d'entrée de processus et de résultats) et d'identifier les apports du reste du système de production afin d'identifier l'impact financier spécifique du service RH.

Devant ces différentes méthodes, Dunberry et Péchard (2007) proposent des critères de sélection de la bonne méthode :

- Il faut prendre en compte le niveau d'exigence des gestionnaires afin de choisir une méthode à la rigueur adaptée.
- Il faut vérifier les données disponibles (par exemple l'efficacité de la production, les niveaux des inventaires, le nombre d'accidents, le nombre d'appels non aboutis...).
- Il faut prendre en compte l'ampleur du programme de formation et la pertinence de l'évaluation (rapport coût de l'évaluation/coût du programme).

Il semble normal et légitime de demander la justification des énormes dépenses en formation. Une telle information apporterait une précieuse information aux services RH. Cependant, il semble encore une fois pertinent d'essayer de répondre au mieux et de manière adaptée aux ressources et besoins de l'organisation. Comme on va le voir dans l'étude qui va suivre, l'évaluation du rendement financier n'est clairement pas et, à juste titre, à l'ordre du jour dans certaines organisations.

## **Mon étude**

A la manière d'une conduite de changement organisationnel je vais présenter mon travail en commençant par l'analyse de la situation. Pour procéder à ce travail, j'ai analysé le contexte et pris en compte ces éléments pour décider du contenu et du processus du changement. Par ailleurs, préalablement aux résultats de chaque étape de mon travail, je présenterai la question sous jacente à ce travail (problématique), la méthode utilisée pour y répondre (méthodologie) et, quand c'est pertinent, les outils utilisés et les personnes impliquées.

## **I. Analyse de la situation**

### **A. Commande initiale**

Les missions proposées initialement dans l'offre de stage (annexe 2) étaient :

- Réaliser un diagnostic global des procédures d'évaluation des sessions de formation en place à l'Aten.
- Travailler sur la mise en place de la procédure d'attestation de formation prenant en compte l'obligation faite par la loi du 24 novembre 2009, sur l'évaluation des acquis à l'issue de la formation.
- Réaliser une étude de faisabilité concernant la mise en place d'une procédure d'évaluation à froid (sur poste).
- Dégager une méthodologie et un plan d'action pour l'expérimentation de la procédure d'évaluation à froid.

On notera que la demande concernant l'attestation de formation ne sera pas traitée, car il s'agissait en fait d'une formalité qui n'aura pas demandé de travail de ma part. Pour le reste des missions, elles seront présentées ici. Ce travail ira même au-delà de la demande initiale par certains apports :

- Suite au diagnostic global des procédures d'évaluation : plan d'action et outils pour améliorer les procédures d'évaluation à chaud.
- Tests et analyse des résultats de questionnaires concernant l'évaluation à chaud et à froid.
- Actions d'accompagnement du plan d'action.

### **B. Outils et méthodes**

Quel est le point de départ au niveau technique de l'évaluation en formation à l'Aten ? En ayant comme hypothèse que les procédures et outils en évaluation des formations à l'Aten sont améliorables, avant toute action il est nécessaire de faire cet état des lieux. Pour ce faire, j'ai étudié certains documents : questionnaires d'évaluation, bilans d'évaluation, comptes rendus de réunions (notamment des ateliers « évaluation ») et notices d'utilisation. J'ai également reçu une formation pour utiliser le logiciel de gestion des évaluations (Formaltis), j'ai mené des entretiens informels avec certains chargés de formation et certaines assistantes

de formation, j'ai assisté à des réunions de bilan post formation entre formateur et chargé de formation enfin j'ai moi-même participé à une formation (Formateurs occasionnels).

## 1. Généralités

Il existe une évaluation minimum systématique qui se fait uniquement sur la satisfaction. L'évaluation des apprentissages n'a lieu que lorsqu'elle est obligatoire et il n'y a jamais d'évaluation au-delà de celle des apprentissages juste après la formation. L'Aten utilise un logiciel de gestion de la formation, Formaltis. A partir des possibilités de ce logiciel, l'Aten se base sur un modèle d'évaluation « à chaud et à froid ». Bien qu'il n'y ait actuellement rien en termes d'évaluation à froid. Il n'y a pas de règle précise concernant l'objectif des évaluations ; de manière générale les questionnaires sont utilisés afin d'ajuster la formation future, de vérifier l'atteinte des objectifs pédagogiques et de vérifier le bon déroulement de la formation. Enfin, Concernant les évaluations commissionnement et formation initiale, il n'est pas prévu de modifier les évaluations.

## 2. Les évaluations en formation continue

On peut distinguer trois types de pratique d'évaluation en formation continue (mais qu'on retrouve sur d'autres formations) : les questionnaires de satisfaction de l'Aten (passés par le responsable de formation ou par le formateur en fin de formation), les évaluations propres aux responsables de formation et les évaluations propres aux formateurs.

### - Les questionnaires de satisfaction :

Actuellement le minimum obligatoire pour toute formation en termes d'évaluation est un questionnaire de satisfaction « de base » (annexe 3), distribué en fin de formation. Le questionnaire est nominatif. Il est distribué par l'intervenant formateur ou par le chargé de formation (il n'y a pas de règle). La présence du chargé de formation n'étant pas systématique, le formateur est parfois seul sur le lieu de la formation et doit mener les évaluations. Dans un tel contexte il faut être vigilant aux risques de biais que peut entraîner la présence du formateur lors de l'évaluation.

Ce questionnaire comprend trois questions ouvertes :

- Quel est pour vous, l'aspect le plus positif de ce stage ?
- Quel est pour vous, le point faible le plus marquant du stage ?



- Une suggestion ?

Puis quatre questions avec échelle de Likert. Deux de ces questions (« Quel est votre degré de satisfaction par rapport à la formation que vous venez de suivre ? » et « Concernant l'organisation de cette formation quel est votre niveau de satisfaction ? ») ont une échelle en quatre points (donnés dans cet ordre):

- Très satisfaisant, Plutôt satisfaisant, Insatisfaisant, Très insatisfaisant.

Les deux autres (« Concernant les contenus et méthodes pédagogiques de cette formation êtes-vous satisfait ? » et « Concernant les acquis de cette formation, pensez vous pouvoir les utiliser dans votre quotidien ? »), ont aussi une échelle en quatre points, mais avec :

- Tout à fait, Oui plutôt, Pas vraiment, Pas du tout.

Les chargés de formation sont libres de rajouter des questions, mais peu le font (les principales modifications sont l'œuvre d'une seule personne). Ainsi, en plus du questionnaire classique, on peut retrouver un questionnaire « évolutif » utilisé en formation classique par un seul responsable de formation et pour toutes les formations avec commissionnement.

Dans ce questionnaire « évolutif » (annexe 4), on retrouve donc des questions sur les conditions d'inscription, d'hébergement, de restauration, matérielles, sur l'atteinte des objectifs, le rythme, les prés requis, l'alternance théorie-pratique, la durée, la taille du groupe, les documents distribués, l'intervenant, les méthodes d'animation, les échanges dans le groupe. Il peut y avoir aussi d'autres questions ouvertes, sur les impressions générales, sur la volonté de se déplacer à l'avenir pour le même type de stage. Enfin, il peut y avoir des questions sur ce qui est envisagé pour le futur, les thèmes souhaités pour les prochains stages, ou encore les attentes dans la pratique.

La communication des résultats des évaluations en formation se fait uniquement sur les quatre critères de base. Ainsi, pour l'année 2010 par exemple : « le bilan qualitatif demeure positif au vu notamment des bilans d'évaluation. En effet, chaque session fait l'objet d'une évaluation « à chaud » sur 4 critères au moins [...] 85 % des sessions obtiennent un degré de satisfaction sur l'ensemble des critères supérieur ou égal à 80 % (commissionnement, sécurité, GME), 12 % entre 80 et 50 %, et 3 % seulement obtiennent une note inférieure à 50 %. » (Aten, 2011).

- L'évaluation par le responsable de formation :

C'est l'évaluation informelle faite par le responsable de formation quand il est présent sur le lieu de la formation. De cette manière le responsable formation peut observer la formation, il peut échanger avec les stagiaires, le formateur et toute autre personne présente sur le lieu de la formation et ainsi faire sa propre évaluation de la formation. En procédant ainsi le responsable peut dégager de lui-même les qualités/défauts, points forts/points faibles de la formation. Cela lui permet aussi de pouvoir comparer son point de vue à celui des stagiaires et à celui du formateur. Cependant, le responsable formation ne peut pas toujours se déplacer sur le lieu de la formation. Pour cette raison cette forme d'évaluation ne peut être systématique.

- L'évaluation par le formateur :

Il s'agit de l'évaluation faite par le formateur. Elle peut prendre la forme d'un retour oral, d'un rapport écrit, de la réponse à un questionnaire bilan. Le formateur peut dégager les qualités/défauts, points forts/points faibles de la formation : c'est le point de vue du formateur sur la formation. Cette évaluation est perçue comme pouvant manquer d'objectivité du fait du caractère « commercial » de la relation Atén/formateur (annexe 5) ; les formateurs seraient tentés de ne pas mettre en avant les points faibles de leurs formations. Enfin il faut noter qu'il n'y a aucune évaluation des apprentissages pour ces stages.

### 3. Formation commissionnement

Ce type de formation donne lieu à des commissionnements. A la fin de ces formations les stagiaires reçoivent un document officiel nominatif, signé par l'autorité administrative : la carte de commissionnement. Ces formations peuvent apporter, aussi bien des connaissances juridiques que de la pratique de l'interpellation. Les agents commissionnés ont ensuite pour mission dans leur travail, de rechercher et constater des infractions commises dans un ou plusieurs domaines juridiques déterminés (protection de la faune et de la flore, réserves naturelles, parcs nationaux, chasse, pêche en eau douce, espaces maritimes...) et sur un territoire délimité. L'évaluation de ces formations est par conséquent plus importante.

Le questionnaire de satisfaction, utilisé ici, est le questionnaire « évolutif ». Concernant l'évaluation des apprentissages, ces formations donnent lieu à des examens qui doivent permettre d'apprécier l'aptitude de l'agent à exercer ses missions et ses compétences juridiques et techniques. L'évaluation est ici sommative, une note sous la note minimum (13/25 par exemple) bloque la délivrance de la carte de commissionnement. Les évaluations prennent ici la forme de QCM qui contiennent également des questions fermées et des

vrai/faux (connaissances), mises en situations (savoir faire et savoir être grâce à une grille), études de cas. Il y a ici, pour certains Agents Techniques de l'Environnement, une évaluation des connaissances préalables au stage (QCM et cas pratique de qualification d'infraction) qui peut déboucher sur une dispense de formation.

#### 4. Formation initiale

Il s'agit ici de formations post concours des Agents Techniques de l'Environnement (ATE) et Techniciens de l'Environnement (TE). Ces formations durent une année, durant laquelle les stagiaires doivent acquérir tous les savoirs et compétences nécessaires pour leur futur métier.

Pour ces formations, il y a de nombreuses évaluations dont, plusieurs écrits et oraux, un rapport de stage également soutenue à l'oral et enfin, le stage pratique est lui aussi évalué. A la fin, après les évaluations, la formation peut déboucher sur la délivrance d'une attestation finale de formation indispensable à la titularisation de l'agent. L'avis du jury peut être favorable, défavorable, ou le jury peut demander la prolongation de la formation.

#### 5. Logiciel Formaltis

Formaltis est le logiciel utilisé par l'Aten, de l'inscription des stagiaires jusqu'à la prise en compte de leurs évaluations (capture d'écran 1). Le logiciel est utilisé par tous les acteurs de l'action de formation. Ainsi on trouve six profils d'utilisateurs ayant chacun des droits spécifiques : un profil administrateur qui a tous les droits et qui est détenu par une des assistantes de formation, un profil responsable de formation, un profil assistante de formation, un profil formateur, un profil stagiaire et un profil comptabilité.



Capture d'écran 1 : Ensemble des fonctions « formation » de Formaltis.

Plus spécifiquement le logiciel permet :

- D'intégrer un catalogue des programmes de formation, mis à disposition des stagiaires. Ainsi Formaltis propose une plateforme accessible par tous depuis internet qui permet aux salariés des membres de l'Aten de visualiser les formations proposées par l'Aten (capture d'écran 2).



Capture d'écran 2 : Accueil du portail internet Formaltis.

De cette manière il offre la possibilité de se préinscrire à ces formations (en proposant notamment au moment de l'inscription des questions sur la motivation à participer au stage, ce qui peut aider en cas de sélection) (capture d'écran 3). Grâce à ces fonctionnalités, il permet aussi en interne de visualiser tous les stages prévus, réalisés et annulés (capture d'écran 4).



Capture d'écran 3 : Inscription et saisie de la motivation.

Sessions

Session Stage

Code

Libellé

Date de début min

Programme annuel

Date de début max

Date de fin min

Date de fin max

Etat session

Année

2012

Enveloppe

Resp. de formation

Assistant de formation

Invalide Non

Catalogue

|  | Etat     | Code   | Libellé                                     | Stage   | Stage     | Date de dé | Date de fin | Année | Pn | Nbre de jour |
|--|----------|--------|---|---------|-----------|------------|-------------|-------|----|--------------|
|  | Réalisé  | 12GEGM | (Re-) Découvrez les espaces naturels de M.  | GEGME_  | (Re-) De  | 25/06/2012 | 29/06/2012  | 2012  | CA | 5            |
|  | Engagé   | 12TECH | Action Spécifique GDF Camargue-Gardois      | TECHSI  | QGIS      | 05/07/2012 | 05/07/2012  | 2012  | CA | 2            |
|  | Engagé   | 12COMD | Action Spécifique : Fondamentaux de la Doc  | COMDO   | Fondam    | 16/10/2012 | 18/10/2012  | 2012  | CA | 1            |
|  | Clôturée | 12COME | Animateur nature - Niveau 1                 | COMED   | L'animat  | 23/01/2012 | 27/01/2012  | 2012  | CA | 4            |
|  | Clôturée | 12COME | Animateur nature à la Réunion : approfondi  | COMED   | Animate   | 23/04/2012 | 27/04/2012  | 2012  | CA | 5            |
|  | Engagé   | 12COME | Animation dans les parcs nationaux          | COMED   | Animatio  | 03/12/2012 | 07/12/2012  | 2012  | CA | 5            |
|  | Annulé   | 12COME | Animation nature : osez les approches sens  | COMED   | Renouer   | 10/09/2012 | 14/09/2012  | 2012  | CA | 4            |
|  | Annulé   | 12COME | Animation nature pour les ado : approches   | COMED   | Animatio  | 06/02/2012 | 10/02/2012  | 2012  | CA | 4            |
|  | Clôturée | 12COME | Animer autrement avec le conte              | COMED   | Animer s  | 19/03/2012 | 23/03/2012  | 2012  | CA | 5            |
|  | Réalisé  | 12ENEN | Animer un réseau professionnel - TEMEUM     | ENEN-E  | Animer L  | 30/03/2012 | 31/03/2012  | 2012  | CA | 2            |
|  | Engagé   | 12GEGM | Approche du fonctionnement des écosystèr    | GEGME_  | Approch   | 17/09/2012 | 20/09/2012  | 2012  | CA | 3            |
|  | Engagé   | 12DRDR | Bail rural à clauses environnementales      | DRDR01  | Bail rura | 26/11/2012 | 28/11/2012  | 2012  | CA | 3            |
|  | Clôturée | 12GEGM | Botanique : niveau 1                        | GEGME_  | Botaniqu  | 21/05/2012 | 25/05/2012  | 2012  | CA | 5            |
|  | Clôturée | 12GEGM | Botanique : niveau 2                        | GEGME_  | Botaniqu  | 04/06/2012 | 08/06/2012  | 2012  | CA | 5            |
|  | Clôturée | 12GEGM | Botanique : niveau 3                        | GEGME_  | Botaniqu  | 25/06/2012 | 29/06/2012  | 2012  | CA | 5            |
|  | Clôturée | 12GEGM | Chiroptères : connaissance des espèces rr   | GEGME_  | Chiroptè  | 23/04/2012 | 27/04/2012  | 2012  | CA | 4            |
|  | Clôturée | 12GEGM | Chiroptères : les enregistreurs automatique | GEGME_  | Chiroptè  | 25/06/2012 | 29/06/2012  | 2012  | CA | 4            |
|  | Engagé   | 12GEGM | Comment gérer ou restaurer une tourbière    | GEGME_  | Restaur   | 22/10/2012 | 26/10/2012  | 2012  | CA | 4            |
|  | Engagé   | 12ADAD | Comment travailler avec des bénévoles ?     | ADAD-Mr | Comme     | 10/12/2012 | 14/12/2012  | 2012  | CA | 4            |
|  | Engagé   | 12DRCO | Commissionnement espaces maritimes          | DRCOM   | Commis    | 08/10/2012 | 12/10/2012  | 2012  | CA | 5            |

Capture d'écran 4 : Visualisation des stages prévus, réalisés et annulés

- D'organiser le catalogue des stages et les stages en eux-mêmes. Lors de la création d'un stage il traite les informations générales comme le nom de la formation, sa durée, ou son domaine. Il permet de fixer le nombre de personnes minimum et maximum et de vérifier l'atteinte de ces quotas. Concernant la pédagogie, il prend en compte les objectifs, contenus, pré requis, métiers ciblés et méthodes pédagogiques de la formation et rend ces informations visibles sur le catalogue internet (capture d'écran 5).

Stage Formation de formateurs occasionnels

Code: ADAD-GRH0161  Désactiver  Publié

Libellé: \* Formation de formateurs occasionnels

Domaine: \* AD - Administration, gestion, management

Sous-domaine: \* AD-GRH - Gestion des Ressources humaines

Typologie: \* STD - Standard

Commissionnement: ---

Nb. Jours: 3 Nb Heures: 21

Resp. de formation: Mme CHALVET (04 67 16 41 69) Sandrine (9000001) [Rechercher] [Ajouter] [Supprimer]

Assistant de formation: Mme VIALLA Cathy (900000125) [Rechercher] [Ajouter] [Supprimer]

Création: 12/02/2010 [Calendrier] Date fin: [Calendrier]

Organisation

Participation:  Inter  Intra  Action spécifique

Animation:  Externe  Interne

Nbre. de participants: Mini 8 Moyen 4 Maxi 14

+ Session

Pédagogie Prestataires Compétences Stages pré-requis Pré-inscrits Sessions Evaluations Documents

Site web: [Rechercher]

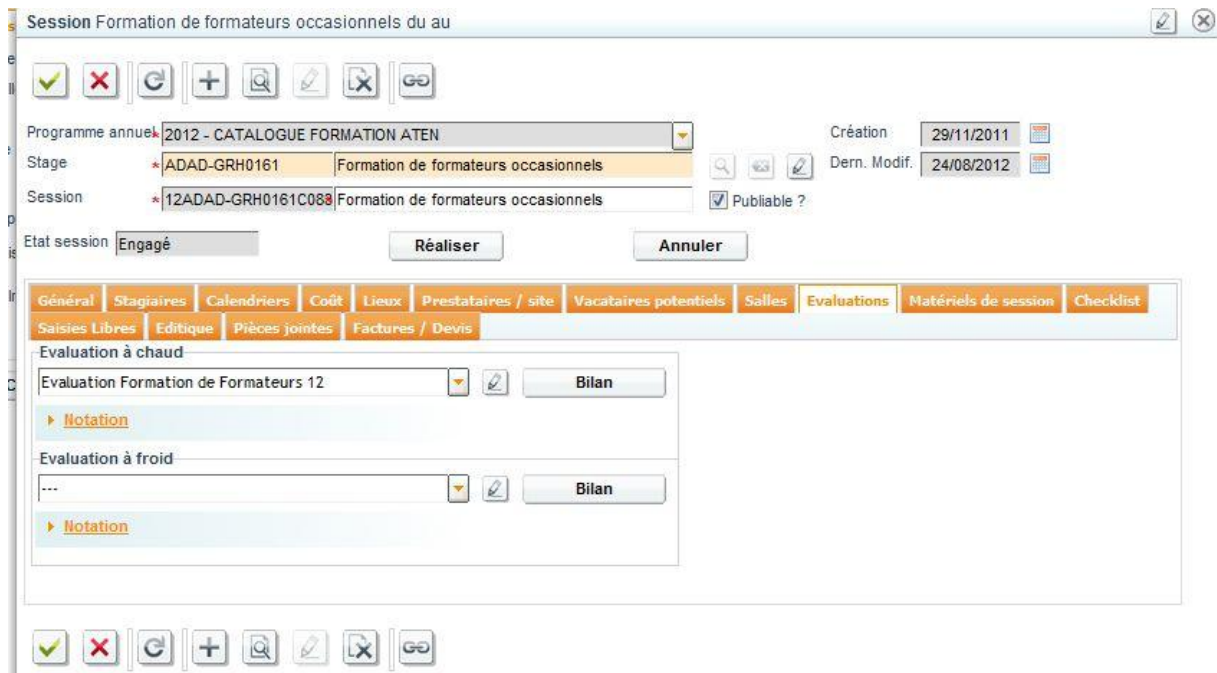
[Métiers](#)  
[Objectif du stage](#)  
[Niveau requis](#)  
[Contenu du stage](#)  
[Contenu du programme](#)  
[Bilan FP](#)

Capture d'écran 5 : Saisie des informations sur un stage.

Pour un stage on peut encore citer la gestion des intervenants, des salles, des lieux et des pièces jointes (disponibles en consultation). Plus spécifiquement aux stagiaires, il propose un catalogue de fiches stagiaires contenant des informations diverses (nom, prénom, date de naissance, etc), notamment leurs employeurs, métiers et contacts. Grâce à ces informations le logiciel sert de plateforme d'envoi des convocations, des conventions de formation et des fiches de présence.

- D'effectuer un suivi comptable et administratif des facturations. Il y a une possibilité de suivi de chaque stagiaire, par employeur et pour l'Aten un calcul du consommé et du consommé prévisionnel. La gestion des coûts pour un stage, est détaillée : pédagogie, transport, hébergement, etc. Après la fin d'un stage il est possible de générer des factures et avoirs pour les clients.
- D'analyser des reportings sur les formations.

Enfin, il permet bien sûr la gestion des évaluations. Pour cela, il propose deux rubriques. Une rubrique « évaluation à chaud » et une rubrique « évaluation à froid » (capture d'écran 6), mais actuellement l'évaluation à froid n'est pas utilisée.



Capture d'écran 6 : Option d'évaluation à chaud et à froid.

L'évaluation à froid propose les mêmes options que l'évaluation à chaud. Le logiciel ne peut pas prendre en compte d'autres types d'évaluations, comme une éventuelle évaluation diagnostic (avant le stage) car le logiciel ne gère que des évaluations post stage. Bien qu'il ne le fasse pas actuellement, on peut envisager qu'il prenne en compte des tests de connaissances, des questionnaires d'attitude ou de motivation, etc. Ces tests devraient alors être gérés comme des évaluations « à chaud » ou « à froid ».

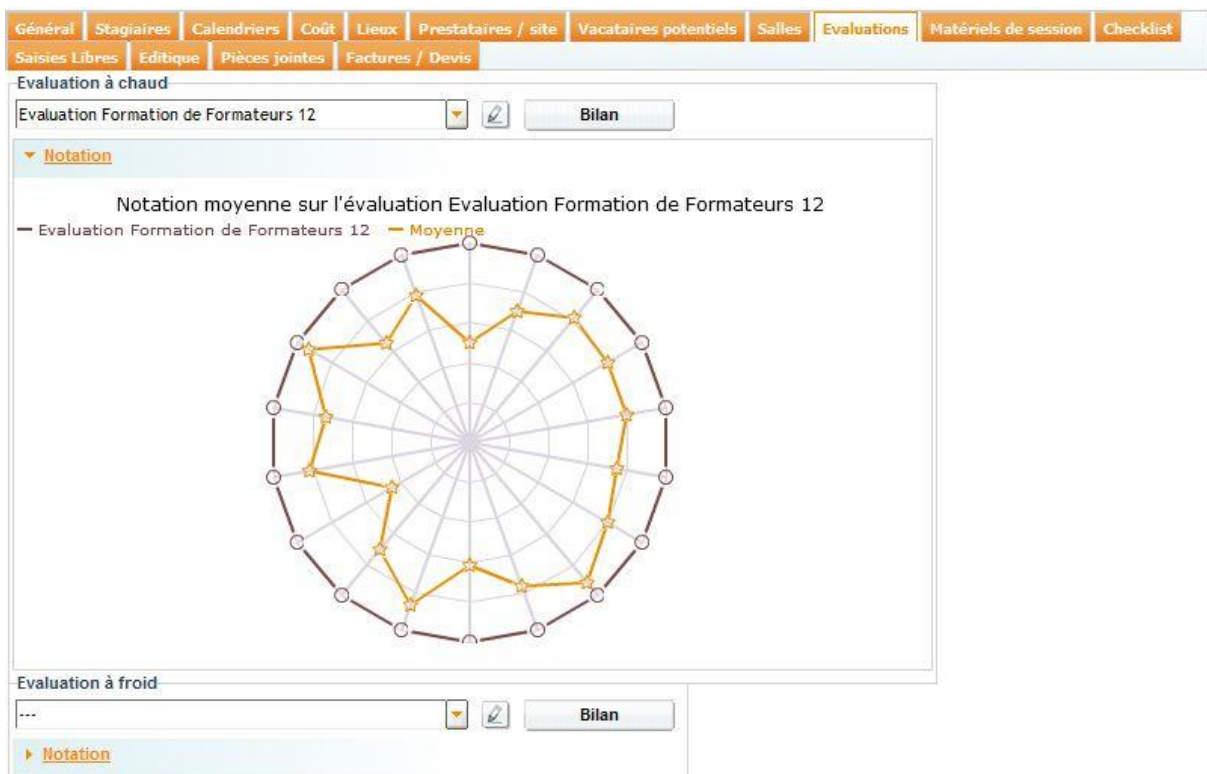
Le logiciel fournit un bilan de toutes les réponses, pour chaque stagiaire et calcule les moyennes. Cependant, après quelques tests du logiciel et des retours informels des utilisateurs du logiciel, il apparaît qu'il présente des défauts :

- Les calculs des moyennes, sont inexacts (une absence de réponse à une question est comptée comme la réponse « zéro »).
- Le tableau récapitulatif est d'une visibilité « moyenne » (capture d'écran 7).

| Bilan de l'évaluation 'Animateur nature - Niveau 1'<br>de la session 'Animateur nature - Niveau 1' du 23/01/2012 au 27/01/2012 |   |  |   |   |   |  |   |   |   |           |
|--|---|--|---|---|---|--|---|---|---|-----------|
| ins<br>ant<br>3<br>s ?   | Les conditions<br>d'inscription et de<br>convocation<br>étaient-elles<br>satisfaisantes ? | Les conditions de<br>restauration<br>étaient-elles<br>satisfaisantes ? | Les conditions<br>matérielles étaient-<br>elles satisfaisantes<br>? | Les objectifs ont-ils<br>été atteints ? | Les objectifs traités<br>étaient-ils<br>conformes au<br>programme ? | Les échanges au<br>sein du groupe<br>vous ont-ils parus<br>satisfaisants ? | Précisez et<br>commentez :  | Qu'avez-vous envie<br>de tenter dans les<br>6 mois à venir<br>après ce que vous<br>venez de vivre au<br>cours du stage ?                                  | Quel est votre<br>degré de<br>satisfaction par<br>rapport à la<br>formation que vous<br>venez de suivre ? | TOTAL     |
| 4  | 5.0   | 3.0  | 3.0   | 5.0                                     | 3.0   | 3.0  | ---   | Mettre en pratique<br>ces acquis.   | 5.0   | 73 sur 95 |
| 5  | 3.0   | 5.0  | 5.0   | 3.0                                     | 3.0   | 5.0  | L'apport de<br>méthodes permet<br>de mieux<br>appréhender la<br>construction d'une<br>animation (qui?<br>comment?<br>pourquoi...) | Construire en solo<br>une animation<br>(voire un<br>programme<br>pédagogique) sur le<br>thème de<br>l'agroforesterie<br>(projet 2012 de<br>l'association) | 3.0   | 85 sur 95 |
| 6  | 5.0   | 5.0  | 5.0   | 5.0                                     | 5.0   | 5.0  | Méthode de<br>construction<br>fabrication d'outils.   | Réfléchir aux<br>animations que je<br>peux proposer<br>chez moi.  | 5.0   | 95 sur 95 |

Capture d'écran 7 : Bilan d'une évaluation.

- Les stagiaires ont quatre choix de réponses, le logiciel calcule sur cinq, par conséquent la réponse « 4 » des stagiaires, est prise en compte comme une réponse « 5 » dans le logiciel, l'option « 4 » du logiciel est elle, inutilisée.
- Le logiciel permet aussi une vision « en étoile » de toutes les moyennes (mais si cela est basé sur des fausses moyennes, l'intérêt est faible) (capture d'écran 8).



Capture d'écran 8 : Vision en étoile des moyennes de l'évaluation d'une formation.



- Enfin, il faut noter que la saisie des questionnaires est également jugée longue et difficile (présentation lors de la saisie informatique des réponses, différentes de la présentation « papier » des questions), notamment lors de longs questionnaires (capture d'écran 9). La durée estimée de saisie d'un seul questionnaire de base est de moins de cinq minutes, mais la durée estimée de saisie d'un questionnaire « évolutif » est de 15 minutes (ce qui par exemple, représente trois heures de travail pour un stage de 12 stagiaires).

Libellé Evaluation SC6

Date de création 27/06/2012 Date de modification 27/06/2012  Évaluation verrouillée

► Note

---

► Entête

---

▼ Questions générales

Quel est votre degré de satisfaction par rapport à la formation que vous venez de suivre ?

Très satisfait  
 Plutôt satisfait  
 Insatisfait  
 Très insatisfait

Concernant l'organisation globale de cette formation, quel est votre niveau de satisfaction ?

Très satisfait  
 Plutôt satisfait  
 Insatisfait  
 Très insatisfait

Les conditions d'inscription et de convocation étaient-elles satisfaisantes ?

Très satisfait  
 Plutôt satisfait  
 Insatisfait  
 Très insatisfait

Les conditions d'hébergement étaient-elles satisfaisantes ?

Très satisfait  
 Plutôt satisfait  
 Insatisfait  
 Très insatisfait

Les conditions de restauration du déjeuner étaient-elles satisfaisantes ?

Très satisfait  
 Plutôt satisfait

Capture d'écran 9 : Saisie d'une évaluation.

### C. Rôle des acteurs

Quel pourrait être la place l'influence des différents acteurs du projet (motivation, blocage, disponibilité...) ? Il est très important de prendre en compte les acteurs dans tout projet

organisationnel (Livian, 2003). Là encore, en ayant comme hypothèse que l'engagement des acteurs, pour le projet, est améliorable, il est nécessaire de connaître le point de vue initial des acteurs concernant l'évaluation en formation et l'état initial de son utilisation. Afin de remplir cet objectif, j'ai créé un questionnaire (annexe 6) destiné à toutes les personnes ayant en charge des formations à l'Aten. J'ai également mené des entretiens et des entretiens téléphoniques, j'ai observé les attitudes de chacun lors de diverses réunions de travail, enfin j'ai eu un grand nombre de discussions informelles.

### 1. Les chargés de formation

Afin de recueillir un certain nombre d'informations sur les acteurs centraux de cette démarche d'amélioration des processus d'évaluation en formation j'ai fait passer un questionnaire (annexe 6) par mail aux 14 personnes ayant en charge au moins une formation par an à l'Aten. L'objectif de ce questionnaire était double :

- D'une part, dans la première partie : dégager des styles de formation selon le modèle de Kraiger et al. (1993), afin de faire une typologie des formations. Cette partie du questionnaire sera traité plus loin.
- D'autre part, dans la seconde partie : recueillir leurs attitudes, quant à l'évaluation et demander d'évaluer et d'auto-évaluer les pratiques d'évaluation en formation à l'Aten. Globalement les thèmes du questionnaire étaient ici : leur position personnelle quant à l'évaluation, leur vision du processus d'évaluation à l'Aten et un jugement de l'outil Formaltis dans son utilisation en évaluation.

Pour construire la seconde partie de ce questionnaire (tableau I), j'ai utilisé une échelle de Likert d'accord – désaccord adaptée à la mesure des attitudes (Sales-Wuillemin, 2007). Cette échelle va de 1 : pas du tout d'accord à 10 : tout à fait d'accord. J'ai également construit et positionné chaque item dans une certaine logique :

Tableau I : *Construction de la seconde partie du questionnaire sur l'évaluation des formations.*

| <b>Items</b>  | <b>Types de mesure</b> | <b>Effets recherchés</b> | <b>Hypothèses</b>                                   |
|---|------------------------|--------------------------|---|
| Je m'intéresse et me sens concerné par l'évaluation | Attitude               | Créer une première       | L'attitude concernant l'évaluation en formation est |

|   |                               |  |   |
|---|-------------------------------|--|---|
| des formations  |                               | préoccupation<br>quant à   | globalement favorable à<br>l'Aten.  |
| Je consacre du temps à réfléchir, préparer et utiliser l'évaluation des formations  | Auto-<br>évaluation           | l'évaluation en<br>formation   | Les pratiques d'évaluation en formation sont en cohérences avec les attitudes.  |
| Selon moi, l'évaluation des formations est actuellement optimale à l'Aten   | Evaluation<br>de l'Aten       | Provoquer une<br>réflexion sur les<br>points faibles de                          | Les chargés de formation de l'Aten sont satisfaits de l'évaluation en formation.  |
| Mes pratiques actuelles en termes d'évaluation me permettent de savoir si les stagiaires ont appris ce qui leur a été présenté en formation     | Auto-<br>évaluation           | l'évaluation en<br>formation à<br>l'Aten et dans<br>leurs outils et<br>pratiques | Les chargés de formation de l'Aten sont satisfaits des pratiques d'évaluation des apprentissages.   |
| Mes pratiques actuelles en termes d'évaluation me permettent de savoir si mes formations ont un impact dans le travail quotidien des stagiaires | Auto-<br>évaluation           |  | Les chargés de formation de l'Aten sont satisfaits des pratiques d'évaluation du transfert.   |
| Mes pratiques actuelles en termes d'évaluation me permettent d'améliorer mes formations   | Auto-<br>évaluation           |  | Les chargés de formation de l'Aten sont satisfaits de l'utilité en termes de rétroaction des informations fournies par les évaluations actuelles. |
| Je trouve que le logiciel Formaltis est adapté à la gestion des évaluations de formation de l'Aten  | Evaluation<br>de<br>Formaltis |  | Les chargés de formation de l'Aten sont globalement satisfaits de Formaltis.  |
| Je trouve un intérêt à la saisie sur Formaltis des  | Evaluation<br>de              |  | Les chargés de formation de l'Aten sont satisfaits des  |

| questionnaires d'évaluation  | Formaltis |  | résultats fournis par Formaltis.  |
|--|-----------|--|---|
| A mon avis, il est important de consacrer du temps à l'évaluation des formations   | Attitude  | Amener réfléchir à la nécessité d'une action                     | Les chargés de formation à l'Aten sont prêts à consacrer plus de temps à l'évaluation en formation.               |
| J'aimerais que les procédures d'évaluations des formations évoluent à l'Aten   | Attitude  | d'amélioration des procédures d'évaluation en formation à l'Aten | Les chargés de formation sont favorables à un changement des procédures d'évaluation en formation à l'Aten.       |
| J'estime que le questionnaire de satisfaction obligatoire devrait être modifié   | Attitude  |  | Les chargés de formation sont favorables à un changement des procédures d'évaluation de la satisfaction.          |
| J'estime qu'il faudrait évaluer les apprentissages des stagiaires, juste après la formation  | Attitude  |  | Les chargés de formation sont favorables à un changement des procédures d'évaluation des apprentissages.          |
| J'estime qu'il faudrait évaluer l'effet des formations sur les compétences des stagiaires dans son travail quotidien, quelques mois après la formation | Attitude  |  | Les chargés de formation sont favorables à un changement des procédures d'évaluation du transfert.                |
| J'estime qu'il faudrait évaluer l'effet des formations sur les changements organisationnels du milieu  | Attitude  |  | Les chargés de formation sont favorables à un changement des procédures d'évaluation de l'impact de la formation. |

Concernant la construction du questionnaire on peut également faire remarquer que les items quatre et cinq, ainsi que les quatre derniers items opérationnalisent le modèle de Kirkpatrick (1959) : satisfaction, apprentissage, transfert et impact.

Suite aux retours de ces questionnaires, voilà les résultats (tableau II) obtenus classés par ordre croissant :

Tableau II : *Résultats de la seconde partie du questionnaire sur l'évaluation des formations.*

| <b>Items</b>  | <b>Moyennes</b> | <b>Ecart types</b> |
|---|-----------------|--------------------|
| Mes pratiques actuelles en termes d'évaluation me permettent de savoir si mes formations ont un impact dans le travail quotidien des stagiaires | 3,31            | 2,1                |
| Je trouve un intérêt à la saisie sur Formaltis des questionnaires d'évaluation  | 3,46            | 2,4                |
| Je trouve que le logiciel Formaltis est adapté à la gestion des évaluations de formation de l'Aten  | 3,54            | 2,33               |
| Selon moi, l'évaluation des formations est actuellement optimale à l'Aten   | 4,47            | 1,41               |
| J'estime qu'il faudrait évaluer l'effet des formations sur les changements organisationnels du milieu de travail des stagiaires                 | 5,25            | 2,45               |
| Mes pratiques actuelles en termes d'évaluation me permettent de savoir si les stagiaires ont appris ce qui leur a été présenté en formation     | 5,38            | 2,5                |
| J'estime qu'il faudrait évaluer les apprentissages des stagiaires, juste après la formation   | 5,86            | 3,23               |
| J'estime que le questionnaire de satisfaction obligatoire devrait être modifié  | 6,08            | 2,43               |
| Je consacre du temps à réfléchir, préparer et utiliser l'évaluation des formations  | 6,53            | 2,2                |
| Mes pratiques actuelles en termes d'évaluation me permettent d'améliorer mes formations   | 7,29            | 1,38               |

|  |      |      |
|--|------|------|
| J'aimerais que les procédures d'évaluations des formations évoluent à l'Aten   | 7,62 | 1,98 |
| J'estime qu'il faudrait évaluer l'effet des formations sur les compétences des stagiaires dans son travail quotidien, quelques mois après la formation | 7,64 | 1,91 |
| A mon avis, il est important de consacrer du temps à l'évaluation des formations   | 8    | 1,73 |
| Je m'intéresse et me sens concerné par l'évaluation des formations   | 8,73 | 1,5  |

A l'analyse de ces résultats, il ressort que :

- A l'Aten l'attitude concernant l'évaluation en formation est favorable ( $M = 8.73$ ,  $\sigma = 1.5$ ).
- Le décalage entre l'intérêt déclaré pour l'évaluation des formations ( $M = 8.73$ ,  $\sigma = 1.5$ ) l'importance de consacrer du temps à ces évaluations ( $M = 8$ ,  $\sigma = 1.73$ ) et le temps que les chargés de formation déclarent y consacrer ( $M = 6.53$ ,  $\sigma = 2.2$ ) est le signe probable que d'autres raisons freinent l'évolution des procédures d'évaluation (temps, connaissances, outils ?).
- Les évaluations sont jugées comme étant peu optimales ( $M = 4.47$ ,  $\sigma = 1.41$ ).
- Les chargés de formation estiment ne pas savoir vraiment si les stagiaires ont appris ce qui leur a été présenté ( $M = 5.38$ ,  $\sigma = 2.5$ ) et ne pas savoir si les formations ont un impact dans le travail quotidien des stagiaires ( $M = 3.31$ ,  $\sigma = 2.1$ ).
- Malgré tout, les chargés de formations estiment pouvoir améliorer leurs formations ( $M = 7.29$ ,  $\sigma = 1.38$ ), grâce aux seules informations des questionnaires de satisfactions, ainsi que des retours informels avec les formateurs et stagiaires et de leur présence sur le stage (qui n'est cependant pas systématique).
- Il existe déjà un questionnaire de satisfaction obligatoire, ainsi la volonté de le modifier n'est pas très élevée ( $M = 6.08$ ,  $\sigma = 2.43$ ).
- Concernant l'évaluation des apprentissages la volonté d'évaluation est plutôt faible ( $M = 5.86$ ,  $\sigma = 1.5$ ).
- La volonté de faire une évaluation « à froid » est plutôt élevée ( $M = 7.64$ ,  $\sigma = 1.91$ ).

- La volonté de faire une évaluation de l'impact est plutôt faible ( $M = 5.25$ ,  $\sigma = 2.45$ ). Certaines personnes faisant très peu de formation (du pôle ressources ou développement par exemple) ont même étaient surprises de la question et j'ai pu lire dans les commentaires « il me semble difficile qu'une formation puisse avoir une influence sur les collègues d'un stagiaire ».
- Concernant le logiciel Formaltis, il ressort nettement qu'il est peu apprécié pour ses fonctions de gestion des évaluations des formations ( $M = 3.54$ ,  $\sigma = 2.33$ ). Les résultats des saisis des évaluations des formations sur Formaltis, sont également jugées peu intéressants ( $M = 3.46$ ,  $\sigma = 2.4$ ).
- L'insatisfaction est en lien avec une attitude favorable au changement pour l'évolution globale des procédures d'évaluation et pour l'évaluation du transfert, mais pas pour l'évaluation de l'apprentissage. Malgré que les chargés de formation estiment ne pas savoir vraiment ce que les stagiaires ont appris suite à la formation ( $M = 5.38$ ,  $\sigma = 2.5$ ), ils ont une volonté plutôt faible d'évaluer les apprentissages ( $M = 5.86$ ,  $\sigma = 1.5$ ).

Enfin, selon mon impression générale suite aux échanges informels et aux entretiens que j'ai menés, je note également :

- Un intérêt global, mais pas systématique, pour l'évaluation à froid.
- Une perception de l'utilité de l'évaluation des formations. Mais dans le travail quotidien ce n'est pas une priorité et cela dépend du temps disponible.
- Les projets d'évaluation à froid sont bloqués par leur apparente complexité.

## 2. La direction

La commande initiale émane évidemment de la direction, mais au-delà de cette demande, les chargés de formation étant également à l'origine de la mission il peut être intéressant d'analyser la demande réelle (Livian, 2003). Pour mener cette analyse, je me réfère aux discussions informelles et aux informations recueillies durant toutes les réunions.

On peut donc constater une réelle volonté de qualité et d'amélioration et le souci de connaître la faisabilité de mise en place de telles procédures (notamment concernant le potentiel de collaboration éventuelle des membres de l'Aten dans une démarche d'évaluation à froid).

Cette volonté de qualité est visible au travers l'initiation d'une démarche qualité sur la formation. L'évaluation à chaud est présente dans cette démarche dès le début. L'évaluation à froid quant à elle a également été intégrée à cette démarche suite à mon travail.

Par ailleurs il faut noter que dans les objectifs opérationnels du programme quadriennal 2009-2012 on peut constater l'objectif suivant : « Optimiser les process d'évaluation des formations sur des domaines professionnels stratégiques » (Aten, 2011, p. 35). L'indicateur d'atteinte de cet objectif est la production d'un plan d'action d'amélioration dont l'échéance avait été fixée initialement à 2010.

### 3. Les membres de l'Aten

L'évaluation à froid étant une évaluation « de retour sur poste », la possibilité de passer par les managers, supérieur hiérarchiques directs ou indirects des stagiaires pour réaliser une évaluation à froid existe. Ils sont donc des acteurs importants dans la mise en place de telles procédures. Afin de recueillir des informations sur les membres de l'Aten, j'ai :

- Recherché des informations sur le type de structure : publics (12) (dont six collectivités territoriales), associations (6) et fondation privée (1). Ainsi que leur taille : d'une dizaine de salariés pour le réseau des Grands Sites de France à 9500 pour l'Office National des Forêts. La plupart peuvent compter quelques centaines de salariés (L'Agence des aires marines protégées, le Conservatoire du littoral, Parcs Nationaux de France, Réserves naturelles de France, La Fédération des Parcs naturels régionaux de France, La Fédération des Conservatoires d'espaces naturels), mais ces salariés sont dispersés afin de gérer de nombreux espaces naturels protégés.
- Pris en compte l'avis de la direction et des salariés de l'Aten, qui est plutôt négatif quant au potentiel d'implication des membres sur un projet d'évaluation à froid. Notamment suite à une première réunion de présentation d'une telle démarche en juin 2011. Les membres ont réagi en mettant en avant la faible implication de la hiérarchie sur l'envoi en formation, la lourdeur du processus et l'apparente difficulté méthodologique (notes de réunion suite à la présentation : Processus d'évaluation et qualité de la formation, 8 juin 2011).
- Mené des entretiens téléphoniques avec des responsables formation de membres les plus impliqués. Ces entretiens portaient sur leur état actuel en termes d'évaluation (des formations, des compétences...), leurs attentes quant à l'évaluation à froid, leur



potentiel de participation (supérieur hiérarchique, service RH...) et sur la vision de la formation dans l'organisation (raisons de former, attentes quant à la formation...).

Il ressort que seul les plus grosses structures ont une vision stratégique de la formation et s'intéressent à l'évaluation des formations (notamment à froid). A l'heure actuelle les actions envisagées se situent plus au niveau d'une sensibilisation des membres aux enjeux de la formation et de l'évaluation.

Les membres sont donc globalement peu impliqués dans les questions de formation et encore plus dans les questions d'évaluations des formations. Il est actuellement impossible de passer systématiquement par les supérieurs hiérarchiques pour faire de l'évaluation à froid. Toutefois, il existe des membres qui sont actuellement également dans une démarche de mise en place de l'évaluation à froid. Il existe donc une diversité de visions (stratégiques ou non) concernant la formation et l'évaluation en formation chez les membres de l'Aten. Cela fait partie des raisons qui favorisent les pistes d'actions vers l'auto évaluation.

#### 4. Les assistantes de formation

Comme on a pu le voir le rôle des assistantes de formation quant à leur évaluation se situe principalement au niveau de la saisie des questionnaires remplis sur Formaltis, mais également à la création sur Formaltis de ces questionnaires. Une modification des questionnaires ou de ce qui concerne Formaltis (modification de Formaltis, passage à un autre logiciel...) pourrait impacter le travail des assistantes. Elles contribuent par conséquent à tout travail concernant les réunions démarches qualité ou réunion concernant l'évaluation en étant présentes à chacune de ces réunions. Par ailleurs, j'ai pu prendre en compte les difficultés rencontrées dans l'utilisation de Formaltis grâce à de nombreux entretiens informels à ce sujet. Cela m'a permis d'identifier les points faibles de Formaltis cités auparavant.

#### 5. Les formateurs

Les formateurs sont bien sûr, des acteurs importants d'une action de formation. Cependant, dans le cas des formations Aten, leur rôle s'arrête à la fin de la phase de réalisation. Leur rôle dans une éventuelle évaluation à froid est par conséquent inexistant. Il faut toutefois noter que les informations obtenues grâce à une évaluation à froid pourraient engendrer, en retour, une demande de modification du programme de la formation, des méthodes pédagogiques, des techniques d'animation et/ou des outils pédagogiques aux formateurs.

Il est donc possible d'encourager les formateurs à mener diverses actions d'évaluation formatives et/ou formatrices. Dans le but d'améliorer la prestation des formateurs intervenants pour l'Aten, il leur est d'ailleurs proposé des formations de formateur (à laquelle j'ai participé) qui entre autre, encourage l'évaluation. Ce type d'action va être renouvelé. Cela peut en effet être très bénéfique. En effet, la diversité des intervenants sur les formations Aten va du spécialiste de la formation, au spécialiste dans son domaine (par exemple botanique ou entomologie), mais qui n'a aucune notion en formation.

## **II. Plan d'action**

« Conduire un plan d'action, c'est canaliser vers un objectif des énergies d'origines diverses pour atteindre un résultat. Le plan d'action correspond à une activité temporaire avec un début et une fin, comme un projet. » (Noyer, 2005, p. 6)

### **A. Diagnostic**

Il est possible de considérer le diagnostic comme le constat qui vient après une évaluation de la situation réelle en comparaison d'une représentation de ce que devrait être la situation (notions de référent et de référé, Hadji, 1992). Voilà le diagnostic qui apparaît de mon étude et qui constitue la validation de mes hypothèses :

- Le questionnaire de satisfaction peut être amélioré.
- Le questionnaire de satisfaction standard peut être harmonisé avec le questionnaire évolutif.
- Il pourrait être mis à disposition de tous les chargés de formation des outils (grille d'observation) pour évaluer les formations en présentiel.
- Les formateurs pourraient faire plus d'évaluation dans un objectif pédagogique et dans un but de qualité.
- Une modification ou un changement du logiciel serait profitable à la prise en charge des évaluations des formations.
- Il y a globalement une volonté de mettre en place des évaluations à froid, mais cela pourrait être amélioré.
- Une évaluation des apprentissages serait possible, mais ce n'est pas actuellement une priorité au niveau des pratiques d'évaluation, en comparaison de l'évaluation à froid.

- Concernant la faisabilité de la mise en place de procédures d'évaluation à froid, elle est bonne en contact direct avec les stagiaires. Cependant, passer par les supérieurs hiérarchiques, semble un projet difficile car il existe des visions stratégiques de la formation très diverses selon les membres de l'Aten.
- Il existe une grande variété de formation qu'il faut prendre en compte pour leurs évaluations.

## **B. Préconisations**

Afin d'améliorer la situation suite au diagnostic, il est nécessaire de planifier des actions. A présent je fais l'hypothèse que la réalisation de ces actions dans le temps (court, moyen et long terme) devrait améliorer les points identifiés comme améliorables :

### 1. Court terme

- Créer une typologie des formations afin d'adapter les évaluations aux formations.
- Présenter la typologie des formations et la faire valider par les chargés de formation.
- En utilisant la typologie des formations, tester plusieurs outils et méthodes pour chaque type de formation.
- Au sein d'un groupe de travail, discuter des différents outils et méthodes. Choisir les outils et méthodes à pérenniser : évaluation à chaud et à froid.
- Au sein du groupe de travail, réfléchir à l'utilisation de Formaltis et aux possibilités d'évolution en termes de gestion des évaluations en formation. Choisir les modifications à effectuer.
- Lors des groupes de travail, appuyer l'intérêt de l'évaluation des formations.

### 2. Moyen terme

- Encourager les chargés de formation à faire de l'évaluation à froid.
- Intégrer l'évaluation à froid des formations aux démarches qualité concernant la formation. Expliquer les enjeux de l'évaluation à froid en termes de qualité.
- Intégrer dans les pratiques un nouveau questionnaire d'évaluation à chaud.
- Intégrer les évolutions préconisées au niveau du logiciel de gestion des évaluations en formation.

- Communiquer dans tout l'Aten et aux membres, la mise en place de ces procédures, leurs intérêts et leurs bénéfices.
- Améliorer la transmission des évaluations à froid afin d'obtenir un taux de réponse maximal.
- Encourager et former les formateurs aux pratiques d'évaluations formatives et formatrices.

### 3. Long terme

- Informer et sensibiliser les membres sur les raisons et les bénéfices de la formation et de l'évaluation.
- Utiliser les résultats des évaluations à froid pour mettre en avant la qualité des formations.
- Utiliser les résultats des évaluations à froid pour améliorer la qualité des formations de l'Aten.
- Evaluer les procédures d'évaluation mises en place.

## **III. Actions effectués**

### **A. Typologie des formations**

Devant l'offre large et diversifiée de formation à l'Aten, il était intéressant de se demander : comment adapter les évaluations du transfert aux types de formation ? En partant de l'hypothèse qu'une typologie pourrait permettre cette adaptation j'ai entamé sa réalisation. Pour cela, j'ai utilisé dans un premier temps un questionnaire afin d'identifier l'importance de chaque sous niveau du modèle de Kraiger et al. (1993) dans les formations de chaque personne ayant en charge des formations à l'Aten. Dans un deuxième temps j'ai mené un entretien auprès de certains chargés de formation (ceux ayant en charge le plus de formations).

#### 1. L'enquête par questionnaire

Il s'agit ici de la première partie du questionnaire déjà analysé plus tôt. L'intérêt de cette partie du questionnaire (annexe 6) était de dégager des styles de formations, pour chaque chargé de formation (la seconde partie du questionnaire a déjà été analysé). Pour remplir cet

objectif, j'ai construit la première partie du questionnaire de manière à identifier dans l'ordre, chaque sous catégorie de la taxonomie de Kraiger et al. (1993) (connaissance verbale, organisations des connaissances et stratégie cognitive pour la catégorie cognitive, compilation et automatisation pour la catégorie compétences et, attitude et motivation pour la catégorie affective). Ensuite, j'ai fait passer ce questionnaire par mail aux 14 personnes ayant en charge au moins une formation par an à l'Aten. Voilà les résultats (tableau III) obtenus :

Tableau III : *Résultats de la première partie du questionnaire sur l'évaluation des formations.*

| <b>Items</b>  | <b>Moyennes</b> | <b>Ecart types</b> |
|---|-----------------|--------------------|
| Les formations que je propose, ont pour but de faire acquérir des connaissances facilement verbalisables aux stagiaires (par exemple rappeler une liste d'informations) | 5,43            | 2,56               |
| Les formations que je propose, ont pour but de faire acquérir ou de modifier des modes de raisonnement des stagiaires   | 6,31            | 2,21               |
| Les formations que je propose, ont pour but de développer un raisonnement poussé sur le sujet traité par le stage, chez les stagiaires                                  | 5,69            | 1,65               |
| Les formations que je propose, ont pour but d'améliorer directement les performances au travail (ex. vitesse, qualité...) des stagiaires                                | 5,92            | 2,4                |
| Les formations que je propose, ont pour but de permettre aux stagiaires d'effectuer leur travail plus facilement ou avec moins d'effort                                 | 5,85            | 2,51               |
| Les formations que je propose, ont pour but de modifier les valeurs ou les attitudes des stagiaires par rapport au domaine traité par la formation                      | 6,92            | 1,68               |
| Les formations que je propose, ont pour but d'améliorer la motivation des stagiaires dans le domaine traité par la formation  | 5,29            | 2,53               |

L'analyse de ces résultats révèle que l'administration de ce questionnaire n'a pas permis de dégager une typologie des formations à l'Aten (autant par une analyse de chaque questionnaire que par analyse des moyennes). En effet au vu de ces résultats, après réflexion et des échanges avec les chargés de formation, il ressort qu'il est impossible de faire

apparaître une typologie d'après ce questionnaire passé aux chargés de formation. En effet, cette méthode ne permet pas de faire apparaître les spécificités qui peuvent exister entre les formations d'un même chargé de formation (qui comme on le verra au final, peuvent avoir des formations dans chacun des types). Par ailleurs il s'avère que le vocabulaire employé dans cette partie du questionnaire est un vocabulaire trop spécialisé, cela a parfois empêché les personnes de répondre ou provoqué des réponses aléatoires et qui n'ont pas de sens par rapport au modèle de Kraiger et al. (1993). Voilà par exemple des remarques écrites recueillies dans ce questionnaire :

- « Difficile de répondre à toutes les questions dans mon domaine de formation [...] l'impact des formations est différent selon les formations suivies ».
- « Je trouve les questions du début bien compliquées et pas adaptées aux types de stage que j'organise ».
- « Je trouve que les réponses aux questions dépendent parfois de la formation considérée. N'aurait-il pas mieux valu faire un questionnaire par formation plutôt que par chargé de formation ? ».

Afin d'identifier cette typologie des formations à l'Aten, j'ai donc décidé de mener des entretiens auprès des chargés de formation.

## 2. L'enquête par entretiens

Suite à la passation du questionnaire, il était difficile de réaliser une typologie des formations de l'Aten. Des entretiens semblaient un outil plus adéquat afin de cibler avec précision chaque formation en détail. Pour réaliser des entretiens semi-directifs, j'ai construit un guide afin d'obtenir certaines informations :

- Concernant l'évaluation en formation : sur le besoin ressenti d'évaluation en formations, sur le but d'une éventuelle évaluation à froid, sur l'utilité quelle représente, sur les ressources disponibles.
- Concernant les formations, afin de dégager une typologie : grâce à une consigne orientée sur l'identification de ce que le stagiaire doit être capable de faire après avoir participé à la formation, de retour sur son poste de travail. Il était également question d'essayer d'identifier des critères objectifs d'évaluation. Pendant cette phase de l'entretien j'ai également repéré les sous domaines de la taxonomie de Kraiger et al. (1993).

- Enfin, c'était l'occasion d'identifier les référents des différents domaines de formation de l'Aten (1. Administration, gestion, management, 2. Aménagement, développement durable, 3. Communication, accueil du public et éducation, 4. Droit et police de la Nature, 5. Enjeux et logique d'acteurs, 6. Gestion des milieux et des espèces, 7. Sécurité, 8. Technologie de l'information et de la communication).

J'ai conduit ces entretiens auprès des six chargés de formation ayant en charge le plus de formation à l'Aten. Ils représentent sept des huit domaines de formation (certains étant référent pour deux domaines) et plus de 80 % des formations de l'Aten.

Après analyse de ces entretiens, concernant l'évaluation en formation il ressort que :

- Un besoin en évaluation est reconnue (non unanimement) sur toutes les formations. Un peu plus lorsqu'il s'agit de formation sous traité, de l'intervention d'un nouveau formateur ou d'une nouvelle formation. La difficulté des évaluations à froid est encore soulevée, notamment la difficulté d'identifier la part d'effet propre à la formation.
- Le but d'une évaluation à froid est identifié comme celui de connaître l'impact réel de la formation (sur le travail, les compétences ou les problèmes des stagiaires), pour connaître la qualité de la formation (efficacité, efficience), pour connaître la qualité des partenaires et des formateurs et enfin pour améliorer les futures formations et la future programmation.
- Les acteurs à qui devrait bénéficier des informations de ces évaluations, sont identifiés comme étant principalement les chargés de formation, mais aussi l'Aten et plus globalement tous les acteurs de la formation par une transmission des résultats.
- Concernant les ressources disponibles, il s'agirait plus d'une question de période pendant l'année que de formation. Le temps que représenterait une évaluation à froid est un aspect majeur de la mise en place d'une telle procédure.

Ces informations auraient pu servir à construire la typologie, en identifiant certaine formation selon leur importance à être évaluée ou les ressources disponibles à leur évaluation. Cependant, il s'avère qu'il ne s'agit pas ici de critères pertinents. C'est l'analyse des entretiens sur la partie spécifique à la description des formations quant à leurs objectifs de retour sur poste qui fait apparaître une typologie des formations de l'Aten pouvant servir à prendre des décisions quant aux évaluations à froid. J'ai analysé chaque formation décrite par les chargés de formation. Après avoir identifié les sous catégories de Kraiger et al. (1993) présentes dans chacune des formations (annexe 7), j'ai constaté qu'il se dégagait quatre types

de formation (formations sensibilisation, formations techniques et pratiques, formations au relationnel et formations aux compétences d'un poste de travail). Après avoir regroupé ces formations selon leurs sous catégories de Kraiger et al. (1993) on constate effectivement une nette homogénéité chez ces formations (tableau IV).

Tableau IV : *Sous catégories de Kraiger et al. (1993) identifiées pour créer la typologie.*

| <b>Sous catégories de Kraiger et al. (1993) identifiées</b> |   |            |              |               |             |             |            |              |
|---|---|------------|--------------|---------------|-------------|-------------|------------|--------------|
| <b>Type de formation</b>                                    | <b>Nombre de formations identifiées</b> | <b>CnV</b> | <b>OrgCn</b> | <b>StrCog</b> | <b>Comp</b> | <b>Auto</b> | <b>Att</b> | <b>Motiv</b> |
| Sensibilisation   | 14                                      | 13         | 1            | 0             | 1           | 0           | 14         | 5            |
| Technique et pratique                                       | 32                                      | 28         | 18           | 10            | 32          | 8           | 0          | 1            |
| Au relationnel  | 16                                      | 8          | 0            | 0             | 16          | 2           | 16         | 2            |
| Aux compétences d'un poste                                  | 1                                       | 1          | 1            | 0             | 1           | 1           | 1          | 1            |
| <b>Total</b>  | <b>63</b>                               | <b>50</b>  | <b>20</b>    | <b>10</b>     | <b>50</b>   | <b>11</b>   | <b>31</b>  | <b>9</b>     |

*Note.* CnV = Connaissance verbale ; OrgCn = Organisation des connaissances ; StrCog = Stratégies cognitives ; Comp = Compilation ; Auto = Automatisation ; Att = Attitude ; Motiv = Motivation.

Afin de créer le nom et la définition de chacun des types, j'ai utilisé les informations fournies par la taxonomie de Kraiger et al. (1993), ainsi que le vocabulaire employé par les chargés de formation durant les entretiens. De cette manière on obtient de résultat suivant :

Les formations sensibilisation peuvent être définies comme « des formations ayant pour but de sensibiliser, de transmettre une culture, ou de faire acquérir des connaissances de bases permettant de discuter du sujet. Cela peut aussi se traduire par la transmission de valeurs ou de normes. Enfin le résultat recherché peut être une augmentation de la volonté de prendre plus en compte les problématiques traitées par la formation. Il peut y avoir l'acquisition de quelques gestes techniques, mais plus dans le but de collaborer avec des experts. » La catégorie la plus significative de la taxonomie de Kraiger et al. (1993) est ici, la catégorie affective qui renvoie aux attitudes et à la motivation. Les méthodes d'évaluations adaptées à cette catégorie sont des questionnaires d'attitude et de motivation. Ces questionnaires peuvent



prendre en compte la direction et la force de l'attitude. Ils peuvent également vérifier si la personne se fixe des objectifs en rapport avec le domaine traité par la formation. Enfin il est possible de vérifier l'aisance de la personne avec le sujet. Voilà quelques exemples de formation correspondant à ce type : initiation à l'entomologie, initiation à l'ornithologie, initiation à la géologie, le monde agricole et ses spécificités, Natura 2000 : prise de poste.

Les formations techniques et pratiques peuvent être définies comme des « formations ayant pour but de transmettre des connaissances, des méthodologies et/ou des techniques pratiques et applicables concrètement. Il peut y avoir un aspect sensibilisation, mais la transmission technique est plus importante, avec même la possibilité d'un aspect très scientifique. Le résultat de ces formations peut être le démarrage et la mise en place par le stagiaire de projets ou plans d'action. ». Les catégories les plus significatives de la taxonomie de Kraiger et al. (1993) sont ici la catégorie cognitive qui peut renvoyer aux connaissances verbales, à l'organisation des connaissances, les stratégies cognitives et la catégorie des compétences (plus significative ici que la catégorie cognitive), qui renvoie à la compilation et à l'automatisation. Les méthodes d'évaluations adaptées à ces catégories sont l'utilisation de critères, ici l'atteinte de résultats en lien avec les documents d'objectifs, plans de gestion ou chartes et, le démarrage ou l'aboutissement de projets liés au thème traité par la formation. Mais aussi des questionnaires, ou tout autre moyen d'interroger le stagiaire sur ses pratiques professionnelles et leurs évolutions grâce à la formation. Voilà quelques exemples de formations correspondant à ce type : aménagement et mesures de gestion pour les chiroptères, programme de sciences participatives : mode d'emploi, connaissance et gestion des zones humides, perfectionnement en ornithologie, traitement et analyse des données.

Les formations au relationnel peuvent être définies comme des « formations ayant pour but la transmission de techniques relationnelles et/ou très axées sur la communication. Il y a aussi la recherche d'un changement d'attitude dans ses relations avec les autres. Cela peut mener à conduire des projets dans lesquels la relation avec d'autres personnes, est prépondérante. » Les catégories les plus significatives de la taxonomie de Kraiger et al. (1993) sont ici celles des compétences, qui renvoie à la compilation et à l'automatisation. A comprendre ici dans le sens de compétences relationnelles et la catégorie affective, qui renvoie aux attitudes et à la motivation. Les méthodes d'évaluations adaptées à ces catégories sont l'utilisation de questionnaires d'attitude et de motivation similaire à ceux utilisés pour les formations sensibilisation et l'utilisation de critères, qui peuvent être similaires à ceux des formations techniques et pratiques, mais avec une interrogation particulière sur la prise en compte de

l'aspect relationnel. Voilà quelques exemples de formations correspondant à ce type : médiation et gestion des incivilités, gestion des conflits et négociation, management petites équipes, animation nature niveau 1, approche tribale et symbolique en animation nature.

Les formations aux compétences d'un poste de travail peuvent être définies comme des « formations qui portent généralement sur tous les aspects d'un poste de travail. Il y a par conséquent la transmission de connaissances, de gestes techniques, d'attitudes ou de techniques relationnelles à adopter. » Toutes les catégories de la taxonomie de Kraiger et al. (1993) sont significatives ici (cognitive, compétences et affective). Les méthodes d'évaluations adaptées à cette catégorie, regroupent toutes celles précédemment citées. Il est important de noter qu'ici ce type de formation correspond à toutes les formations commissionnements, mais à aucune autre.

Une fois cette typologie identifiée et validée, il a été possible de créer des questionnaires adaptés pour initier des tests d'évaluation à froid.

## **B. Tests de questionnaires**

Suite à mon diagnostic mes actions se sont orientées vers la création d'outils d'évaluation à froid, mais aussi à chaud. Voilà la description et les tests qui ont été effectués avec ces outils.

### 1. Evaluation de la satisfaction

Grâce à mon étude des questionnaires de satisfaction, j'ai pu remarquer que les questionnaires en place pouvaient être améliorés. Comment améliorer les questionnaires ? Mes hypothèses (suite à une revue de la littérature) portaient sur :

- Les phrases qui ne sont pas centrées sur le stagiaire. Il est préférable de mettre les phrases à la première personne du singulier (je).
- L'échelle de mesure est constituée de mot pour chaque modalité (très satisfaisant, plutôt satisfaisant, insatisfaisant, très insatisfaisant, ou tout à fait, oui plutôt, pas vraiment, pas du tout). Il est préférable d'avoir une échelle avec des mots seulement aux extrémités.
- L'échelle de mesure va du positif au négatif. Il est préférable d'avoir une échelle qui va du négatif au positif (les nombres faibles à gauche et fort à droite).
- Certaines questions sont sur deux thèmes. Il faut éviter cela.

- Il y a déjà de nombreux thèmes de question (dans le questionnaire « évolutif »), mais d'autres sont possibles.
- Il y a déjà une question sur le niveau 3 de Kirkpatrick (1959) : « Concernant les acquis de cette formation, pensez vous pouvoir les utiliser dans votre quotidien ? » Mais il n'y a pas de question sur les niveaux 2 et 4, ce qui peut être intéressant.

Suite à ces observations j'ai donc proposé une série de questions fermées sous une forme à la première personne du singulier (je) et ouvertes (annexe 8) à intégrer dans un questionnaire prenant en compte les observations précédentes. Suite à un travail en collaboration avec deux chargés de formation, il est ressorti deux questionnaires différents, à tester sur des formations Aten.

Un premier questionnaire (annexe 9) contenait 30 questions fermées et quatre questions ouvertes, a été testé sur la formation « Médiation et résolution constructive des conflits » du : 26 mars 2012 au 30 mars 2012. Ce questionnaire a donc été testé sur les 13 stagiaires de cette formation. A la fin de cette formation, les stagiaires ont également remplie le questionnaire classique en quatre questions fermées et trois questions ouvertes (bien qu'il soit prévu de conserver les trois questions ouvertes actuelles, elles n'ont pas été ajoutées dans les questionnaires en test pour ne pas poser deux fois les mêmes questions aux stagiaires). Ainsi il a été possible de comparer les résultats et l'utilité de ces deux questionnaires. Les résultats statistiques (annexe 10) ont été fournis sous formes de moyennes, écart types et modes au responsable de cette formation. L'analyse de l'utilité et la comparaison avec le questionnaire classique s'est faite plus de manière qualitative ici (utilité des questions ouvertes, analyse au cas par cas des réponses). Pour le deuxième questionnaire testé (annexe 11), les analyses ont été plus quantitatives.

Ce deuxième questionnaire contenait 24 questions fermées (avec l'ajout d'une question pour chaque intervenant différent) et deux questions ouvertes. Il a été testé sur les formations :

- « Espèces exotiques envahissantes : de la connaissance à la gestion » du 26 mars 2012 au 30 mars 2012 (22 stagiaires). Là aussi, à la fin de la formation, les stagiaires ont également remplie le questionnaire classique. Les résultats statistiques (annexe 12) ont ici aussi été fournis sous formes de moyennes, écart types et modes au responsable de cette formation. Mais cette fois un travail de comparaison statistique a été mené entre le questionnaire classique (tableau V) et le questionnaire testé (tableau VI). Pour ce faire les résultats de questionnaire de base ont également été calculés sous forme de

moyennes, écart types et modes, puis la comparaison s'est faite sur les quatre questions se correspondant entre le questionnaire de base et le questionnaire testé.

Tableau V : Résultats du questionnaire de base de la formation « Espèces exotiques envahissantes : de la connaissance à la gestion ».

| <b>Questions sur la satisfaction</b>  | <b>Moyennes originales /4, et converties (/5)</b> | <b>Ecart types</b> | <b>Modes</b> |
|---|---|--------------------|--------------|
| Par rapport à la formation que vous venez de suivre ?                       | 3,15<br>(3,93)                                    | 0,5                | 3            |
| Concernant l'organisation globale de cette formation                        | 3<br>(3,75)                                       | 0,3                | 3            |
| Concernant les contenus et méthodes pédagogiques de cette formation ?       | 3,15<br>(3,93)                                    | 0,5                | 3            |
| Concernant les acquis de cette formation et leur utilisation au quotidien ? | 3<br>(3,75)                                       | 0,5                | 3            |

Tableau VI : Résultats des quatre questions correspondant du questionnaire de test de la formation « Espèces exotiques envahissantes : de la connaissance à la gestion ».

| <b>Questions</b>  | <b>Moyennes /5</b> | <b>Ecart types</b> | <b>Modes</b> |
|---|--------------------|--------------------|--------------|
| Je suis globalement satisfait par la formation                                | 3,81               | 0,7                | 4            |
| Je trouve l'organisation globale de la formation satisfaisante                | 3,64               | 1                  | 4            |
| J'ai mieux intégré le contenu de la formation grâce aux méthodes pédagogiques | 3,65               | 0,7                | 3            |
| Je vais être capable d'appliquer les contenus de                              | 3,95               | 1                  | 4            |

Le passage à une échelle impaire en cinq modalités, étant source de nombreux débats (crainte que les stagiaires répondent tous la modalité « 3 »), afin de mesurer l'effet de cette échelle impaire j'ai effectué ici un nouveau calcul de moyennes en supprimant la modalité de réponse « 3 ». Ces résultats (annexe 12) ont bien sûr été obtenus selon une méthode peu rigoureuse (pas de test de deux questionnaires différents, mais transformation des résultats d'un même questionnaire). Cependant, ce travail a été effectué sur une demande interne (par un chargé de formation) et les résultats obtenus ayant apporté du sens, ils ont été acceptés. En effet, la transformation de l'échelle impaire en échelle paire, semble avoir « extrémisée les réponses » (les positives plus positives et les négatives, plus négatives). L'échelle en cinq modalités, aurait donc l'effet attendu : permettre une note moyenne, sans forcer à répondre dans les extrêmes.

Par ailleurs les résultats démontrent, sans avoir besoin de supprimer les « 3 » que les stagiaires ne répondent pas tous « 3 ». En effet, le mode le plus fréquent est « 4 » avec 17 items dont le mode est « 4 », pour dix items dont le mode est « 5 » et seulement cinq items dont le mode est « 3 ». La réponse « 3 » n'est donc pas une réponse « refuge », mais bien une réponse pertinente.

- « Sales bêtes, vers une éducation à la différence » du 2 avril 2012 au 4 avril 2012 (huit stagiaires). Là encore, à la fin de la formation, les stagiaires ont également rempli le questionnaire classique. Les résultats statistiques (annexe 13) ont ici aussi été fournis sous formes de moyennes, écart types et modes au responsable de cette formation. Cette fois aussi un travail de comparaison statistique a été mené entre le questionnaire classique (tableau VII) et le questionnaire testé (tableau VIII) de la même manière que précédemment. Voilà ces résultats :

Tableau VII : *Résultats du questionnaire de base de la formation « Sales bêtes, vers une éducation à la différence ».*

---

| <b>Questions sur la satisfaction</b>         | <b>Moyennes originales</b>   | <b>Ecart types</b> | <b>Modes</b> |
|--|------------------------------|--------------------|--------------|
|  | <b>/4, et convertie (/5)</b> |                    |              |
| Par rapport à la formation que vous venez de | 3                            | 0                  | 3            |

---

|   |                |      |   |
|---|----------------|------|---|
| suivre ?  | (3,75)         |      |   |
| Concernant l'organisation globale de cette formation                        | 3,14<br>(3,93) | 0,38 | 3 |
| Concernant les contenus et méthodes pédagogiques de cette formation ?       | 3<br>(3,75)    | 0,58 | 3 |
| Concernant les acquis de cette formation et leur utilisation au quotidien ? | 3<br>(3,75)    | 0    | 3 |

Tableau VIII : Résultats des quatre questions correspondant du questionnaire de test de la formation « Sales bêtes, vers une éducation à la différence ».

| Questions  | Moyennes /5 | Ecart types | Modes |
|--|-------------|-------------|-------|
| Je suis globalement satisfait par la formation                                   | 3,75        | 0,46        | 4     |
| Je trouve l'organisation globale de la formation satisfaisante                   | 4,13        | 0,35        | 4     |
| J'ai mieux intégré le contenu de la formation grâce aux méthodes pédagogiques    | 3,86        | 0,78        | 4     |
| Je vais être capable d'appliquer les contenus de la formation dans mon quotidien | 3,71        | 0,49        | 4     |

Sans aller jusqu'à une vraie comparaison statistique des données, ce travail a permis de prouver la qualité des modifications apportées au questionnaire. En effet, suite à ces travaux une réunion de travail (annexe 14) a mené au souhait d'adoption de la totalité des modifications préconisées sur le questionnaire d'évaluation à chaud. Enfin, lors de la réunion suivante (annexe 15) le groupe de travail a abouti au souhait d'adopter un nouveau questionnaire d'évaluation à chaud, unique et composé de 6 questions ouvertes et 28 questions fermées regroupées dans 5 catégories (satisfaction générale, organisation logistique, le groupe, la pédagogie et l'après formation) (annexe 16).

Par ailleurs, dans cette même réunion j'ai apporté certaines préconisations quant à la gestion informatique des données sur ce que doit permettre un logiciel :

- Une aide à la décision, au jugement et à la comparaison.
- Gestion d'un grand nombre d'évaluation.
- Une bonne restitution des résultats (fiable et bien présentée).

Suite à ces préconisations et en s'inspirant de mon travail et leurs connaissances diverses, les membres du groupe ont également émis le souhait d'avoir un traitement des évaluations en formation plus efficace. Ces exigences ne pouvant être remplies par le logiciel Formaltis, ce travail devrait à terme mener à l'adoption d'un nouveau logiciel de traitement des données. Il est en effet question entre autre, que ce logiciel offre la possibilité d'avoir :

- Un tableau de données brutes récapitulatif des taux de satisfaction en nombre de réponse et en % par question posée.
- Un tableau récapitulatif des moyennes de satisfaction par question posée avec l'écart type et le mode.
- Un graphique représentant les moyennes (de 1 à 5) issues du tableau ci-dessus sous forme d'histogrammes horizontaux pour les 28 questions.
- Un graphique représentant les moyennes de satisfaction par catégorie.

Mon étude des processus d'évaluation à chaud a donc mené à des projets très concrets d'amélioration du questionnaire, autant que du traitement des informations. Mon étude a également portée sur l'évaluation à froid et a également mené à des projets dans ce domaine.

## 2. Evaluation du transfert

Comment proposer une méthodologie et un plan d'action pour l'expérimentation de la procédure d'évaluation à froid ? Il s'agissait là du point central de ma mission. Pour ce travail, après avoir réalisé une typologie des formations, j'ai créé des questionnaires adaptés selon cette typologie, puis en fin de mission, j'ai pu tester ces questionnaires. J'ai donc élaboré trois questionnaires différents (l'évaluation à froid des formations commissionnements n'étant pas dans ma mission) ayant néanmoins une base commune. Grâce aux préconisations de Kraiger et al. (1993) ainsi qu'en prenant en compte les nombreuses études sur le transfert j'aboutie à l'hypothèse que les questionnaires adaptées à l'évaluation du transfert dans cette situation devraient être constitués d'une base commune avec :

- Une question ouverte sur l'utilisation des acquis dans des projets, afin de faire apparaître tout critère et de mesurer le transfert globale.
- Une question ouverte sur l'utilité des documents et outils.
- Une question ouverte, afin de prendre en compte les conditions du transfert (environnement professionnel du stagiaire).
- Une question ouverte sur les besoins en formation.
- Une question fermée sur la satisfaction « à froid ».
- Une question fermée sur la pertinence professionnelle de la formation.

D'autres questions vraiment spécifiques ou partagées par deux questionnaires :

- La question ouverte sur la description des évolutions des pratiques professionnelles suscitées grâce à la formation. Pour le questionnaire technique et pratique (annexe 17), et pour le questionnaire relationnel (annexe 18).
- La question fermée sur le gain en rapidité et qualité du travail, ainsi que la question fermée sur l'effet de la formation sur les efforts physiques ou mentaux. Pour le questionnaire technique et pratique.
- La question fermée sur l'intégration des acquis de la formation. Pour le questionnaire sensibilisation (annexe 19).
- Les questions sur la mesure des attitudes et de la motivation (se sentir concerné par le sujet, la fréquence des pensées sur le sujet, la fréquence de discussions sur le sujet et le sentiment d'être à l'aise avec la thématique de la formation). Pour le questionnaire relationnel et le questionnaire sensibilisation.

Des tests de ces questionnaires ont été prévus : la formation « Initiation à l'entomologie » pour le questionnaire sensibilisation, la formation « Traitement et analyse des données » pour le questionnaire technique et pratique et la formation « Animation nature niveau 1 » pour le questionnaire relationnel. Ces tests ont été décidés à la fin de ma mission (mois d'août), par conséquent, du fait du départ en vacances de nombreuses personnes (à l'Aten, comme chez les membres de l'Aten), seul deux des tests ont été effectués (« Initiation à l'entomologie » et « Animation nature niveau 1 ») et le taux de retour est pour le moment relativement faible. Par ailleurs, pour le moment les questionnaires sont envoyés sous forme de fichier « Word », or il est prévu à terme d'automatiser l'envoi, la passation et le recueil des données grâce à un logiciel.



Les quelques retours sont pour le moment jugés « très intéressants » :

- Pour la formation « Initiation à l'entomologie le traitement actuelle, sur seulement trois questionnaires (annexe 20), laisse envisager que la formation a bien été utile et efficace :
  - « Oui ! Dans la structure nous avons lancé des suivis naturalistes de parcelles... ».

Les outils et documents présentés en stage ont également été utiles :

- « Oui – utilisation du Lafranchis ».

Il est possible d'envisager cela, car lorsque la formation est jugée négativement, c'est que l'environnement du stagiaire n'est clairement pas propice à l'application des contenus du stage :

- « Les insectes sont peu traités par les questions réglementaires. En ce sens, il n'y a pas d'application directe. »

Enfin, les stagiaires fournissent des éléments afin d'améliorer une future formation identique (faire la formation à une autre période de l'année).

- Pour la formation « Animation nature niveau 1 », il n'y a actuellement qu'un seul retour disponible (annexe 21). Il est impossible dans ces conditions de tirer des conclusions, mais cet unique retour est néanmoins encourageant (application des acquis, gain de confiance, pistes sur les besoins en formation et sur l'amélioration d'une future formation identique).

Bien que les quelques informations obtenues soient intéressantes, il est nécessaire d'être vigilant aux conclusions possibles à partir de si peu de retours.

Suite à une demande spécifique, afin de mener une évaluation à froid sur un grand nombre de formations suivies par le Grand Port Maritime de Marseille, j'ai créé trois questionnaires destinés aux supérieurs hiérarchiques (annexe 22, 23 et 24), sur le même modèle que les questionnaires destinés aux stagiaires. Cependant, du fait du grand nombre de formations suivies par chacun des stagiaires, il n'était pas envisageable de proposer un questionnaire pour chaque formation. J'ai donc réalisé une adaptation afin de proposer un seul questionnaire sur mesure par stagiaire, afin de prendre en compte l'effet globale des formations et l'effet spécifique de chaque formation suivie (voir exemple en annexe 25). J'ai également proposé un questionnaire sur mesure pour le supérieur hiérarchique (annexe 26). A l'heure actuelle, ces questionnaires ont été soumis au supérieur hiérarchique pour validation. Il est important

de rappeler ici que le Grand Port de Marseille n'est pas membre de l'Aten, le forfait journalier est donc de 300 €, contrairement aux membres pour qui les frais sont pris en charge par l'Aten. Ceci explique à la fois la demande et l'implication du Grand Port de Marseille, mais aussi l'implication de l'Aten.

### **C. Accompagnement du projet**

Au-delà des préconisations faites dans le plan d'action et des actions techniques, j'ai également réalisé des actions afin de faciliter la mise en œuvre de ce projet. Sur la durée de mon stage, il est possible de distinguer :

- Ma présence dans de nombreuses réunions diverses et notamment « démarche qualité » aura été l'occasion d'appuyer l'intérêt de l'évaluation en formation. L'une des réunions spécifiques à l'évaluation en formation aura par exemple été l'occasion que je projette un diaporama sur :
  - La situation actuelle à l'Aten.
  - L'évaluation à chaud, pourquoi l'évaluer, quelles modifications apportées au questionnaire... Cette partie a été appuyée par la présentation des résultats des différents tests de questionnaire d'évaluation à chaud.
  - Les points faibles de Formaltis et ce que doit permettre un logiciel en gestion des évaluations en formation.
  - L'évaluation à froid, pourquoi l'évaluer, qu'est-ce que le transfert, comment l'évaluer, qu'elles sont les conditions du transfert.
  - La typologie des formations Aten.
- Mon intervention au Comité d'Orientation. Ma présence au GIP Aten ayant comme point de départ une réflexion du CO à ce sujet, il était intéressant de présenter mon travail aux membres du CO. Ainsi j'ai effectué une brève présentation au CO du mois de juin 2012.
- Mon intervention à la réunion des correspondants métiers-formation du 26 juin 2012. Il s'agit d'une réunion à laquelle est invité un correspondant métiers-formation pour chaque membre de l'Aten. C'est ainsi l'occasion pour l'Aten de présenter ses activités et de lancer des discussions sur les sujets « métiers-formation » entre l'Aten et ses membres. J'ai effectué ici une présentation détaillée de mon travail qui a donné lieu par la suite à un débat. Il a été question pour moi de présenter :

- L'aspect formation : les enjeux, les différentes conceptions existantes (organisation consommatrice de stage, formatrice, qualifiante, apprenante), la place de l'évaluation dans une action de formation.
  - L'évaluation : une définition, les modèles théoriques (Kirkpatrick, 1959 ; Kraiger et al., 1993), le constat de rareté, les raisons d'évaluer.
  - Mon travail à l'Aten : un état des lieux, mon enquête interne par questionnaire, l'implication variables des membres, mon diagnostic, la typologie des formations Aten, mes propositions au niveau de l'évaluation à chaud, mes propositions au niveau de l'évaluation à froid et mes préconisations pour pérenniser ces pratiques.
- L'élaboration de trois fiches d'informations destinées aux salariés de l'Aten comme à ses membres. Il y a ainsi, une fiche sur l'évaluation en formation (annexe 27), une fiche sur l'évaluation de la satisfaction (annexe 28) et une sur l'évaluation du transfert (annexe 29).

## **Conclusion**

Mon étude a tenté d'apporter une réponse de qualité face à la demande initiale de l'Aten. Il était principalement question de fournir un diagnostic global des procédures d'évaluation des formations, puis de proposer une méthodologie et un plan d'action pour l'expérimentation de l'évaluation à froid. Dans ce sens, mon travail a répondu à cette demande et, est même allé au-delà. Je me suis efforcé de réaliser un état des lieux le plus complet possible, prenant en compte l'aspect technique, autant qu'individuel et collectif. Cela m'a permis de poser un diagnostic global et proposer un plan d'action le plus efficace possible. Enfin, j'ai réussi à accompagner l'Aten dans l'expérimentation de nouvelles procédures d'évaluation à chaud et à froid. Dans la continuité de ce travail l'Aten est en voie de modifier durablement ses procédures d'évaluation à chaud au niveau du questionnaire et du traitement informatique des données. Concernant l'évaluation à froid les premiers tests effectués s'avérant intéressants, la réflexion devrait se poursuivre pour aboutir, il faut l'espérer, à une utilisation durable de l'évaluation à froid.

S'il fallait justifier ce travail, on peut dire :

- Qu'il constitue enfin l'accomplissement d'un objectif opérationnel du programme quadriennal 2009-2012, prévue initialement pour 2010 (Aten, 2011).
- Qu'il a été l'occasion de mettre en avant les efforts en termes de qualité aux membres de l'Aten, lors de la présentation de ce travail à la rencontre des correspondants métiers-formation le 26 juin 2012.
- Qu'il va effectivement (comme on peut le constater dans les faits) permettre de répondre aux enjeux mis en avant par Barzucchetti et Vincent (1992) ou encore, qu'il permet effectivement les bénéfices identifiés par Dunberry et Péchard (2007). En effet les nouvelles procédures d'évaluation vont permettre de :
  - Mieux connaître la qualité des formations, les points faibles et les points forts.
  - Ainsi permettre de décider quoi modifier dans la formation et améliorer la démarche d'apprentissage des stagiaires. Mais aussi de mieux sélectionner les participants aux formations par rapport à l'utilité de formation pour eux.
  - Communiquer les résultats des évaluations et par conséquent démontrer la valeur des formations en interne (sentiment de faire de la qualité) et en externe. Cela devrait répondre à la recherche de qualité des membres de l'Aten et justifier l'adhésion à l'Aten.
  - Permettre aux membres d'assurer un meilleur pilotage de la GRH en ayant des informations beaucoup plus précises sur la montée en compétence de leurs salariés.

Au vu du champ théorique exploré ici, ce mémoire aurait presque pu avoir pour titre « Evaluation en formation : Du questionnaire de satisfaction au management de la qualité totale ». Mon étude n'est cependant qu'une étape autant dans la mise en place de procédures d'évaluation en formation, que dans l'amélioration de la qualité à l'Aten. Les travaux dans ce sens existent depuis la naissance de l'Aten et vont se poursuivre. Depuis ses débuts en 1997 l'Aten se préoccupe de l'amélioration de ses dispositifs d'évaluation en formation. Dès 1998, un étudiant de psychologie est intervenu dans ce domaine. Il travaillait principalement sur l'amélioration des dispositifs d'évaluation de la satisfaction, mais son travail abordait également la notion d'évaluation des apprentissages et du transfert (Bellet, 1998). A l'avenir l'Aten pourrait s'investir davantage dans les pratiques en GRH de ses membres et se pencher sur l'évaluation de l'impact de ses formations (niveau 4 de Kirkpatrick, 1959). L'Aten est impliqué dans des projets de formation à distance au travers du programme Natura 2000, ou

encore par des études sur la formation à distance en Afrique de l'ouest (Faucon, 2012). Par conséquent, à l'avenir, le problème d'une évaluation spécifique des formations à distance pourrait se poser à l'Aten. Il existe par ailleurs déjà des approches très intéressantes d'évaluation de la formation à distance. Dujardin et Maron (2009) par exemple, qui proposent une méthode afin d'évaluer les coûts, les résultats et la relation coûts/résultats. Grâce à leur méthode ils obtiennent par exemple le coût d'une heure de formation à distance pour leur programme (14 €), mais également quelle est la montée en compétence des participants.

Comme on vient encore de la voir, il existe dans la littérature beaucoup de ressources permettant d'aider les professionnelles dans leurs pratiques. J'ai moi-même réalisé ce travail en m'inspirant de nombreux travaux. En retour, le résultat de mon travail constitue la création de nouveaux outils en évaluation des formations, basés sur plusieurs théories complémentaires. La typologie des formations de l'Aten, est un travail original basé sur l'identification de ce que le stagiaire doit être capable de faire après avoir participé à la formation en ayant pour grille de lecture la taxonomie de Kaiger et al. (1993). Bien qu'il existe un très grand nombre de questionnaire de satisfaction, celui proposé ici suit les recommandations de nombreux auteurs et permet un outil « à jour ». Enfin, les questionnaires d'évaluation à froid représentent l'application et l'adaptation de nombreux apports théoriques dans un domaine qui dans la pratique est encore largement en développement : l'évaluation du transfert. Pour finir, mon travail est issu de nombreuses théories, mais il est surtout adapté aux multiples spécificités de l'Aten. Dans ce sens il est intéressant de se pencher sur l'évaluation participative dont le principe de base est la participation active des parties prenantes d'un projet (Everitt, 1996 ; Fetterman et al., 1996 ; Guba & Lincoln, 1989 ; Patton, 1997 ; Tandon & Fernandes, 1984 ; cités par Plottu & Plottu, 2009). Ce qui a généralement pour effet une plus forte appropriation et utilisation des résultats et un effet endo-formatifs (et qui comprend facilement l'utilisation de l'auto-évaluation). Ces éléments me semblent essentiels à la réussite d'un projet de qualité. Il me semble donc que les efforts, autant pour les professionnels que pour les chercheurs doivent s'orienter sur les moyens d'adapter les solutions proposées en évaluation, en fonction de l'organisation, de ses acteurs et des acteurs extérieurs.

## Bibliographie

- Alliger, G. M. & Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria : Thirty years later. *Personnel Psychology*, 42, 331-342.
- Atelier technique des espaces naturels. (2011). *Bilan d'activité : Edition 2010*. Montpellier : Auteur.
- Atelier technique des espaces naturels. (2009). *Modification de convention constitutive*. Montpellier : Auteur.
- Axtell C.M., Maitlis S. & Yearta S.K. (1997). Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review*, 26(3), 201-213.
- Barbier, J. M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.
- Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: The Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and Program Planning*, 27, 341-347.
- Beech, B. & Leather, P. (2006). Workplace violence in the health care sector: A review of staff training and integration of training evaluation models. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 27-43.
- Bitwe, R., Schirvel, C., Dramaix, M. & Hennart, P. (2009). Impact d'un programme de formation et de supervision de la qualité des soins sur la mortalité intra-hospitalière des enfants en Afrique centrale. *Santé Publique*, 21(4), 415-426.
- Bellet, R. (1998). *Un des dispositifs d'évaluation de l'ATEN : De la satisfaction des stagiaires vers des effets du transfert pédagogique en situation professionnelle*. Mémoire de licence en psychologie sociale non publié, Université Paul Valérie-Montpellier III.
- Betcherman, G. N., Leckie, K. & McMullen, K. (1997). *Developing skills in the Canadian workplace : The results of the Ekos workplace training survey*. Ottawa : Canadian Policy Research Network.
- Chalvin, D. (1999). *Histoire des courants pédagogiques : Encyclopédie des pédagogies pour adultes – tome 1*. Paris : ESF éditeur.

- Chalvin, D. (2006). *Formation méthodes et outils : Encyclopédie des pédagogies pour adultes – tome 2*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Chatelain, J. C. (2010). Des méthodes pédagogiques dans la formation post scolaire. *Les Cahiers Dynamiques*, 48(3), 84-90.
- Cheng, E. W. L. & Ho, D. C. K. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel Review*, 30(1), 102-118.
- Cottureau, D. (2004). *Guide pratique d'évaluation*. Rennes : Scérén - CRDP Bretagne.
- Cuby, J. F. (2002). Les difficultés d'une instance d'évaluation : A propos de l'évaluation de la formation continue des agents de l'état et des hôpitaux. *Revue Française d'Administration Publique*, 104(4), 649-656.
- Dalton, M. (2003). Quand, comment et pourquoi utiliser un questionnaire à « 360° » ? In C. Lévy-Leboyer, M. Huteau, C. Louche & J.P. Rolland (Eds), *La psychologie du travail : Deuxième édition* (pp. 233-243). Paris : Edition d'organisation.
- De Divonne, P. & Duigou, P. (s.d.). Mesurer la satisfaction des bénéficiaires d'un service ou d'une prestation. *CEDIP – fiches en ligne*, 38-1.
- Delobbe, N. (2007). Facteurs de motivation et de transfert d'apprentissage en formation : Une étude séquentielle dans le contexte d'une formation au leadership. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 13(3), 71-88.
- Delort, A. (2011). La dépense nationale pour la formation professionnelle continue et l'apprentissage, en 2009 : Des dépenses de formation en hausse sur fond de lutte contre la crise. *DARES Analyses : Publication de la Direction de l'Animation de la Recherche, des Etudes et des Statistiques*, 82.
- Delort, A. (2011). Les prestataires de formation continue en 2009 : Le secteur de la formation résiste à la crise. *DARES Analyses : Publication de la Direction de l'Animation de la Recherche, des Etudes et des Statistiques*, 69.
- Denjean, M. (s.d.). Évaluer la satisfaction des participants à une action de formation. *CEDIP – fiches en ligne*, 39.

- Devos, C. & Dumay, X. (2006). Les facteurs qui influencent le transfert : Une revue de la littérature. *Savoirs*, 12, 9-46.
- Dujardin, J. M. & Maron, S. (2009). Quelle approche pour évaluer les résultats d'un projet d'enseignement à distance ? *Distances et Savoirs*, 7(1), 39-45.
- Dunberry, A. (2006). *Analyse des pratiques d'évaluation de la formation et de son rendement dans des entreprises performantes : Rapport détaillé*. Montréal : UQAM/CIRDEP.
- Dunberry, A. (2007). *Analyse des pratiques d'évaluation de la formation et de son rendement dans des entreprises performantes : Rapport synthèse*. Montréal : UQAM/CIRDEP.
- Dunberry, A. & Péchard, C. (2007). *L'évaluation de la formation dans l'entreprise : État de la question et perspectives*. Montréal : UQAM/CIRDEP.
- Ellul, F. (2001). L'organisation apprenante. *La lettre du CEDIP*, 16.
- Faisandier, S. & Soyer, J. (2007). *Fonction formation*. Paris : Editions d'Organisation, Eyrolles.
- Faucon, N. (2012). *Étude de faisabilité sur la mise en place d'un programme de formation à distance pour les professionnels des aires protégées en Afrique de l'Ouest*. Etude pour l'UICN-PAPACO non publié, Aten, Montpellier.
- Garnier, B., Gasse, Y. & Parent, A. (1991). Évaluation des retombées d'un programme de formation en gestion de dirigeants de PME. *Relations Industrielles*, 46(2), 357-377.
- Gaudron, J. P. (2003). Quels sont les apports de l'informatique à l'évaluation par les tests ? In C. Lévy-Leboyer, M. Huteau, C. Louche & J.P. Rolland (Eds), *La psychologie du travail : Deuxième édition* (pp. 565-583). Paris : Edition d'organisation.
- Gegenfurtner, A. (2011). Motivation and transfer in professional training: A meta-analysis of the moderating effects of knowledge type, instruction, and assessment conditions. *Educational Research Review*, 6, 153-168.
- Gerard, M. F. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et Evaluation en Education*, 24(2-3), 53-77.
- Gilibert, D. & Gillet, I. (2010). Revue des modèles en évaluation de formation : Approches conceptuelles individuelles et sociales. *Pratiques Psychologiques*, 16, 217-238.



- Gillet, I. & Gilibert, D. (2009). Evaluer la qualité des dispositifs de formation : Confrontation de différentes conceptions d'évaluation des formations. *Essachess*, 3 (2), 41-52.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*. Paris : ESF.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris : PUF.
- Hamblin, A.C. (1974). *Evaluation and control of training*. London : McGraw- Hill.
- Holton, E. F., III. (2005). Holton's evaluation model : New evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 37-54.
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique : troisième édition*. Francfort : Peter Lang.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society for Training and Development*, 13(11), 3-9.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs : Second Edition*. San Francisco, CA : Berrett-Koehler Publishers Inc.
- Kraiger, K. (2002). *Creating, implementing and managing effective training and development : state-of-the-art lessons for practice*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Kraiger, K., Kevin, F. & Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78, 311-328.
- Lapierre, G., Méthot, N. & Tétreault, H. (2005). *L'évaluation de la loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (loi du 1%) : Rapport de la deuxième enquête auprès des employeurs assujettis à la loi*. Direction de l'Évaluation, Direction Générale Adjointe de Recherche, de l'Évaluation et de la Statistique, Ministère de l'Emploi, de la Solidarité Sociale et de la Famille, Québec.
- Le Boterf, G. (1990). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G., Barzucchetti, S. & Vincent, F. (1992). *Comment manager la qualité de la formation*. Paris : Les Editions d'Organisation.

- Ledoux, R. & Ledoux, J. P. (2004). *Manuel à l'usage du formateur : Concevoir, réaliser et animer un projet de formation*. Saint-Denis La Plaine, France : AFNOR.
- Livian, Y. F. (2003). Comment conduire un changement organisationnel ? In C. Lévy-Leboyer, M. Huteau, C. Louche & J.P. Rolland (Eds), *La psychologie du travail : Deuxième édition* (pp. 403-415). Paris : Edition d'organisation.
- Mager, R. F. (2005). *Comment définir les objectifs pédagogiques*. Paris : Dunod.
- Mailis, N. (2009). Management de la qualité et organisation apprenante : L'apport de Deming. *Essachess*, 3 (2), 11-23.
- Martin, J. (2002). Aux origines de la « science des examens » (1920-1940). *Histoire de l'Education*, 94, 177-199.
- Murtada, N. & Haccoun, R. R. (1996). L'auto-observation et la fixation d'objectifs comme déterminants du transfert des apprentissages en formation appliquée. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 28(2), 92-101.
- Nadeau, M. A. (1978). L'évaluation de l'apprentissage en milieu scolaire : Un modèle d'évaluation continue. *Revue des Sciences de l'Education*, 4(2), 205-221.
- Nadeau, M. A. (1988). *L'évaluation de programmes*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Noyer, D. (2005). *Conduire un plan d'action jusqu'au résultat*. Paris : INSEP CONSULTING édition.
- Pain, A. (1992). *Evaluer les actions de formation*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Pershing, J. A. & Pershing, J. L. (2001). Ineffective reaction evaluation. *Human Resource Development Quarterly*, 12(1), 73-90.
- Petit-Uzac, V. & Thévenin, E. (2001). Gérer efficacement la formation. *Cahier Technique*, 65.
- Phillips, J. J. (1997). *Handbook of training evaluation and measurement methods : Third edition*. Waltham, MA : Butterworth-Heinemann.
- Phillips, J. J., Phillips, P.P. & Hodges, T.K., (2004). *Make Training Evaluation Work*. Alexandria, VA : ASTD Press.

- Phillips, K. (2007). Eight tips on developing valid level 1 evaluation forms. *Training Today*, 8-14.
- Phillips, K. (2009). Developing valid level 2 evaluations. *Training Today*, 6-8.
- Pithon, G. & Riffle, J. P. (2007). L'ingénierie d'une action de formation, de sa conception à son évaluation, de l'usage des outils et des méthodes. In A. Trognon & M. Bromberg (Eds), *Psychologie sociale et ressources humaines* (pp. 379-400). Paris : PUF.
- Pithon, G. & Samatan, A. (1994). Gestion informatisée des évaluations : De la satisfaction au suivi des acquisitions. In G. Guingouain & F. Le Poutier (Eds), *A quoi sert aujourd'hui la psychologie sociale ?* (pp. 51-66). Rennes : PUR.
- Plottu, B. & Plottu, E. (2009). Contraintes et vertus de l'évaluation participative. *Revue Française de Gestion*, 192(2), 31-58.
- Reitz, P. (1997). L'évaluation de la formation en entreprise selon le modèle de Donald L. Kirkpatrick : Un regard critique. *The Canadian Journal Of Program Evaluation*, 12, 1-19.
- Rodin, M. & Rodin, B. (1972). Student evaluations of teachers. *Science*, 177, 1164 – 1166.
- Savoie, A. (1987). *Le perfectionnement des ressources humaines en organisation*. Ottawa : Agence d'Arc Inc.
- Rosti, R. T. & Shipper, F. (1998). A study of the impact of training in a management development program based on 360 feedback. *Journal of Managerial Psychology*, 13(1), 77-89.
- Sales-Wuillemin, E. (2007). Méthodologie de l'enquête. In M. Bromberg & A. Trognon (Eds), *Psychologie sociale* (pp. 45-77). Paris : PUF.
- Simbille, J., Aïssani, Y. & Domenc, M. (2009). ISO 9000 version 2000 : Vers une organisation apprenante ? *Essachess*, 3 (2), 53-67.
- Steib, A., Bricard, H., Granry, C., Payen, J. F. & Scherpereel, P. (2003). Évaluation à distance d'une action de formation médicale continue. *Annales Françaises d'Anesthésie et de Réanimation*, 22, 856–860.

- Sugrue, B. (2003). *2003 state of the industry*. Alexandria, VA : American Society for Training and Development.
- Sugrue, B. & Kim, K. H. (2004). *2004 state of the industry report*. Alexandria, VA : American Society for Training and Development
- Thackwray, B. (1997). *Effective evaluation of training and development in higher education*. London : Kogan Page.
- Training Agency (1989). *Training in Britain*. London : HMSO.
- Twitchell, S., Holton, E. F., & Trott, J. W. (2000). Technical training evaluation practices in the United States. *Performance Improvement Quarterly*, 13(3), 84-109.
- Voisin, A. (2005). La formation et son économie : Un état des études et des recherches en France. *Savoirs*, 7(1), 9-37.
- Vukovic, G., Zavrsnik, B., Rodic, B. & Miglic, G. (2008). La formation des fonctionnaires dans l'administration publique slovène : Les questions liées à l'instauration d'évaluations des formations. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 74(4), 695-721.
- Wang, G., Dou, Z. & Li, N. (2002). A systems approach to measuring return on investment for HRD interventions. *Human Resource Development Quarterly*, 13(2), 203-224.
- Warr, P., Bird, M., & Rackham, N. (1970). *Evaluation of management training*. Aldershot : Gower.
- Wientzen, M. (2001). *Évaluation*. Document non publié, Missions publiques : département de linguistique.

**Résumé :**

Cette étude de terrain avait pour objet d'établir un diagnostic et d'améliorer les procédures d'évaluation des formations au sein du GIP Aten. Le diagnostic a été posé après analyse de la commande initiale, d'un état des lieux des outils et méthodes et de l'étude du rôle de chaque acteur. Cela, grâce à une étude documentaire, des entretiens, la passation d'un questionnaire et la participation aux réunions de travail. Ce diagnostic a porté principalement sur l'amélioration des procédures d'évaluation de la satisfaction, du transfert et du traitement informatique. Des préconisations ont été établies et des actions ont eu pour objet la réalisation d'une typologie des formations, grâce à une étude par questionnaire et par entretiens des chargés de formation. Ainsi que la création et le test de questionnaires d'évaluation de la satisfaction et du transfert et la décision d'adopter un nouveau questionnaire d'évaluation de la satisfaction, un nouveau traitement informatique des données et de poursuivre les tests de l'évaluation du transfert. Ce travail constitue l'accomplissement d'un objectif de l'Aten et a pour conséquence une amélioration de la qualité des formations.

Mots clés : évaluation, formation, qualité, satisfaction, transfert.

**Abstract :**

This field study was aimed at to diagnose and improve the evaluation procedures training in the GIP Aten. The diagnosis was made after analysis of the initial order, a state of play of tools and methods and the study of the role of each actor. That, thanks to a desk study, interviews, using a questionnaire and participation in working meetings. This diagnosis has focused on improving the evaluation procedures of satisfaction, transfer and processing. Some recommendations were established and actions were made for the purpose of making a typology of training through a questionnaire survey and interviews of training managers. Well as creating and testing of questionnaires for evaluating satisfaction and transfer and the decision to adopt a new questionnaire for evaluating satisfaction, a new computer processing of data and continuing testing of the evaluation of transfer. This work represents the fulfillment of a goal of Aten and results in an improvement in the quality of training.

Key words : evaluation, training, quality, satisfaction, transfer.