

---

## Le processus d'évaluation d'une formation continue : Comment tirer parti des évaluations pour les acteurs d'un programme de formation continue ?

**Auteur :** Bnoui, Ines

**Promoteur(s) :** Dujardin, Jean-Marie

**Faculté :** Faculté des Sciences Sociales

**Diplôme :** Master en gestion des ressources humaines, à finalité spécialisée en "politique et management RH"

**Année académique :** 2020-2021

**URI/URL :** <http://hdl.handle.net/2268.2/13663>

---

*Avertissement à l'attention des usagers :*

*Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.*

*Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.*

---

NOM : BNOUNI

Prénom : Inès

Matricule : S153386

Filière d'études : Master en Gestion des Ressources Humaines

Finalité : Politique & Management RH

## Mémoire de fin d'études

Le processus d'évaluation d'une formation continue : Comment tirer parti des évaluations pour les acteurs d'un programme de formation continue ?

Promoteur : Jean-Marie DUJARDIN

Lecteur interne : Daniel FAULX

Lecteur externe : Jacques ROGISTER

## Remerciements

*La rédaction de ce mémoire est finalement le fruit de nos années universitaires. Nous n'aurions cependant pas pu le mener à bien sans le soutien de nos proches ni sans l'expertise de notre promoteur et de nos lecteurs.*

*Nous tenions d'abord à adresser notre gratitude à notre promoteur Jean-Marie Dujardin qui nous a aiguillé durant l'entièreté de notre travail et qui nous a prodigué de précieux conseils.*

*Ensuite, nous tenions à remercier nos lecteurs : Jacques Rogister et Daniel Faulx d'avoir accepté l'invitation de lecture de ce travail. Nous tenions tout particulièrement à remercier Jacques Rogister qui, durant tout notre stage, a plus d'une fois pris le temps de nous aiguiller et de nous conseiller dans nos recherches grâce à son expertise sur le sujet.*

*Nous tenions aussi à remercier Stacy Schyns ainsi que Florence Deschamps qui durant notre stage ont pris plus d'une fois le temps de répondre à nos questions et qui sont restées disponible par la suite lorsque nous avions besoin d'aide.*

*Un remerciement tout particulier ira à nos lecteurs : Monique Defraiteur, Louis Luxen, Rosalie Lupcin, Clara Grignard, Maxime Wilkin et Sarah Legrand. Nous voulions les remercier chaleureusement pour le temps consacré à la lecture de ce travail ainsi qu'aux encouragements qu'ils nous ont témoigné durant l'écriture de celui-ci.*

*Enfin, nous tenions à envoyer notre gratitude la plus profonde à nos proches qui nous ont soutenus et aider lorsque c'était possible durant cette période, en particulier à Dylan Peeters pour son encouragement inconditionnel.*

## Table des matières

1.	Introduction .....	5
2.	Contextualisation.....	7
2.1.	Généralités sur les formations continues .....	7
2.1.1.	Définition de la formation continue.....	7
2.1.2.	Les acteurs dans la formation continue .....	8
2.1.3.	Les formations continues en Wallonie .....	10
2.2.	L'intérêt de l'évaluation des formations.....	11
2.2.1.	L'intérêt de l'évaluation pour les participants à la formation.....	12
2.2.2.	L'intérêt de l'évaluation pour les formateurs .....	12
2.2.3.	L'intérêt de l'évaluation pour le département des ressources humaines .....	13
2.2.4.	L'intérêt de l'évaluation pour les dirigeants de l'entreprise .....	13
2.2.5.	L'intérêt de l'évaluation pour le marchand de formation .....	14
2.3.	Modèle d'analyse des formations continues de Kirkpatrick .....	15
2.3.1.	Le modèle d'analyse de Donald Kirkpatrick.....	15
2.3.2.	Le modèle Kirkpatrick à travers le temps.....	18
2.4.	Enjeux de la formation continue pour les entreprises : attentes et bénéfices .....	21
2.4.1.	Le retour sur investissement.....	22
2.5.	Hypothèses de recherche .....	24
3.	Méthodologie.....	24
3.1.	Démarche méthodologique.....	24
3.1.1.	Observation participante.....	25
3.1.2.	Entretien exploratoire .....	26
3.1.3.	Entretiens semi-directifs .....	27
3.2.	Choix de l'entreprise et des formations.....	27
3.2.1.	Formations INTRA entreprise.....	27
3.2.2.	Formations dans la même entreprise : Färm.....	28
3.2.3.	Intervalle entre les formations et les interviews .....	28
3.2.4.	Choix des formations.....	29
3.2.5.	Choix du public cible.....	30
3.2.6.	Personnes interrogées .....	31
3.3.	Méthode d'analyse des données .....	32
4.	Données empiriques .....	33
4.1.	Contextualisation de l'IFAPME et de Färm .....	33
4.1.1.	Présentation de l'IFAPME .....	33

4.1.2.	Présentation de Färm .....	34
4.2.	L'évaluation des formations continues de l'IFAPME chez Färm .....	35
4.2.1.	Le système d'évaluations mises en place à l'IFAPME .....	35
4.2.2.	Le système d'évaluations mises en place chez Färm .....	36
4.2.3.	Déroulement des deux formations .....	36
4.3.	Vérification des hypothèses formulées .....	37
4.3.1.	L'intérêt des acteurs de la formation continue pour les évaluations de formations .....	37
4.3.2.	L'impact du soutien de la hiérarchie sur le transfert au poste de travail .....	48
4.3.3.	L'impact de la perception des acteurs de la formation continue sur la chaîne des niveaux d'évaluations de Kirkpatrick .....	56
5.	Résultats .....	63
6.	Discussion et conclusion .....	65
7.	Bibliographie .....	67
7.1.	Ouvrages .....	67
7.2.	Articles .....	67
7.3.	Thèse universitaire .....	69
7.4.	Sites internet .....	70
8.	Annexes .....	71
8.1.	Annexe 1 : Grille de formation du formateur de l'IFAPME .....	71
8.2.	Annexe 2 : Grille de formation du contenu de la formation .....	72

## 1. Introduction

Le domaine des formations de manière générale est devenu le domaine de prédilection de deux grandes disciplines des sciences humaines : la psychologie et plus particulièrement la psychologie de l'éducation et les sciences du travail. En ce qui concerne la psychologie de l'éducation, nous pouvons notamment lire l'ouvrage de Carré et Mayen (2019), ou celui de Faulx et Danse (2015) dans lesquels les auteurs proposent des théories variées autour de la thématique de l'apprentissage au sein des formations adultes. Au cœur de ces écrits se trouvent des outils pédagogiques à destination des formateurs, des pratiques et actions, diverses recommandations spécifiques au public qui demande une approche pédagogique particulière, etc. Ces ouvrages ainsi que de nombreuses recherches dans le domaine axent donc leur vision de la formation continue dans un souci de principes, d'outils, de méthodes et de savoirs pédagogiques qui permettent de mener à bien ces dites formations.

L'approche des formations continues dans les sciences du travail et dans la gestion des ressources humaines est une approche tout à fait différente de celle des sciences de l'éducation. En effet, comme le soulignent Monville et Léonard, la formation est un processus visant à mettre à jour ou acquérir de nouvelles compétences afin que le travailleur puisse s'adapter à l'évolution du marché du travail. (Monville & Léonard, 2008, p 5). Blouin (2000) ajoute que les formations ont une importance primordiale dans la vie des entreprises pour que celles-ci puissent rester compétitives dans un monde où le changement se fait de manière rapide. En effet, les formations sont devenues un élément central à la rationalisation et l'amélioration des services de ressources humaines et à la réussite des objectifs de l'organisation. Ainsi, dans le domaine des ressources humaines, les formations sont vues comme un élément permettant aux travailleurs d'améliorer la qualité du travail effectué, aider les entreprises à atteindre de ses objectifs ainsi qu'à la rationalisation du personnel de l'entreprise. Les formations sont donc vues dans leur ensemble, sur le long terme que cela soit à une échelle individuelle des travailleurs ou à l'échelle globale de l'entreprise. C'est avec ce prisme des ressources humaines que nous allons aborder la question de la formation continue et plus particulièrement de l'évaluation de celle-ci à travers ce texte. Ainsi, au fil de nos lectures et de notre recherche empirique, nous avons travaillé notre question de départ pour qu'elle se traduise comme : « Le processus d'évaluation d'une formation continue : Comment tirer parti des évaluations pour les acteurs d'un programme de formation continue ? ». Pour tenter de répondre à cette question de recherche, nous avons décidé de nous focaliser sur deux formations continues organisées pour répondre à la demande d'une entreprise.

Ainsi, c'est sur base de cette question de recherche que va s'articuler notre travail. Pour tenter d'y répondre, nous allons subdiviser ce travail en différentes parties : contextualisation, méthodologie, données empiriques, résultats et enfin discussion et conclusion. D'abord, la contextualisation vous donnera un premier aperçu du domaine des formations continues.

Pour cela, nous commencerons par définir quelques termes essentiels à la compréhension de ce travail. Ensuite, nous passerons ensemble en revue l'intérêt des différents acteurs quant à l'évaluation des formations continues. Dans la partie suivante, nous nous intéresserons à une des théories les plus connues sur l'évaluation des formations : le modèle des quatre niveaux d'évaluation de Kirkpatrick. Après cela, nous verrons de quelle manière d'autres auteurs de la formation ont retravaillé et critiqué ce modèle. Nous verrons aussi rapidement une autre théorie bien connue dans le domaine formations : la théorie du retour sur investissement des formations. Enfin, nous conclurons finalement cette première partie par la présentation de nos hypothèses de recherches.

Dans la partie traitant de la méthodologie de ce travail, nous commencerons par expliquer la démarche méthodologique que nous utiliserons pour mener à bien notre recherche empirique. Ensuite, nous exposerons la méthode de recueil de données que nous allons utiliser pour apporter des réponses à nos hypothèses. Après cela, nous verrons de quelle manière nous avons posé nos choix d'entreprise et de formations à analyser.

La partie portant sur les données empiriques contextualisera dans un premier temps les deux organisations dont nous vous parlerons dans ce travail. Ensuite, nous verrons de quelle manière les évaluations de formation sont mises en place dans celles-ci avant de voir brièvement comment se sont déroulées les deux formations choisies pour mener à bien notre recherche. Après cela, nous essayerons de répondre aux trois hypothèses que nous avons formulées. Ensuite, nous vous présenterons les résultats finaux de ce travail avant de finalement clôturer avec une discussion et une conclusion.

## 2. Contextualisation

Avant de nous lancer dans le vif du sujet, nous allons entamer la première partie de notre travail par une contextualisation des formations continues. Cette mise en contexte sera divisée en cinq chapitres. D'abord, nous passerons en revue des généralités sur les formations continues afin de mieux comprendre notre sujet. Ensuite, nous verrons quels sont les intérêts pour les acteurs de la formation continue de procéder à des évaluations. Le troisième chapitre de ce travail sera quant à lui consacré au modèle d'analyse élaboré par Kirkpatrick (1959). Après cela, nous tenterons d'appréhender les enjeux liés à la formation continue pour les entreprises. Enfin, nous clôturerons cette contextualisation par les hypothèses de recherches que nous tenterons de vérifier dans la suite de notre travail.

### 2.1. Généralités sur les formations continues

Dans cette partie, nous allons nous intéresser de plus près aux généralités sur les formations continues en Wallonie. Ce premier grand chapitre sera divisé en trois sous-chapitres qui nous permettront de mieux comprendre les grands traits des formations pour adultes. Nous commencerons par définir les formations continues de manière générale. Ensuite, nous verrons qui sont les acteurs des formations continues et le rôle qu'elles ont à jouer dans le processus de formation. Finalement, nous donnerons un bref aperçu du paysage wallon des formations continues : obligations légales, organismes de formations continues et chèques-formation.

#### 2.1.1. Définition de la formation continue

Les formations continues sont les formations qui sont suivies par les adultes tout au long de leur carrière. Dans le texte de Monville et Léonard (2008), on voit apparaître l'expression anglaise « *lifelong learning* » ou en français, la formation tout au long de la vie, pour qualifier la formation continue. On distingue la formation continue de l'éducation qui elle, renvoie à la sociabilisation, à la transmission culturelle et au développement personnel de manière plus générale.

La formation continue est définie par le Conseil de l'éducation et de la formation en communauté française telle que :

« *Toute formation professionnelle entreprise par un travailleur – personne exerçant ou non un emploi ayant des liens avec le marché du travail, y compris les travailleurs indépendants – dans la communauté au cours de sa vie active.* » (Monville & Léonard, 2008, pp. 5-6)

Les formations continues existent dans tous types de secteurs et sont obligatoires dans certaines branches d'activités. Ces formations permettent d'acquérir ou de mettre à jour des connaissances dans un domaine particulier. Elles n'ont pas de durée déterminée : on peut trouver des séminaires très courts de 45 minutes portant sur un sujet spécifique comme des formations plus longues pouvant faire plus d'une centaine d'heures. Dans la pratique, elles sont généralement organisées en soirée ou par demi-journées étalées sur plusieurs mois pour les plus longues, afin de ne pas trop empiéter sur le temps de travail des participants aux formations.

Comme le soulignent les auteurs, la politique en matière de formations continues va devenir un enjeu de plus en plus capital. En effet, les travailleurs sont désormais contraints de s'adapter continuellement aux mutations technologiques et organisationnelles pour rester compétitifs sur le marché de l'emploi. Qui plus est, le vieillissement de la population favorise la création de politique en matière d'employabilité et d'adaptabilité des travailleurs (Monville et Léonard, 2008).

### 2.1.2. Les acteurs dans la formation continue

Lorsque l'on parle de formation continue, différents acteurs de terrain sont impliqués dans le processus de création, d'implémentation et d'organisation des formations continues. Ces différents acteurs de terrain ont tous un rôle à part entière à jouer dans le processus de formation qu'il nous semble important de souligner. Cependant, tous n'ont pas la même importance dans le processus d'élaboration des formations. Selon les entreprises, les rôles peuvent avoir une importance plus ou moins grande selon la manière dont elles sont organisées.

Le premier acteur qui a une importance majeure pour les formations continues est le dirigeant d'entreprise décidant d'investir ou non pour la formation de ses travailleurs. En effet, c'est le premier maillon de la chaîne qui a une importance considérable dans le processus de mise en place de formation car c'est à lui que revient finalement la décision de débloquer ou non des fonds pour former ses salariés. Dupray et Hanchane (2001) soulignent l'impact de la formation continue pour les entreprises. La formation continue peut être considérée pour les entreprises comme un investissement à long terme. Les formations continues remplissent différentes fonctions bénéfiques pour les entreprises : rétention des travailleurs, faible impact sur le salaire et fidélisation des travailleurs les plus performants. Carriou et Jeger (1997) ajoutent que les formations continues permettent aussi d'augmenter la productivité des travailleurs et d'adapter leurs compétences face aux évolutions technologiques et économiques. Enfin, les auteurs ajoutent que les entreprises dépensent en moyenne deux fois plus pour les formations continues que l'obligation légale française.

Le deuxième acteur qui joue un rôle dans la création potentielle de programmes de formation continue est la direction des ressources humaines de l'entreprise. Elle a pour rôle de coordonner tout ce qui concerne les ressources humaines de l'entreprise au sens large et de maintenir une cohérence dans les choix concernant la politique de personnel. Un autre de ses rôles est de maintenir la motivation des travailleurs ainsi que la paix sociale dans l'organisation. La participation à des programmes de formations pouvant être vectrice de motivation pour les travailleurs, les ressources humaines ont donc un intérêt à pousser les travailleurs à se former davantage. (Bedoui & Faraj, 2018)

Le troisième acteur impliqué dans la politique de formation continue d'une entreprise est le manager, le gérant ou le responsable hiérarchique. Selon Bedoui et Faraj (2018), les gérants doivent pouvoir proposer les conditions idéales pour une formation en amont de celle-ci. Qui plus est, ces derniers doivent aussi être en mesure d'assister et de conseiller le responsable formation ainsi que le formateur.

Un autre acteur qui a un rôle à jouer dans la formation continue mais qui n'est pas nécessairement présent dans l'organisation de toutes les formations : le conseiller en formation. Lorsque nous parlons de conseillers en formation, nous faisons référence à un conseiller qui travaille pour un organisme qui propose des formations pour adultes aux entreprises et aux particuliers. C'est au conseiller en formation qu'incombe la responsabilité de la création de nouvelles formations. Après avoir décidé de la mise en place d'une nouvelle formation, ce sont eux qui sont chargés de trouver le ou les formateurs qui seront en mesure d'assurer le nouveau programme de formation. Ce sont ces acteurs qui décident finalement de la création de nouvelles formations et, lorsqu'ils l'estiment nécessaire, de revoir les programmes avec les formateurs.

Enfin, le dernier acteur du processus de formation continue est le travailleur lui-même. En effet, c'est finalement lui qui est visé par le processus de formation. Delobbe (2007) dans son texte souligne l'importance de la motivation des travailleurs par rapport à la formation. La motivation serait l'une des variables explicatives essentielles quant au transfert des compétences. Ainsi, sans forcément s'en rendre compte, les travailleurs eux-mêmes ont un rôle déterminant dans la formation à laquelle ils participent. Pour résumer, toutes autres choses restantes égales, plus la motivation du travailleur concernant la formation est importante, plus il y a de chance que celle-ci soit bien intégrée par les travailleurs et appliquée au poste de travail.

### 2.1.3. Les formations continues en Wallonie

#### 2.1.3.1. Obligations légales

Selon des chiffres datant de 2019 publiés sur le site de la sdworx<sup>1</sup>, nous apprenons qu'un quart des entreprises ne forment pas leurs travailleurs. Il existe pourtant une législation : la loi Peeters de 2017 mentionnant des objectifs de formation. Celle-ci exige pourtant que tous les employeurs du secteur privé prévoient chaque année en moyenne au minimum 5 jours de formation par équivalent temps plein. Pourtant, seulement 7% des travailleurs de la tranche 25-64 ans indiquent avoir participé à un programme de formation durant le mois précédant l'enquête. Ainsi, la Belgique est en dessous de la moyenne de l'Union européenne du nombre de travailleurs formés. De plus, cette moyenne n'a que très peu augmenté depuis 2008. L'objectif fixé par la loi Peeters est une moyenne au niveau de l'entreprise, ce qui signifie qu'il est possible pour l'entreprise de s'adapter aux besoins individuels des travailleurs. Pour les travailleurs qui sont engagés à temps partiel ou qui ne travaillent pas toute l'année pour l'entreprise, le calcul de la durée de formation se fait au prorata des heures prestées pour l'entreprise. Enfin, la loi laisse le libre choix entre des formations formelles et informelles pour les entreprises. Les formations informelles sont les formations qui sont proposées à l'intérieur même de l'entreprise alors que les formations formelles sont proposées à l'extérieur des murs de l'entreprise.

#### 2.1.3.2. Les organismes de formations continues

Afin d'encourager les entreprises à se former, un système de chèques-formation a été mis en place par la Région Wallonne<sup>2</sup>. Leur but est de stimuler la formation au sein des petites et moyennes entreprises et parmi les indépendants afin qu'ils puissent rester concurrentiel en renforçant l'efficacité et les compétences de leur personnel. Cependant, l'utilisation de chèques-formation ne peut se faire que dans des organismes agréés par le Ministre Wallon de la Formation professionnelle.

Les conditions pour être agréé et donc pour pouvoir accepter les chèques-formation sont nombreuses et une procédure formelle doit être respectée. Lorsqu'il est accepté, l'agrément est valable pour une durée de trois ans et peut être renouvelé. Une demande doit être introduite à la direction de la formation professionnelle du Service Public de Wallonie via un formulaire. Pour être dans les conditions pour faire une demande d'agrégation, l'opérateur de formation doit réunir les conditions suivantes. D'abord, être prestataire de formation certifié à la suite à un audit de certification établi par des certificateurs désignés par le gouvernement et respecter les législations sociales.

---

<sup>1</sup> <https://www.sdworx.be/fr-be/blog/management-rh/formation-obligatoire-quelle-efficacite-pour-quel-cout>

<sup>2</sup> <https://www.wallonie.be/fr/demarches/obtenir-un-agrement-en-tant-quooperateur-de-formation-dans-le-cadre-des-cheques-formation>

Ensuite, être en mesure de présenter une description des ressources et des moyens matériels utilisés pour les formations et organiser au minimum une formation qualifiante et transférable. Enfin, il faut pouvoir proposer une équipe de personnel pédagogique composée de vacataires pour des missions qu'il ne peut remplir sans eux et faire preuve d'une expérience dans le domaine de la formation professionnelle. Toutes ces informations sont reprises dans deux textes légaux portant sur le sujet : le décret du 10 avril 2003<sup>3</sup> relatif aux incitants financiers à la formation des travailleurs occupés par les entreprises et dans l'arrêté du Gouvernement Wallon du 1<sup>er</sup> avril 2004<sup>4</sup> portant exécution du décret du 10 avril 2003 relatif aux incitants financiers à la formation des travailleurs occupés par les entreprises.

### 2.1.3.3. Chèques-formation

Les chèques-formation sont des aides financières destinées aux entreprises permettant d'envoyer des travailleurs en formation continue. Un chèque-formation a une valeur de 30€ correspondant à une heure de formation. Ils sont mis en vente à 15€ par chèque-formation et ne peuvent être utilisés que dans les centres agréés par la Région Wallonne. C'est la direction de la formation professionnelle du service public de Wallonie qui décide des conditions d'octroi de ces chèques-formation.

Les entreprises pouvant bénéficier des chèques-formation doivent répondre aux critères suivants ; soit, il faut employer des travailleurs salariés ou intérimaires dans une entreprise d'une taille maximale de 250 personnes et avoir son siège d'activité principale en Wallonie francophone. Soit, être indépendant à titre principal ou complémentaire ou être le conjoint aidant de celui-ci. Les chèques-formation peuvent aussi être attribués aux entreprises qui ont un chiffre d'affaires de moins de 50 millions d'euros ou ayant un bilan financier de maximum 43 millions d'euros.

## 2.2. L'intérêt de l'évaluation des formations

Les différents acteurs présents dans le processus d'évaluation des formations ont tous des intérêts à s'intéresser aux évaluations faites après les formations. Cependant, selon le rôle qu'ils ont dans l'organisation des formations, leur intérêt à propos des formations n'est pas forcément le même. Nous allons voir dans cette section le profit que les acteurs de la formation peuvent tirer s'ils s'y intéressent. Dunberry et Péchard (2007) tentent de dans leur texte de répondre à cette question. En effet, évaluer des programmes de formations a de l'intérêt à différents niveaux et pour différents acteurs de la formation.

---

<sup>3</sup> [http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi\\_loi/change\\_lg.pl?language=fr&la=F&cn=2003041056&table\\_name=loi](http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=fr&la=F&cn=2003041056&table_name=loi)

<sup>4</sup> <https://wallex.wallonie.be/eli/arrete/2004/04/01/2004201764/2019/07/01>

Les deux auteurs reprennent les théories de Kirkpatrick (1959), Phillips (1997), Russ-Eft et Perskill (2001), et Kraiger (2002) en mettant en avant les bénéfices qui peuvent être tirés de l'évaluation de formations. Les arguments avancés par les auteurs sont parfois les mêmes mais exprimés de manière différente. Nous avons décidé de classer les arguments des auteurs en quatre catégories distinctes basées sur la place de l'acteur dans l'organisation et de la place que prend ce dernier dans le processus de la formation.

### 2.2.1. L'intérêt de l'évaluation pour les participants à la formation

Les travailleurs sortant d'une session de formation ont de l'intérêt à se faire évaluer pour différentes raisons. D'abord, selon Phillips (1997) les évaluations post-formations permettent aux travailleurs de faire part de leurs avis sur la matière vue durant la formation et dire s'ils sont ou non transposables à leur poste de travail. Ensuite, les évaluations pourront permettre aux participants de revoir la matière sous un autre angle et de passer en revue la matière qui est considérée par le formateur comme la plus importante.

### 2.2.2. L'intérêt de l'évaluation pour les formateurs

L'intérêt des formateurs pour les évaluations post-formation est tout à fait différent de celui des travailleurs. L'intérêt du formateur à être évalué sur les formations qu'ils viennent de donner est tout à fait différent de celle des travailleurs. Selon Phillips (1997), l'évaluation permet de vérifier si les participants à la formation ont réussi ou non à atteindre les objectifs déterminés pour cette formation. Ensuite, il permet d'analyser si le programme créé était en adéquation avec la demande d'origine et si la formation a effectivement pu répondre à cette demande. Russ-Eft et Preskill (2001) ajoutent des arguments assez proches de ceux de Phillips (1997) : évaluer permet de contrôler la qualité de la formation et de mettre en évidence des formations qui seraient effectivement très qualitatives. Kraiger (2002) ajoute quant à elle des arguments qui vont dans le même sens que les auteurs précédents. Evaluer permettrait aux formateurs de vérifier si les aspects positifs et négatifs de leurs programmes de formations permettant de procéder à des changements dans ces programmes de formations.

### 2.2.3. L'intérêt de l'évaluation pour le département des ressources humaines

Evaluer les formations qui ont déjà été proposées aux travailleurs est essentiel pour le département des ressources humaines. Kirkpatrick (1959) avance deux arguments en faveur de l'évaluation destinée aux responsables de l'organisation de ces formations. D'abord, l'évaluation de formations permet de prendre du recul sur les programmes de formation afin d'évaluer s'ils peuvent être poursuivis ou s'il est préférable de les arrêter. De plus, l'évaluation permet de se renseigner sur la meilleure manière d'évaluer les programmes suivants. Phillips (1997) ajoute qu'évaluer des programmes de formation permet de mettre en avant les aspects positifs comme négatifs du département des ressources humaines. Les évaluations permettraient aussi de prendre un angle d'approche de comparaison entre les programmes existants au sein de l'entreprise ou par rapport à ceux passés. La comparaison entre les programmes de formations permet de faire ressortir les coûts et les bénéfices associés à la formation. Qui plus est, évaluer permettrait aux ressources humaines de l'entreprise de recueillir des informations afin de mettre en place les programmes de formations à venir. Le dernier argument prônant l'évaluation est que lorsque celle-ci est mise en place depuis un certain temps, elle permet au département des ressources humaines d'avoir une base de données sur laquelle prendre appui lorsqu'il y a des décisions à prendre pour les travailleurs de l'organisation. Russ-Eft et Preskill (2001) avancent eux aussi des arguments en faveur du développement des évaluations dans le département des ressources humaines. D'abord, les auteurs mettent en avant l'apport que peuvent avoir les évaluations pour service des ressources humaines en les utilisant comme des diagnostics permettant la création de nouvelles tâches ou activités dans l'organisation. Les auteurs ajoutent que ces évaluations peuvent servir d'informations au service de ressources humaines et qu'elles peuvent être utilisées comme point d'appui pour les demandes de ressources supplémentaires. Enfin, le dernier argument de l'auteur sur l'intérêt de la mise en place d'évaluation de formations est que les expériences en évaluations seraient recherchées dans le monde du travail et qu'il serait dès lors intéressant pour les ressources humaines d'une entreprise d'avoir des membres formés dans ce domaine. Kraiger (2002), quant à elle, ajoute que les évaluations de formations permettent de donner aux membres des ressources humaines des informations pouvant aider à décider des formations à mettre en place et sur la manière dont ces formations devraient être créés.

### 2.2.4. L'intérêt de l'évaluation pour les dirigeants de l'entreprise

La dernière catégorie de personnes ayant de l'intérêt à avoir des retours sur l'évaluation de formations continues est les dirigeants de l'organisation. Ce sont eux qui ont le dernier mot sur les budgets et qui décident globalement de la manière d'organiser ou non les formations.

En effet, Kirkpatrick d'abord, souligne l'importance de l'évaluation car elle permet de mettre en avant et justifier le travail du département des ressources humaines en montrant comment il amène de la valeur ajoutée à l'entreprise grâce aux formations. Russ-Eft et Preskill (2001) ajoutent qu'évaluer les formations qui viennent d'avoir lieu permet de prioriser les décisions d'investissement pour l'organisation en prenant en compte les dépenses et les bénéfices que l'entreprise peut se permettre ou non. De plus, les auteurs ajoutent que les évaluations de formations continues peuvent aider l'organisation en collectant des données sur les membres qui en font partie, sur ce qui doit être évalué dans l'entreprise et la manière dont les évaluations doivent être faites. Enfin, le dernier argument de l'auteur en faveur de la mise en place d'évaluations de formations est que celles-ci donnent un aperçu de la plus-value des formations pour l'entreprise.

### 2.2.5. L'intérêt de l'évaluation pour le marchand de formation

Le marchand de formation continue a lui aussi de l'intérêt à l'évaluation de la formation, malheureusement, nous n'avons pas trouvé de sources qui traitaient du sujet. Nous allons donc, sur base des interviews réalisées, mettre en avant les aspects qui amènent un marchand de formation tel que l'IFAPME à réaliser des évaluations de formations. Nous nous rendons bien compte que des recherches empiriques n'ont habituellement pas leur place dans la partie théorique d'un travail de recherche. Cependant, il nous aurait paru encore plus absurde d'ajouter ce dernier point à une partie du travail de recherche alors que la thématique de l'intérêt de l'évaluation des formations était déjà close. C'est donc pour une facilité à la lecture ainsi que pour une logique dans la construction de ce travail que cette partie se trouve en dehors de la place qu'elle devrait logiquement occuper.

Ainsi, le marchand de formation est un maillon clef de la chaîne du processus de formation. En effet, le marchand de formation est la personne qui, lors de formation INTRA entreprise, écoute les besoins des organisations, tente de trouver le programme le plus adapté à la demande et trouve le formateur. De plus, il décide des prix et de la durée et période de formation en concertation avec l'entreprise qui souhaite mettre en place la formation.

L'intérêt du formateur quant à la mise en place d'évaluation de formations est multiple. Tout d'abord, les évaluations permettent aux formateurs de vérifier les programmes de formations par rapport aux attentes de l'organisme de formations. Ensuite, l'évaluation permet d'avoir un retour sur le formateur et sur sa manière de donner des formations. De plus, l'évaluation permet aux conseillers en formation d'avoir un contrôle qualité global des formations qu'ils proposent.

Etant donné que les formations sont le produit qu'ils vendent, il est nécessaire pour les conseillers de s'assurer continuellement de la qualité des formations. Ensuite, évaluer permet aussi aux conseillers en formation de voir si dans la globalité, une formation reste à jour. Enfin, ils montrent aux clients qu'ils ont de l'intérêt pour leurs programmes et peuvent mettre en avant l'aspect service après-vente que constitue les évaluations de fin de formation.

## 2.3. Modèle d'analyse des formations continues de Kirkpatrick

Nous allons maintenant aborder la théorie qui sera le fil conducteur de ce travail il s'agit des quatre niveaux de l'évaluation de Donald Kirkpatrick. Il s'agit d'une théorie datant de 1959 qui est encore très utilisée aujourd'hui et qui a été à plusieurs reprises et retravaillées pour l'améliorer et l'actualiser. J'ai choisi d'utiliser cette théorie qui est assez simple mais très explicite et qui donne un cadre d'analyse à l'évaluation de formations professionnelles. Dans un deuxième temps, nous allons voir de quelle manière différents auteurs ont repris ce modèle d'analyse et y ont ajouté de nouveaux postulats suite à leurs études sur le sujet.

### 2.3.1. Le modèle d'analyse de Donald Kirkpatrick

Le modèle d'analyse de Donald Kirkpatrick (1959) est conçu pour évaluer une formation qui a été donnée en analysant une à une les quatre étapes d'évaluations successives : la réaction des participants, les connaissances acquises des participants, les compétences des participants appliquées sur le lieu de travail et enfin les résultats que la formation a pour les entreprises sur le long terme.

#### 2.3.1.1. Le niveau des réactions

Le premier niveau d'analyse est celui de la réaction du travailleur. Il s'agit de la réaction des participants directement après la formation, la réaction affective aussi appelée satisfaction. Dans ce premier niveau d'évaluation, le but est d'essayer de réussir à mesurer le degré d'appréciation des participants à la formation.

Pour évaluer les formations, Kirkpatrick (1959) suggère d'évaluer ce niveau de formation en proposant de remplir un questionnaire sous forme de grille permettant de faire ressortir les aspects positifs comme négatifs de la formation. Afin de recueillir des réponses les plus honnêtes possible, ces questionnaires doivent si possible respecter l'anonymat des participants de la formation.

Une partie pour les commentaires doit être laissée dans le questionnaire afin que les participants puissent ajouter des remarques servant à justifier une note basse ou pour proposer une critique éventuelle. L'intérêt de ce type d'évaluation est de permettre la collecte d'informations sur la formation terminée et permettre d'évaluer le ressenti des apprenants suite à la formation. Ainsi, sur base de ces informations, le programme peut éventuellement être mis à jour d'un point de vue pédagogique et managérial. Cependant, les mesures de réactions ne donnent pas d'information sur le niveau d'apprentissage acquis par les apprenants ni sur l'impact de cet apprentissage sur l'organisation. Néanmoins, le niveau d'apprentissage reste important à évaluer car il permet d'anticiper les réactions des prochains participants pour une même formation. Ce premier niveau d'évaluation est donc intéressant à mesurer. Il n'en demeure pas moins que même pour une bonne évaluation de ce niveau, il n'est pas assuré que les autres niveaux seront eux aussi, positivement évalués. Toutefois, une bonne évaluation de premier niveau favorise tout de même les réactions positives au niveau suivant.

#### 2.3.1.2. Le niveau des connaissances

Le deuxième niveau du modèle de Kirkpatrick est celui de l'évaluation des connaissances. En effet, Kirkpatrick (1959) propose d'évaluer les connaissances et compétences apprises durant la formation afin d'en mesurer la rétention. Cette deuxième évaluation permet donc de jauger dans quelle mesure les travailleurs ont retenu les informations données durant la formation et dans un même temps il permet de déterminer quels formateurs donnent les formations qui sont les mieux assimilées par les participants. Enfin, cette évaluation permet aussi aux participants de revoir et d'ancrer les éléments les plus importants vus lors de la formation.

Il existe différentes techniques d'évaluation qui peuvent être utilisées pour évaluer les connaissances des participants. La plus simple serait d'aller interroger le formé sur les savoirs retenus lors de la formation. C'est une pratique assez courante et simple à mettre en place mais qui est assez peu tangible dans les faits. Pour évaluer ce deuxième niveau du modèle, différentes techniques sont proposées : démonstrations de rendements en salle de classe, rendements individuels, discussions, tests, exercices, travaux, ... (Kirkpatrick, 1959)

#### 2.3.1.3. Le niveau du transfert des compétences

Le transfert de compétences est le niveau dans lequel on va évaluer si la personne ayant suivi une formation a réussi à appliquer les savoirs et compétences qu'elle a appris durant cette formation à son poste de travail. Pour cela, on va tenter de mesurer la différence qui existe entre les connaissances

acquises durant la formation et leur application au retour au travail. Ainsi, le transfert de compétences permet de mesurer l'apprentissage résultant de la formation dans des conditions réelles de travail. (Kirkpatrick, 1959)

Il existe différentes méthodes pour évaluer le transfert des connaissances mais Monnot (2014) propose l'utilisation d'un groupe de contrôle. Pour que l'évaluation soit pertinente, il est important que cette évaluation soit faite après une période de temps suffisante afin que les travailleurs aient le temps d'intégrer les nouveaux savoirs et les nouvelles compétences au poste de travail. Selon l'auteur, un autre aspect auquel il faut être attentif lors de cette évaluation est la généralisation des compétences transférées au poste de travail. Roy (1997) propose d'évaluer le niveau de transfert de compétences en allant sur le terrain avant et après la formation pour tenter de déceler les changements de comportements des travailleurs une fois la formation terminée. Les textes de Louarn et Pottiez (2010) se basent sur des questionnaires écrits composés de différentes questions sur l'application des compétences apprises en formation sur le lieu de travail. Dans leur texte, Bosset et Bourgeois (2014) interviewent des travailleurs après qu'ils aient eu l'occasion de transférer leurs connaissances à leur poste de travail, puis grâce à une analyse thématique puis monographique analysent les réponses données par les participants.

#### 2.3.1.4. Le niveau des résultats pour l'entreprise

Le dernier niveau d'évaluation créé par Kirkpatrick est celui des résultats organisationnels. Lors de ce niveau, on va tenter de déterminer l'impact de cette formation sur l'entreprise de manière générale. On peut mesurer de différentes manières l'impact que la formation a eu sur l'entreprise : baisse des coûts, meilleur rendement, diminution des accidents de travail, ...

L'évaluation de ce niveau est selon Roy (1997), la plus difficile à établir : évaluer l'incidence d'une formation sur les chiffres de l'entreprise est ardu car il y a un nombre important d'autres variables qui interfèrent dans les données exploitables de l'entreprise. Qui plus est, selon la formation proposée, l'incidence pour l'entreprise ne sera pas la même et les données à évaluer seront elles aussi différentes. Dès lors, il faudrait faire une étude de cas préalable afin de savoir quels chiffres obtenir pour avoir des résultats exploitables pour l'entreprise. Etant donné la difficulté de la création d'une évaluation de ce type, les évaluations de ce dernier niveau sont les moins répandues et il est dès lors conseillé de se focaliser sur les évaluations des trois premiers niveaux plutôt que sur l'évaluation de ce dernier niveau.

### 2.3.2. Le modèle Kirkpatrick à travers le temps

Nous allons dans cette partie voir trois grands auteurs qui ont repris le modèle théorique de Kirkpatrick pour le critiquer théoriquement ou le tester empiriquement afin de pouvoir y associer de nouveaux postulats. Les conclusions des différents auteurs ne vont pas forcément dans la même direction ce qui les rend d'autant plus intéressantes. Ces critiques proviennent en partie de la plume de Kirkpatrick qui, selon Alliger et Janak (1989) serait simpliste alors que Roy (1997) y verra un gage de flexibilité. Ainsi, grâce à son modèle qui pourrait être interprété de différentes manières, Kirkpatrick a permis, peut-être sans l'avoir réellement voulu, à sa théorie de traverser les époques.

#### 2.3.2.1. Critique du modèle de Kirkpatrick par Alliger et Janak (1989)

Alliger et Janak (1989) nous dressent une critique intéressante du modèle de Kirkpatrick. Si le modèle répond à un besoin lié à l'évaluation des formations en fournissant un modèle adapté et simple à comprendre, le vocabulaire utilisé est cependant trop vague ce qui mène à des problèmes liés à l'interprétation de certains termes. Les auteurs ont tiré trois postulats provenant de ce manque de clarté dans l'explication du modèle de Kirkpatrick. Les postulats sont les suivants : les niveaux présentés suivent un ordre ascendant d'information, les niveaux peuvent être perçus comme étant en relation causale et enfin les niveaux sont perçus comme positivement intercorrélés. Nous allons voir dans la suite de ce texte de quelle manière les postulats posent réellement problème quant à l'explication du modèle de Kirkpatrick.

Pour commencer, le premier postulat formulé par les auteurs est le suivant : « Les niveaux sont présentés suivant un ordre ascendant d'information ». En effet selon Alliger et Janak (1989), la théorie de Kirkpatrick prête à confusion car la présentation des niveaux est faite de telle manière à donner l'impression que chaque niveau donne des informations complémentaires au le niveau qui le précède. Cela implique par exemple que la mesure de l'apprentissage apporterait plus d'information que la mesure de la réaction. Cela impliquerait que le dernier niveau serait celui à atteindre pour qu'une formation soit jugée réussie alors que ce n'est pas forcément le cas. En effet, une formation peut être positivement évaluée à certains niveaux sans nécessairement l'être pour le dernier sans qu'elle soit jugée inefficace ou ratée. Certaines formations n'ont pas comme but le résultat final de l'entreprise : mais plutôt un rappel sur des connaissances déjà normalement acquises ou des cours visant l'amélioration du moral des employés. Il est donc important de souligner que les différents niveaux ne sont pas hiérarchiquement supérieurs les uns des autres et que les informations données à un niveau précédent ne donnent pas des informations complémentaires au niveau qui le suit.

Le deuxième postulat d'Alliger et Janak (1989) est que Kirkpatrick (1959) laisse sous-entendre que les niveaux du modèle sont perçus comme étant en relation intercausales. Les auteurs pensent que les réactions positives ne mènent pas nécessairement à un apprentissage. S'il existe un lien entre l'apprentissage, le comportement et les résultats, il n'est pas attesté dans toutes les situations. L'apprentissage peut en effet être lié au comportement car il arrive que l'acquisition des savoirs soit nécessaire à l'appropriation de savoir-faire.

Enfin, le dernier postulat souligné par Alliger et Janak (1989) est celui attestant d'une corrélation positive entre les différents niveaux du modèle de Kirkpatrick. Pourtant, dans sa théorie de départ, Kirkpatrick ne mentionne pas qu'il existe une causalité entre les différents niveaux du modèle mais parle de relations existantes entre les niveaux de son modèle. (Alliger & Janak, 1989)

### 2.3.2.2. Méta-analyse de Roy (1997) reprenant des critiques des Kirkpatrick

Dans le texte de Roy (1997), l'auteur reprend différentes études menées sur base du modèle de Kirkpatrick (1959) pour faire une méta-analyse des études critiques. Dans ses écrits, l'auteur analyse donc des études menées sur l'évaluation de différentes formations. Les études des différents auteurs que nous allons voir ont toutes des conclusions sur le lien possible entre les niveaux de la théorie de Kirkpatrick. Ainsi, elles ont toutes en commun d'avoir un avis sur l'existence d'une corrélation entre les niveaux d'évaluation.

Clément (1982) cité par Roy (1997) d'abord, reprend six études menées sur l'évaluation de formation. Parmi ces études, dans cinq d'entre elles l'auteur rapporte des réactions positives sur l'apprentissage contre seulement une qui lierait une absence d'apprentissage à une réaction défavorable. L'auteur ajoute qu'une étude aurait quant à elle, associé des réactions négatives à l'absence d'apprentissage. Ainsi, pour l'auteur, le niveau de l'apprentissage et le niveau du comportement sont dans presque tous les cas corrélés positivement. Il n'y aurait qu'un seul cas où l'on ne retrouverait pas de changement dans le comportement sans avoir d'apprentissage. Dans les trois études vues par l'auteur sur les niveaux 3 et 4, on retrouve à chaque fois une corrélation positive ou un changement comportemental et une amélioration pour l'organisation de l'entreprise. Tannenbaum et Woods (1992) cités par Roy (1997) accentuent quant à eux les résultats précédents en admettant l'existence d'une corrélation positive entre les trois premiers niveaux du modèle théorique décrit par Kirkpatrick (1959). Ruseel, Wexley et Hunter (1984) amènent des résultats différents : les réactions positives du premier niveau aident l'apprentissage du deuxième niveau. Pourtant, les réactions positives de premier niveau n'auraient pas d'impact sur le transfert des compétences du 3<sup>e</sup> niveau ni sur le 4<sup>e</sup>. En somme, Clément (1997), Ruseel, Wexley et Hunter (1984) rejettent le postulat qu'il existerait un lien entre les niveaux

d'évaluations. Au contraire, Tannenbaum et Woods (1992), quant à eux, acceptent le postulat d'une hiérarchie entre les niveaux du modèle Kirkpatrick qui seraient corrélés.

#### 2.3.2.3. Etude de la corrélation possible entre les niveaux du modèle d'évaluation de Kirkpatrick

Pour tenter d'élucider l'hypothèse portant sur la possibilité d'un lien entre les niveaux d'évaluations de Kirkpatrick, Roy (1997) a mené une étude dans laquelle elle tente, entre autres, de répondre à cette question de corrélation entre les niveaux du modèle. La conclusion de son analyse est qu'une relation positive entre les participants est observée pour les trois premiers niveaux mais uniquement dans le cadre d'un programme de formation bien précis, pas pour tous les programmes de formation étudiés. Ainsi, pour l'auteur, il existerait une relation entre la réaction et l'apprentissage mais il n'y en aurait pas entre la réaction et les autres niveaux du modèle. Un autre élément qui ressort de l'étude de Roy (1997) est que l'attitude des participants a un impact sur le transfert des connaissances sur le poste de travail. L'attitude des participants dépend de la connaissance, de la compréhension et de l'application du contenu de la formation, il est important pour l'auteur de les mesurer de manière significative. En effet, mesurer de manière significative ces différentes variables est important car elles sont de bons indicateurs du changement d'attitude des participants. Il est donc plus intéressant de mesurer les connaissances acquises, la compréhension de la matière ainsi que la capacité du participant à appliquer la matière vue lors de la formation plutôt que la réaction des participants qui ne mesure finalement que le ressenti vis-à-vis de la formation.

#### 2.3.2.4. Critique du modèle par Louarn et Pottiez

Louarn et Pottiez (2010) se sont basés sur le modèle d'évaluation des formations pour tenter de tester les hypothèses qu'ils ont construites. Ainsi, sur base de ces hypothèses, les auteurs vont tenter de démontrer le lien potentiel qui existerait entre les niveaux du modèle de Kirkpatrick.

La première hypothèse que les auteurs vont nous démontrer est celle de l'existence d'un lien entre le premier niveau du modèle de Kirkpatrick, celui des réactions, avec le deuxième niveau associé aux connaissances acquises par le participant. Dans leur texte, les auteurs font une distinction entre la satisfaction à l'égard du formateur et la satisfaction vis-à-vis du contenu de la formation. L'étude démontre que ce que les participants pensent avoir assimilé lors de la formation est corrélé au niveau de satisfaction portant sur le contenu de la formation. A l'inverse, la satisfaction vis-à-vis du formateur n'a aucune influence sur l'apprentissage.

Cependant, étant donné que pour les auteurs la satisfaction du contenu de la formation primait sur la satisfaction des participants envers le formateur, l'hypothèse de corrélation entre le niveau de satisfaction des participants et celui des apprentissages réalisés se vérifiait. Ainsi, les deux premiers niveaux du modèle de Kirkpatrick seraient effectivement reliés.

La deuxième hypothèse que les auteurs proposent de tester est celle de l'existence d'un lien entre le deuxième et le troisième niveau du modèle de Kirkpatrick. Ainsi, après avoir testé empiriquement leurs hypothèses, la conclusion qu'ils tirent est que l'apprentissage réalisé durant la formation impacte énormément le transfert des compétences sur le lieu de travail. (Louarn & Pottiez, 2010)

Dès lors, selon Louarn et Pottiez (2010), la satisfaction de premier niveau du modèle de Kirkpatrick serait corrélée avec l'apprentissage du deuxième niveau de Kirkpatrick qui, quant à lui, serait relié au transfert des compétences correspondant au troisième niveau de modèle. Les auteurs n'ont cependant pas testé d'hypothèse qui permettrait de mettre en lien le transfert des compétences avec celui des résultats pour l'entreprise, souvent considéré comme trop compliqué à mesurer. Ainsi, grâce à cette étude, nous pouvons désormais postuler que les trois premiers niveaux du modèle de Kirkpatrick comme étant une chaîne dont les niveaux précédents auraient une influence sur les niveaux suivants. Ce postulat va à l'encontre de celui d'Alliger et Janak (1989) qui attestent qu'il n'y a pas de relation causale entre les niveaux du modèle. Qui plus est, ce postulat de relation causale entre les niveaux du modèle de Kirkpatrick va aussi partiellement à l'encontre des recherches menées par Roy (1997) qui attestent que le deuxième, le troisième niveau ainsi que le dernier niveau du modèle peuvent être corrélés alors que le premier n'aurait aucun impact sur les autres.

## 2.4. Enjeux de la formation continue pour les entreprises : attentes et bénéfices

Les attentes et les bénéfices des formations continues sont un sujet hasardeux. En effet, entre les théories coûts-bénéfices liées au monde de l'entreprise et celles valorisant la formation tout au long de la carrière sans prendre en compte les bénéfices qui peuvent en être tirés, il n'est pas toujours simple de trier les informations. En effet, lorsque l'on s'intéresse au monde de la formation, deux points de vue opposés s'affrontent : les prestataires de formation, universités et de manière générale, les personnes travaillant dans le secteur de l'éducation mettent en avant des arguments poussant à la formation. A l'opposé, les acteurs du monde de l'entreprise quant à eux ont modélisé des théories sur le retour sur investissement des formations : se former, oui, mais de manière utile et calculée afin que la formation ait un impact sur la vie de l'entreprise.

### 2.4.1. Le retour sur investissement

Les théories de retour sur investissement en formation ne sont pas nouvelles. Dès la fin des années 1980, on voit de nombreux auteurs s'intéresser au sujet. Dans sa thèse portant sur le retour sur investissement de la formation en entreprise et l'impact sur le capital humain, Maurice (1997) nous fait un état des théories existant à l'époque. Nous n'allons pas ici reprendre tout ce qui a été dit sur le sujet, mais en reprendre les grandes lignes pour comprendre le fond de cette théorie.

Dans un premier temps, le retour sur investissement dans la formation est théorisé par Carriou et Jeger (1997). Ils considèrent la formation comme un moyen pour les entreprises d'augmenter leur productivité. Les formations peuvent ainsi être assimilées à un investissement économique dont on pourrait mesurer l'impact sur les résultats de l'entreprise. Ensuite, Otis (1989) cité par Maurice (1997) souligne l'importance pour les services en charge des formations de pouvoir présenter des chiffres explicites qui mettraient en évidence les bénéfices potentiels pour l'entreprise si elle décide d'investir dans la formation. Le service de formation est en effet dans les entreprises mis en concurrence avec les autres services au niveau de la répartition des budgets. La plupart des autres services étant capable de démontrer le retour sur investissement fait en amont, le service de formation doit, pour Otis (1989), pouvoir démontrer le retour sur investissement et de surcroît, réussir à prouver que les bénéfices tirés des formations sont plus élevés que la charge financière qui leur est associée. Keasley (1986) cité par Maurice (1997) ajoute qu'il est nécessaire que les formateurs professionnels soient capables de procéder à une analyse des coûts et bénéfices des formations qu'ils mettent en place. Tomesco (1995) cité par Maurice (1997) déclare quant à lui que les organisations sont dirigées par des comptables alors que le système de comptabilité n'a pas été prévu à cet effet. Caspar et Afriat (1998) soulignent l'importance pour les prochaines études sur le sujet de la découverte d'une méthode d'évaluation du capital immatériel de l'entreprise pour davantage prendre en compte la formation brute du capital de l'organisation.

Ainsi, les différents auteurs adeptes de la théorie du retour sur investissement vont tous plus ou moins dans la même direction dans leurs écrits : les formations sont un investissement sur le long terme pour les entreprises. Il est, pour ces auteurs, nécessaire de réussir à en mesurer les apports pour que les entreprises voient l'intérêt à la formation de leurs équipes. Tout serait une question de rendement et de rentabilité qui pousserait les entreprises à dépenser ou à économiser de l'argent selon l'utilité supposée de la formation pour l'entreprise.

En outre, dans leur texte, Aubert, Crépon et Zamora (2009) reprennent différents auteurs qui ont tenté de chiffrer les bénéfices tirés de la formation continue pour l'entreprise. Ils reprennent le mode de calcul de Carriou et Jeger (1997) qui estiment l'élasticité de la valeur ajoutée de la formation continue serait de l'ordre de 2%. Une augmentation de 1% du taux de formation équivaldrait à 2% de valeur

ajoutée par personne formée dans une entreprise. Les auteurs ajoutent que le taux d'obsolescence des formations serait de 50% et que le taux optimal de formation serait situé entre 3% et 6%. Delame et Kramarz (1997) ajoutent quant à eux un effet positif des formations sur la productivité de l'entreprise lorsque celles-ci dépensent plus que le minimum légal pour les formations. Enfin, Ballot, Fakhfakh et Taymaz (2006) ajoutent que si l'apport positif de productivité suite à une formation est avéré, le gain pour l'entreprise lié à cet apport en productivité serait essentiellement capté par les entreprises. Ainsi, si différents auteurs voient l'intérêt lié à la création d'un outil qui permettrait de mesurer l'impact d'une formation sur les chiffres d'une entreprise, aucun n'a pourtant réellement réussi à en créer un qui pourrait être appliqué à toute formation.

Si la théorie du retour sur investissement en formation continue n'est pas totalement liée à celle de Kirkpatrick sur l'évaluation des formations, le dernier niveau d'évaluation du modèle de Kirkpatrick à savoir celui du retour sur investissement s'y apparente tout de même. En effet, le but de ce dernier niveau est de mesurer l'impact que la formation continue a pu avoir sur les chiffres de l'entreprise. Néanmoins, on peut noter que Kirkpatrick et les auteurs qui étudient son modèle par la suite se focalisent généralement sur les trois premiers niveaux plutôt que sur ce dernier qui est, au final, assez difficile à mesurer de manière fiable. En effet, prendre en compte les bénéfices qui sont tirés d'une formation est particulièrement complexe étant donné le nombre d'autres variables à prendre en compte pour les résultats de l'entreprise. Finalement, la théorie du retour sur investissement des formations avait pour but de tenter de matérialiser ce dernier niveau du modèle de Kirkpatrick, mais elle n'y est cependant jamais réellement parvenue jusqu'à devenir obsolète de nos jours.

Ainsi, les différents auteurs ont pu expérimenter sur base de leurs études des hypothèses sur l'investissement en formation, puis ils les ont montés en généralité leurs conclusions pour en faire des principes qui peuvent encore être utilisés de nos jours. De plus, dans leur texte sur le rendement apparent de la formation et de ses effets sur la productivité, Aubert, Crépon et Zamora (2009) attestent dans l'étude qu'ils ont menée, de gains de productivité dans l'entreprise grâce à des formations. Pourtant, les auteurs ne donnent pas d'outil qui permettrait de mesurer le gain de productivité pour n'importe quelle formation. Néanmoins, la théorie du retour sur investissement reste intéressante à lire et à comprendre car elle donne aux formations un angle beaucoup plus managérial et plus financier à une discipline qui n'a pas toujours cette vision pourtant essentielle pour les entreprises.

## 2.5. Hypothèses de recherche

Dans cette partie de la recherche principalement axée sur les aspects théoriques autour de l'évaluation de la formation continue, nous avons finalement pu, au fur et à mesure des lectures et grâce aux entretiens exploratoires, réussir à construire notre objet de recherche. Nous avons finalement décidé de garder cette terminologie : « Le processus d'évaluation d'une formation continue : Comment tirer parti des évaluations pour les acteurs d'un programme de formation continue ? ». Sur base de cette problématique, nous avons rédigé trois hypothèses que nous tenterons de vérifier dans la suite de ce travail. Ces trois hypothèses sont les suivantes :

1. Les acteurs de la formation continue ont tous des intérêts différents dans l'évaluation des formations continues correspondants à un ou plusieurs niveaux d'évaluation de la théorie de Kirkpatrick.
2. Pour que le transfert des compétences au poste de travail puisse avoir lieu, un soutien de la hiérarchie dans la mise en place des changements organisationnels est nécessaire
3. La différence de perception des acteurs de la formation sur les formations continues mène à des pertes d'efficacité dans la chaîne des niveaux d'évaluation du modèle de Kirkpatrick.

## 3. Méthodologie

### 3.1. Démarche méthodologique

Dans ce travail, nous avons décidé de nous tourner vers une démarche qualitative. En effet, comme le soulignent Campenhoudt et Quivy (2011), la démarche qualitative permet de révéler les logiques sociales sous-jacentes qui pourront être utilisées lors de l'analyse. Les formations, tout comme les évaluations de formations étant des sujets difficilement mesurables statistiquement, étant donné qu'ils évaluent un ressenti, il nous a semblé logique de nous tourner vers une recherche qualitative plutôt que quantitative.

Au niveau de la méthode de recherche, nous nous sommes naturellement dirigés vers une méthode de recherche déductive. En effet, nous avons commencé notre travail de recherche par de la lecture de textes sur notre sujet avant la formulation d'hypothèses. Les hypothèses que nous avons construites suivent un modèle théorique, celui de Kirkpatrick, préexistant à notre travail de recherche. Une fois les hypothèses formulées, nous avons interrogé les faits dans des interviews sur base d'un guide

d'entretien. Pour tenter de tester nos hypothèses, nous avons interrogé des travailleurs ayant participé aux formations que nous avons choisies.

Campenhoudt et Quivy (2011) théorisent l'observation indirecte comme le recueil d'informations fait par le chercheur en allant directement trouver les personnes concernées pour leur poser des questions. Les informations reçues, n'étant pas collectées directement par le chercheur, seront dès lors moins objectives que lorsque c'est le cas. En effet, lorsque l'on pose des questions à un sujet, il y a toujours un risque que les questions soient d'une manière ou d'une autre biaisées. Il est dès lors important, lors de la construction du guide d'entretien d'être particulièrement attentif aux éventuels biais qui risqueraient de fausser les réponses aux questions. L'observation indirecte prendra chez nous la forme d'entretiens semi-directifs.

Dès lors, ce travail de recherche est déductif dans le sens où, sur base du modèle théorique choisi, celui de Kirkpatrick, des allers-retours seront faits entre la recherche empirique et les recherches théoriques tout au long de la rédaction de ce travail.

Nous poserons dans ce chapitre les choix méthodologiques qui seront posés pour récolter nos données empiriques. C'est sur base de nos entretiens semi-directifs que nous chercherons à construire un modèle d'analyse pertinent pour notre question de recherche.

### 3.1.1. Observation participante

Dans le cadre de ma deuxième année de master, j'ai pu effectuer un stage de fin d'études. Ayant eu la chance d'effectuer ce stage dans le service de formation continue de l'IFAPME de Liège, j'ai pu participer aux activités et observer les mécanismes de fonctionnement de ce service. Puisque nous étions en stage dans le service de formation continue, on peut dès lors considérer que les observations faites étaient plus de l'ordre de l'observation participante que non participante. Comme le souligne Sarra-Mallol (2012), toutes les observations sont participantes car la seule présence de la personne dans le lieu même de l'observation suffit à potentiellement changer les dynamiques préexistantes à cette observation. Qui plus est, les interventions directes avec les personnes présentes et le rôle de stagiaire pris font de l'observation qui a eu lieu durant ce stage de l'observation participante.

C'est durant ce stage que sont nés les premiers questionnements à propos de ce mémoire. En effet, malgré la crise COVID et le télétravail imposé durant le dernier mois de mon stage, j'ai eu la chance d'avoir des contacts intéressants avec les conseillers en formations continues du service. Le télétravail a eu pour conséquence que l'on ne pouvait pas se retrouver à plus de deux personnes à la fois dans le bureau. Nous n'avons donc pas eu la chance de pouvoir vivre la vie du service ni d'observer réellement les interactions qui pouvaient avoir lieu de manière normale dans le bureau. Néanmoins, étant donné

que nous n'étions toujours que deux dans le bureau, des discussions intéressantes avec le collègue présent sont arrivées de manière régulière. Nous avons eu la chance de pouvoir poser beaucoup de questions sur le fonctionnement général de l'organisation, sur les relations qui existaient avec les formateurs ainsi que sur la création et la mise en place de nouvelles formations continues. Durant ces conversations informelles, un élément m'a assez vite posé question : les évaluations de formations continues.

En effet, durant les échanges avec les conseillers en formations continues, ces derniers m'ont expliqué la manière dont les évaluations étaient menées. Il s'agit d'un questionnaire mené en deux parties : un premier questionnaire est donné pour évaluer la satisfaction du contenu de la formation et un autre sur évaluant le formateur en lui-même. Ces deux questionnaires sont composés de deux parties. La première partie contient des échelles de satisfaction à choix fermé. La deuxième partie des questionnaires est une partie de questions ouvertes dans laquelle les participants peuvent commenter la formation en quelques mots. C'est donc sur base de ces premières réflexions que nous avons commencé à nous interroger sur la question de l'évaluation des formations continues.

### 3.1.2. Entretien exploratoire

Après la phase de lecture exploratoire et l'observation durant le stage, il était temps de débiter nos recherches de terrain. Avant de commencer à interroger les personnes impliquées dans les formations, il nous a semblé opportun de nous lancer dans un premier entretien<sup>2</sup> exploratoire afin d'appréhender les caractéristiques l'entreprise que nous nous préparions à analyser. La personne que nous avons décidé d'interviewer pour comprendre les rouages des formations dans l'entreprise est la District Manager de Färm. Lors de ce premier entretien exploratoire, la District Manager nous a donné les informations générales concernant les deux formations suivies par les travailleurs de l'entreprise. Ainsi, lors de cet entretien, nous avons appris qu'ils avaient tous été invités à suivre les formations s'ils le désiraient. Nous avons également pris connaissance dans les grandes lignes de la culture et du fonctionnement de l'entreprise.

### 3.1.3. Entretiens semi-directifs

Grâce à notre entretien exploratoire, nous avons commencé à interroger notre problématique et nous avons redéfini plus clairement notre objet de recherche et notre problématique. Maintenant que notre problématique est plus clairement définie, il est désormais temps d'entamer nos interviews afin de tenter d'élucider nos hypothèses.

Nous avons choisi de nous diriger vers des entretiens semi-directifs pour répondre à notre question de départ. Ces entretiens semi-directifs ont été réalisés sur base d'un guide d'entretien qui différait selon le rôle de la personne que nous interrogeons. Les entretiens ont été réalisés durant les mois de juin et de juillet 2021 et ont tous été réalisés par téléphone ou par entretien vidéo lorsque c'était possible. La durée de ces interviews oscillait entre 25 minutes pour les plus courtes et 1h30 pour les plus longues. Pour éviter la perte d'information et pour être concentrés au maximum lors des entretiens, nous les avons enregistrés après avoir demandé l'accord des participants.

## 3.2. Choix de l'entreprise et des formations

### 3.2.1. Formations INTRA entreprise

Dans leur livre sur les formations professionnelles, Hosdey et Rogister (2009) nous expliquent concrètement la différence qui existe entre les formations INTER entreprises et les formations INTRA entreprises. Les formations INTER entreprises sont des formations qui sont ouvertes à tout public intéressé par une formation ou un programme de formation. Ainsi, des particuliers ou des entreprises qui souhaitent envoyer une partie de leur équipe peuvent s'y inscrire. La formation INTRA entreprise, quant à elle, est une formation qui est mise en place pour les besoins spécifiques d'une entreprise ou d'une organisation. On l'appelle aussi formation sur mesure car elle est créée pour une entreprise en particulier en fonction des besoins précis de l'entreprise.

Etant donné que notre sujet est défini autour de l'évaluation des formations continues, nous avons décidé de nous concentrer sur deux formations continues différentes. Sur base de ces deux formations, nous tenterons de voir de quelle manière ces formations étaient évaluées et nous vérifierons les hypothèses posées. Nous avons fait le choix méthodologique de nous concentrer sur les formations INTRA entreprises et de ne pas traiter les formations INTER entreprises. Les formations INTRA entreprises sont donc des formations qui sont organisées par un organisme de formation pour une entreprise particulière en fonction de ses besoins précis et en ne formant durant cette session de

formation que les travailleurs de l'entreprise. Sur le site de l'IFAPME, on parle de formations INTRA entreprises comme de formations dites « sur mesure ». Un point important à prendre en considération dans le choix des formations INTRA entreprises est qu'il s'agit généralement de formations assez courtes pour les travailleurs. En effet, lorsqu'une entreprise décide de former un certain nombre de ses travailleurs, il paraît assez logique qu'elle ne les envoie pas en formation pour une longue durée.

En se basant sur des formations INTER entreprises, il aurait été difficile logiquement de trouver des répondants sur base volontaire. De plus, les formations INTER entreprises regroupent des personnes qui ne travaillent pas forcément dans la même entreprise. Dès lors, il aurait été difficile de comparer les transferts sur les lieux de travail par exemple. La comparaison de données d'entreprises différentes aurait été très compliquée voire impossible à mettre en place.

### 3.2.2. Formations dans la même entreprise : Färm

Pour les mêmes raisons, de faisabilité ainsi que pour ne comparer que des choses comparables, nous avons décidé de nous focaliser sur deux sortes de formations différentes qui ont été proposées dans la même entreprise. Ainsi, les deux formations que nous avons choisies de comparer sont des formations qui ont été menées dans l'entreprise Färm dont nous ferons une plus longue description dans la partie empirique. En effet, en choisissant de n'observer qu'une seule et unique entreprise, nous ne nous retrouvons pas avec des entreprises ayant des cultures différentes, des plans de formations opposés, des budgets d'entreprises de formation différents. Ainsi, étant donné que tous les travailleurs sont engagés par la même entreprise, les différences éventuelles qui ressortiront ne pourront provenir d'un biais dû aux entreprises trop différentes.

### 3.2.3. Intervalle entre les formations et les interviews

Nous cherchions à trouver des formations ayant été proposées récemment afin que les personnes à interroger se souviennent clairement du contenu de formation. En effet, étant donné qu'il s'agit de formations assez courtes, nous avons considéré que les participants devaient avoir encore fraîchement en tête le déroulement et les éléments constitutifs de la formation. Cependant, nous cherchions aussi à mesurer l'intégration de ces formations sur le long terme, il était important que ces formations soient terminées depuis un certain laps de temps pour permettre aux personnes d'avoir l'occasion de transférer leurs compétences acquises sur leurs postes de travail. Avec la crise du COVID beaucoup de formations

ont été annulées, repoussées ou transposées en ligne, dans une période où les personnes ne maîtrisaient pas encore totalement les outils technologiques. Nous avons préféré éviter de choisir celles faites durant cette période. En effet, choisir une formation réalisée durant le début de cette période compliquée aurait risqué de déboucher sur une très mauvaise évaluation de formation ou de très mauvais résultats en termes de rétention d'acquis, et ce, en lien avec les conditions spécifiques dues au COVID. Nous avons donc préféré éviter ce cas de figure en nous concentrant sur des formations qui ont eu lieu après les deux premières périodes de confinement et donc dans des conditions plus « normales. »

Un autre problème qui se posait à nous dans le choix du temps entre la formation et son évaluation était que l'évaluation se fait à différents niveaux selon ce que l'on souhaite évaluer. En effet, l'évaluation du premier niveau doit se faire « à chaud » directement ou peu de temps après la formation. L'évaluation des connaissances acquises peut aussi se faire de manière assez rapide après la formation. Les évaluations de niveau 2 et 3 quant à elles nécessitent un temps plus long pour que les personnes puissent effectivement appliquer leurs connaissances et qu'elles puissent être appliquées sur le lieu de travail afin de pouvoir en voir l'impact sur les résultats effectifs de l'entreprise. Ainsi, nous avons décidé de choisir des formations qui ont eu lieu trois mois avant le moment où les interviews ont été réalisées. Cette période nous paraissait assez éloignée pour que les travailleurs aient eu l'occasion d'intégrer les nouvelles connaissances au poste de travail et à la fois assez proche pour que ces derniers aient des souvenirs assez clairs des éléments vus durant la formation afin d'évaluer la formation en elle-même. Une période de 4-6 mois aurait été idéale mais pour les raisons de formations annulées dues au COVID, la période de 3 mois nous semblait être le meilleur compromis.

### 3.2.4. Choix des formations

Etant donné la période suivant directement le COVID, peu de formations avaient été dispensées car la formation continue n'était généralement pas la priorité des entreprises lors de cette période. De plus, pour que notre travail de recherche ait du sens, il nous fallait choisir des formations dont il était possible de constater une différence dans les compétences ou dans le comportement des personnes une fois la formation terminée. Après en avoir discuté longuement avec la conseillère responsable des formations INTRA entreprises, nous avons décidé de nous tourner vers deux formations très différentes mais après lesquelles il était possible de constater une différence au niveau des compétences des personnes.

La première que nous avons décidé d'analyser est une formation en Excel. Nous avons décidé de choisir celle-ci plutôt qu'une autre car il apparaissait clairement que les travailleurs devraient avoir acquis de nouvelles compétences une fois la formation achevée et qu'il serait possible de demander à un responsable si une amélioration de l'utilisation du programme avait été remarquée ou non.

A l'origine, cette formation devait se donner en présentiel mais à cause de la crise du COVID et de l'augmentation du nombre de cas positifs durant le mois d'avril, la formation a finalement été donnée en distanciel.

La seconde formation que nous avons décidé de tester était une formation en ergonomie. S'il ne paraît pas évident de prime abord de mesurer ses effets sur le court terme, dans les trois mois suivant la formation, il nous paraissait possible de voir si les travailleurs réussissaient à appliquer les bons gestes et si, au fil du temps, ils remarquaient une différence physique ou non. Dans l'idéal, il aurait fallu remesurer après une très longue période afin de voir si la formation avait réellement eu un impact sur les maux physiques, ou non, mais c'est compliqué de manière logistique dans le cadre d'un travail tel que celui-ci. Nous avons choisi cette formation car les compétences et connaissances vues lors de la formation sont très différentes de celles de la formation en Excel.

### 3.2.5. Choix du public cible

Une fois les formations à étudier choisies, il nous fallait décider du public que nous allions interroger. Dans un premier temps, nous ne voulions interroger que les personnes ayant suivi l'une des deux formations choisies. Malheureusement, nous nous sommes très vite aperçus qu'il était difficile de trouver des répondants qui acceptaient nos invitations pour un entretien. En effet, avec les nouvelles lois de règles de protection des données de 2018, il n'était pas possible pour l'IFAPME ni pour FARM de nous communiquer directement les numéros de téléphone des travailleurs ayant suivi la formation. Malheureusement, peu de personnes ont répondu à la demande du responsable formation pour passer une interview. Dès lors, nous avons décidé d'élargir le champ de la recherche et de ne plus nous cantonner qu'aux travailleurs formés. Nous avons décidé d'aller interroger des gérants d'équipes ayant suivi les formations, le responsable formation de l'entreprise, les formateurs ayant donné les formations ainsi que des conseillers en formation de l'IFAPME. Grâce à ces interviews, nous avons collecté les points de vue de presque tous les acteurs impliqués dans le processus de formations pour ces deux formations.

## 3.2.6. Personnes interrogées

1	Personne interrogée	Employeur	Rôle dans l'organisation	Formation concernée
2	Travailleur 1	Färm	Travailleur polyvalent	Ergonomie
3	Travailleur 2	Färm	Travailleur polyvalent	Ergonomie
4	Travailleur 3	Färm	Travailleur polyvalent	Ergonomie
5	Travailleur 4	Färm	Travailleur polyvalent	Excel
6	Travailleur 5	Färm	Travailleur polyvalent	Excel
7	Travailleur 6	Färm	Travailleur polyvalent	Excel
8	Gérant 1	Färm	Gérant de magasin	Ergonomie
9	Gérant 2	Färm	Gérante de magasin	Ergonomie et Excel
10	Gérant 3	Färm	Gérant de magasin	Ergonomie et Excel
11	Formateur 1	IFAPME	Formateur Ergonomie	Ergonomie
12	Formateur 2	IFAPME	Formateur Excel	Excel
13	Conseiller en formation 1	IFAPME	Conseiller en formation management, développement personnel et secteur public	
14	Conseiller en formation 2	IFAPME	Conseiller en formation langues, informatique, communication digitale	
15	Responsable formation	Färm	Responsable de formations du département des ressources humaines	Ergonomie et Excel

### 3.3. Méthode d'analyse des données

Durant cette première phase d'exploration et de recherches théoriques, il était temps de définir clairement et de manière définitive notre question de recherche ainsi que de décider définitivement les hypothèses que nous souhaitons tester empiriquement.

En effet, comme le soulignent Van Campenhoudt et Quivy (2011) après avoir mené les recherches exploratoires et mis en place la problématique, l'étape suivante est la reformulation de la question de départ. Le but est de recentrer le projet d'origine afin d'élargir les perspectives d'analyses. Ainsi après la phase de recherches et d'explorations et après l'entretien exploratoire, nous avons réécrit notre question de recherches sur base de ces éléments. Finalement, notre question de recherche se construit telle que : « Quels intérêts et enjeux pour les évaluations de formation continue : intérêts et divergences des acteurs pour les évaluations de formations ? »

Maintenant que notre question de recherche est clarifiée, il est désormais temps de se pencher sur la formulation de nos hypothèses de recherches. Pour vérifier nos hypothèses, nous avons décidé de suivre le cadre théorique de Kirkpatrick sur l'évaluation de formation. Ainsi, nous avons retenu trois hypothèses de recherches que nous allons tester empiriquement grâce à des entretiens.

1. Les acteurs de la formation continue ont tous des intérêts différents dans l'évaluation des formations continues correspondants à un ou plusieurs niveaux d'évaluation de la théorie de Kirkpatrick.
2. Pour que le transfert des compétences au poste de travail puisse avoir lieu, un soutien de la hiérarchie dans la mise en place des changements organisationnels est nécessaire
3. La différence de perception des acteurs de la formation sur les formations continues mène à des pertes d'efficacité dans la chaîne des niveaux d'évaluation du modèle de Kirkpatrick.

Pour tenter de répondre à ces hypothèses, nous allons donc nous baser sur la théorie de Kirkpatrick sur l'évaluation des formations. Pour répondre à notre première hypothèse, nous allons mettre en lien les différents niveaux d'évaluation de formation avec les différents acteurs impliqués dans la formation. Ainsi, nous examinerons dans quelle mesure les différents acteurs ont un rôle ou non à jouer dans l'évaluation des formations. Pour tenter d'élucider notre deuxième hypothèse, nous verrons dans quelle mesure le soutien de la hiérarchie impacte ou non le transfert des compétences sur base des témoignages des différentes personnes interrogées. Enfin, pour notre dernière hypothèse, nous reprendrons le postulat de Louarn et Pottiez (2010) sur les liens existants entre les niveaux du modèle de Kirkpatrick.

## 4. Données empiriques

### 4.1. Contextualisation de l'IFAPME et de Färm

#### 4.1.1. Présentation de l'IFAPME

L'IFAPME est l'acronyme d'Institut Wallon de Formation en Alternance et des Indépendants et Petites et Moyennes Entreprises. C'est un organisme d'intérêt public qui à ce titre, est subventionné par la Région Wallonne. L'IFAPME propose trois types de formations qui ont chacune des caractéristiques bien distinctes. Deux de ces trois types de formations sont subventionnés par la Région Wallonne : les formations type apprentissage et les formations de chef d'entreprise. La formation continue quant à elle, est un service à part qui n'est pas subventionné et qui fonctionne comme une entreprise « classique ».

L'IFAPME est un organisme d'intérêt public ayant le même statut juridique, par exemple, que le FOREM. Ce dernier a pour mission de gérer le parcours des demandeurs d'emploi ; l'IFAPME quant à lui a pour mission première d'organiser la formation en alternance en Région Wallonne. L'IFAPME délègue une partie de ses missions à des ASBL régionales et les missions qui leur sont confiées sont définies par un décret émanant de la Région Wallonne. Le siège central de l'IFAPME se situe à Charleroi, où sont prises les décisions centrales qui sont relayées aux centres régionaux qui doivent les appliquer sur leurs territoires respectifs.

A l'IFAPME Liège-Huy-Verviers, les trois types de formations sont donc proposés. Le département de formation continue de L'IFAPME de Liège-Huy-Verviers est scindé en trois sous-services : l'équipe de veille et de développement, l'équipe commerciale et l'équipe administrative. D'abord, l'équipe veille et développement est l'équipe principale de l'organisation de la formation continue. Elle est composée de quatre personnes qui créent, organisent, préparent et mettent en place les formations continues. Chaque employé prend en charge des formations d'un domaine particulier des formations organisées en INTER entreprises. Ensuite, l'équipe commerciale est composée de deux personnes organisant toutes les formations INTRA entreprises. Enfin, l'équipe administrative est composée d'une dizaine de personnes qui viennent en appui aux conseillers en formation continue.

Le public ciblé pour les formations continues est finalement assez large et ce pour plusieurs raisons. Comme nous l'avons déjà évoqué, les formations continues sont celles qui sont données aux adultes tout au long de leur carrière. Néanmoins, étant donné que les inscriptions peuvent se faire de manière personnelle, il n'y a pas de limite d'âge ou de statut professionnel pour s'inscrire aux formations qui sont dispensées par l'IFAPME, sauf pour les recyclages où un diplôme peut être demandé. La durée de formation peut aller de quelques heures pour les formations les plus courtes à plusieurs mois pour les formations les plus longues.

Ainsi, le public cible des formations continues dispensées par l'IFAPME est très large et très peu de critères sont réellement excluants pour les personnes. Qui plus est, l'offre de formation est très large et variée dans différents domaines de travail.

#### 4.1.2. Présentation de Färm

L'entreprise que nous avons choisie pour évaluer deux de ses formations est une coopérative du secteur agroalimentaire belge dont les magasins se situent pour la plupart dans la Région Bruxelloise. Le magasin est organisé sur le système de coopérative classique. Cependant, il n'est pas nécessaire d'être coopérateur pour pouvoir y faire ses courses contrairement aux coopératives élaborées sur le modèle des coopératives classiques.

La coopérative est une entreprise créée en 2015 qui emploie plus ou moins 150 travailleurs. L'entreprise est détenue à 50% par des coopérateurs particuliers. Elle comptabilisait déjà 1000 coopérateurs en 2017. Elle a aussi mis en place une charte produits dans laquelle elle promeut la qualité des produits et l'écologie. La charte est revue annuellement dans un but d'amélioration continue de la qualité des produits vendus. Färm ne propose que des produits issus de l'agriculture biologique. L'entreprise travaille directement avec les producteurs qui sont pour la moitié belges. L'entreprise propose des produits de saison. Le magasin est une coopérative alimentaire avec des valeurs associées au milieu coopératif. Ainsi, dans son rapport annuel de 2020, l'organisation nous présente des valeurs telles que la transparence, la solidarité, la durabilité et l'écologie. L'organisation essaye aussi de conscientiser sa clientèle sur l'achat de produits locaux et met en place des frigos solidaires. Ainsi, l'organisation est centrée sur des valeurs fortes qui sont au fondement de son existence et qui la distinguent des magasins classiques du secteur agroalimentaire.

## 4.2. L'évaluation des formations continues de l'IFAPME chez Färm

### 4.2.1. Le système d'évaluations mises en place à l'IFAPME

Les évaluations<sup>5</sup> de fin de formation mises en place par l'IFAPME sont données aux participants à la fin de la formation. Elles sont faites en deux parties : une évaluation sur le contenu de la formation et une évaluation du formateur. Elles se présentent toutes les deux sous la forme d'une grille avec différentes questions avec pour chaque question une échelle d'accord allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » correspondant à une note allant de 0 à 5.

Dans la grille de formation dédiée à la formation d'abord, on peut voir que les participants sont invités à y inscrire leurs noms, prénoms et dates de début et de fin de formation. Ensuite, le questionnaire est composé de six questions fermées dont les notes vont de 0 à 5. Ces questions portent sur la satisfaction générale suite à la formation, sur l'adaptation des besoins par rapport aux besoins, sur le contenu de la formation, sur la durée de la formation, sur l'organisation de la formation ainsi que sur les infrastructures à disposition. Enfin, le questionnaire se termine par trois questions ouvertes : les points forts de la formation, les points faibles de celle-ci et enfin, les autres sujets de formations qui pourraient être intéressants.

La grille de formation pour les formateurs est présentée de la même manière quant aux informations personnelles demandées. Ensuite, les thématiques abordées pour les questions fermées sont les suivantes : satisfaction envers le formateur, maîtrise de la matière de celui-ci, méthodes d'animations adaptées, prise en compte des participants, clarté des explications, structure des cours donnés, climat de groupe, respect du programme annoncé, satisfaction vis-à-vis du support écrit, respect vis-à-vis de l'horaire. Enfin, le questionnaire se clôture par deux questions ouvertes : une justification est demandée pour les notes inférieures ou égales à trois ainsi qu'un commentaire à adresser au formateur.

Ainsi, finalement, les évaluations post-formations proposées par l'IFAPME sont tout à fait celles dont Kirkpatrick (1959) préconise la mise en place pour une évaluation des réactions des participants. Qui plus est, ces évaluations vont dans le sens de la théorie de Louarn et Pottiez (2010) qui préconisent de mesurer le contenu des formations et le formateur lui-même. Les auteurs ajoutent cependant que la satisfaction envers le formateur n'a aucune incidence sur les évaluations des niveaux suivants contrairement aux évaluations portant sur le contenu de la formation.

---

<sup>5</sup> Voir image en annexe 1 et 2

#### 4.2.2. Le système d'évaluations mises en place chez Färm

Lorsque nous avons posé la question des évaluations post-formations mises en place chez Färm au responsable formation, celui-ci nous avoue qu'il n'y a pas encore de système d'évaluation de formation qui est mis en place. Cependant, il nous avoue aimer travailler avec l'IFAPME car il utilise les évaluations qui sont faites par l'organisme de formation. En effet, il conserve les évaluations faites par l'IFAPME dans ses fichiers afin d'avoir un suivi des formations et des évaluations faites. De plus, le responsable formation ajoute qu'il souhaiterait mettre en place un tel système d'évaluation en interne mais qu'il n'a pas encore eu réellement l'occasion de le faire.

#### 4.2.3. Déroulement des deux formations

Lors de cette section, nous allons donner une brève explication de la manière dont se sont passées les deux formations afin de mieux comprendre le contexte global de celles-ci. En effet, parler des évaluations de formations sans en expliquer le déroulement global de celle-ci nous paraissait absurde. Nous ferons donc une brève description de ce qu'il s'est déroulé lors des formations. Cependant, pour une lecture plus agréable et pour éviter d'inclure des descriptions de faits allant tous dans le même sens, nous n'allons pas remettre des extraits d'entretiens car nous ne reprenons dans cette partie que des faits objectifs et non le point de vue de l'une ou l'autre partie.

##### 4.2.3.1. Déroulement de la formation en ergonomie

La formation était proposée à tous les travailleurs de chez Färm. Au niveau de son organisation, le formateur allait dans les locaux de chaque magasin un à un des travailleurs à former. Les groupes de formation étaient donc constitués en fonction du lieu de travail de chaque personne. La formation se déroulait sur une demi-journée en deux phases. Lors de la première partie de la formation, le formateur expliquait les gestes à adopter de manière théorique aux travailleurs en montrant en même temps les bons gestes à effectuer en fonction des postures à adopter. Une fois la partie théorique terminée, les travailleurs étaient invités à se remettre au travail de manière habituelle. Pendant qu'ils effectuaient leurs tâches, le formateur passait voir les travailleurs un à un afin de corriger leurs gestes en remontrant les bonnes habitudes à prendre pour les différentes tâches à exécuter. Ainsi, au bout de la demi-journée de formation, toutes les personnes avaient pu entendre la théorie donnée puis voir leurs gestes modifiés après que le formateur ait pris le temps d'observer un à un tous les travailleurs à leur poste de travail dans le magasin. Ainsi, la formation a été donnée dans tous les magasins une première fois. Il est prévu

que le formateur revienne une seconde fois pour recorriger les gestes qui n'auraient pas été acquis lors de la première formation pour ceux qui souhaitent participer à cette seconde formation.

#### 4.2.3.2. Déroulement de la formation Excel

La formation Excel s'est quant à elle déroulée de manière tout à fait différente de celle en ergonomie. Le formateur a donné la formation à quatre groupes composés de huit participants durant deux demi-journées par groupe. Au départ, il a été convenu que les formations Excel se dérouleraient en présentiel mais suite à l'augmentation du nombre de cas de COVID<sup>6</sup>, la formation a finalement dû être donnée en distanciel. Les travailleurs de l'entreprise étaient encore une fois tous invités à participer à la formation mais seuls ceux qui en faisaient la demande étaient effectivement inscrits. La formation a été donnée une fois à un groupe constitué uniquement de travailleurs du bureau administratif. Les trois autres groupes étaient constitués de travailleurs en ayant fait la demande, pour la plupart il s'agissait de gérants ou d'adjoints gérants de magasins. Les travailleurs étaient donc invités à se connecter en ligne afin de suivre la formation. Une fois en ligne, un écran partagé permettait aux participants de suivre un modèle d'exercices prévus. Une fois la marche à suivre expliquée une première fois, les participants étaient invités à faire de même sur leur fichier Excel.

### 4.3. Vérification des hypothèses formulées

#### 4.3.1. L'intérêt des acteurs de la formation continue pour les évaluations de formations

Nous avons dans la partie théorique décrit le modèle d'évaluation à 4 niveaux de Kirkpatrick. Nous avons aussi expliqué les intérêts pour l'évaluation des acteurs dans ces formations. Dans cette partie, nous allons tenter de vérifier notre hypothèse qui atteste que chaque partie prenante a un intérêt différent à l'évaluation de la formation selon la place qu'elle occupe dans le processus de la formation. Si nous mettons en lien l'intérêt des acteurs dans l'évaluation des formations avec les niveaux d'évaluation de Kirkpatrick, nous pouvons mettre en évidence quel niveau d'évaluation est pertinent pour chaque partie prenante. Pour des raisons de faisabilité et parce qu'il n'était pas possible dans le cadre de ce travail d'interviewer des personnes faisant partie du comité de direction de l'entreprise, nous n'allons malheureusement pas pouvoir analyser le dernier niveau de Kirkpatrick correspondant à celui des résultats pour l'entreprise.

---

<sup>6</sup> La formation s'est déroulée durant le mois d'avril 2021

Ainsi, nous avons sur base des interviews et de la théorie vue précédemment, mis en lien les trois premiers niveaux d'évaluations avec des acteurs de la formation. Ainsi, l'hypothèse que nous tenterons de vérifier est que l'évaluation du premier niveau est pertinente pour les formateurs et pour les conseillers en formations. Les évaluations portant sur les connaissances vues lors des formations sont pertinentes pour les formateurs et pour les gérants. Enfin, les évaluations de troisième niveau quant à elles sont pertinentes pour les gérants et pour le département des ressources humaines.

#### 4.3.1.1. Le premier niveau d'évaluation

Ainsi, le premier niveau d'évaluation correspond à la réaction « à chaud » du participant suite à la formation. Le but de ce niveau d'évaluation est de tenter d'évaluer le ressenti des participants, leur niveau de satisfaction global après une formation. Ce niveau d'évaluation n'est pas pertinent pour toutes les personnes qui font partie du processus de l'évaluation : un dirigeant d'entreprise, par exemple, n'a que peu d'intérêt à la lecture d'évaluation de ce premier niveau. En revanche, d'autres acteurs impliqués dans la formation ont tout intérêt à se pencher sur celles-ci les formateurs, les conseillers en formation qui ont mis en place la formation ainsi que le département des ressources humaines de l'entreprise.

En effet, les formateurs d'abord, ont intérêt à prêter attention aux évaluations de premier niveau. Grâce au premier niveau, comme le disent Russ-Eft et Preskill (2001), l'évaluation permet aux formateurs de contrôler la qualité des formations qu'ils viennent de dispenser et de mettre en évidence les aspects d'une formation qui fonctionnent effectivement bien. Kraiger (2002) ajoute que ces évaluations permettent de voir à quels changements procéder dans la manière de mettre en place une formation. Les conseillers en formations d'organismes mettant en place des formations ont, eux aussi, de l'intérêt à la lecture des évaluations de formations.

##### 4.3.1.1.1. Pour les formateurs

Lorsque l'on demande aux formateurs ce qu'ils pensent du système déjà mis en place pour évaluer le premier niveau de Kirkpatrick, les réponses sont divergentes. En effet, le formateur 1 nous dit ceci :

*« Je les lis systématiquement les feedbacks après les formations et l'IFAPME me fait un feedback et ça fait partie de leur contrôle qualité. J'y suis très attentif, je regarde ce qu'il y a à améliorer et je renvoie les infos à la conseillère lorsqu'il y a un souci. »*

Formateur 1, extrait d'interview

Il ajoute :

*« Les évaluations sont fort générales et pas adaptées au contexte ; il y a des personnes qui ne sont pas concernées. Lorsqu'on demande le support ou les choses mises à dispositions, il y a des éléments qui faussent les évaluations. Il faudrait réfléchir à la création d'évaluations au cas par cas pour certaines formations qui sont données. »*

Formateur 1, extrait d'interview

Le formateur 1 trouve que les évaluations de premier niveau sont en adéquation avec les informations dont elle estime avoir besoin pour modifier son programme de formation. Il trouve que la forme du questionnaire devrait être individualisée mais sur le fond, les évaluations de premier niveau sont globalement celles qu'il recherche lorsqu'il revoit son programme de formation.

Le formateur 2 quant à lui, donne une réponse tout à fait différente :

*« Je pense que des formulaires Forms seraient plus adaptés pour que tout le monde puisse le recevoir et que les données soient plus pertinentes et directement encodées. Car les formulaires papier représentent beaucoup de travail avec une efficacité seulement partielle. Pour moi, les formulaires post formations sont rapides mais voilà, je ne suis pas sûr que ça soit réellement efficace. En fait, il faudrait réévaluer les évaluations pour qu'elles soient plus utiles et plus rentables. »*

Formateur 2, extrait d'interview

Le formateur 2 est dans une vision tout à fait différente de la première formatrice. En effet, pour lui, les évaluations ne sont pas mauvaises mais le support papier ne conviendrait pas vraiment car il nécessite un gros travail de réencodage et il doute de leur efficacité et de leur rentabilité. D'ailleurs, le formateur 2 ajoute ceci :

*« Pour moi, le formulaire papier avec deux feuilles, sert peu, ce n'est pas top. Ça serait pertinent lors d'une évaluation plusieurs semaines après. Ça, ça serait pertinent, avec ça, on saurait si les personnes ont réussi ou non à mettre en place les savoirs appris et voir s'ils ont été utilisés ou non. Comme ça, on pourrait vraiment évaluer la formation et le contenu de la formation qui a été donnée. »*

Formateur 2, extrait d'interview

En ajoutant cette phrase, le formateur met en évidence le fait que l'IFAPME n'évalue que le premier niveau de Kirkpatrick et non les autres qui sont essentiels à évaluer selon lui. Il préconise donc de mener aussi le deuxième niveau d'évaluation afin de voir si la formation porte réellement ses fruits sur le long terme ou non. De plus, le formateur ajoute qu'il faut plusieurs semaines avant d'évaluer les connaissances acquises par les personnes ayant suivis les formations pour pouvoir réellement mesurer l'impact de la formation sur le travail de terrain des travailleurs.

Un autre point que nous aimerions aborder sur le premier niveau des évaluations est le timing dans lequel elles doivent être réalisées. S'il paraît évident qu'une évaluation de ce type « à chaud » doit être faite assez vite après la formation, cette question du timing reste importante. En effet, si elles ne sont pas données au moment opportun, l'évaluation perd tout son intérêt. Sur le sujet, le formateur 2 nous dit ces quelques mots :

*« Généralement, je sais ce que je vais recevoir comme note, je suis rarement surpris par les évaluations. Et puis il y a le biais de désirabilité en plus. Elles sont souvent faites à la va-vite et peu justifiées par les personnes. »*

Formateur 2, extrait d'interview

Cet extrait d'entretien met en évidence deux éléments importants : le biais de désirabilité social et les évaluations faites « à la va-vite » une fois les formations terminées. Ces deux éléments mènent à un risque de se retrouver en fin de formation avec des évaluations écrites qui ne correspondent pas à la réalité de la formation.

Le biais de désirabilité sociale d'abord est défini comme étant : « *L'adéquation connue des comportements observés ou anticipés d'une personne aux motivations ou aux affects réputés des membres typiques d'un collectif social.* » (Pansu & Beauvois, 2004, p. 171) En d'autres termes, le biais de désirabilité sociale est un comportement inconscient de la part des individus qui tentent de donner des réponses pour plaire à la personne à qui ils parlent. Dans le cadre des évaluations de formations, on risque de trouver le biais de désirabilité sociale au moment précis où ces évaluations sont données. En effet, à la fin du programme de formation, peu importe la durée de celle-ci, ce sont les formateurs qui distribuent les questionnaires aux travailleurs qui ont suivi les formations. Les travailleurs sont donc face à lui lorsqu'ils répondent au questionnaire sur ce même formateur. De surcroît, une fois le questionnaire rempli, c'est aussi le formateur qui reprend les évaluations écrites par les participants de la formation. Le biais de désirabilité sociale aura pour conséquence plus de difficultés de la part des répondants à donner de mauvaises évaluations à la formation que si le formateur n'avait pas été impliqué dans le processus d'évaluation de la formation.

Enfin, le formateur souligne dans le dernier extrait cité la manière avec laquelle ces évaluations sont prises par les travailleurs désormais formés. Le formateur souligne la rapidité avec laquelle les apprenants répondent aux évaluations. Cette rapidité de réponse implique que les personnes ayant suivi la formation répondent de manière trop rapide sans réellement prendre la peine de réfléchir aux bons et mauvais aspects de la formation ni de faire une introspection sur ce qui a été vu lors de celle-ci. On peut dès lors se demander dans quelle mesure les réponses données reflètent réellement le vécu si ces évaluations ne sont pas prises au sérieux par les participants.

#### 4.3.1.1.2. Pour les conseillers en formation

Ce premier niveau d'évaluation n'est pas utile que pour les formateurs. En effet, les conseillers en formation de l'IFAPME ont aussi intérêt à porter un regard critique sur les évaluations pour plusieurs raisons. D'abord, elles leur permettent d'avoir le point de vue des participants à chaud sur les formations qui viennent d'être données. Si ces évaluations de premier niveau sont globalement mauvaises, il est nécessaire pour eux de se poser des questions sur le contenu de la formation, sur la manière dont le formateur les donne, sur les supports utilisés pour ces formations et sur la manière avec laquelle les formateurs s'adaptent au public qu'ils ont face à eux. Etant donné qu'ils ont la charge de préparer et de mettre en place les formations, ils peuvent être considérés comme les premiers responsables quand le retour sur la formation est négatif.

Pour évaluer les formations dispensées par l'IFAPME, les conseillers en formations utilisent donc les évaluations qui sont données par les formateurs en fin de formation que nous venons de voir. Ces évaluations ont des aspects positifs et négatifs dont les conseillers sont globalement conscients. D'abord, un aspect positif qui ressort est que la standardisation des questionnaires rend possible pour le centre IFAPME le calcul de statistiques sur les évaluations de formations et sur les formateurs en particulier. Sur ce sujet, le conseiller en formation nous dit ceci :

*« On a standardisé tous les questionnaires d'évaluation. Donc on évite d'avoir pour chaque formation des questionnaires particuliers. Donc on essaie de se baser sur ces questionnaires généraux et donc si on a besoin de plus d'informations, on passe plutôt alors à des évaluations qualitatives ou on va trouver les participants en cours ou en fin de formation. »...« Donc on doit, on doit avoir ça et on doit rechercher la qualité et évaluer les points forts et les points faibles de chaque formation et de chaque formateur. Et le cas échéant, d'avoir des actions correctives donc soit de changer, de discuter avec le formateur sur sa manière de cours, sur le contenu, sur ce qu'il a donné etc., ... »*

Conseiller en formation 1, extrait d'interview

Ainsi, les questionnaires d'évaluations post-formations sont standardisés afin de pouvoir comparer statistiquement les résultats des formateurs que ça soit selon les formations données ou selon le moment durant lequel la formation est donnée. De plus, ces statistiques permettent de comparer les formateurs entre eux grâce aux résultats obtenus.

Néanmoins, le conseiller en formation ajoute une autre information importante quant aux évaluations :

*« Et puis on évalue aussi de manière aussi un peu informelle la relation avec le formateur. Tu vois des formateurs qui sont en retard ou qui se font priés qui changent leurs horaires, des choses comme ça mais voilà, ça intervient aussi dans leur évaluation. Des formateurs, à qui on a des problèmes avec les participants, des choses comme ça, ben voilà, ça intervient aussi de manière informelle. »*

Conseiller en formation 1, extrait d'interview

Grâce à cet extrait, on voit donc que les évaluations de niveau 1 ne sont pas les seules évaluations qui sont prises en compte pour l'évaluation globale des formations. Les conseillers en formation prennent aussi en compte les échanges informels qui sont échangés avec les personnes suivant des formations ainsi que d'autres critères qui ne sont pas clairement définis mais qui entrent en ligne de compte lorsque les formateurs sont eux-mêmes évalués.

Ainsi, ces extraits mettent en évidence l'utilité des évaluations de formations de premier niveau. Tant pour les formateurs que pour les conseillers en formations, elles servent à mesurer le ressenti des travailleurs sur la formation, à donner un retour global sur la formation et son contenu et sur le formateur lui-même. Elles permettent aussi de mettre en évidence les changements éventuels à mettre en place pour améliorer le programme de formation. Enfin, ces évaluations leur permettent aussi de voir s'il y a des lacunes dans le programme de formation ou si certaines informations ne sont pas bien reçues par les travailleurs. Finalement, ce premier niveau de formation donne les mêmes informations pour les formateurs et pour les conseillers d'un centre proposant des formations. Cependant, le traitement des informations écrites dans les évaluations n'est pas le même pour le formateur et pour le conseiller. En effet, le formateur pourra prendre en compte les remarques faites pour améliorer son programme. Le conseiller en formation a quant à lui le choix de l'engagement des formateurs, et peut lorsque les évaluations sont négatives de manière répétitive, se séparer d'un formateur pour la session de formation suivante. En effet, étant donné que les formateurs ne sont pas engagés par des contrats fixes, il est plus simple de se séparer d'un formateur dans les cas où c'est nécessaire. Ainsi, les mêmes évaluations de premiers niveaux peuvent avoir des conséquences tout à fait différentes selon la partie qui la reçoit. Cependant, Louarn et Pottiez (2010) soulignent qu'une mauvaise évaluation du formateur peut n'avoir

aucune influence sur les autres niveaux d'évaluations car les évaluations de satisfaction à l'égard du contenu de la formation ont beaucoup plus d'impact que celles à l'égard du formateur lui-même. Dès lors, écarter trop vite un formateur qui aurait des évaluations personnelles moyennes mais dont le contenu serait bon ne serait pas forcément nécessaire.

#### 4.3.1.2. Evaluation du deuxième niveau

L'intérêt du deuxième niveau d'évaluation de Kirkpatrick est tout à fait différent du premier. Le deuxième niveau d'évaluation tente de mesurer les connaissances acquises par les personnes ayant suivis une formation spécifique. Le but n'est plus de savoir dans quelle mesure ils ont apprécié ou non la formation, mais bien de tenter de déterminer dans quelle mesure les participants ont retenu les informations qui ont été données durant celle-ci. Dès lors, cette forme d'évaluation est plus proche d'un contrôle ou d'un examen tel qu'ils sont donnés dans les écoles que d'un retour sur le vécu de la formation comme dans le premier niveau.

Dès lors, la question se pose de savoir qui serait intéressé par la lecture d'évaluation des connaissances acquises des participants d'une formation. Deux catégories de personnes impliquées dans la formation ont un intérêt particulier à s'intéresser à ce type d'évaluation : les formateurs et les gérants.

##### 4.3.1.2.1. Pour les formateurs

Les formateurs d'abord, parce qu'à la lecture de ces évaluations, ils auront une vision beaucoup plus claire de la manière dont les connaissances qu'ils dispensent aux participants sont retenues ou non. En effet, les formateurs créent des programmes de formations, les présentent aux personnes inscrites aux formations, puis recueillent les évaluations de premier niveau sur le ressenti de la formation. Une fois l'évaluation de premier niveau passée, les formateurs n'ont cependant plus d'autre retour sur la manière dont les savoirs transmis sont assimilés ou non par les participants. A ce sujet, le formateur 2 nous dit d'ailleurs ceci :

*« Ça serait pertinent d'avoir une évaluation plusieurs semaines après. Ça, ça serait pertinent, avec ça, on saurait si les personnes ont réussi ou non à mettre en place les savoirs appris et voir s'ils ont été utilisés ou non. Comme ça, on pourrait vraiment évaluer la formation et le contenu de la formation qui a été donnée. »*

Formateur 2, extrait d'interview

La fin de la réponse donnée par le formateur à une question qui était pourtant large et très ouverte<sup>7</sup> va exactement dans le sens d'une demande d'une évaluation de deuxième niveau comme expliqué par Kirkpatrick. Cet extrait nous montre donc l'intérêt des formateurs pour des évaluations plus éloignées dans le temps et sur les connaissances potentiellement acquises par les travailleurs lors de leur formation. En effet, ce formateur souligne l'importance pour lui de pouvoir réellement évaluer si les personnes qu'il forme retiennent finalement sur le long terme les informations qu'il donne durant ces formations. Cependant, lorsque la question a été posée au deuxième formateur, celui-ci n'a pas répondu à la question et a embrayé sur un autre sujet.

#### 4.3.1.2.2. Pour les gérants

Du côté des gérants, les réponses données quant au besoin d'évaluer les formations sont très différentes d'un gérant de magasin à un autre.

Le gérant 2 d'abord nous expose son point de vue sur la mise en place d'évaluations de formations à son niveau hiérarchique :

*« Pas au niveau je pense des gérants, ce n'est pas notre ressort » ... « Ça m'ajoutera une tâche en plus, ça serait vraiment une charge de travail en plus, ça prend du temps, si on veut les faire il faut bien se poser avec les gens et ça prendrait beaucoup de notre énergie en plus de qu'on fait déjà. »*

Gérant 2, extrait d'entretien

*« Alors je pense de toute manière que c'est utile pour ne pas que ça tombe de l'oubli, les discussions pour mettre en place de nouvelles choses sont nécessaires » ... « Au cas par cas plutôt, je pense que c'est au gérant à mettre ça en place. »*

Gérant 3, extrait d'entretien

Ainsi, du côté des gérants, les réponses quant à l'intérêt d'ajouter des évaluations de formations est mitigé. En effet, le gérant 2 voit l'intérêt d'évaluer les connaissances acquises par les travailleurs à la suite des formations mais pas de le faire lui-même. Le gérant 3 quant à lui voit l'intérêt d'évaluer les connaissances des travailleurs. Par contre pour lui, ces évaluations peuvent être données par les gérants. Ainsi, si les deux gérants s'accordent sur l'utilité de la mise en place d'une évaluation de formation sur les connaissances des travailleurs, le gérant 2 ne pense pas qu'il devrait le faire lui-même alors que le gérant 3 pense quant à lui que ça devrait partie du rôle de gérant de magasin.

---

<sup>7</sup> Est-ce que vous prenez en compte les évaluations de fin de formations ?

Ainsi, le formateur interrogé voit finalement tout à fait l'utilité de la mise en place d'une évaluation qui porterait sur une évaluation des connaissances qui auraient été vues durant la formation. Pour lui, des évaluations de ce type permettrait finalement de savoir si la manière qu'il a de donner cours est bonne ou non et si les connaissances qu'il tente d'inculquer durant ces cours sont retenues ou non. Du côté des gérants, les réponses sont unanimes sur la nécessité de les mettre en place mais le sont moins quant à la personne qui devrait s'en charger. Ainsi, on peut dire que les gérants sont globalement intéressés par la lecture des résultats d'évaluations sur les connaissances mais le problème se pose plutôt dans la mise en place du processus d'évaluation.

#### 4.3.1.3. Evaluation du troisième niveau

Les évaluations du troisième niveau de Kirkpatrick sont les évaluations qui ont pour but de mesurer la manière avec laquelle le travailleur formé a pu transférer les apprentissages acquis durant la formation à son poste de travail. Lors de cette évaluation, on va donc tenter de mesurer les différences qui existent dans la manière d'agir au poste de travail avant et après la formation afin de mettre en évidence les bonnes pratiques émanant de la formation. L'évaluation des formations à ce niveau devrait être intéressante pour deux acteurs de la formation : les gérants et le département de ressources humaines de l'entreprise.

##### 4.3.1.3.1. Pour les gérants

Les évaluations de formations de troisième niveau peuvent être intéressantes pour les gérants. Néanmoins, les réponses des gérants à propos de la nécessité de ce type d'évaluation sont contrastées.

Lorsque l'on demande aux gérants ce qu'ils pensent de la mise en place d'évaluation de formations voici ce qu'ils répondent :

*« C'est pareil, ça serait intéressant d'avoir un réel avant-après formation mais ça nous prendrait beaucoup trop de temps, c'est impossible qu'on fasse ça nous même. »*

Gérant 2, extrait d'interview

*« Je pense que sur le fond ce n'est pas une mauvaise idée mais les travailleurs n'aimeraient pas ça je pense. Déjà lorsque c'est pour parler de leurs rayons etc. ils sont stressés, ce n'est pas facile pour eux de dire oui pour les réunions. Si leur demande deux ou trois évaluations après chaque formation, ils finiraient par ne plus aller en formation. »*

Gérant 3, extrait d'interview

Lorsque l'on pose la question aux gérants la question de la possibilité d'évaluer le transfert des connaissances des travailleurs au poste de travail, les réponses sont encore une fois contrastées. Si l'idée d'avoir accès aux résultats de ce type d'évaluation intéresse les gérants, aucun des deux cette fois ne semble vouloir les mettre en place. En effet, le gérant 2 nous dit que ça lui paraît impossible d'organiser une évaluation. Le gérant 3 quant à lui admet que l'idée est bonne mais ne pense pas que les travailleurs aimeraient être autant évalués. Ce dernier point est particulièrement intéressant car dans cette entreprise où ce sont les travailleurs qui décident ou non de s'inscrire à une formation, il serait dommage d'avoir une diminution progressive du nombre d'inscriptions en formation à cause d'un excès de contrôle une fois la formation terminée.

#### 4.3.1.3.2. Pour le département des ressources humaines

Pour le département des ressources humaines, nous n'avons qu'une interview que nous pouvons utiliser pour justifier le besoin ou non d'évaluation de formation continue. Cette interview est celle du responsable de formation de l'entreprise Färm. Lorsqu'on lui demande son point de vue sur les évaluations de formations pour son entreprise, il nous répond ceci :

*« Non parce que finalement, je demande parfois les feedbacks de l'IFAPME et je les ai reçus chaque fois. Ils sont très réactifs et c'est super. Ce qui est bien aussi c'est que dans les évaluations que l'IFAPME fait remplir au personnel, il y a une question sur les autres formations qui les intéressent. Du coup l'IFAPME fait du lien entre le retour sur les formations et propose les formations de son catalogue par rapport aux besoins des employés » ... « Je verrai quand j'irai sur place faire le tour de tous les magasins niveau administratif et niveau santé voir si les travailleurs étaient satisfaits ou non de ce qui s'est passé dans les formations. Je n'ai pas encore eu l'occasion de vraiment demander des retours aux gérants sur les formations mais j'aimerais bien le faire. »*

Responsable formation, extrait d'interview

La réponse donnée par le responsable formation est très intéressante. Selon lui, les feedbacks proposés par l'IFAPME sont suffisants et assez complets par rapport aux besoins de l'organisation. Pour lui, ces évaluations sont complètes et, qui plus est, leur donnent des retours sur les autres formations à proposer éventuellement dans le futur.

Contrairement à ce qui a été proposé dans la première hypothèse, les évaluations de fin de formations pour le troisième niveau ne semblent pas nécessaires pour les gérants ni le département des ressources humaines de l'entreprise. En effet, toutes les personnes interrogées sur le sujet semblent dire

que ce type d'évaluation serait chronophage aussi bien pour eux que pour les travailleurs qui seraient invités à répondre à l'évaluation. Qui plus est, les évaluations de premier niveau proposées par l'IFAPME semblent être suffisantes pour le département des ressources humaines.

Nous arrivons au bout de notre première hypothèse dans laquelle nous voulions démontrer que les acteurs des formations ont tous des intérêts différents dans l'évaluation des formations continues correspondant à un ou plusieurs niveaux de la théorie de Kirkpatrick. Nous avons ensuite décliné cette hypothèse en associant chaque niveau d'évaluation à des acteurs de la formation. Ainsi, le premier niveau d'évaluation a été associé avec les formateurs et conseillers en formation. Le niveau des connaissances quant à lui nous semblait intéressant pour les formateurs ainsi que pour les gérants. Enfin, le niveau du transfert des compétences quant à lui a été associé aux gérants et au département des ressources humaines. Le premier niveau d'évaluation est celui des réactions. L'intérêt des conseillers en formation quant à la mise en place de ce type d'évaluation est finalement déjà avéré, il est mis en place dans l'organisation depuis longtemps. L'intérêt des formateurs pour les évaluations de premier niveau est lui aussi vérifié. Les deux formateurs questionnés s'intéressent aux retours des travailleurs sur les formations qu'ils viennent de donner. Nous tenions cependant à souligner le biais qui existe lorsque ce sont les formateurs qui donnent eux-mêmes les questionnaires aux travailleurs.

Le niveau des connaissances était dans notre hypothèse associé aux superviseurs directs, et aux formateurs. Parmi les deux formateurs interrogés, l'un a évité la question et est passé autre chose, ne semblant pas intéressé par ce type d'évaluation. Cependant, l'autre formateur trouvait très intéressant de mettre en place ce type d'évaluation. Ainsi, les avis des gérants sur la question sont plus mitigés.

Enfin, nous avions pour hypothèse que les évaluations portant sur le transfert d'apprentissage pourraient intéresser les gérants ainsi que le département des ressources humaines. Les gérants n'étaient pas vraiment intéressés par la mise en place d'une évaluation de ce type. Cette fois, les deux gérants s'accordaient à dire que ça serait chronophage même s'ils étaient tous deux intéressés à la lecture des résultats s'il était possible de les lire sans devoir les mettre en place. Le responsable des ressources humaines quant à lui, n'est pas intéressé par ce type d'évaluation. En effet, ce dernier a déjà accès aux évaluations de premier niveau faites par les formateurs pour l'IFAPME et estime finalement qu'elles sont suffisantes.

### 4.3.2. L'impact du soutien de la hiérarchie sur le transfert au poste de travail

La deuxième hypothèse que nous allons tenter de démontrer ici est la suivante : « Pour que le transfert des connaissances ou des compétences au poste de travail puisse avoir lieu, un soutien de la hiérarchie est nécessaire ». Pour tenter de répondre à cette hypothèse, nous allons donc scinder ce chapitre en trois parties : d'abord, nous regarderons comment sont mises en place les formations chez Färm et l'importance de la hiérarchie dans son processus de création. Ensuite, nous regarderons si le transfert au poste de travail a effectivement eu lieu suite à la formation en ergonomie. Enfin, nous tenterons aussi de voir s'il y a effectivement eu un transfert des connaissances au poste de travail suite à la formation Excel.

#### 4.3.2.1. Processus de mise en place de nouvelles formations chez Färm

Avant de voir de quelle manière le soutien hiérarchique a eu ou non de l'importance dans le transfert des compétences pour les travailleurs de chacune des deux formations, nous allons brièvement voir de quelle manière les responsables sont impliqués ou non dans le processus de création d'une nouvelle formation. Etant donné que tous les travailleurs de l'entreprise, peu importe le niveau hiérarchique, ont été invités à participer à la formation, lorsque l'on parle de soutien hiérarchique nous faisons référence aux gérants, hiérarchiquement supérieurs aux travailleurs invités aux formations. Nous incluons aussi dans la hiérarchie le directeur financier qui a le pouvoir entre autres d'octroyer du nouveau matériel, de financer de nouvelles formations et de renforcer les équipes de travail s'il le souhaite.

Tout d'abord, un élément influençant le transfert des compétences des travailleurs sur le lieu de travail est que ce sont eux qui peuvent faire des propositions de formations auxquelles ils souhaiteraient participer. Ainsi, les travailleurs ne sont pas obligés de participer à la formation, s'ils décident d'y participer c'est parce qu'ils ont décidé de s'inscrire au programme de formation. Dès lors, si l'on reprend la théorie de la motivation de Delobbe (2007), nous pouvons présumer qu'en laissant le choix aux travailleurs de la participation à la formation, ceux qui décident d'y participer sont motivés et ont dès lors une plus grande probabilité de transférer leurs compétences à leur poste de travail.

*« En fait c'est selon des enquêtes de satisfaction créée par des collègues. Avec les réponses données par le personnel on a pu voir ce que le personnel voulait comme formation que ça soit dans les bureaux ou dans les magasins. Si on veut qu'une formation soit mise en place, j'en en parle avec le directeur opérationnel qui en parlera aux autres directeurs pour voir si c'est ok ou non. »*

Responsable formation, extrait d'interview

Dans l'organisation, c'est donc un système d'enquête de satisfaction qui permet de déterminer les formations à mettre en place. Ainsi, les travailleurs de l'organisation ont l'occasion de proposer de nouveaux sujets de formations s'ils le désirent. Qui plus est, les gérants des magasins leur proposent de participer à des formations mais c'est eux qui décident ou non de les suivre. Lorsque l'on pose la question au responsable des ressources humaines s'il y a besoin de négocier la mise en place de formation après que des formations aient été mises en évidence lors du cahier des charges, il nous répond ceci :

*« Peu de formations sont refusées en général. Ce n'est pas réellement le budget le plus important, c'est plutôt que les gens soient le mieux formés possible et que la qualité soit là en magasin. »*

Responsable formation, extrait d'interview

En effet, l'organisation Färm propose beaucoup de formation pour son personnel et les nouvelles formations n'y sont que rarement refusées. Dans l'organisation, l'accent est mis sur la qualité de la vente et du bien-être du personnel dans les magasins.

*« J'envoie les invitations pour les formations aux gérants des magasins qui voient avec le personnel s'ils sont intéressés ou non. Après, c'est aux travailleurs de s'inscrire auprès du gérant du magasin s'ils sont intéressés par la formation. »*

Responsable formation, extrait d'interview

Ainsi, dans l'organisation, les travailleurs peuvent donc proposer des formations dont ils souhaiteraient la mise en place lors d'enquête de satisfaction. Si une demande de formation ressort, une proposition est faite au directeur opérationnel qui décide ou non avec le responsable formation de la mise en place d'une nouvelle formation. Lorsque la formation est validée par le directeur opérationnel, l'invitation à la nouvelle formation est envoyée aux gérants de magasins qui doivent la proposer à leurs travailleurs et les inscrire si ceux-ci sont intéressés par le programme de celle-ci.

#### 4.3.2.2. Formation en ergonomie

La formation en ergonomie s'est déroulée en deux temps. Dans un premier temps, les participants ont écouté une explication théorique sur les bons gestes et sur les bonnes postures à adopter de manière générale. Lors de la seconde partie, les travailleurs étaient invités à reprendre leur poste de travail habituel et à y retravailler de manière habituelle. Dans le même temps, le formateur passait voir chaque travailleur un à un pour rectifier les postures afin de leur montrer la meilleure posture à adopter pour limiter les douleurs physiques sur le court comme le long terme. Enfin, après cette dernière partie de la formation, le formateur a pris des notes sur le matériel qui pouvait éventuellement être changé afin

d'éviter un peu plus les risques physiques pour les travailleurs. Cette liste a été transmise aux gérants de magasin, qui pour la plupart étaient présents lors de la formation. Au niveau de la procédure, ce sont les gérants ou les gérants adjoints qui doivent faire la demande au responsable des budgets de Färm qui décident ou non d'investir dans du nouveau matériel.

La formation analysée ici étant une formation portant sur l'ergonomie, il n'est pas facile de mesurer le transfert des compétences des travailleurs au poste de travail à court terme. Néanmoins, lors des interviews, nous avons tout de même pu récolter des indices quant au transfert des compétences des travailleurs formés sur leur lieu de travail.

*« On fait tout de même attention aux autres et on essaye de communiquer et se faire des remarques pour améliorer les postures des travailleurs au quotidien. »*

Gérant 1, extrait d'interview

*« Alors, j'entends quand même souvent des collègues dire aux autres qu'ils devraient faire les choses autrement pour éviter d'avoir mal, j'essaye de leur faire remarquer et de les aider aussi quand c'est possible. »*

Gérant 3, extrait d'interview

Les deux gérants s'accordent pour dire qu'une attention plus particulière est portée sur l'ergonomie et sur la manière de porter des charges ainsi que sur le positionnement à adopter lors de certaines tâches. Ainsi, les collègues comme les gérants de magasins sont attentifs à ce que les compétences apprises lors de la formation puissent être appliquées sur le lieu de travail.

Un autre élément qui a retenu notre attention quant à l'importance du soutien de la hiérarchie sur les suites à donner la formation est que le responsable financier a accepté des demandes de changement de matériel suite à la formation. En effet, lors de la formation, le formateur a proposé une liste de matériel à acquérir qui aurait un impact positif sur le bien-être physique des travailleurs sur le long terme. Lorsque l'on pose la question de l'achat de nouveau matériel, les réponses des gérants vont toutes dans le même sens :

*« De toute manière lorsqu'il y a besoin de matériel, si le matériel de base est bon c'est souvent refusé mais lorsque ça amène un plus c'est oui. Pour le matériel nécessaire c'est toujours oui. Il y a toujours moyen d'arranger un peu les budgets pour améliorer le confort des gens, c'est une priorité. »*

Gérant 3, extrait d'interview

*« On a déjà entrepris des actions suite à la formation : on a mis les tapis en place, on s'est équipés pour les frigos d'étages en étages et nous on a mis des systèmes de roulettes en place pour passer d'une étagère à une autre sans se faire mal. »*

Gérant 1, extrait d'interview

*« On a changé nos sièges de bureau. Dans la pratique il y a quand même pas mal de choses qui ont changé, on fait beaucoup plus attention pour la porte de charge lourde : silos, bacs de légumes, pour nous mais aussi pour les autres. »*

Gérant 2, extrait d'interview

L'achat de nouveau matériel en adéquation avec les besoins des travailleurs en termes d'ergonomie est donc intéressant pour notre sujet. Même si l'achat de matériel n'est pas réellement du transfert de compétences en tant que tel, il aide cependant à faire en sorte que les travailleurs puissent avoir une meilleure tenue et une meilleure forme physique générale. Qui plus est, cet investissement peut se révéler un indicateur à la fois de l'évaluation positive de la formation par l'entreprise et du soutien de la hiérarchie aux suites données pour les travailleurs.

Qui plus est, la formation en ergonomie ayant été bien reçue par les participants, les responsables de l'organisation ont décidé de refaire une formation en ergonomie, quelques mois après la première, afin de revoir les gestes et les postures des travailleurs et de les recorriger au besoin.

Sur ce sujet, le Gérant 1 nous dit ceci :

*« Je pense que c'est une bonne chose d'avoir cette formation, c'est bien que le formateur revienne pour voir si ce qui a été proposé a bien été utile et bien mis en place. »*

Gérant 1, extrait d'interview

Enfin, le dernier élément que nous voulions souligner quant à l'importance de l'investissement de la hiérarchie pour le transfert de compétences au poste de travail à la suite d'une formation est ce dernier extrait d'entretien :

*« Sur le long terme ça joue forcément, on avait parfois des personnes qui arrêtaient de travailler pour des douleurs. Et ce genre de choses là, depuis ça n'arrive plus dans ce magasin. »*

Gérant 2, extrait d'interview

En effet, le gérant 2 nous donne une information importante : selon lui, il y aurait une amélioration de la condition physique des travailleurs qui aurait déjà été visible dans le magasin qu'il dirige. Nous n'avons bien sûr pas de chiffres officiels d'avant et après la formation pour faire une réelle comparaison du nombre de personnes en arrêt maladie ou en souffrance physique mais le témoignage du gérant montre tout de même une évolution positive suite à la formation.

Pour conclure sur l'impact du soutien hiérarchique pour le transfert de compétences dans la formation en ergonomie, nous pensons que l'hypothèse est effectivement vérifiée. En effet, les différentes personnes se trouvant à des échelons hiérarchiques supérieurs aux travailleurs visés par la formation se sont impliquées pour que les compétences apprises puissent être appliquées sur le lieu de travail. Qu'il s'agisse de remarques de la part des gérants sur les postures à adopter, de l'achat de nouveau matériel en adéquation avec les compétences apprises, de l'observation d'une des gérantes sur la diminution de douleurs physiques pour son personnel ou de la mise en place d'une deuxième formation pour ancrer les compétences apprises lors de la première formation, ces indices donnent lieu à penser que le soutien de la hiérarchie a effectivement un effet positif sur le transfert des compétences des travailleurs pour la formation en ergonomie. S'il est difficile d'affirmer la corrélation de manière précise, c'est-à-dire affirmer que sans ce support de la hiérarchie, le transfert des compétences n'aurait pas du tout eu lieu, on peut tout de même souligner qu'elle a eu un impact conséquent sur la manière avec laquelle le transfert s'est déroulé. On peut aussi souligner l'importance du soutien de cette même hiérarchie qui, suite à la première formation qui a été bien reçue dans les magasins, en a proposé une seconde afin d'ancrer les compétences nouvellement acquises pour son personnel.

#### 4.3.2.3. Formation en Excel

La formation en Excel quant à elle s'est déroulée durant le courant des mois de mars et d'avril 2021. Initialement prévue en présentiel, elle a dû être transposée en ligne suite aux mesures prises par le gouvernement en vue de diminuer le nombre de cas de COVID-19 en Belgique. Les participants à la formation étaient répartis en quatre groupes pour une formation donnée sur deux demi-journées. Lors de la formation, les travailleurs étaient invités à se connecter sur une plateforme dotée d'un écran partagé sur laquelle le formateur expliquait les démarches à suivre avant que les participants reproduisent ces mêmes exercices. La deuxième demi-journée était organisée de la même manière que la première. La formation Excel étant une formation portant sur des fiches de calculs, les travailleurs ayant décidé de s'y inscrire étaient principalement les gérants, les adjoints-gérants et le personnel de bureau.

Nous allons donc tenter de déterminer le rôle de la hiérarchie dans le transfert des connaissances après la formation sur le logiciel Excel. Avant cela, il est essentiel de remettre les différents éléments en contexte afin de cerner au mieux la formation et les éléments à prendre en compte pour tenter d'élucider l'hypothèse de l'importance de la hiérarchie pour cette formation.

D'abord, il est important de noter que les travailleurs ayant participé à cette formation sont des travailleurs d'échelons hiérarchiques supérieurs de l'entreprise.

Il s'agit essentiellement de gérants et d'adjoints gérants de magasins ainsi que du personnel de bureau travaillant uniquement en administratif. Dès lors, lorsque l'on parle de l'importance du soutien hiérarchique, il s'agit des directeurs des différents départements de l'entreprise, principalement du directeur financier dont le rôle est entre autres, d'évaluer les demandes faites pour l'acquisition de nouveau matériel, pour l'engagement de personnel supplémentaire dans les magasins ainsi que celles portant sur la proposition de nouvelles formations.

Lorsque nous parlons de transfert des connaissances sur le lieu de travail, nous entendons par là les connaissances acquises durant la formation en Excel qui ont pu être intégrées aux pratiques habituelles de travail. Etant donné qu'il s'agit de l'utilisation d'un programme en particulier, il est plus facile pour les travailleurs d'évaluer eux-mêmes si les nouvelles compétences sont intégrées à leurs tâches habituelles. Nous avons donc cette fois choisi de poser la question de l'application des connaissances apprises lors de la formation directement aux travailleurs.

Ainsi, lorsque l'on demande aux travailleurs qui ont suivi la formation en Excel s'ils ont pu intégrer les nouvelles connaissances apprises durant la formation, les réponses sont les suivantes :

*« Lorsque c'était fini j'ai pu mettre en place quelques petites choses de manière pratique pour la création d'un fichier et pour la lecture, quelques petites choses, mais pour moi une formation n'est pas suffisante. En magasin on n'a pas toujours le temps de répéter plusieurs fois les choses. »*

Manager 3, extrait d'interview

*« Oui j'ai utilisé une partie de ce que j'ai appris durant la formation mais je n'utilise pas tout ce j'ai vu dans mon travail quotidien non plus. »*

Gérant 2, extrait d'interview

*« Je n'ai pas encore le temps de vraiment mettre en pratique ce qu'on a vu lors de la formation mais je pense que je pourrai le faire plus tard sans doute. »*

Travailleur 4, extrait d'interview

*« Non parce pas l'utilité, pas le temps d'approfondir les choses et assez complexe comme nouvelles fonctionnalités du programme. »*

Travailleur 5, extrait d'interview

Ainsi, lorsque l'on pose la question de l'utilité de la formation sur le programme Excel à différents travailleurs, les réponses sont finalement assez mitigées. En effet, les gérants 2 et 3 attestent de l'utilisation d'au moins une partie des connaissances acquises lors de la formation sur leur lieu de travail. En revanche, les travailleurs 4 et 5 quant à eux sont plus sceptiques quant à l'utilisation sur le

poste de travail des connaissances acquises durant la formation. En effet, le travailleur 4 dit ne pas encore avoir pu utiliser le programme dans son travail quotidien, il se laisse cependant une marge de temps avant de dire qu'il n'en a pas du tout l'utilité. Le travailleur 5 en revanche est assez clair dans sa réponse : pas l'utilité car les nouvelles fonctionnalités seraient trop complexes sans un approfondissement. Pour reprendre la théorie de Kirkpatrick (1959), le travailleur n'a pas intégré les connaissances vues correspondantes au deuxième niveau d'analyse du modèle. Etant donné que le deuxième niveau n'est pas atteint, le troisième niveau correspondant à la transposition de ces connaissances sur le lieu de travail ne peut pas être atteint non plus. Ainsi, les réponses données par les participants sont donc assez divergentes quant à l'application des connaissances apprises sur le lieu de travail. Il est donc compliqué de donner une réponse globale des travailleurs quant à la transposition des connaissances acquises sur le lieu de travail suite à la formation Excel.

Nous allons maintenant tenter de voir dans quelle mesure une aide de la hiérarchie peut avoir ou non un impact sur le transfert des connaissances au poste de travail. Cependant, lorsque l'on a posé la question du support suffisant de la hiérarchie sur cette formation, les travailleurs 3 et 4 ont préféré ne pas répondre à la question. Les gérants 2 et 3 quant à eux ont répondu de la manière suivante :

*« C'était des exercices adaptés à notre travail mais pas par rapport aux tâches à faire. Les exercices étaient complètement adaptés à la situation de travail, aux choses qu'on utilise dans le travail. Mais on a de meilleurs outils qui nous servent à analyser les mêmes choses de manière plus simple. »*

Gérant 2, extrait d'interview

*« Pas assez de soutien de la direction pour la formation Excel, la seule chose que la hiérarchie met en place, ce sont les partages des fichiers et le temps pour discuter de ça entre les adjoints. »*

Gérant 3, extrait d'interview

Ainsi, les réponses des deux gérants vont toutes deux dans le même sens, la hiérarchie n'a mis que peu de chose en place avant la formation pour faire en sorte que celle-ci soit réellement utile aux travailleurs. En effet, les responsables ont envoyé des fichiers compatibles avec Excel pour que ceux-ci puissent être utilisés lors de la formation. Le Gérant 2 souligne d'ailleurs clairement le manque de soutien de la hiérarchie vis-à-vis de cette formation. Ainsi, le soutien de la hiérarchie vis-à-vis de cette formation n'a été que faible et seulement avant que celle-ci ait lieu.

En guise de conclusion à propos de l'hypothèse du soutien de la hiérarchie pour le transfert des connaissances au poste de travail lors de la formation en Excel, nous ne disposons pas d'assez d'éléments nous permettant de donner une réponse incontestable. En effet, on peut dire que pour une partie des travailleurs le transfert des compétences n'a pas eu lieu. Cependant, il serait présomptueux d'attester que ce manque de transfert de compétences serait dû au manque de support de la hiérarchie dans l'organisation de la formation.

Néanmoins, on peut tout de même attester que dans cette étude de cas, le transfert des compétences n'a que partiellement eu lieu alors que le support de la hiérarchie était faible. Ainsi, pour la première formation le transfert des compétences sur le lieu de travail avait eu lieu pour les participants et la hiérarchie avait globalement soutenu de diverses manières les gérants ainsi que les travailleurs pour que les savoirs appris lors de la formation soient utilisés au mieux dans le cadre du travail. Même s'il est évident que d'autres facteurs rentrent en ligne de compte, nous pensons pouvoir dire que sans le soutien de la hiérarchie, le transfert des compétences apprises sur le lieu de travail n'aurait pas eu lieu de la même manière. Pour la seconde formation qui portait sur le logiciel Excel en revanche, le transfert des connaissances apprises durant la formation ne s'était fait que pour une partie des travailleurs. En revanche lors de cette formation, le soutien de la hiérarchie n'était que minime. Cependant, étant donné le peu de personnes interviewées ayant participé à cette formation, il n'est pas possible de parler de généralité quant aux conclusions tirées. Qui plus est, si le manque de soutien de la hiérarchie concernant cette formation ainsi que le manque de transfert au poste de travail peuvent être soulignés. Nous ne disposons malheureusement pas d'assez d'éléments pour attester de la corrélation exacte entre ces deux variables.

Pour conclure sur l'hypothèse du soutien nécessaire de la hiérarchie pour que le transfert des connaissances au poste de travail puisse avoir lieu, différents éléments peuvent être soulignés. D'abord, nous pouvons souligner que le libre-choix de la participation aux travailleurs favorise le transfert de compétences car ses derniers arrivent avec une plus grande motivation à se former. De plus, la décision de la direction de mettre en place des enquêtes de satisfactions dans lesquelles les travailleurs peuvent proposer les futures formations est un facteur supplémentaire de motivations pour ceux-ci. Ensuite, un autre facteur du support de la hiérarchie quant à la mise en place des formations est que selon le responsable formation, les demandes de formations sont rarement refusées.

Concernant le soutien hiérarchique pour la formation en ergonomie, nous avons aussi des éléments intéressants à souligner. D'abord, dans les magasins, des gérants nous disent faire plus attention à l'ergonomie des travailleurs. Nous pouvons donc dire que les gérants tentent finalement d'aider les travailleurs à appliquer les compétences à leur poste de travail. Ensuite, toutes les demandes faites au responsable financier pour du matériel plus ergonomique étaient généralement acceptées. Ainsi, on peut dire qu'à son échelle, le responsable financier soutient le transfert des compétences des travailleurs de l'organisation. De plus, les responsables formations et financiers ont proposé de mettre en place une seconde session de formation en ergonomie afin d'ancrer les compétences apprises lors de cette formation. Enfin, le dernier élément du soutien hiérarchique lors de la formation en ergonomie ne porte pas réellement sur le transfert au poste de travail mais plutôt sur les résultats. En effet, l'une des gérantes nous dit voir déjà une amélioration des chiffres de maladie des travailleurs depuis que la

formation a été donnée. Ainsi, tous ces éléments vont en faveur du support de la hiérarchie quant au transfert des compétences au poste de travail pour la formation en ergonomie.

Au niveau du transfert des compétences dans la formation en Excel, nous avons aussi eu l'occasion de mettre différents éléments en évidence grâce à nos interviews. D'abord, nous pouvons souligner que le transfert des compétences apprises sur le logiciel n'est que partiel. Certains apprenants disent utiliser quelques éléments appris lors de la formation dans le cadre du travail mais d'autres disent ne pas avoir eu l'occasion de le faire. De plus, la formation ne semblait que moyennement adaptée aux besoins des participants : les exercices n'étaient pas adaptés à la réalité du travail selon l'un des gérants. Nous disposons pour cette formation de beaucoup moins d'éléments au sujet de la formation. Cependant, il ressort tout de même que le transfert sur le poste de travail n'était que partiel lors de cette formation et qu'à la fois le support de la hiérarchie était lui aussi faible. Nous ne sommes pas en mesure d'attester que le manque de support était l'élément déterminant le manque de transfert des compétences au poste de travail. Néanmoins, nous pouvons affirmer que le manque de soutien de la part de la hiérarchie a impacté négativement ce transfert de compétences. Ainsi, ce qui ressort principalement de notre hypothèse de départ est que la formation dans laquelle le soutien hiérarchique était important, le transfert au poste de travail a effectivement eu lieu. A l'inverse, la formation dans laquelle le soutien hiérarchique était faible, le transfert au poste de travail n'était que partiel.

#### 4.3.3. L'impact de la perception des acteurs de la formation continue sur la chaîne des niveaux d'évaluations de Kirkpatrick

Nous allons maintenant tenter de vérifier la dernière hypothèse de ce travail : « Les différences de perception des acteurs sur les évaluations de formations continues mènent à des pertes d'efficacité dans la chaîne des niveaux de Kirkpatrick (1959) ». Dans un premier temps, nous allons introduire ce sujet en définissant différents concepts que nous allons utiliser lors de ce travail. Après cela, nous verrons dans quelle mesure la perception des acteurs de la formation a pu avoir un impact sur le modèle d'assimilation des formations de Kirkpatrick. Pour ce faire, nous allons une nouvelle fois nous pencher sur les deux formations étudiées lors de ce travail de manière distincte.

Avant de nous lancer dans le vif du sujet, nous allons donc une nouvelle fois redéfinir certains concepts que nous allons utiliser dans la suite de ce travail. D'abord, lorsque nous parlons de différences de perceptions, nous entendons par là la différence qui existe entre les perceptions ressenties par les acteurs de la formation et celles ressenties par les autres acteurs impliqués dans la formation. Ainsi, pour établir cette différence, nous allons comparer les avis des acteurs impliqués concernant une même formation afin d'en ressortir les disparités. De cette manière, nous comparerons la perception des acteurs

sur la formation en elle-même et nous tenterons de voir si cette différence potentielle de perception a une influence sur l'efficacité de la formation en suivant le modèle de Kirkpatrick.

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, le modèle de Kirkpatrick peut être vu de deux manières différentes. Alliger et Janak (1989) estiment que chaque niveau n'a pas nécessairement d'influence sur le niveau suivant. Roy (1997) atteste que le premier niveau, celui des réactions peut avoir une incidence sur le deuxième niveau uniquement. Les autres niveaux ne seraient pas corrélés avec les deux premiers. Enfin, Louarn et Pottiez (2010) quant à eux démontrent dans leur étude de cas que le niveau des réactions peut exercer une influence sur le niveau des connaissances et que ce dernier peut aussi avoir une influence sur celui du transfert au poste de travail. Nous avons décidé de retenir ce postulat dans le cadre de notre dernière hypothèse. Très peu d'auteurs nous parlent du dernier niveau du modèle, celui des résultats pour l'entreprise. En effet, l'impact d'une formation précise sur les résultats globaux d'une entreprise est difficilement chiffrable et qui plus est, demanderait des données différentes selon le type de formation. Nous ferons donc de même en considérant uniquement les trois premiers niveaux du modèle de Kirkpatrick pour évaluer si la perception des acteurs impacte la chaîne entre ces niveaux.

Nous allons maintenant tenter de voir dans quelle mesure la perception des acteurs a ou non une influence sur la chaîne des niveaux d'évaluations de Kirkpatrick. Nous allons encore une fois étudier une à une les deux formations afin d'appréhender l'impact de la perception des acteurs sur la formation en Excel puis sur celle en ergonomie. Cependant, dans le cadre d'un travail tel que celui-ci, nous n'avons malheureusement pas pu évaluer concrètement les deux formations, nous baserons donc nos propos sur ce que les acteurs des formations rapportent sur le sujet lors des interviews que nous avons menées.

#### 4.3.3.1. Formation en Ergonomie

Comme résumé brièvement dans la partie description des formations, la formation en ergonomie d'abord s'est déroulée en présentiel. La formation était scindée en deux parties distinctes : un petit cours donné par le formateur sur les bonnes postures à adopter et sur la théorie globale en ergonomie. Ensuite, le formateur passait dans le magasin observer et corriger les gestes des travailleurs. Nous allons maintenant voir si la perception des acteurs était la même au sujet de cette formation et si cette différence potentielle de perception a impacté ou non la chaîne dans les niveaux du modèle d'évaluation de formation continue.

Lorsque nous avons posé la question aux travailleurs et aux gérants ayant participé à la formation des questions au sujet de leur satisfaction personnelle sur la formation, les réponses allaient globalement dans le même sens : les trois travailleurs interrogés ainsi que les deux gérants étaient

satisfaits du travail réalisé durant la formation. En guise d'exemple, voici un extrait d'entretien du travailleur 3 :

*« Oui, c'était une femme qui était très compétente, elle nous a posé des questions individuellement par rapport à nos situations personnelles de travail. On a dû faire des tâches devant elle, elle observait et corrigeait nos postures, c'était des conseils vraiment personnalisés. »*

Travailleur 3, extrait d'interview

La même question de la satisfaction vis-à-vis de la formation posée à le formateur va dans le même sens que les réponses données par les travailleurs. Cette dernière déclare :

*« Je peux comprendre que quand on vient sur le lieu de travail, c'est parfois inconfortable mais ils ont vite compris que je n'étais pas un frein pour leur travail j'ai bien expliqué mon rôle et ça s'est très bien passé au final. »*

Formateur 1, extrait d'interview

Ainsi, pour ce premier niveau du modèle de Kirkpatrick, les perceptions des travailleurs et des gérants vont dans le même sens : toutes les personnes interrogées sont satisfaites du déroulement de la formation et les retours à tous niveaux sur le sujet sont positifs.

Le deuxième niveau du modèle de Kirkpatrick est celui des connaissances, le but de ce niveau est d'évaluer de quelle manière les participants ont réussi à intégrer les savoirs appris durant la formation. Pour les mêmes questions de faisabilités, nous n'avons pas pu mettre en place des questionnaires pour mesurer les connaissances qui auraient été apprises durant la formation, nous nous baserons donc sur ce que les personnes ayant passé la formation pensent avoir appris durant la formation.

Les travailleurs comme les gérants ayant participé à la formation sont unanimes quant à l'impression qu'ils ont sur leur sentiment d'assimilation de nouvelles compétences lors de la formation. A titre d'exemple, voici les réponses du travailleur 2 lorsqu'on lui demande s'il a appris de nouvelles choses durant la formation :

*« Oui, des exercices à faire en caisse pour détendre les muscles du dos et des mains. On a aussi vu de quelle manière tenir la souris pour éviter d'avoir les muscles tendus. »*

Travailleur 2, extrait d'interview

Nous avons ensuite posé la même question à le formateur afin de tenter de percevoir s'il y avait des différences entre sa perception des connaissances qui pouvaient ou non être acquises par certains participants lors de la formation. Sa réponse était la suivante :

*« Non pas de différences entre les magasins plutôt des différences entre les âges, les jeunes ne sont pas sensibilisés aux problèmes d'ergonomie et aux douleurs qui peuvent apparaître sur le long terme, les plus vieux oui. Les jeunes n'ont pas la sensibilité de comprendre, ils ne se sentent pas concernés par l'ergonomie sauf ceux qui ont des problèmes. »*

Formateur 1, extrait d'interview

Enfin, le dernier niveau du modèle de Kirkpatrick que nous avons tenté de mesurer est celui du transfert de compétences au poste de travail. Nous avons déjà, dans la première hypothèse formulée, répondu à cette question du transfert de compétences pour cette formation. Nous avons finalement conclu que le transfert au poste de travail semblait avéré pour les travailleurs interrogés.

Pour conclure, étant donné que durant cette formation les avis des travailleurs et gérants et celui du formateur allaient dans le même sens, il est difficile de dire si les perceptions influencent ou non la chaîne des niveaux d'évaluations de Kirkpatrick. De manière générale, nous pensons ne pas être en mesure de tirer de conclusions sur ce type d'hypothèse via des interviews telles que celles que nous avons fait passer. En effet, pour réussir à rendre compte de différences de perceptions, il aurait fallu être sur le terrain durant la formation afin de récolter plus de données et d'impressions à chaud. La différence de perception pourrait se marquer pour une formation qui se serait extrêmement mal déroulée pour les participants et pas pour le formateur ou inversement. Lorsqu'une formation est positivement reçue lors de tous les niveaux évalués du modèle, il semble finalement assez logique qu'il n'y ait pas de différences entre les retours des acteurs.

#### 4.3.3.2. Formation en Excel

Nous allons maintenant voir si la différence de perception des acteurs de la formation a ou non un impact sur les évaluations du modèle de Kirkpatrick. Encore une fois, nous ne prendrons en compte que les trois premiers niveaux sur lesquels nous avons travaillé jusqu'à maintenant.

Pour le premier niveau du modèle, lorsque nous avons posé la question de la satisfaction des participants à la formation, les réponses étaient plus mitigées. Alors que certains se disent globalement satisfaits de la formation, d'autres en revanche ne le sont que partiellement. Nous avons décidé de présenter en tableau la réaction des participants en fonction du niveau du modèle de Kirkpatrick afin de mieux visualiser la perception des participants à la formation.

	Niveau 1 : satisfaction	Niveau 2 : connaissances	Niveau 3 : application au travail
Travailleur 4	+	+/-	+/-
Travailleur 5	+/-	+	-
Gérant 2	+/-	+	-
Gérant 3	+/-	+	+
Formateur	+	+	/

Ainsi, comme vous pouvez le lire dans ce tableau, une partie des travailleurs a noté positivement chacun des niveaux du modèle alors que d'autres ne l'ont que partiellement bien noté. Nous allons maintenant regarder de plus près ce que disent les personnes ayant suivi la formation qui n'ont que partiellement bien évalué les différents niveaux du modèle durant les interviews réalisées.

*« C'était un peu court malheureusement, j'aurais aimé pouvoir plus creuser certaines questions que j'avais mais c'était lorsqu'une formation se déroule en ligne, ce n'est pas toujours facile de poser des questions ou de se faire entendre. »*

Travailleur 5, extrait d'interview

*« J'étais un peu déçue de la formation. Ce n'était pas une question de qualité de formation. C'est juste que le distanciel ce n'est pas facile, même s'il nous avait préparé des exercices à faire nous on était derrière notre ordinateur avec l'écran partagé et faire les exercices en même temps que ce qu'il partageait. C'était des exercices adaptés à notre travail mais pas par rapport aux tâches à faire. »*

Gérant 2, extrait d'interview

*« J'étais contente, mais moi j'ai eu un souci c'est que la deuxième fois j'étais malade et de chez moi, je n'avais pas la suite Excel et donc moi je n'ai pas pu le pratiquer, j'ai dû prendre note avec google Sheets c'était moyen mais très satisfaite, il s'était adapté aux besoins en magasins, il répondait à nos questions préparées. »*

Gérant 3, extrait d'interview

Enfin, lorsque l'on demande au formateur sa satisfaction vis-à-vis des formations Excel données aux travailleurs de Färm, celui-ci nous répond ceci :

*« Pour moi c'était bien de la faire en ligne. Avec les participants ça s'est assez bien passé, les gens sont habitués à se connecter donc peu de soucis de connexion donc pour ça c'était bien. Pour moi, la formation s'est bien déroulée pour tout le monde sauf pour la personne qui ne gérait rien en informatique. Sinon, tous les groupes étaient attentifs et venaient avec des questions intéressantes » ...*  
*« Pour moi, c'était intéressant que la formation se passe en ligne car c'est souvent plus pertinent de cette manière, les personnes sont avec leurs fichiers. »*

Formateur Excel, extrait d'interview

Lorsque l'on analyse ce que disent les personnes ayant suivis la formation, on peut noter que tous les aspects négatifs qui ressortent de la part des travailleurs qui n'étaient que partiellement satisfaits de la formation portent sur l'aspect online de la formation. Seul le travailleur 4 finalement ne souligne pas cet aspect de la formation. Qui plus est, la réponse du formateur sur le sujet est elle aussi intéressante. En effet, pour celui-ci, l'aspect en ligne de la formation était plus une force qu'une faiblesse. Ainsi, on voit que pour ce premier niveau d'évaluation de formation, les perceptions des personnes formées et du formateur par rapport à la variable online sont perçues de manière différente pour les personnes formées et pour le formateur.

Nous venons donc de voir qu'il y avait une différence de perception entre les travailleurs ayant suivis la formation et le formateur. Nous allons maintenant nous intéresser à la différence de perception et son impact éventuel sur la chaîne d'évaluation.

*« Heu, ça s'est bien passé mais trop court, on a passé beaucoup de temps à parler de problème de compétences que j'avais déjà, le contenu pas adapté à mes besoins même si j'ai quand même appris de nouvelles choses. »*

Travailleur 4, extrait d'interview

Comme vous pouvez le voir dans le tableau plus haut, seul le travailleur 4 émet de réserves quant aux connaissances acquises suite à la formation, les autres sont finalement satisfaits du contenu du programme de la formation. Le travailleur 4 admet cependant avoir appris de nouvelles choses durant la formation.

Enfin, nous allons maintenant nous intéresser au troisième, qui sera pour nous le dernier, niveau du modèle. Dans le tableau, nous pouvons constater que dans ce niveau du transfert des compétences, les réponses données par les travailleurs sont globalement assez mauvaises :

*« Oui j'ai un peu utilisé ce qu'on a appris oui mais je n'utilise pas tout dans mon travail quotidien. »*

Travailleur 4, extrait d'interview

*« Je n'ai pas encore vraiment pu mettre en pratique ce qu'on a vu lors de la formation. »*

Travailleur 5, extrait d'interview

*« Non parce pas l'utilité et pas le temps d'approfondir trop les choses et assez complexes finalement. »*

Gérant 2, extrait d'interview

*« Oui, après c'est tout en deux fois trois heures, on a vu beaucoup de petites choses que j'ai trouvées utiles, on n'avait pas le temps de tout voir. En amont, ça serait bien de revoir avec le gérant ce dont on a besoin de voir vraiment pour avoir des apprentissages en fonction des besoins réels. »*

Gérant 3, extrait d'interview

Comme en témoignent les extraits d'entretiens du troisième niveau du modèle, les connaissances acquises lors de la formation n'ont pas réellement pu être mises en pratique, ou seulement de manière partielle, dans le cadre du travail pour les travailleurs ayant suivis la formation.

Pour conclure sur l'hypothèse de l'influence des différences de perceptions sur la chaîne des niveaux d'évaluation, nous allons revoir rapidement les principaux éléments ressortis lors de nos interviews. Pour la formation en ergonomie d'abord, les perceptions semblaient globalement aller dans le même sens, il ne nous a pas semblé qu'il y avait de grosses différences entre les perceptions du formateur et celle des participants à la formation. Cependant, nous disposions pour cette hypothèse de relativement peu d'éléments tirés de nos interviews. Néanmoins, le sentiment global des travailleurs et du formateur suite à cette formation semblait être positif. En parallèle, le transfert des compétences semblait avoir été attesté pour cette formation. Ainsi, même si nous manquons d'élément probant pour cette formation, nous pouvons tout de même souligner que le transfert de compétences a lieu lors de cette formation et qu'il ne nous a pas semblé qu'il y ait eu de différence de perception entre les acteurs.

Concernant la formation sur le logiciel Excel, les résultats sont assez différents. En effet, lors du premier niveau d'évaluation, les travailleurs n'étaient que partiellement satisfaits alors que le formateur lui semblait l'être. Ainsi, une différence de perception lors de ce niveau d'évaluation pouvait être soulignée. Lors du deuxième niveau d'évaluation, les travailleurs semblent plus satisfaits des connaissances acquises lors de la formation. Enfin, concernant le transfert au poste de travail, il semble que le transfert des compétences au poste de travail n'a que partiellement eu lieu. Ainsi, il nous semble que la chaîne des évaluations s'est brisée à un moment. Cependant, nous ne pouvons encore une fois pas attester que les moins bons résultats dans le dernier niveau d'évaluation sont dus à la différence de perception entre les acteurs.

## 5. Résultats

Nous avons lors de ce travail tenté de vérifier trois hypothèses sur les évaluations de formations continues. Nous allons rapidement passer ensemble en revue les conclusions tirées pour chacune d'elles.

Notre première hypothèse était la suivante : les acteurs de la formation continue ont tous des intérêts différents dans l'évaluation des formations continues correspondant à un ou plusieurs niveaux d'évaluation de la théorie de Kirkpatrick. Nous l'avons déclinée en plusieurs hypothèses que nous avons tenté de vérifier ; les évaluations du niveau des réactions devraient intéresser les conseillers en formations et les formateurs ; le deuxième niveau d'évaluation devrait intéresser les superviseurs et les formateurs ; le troisième niveau d'évaluation devrait intéresser les superviseurs et les responsables des ressources humaines. Notre hypothèse sur l'intérêt des formateurs et des conseillers en formation pour ce niveau semble se vérifier dans les deux cas. La deuxième sous-hypothèse attestant d'un intérêt probable du niveau d'évaluation des connaissances vues lors de la formation pour les superviseurs et pour les formateurs quant à elle ne se vérifiait que partiellement. Les superviseurs n'étaient pas réellement intéressés par ce type d'évaluation. L'un des formateurs par contre trouvait intéressant d'évaluer ce deuxième niveau. Enfin, le troisième niveau d'évaluation quant à lui était censé intéresser le responsable des ressources humaines ainsi que les responsables hiérarchiques. Ces derniers n'étaient finalement pas intéressés quant à la mise en place d'une évaluation de ce type à leur niveau, surtout s'ils devaient les mettre en place eux-mêmes. Le responsable des ressources humaines n'était finalement pas intéressé non plus à la création d'une évaluation de formation supplémentaire. En effet, finalement les évaluations de premiers niveaux déjà mis en place par l'IFAPME lui suffisaient finalement amplement.

La deuxième hypothèse que nous avons testée durant ce travail est celle portant sur la nécessité du soutien hiérarchique pour que le transfert des connaissances au poste de travail puisse avoir lieu. Dans la première formation étudiée, celle en ergonomie, nous avons conclu que les compétences acquises durant la formation avaient été transposées au poste de travail. La hiérarchie avait de diverses manières soutenu la formation. Ainsi, lors de cette première formation, nous avons le soutien de la hiérarchie ainsi que le transfert des compétences au poste de travail qui était avéré. Dans la seconde formation portant sur le logiciel Excel, nous avons conclu que le transfert au poste de travail n'était que partiellement avéré et que le soutien de la hiérarchie cette fois était faible. Ainsi, l'hypothèse de la nécessité du soutien de la part de la hiérarchie pour que le transfert au poste de travail ait lieu semblait se vérifier.

Enfin, la dernière hypothèse que nous avons finalement décidé de vérifier était celle-ci : la différence de perception des acteurs de la formation sur les formations continues mène à des pertes d'efficacité dans la chaîne des niveaux d'évaluation du modèle de Kirkpatrick. Pour la première formation portant sur l'ergonomie, nous n'avons pas fait état de différence de perception entre le formateur et les participants à la formation.

A la fois, nous avons noté que le transfert des compétences sur le lieu de travail avait eu lieu. Pour la formation sur le logiciel Excel, nous avons conclu que les compétences apprises durant la formation n'étaient que partiellement transférées. Durant cette même formation, des différences de perceptions avaient été notées. Ainsi, cette dernière hypothèse semblait se vérifier : les différences de perceptions auraient pu avoir un impact sur la chaîne des niveaux d'évaluations.

## 6. Discussion et conclusion

Lors de ce travail, nous avons pu approfondir le sujet de formations continues. Nous avons élaboré des hypothèses que nous avons finalement testées lors d'interviews. Grâce à ces interviews, nous avons tenté de tirer des conclusions sur base de nos interviews afin de tenter de généraliser nos propos.

Cependant, nous réalisons que notre travail comporte tout de même des limites qui doivent être mises en évidence. D'abord, nous avons voulu faire un travail transversal qui interrogeait tous les acteurs de la formation continue. Cependant, en nous lançant dans les interviews, nous ne réalisons pas que pour que nos hypothèses puissent être réellement vérifiées, il nous aurait fallu interroger un nombre beaucoup plus important de travailleurs et de gérants. En effet, si nous avons réussi à trouver des réponses à chacune de nos hypothèses dans notre cas précis, nous regrettons tout de même qu'elles ne puissent être montées en généralité dans d'autres cas que celui de nos deux formations. En outre, pour que ces hypothèses tirées puissent effectivement avoir plus de portée scientifique, il nous aurait fallu nous concentrer uniquement sur un ou deux acteurs de la formation afin de pouvoir interroger plus de participants. Si bien qu'au final, nous n'aurions pas pu prendre le processus de formation dans sa globalité comme nous avons pu le faire de ce travail. Ainsi, la force et à la fois la faiblesse de ce travail sont finalement son caractère transversal : interroger trop de faits mais avec trop peu de répondants.

En outre, il y a un élément du travail qui nous a semblé pertinent mais que nous n'avons pas pris le temps d'approfondir dans notre travail. Lors d'un de nos entretiens, l'un des gérants nous fait part de sa crainte de voir une diminution potentielle du nombre d'inscriptions en formation si l'on mettait en place plus de deux évaluations après les formations. Ainsi, une procédure d'évaluation trop lourde pourrait finalement décourager les travailleurs à s'inscrire à ces formations. En outre, lorsque le libre choix de l'inscription aux formations est laissé aux travailleurs, ces évaluations supplémentaires pourraient avoir pour conséquence une diminution du nombre de travailleurs inscrit à ces formations. Ainsi, en visant l'amélioration des programmes de formations en les évaluant, le risque serait finalement de renverser la tendance en diminuant le nombre d'inscrit lors de programmes de formations.

Dès lors, nous pouvons ouvrir la piste à une autre interrogation qui vaudrait la peine d'être plus amplement étudiée : comment adapter les niveaux du modèle d'évaluation de Kirkpatrick pour qu'ils puissent effectivement être mis en place ? En effet, dans la littérature scientifique, ce modèle a été beaucoup étudié à travers les époques et reste central à l'heure actuelle. Pourtant dans ces mêmes travaux étudiant le modèle d'évaluation de Kirkpatrick, très peu arrivent finalement à réellement mesurer le dernier niveau du modèle. Parmi nos lectures, finalement seuls Aubert, Crépon et Zamora (2009) ont réellement pu mesurer l'apport des évaluations de formations sur les résultats de l'entreprise. Néanmoins, il est paradoxal que le seul texte nous apportant de réelles mesures sur le dernier niveau d'évaluation du modèle de Kirkpatrick provienne finalement d'auteurs écrivant sur le retour sur

investissement lors de formations. Cependant, si les auteurs sont parvenus avec l'usage de calculs complexes à mesurer l'apport des formations continues sur les résultats de l'entreprise, ces derniers ne sont finalement pas parvenus à nous donner les clefs pour pouvoir reproduire ces calculs pour n'importe quelle autre formation. Ainsi, la mesure du dernier niveau de Kirkpatrick n'étant finalement que peu utilisée, on peut se poser la question des autres niveaux.

Pour les trois premiers niveaux du modèle d'évaluation de formation, la question est tout autre. Il ne s'agit plus ici de parler d'évaluations de formations de manière théorique mais utilisée dans la pratique. En effet, les trois premiers niveaux de la théorie de Kirkpatrick ont été utilisés à de nombreuses reprises dans diverses études. Cependant, il est intéressant de noter que les deuxièmes et troisièmes niveaux sont beaucoup utilisés dans des études empiriques sur les évaluations de formations continues mais contrairement au premier, ils ne sont pas utilisés de manière habituelle lorsqu'une évaluation de formation est demandée dans la vie courante. Ainsi, pour continuer l'ordre descendant des niveaux, le niveau du transfert des connaissances au poste de travail est relativement peu utilisé dans la pratique. Pourtant, ce dernier est intéressant : il donne les résultats concrets d'une formation sans pour autant être totalement irréalisable. Ensuite, le niveau d'évaluation des connaissances n'est lui non plus pas utilisé dans les évaluations classiques de formations. D'ailleurs, le formateur Excel qui nous disait travailler pour beaucoup de centres de formation différents semblait trouver la mise en place d'évaluation des connaissances révolutionnaire. Pourtant, les évaluations portant sur les connaissances acquises sont données aux enfants dès l'école primaire jusqu'à l'université. Serait-il mal vu de demander des comptes d'évaluations des connaissances à des adultes sans leur donner de certification ou de diplôme en échange ? Ainsi, cette évaluation serait sans doute la plus difficile à mettre en place. Nous allons clôturer cette partie en parlant de l'évaluation de premier degré. Finalement, c'est elle qu'on retrouve un peu partout après avoir suivi des formations. Elle est finalement très utilisée car simple, rapide et facile à mettre en place. Elle est l'évaluation qui, si l'on veut parler en calcul coûts-bénéfices, permet de donner plus d'informations à moindres coûts.

Ainsi, pour revenir sur la question posée plus haut, comment adapter les niveaux du modèle d'évaluation de Kirkpatrick pour qu'ils puissent effectivement être mis en place ? Nous n'aurions pas assez de place en quelques lignes, ni même en quelques pages pour résoudre cette question, pourtant, elle mériterait plus ample approfondissement. En effet, les niveaux d'évaluations étant processus trop lourds pour les travailleurs et pas mis en place par les entreprises faute de moyen, de temps, d'énergie ; ne faudrait-il pas repenser ce modèle pour qu'il puisse être réellement mis en application dans des organisations proposant des formations pour adultes ?

## 7. Bibliographie

### 7.1. Ouvrages

Campenhoudt LV, Quivy R. 2011 Manuel de recherche en sciences sociales – 4e édition. 4e édition revue et augmentée. Paris : Dunod

Carré, P. & Mayen, P. (2019). Psychologies pour la formation. Paris : Dunod.  
<https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.02>

Faulx, D. & Danse, C. (2015). Principes pratiques de l'animatique des groupes. Stratégies d'animation en vue d'un apprentissage expérientiel. Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 108, 683-718. <https://doi.org/10.3917/cips.108.0683>

Hosdey, A. & Rogister, J. (2009) *Formation en entreprise, les clés de la réussite*. Edipro.

Kirkpatrick D.L. (1959), *Evaluating Training Programs*, 2nd ed., Berrett Koehler, San Francisco.

Kraiger, K. (2002). *Creating, Implementing and Managing Effective Training and Development. State-of-the-Art Lessons for Practice*. San Francisco

Phillips, J. J. (1997). *Return on investment in training and performance improvement programs. A step-by-step manual for calculating the financial return* (Gulf Publishing ed.). Houston, TX

Russ-Eft, D., & Preskill, H. (2001). *Evaluation in organizations: a systematic approach to enhancing learning performance and change*. Cambridge, MA: Basic Books.

### 7.2. Articles

Alliger G.M. et Janak E.A. (1989), « Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later », *Personnel Psychology*, Vol. 42, n° 2, 331-342

Aubert, P. Crépon, B. & Zamora, P. (2009). Le rendement apparent de la formation continue dans les entreprises : effets sur la productivité et les salaires. *Économie & prévision*, 187, 25-46. <https://doi.org/10.3917/ecop.187.0025>

Ballot, G., Fakhfakh, F., Taymaz, E. 2006. Who Benefits from Training and R&D, the Firm or the Workers? *British Journal of Industrial Relations*. Vol 44. 473-495

Bedoui, N. Faraj, A. (2018). Le développement des ressources humaines de l'éducation et de la formation. *Journal of the Geopolitics and Geostrategic Intelligence*, Vol. 1, No. 2, 58–65

Blouin, S. (2000), L'évaluation de programmes de formation et l'efficacité organisationnelle. *Interactions* Vol. 4, no 2, automne 2000, 205-231.

Bosset, I., & Bourgeois, E. (2014). Le soutien organisationnel à la formation : rôle « modérateur » des dispositions individuelles dans la motivation à transférer et l'engagement organisationnel des apprenants adultes en formation continue universitaire en Suisse romande. *Savoirs* (35), 51-68.

Carriou, Y. Jeger, F. La formation continue dans les entreprises et son retour sur investissement. In : *Economie et statistique*, n°303, Mars 1997. 45-58 ; doi : <https://doi.org/10.3406/estat.1997.2546>

Carré, P. & Mayen, P. (dir.) (2019). Psychologies pour la formation. Malakoff : Dunod, 258 p. *Savoirs*, 51, 115-116. <https://doi.org/10.3917/savo.051.0115>

Delame, E., Kramarz, F., 1997. Entreprises et formation continue. In: *Économie & prévision*, n°127, pp. 63-82. <https://doi.org/10.3406/ecop.1997.5837>

Delobbe, N. (2007). Factors of motivation and transfer training in learning: a sequential study in the context of a learning to the leadership. *Psychologie du Travail et des Organisations*. 13(3) : 71-88

Dunberry, A. & Péchard, C. (2007). L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives. *UQAM Prenez position*. 1-47

Dupray, A. & Hanchane, S. (2001). Les effets de la formation continue en entreprise sur la mobilité et le salaire des jeunes. *Formation emploi*. 53-73.

Monnot, A. (2014). Les pratiques d'évaluation de la formation professionnelle et leurs déterminants dans les entreprises du SBF 120 [1]. *Management & Avenir*, 68, 92-111. <https://doi.org/10.3917/mav.068.0092>

Monville, M. & Léonard, D. (2008). La formation professionnelle continue. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 1987-1988, 7-67. <https://doi.org/10.3917/cris.1987.0007>

Pansu, P., Beauvois, J-L, 2004, Juger de la valeur sociale des personnes : les pratiques sociales d'évaluation. *La psychologie appliquée à l'analyse de problèmes sociaux*,

Roy, N. (1997). L'évaluation de la formation : mise à l'épreuve de la relation entre les niveaux du modèle de Kirkpatrick. *Masters Abstracts International*, 37-06, 1-88. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-10144>

Serra-Mallol, C. 2012, Observation participante. *Dictionnaire des cultures alimentaires*, hal02985112f

### 7.3. Thèse universitaire

Maurice, J-G. (1997). *Le Retour sur l'Investissement de la Formation en Entreprises et l'Impact sur le Capital Humain*. [Thèse, Université de Montréal]

## 7.4. Sites internet

[http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi\\_loi/change\\_lg.pl?language=fr&la=F&cn=2003041056&table\\_name=loi](http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=fr&la=F&cn=2003041056&table_name=loi)

<https://www.formation-continue.be/propos/nos-rapports-dactivite>

[www.leforem.be/entreprises/aides-financieres-cheque-formation.html](http://www.leforem.be/entreprises/aides-financieres-cheque-formation.html)

<https://www.sdworx.be/fr-be/blog/management-rh/formation-obligatoire-quelle-efficacite-pour-quel-cout>

<https://wallex.wallonie.be/eli/arrete/2004/04/01/2004201764/2019/07/01>

<https://www.wallonie.be/fr/demarches/obtenir-un-agrement-en-tant-quooperateur-de-formation-dans-le-cadre-des-cheques-formation>

## 8. Annexes

### 8.1. Annexe 1 : Grille de formation du formateur de l'IFAPME

**Grille d'évaluation du formateur**



Date Début de formation : \_\_\_\_\_ Date Fin de formation : \_\_\_\_\_

Formateur : \_\_\_\_\_

Participant : Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

	Pas du Tout d'Accord			Tout à Fait d'Accord		
	0	1	2	3	4	5
Globalement, je suis satisfait(e) du formateur						
Il maîtrisait sa matière						
Ses méthodes d'animation étaient adaptées						
Il a tenu compte des participants (adaptation au niveau des participants, réponse aux questions, style, rythme...)						
Il était clair dans ses explications						
Il a donné son cours de façon structurée						
Il a créé un climat de groupe favorable						
Il a respecté le programme annoncé						
Le support écrit qu'il a remis m'a satisfait(e)						
Il a respecté l'heure prévu						

Si vous avez donné une cote inférieure ou égale à 3, merci d'en donner les raisons

Quels commentaires souhaiteriez-vous adresser au formateur ?

## 8.2. Annexe 2 : Grille de formation du contenu de la formation

**Grille d'évaluation de fin de formation (courte)**

Date Début de formation : ..... Date Fin de formation : .....

Participant : Nom : .....

Prénom : .....

	0	1	2	3	4	5
Globalement je suis satisfait de la formation						
Le programme était adapté à mes besoins						
Le contenu de cette formation correspondait à ce qui était annoncé						
La durée de la formation était adaptée						
L'organisation de la formation était satisfaisante (Horaire, accueil, suivi)						
L'infrastructure matérielle était adaptée (locaux, équipements...)						

Quels étaient les points forts de cette formation?

Quels étaient les points faibles de cette formation?

Quels autres sujets de formation vous intéresseraient également?