## Université du Québec en Outaouais

L'évaluation des réactions des apprenants à la suite d'une formation : portrait des caractéristiques des instruments utilisés dans les organisations et des facteurs influençant leur utilisation et leur maintien par les professionnels de la formation

Mémoire présenté au Département de relations industrielles de l'Université du Québec en Outaouais en vue de l'obtention de la maîtrise ès science (MSc) en relations industrielles et en ressources humaines

Par © Catherine Lambert

## Composition du jury

L'évaluation des réactions des apprenants à la suite d'une formation : portrait des caractéristiques des instruments utilisés dans les organisations et des facteurs influençant leur utilisation et leur maintien par les professionnels de la formation

# par Catherine Lambert

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade

Maîtrise ès science – relations industrielles et en ressources humaines

Présenté à un jury composé des personnes suivantes :

Directeur de recherche : Martin Lauzier Évaluateur interne : Renée Michaud

Évaluateur externe : Jean-François Roussel

Responsable des études de deuxième cycle : Jessica Riel

#### Résumé

Introduction: Malgré les grands investissements faits chaque année en formation, peu d'organisations procèdent à l'évaluation des activités qu'elles offrent à leurs employés. Lorsqu'elle est faite, l'évaluation se concentre principalement sur les réactions des apprenants. Objectifs: Cette recherche vise donc d'une part à dresser un portrait des caractéristiques d'un grand nombre d'outils servant à recueillir les réactions des apprenants utilisés en organisation (volet rétrospectif); d'autre part, cette recherche vise aussi à mieux cerner les raisons pouvant expliquer l'adoption et le maintien de l'usage de tels outils en organisation pour assurer l'évaluation de formations (volet prospectif). Méthodes : Volet rétrospectif: 101 outils servant à l'évaluation des réactions des apprenants et ont été codifié à travers une grille d'analyse comprenant de multiples critères de classification. Volet prospectif: 19 entrevues réalisées (virtuellement) avec des professionnels œuvrant dans différentes fonctions en lien avec la formation ou le développement des ressources humaines. Résultats: Volet rétrospectif: Ce volet montre une très grande hétérogénéité au niveau des contenus et une faible présence des critères concernant la mise en application des nouveaux apprentissages. Volet prospectif: Ce volet met en relief deux différents groupes de facteurs qui se dégagent de l'analyse thématique, soit : individuel et organisationnel. Discussion et conclusion: Cette recherche renseigne sur les pratiques mises en place dans les organisations concernant le contenu et le contenant des outils d'évaluation mesurant les réactions des apprenants ainsi que de différents facteurs pouvant influencer leur utilisation et leur maintien dans la pratique.

**Mots clés :** évaluation de la formation, réactions des apprenants, pratiques d'évaluation, facteurs influençant les pratiques d'évaluation

#### Abstract

**Introduction:** Despite the large investments made each year in training, few organizations evaluate their training. When it is done, the evaluation focuses mainly on learner reactions. **Objectives:** This research aims to draw up a portrait of the characteristics of a large number of tools used in organizations to collect learner reactions (retrospective part); on the other hand, this research also aims to better identify the reasons that may explain the adoption and maintenance of the use of such tools in organizations to ensure the evaluation of training (prospective part). Methods: Retrospective part: 101 tools were used to evaluate the reactions of learners and were coded using an analysis grid with multiple classification criteria. Prospective part: 19 interviews conducted (virtually) with professionals working in different functions related to training or human resource development. Results: Retrospective part: This part shows a great heterogeneity in terms of content and a weak presence of criteria for the application of new learning. *Prospective part*: This second part highlights two different groups of factors that emerge from the thematic analysis: individual and organizational. Discussion and conclusion: This research provide information on the practices implemented in organizations concerning the content and the container of evaluation tools measuring reactions as well as the different factors that can influence their use and their maintenance in practise.

**Key words:** evaluation of training, learners' reactions, evaluation practices, factors influencing evaluation practises

# Table des matières

Abstract	iii
Table des matières	iv
Liste des tableaux	vii
Liste des figures	.vii
Acronymes	ix
Remerciements	X
Introduction	1
Chapitre 1 – L'évaluation de la formation	6
1.1 L'évaluation de la formation	6
1.1.1 Qu'est-ce que l'évaluation de la formation ?	
1.1.2 Les besoins sous-jacents à l'évaluation de la formation	
1.1.3 Les obstacles à l'évaluation.	8
1.2 Les modèles d'évaluation de la formation	10
1.2.1 Modèle à 4 niveaux de Kirkpatrick.	
1.2.2 Modèle CIRO de Warr, Bird et Rackam.	
1.2.3 Modèle à 5 niveaux de Hamblin	
1.2.4 Modèle basé sur les cibles d'évaluation de Kraiger	
1.2.5 Modèle de Beech et Leather	
1.2.6 Autres modèles	
1.2.7 Synthèse sur les différents modèles d'évaluation	
Chapitre 2 – L'évaluation des réactions des apprenants	24
2.1 Définition et dimensionnalité des réactions des apprenants	
2.2 Critères pouvant être inclus dans les outils mesurant les réactions des apprenants	: 25
2.2.1 Satisfaction envers les objectifs d'apprentissage	
2.2.2 Satisfaction envers le formateur	
2.2.3 Satisfaction envers le matériel et le contenu	
2.2.4 Satisfaction envers l'environnement dans lequel se déroule la formation	
2.2.5 Satisfaction envers l'administration et l'implantation de la formation	
2.2.6 Satisfaction générale envers la formation	
2.3 Critères liés à la mise en application des nouveaux apprentissages	36
2.3.1 Les connaissances perçues	
2.3.2 Le sentiment d'efficacité personnelle	
2.3.3 La motivation	
2.3.4 L'utilité perçue de la formation	

2.3.5 Soutien	41
2.4 Autres caractéristiques d'un outil servant à mesurer les réactions des appre	nants .42
2.5 Principaux défauts des outils mesurant les réactions des apprenants	45
Chapitre 3 – Les facteurs influençant l'utilisation et le maintien des évaluations réactions des apprenants par les professionnels de la formation	
3.1 Facteurs individuels	
3.1.1 Scepticisme à l'égard des nouvelles connaissances	
3.1.2 Expertise en évaluation	
3.1.3 Recherche de la facilité	
3.1.4 Maintien des habitudes	
3.2 Facteurs organisationnels	
3.2.1 Culture d'apprentissage	
3.2.3 Ressources allouées à la formation et à son évaluation	
3.2.4 Charge de travail	
3.2.5 Gestion de la formation	57
Chapitre 4 – Objectifs de la présente étude	60
Chapitre 5 – Méthodologie	62
5.1 Volet rétrospectif	
5.1.1 Échantillon	
5.1.2 Grilles d'analyses	
5.2 Volet prospectif	
5.2.1 Échantillon	
5.2.3 Déroulement des entrevues.	
5.2.4 Procédures d'analyse des données	
5.2.5 Considération éthique	
Chapitre 6 – Article	67
Conclusion	118
Références	122
Annexe A	133
Annexe B	147
Annexe C	151
Annexe D	154

Annexe E	14	5	6
	т.	יע	L

# Liste des tableaux

Tableau 1. Tableau récapitulatif des modèles d'évaluations qui comprennent un niv	veau
d'évaluation des réactions des apprenants	. 12
Tableau 2. Descriptions des familles de critères présents dans les outils servant à éva	aluer
les réactions des apprenants	27

# Liste des figures

Figure 1. Modèle de synthèse illustrant les facteurs pouvant influencer l'utilisation d'ou	ıtils
d'évaluation des réactions	. 50

## Acronymes

ASTD: American Society for Training and Development

ATD : Association Talent Development

DRH : Développement des ressources humaines

N1: Niveau 1 (fait référence au premier niveau du modèle de Kirkpatrick : les réactions)

N2 : Niveau 2 (fait référence au deuxième niveau du modèle de Kirkpatrick : les apprentissages)

N3 : Niveau 3 (fait référence au troisième niveau du modèle de Kirkpatrick : le transfert des apprentissages)

N4 : Niveau 4 (fait référence au quatrième niveau du modèle de Kirkpatrick : les résultats organisationnels)

N5 : Niveau 5 (fait référence au cinquième niveau proposé par Phillips : le retour sur le capital investi)

RH: Ressources humaines

ROI : Return On Investment (retour sur capital investi)

SEP: Sentiment d'efficacité personnel

UQO: Université du Québec en Outaouais

#### Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mon directeur de recherche, Monsieur Marin Lauzier, qui a su offrir un encadrement et une écoute sans faille tout au long de ce mémoire. Je le remercie également pour son inspiration et de son soutien qui ont rendu l'expérience de ma maîtrise mémorable.

Je tiens également à remercier mes collègues du CERPICO, qui malgré la pandémie qui aura marqué notre parcours, ont su être disponibles pour m'apporter conseils et support. Nos discussions dans le laboratoire m'ont apporté une grande source de motivation dans cette aventure. Mes remerciements vont également à l'Institut du Savoir Montfort (ISM), ainsi qu'au Conseil du Patronat du Québec (CPQ) (à travers leur programme de bourse Ghislain-Dufour pour les étudiants à la maîtrise en relations industrielles), pour leur soutien financier et appui au bon déroulement de ce projet de recherche.

Finalement, je tiens à remercier tous les membres de ma famille et mes amis qui m'ont soutenu pendant les moments plus difficiles et qui ont été là pour souligner les réussites.

#### Introduction

Le monde du travail est en évolution constante, ce qui demande une grande capacité d'adaptation de la part des travailleurs et des organisations. Ces changements perpétuels doivent être appuyés par la formation. Les savoirs qui y sont transmis sont très importants pour les organisations, d'autant plus lorsque l'on considère que la majorité des employés qui travaillent au sein des organisations vont passer plusieurs heures (voire jours) à participer à des expériences d'apprentissages en lien avec leur travail (Bell et al., 2017; Huang, 2001; Tennant et al., 2002). Donc, pour se maintenir dans un marché de plus en plus compétitif, les organisations investissent énormément de ressources matérielles, humaines et financières dans la formation de leurs employés. Elles font cela dans l'esprit qu'un tel investissement leur permettra de maintenir un certain avantage concurrentiel (Noe et al., 2014), au sein d'une société maintenant davantage axée sur les savoirs. Notamment, la plus récente enquête menée par le Conference Board of Canada (Cotsman et Hall, 2018) a permis de relever que pour un échantillon d'organisations canadiennes, que celles-ci avaient dépensé, en moyenne, 889 \$ par employé en formation seulement pour l'année 2016-2017. Ceci représente une moyenne de 1 064 356 \$, toutes branches d'activités confondues, comparativement à 708 000 \$ en 2010 (Cotsman et Hall, 2018).

Considérant de tels investissements, il semble bien naturel que les organisations cherchent des façons de s'assurer que les connaissances (et ce, nonobstant le type de savoir) soient transmises efficacement aux employés et bien intégrées par ces derniers. L'un des meilleurs moyens pour y arriver passe par l'évaluation de la formation, qui permet de poser un jugement sur sa valeur. Pour évaluer les formations offertes dans les organisations, un

des modèles les plus répandus est celui de Kirkpatrick (Arthur et al., 2003; Bates, 2004; Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006; Saks et Burke, 2012; Sitzmann et al., 2008; Twitchell et al., 2001; Wang et Wilcox, 2006). Le modèle se divise en quatre niveaux, soit 1) l'évaluation des réactions; 2) l'évaluation des connaissances; 3) l'évaluation de l'application de nouveaux comportements (transfert des apprentissages); et 4) l'évaluation des résultats au niveau de l'organisation. Hall et Cotsman (2015)<sup>1</sup> révèlent que, sur l'ensemble des organisations sondées en 2014 et 2015 (n = 71), la totalité d'entre elles réalise une évaluation dite de Niveau 1, (donc centrée principalement sur les réactions des apprenants). Par la suite, on remarque que le pourcentage des organisations qui utilisent des niveaux plus élevés du modèle de Kirkpatrick diminue au fur et à mesure que ceux-ci augmentent. Cela peut être lié à l'accroissement de la complexité des mesures requises pour chacun des niveaux subséquents. Il n'y a alors que 73% des organisations qui utilisent une évaluation dite de Niveau 2 (évaluation des connaissances), 56% une évaluation de Niveau 3 (transfert des apprentissages), et seulement 35% des organisations se rendent à une évaluation de Niveau 4 (résultats organisationnels). Ce rapport a aussi relevé une baisse générale des organisations produisant une évaluation de leurs formations, et ce, depuis 2004, passant de 83% pour attendre 45% seulement en 2016-2017 (Cotsman et Hall, 2018).

-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Bien que des rapports plus récents du *Conference Board of Canada* existent, le rapport de Hall et Cotsman (2015) est le seul qui offre les données pour chacun des niveaux d'évaluation séparément. Le rapport de Cotsman et Hall (2018) présente, quant à lui, des données en lien avec la culture de l'organisation. Selon leurs données, plus l'organisation a une culture d'apprentissage forte, plus elle évalue les formations qu'elles offrent à ses employés, et ce, indépendamment des niveaux du modèle de Kirkpatrick. Par exemple, 33% des organisations sondées ayant une culture d'apprentissage faible, ont produit une évaluation N1 comparativement 60% pour celles ayant une culture forte. Le nombre d'organisations tend à diminuer par la suite passant de 21% (N2), 18% (N3) et 12% (N4) pour les organisations ayant une culture d'apprentissage faible, et de 46% (N2), 37% (N3) et 16% (N4) pour celles ayant une forte culture d'apprentissage.

Constat fait, la grande majorité des organisations qui évaluent leurs formations le font en évaluant que les réactions des apprenants (Brown, 2005; Kraiger, 2002; Lauzier et al., 2016; Sitzmann et al., 2008) et ne vont guère plus loin dans leurs analyses malgré les nombreuses connaissances et conseils présentés dans la documentation traitant du sujet (Goldstein et Ford, 2002; Nickols, 2005; Twitchell et al., 2001). Néanmoins, très peu de travaux ont étudié ce qui se retrouve à l'intérieur même des formulaires utilisés par les organisations servant à évaluer les réactions de leurs employés face à la formation. La pertinence de ce mémoire s'illustre, d'une part, à travers ce manque de connaissances sur le sujet (pertinence scientifique); et d'autre part à travers le manque d'indications claires quant aux principes à suivre ou meilleures pratiques à adopter en organisation (pertinence pratique). Le fait de dresser ce portrait permettra, en outre, d'identifier les pratiques existantes et de dresser l'archétype de l'outil d'évaluation des réactions des apprenants utilisé en organisation.

En foi de quoi, ce mémoire s'intéresse à l'évaluation des réactions des apprenants sous deux angles différents. D'abord, dans un volet rétrospectif, cette recherche a tenu à mieux connaître ce que contiennent réellement les outils d'évaluation de la formation centrés sur les réactions des apprenants communément utilisés dans un grand nombre d'organisations. Cela mène à une première question de recherche : que contiennent les outils servant à l'évaluation des réactions des apprenants, aussi nommées évaluations de Niveau 1, utilisées couramment en pratique? Il appert que les modes d'évaluations des réactions des apprenants (c.à.d. Niveau 1) connaissent une très grande popularité auprès des organisations, et ce, malgré le fait qu'ils ont été largement critiqués par le passé (Alliger et Janak, 1989; Bates, 2004; Grohmann et Kauffeld, 2013; Holton, 1996; Kraiger, 2002;

Lauzier et al., 2016; Orvis et al., 2009; Saks et al., 2019; Thalheimer, 2016). Or, ce mémoire propose également, dans un *volet prospectif*, une analyse visant à préciser les facteurs qui peuvent influencer les organisations – et les professionnels de la formation œuvrant au sein de celles-ci – à utiliser les outils qu'ils ont, en dépit du fait que leur validité en tant que moyen pour juger de la qualité d'un dispositif de formation soit largement contestée. En foi de quoi, ce second volet tente alors de mettre en relief les facteurs qui influencent le jugement des professionnels de la formation sur l'utilisation et le maintien des outils qu'ils utilisent. Cela mène donc à une deuxième question de recherche : *quels facteurs peuvent faire en sorte d'entretenir l'utilisation et le maintien des outils d'évaluation des réactions des apprenants dans la pratique par les professionnels de la formation, et ce, peu importe leur qualité et leur efficacité ?* 

Ce mémoire est composé de six chapitres. Le premier chapitre discute de l'évaluation de la formation en général, ainsi que des différents modèles existants. Cette présentation met l'accent sur les réactions des apprenants comme principal critère pour évaluer la qualité d'un dispositif de formation. Le deuxième met en évidence le contenu qu'il est possible de retrouver dans ces outils d'évaluation basés sur les réactions des apprenants. Le troisième chapitre fait une présentation des facteurs qui peuvent exercer une influence sur leur utilisation (et leur maintien) chez les professionnels de la formation. Le quatrième chapitre met en évidence les objectifs de la présente étude et le cinquième présente la méthodologie qui a été utilisé lors de l'étude. Enfin, le dernier chapitre présente un article scientifique qui inclut le contexte théorique synthétisé, les cadres méthodologiques, les résultats ainsi qu'une discussion spécifique pour chacun des volets

de l'étude. S'ajoute à cela une discussion générale permettant de dresser certains constats d'ensemble.

## Chapitre 1 – L'évaluation de la formation

#### 1.1 L'évaluation de la formation

1.1.1 Qu'est-ce que l'évaluation de la formation?

L'évaluation de la formation a connu et connaît encore aujourd'hui différentes définitions. Parmi celles les plus utilisées dans les écrits sur le sujet, l'une se démarque en définissant l'évaluation comme « un processus systématique de collecte de données dans le but de déterminer l'efficacité et/ou l'efficience des programmes de formation et de prendre des décisions concernant la formation » [traduction libre] (Saks et Burke, 2012, p. 119). Cette définition inclut le processus de collecte de données et la notion de décisions, des composantes importantes de l'évaluation de la formation. Saks et al. (2019), quant à eux, définissent l'évaluation de la formation comme « un processus conçu pour évaluer la valeur (la qualité) des programmes de formation pour les employés et pour les organisations » [traduction libre] (p. 325). Cette définition, plus globale, ajoute des éléments intéressants puisqu'elle prend en compte la dimension « employée » et celle de « l'organisation », ce que Kraiger et al. (1993) soulignent lorsqu'ils abordent l'ambiguïté du terme « évaluation de la formation ». À cet égard, Mark et al. (2000), à l'instar de Kraiger et al. (1993), proposent plutôt d'étudier l'une ou l'autre des questions suivantes pour mieux saisir ou comprendre ce qui est recherché par l'évaluation : est-ce que l'on recherche à évaluer ce que la formation apporte à l'employé et ce qu'il en pense; ou si l'on cherche plutôt à évaluer les bienfaits de la formation pour l'organisation et les retours sur l'investissement? Pour ces quelques raisons, il semble important de comprendre ce qui justifie le rôle et l'utilisation de l'évaluation de la formation.

## 1.1.2 Les besoins sous-jacents à l'évaluation de la formation.

Les écrits identifient plusieurs raisons qui incitent les organisations à procéder à l'évaluation des formations auxquelles participent leurs employés. Du point de vue des *employés*, l'évaluation de la formation représente un moyen utile pour exprimer leurs opinions et impressions sur les contenus ou sur la structure d'un programme de formation (Fields, 2002; Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006; Rivard et Lauzier, 2013). L'évaluation permet également de mesurer les connaissances de l'apprenant à la suite de la formation, et de renforcer les informations acquises lors de celle-ci (Phillips, 1997). Par celle-ci, on cherche donc à savoir si les connaissances et les compétences sont bel et bien acquises suite à la formation et, à plus long terme, s'il y a eu un transfert de ces mêmes apprentissages une fois que les employés ont réintégré le milieu de travail (Kraiger et al., 1993; Salas et al., 2012).

Du point de vue des *formateurs*, l'évaluation permet de répondre à leur besoin de rétroaction de la part des apprenants (p.ex. commentaires et résultats de la formation). Ainsi, ils peuvent mesurer leur degré d'efficacité lors de la diffusion de la formation. En d'autres mots, elle permet de déterminer si les objectifs ciblés par la formation sont atteints, de relever les forces et les faiblesses du programme et d'ajuster les contenus au besoin (Brown, 2005; Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006; Mark et al., 2000; Noe, 2017).

Du point de vue de l'*organisation*, l'évaluation permet d'établir la valeur et la pertinence de la formation (Villachica et al., 2011), ainsi que de déterminer si cette dernière est la bonne solution à un problème donné. L'organisation se sert aussi de l'information que génère l'évaluation pour mesurer l'atteinte d'objectifs stratégiques en lien avec la formation (Rivard et Lauzier, 2013). Les données collectées lors de l'évaluation répondent

aussi à des besoins du marketing (p.ex. promotion de la formation), particulièrement lorsqu'on se demande si on peut envisager de mettre en marché une formation à plus grande échelle ou encore, s'en servir comme un outil d'attraction et de rétention de personnel qualifié (Kraiger, 2002). On peut donc comprendre que les organisations qui effectuent des évaluations cherchent à mesurer l'impact de la formation sur leurs employés ainsi que sur leurs opérations à court, moyen et long terme; et à analyser si les résultats obtenus sont égaux ou supérieurs à leurs attentes comparativement aux ressources investies (p.ex. financières, matérielles, personnelles) (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006; Phillips, 1997; Salas et al., 2012).

#### 1.1.3 Les obstacles à l'évaluation.

Bien que les avantages d'évaluer une formation aient été examinés à la section précédente, certaines facettes peuvent faire en sorte que plusieurs professionnels et organisations n'y adhèrent pas encore. Les obstacles cités dans les recherches peuvent être classifiés selon ces trois catégories : opérationnel, organisationnel et politique.

Les obstacles *opérationnels* renvoient à ceux qui affectent directement le cours des opérations relatives à l'évaluation de la formation. À ce titre, l'obstacle qui ressort le plus souvent dans les écrits s'intéressant au sujet est celui du manque de ressources pour effectuer l'évaluation. Cela inclut le manque de temps pour procéder aux évaluations, ainsi que le manque de ressources financières afin d'acquérir les technologies nécessaires et/ou embaucher des ressources qualifiées pour effectuer le travail d'évaluation (Grohmann et Kauffeld, 2013; Saks et al., 2019; Swanson, 2016; Thacker et Blanchard, 2010; Twitchell et al., 2001). Sachant cela, il est évident que ce ne sont pas toutes les organisations qui peuvent se permettre d'engager du personnel qualifié pour ce type de tâche précise. Il arrive

souvent que les petites et moyennes organisations ne possèdent qu'une à trois personnes responsables de tout le département des ressources humaines. Notamment, en 2014 et 2015, Hall et Cotsman (2015) dénombraient que 57% des organisations canadiennes participantes à l'étude du *Conference Board of Canada* conduisaient des évaluations de la formation. De ce nombre, seulement 10% spécifiaient détenir des ressources dédiées aux tâches liées à l'évaluation.

En ce qui concerne les obstacles *organisationnels*, ceux-ci renvoient aux obstacles provenant de l'organisation en elle-même, ainsi qu'à la gestion et l'attribution de ses ressources. Par exemple, le recours à des ressources qualifiées pour assurer l'évaluation de la formation n'est pas toujours prioritaire pour les organisations. Également, les ressources présentes peuvent considérer les tâches relatives à l'évaluation comme étant trop complexes et ne peuvent donc pas être en mesure d'accorder davantage de temps à ce besoin considérant leur présente charge de travail (Saks et al., 2019). Donc, si le besoin d'évaluer la formation n'est pas spécifiquement exprimé par la haute direction de l'organisation, il est fort probable que d'autres besoins soient considérés prioritaires par les ressources humaines (Goldstein et Ford, 2002). De plus, lors d'un processus d'évaluation de la formation, il arrive qu'il soit nécessaire de faire participer plusieurs intervenants (p.ex. apprenants, formateurs, superviseurs, ressources humaines, etc.) et l'ampleur de la tâche peut décourager les professionnels chargés de mener l'évaluation (Nickols, 2005).

Enfin, une troisième catégorie d'obstacle concerne le contexte *politique* et cela fait référence aux enjeux politiques négatifs qui peuvent survenir lors de l'évaluation. Par exemple, une fois l'évaluation de la formation terminé, des informations négatives peuvent être révélées (Spitzer, 1999) et certaines organisations peuvent se montrer réticentes à

connaître ou même reconnaître les conclusions de l'évaluation. Cela pourrait remettre en question certaines façons de procéder au sein de l'organisation et nuire à la culture déjà existante. Selon Wang et Wilcox (2006), les organisations compensent à ce dernier inconvénient en se limitant à l'évaluation des réactions des apprenants, principalement en raison du fait que ce type d'évaluation ne devrait pas suggérer trop de points négatifs par rapport à la formation<sup>2</sup>. De cette façon, les organisations cherchent donc à se protéger des effets pouvant être associés à une mauvaise évaluation et ainsi évitent de devoir entreprendre des changements qui pourraient compromettre trop lourdement leurs opérations et modes de fonctionnement.

Bref, l'évaluation reste un processus important pour une organisation qui souhaite s'assurer d'une offre de formation de qualité ou efficace, et ce, malgré toutes les difficultés qu'elle peut engendrer ou même les conséquences qu'elle peut soulever.

#### 1.2 Les modèles d'évaluation de la formation

Comme il a été possible de le constater, l'évaluation est une composante importante du processus de la formation et permet de renseigner sur les retombées des ressources investies. Lorsqu'on parle d'évaluation de la formation, l'un des modèles les plus couramment utilisés est celui de Kirkpatrick (Saks et Burke, 2012; Yennek, 2015). D'autres modèles, qui connaissent aussi une certaine reconnaissance à travers les écrits, seront également traités successivement dans la présente section (voir Tableau 1), tels : le modèle de CIRO, le modèle à 5 niveaux de Hamblin, le modèle basé sur les cibles d'évaluation de

-

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> D'ailleurs, les travaux de Delage et Léonard (2003; cité dans Haccoun, 2008) ont dénoté que, pour plus de 200 000 participants, 95% d'entre eux se disent satisfaits des formations auxquels ils assistent.

Kraiger, et le modèle de Beech et Leather. Ces modèles ont été sélectionnés puisqu'ils considèrent tous que les réactions sont pertinentes lors de l'évaluation d'une formation.

## 1.2.1 Modèle à 4 niveaux de Kirkpatrick.

Le modèle de Kirkpatrick (1956, 1959a, 1959b, 1960a, 1960b) comporte quatre niveaux afin d'évaluer la qualité d'une formation<sup>3</sup>. Le premier niveau est celui des réactions des apprenants (Niveau 1). Ces réactions sont évaluées à la suite d'une formation, par l'entremise de questionnaires au sujet de la satisfaction ou de l'appréciation. C'est pourquoi plusieurs professionnels nomment ce niveau « l'évaluation de la satisfaction ». Selon la logique sous-jacente de ce niveau, l'évaluation de l'efficacité d'une formation peut s'appréhender à travers les réactions positives qu'elle suscite chez l'apprenant. Des réactions négatives pourraient être interprétées comme un signe de non-efficacité de la formation.

-

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Les travaux de Bouteiller et al. (2016) ont relevé que Kirkpatrick n'est pas l'inventeur du modèle à 4 niveaux tel qu'il l'avait mentionné au départ. C'est le psychologue américain Raymond Katzell qui en est à l'origine. Kirkpatrick a développé les modes de mesures et en a fait la promotion auprès de la communauté scientifique. Le nom « modèle de Kirpatrick » sera conservé pour simplifier la compréhension du texte. Le lecteur intéressé est invité à consulter le chapitre 10 rédigé par Bouteiller et al. (2016) se trouvant dans le collectif d'auteurs dirigé par Lauzier et Denis (2016) sur la question du transfert des apprentissages.

Tableau 1. Tableau récapitulatif des modèles d'évaluations qui comprennent un niveau d'évaluation des réactions des apprenants

Auteurs	Modèles	Niveaux	Définition des réactions
Kirkpatrick (1956)	Modèle d'évaluation à quatre niveaux de Kirkpatrick	<ol> <li>Réactions des apprenants</li> <li>Apprentissage</li> <li>Comportement</li> <li>Résultats</li> </ol>	« To determine how the trainees feel about the program » (Kirkpatrick, 1956, p. 18).
Warr et al. (1970)	Modèle de CIRO	<ol> <li>Contexte</li> <li>Ressources (input)</li> <li>Réactions des apprenants</li> <li>Résultats (output)</li> </ol>	« Le niveau réaction (R) demeure inchangé comparé au modèle de Kirkpatrick » (Gilibert et Gillet, 2010, p. 223).
		(Produits immédiats, intermédiaires et terminaux)	
Hamblin (1974)	Modèle à 5 niveaux de Hamblin	<ol> <li>Réactions des apprenants</li> <li>Apprentissage</li> <li>Comportement au travail</li> <li>Organisation</li> <li>Valeur ultime</li> </ol>	« The reactions level is the simplest and easiest level of evaluation. It deals with the first effect of training: the reaction of trainees to the training experience itself » (Hamblin, 1974, p. 75).
Kraiger (2002)	Modèle d'évaluation basé sur les cibles d'évaluation	<ol> <li>Contenu et design de formation</li> <li>Changement chez les apprenants (dont : <i>réactions</i> des apprenants)</li> <li>Retombées pour les organisations</li> </ol>	« How well did the conferees like de program » (Kraiger, 2002, p. 333).
Beech et Leather (2006)	Modèle de Beech et Leather	<ol> <li>Réactions des apprenants</li> <li>Apprentissage (niveau évaluation immédiat)</li> <li>Comportement (niveau évaluation intermédiaire)</li> <li>Résultats (niveau évaluation ultime)</li> <li>Finance</li> </ol>	« The reaction level considers the immediate subjective opinions of participants about a course, what they liked/ disliked about a course and is equivalent to measuring their feelings » (Beech et Leather, 2006, p. 35).

Par exemple, si un employé qui a des réactions négatives à l'égard d'une formation, il serait possible de s'attendre à ce qu'il n'ait peu ou pas de motivation à la suivre et qu'il donne, par la suite, des commentaires négatifs (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006). De tous les niveaux présentés dans le modèle de Kirkpatrick, c'est l'évaluation des réactions qui est le plus communément utilisée par les organisations. À titre de rappel, entre 2014 et 2015, Hall et Cotsman (2015) révèlent que c'est la totalité des organisations canadiennes sondées qui utilisaient minimalement ce critère pour évaluer les qualités de leurs programmes de formation. Parmi les différents aspects qui sont mesurés par une évaluation des réactions, on peut retrouver des questions cherchant à évaluer le niveau de satisfaction des apprenants envers les objectifs et le contenu de la formation, le matériel pédagogique, le formateur et l'environnement d'apprentissage.

Le second niveau est celui de l'évaluation des apprentissages (Niveau 2) et il cherche à savoir quel est l'impact de la formation sur les connaissances, compétences et attitudes des apprenants en fonction des objectifs visés. Ce type d'analyse requiert l'administration d'un examen de connaissances, lequel permet de mesurer le degré auquel l'apprenant a acquis les nouvelles notions théoriques et pratiques enseignées lors de la formation. On peut difficilement utiliser la même méthode en ce qui concerne les attitudes et les habiletés personnelles. Effectivement, il peut s'avérer complexe de quantifier ces caractéristiques et d'en déterminer des éléments mesurables dans le temps. Étant donné sa complexité et les ressources nécessaires pour l'accomplir, le second niveau est moins utilisé par les professionnels et moins demandé par les organisations. Il est toutefois important de mesurer les apprentissages acquis lors d'une formation, car cela permet de savoir avec quelle efficacité le formateur a réussi à transmettre ses connaissances aux

apprenants et dans quelle mesure les apprenants ont acquis l'information transmise. Il est également possible de mesurer la rétention des connaissances chez les apprenants en remesurant les mêmes connaissances quelque temps après la formation. Par exemple, est-ce qu'un apprenant peut se rappeler une manœuvre informatique un mois après sa formation? Pour ce niveau, 73% des organisations sondées par le rapport de Hall et Cotsman (2015) effectuaient des évaluations entre 2014 et 2015.

Le troisième niveau est celui de l'application de nouveaux comportements (Niveau 3) dans l'environnement de travail. Ce niveau consiste à « mesurer les changements dans le comportement des apprenants sur le lieu de travail » [traduction libre] (Kirkpatrick, 1956, p. 18)<sup>4</sup>. Plus tard, ce niveau sera associé au transfert des apprentissages (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006). Il s'évalue grâce à des questionnaires, des entrevues, des observations faites par d'autres (p.ex. supérieur immédiat) ou encore par une combinaison des méthodes. Tout comme l'évaluation des apprentissages, l'évaluation de l'application de nouveaux comportements peut s'avérer difficile lorsqu'on cherche à évaluer la mise en application d'une habileté/compétence plus complexe (p.ex. une formation sur l'intelligence émotionnelle). Il est important de mesurer si l'apprenant peut reproduire, à la suite d'une formation, les nouveaux comportements enseignés dans le cadre de son travail. Si les comportements se reproduisent correctement, l'évaluation de niveau peut se faire à plusieurs reprises pour vérifier que la capacité de l'appliquer perdure dans le temps. À titre informatif, Hall et Cotsman (2015) mentionnent qu'à travers les organisations

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Bien que Kirkpatrick ne s'intéressent pas au sens strict aux changement de comportement sur le lieu de travail, ce niveau évoluera au fil du temps et des ajouts de l'auteur feront en sorte que ce niveau sera associé plus tard au transfert des apprentissages. En effet, plusieurs auteurs (Bouteiller et al. 2016; Dunberry et Péchard, 2007; Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006; Lauzier et al. 2016; Noe, 2017) noteront que ce niveau comme étant un synonyme du transfert des apprentissages.

participantes à leur étude, ce niveau n'est mesuré que dans 56% des organisations qui produisent des évaluations de leurs formations.

Le quatrième et dernier niveau du modèle de Kirkpatrick concerne l'évaluation des résultats (Niveau 4)<sup>5</sup>. Selon Rivard et Lauzier (2013), ce dernier niveau d'analyse cherche à identifier comment la formation a contribué à augmenter l'efficacité et la performance de l'organisation ou de certaines de ses constituantes (p.ex. une direction ou une équipe de travail). Plusieurs indicateurs peuvent être mesurés, lorsqu'on les traduit en éléments quantifiables, tel que l'augmentation ou diminution de la productivité, la qualité d'un produit ou d'un service, le taux de roulement du personnel, le taux d'absentéisme ou encore une baisse ou une hausse des coûts (Benabou, 1997; Dunberry et Péchard, 2007). En d'autres mots, le dernier niveau de Kirkpatrick vise l'élimination des écarts identifiés lors de l'analyse des besoins et le degré d'amélioration d'une situation, par le suivi d'indicateurs de performance opérationnels, humains et financiers (Rivard et Lauzier, 2013). Selon Hall et Cotsman (2015), le quatrième niveau n'est utilisé qu'à 35% par les organisations ayant participé à l'enquête menée par le *Conference Board of Canada*.

Critiques du modèle de Kirkpatrick. Bien que le modèle de Kirkpatrick permette l'évaluation d'une formation selon différents niveaux et puisse aider à mieux saisir la

-

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Phillips (1997) a travaillé sur un modèle comportant un cinquième niveau (N5), *retour sur l'investissement (ROI)*. Ce dernier propose d'évaluer les quatre premiers niveaux du modèle de Kirkpatrick en plus du N5. Cela a fait en sorte que certains praticiens l'ont souvent combiné au modèle de quatre niveaux de Kirkpatrick. Étant donné cette ressemblance, le modèle de la méthode d'évaluation du ROI ne sera pas discuté avec les autres modèles d'évaluations de la formation. En créant son modèle, Phillips a cherché à donner une valeur monétaire à l'évaluation de la formation en convertissant les mesures en valeurs monétaires et en les comparants aux coûts de la formation. Lorsqu'on calcule le ROI, il est possible de savoir si l'amélioration de la productivité dépasse, équivaut ou est moindre que le montant investi dans la formation. Le N5 fournit donc une mesure économique du succès de la formation, mais n'exclut pas l'importance des avantages intangibles, c'est-à-dire les données non converties en valeur monétaire (Phillips et Phillips, 2005). Comparativement au modèle de Kirkpatrick, celui de Phillips fait la distinction entre l'impact que peut avoir la formation sur l'organisation et le coût de celle-ci.

complexité inhérente au contexte dans lequel s'insère la formation (Bates, 2004), force est d'admettre que ce modèle a connu plusieurs critiques à travers les années (Alliger et Janak, 1989; Bouteiller et al., 2016; Holton, 1996; Kraiger, 2002; Kraiger et al., 1993).

Premièrement, les travaux méta-analytiques de Alliger et Janak (1989) ont remis en question la supposée hiérarchie causale du modèle de Kirkpatrick. Pour ce faire, ils ont analysé une douzaine d'articles qui ont produit des évaluations de formation sur plusieurs niveaux. Suite à cela, ils ont conclu que la satisfaction (N1) est corrélée faiblement avec l'apprentissage (N2) (0,07) et avec le transfert des apprentissages (N3) (0,05). Le dernier niveau (*résultats*) est corrélé plus fortement avec les réactions (0,48), mais les auteurs ne se sont basés que sur une seule étude. Dans l'ensemble, bien que les autres niveaux aient une corrélation pondérée un peu plus forte entre eux, Alliger et Janak (1989) ont conclu que les niveaux du modèle ne sont, au mieux, que faiblement corrélés entre eux.

Deuxièmement, le fait que le modèle soit classé en niveau hiérarchique pousse certains à appliquer l'ordre dans lequel les niveaux sont présentés, parfois même de manière rigide (Kraiger, 2002), et ce, même si Kirkpatrick ne l'a pas explicitement mentionné dans ses ouvrages (Bouteiller et al., 2016; Noe et Schmitt, 1986; Saks et al., 2019). De ce fait, les praticiens qui évaluent un programme de formation ont tendance à respecter un ordre déterminé des niveaux, même s'il ne devrait pas y en avoir. Par exemple, ils ne chercheront pas à évaluer le Niveau 3 du modèle sans passer obligatoirement par les Niveaux 1 et 2. Or, dans plusieurs cas, il n'est pas nécessaire de savoir si les apprenants ont aimé ou non la formation et s'ils ont bel et bien retenu l'information après la formation. Pourtant, Kirkpatrick n'a pas jugé bon d'expliquer les relations entre ces niveaux lors de ses publications subséquentes ni d'expliquer une vue d'ensemble de ce processus évaluatif

(Bouteiller et al., 2016). De plus, ce modèle ne traite pas suffisamment des enjeux pouvant influencer le contexte de la formation comme l'analyse des besoins en matière de formation, l'évaluation de la rentabilité et le positionnement des différents acteurs impliqués dans le processus de formation. Le réel besoin de l'évaluation se situerait davantage à savoir s'il y a eu un transfert des apprentissages (Lauzier et al., 2016; Saks et al., 2019).

Selon Saks et al. (2019), il peut être difficile de s'appuyer sur le modèle de Kirkpatrick lorsqu'on cherche à résoudre un problème d'efficacité dans une formation. À titre d'exemple, ce modèle n'identifie pas ce quels éléments de la formation devraient être changés ou améliorés pour assurer de meilleurs résultats. Certains items, comme la satisfaction ou encore les comportements, ne sont pas clairement définis dans le modèle. Il devient alors difficile pour les évaluateurs de l'appliquer correctement en organisation. Également, il ne permet pas de diagnostiquer ce qui pourrait être la cause d'un faible transfert des apprentissages (Holton, 1996) en ne portant pas attention aux construits tels que la motivation des apprenants, le sentiment d'auto-efficacité personnelle, ou encore les conditions présentes dans l'environnement de travail, qui sont des éléments essentiels en lien avec le transfert des apprentissages (Kaufman et Keller, 1994; Kraiger, 2002). Bref, l'utilité de ce modèle pour prendre des décisions éclairées quant à l'efficacité d'une formation peut être mise en doute (Bates, 2004; Kraiger et al., 1993).

Malgré les critiques, il n'en reste pas moins que le modèle de Kirkpatrick demeure toujours l'un des plus couramment utilisés en organisation (Kraiger et al., 1993; Saks et Burke, 2012; Saks et al., 2019) et il figure, aujourd'hui encore, en première place du palmarès des méthodologies d'évaluation de la formation (Bouteiller et al., 2016). Les

travaux de Kirkpatrick ont permis à plusieurs chercheurs de prendre appui sur ce modèle pour en développer de nouveaux.

#### 1.2.2 Modèle CIRO de Warr, Bird et Rackam.

Warr et al. (1970) ont créé le modèle CIRO afin de pallier certaines limites du modèle proposé par Kirkpatrick. Le premier niveau correspond à l'évaluation du contexte qui cherche à identifier les besoins de la formation (Gilibert et Gillet, 2010) et qui peut être associé aux objectifs de la formation. Le deuxième niveau correspond à l'évaluation des ressources (input), par exemple les équipements, qui sont utilisées pour la formation (Tennant et al., 2002). Le troisième niveau évalue les réactions des apprenants et ressemble au premier niveau du modèle de Kirkpatrick. Le dernier niveau est celui de l'évaluation des résultats (output) qui se concentre uniquement sur les résultats immédiats suite à la formation et qui se subdivise en 3 sous-niveaux, à savoir : a) les résultats immédiats (p.ex. nouvelles compétences, attitudes, connaissances que les employés doivent acquérir), b) les résultats intermédiaires (p.ex. résultat à un changement de comportement grâce aux résultats immédiats) et c) les résultats ultimes (p.ex. l'objectif à atteindre suite à la formation). Ils ont été nommés ainsi en fonction des moments de mesures auxquels il est le plus pertinent de les effectuer (Gilibert et Gillet, 2010). Dans l'application de ce modèle, l'analyse du contexte et des intrants (input) est une obligation avant l'évaluation des réactions et des résultats (Sahoo et Mishra, 2017; Santos et Stuart, 2003). Ce modèle recommande l'utilisation de différentes mesures d'évaluation pendant la formation, ce qui pourrait permettre au formateur d'avoir accès à des informations importantes concernant les apprenants, et s'il y a lieu, d'apporter des changements nécessaires. L'avantage du modèle CIRO est qu'il suggère de considérer des mesures avant et après la formation. La principale critique de ce modèle est qu'il ne tient compte en aucune façon du changement de comportement des apprenants (Gilibert et Gillet, 2010; Sahoo et Mishra, 2017). De plus, ce modèle semble davantage adapté pour un retour vers les membres de la direction que pour les employés sur le terrain.

#### 1.2.3 Modèle à 5 niveaux de Hamblin

Le modèle à 5 niveaux de Hamblin (1974) est une autre proposition d'amélioration du modèle de Kirkpatrick. Les trois premiers niveaux du modèle de Hamblin, nommés réactions, apprentissage et comportements au travail, ont des définitions quasi identiques à celles des niveaux 1, 2, et 3 de Kirkpatrick. Le quatrième niveau correspond à celui de l'organisation et se concentre uniquement sur les résultats non économiques tels que la qualité du travail, les relations entre les pairs, les relations avec son gestionnaire et les politiques organisationnelles. Le cinquième et dernier niveau, celui de la valeur ultime, correspond à l'analyse de la rentabilité (coût-bénéfice) de la formation afin d'établir un lien direct entre la formation et sa contribution au bien-être de l'organisation (Bouteiller et al., 2016; Gilibert et Gillet, 2010). Clement (1982) note que le modèle de Hamblin suit la hiérarchisation suivante : 1) des réactions favorables conduisent à des apprentissages; 2) les apprentissages conduisent à une amélioration des comportements au travail; 3) une amélioration des comportements au travail apporte un effet positif sur des variables organisationnelles, telles que la qualité du travail et les politiques organisationnelles; 4) l'amélioration de ces variables organisationnelles conduit à une augmentation des variables économiques comme les ventes et les profits. Bien que Hamblin (1974) soit plus explicite concernant la hiérarchisation des différents niveaux discutés à l'intérieur de son modèle, en assumant d'entrée de jeu la relation cause et effet entre les niveaux, rien n'empêche que ce dernier présente des limites semblables au modèle de Kirkpatrick. Comme ce dernier, les différents niveaux ne sont que faiblement corrélés entre eux. Clement (1982) mentionne que ce modèle hiérarchique ne tient pas compte de l'interférence des variables au-delà de la formation en elle-même et ce qui peut influencer les résultats.

## 1.2.4 Modèle basé sur les cibles d'évaluation de Kraiger

Popularisé plus récemment, le modèle basé sur les cibles de l'évaluation (Decision-Based Evaluation Model – DBE) de Kraiger (2002) offre un modèle alternatif qui permet d'identifier trois cibles de l'évaluation. La première cible, contenu et design de la formation, cherche à déterminer le niveau d'efficacité de la formation en ce qui concerne sa conception, et la validité de son contenu. La seconde cible, changements chez les apprenants, vise à évaluer les changements qui peuvent survenir chez les apprenants sur le plan des connaissances, des compétences et des attitudes (réactions). La troisième cible, retombées pour les organisations, sert à évaluer les retombées sur l'organisation : d'une part, évaluer si la formation a amélioré les compétences des apprenants et, d'autre part, si cela a entraîné des bénéfices tangibles pour l'organisation. Ce qui différencie ce modèle des autres présentés précédemment est le fait qu'une cible n'influence pas nécessairement les autres cibles; et par le fait même, ne garantit pas les résultats qu'elles obtiendront (Rivard et Lauzier, 2013). Ce modèle est relativement récent comparativement aux modèles discutés précédemment et il y a peu, voire du moins pas encore, de critiques sur ce modèle (Saks et al., 2019). Cependant, il est facile de supposer que la complexité du modèle et le temps nécessaire à son application pourraient être un frein à son utilisation dans les organisations, comparativement à celui de Kirkpatrick.

#### 1.2.5 Modèle de Beech et Leather

Le modèle de Beech et Leather (2006) est un dérivé des modèles de Kirkpatrick (1959), Warr et al. (1970), de Hamblin (1974) et de Kraiger et al. (1993). Il comporte donc cinq niveaux. Le premier niveau est celui des réactions et il tient compte des opinions subjectives des apprenants immédiatement après la formation (mesurer les sentiments). Le second niveau est celui de l'apprentissage ou du niveau d'évaluation immédiat et correspond à l'évaluation du développement des connaissances, compétences et attitudes à la fin de la formation. Ensuite, le troisième niveau est celui du comportement ou du niveau d'évaluation intermédiaire et est en lien avec les changements apportés sur le lieu du travail. Le quatrième niveau est celui des résultats ou du niveau d'évaluation ultime et cherche à savoir si les changements souhaités se sont bel et bien produits au sein de l'organisation. Finalement, le cinquième niveau est celui de *finance* et est très semblable à celui de la valeur ultime de Hamblin. Beech et Leather (2006) ont noté qu'il y avait beaucoup à gagner en considérant les différents modèles d'évaluation comme étant complémentaires plutôt que concurrentiels. Ce qui distingue ce modèle des autres est qu'il spécifie les moments les plus pertinents pour effectuer les mesures (Gilibert et Gillet, 2010) pour chacun des niveaux (évaluation « à chaud » et « à froid »). Tout comme le modèle de Kraiger, il y a peu de critiques sur ce modèle. Considérant qu'il reprend essentiellement les points forts des modèles discutés précédemment, seul l'avenir dira en quoi son application peut être contestée.

#### 1.2.6 Autres modèles

Il existe d'autres modèles qui considèrent l'évaluation des réactions des apprenants dans les recherches. Toutefois, le fait que ceux-ci ne soient que très peu abordés dans les

travaux sur le sujet fait en sorte qu'ils ne seront traités que très brièvement. Le modèle TEE « training effectiveness evaluation » de Swanson et Sleezer (1987) consiste en trois éléments majeurs, soit un plan d'évaluation efficace, des outils pour mesurer l'efficacité de la formation et finalement la rédaction d'un rapport d'évaluation efficace. Ces outils pour mesurer l'efficacité privilégient la satisfaction (réactions), l'apprentissage et la performance. La particularité de ce modèle tient au fait que la satisfaction est mesurée conjointement entre les apprenants et leur superviseur au travail suite à la formation. Le modèle de Kearns et Miller (1997) comporte 4 niveaux soit : 1) réactions; 2) apprentissage; 3) transfert au poste de travail (comportement); et 4) valeur ajoutée. Il est très similaire au modèle de Phillips (1997), mais ce qui les distingue est leur « boîte à outils » pour aider les évaluateurs à identifier les objectifs à atteindre pour l'organisation par un processus comprenant diverses techniques tels que des questions-réponses, l'évaluation de la formation existante et l'utilisation de la cartographie des processus pour identifier la valeur ajoutée de l'organisation (Tamkin et al., 2002). Molenda et al. (1996) proposent pour leur part un modèle comprenant six niveaux : 1) comptabilité des activités; 2) réactions; 3) apprentissage; 4) transfert de l'apprentissage; 5) impacts d'affaires; et 6) impacts sociaux. Plusieurs auteurs estiment que le niveau des réactions des apprenants présentés dans ce modèle est très similaire à celui proposé par Kirkpatrick (Dunberry et Péchard, 2007; Tamkin et al., 2002).

## 1.2.7 Synthèse sur les différents modèles d'évaluation

On constate que plusieurs des modèles discutés précédemment s'inspirent, entre autres, du modèle de Kirkpatrick. Deux modèles discutés précédemment s'en sont grandement inspirés en ce qui concerne les premiers niveaux, mais apportent de légères

distinctions/nuances pour les derniers. À ce titre, Hamblin (1974) propose de diviser les impacts économique et non économique sur l'organisation, alors que Beech et Leather (2006) proposent d'ajouter un aspect financier, mais aussi de mieux considérer l'importance du moment dans la conduite de l'évaluation (à chaud vs à froid). Les deux autres modèles présentés prennent en compte les besoins en matière de formation l'organisation, les ressources utilisées ainsi que l'efficacité de la formation en ce qui a trait à la conception et aux changements chez l'apprenant de même que dans l'organisation. Après avoir répertorié tous ces modèles d'évaluations de la formation, un constat s'impose. Tous évaluent les réactions chez les apprenants, et définissent celles-ci – à quelques nuances près – d'une manière semblable à ce que propose Kirkpatrick. Il est facile de supposer qu'étant donné que le construit des réactions est relativement simple, les auteurs ne semblent pas s'y attarder davantage et qu'ils semblent s'accorder sur la définition proposée par Kirkpatrick. Il est possible de remarquer que, malgré toutes les nouveautés suggérées par certains auteurs, l'évaluation des réactions des apprenants ne semble pas avoir grandement évolué à travers les années.

## Chapitre 2 – L'évaluation des réactions des apprenants

Ce second chapitre traite de la définition et la dimensionnalité des réactions des apprenants après une formation. Celui-ci aborde aussi les considérations pratique des évaluations des réactions des apprenants (ou N1), ainsi que les différentes dimensions et sous-dimensions pouvant faire partie des outils servant à mesurer les réactions des apprenants. Finalement, ce chapitre présente les autres caractéristiques et les principaux défauts en lien avec ces outils d'évaluation post-formation.

## 2.1 Définition et dimensionnalité des réactions des apprenants

Sitzmann et al. (2008) mentionnent que les réactions des apprenants se rapportent aux évaluations subjectives que les apprenants font de leurs expériences de formation et sont généralement mesurées au moyen d'enquêtes post-formation. Ces mesures fournissent des informations sur certaines caractéristiques des formations, comme le contenu, la conception et leurs diffusions (Brown et Gerhardt, 2002; Kraiger, 2002; Saks et Burke, 2012; Sitzmann et al., 2008). De façon générale, les auteurs s'entendent pour reconnaître deux types de réactions, à la fois complémentaires et distincts. Les réactions dites affectives (ou de satisfaction) mesurent ce que les apprenants apprécient ou non des différentes composantes de la formation. Les réactions *cognitives* (ou d'utilité), quant à elles, reflètent dans quelle mesure les apprenants jugent utile ce qu'ils ont appris afin de le mettre en application dans leur travail (Alliger et al., 1997; Bouteiller, 2019; Saks et al., 2019; Warr et Bunce, 1995). Cependant, il a été souligné que cette catégorisation des réactions n'est pas suffisante pour définir le large éventail des réactions possible lors d'une formation (Morgan et Casper, 2000; Yennek, 2015). Par le fait même, au fil des années, la littérature a mis en évidence l'idée selon laquelle d'autres informations (voire les autres critères d'évaluation) sont aussi généralement recueillies à travers les formulaires servant à mesurer les réactions des apprenants (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2016; Morgan et Casper, 2000; Pershing et Pershing, 2001; Thacker et Blanchard, 2010; Thalheimer, 2016).

Certes, il existe bien des méthodes pour évaluer les réactions des apprenants, néanmoins la plus populaire reste celle du questionnaire administré à la fin de la formation (Dunberry et Péchard, 2007; Pershing et Pershing, 2001). Ces derniers comportent des questions pouvant utiliser une ou plusieurs échelles de réponse (p.ex. échelle de Likert, échelle de sémantique différentielle, échelle de Stapel, etc.) et parfois, des questions ouvertes. Dans les écrits (et dans les organisations), ces outils d'évaluations peuvent être connus sous différents noms comme « Happy Sheet, Smile Sheet, End-of-Event questionnaire, réactionnaire, évaluation à chaud, évaluation de la satisfaction » (Bouteiller, 2019; Dunberry et Péchard, 2007; Lee et Pershing, 1999; Thalheimer, 2016). Généralement, l'outil d'évaluation est utilisé à la fin de la formation, dans les dernières minutes avant de quitter celle-ci. Avec tous ces différents noms et les différentes compositions possibles, une question demeure, que contiennent ou devraient contenir ces outils d'évaluation ?

## 2.2 Critères pouvant être inclus dans les outils mesurant les réactions des apprenants

Un de problème pour les praticiens lors de l'évaluation de la formation est de bien identifier les dimensions à évaluer, et ce, afin qu'elles soient valides et applicables. Ces outils d'évaluation peuvent contenir plusieurs dimensions qui permettent d'apprécier les différents aspects d'une formation. Les auteurs s'étant prononcés sur le sujet proposent différents critères d'évaluation communément retrouvés dans les outils servant à mesurer les réactions des apprenants (Bouteiller, 2019; Brown et Gerhardt, 2002; Kirkpatrick et

Kirkpatrick, 2016; Lee et Pershing, 1999; Morgan et Casper, 2000; Noe, 2017; Sitzmann et al., 2008; Thacker et Blanchard, 2010). Sur ces bases, et une appréciation de la littérature disponible, un système de classification est proposé en fonction de différentes familles de critère: a) satisfaction envers les objectifs d'apprentissage; b) satisfaction envers le formateur; c) satisfaction envers le matériel et le contenu; d) satisfaction envers l'environnement dans lequel se déroule la formation; e) satisfaction envers l'administration et l'implantation de la formation; et f) satisfaction générale envers la formation (voir Tableau 2).

Tableau 2. Descriptions des familles de critères présents dans les outils servant à évaluer les réactions des apprenants

Nom de la famille	Critère(s)	Sous-critère(s)	Auteur(s)
Satisfaction envers les objectifs d'apprentissage	<ul> <li>Adéquation entre objectifs d'apprentissages et contenu de formation</li> </ul>	Correspondance du contenu	Holgado Tello et al. (2006); Lee et Pershing (1999); Morgan et Casper (2000)
	• Présentation des objectifs	• Clarté, précision	
	<ul> <li>Adéquation entre objectifs d'apprentissages et attentes des apprenants</li> </ul>	• Ajustement des attentes et des objectifs des apprenants	
Satisfaction envers le formateur	• Habileté à interagir	<ul> <li>Créativité; clarté; habilité de présentation du contenu</li> </ul>	Bouteiller (2019); Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006); Kraiger (2002); Lee et Pershing
	• Encourager la participation active	<ul> <li>Garder l'intérêt; réceptivité du formateur; pertinence des exemples</li> </ul>	(1999); Morgan et Casper (2000); Noe (2017); Payne et al. (2007); Phillips (1997); Sitzmann et al. (2008);
	• Présentation stimulante du matériel	<ul> <li>Présentation et connaissance du matériel; interprétation de la matière</li> </ul>	Thalheimer (2016)
Satisfaction envers le matériel et le contenu	Matériel adéquat	• Compatibilité avec l'environnement de travail; satisfaction envers la qualité du matériel; utilisation adéquate du matériel dans la formation (objectif); niveau de difficulté du matériel et facilité à l'utiliser	Bouteiller (2019); Brown et Gerhardt (2002); Clark (1994); Hellebrandt et Russell (1993); Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006); Lee et Pershing (1999); Morgan et Casper (2000); Rivard et Lauzier

	<ul><li>Pertinence du contenu</li><li>Méthode d'apprentissage</li></ul>	<ul> <li>Pertinence; niveau de difficulté; Actualité</li> <li>Technique d'enseignement : exposés, démonstrations,</li> </ul>	(2013); Simon et Werner (1996); Sitzmann et al. (2006); Thacker et Blanchard (2010); Thalheimer (2016)
		entraînements à la tâche, discussions, etc.	
Satisfaction envers l'environnement dans lequel se déroule la formation	• Environnement de la classe	• Température; emplacement; nombre d'apprenants adéquats; disposition des tables ou des chaises	Bouteiller (2019); Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006); Lee et Pershing (1999); Morgan et Casper (2000); Sitzmann et al. (2006); Thacker et Blanchard (2010)
	• Environnement à distance	<ul> <li>Qualité du son et des images; soutien informatique</li> </ul>	
	• Mode de diffusion adéquat	• Diffusion en ligne vs en classe	
Satisfaction envers l'administration et l'implantation de la formation	• Durée	<ul> <li>Longueur adéquate de la formation; rythme de présentation de la matière</li> </ul>	Bouteiller (2019); Brown (2005); Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006); Lauzier et al. (2016); Lee et Pershing (1999); Morgan et Casper (2000); Sitzmann et al. (2008)
	• Administration	<ul> <li>Procédure d'inscriptions; arrangement de voyage, évènements spéciaux; activités extérieures</li> </ul>	
Satisfaction générale envers la formation	<ul> <li>Appréciation générale de la formation</li> </ul>	Appréciation générale	Bouteiller et al. (2016); Brown (2005); Facteau et al. (1995); Harman et al. (2015); Hook et
	Recommandation	• Réputation	Bunce (2001); Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006); Kraiger (2002); Poncheri et al. (2008);

Saks et Burke (2012); Thalheimer (2016); Van den Bossche et al. (2010)

# 2.2.1 Satisfaction envers les objectifs d'apprentissage

Cette famille de critères inclut tout ce qui concerne les objectifs d'apprentissages dans les outils d'évaluation. Selon Lee et Pershing (1999), la présence de ces critères dans les outils mesurant les réactions des apprenants se justifie du fait qu'il est important de demander aux apprenants si les objectifs d'apprentissages sont en adéquation avec le contenu de la formation, c'est-à-dire, s'ils représentent le plus fidèlement possible la matière enseignée (Holgado Tello et al., 2006). Également, la présentation de ces objectifs doit être faite de façon claire et précise, puisqu'ils sont une des premières choses que les apprenants consultent avant de prendre une formation (Morgan et Casper, 2000). Finalement, les attentes que se font les apprenants par rapport aux objectifs de formation doivent aussi être évaluées pour permettre d'ajuster les objectifs ou la matière enseignée afin qu'il y ait le moins de discordance possible entre les deux.

# 2.2.2 Satisfaction envers le formateur

Le formateur est un acteur essentiel lors d'une formation (transmet les connaissances, sert de modèle pour les apprenants, permet une rétroaction, etc.) et pour plusieurs auteurs (Bouteiller, 2019; Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006; Lee et Pershing, 1999; Morgan et Casper, 2000; Noe, 2017; Payne et al., 2007; Phillips, 1997; Sitzmann et al., 2008), la satisfaction envers le formateur constitue un élément clé dans un outil d'évaluation des réactions. La présence de cette famille de critère est justifiée, entre autres, grâce à l'étude de Morgan et Casper (2000) qui ont fait la constatation intéressante que le formateur semble avoir un poids important dans la perception globale de la satisfaction à l'égard de la formation. Selon leurs observations, ce facteur pèse environ à 34% dans la balance des jugements de l'apprenant. Les auteurs s'entendent sur les critères importants à

évaluer tels que les habiletés à interagir avec les apprenants et la capacité du formateur à livrer le contenu de la formation de manière adéquate. Ainsi, un bon formateur se doit d'encourager la participation active chez les apprenants en fournissant des exemples, en expliquant bien les concepts à apprendre et en motivant les apprenants à poser des questions (Noe, 2017). Pour ce faire, le formateur doit avoir une bonne réceptivité concernant les questions et les commentaires afin de bien y répondre. Également, le formateur se doit de faire une présentation stimulante et utile du contenu de formation. Étant donné sa grande influence sur différents facteurs, on comprend bien la popularité que connaît cette famille de critères dans les outils d'évaluation. Morgan et Casper (2000) ont noté des corrélations positives entre la satisfaction avec le formateur et celle envers le matériel de classe (0,57), ainsi qu'avec la satisfaction générale à l'égard de la formation (0,22). Il faut également savoir que la satisfaction envers le formateur est fortement corrélée avec l'utilité perçue de la formation (0,73). Dans l'ensemble, ces quelques corrélations suggèrent que les apprenants perçoivent les formateurs comme étant responsables (à différents degrés) de ces situations; et que ces niveaux de responsabilités conditionnent chez eux leur propre niveau de satisfaction envers la formation reçue. Pourtant, le fait de poser des questions sur les connaissances des formateurs n'est aucunement pertinent selon d'autres auteurs (Kraiger, 2002; Thalheimer, 2016). Ceux-ci estiment que l'évaluation du niveau de maîtrise des connaissances du formateur par les apprenants est bien peu crédible en raison du fait qu'ils ne sont eux-mêmes pas experts en la matière, ce qui peut laisser place à certains biais dans les réponses qu'ils offrent à une telle question (p.ex. par recherche de la désirabilité sociale, l'apprenant peut donner une note élevée au formateur de peur que l'attribution d'une note trop négative puisse lui porter préjudice). Selon ces auteurs, l'évaluation du formateur peut aussi être victime du biais de *halo*, faisant en sorte que si la première impression du formateur est bonne, les apprenants auront alors tendance à bien noter ce dernier, et ce, sur tous les aspects le concernant, comme les connaissances en la matière par exemple.

### 2.2.3 Satisfaction envers le matériel et le contenu

La pertinence d'évaluer la satisfaction envers le matériel que le formateur et l'apprenant utilisent dans la formation est soulignée par plusieurs (Bouteiller, 2019; Brown et Gerhardt, 2002; Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006; Lee et Pershing, 1999; Morgan et Casper, 2000; Thacker et Blanchard, 2010) et vise à déterminer l'efficacité du matériel, son efficience et sa valeur ajoutée (Hellebrandt et Russell, 1993). L'évaluation de la satisfaction envers le matériel permet de vérifier si le matériel est adéquat pour la formation, c'est-àdire évaluer la cohérence du matériel avec les objectifs de la formation, la qualité du matériel, le niveau de difficulté, la facilité d'utilisation, l'adaptabilité avec le milieu de travail et la serviabilité. À titre d'exemple, on peut inclure dans cette famille le matériel technologique utilisé dans la formation, le cahier de l'apprenant, les textes présentés en classe, les dépliants, les livres, et plus encore. Morgan et Casper (2000) ont observé une corrélation positive entre la satisfaction générale de la formation et la satisfaction envers le matériel (0,31). En cherchant à savoir comment le matériel est compatible avec le monde réel de l'apprenant (réalisme), s'il est pertinent ainsi que son niveau de difficulté, les résultats obtenus de l'évaluation du matériel peuvent servir à le réviser et, s'il y a lieu, à le rendre plus efficace et attrayant. Un autre critère est la pertinence du contenu de la formation (Bouteiller, 2019; Lee et Pershing, 1999), incluant les exercices utilisés en classe (Thalheimer, 2016). Les exercices fournis en classe permettront à l'apprenant de mettre en pratique ce qu'il a appris en salle de classe. Les méthodes d'apprentissage, quant à elles,

se doivent d'être mesuré puisqu'elles regroupent les principes sur lesquels une formation est construite et les techniques d'enseignements qui en découlent (Rivard et Lauzier, 2013). Dans ces méthodes, on retrouve différentes techniques d'enseignement qui peuvent être utilisées par les formateurs (p.ex. exposés, démonstrations, entraînements à la tâche, discussions, études de cas, jeux de rôle, gestions de projet, etc.). Des techniques similaires, mais appropriées au contexte de la plateforme, peuvent également être utilisées pour les cours en ligne. En somme, pour atteindre certains objectifs d'apprentissages et prendre en compte les différents styles d'apprentissages des apprenants, il est conseillé de varier les techniques d'enseignement (Clark, 1994; Rivard et Lauzier, 2013; Simon et Werner, 1996; Sitzmann et al., 2006).

# 2.2.4 Satisfaction envers l'environnement dans lequel se déroule la formation

L'environnement de formation inclut des critères comme l'environnement de classe, l'environnement à distance et le mode de diffusion de la formation. Pour l'environnement en classe, il est possible d'inclure des sous-critères tels que la température de la classe, l'emplacement de la formation, le nombre d'apprenants, le bruit ambiant et la nourriture fournie, s'il y a lieu (Bouteiller, 2019; Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006; Lee et Pershing, 1999). Il peut être important de mesurer ces sous-critères puisque les perceptions de l'environnement de formation peuvent avoir une influence significative, autant cognitive qu'affective, sur les retombées de la formation (Lee et Pershing, 1999; Morgan et Casper, 2000). On peut également inclure la disposition des chaises et des tables dans la classe, qui selon leur emplacement, peut favoriser ou non l'apprentissage et les discussions de groupe. Thacker et Blanchard (2010) mentionnent qu'il est utile de mesurer de tels sous-critères, mais que cela doit être fait seulement quand il y a possibilité de changement dans

le futur. S'il est impossible de changer de salle de la formation par exemple, il est à se demander s'il est nécessaire d'évaluer ce critère. Également, il faut prendre en compte qu'il y a une grande vague d'intérêt pour l'apprentissage à distance et les organisations veulent savoir si ce mode de diffusion est bel et bien adéquat pour les formations proposées.

Il est aussi fort habituel de retrouver des questions sur les réactions des apprenants sur des sujets tels que la qualité du son et des images ainsi que le soutien informatique si le besoin s'en fait ressentir lorsque le cours est offert à distance. En somme, bien que le mode de diffusion soit souvent un enjeu important pour les organisations, Sitzmann et al. (2006) expliquent que les apprenants ne sont pas plus satisfaits lors d'un apprentissage en ligne que d'un apprentissage en classe (il faut tenir compte de certains facteurs modérateurs tels que l'âge de l'apprenant). La technologie donne davantage le contrôle aux apprenants; et, dans certains cas, permet l'offre d'une rétroaction immédiate lorsqu'il y a des exercices pratiques (p.ex. avoir accès aux réponses immédiatement après un questionnaire à choix de réponses), comparativement à une formation en classe. Cependant, ces apprenants en ligne n'ont plus accès à la rétroaction de la part du formateur et des collègues présents en salle de classe.

# 2.2.5 Satisfaction envers l'administration et l'implantation de la formation

Un critère important de cette famille est la durée de la formation (Brown, 2005; Lee et Pershing, 1999; Morgan et Casper, 2000) qui est divisé en deux sous-critère. D'une part, si la formation est trop courte ou trop longue, cela peut affecter l'efficacité de la formation et, par le fait même, les réactions des apprenants. D'autres part, le rythme de présentation des contenus de la formation (Bouteiller, 2019) peut faire en sorte que les apprenants peuvent se sentir pressés de voir la matière ou juger qu'ils perdent leur temps s'ils ont très

bien saisi la matière. Morgan et Casper (2000) justifient la présence de ces sous-critères avec une corrélation positive, mais très faible (0,04), avec la satisfaction générale envers la formation. Également, il faut prendre en compte que, plus une formation dure longtemps, plus la relation entre les réactions recueillies à la fin de la formation et celles vécues pendant la formation seront faibles (Brown, 2005; Sitzmann et al., 2008). Par exemple, sur une formation de 3 jours, il peut devenir difficile pour un apprenant d'émettre des réactions valides et valables à l'égard de son expérience de la première journée de formation, surtout si on lui demande à d'évaluer la formation qu'à la fin. Or, afin d'avoir des réactions plus valables, il est conseillé alors de recueillir les informations le plus souvent possible et ne pas attendre à la toute fin de la formation (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006; Lauzier et al., 2016). Des réactions produites par le critère de l'administration d'une formation, incluant des sous-critères tels que les procédures d'inscription, les arrangements de voyage, les repas, les évènements sociaux et spéciaux, et les activités à l'extérieur de la formation qui lui sont associés, peuvent également être évaluées dans cette famille (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006). Ces sous-critères ont un impact sur la façon dont le contenu et les objectifs sont perçus par les apprenants (Lee et Pershing, 1999) et propagés par la suite aux prochains employés qui suivront la formation.

# 2.2.6 Satisfaction générale envers la formation

Cette famille inclut des critères qui mesurent de façon bien distincte la satisfaction en général de la formation. Le critère de l'appréciation générale envers la formation se mesure généralement sous forme de question fermée, tout comme ce qui concerne la recommandation de cette dernière.

Les réactions ressenties au cours de la formation influencent les jugements (Brown, 2005; Lee et Pershing, 1999) que portent les apprenants à l'égard de celle-ci, comme le plaisir (réactions affectives) ou le sentiment de participer à une formation pertinente (réactions d'utilité) pour soi ou son emploi. Les réactions positives capturent les affects positifs vécus pendant la formation et seraient associées à des résultats d'apprentissage positifs ainsi qu'à des résultats organisationnels positifs (Facteau et al., 1995; Saks et Burke, 2012; Van den Bossche et al., 2010). Pourtant, Hook et Bunce (2001) ont noté qu'en ce qui concerne les réactions affectives, il n'y a pas de raisons théoriques ou empiriques pour s'attendre à ce que le plaisir soit associé de façon significative à l'apprentissage de nouveaux acquis dans l'immédiat.

L'évaluation de la recommandation à la suite d'une formation auprès des apprenants, quant à elle, cherche à avoir un avis sur la mise en marché de celle-ci (Brown, 2005; Kraiger, 2002; Thalheimer, 2016). En d'autres mots, on veut savoir si l'apprenant entretient une image suffisamment positive de la formation pour la recommander à d'autres. Ainsi, l'organisation pourra estimer le taux d'achalandage éventuel des apprenants pour cette formation.

#### 2.3 Critères liés à la mise en application des nouveaux apprentissages

Traditionnellement, les outils servant à recueillir les réactions des apprenants (tels les N1) cherchaient à mesurer les niveaux de satisfaction et d'utilité que perçoivent les apprenants à l'égard d'une formation. Malgré que les avis diffèrent quant à leur nombre, il reste que plusieurs auteurs reconnaissent maintenant l'existence et la pertinence d'autres critères d'évaluation dans les outils servant à recueillir les réactions des apprenants (Bouteiller, 2019; Brown et Gerhardt, 2002; Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2016; Lee et

Pershing, 1999; Morgan et Casper, 2000; Noe, 2017; Sitzmann et al., 2008; Thacker et Blanchard, 2010). Bien qu'il soit tentant d'utiliser seulement des critères mesurant les réactions afin d'évaluer une formation, ces dernières ne sont que faiblement corrélées à l'apprentissage, ainsi qu'au transfert (Alliger et al., 1997; Arthur et al., 2003; Hook et Bunce, 2001; Lee et Pershing, 1999; Simon et Werner, 1996) et ce, même si d'autres auteurs soutiennent que les réactions peuvent parfois prédire (bien que de façon modeste) l'engagement, la motivation à apprendre et l'apprentissage (Brown, 2005; Noe, 1986). Étant donné que la pratique et la documentation sur le sujet semblent très vaste en ce qui concerne la composition des outils servant à mesurer les réactions, d'autres auteurs (Beech et Leather, 2006; Bouteiller, 2019; Kraiger et al., 1993; Lauzier et al., 2016; Lee et Pershing, 1999; Saks et al., 2019; Thalheimer, 2016) mentionnent qu'il est possible de tenter de prédire le transfert des apprentissages dans les évaluations de Niveau 1 en s'intéressant à la mesure de différents critères (voire prédicteurs du transfert des apprentissages). Pour ces quelques raisons, il paraît donc pertinent de porter aussi attention aux critères tels que les connaissances perçues, le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation, l'utilité perçue et le soutien.

# 2.3.1 Les connaissances perçues

L'utilisation de critères liés aux connaissances lors de l'évaluation sert à mesurer le niveau d'apprentissage que les apprenants ont acquis lors de la formation. D'entrée de jeu, il est important de faire la différence entre le N2 (examen de connaissances) et l'auto-évaluation des connaissances qu'il est possible d'estimer parfois à travers une évaluation N1 (perception qu'entretient l'apprenant à l'égard de sa propre maîtrise des contenus enseignés). Dans ce cas-ci, l'auto-évaluation des connaissances fait référence aux

évaluations que font les apprenants de leur niveau de connaissances actuel et/ou de l'augmentation de leur niveau de connaissances suite à la formation (Sitzmann et al., 2010). Quelques auteurs l'ont d'ailleurs intégré, au fils des années, comme une composante du N1 (Dixon, 1990; Lauzier et al., 2016; Marsh, 1983). Les connaissances peuvent être classées en deux sous-groupes, soit les connaissances déclaratives ou procédurales (Tardif, 1997). Les connaissances déclaratives s'apparentent à des connaissances théoriques comme des lois et des règles ou encore à des connaissances de faits. Dans le cas des connaissances procédurales, elles réfèrent davantage à l'action, à la méthode et au savoir-faire (Saks et al., 2019). On les considère souvent comme une sorte de réflexe ou d'automatisme. Selon Kraiger et al. (1993), les connaissances procédurales sont reconnues pour entretenir des liens plus substantiels avec le transfert des apprentissages, que les connaissances dites déclaratives. Bien qu'il soit important de vérifier les connaissances apprises tout de suite après la formation, il l'est également, sinon plus, de vérifier si ces connaissances se maintiennent quelque temps après la formation. Cette évaluation montre d'une part à l'apprenant, en se remémorant les objectifs de formation, l'importance de retenir les concepts appris dans celle-ci (Thalheimer, 2016); et d'autre part, elle permet de vérifier si l'apprenant a bien réussi à intégrer les connaissances enseignées. Malgré tout, Goldstein et Ford (2002), à l'instar de Quiñones (1995), mentionnent que les connaissances constituent une condition essentielle, bien que non suffisante au transfert des apprentissages. Sitzmann et al. (2010) expliquent que les apprenants, lorsqu'ils évaluent leurs connaissances, commencent par une représentation cognitive du domaine et jugent ensuite leurs niveaux de connaissances actuels par rapport à leur représentation de ce domaine. En d'autres mots, ils évaluent leurs connaissances perçues (Walczyk et Hall, 1989). Pour ce facteur, les

travaux méta-analytiques de Blume et al. (2010) qui rassemblent les résultats provenant de 89 études (N = 12 496 apprenants), ont révélé une corrélation moyenne (0,24) entre les connaissances maîtrisées et le transfert des apprentissages. Lauzier et al. (2016) proposent l'exemple suivant d'une question qui pourrait servir à évaluer le niveau de connaissance perçu : « Dans quelle mesure estimez-vous maîtriser les connaissances enseignées dans le cadre de cette formation (avant vs maintenant)? ».

# 2.3.2 Le sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnel (SEP) est le phénomène de l'autorégulation le plus fréquemment étudié depuis les 35 dernières années (Lauzier et al., 2016; Roussel, 2011; Salas et Cannon-Bowers, 2001; Sitzmann et Yeo, 2013) et est considéré par Blume et al. (2010) comme une des principales conditions au transfert des apprentissages. De façon plus concrète, Bandura (1997) définit le SEP comme les croyances des individus en leur capacité à réussir une tâche en particulier ou à atteindre les objectifs visés. Donc, plus le niveau d'efficacité personnelle est élevé, plus l'apprenant d'une formation aura tendance à mettre en pratique ses nouveaux apprentissages lors de son retour en milieu de travail et aura tendance à se fixer des objectifs d'applications des nouveaux acquis de formation plus stimulants (Brown, 2001; Colquitt et al., 2000; Machin et Forgaty, 2004; Thalheimer, 2016). Blume et al. (2010) ont observé des corrélations moyennes entre le transfert des apprentissages et le SEP préformation (0,22), ainsi qu'avec le SEP post-formation (0,20). Bien que le SEP soit un bon indicateur pour le transfert des apprentissages, les praticiens doivent garder en tête lors d'un questionnaire d'auto-évaluation, c'est qu'il est difficile de savoir si la personne sera capable d'appliquer ou non ses apprentissages dans le futur, et ce, même si elle se sent capable de le faire (Thalheimer, 2016). Lauzier et al. (2016) proposent l'exemple suivant d'une question qui pourrait servir à évaluer le SEP dans un N1 : « Dans quelle mesure estimez-vous être capable de faire les objectifs suivants ... ? ».

# 2.3.3 La motivation

Dans les travaux sur le sujet, la motivation occupe une grande place comme facteur influant sur le transfert des apprentissages (Gegenfurtner et al., 2009; Grohmann et Kauffeld, 2013; Roussel, 2011). Elle se divise en deux sous-catégories. La motivation à apprendre est le désir spécifique d'une personne d'apprendre le contenu d'une formation (Noe, 1986). Cette motivation joue un rôle important puisqu'elle permet de déterminer le niveau d'attention que l'apprenant fournira lors de la formation (Colquitt et al., 2000) et par la suite, de prédire l'augmentation de son niveau d'apprentissage et de transfert (Tziner et al., 2007; Warr et al., 1999). La motivation à transférer, quant à elle, se définit par les efforts que l'apprenant a l'intention de fournir afin de mettre en pratique ses nouveaux acquis sur son lieu de travail (Noe, 1986). Elle semble mieux prédire le niveau de changement de comportement lors du transfert des apprentissages (Blume et al., 2019; Huang et al., 2017) et semble avoir un plus grand impact sur le transfert (Grohmann et al., 2014; Paulsen et Kauffeld, 2017). Dans leur méta-analyse, Blume et al. (2010) ont pu observer une corrélation moyenne (0,23) entre la motivation et le transfert des apprentissages. Quelques années plus tard, la méta-analyse de Bauer et al. (2015), a permis de reconnaître que la motivation à transférer (0,21) peut expliquer davantage le transfert des apprentissages que la motivation à apprendre (0,10). Lauzier et al. (2016) proposent l'exemple suivant d'une question qui pourrait servir à évaluer la motivation après une formation : « Il est important pour moi de mettre en application les connaissances que j'ai acquises dans ce cours? ».

# 2.3.4 L'utilité perçue de la formation

Plusieurs auteurs ont mentionné l'importance d'inclure des questions sur l'utilité perçue (Bell et al., 2017; Holgado Tello et al., 2006; Lee et Pershing, 1999; Morgan et Casper, 2000; Saks et al., 2019; Thacker et Blanchard, 2010; Tracey et al., 2001) dans les outils d'évaluation N1 de la formation. L'utilité perçue est définie comme la valeur qu'accorde l'apprenant aux nouveaux apprentissages en tenant compte du travail qu'il aura à effectuer par la suite (Alliger et al., 1997). La mesure de ce facteur peut être influencée par les méthodes d'apprentissage et la façon dont le nouvel acquis est enseigné (Morgan et Casper, 2000). Plus l'apprenant sent l'utilité de la formation pour son travail, plus il notera sa satisfaction de façon positive. Au contraire, un faible score signifie que ce dernier n'accorde que peu ou pas d'intérêt aux nouvelles compétences. Blume et al. (2010) ont observé une corrélation moyenne (0,17) pour la relation « utilité perçue – transfert des apprentissages ». Lauzier et al. (2016) proposent l'exemple suivant d'une question qui pourrait servir à évaluer l'utilité perçue d'une formation : « Dans l'ensemble, j'estime que les notions enseignées dans ce cours me seront utiles? ».

2.3.5 Soutien. Le soutien, dans un contexte de transfert des apprentissages, est un élément clé qui a été largement étudié par les chercheurs du domaine (Blume et al., 2010; Chiaburu et al., 2010; Facteau et al., 1995; Lee et Pershing, 1999). Le soutien peut se diviser en deux catégories soit, le soutien que l'employé reçoit, en d'autres mots la perception du soutien reçu (soutien perçu), et celui qu'il s'attend recevoir de la part de son entourage en milieu de travail (soutien anticipé) (Schoeb et al., 2019). L'entourage comprend les collègues de l'employé, son superviseur, ainsi que l'organisation en général (Sitzmann et al., 2008; Thalheimer, 2016). Cet entourage peut favoriser l'apprentissage et

le transfert des apprentissages en faisant en sorte que l'apprenant intègre et adopte les comportements et attitudes enseignés dans sa pratique (Govaerts et Dochy, 2014; Schoeb et al., 2016). Selon Eisenberger et Stinglhamber (2011), un employé se sent soutenu quand il a l'impression qu'il aura accès à de l'aide lorsqu'il en aura besoin. Donc, un faible taux de transfert des apprentissages peut être mis sur le compte que les apprenants ne se sentent pas assez soutenus par leur entourage (Laroche et Haccoun, 1999 cité dans Lauzier et al., 2016). Blume et al. (2010) ont noté dans leur méta-analyse, une corrélation moyenne (0,31) pour la relation « soutien du superviseur – transfert des apprentissages » alors que pour la relation « soutien des collègues – transfert des apprentissages » présente une corrélation plus faible (0,14). Le soutien du supérieur immédiat peut prendre différentes formes, par exemple, récompenser le transfert des nouveaux acquis ou encore fournir à l'apprenant des occasions de les mettre en pratique (Blume et al., 2010; Govaerts et Dochy, 2014; Lauzier, 2015; Salas et al., 2012; Schoeb et al., 2019). Par ailleurs, les travaux sur le sujet ont montré que la perception d'un écart trop important entre les attentes et provision en matière de soutien pouvait affecter à la baisse le transfert des apprentissages réalisé par les apprenants une fois la formation terminée ((Haccoun et Savard, 2003). Lauzier et al. (2016) proposent l'exemple suivant d'une question qui pourrait servir à évaluer le niveau de soutien anticipé: « Si applicable, prévoyez-vous être soutenu par votre superviseur dans la mise en application de vos nouvelles connaissances? ».

# 2.4 Autres caractéristiques d'un outil servant à mesurer les réactions des apprenants

D'autres caractéristiques davantage liées à la forme (voire contenant) des outils d'évaluations N1 ont été abordées par les auteurs s'étant intéressés à la composition des outils servant à mesurer les réactions des apprenants au sujet.

Tout d'abord, les commentaires sont des questions ouvertes qui mesurent qualitativement les impressions des apprenants. Ils peuvent être utiles pour l'évaluation puisqu'ils permettent une rétroaction plus spontanée de la part des apprenants, tout en évitant les questions dirigées (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006; Kraiger, 2002). Cela permet aux apprenants de promouvoir leur propre réflexion au lieu de les forcer à entrer dans un choix précis (Lee et Pershing, 1999) et de fournir des idées ou des pistes de réflexion auxquels les concepteurs de la formation n'auraient pas pensé. En d'autres mots, les apprenants ont la possibilité de donner leur opinion sur toutes les dimensions qu'ils souhaitent sans qu'ils aient à répondre à des questions standardisées (Bouteiller, 2019; Thalheimer, 2016). De plus, ces espaces permettent l'obtention d'informations importantes qui peuvent influencer les décisions que l'organisation peut prendre concernant la formation. Pour les professionnels responsables de l'évaluation, l'utilisation des espaces de commentaire fait en sorte que ces informations sont longues à traiter et analyser. Ils doivent également tenir compte de la difficulté d'interprétation, de la « surgénéralisation » (généralisation d'un commentaire à tous les apprenants) de certains commentaires, et de la signification de la non-réponse dans le cas des questions ouvertes dans leur analyse de leur outil. Cependant, il faut s'attendre à ce que 50% à 70% des apprenants qui répondent aux questions fermées dans un outil d'évaluation ne commentent pas dans les espaces qui le demandent (Harman et al., 2015). À ce sujet, la situation de l'employé au travail peut l'influencer à commenter dans un outil. Poncheri et al. (2008) ont trouvé que les employés insatisfaits étaient plus susceptibles de faire des commentaires que les employés satisfaits.

Ensuite, Pershing et Pershing (2001) recommandent la présence de divers énoncés dans les outils d'évaluation de la satisfaction ainsi qu'une certaine marche à suivre : 1) un

énoncé d'introduction court et clair; 2) un énoncé de clôture; 3) des instructions pour remplir l'outil d'évaluation; 4) une mise en page facile à suivre et professionnelle; et 5) un énoncé sur la confidentialité et/ou l'anonymat des répondants. L'introduction couvre l'information nécessaire à propos de l'objectif de l'outil et appelle à la coopération des apprenants. On peut donner une estimation du temps requis pour compléter l'outil ainsi qu'une explication des procédures pour assurer la confidentialité ou l'anonymat des répondants. L'énoncé de conclusion fournit des informations logistiques telles que les procédures à suivre avec l'outil une fois qu'il est complété et les remerciements pour les apprenants qui ont pris le temps de répondre. Le fait de présenter les instructions au début de formulaire est utile pour comprendre comment remplir l'outil et il est important d'expliquer chacune des échelles ou des espaces à remplir. Ensuite, les instructions doivent être complètes, non-ambiguës et concises pour faciliter une réponse claire. Il est important de diviser l'outil d'évaluation en catégorie pour permettre au répondant de suivre la progression. Agir ainsi va grandement aider l'analyse de résultats par la suite (Phillips, 1997). Finalement, un énoncé sur la confidentialité et sur l'anonymat des répondants est nécessaire afin d'obtenir des réponses les plus honnêtes possibles. Celui-ci peut se trouver dans l'introduction ou dans la conclusion. Par souci d'efficacité et par manque de ressource, plusieurs professionnels en RH (ressources humaines) vont tenter de généraliser leur outil d'évaluation afin que celui-ci puisse être appliqué à plus d'une formation à fois (Grohmann et Kauffeld, 2013). Ainsi, la création d'un gabarit pour toutes les formations semble être monnaie courante dans les organisations.

# 2.5 Principaux défauts des outils mesurant les réactions des apprenants

Lors de la composition et l'administration d'un outil de mesure, des erreurs courantes peuvent survenir (Lauzier et al., 2016; Pershing et Pershing, 2001; Thalheimer, 2016) autant au niveau du moment de distribution de l'outil, du développement des questions et des échelles de mesure que de la part de l'apprenant.

En premier lieu, il faut tenir compte du *moment de distribution* de l'outil d'évaluation. Dans la pratique, les professionnels semblent s'accorder sur le moment de distribution, soit à la toute fin de la formation, pour faire remplir l'outil d'évaluation par les apprenants (Chen et al., 2017). Pourtant, les apprenants sont souvent pressés de partir s'occuper de leurs obligations personnelles et/ou professionnelles (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006; Thalheimer, 2016). Lauzier et al. (2016) mentionnent que les outils d'évaluation ne sont alors que partiellement remplis et que la qualité des informations qui s'y retrouvent pourrait être questionnable (p.ex. remplis sans lire attentivement les questions). Ces auteurs recommandent de distribuer l'outil durant la formation, au lieu d'attendre à la toute fin, afin que l'apprenant puisse réellement se concentrer à le compléter.

En deuxième lieu, les *questions* qui se retrouvent dans un outil de mesure peuvent occasionner des problèmes. Il n'est pas rare que les organisations modifient ou ajoutent de nouvelles questions dans leur outil à mesure que le temps avance (Heggestad et al., 2019; Lauzier et al., 2016), et ce, pour des raisons qui ne sont pas toujours valables. Un exemple qui représente bien ce type de situation est d'ajouter une question sur un sujet en particulier, car la direction de l'organisation le demande. D'un autre côté, bien qu'on ajoute des questions, c'est également un problème de ne pas en retirer. Par exemple, une question qui évalue si la durée de la formation est adéquate devrait être retirée après le pilote de la

formation puisqu'une fois la formation lancée à tous les employés, il ne devrait plus y avoir de changements à ce niveau (Thacker et Blanchard, 2010). Également, la formulation des questions peut porter à confusion et par le fait même, les rendre invalides. Il est donc important que les questions soient composées de façon neutre et impartiale. Les questions biaisées ou mal formulées peuvent encourager les apprenants à répondre d'une certaine façon (Reitz, 1997). Les questions qui cherchent à mesurer deux éléments (ou aspects) différents devraient également être évitées. Les apprenants peuvent avoir une opinion différente pour chacun des items et ne sauront pas à quoi s'applique leur réponse. Ils peuvent aussi, tout simplement, faire abstraction d'une partie de la question pour éviter des discordances. Un autre enjeu important est le fait qu'il est difficile de répondre à des questions trop longues et complexes (Lee et Pershing, 1999). Les apprenants ne prendront pas nécessairement le temps de relire 3 ou 4 fois la question pour être certain de la saisir. D'ailleurs, Pershing et Pershing (2001) suggèrent d'utiliser des phrases de moins de 25 mots puisqu'elles sont plus faciles à lire et comportent moins de complexité. Lauzier et al. (2016) recommandent de privilégier des outils d'évaluation plus courts ayant des questions qui n'occasionnent pas de biais de formulation.

En troisième lieu, il faut prendre en compte lors de la création de questions, de tout ce qui englobe les *échelles de mesure*. Un bon élément à prendre en compte est de faire correspondre l'échelle de mesure à la question demandée (Thalheimer, 2016). Par exemple, si on demande à l'apprenant son niveau d'accord avec un énoncé, il faut que les points d'ancrage de la question soient sur une échelle accord-désaccord et non sur une échelle satisfait-insatisfait. Également, les échelles qui n'utilisent que peu de points d'ancrage sont considérées moins fiables (Bandura, 2012; Pajares et al., 2001) parce qu'elles ne prennent

pas en compte l'étendue des situations disponibles que l'apprenant peut vivre. Alliger et Janak (1989) ont d'ailleurs mentionné que les apprenants font souvent face à un biais favorable en faveur de la formation et cela mène à des résultats élevés de satisfaction. Les apprenants ont tendance à utiliser des réponses semblables, c'est-à-dire des réponses qui varient seulement entre le point milieu et le point supérieur d'une échelle (Lauzier et al., 2016). En résumé, plus le nombre de points d'ancrage est petit, moins les différences entre les réponses des apprenants seront perceptibles. Lauzier et al. (2016) suggèrent donc d'utiliser des échelles ayant un plus grand nombre de points d'ancrage (p.ex. une échelle de 0 à 10) qui offrent aux apprenants une plus grande variété en termes d'options de réponse; et du coup, une plus grande marge de manœuvre dans l'expression de leurs réactions (tout en leur permettant de protéger leur estime de soi).

Pour terminer, il arrive parfois que l'apprenant doive répondre à des questions sans avoir les habiletés ni les connaissances pour le faire (Kraiger, 2002; Thalheimer, 2016). Il en revient à l'exemple mentionné précédemment où l'apprenant doit donner son opinion sur le niveau de maîtrise des connaissances du formateur. Habituellement, n'étant pas un « expert » en la matière, il est difficile pour l'apprenant d'émettre une opinion juste et valable à ce type de question. Il en va de même pour les questions concernant la qualité du matériel pédagogique, la pertinence des objectifs d'apprentissage, etc. Ce faisant, il est donc recommandé d'inviter plutôt l'apprenant à se prononcer sur des choses qui le concernent directement, comme le transfert qu'il effectuera une fois de retour au travail (Haccoun et Saks, 1998; Kraiger, 2002; Kraiger et al., 1993; Roussel, 2016; Saks et al., 2019; Thalheimer, 2016).

Dans cette section, les différents critères pouvant faire partie des évaluations des réactions ont été explorés. Étant donné que tous semblent avoir une vision qui leur est propre, il a été possible de les regrouper en six (6) grandes familles. De plus, la manière dont les évaluations N1 peuvent être bonifiées par l'ajout de la mesure de certains prédicteurs du transfert des apprentissages tels que : la maîtrise des connaissances (apprentissages perçus), le SEP, la motivation, l'utilité perçue et le soutien, a été abordé. Enfin, certaines caractéristiques propres à la présentation et au développement des outils d'évaluation ont été présentées, ainsi que les principaux défauts retrouvé dans les évaluations N1.

# Chapitre 3 – Les facteurs influençant l'utilisation et le maintien des évaluations des réactions des apprenants par les professionnels de la formation

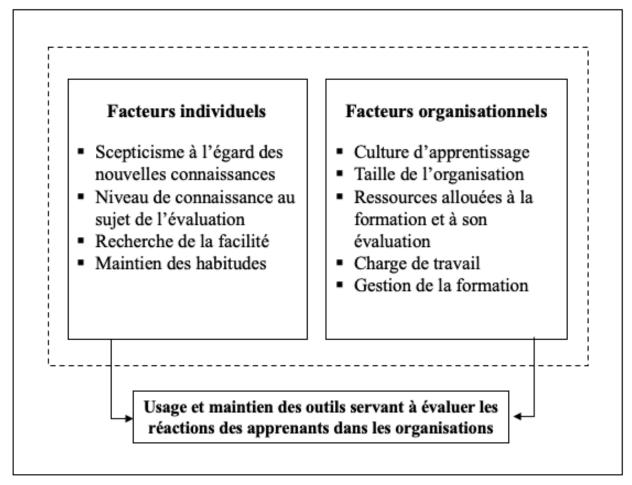
Les sections précédentes ont exposé que, malgré le fait que les évaluations des réactions aient été critiquées plus d'une fois au niveau de la validité de leurs résultats (Alliger et Janak, 1989; Bates, 2004; Grohmann et Kauffeld, 2013; Holton, 1996; Kraiger, 2002; Orvis et al., 2009; Saks et al., 2019; Thalheimer, 2016), ces outils restent très présents dans les organisations. De plus, il semble que chacun des auteurs a une vision de ces outils et il peut être difficile pour les organisations de s'y retrouver au moment de concevoir, utiliser ou maintenir en usage de tels instruments d'évaluation. En lien avec la deuxième question de recherche, il sera question des différents facteurs qui peuvent avoir un effet sur l'utilisation et le maintien en usage des outils servant à recueillir les réactions des apprenants par les professionnels de la formation.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer le fait que les outils d'évaluation des réactions des apprenants sont devenus et restent aussi populaires dans les organisations. Ces facteurs peuvent généralement se diviser en deux grandes catégories, à savoir les facteurs : 1) individuels et 2) organisationnels. La Figure 1 représente de façon schématique l'influence de ces différents facteurs sur l'adoption, l'usage et le maintien des outils servant à évaluer les réactions des apprenants en organisation.

#### 3.1 Facteurs individuels

Ces facteurs regroupent toutes les conditions qui ont comme origine l'individu et qui l'influencent dans le maintien d'un outil de mesure des réactions pour l'évaluation de la formation ou l'inaction face aux changements possibles pour améliorer l'outil.

Figure 1. Modèle conceptuel schématique (exploratoire) illustrant les facteurs pouvant influencer l'utilisation et le maintien d'outils servant à évaluer les réactions des apprenants.



# 3.1.1 Scepticisme à l'égard des nouvelles connaissances

Ce premier facteur correspond au scepticisme manifesté par les professionnels de la formation face aux nouvelles connaissances générées par un domaine d'études particulier (Highhouse, 2008; Rynes et al., 2018), en l'occurrence, les nouvelles connaissances sur l'art d'évaluer la formation. Ce scepticisme peut possiblement expliquer pourquoi certains professionnels ne cherchent pas ou n'utilisent pas les nouveaux modèles et concepts permettant l'optimisation des pratiques d'évaluation. Ces derniers peuvent croire que les nouveaux concepts de l'évaluation ne s'appliquent pas au « vrai » monde du

travail et que cela ne reste que des « théories universitaires ». Dans l'étude de l'Association Talent Development (ATD) (autrefois appelé American Society for Training and Development - ASTD) en 2009, 35,9% des professionnels chevronnés du monde des affaires, des ressources humaines et de l'apprentissage considéraient les réactions comme ayant une valeur élevée ou très élevée pour l'évaluation, et seulement 1,2% des professionnels indiquaient que les réactions n'avaient aucune valeur (Harman et al., 2015). On remarque qu'il y a une bonne différence entre ces deux visions, et ce, malgré le fait que de nombreux auteurs avaient relevé que l'évaluation des réactions, au sens où l'entend Kirkpatrick, n'était pas un bon indicateur pour estimer la valeur d'une formation, ou même le transfert pouvant découler de celle-ci (Lauzier et al., 2016; Saks et al., 2019; Twitchell et al., 2001). En foi de quoi, il est possible de croire que le scepticisme envers la plupart des nouveaux modèles d'évaluation publiés depuis les années 60 est un facteur plausible à l'utilisation et au maintien du N1 par les professionnels de la formation puisque ces derniers considéraient le modèle de Kirkpatrick avant fait ses preuves dans le passé et que les nouveaux modèles n'apportent rien de nouveau à la pratique de l'évaluation sur le terrain.

# 3.1.2 Expertise en évaluation

Le manque de connaissances à l'égard de la formation en général, ou plus spécifiquement au sujet de l'évaluation de la formation est possiblement un autre facteur pouvant expliquer le maintien des pratiques d'évaluation N1 en milieu organisationnel (Giangreco et al., 2010; Gilibert et Gillet, 2010; Kraiger, 2002; Kraiger et al., 2004; Saks et al., 2019; Twitchell et al., 2001). Pour la plupart des professionnels n'ayant pas une spécialisation en évaluation de la formation, il est fort probable que ces dites compétences ne soient abordées que très brièvement dans les cours de gestion ou de développement des

ressources humaines (DRH) à l'université ou ceux offerts par les centres de formation spécialisée. Ce faisant, les praticiens peuvent avoir de la difficulté à comprendre comment bien mesurer les retombées d'une formation (Phillips et al., 2004). Par exemple, lorsqu'on cherche à évaluer des acquis qui requièrent davantage du savoir-être que du savoir-faire (p.ex. un cours portant sur l'intelligence émotionnelle), il peut être difficile pour des non-initiés de savoir comment évaluer de tels apprentissages en milieu de travail. De ce fait, une certaine appréhension pourrait surgir chez les professionnels devant faire l'évaluation de telles formations puisqu'ils n'ont pas les connaissances suffisantes pour le faire. Ils s'en tiendraient alors à ce qui est appris par rapport à l'évaluation dans les cours de base auxquels ils ont participé, c'est-à-dire l'évaluation des réactions. Selon Twitchell et al. (2001), le facteur lié au manque de connaissances correspond à 23% des réponses, fournies par professionnels, au sujet de ce qui les empêchent de passer d'un N1 à un N2 dans leur organisation. Le pourcentage augmente lorsqu'ils veulent atteindre les autres niveaux du modèle de Kirkpatrick<sup>6</sup>.

#### 3.1.3 Recherche de la facilité

Comme présenté précédemment, l'outil mesurant les réactions est souvent promu les professionnels RH pour sa facilité d'utilisation (Kirkpatrick, 1979; McCain, 2016; Saks et al., 2019). Par le fait même, ceux-ci font en sorte de maintenir la grande popularité de cet outil (Sitzmann et al., 2008). Ces outils N1 peuvent donc être administrés par à peu près n'importe qui dans l'organisation et demandent peu de connaissances théoriques. On peut faire un parallèle avec le modèle d'acceptation de la technologie (*Technology Acceptance* 

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> En effet, les professionnels indiquent que ce facteur (manque de connaissances) est une barrière pour passer d'un outil d'évaluation N2 vers un N3 dans 34% des cas; et de passer d'un N3 vers un N4 dans 40% des cas.

Model ou TAM) de Davis (1989). Ce modèle suggère que lorsqu'une personne se voit présenter quelque chose de nouveau, deux facteurs peuvent l'influencer à l'utiliser ou non. Le premier facteur est l'utilité perçue qui correspond à la croyance d'une personne à l'effet que l'outil présenté lui sera utile dans le milieu de travail et permettra une amélioration des performances professionnelles. Le deuxième facteur est celui de la facilité d'utilisation perçue et est défini comme la croyance d'une personne que de l'utilisation d'un outil particulier serait sans effort (Davis, 1989). Dans le cas de l'utilisation d'un outil d'évaluation de la formation, si l'outil est considéré utile pour le milieu de travail et qu'il est perçu comme étant facile d'utilisation, alors il y a de fortes chances que le professionnel RH soit tenté de l'utiliser. Il est donc facile de penser que l'outil de mesure utilisant les réactions, d'une part, reste une bonne option pour les professionnels puisqu'il est facile d'utilisation. D'autre part, ils permettent également de rendre des données disponibles à la direction de l'organisation afin de prendre des décisions.

#### 3.1.4 Maintien des habitudes

Ce facteur fait appel au sentiment ou à la croyance que peut avoir le professionnel en RH face au changement. Ce dernier aurait tendance à vouloir garder ce qui est déjà mis en place dans l'organisation sans vouloir chercher à aller plus loin. Il est certain que le fait d'implanter un nouvel outil d'évaluation peut produire des perturbations dans les procédures et les façons de faire dans l'organisation (Saks et al., 2019) et les professionnels en RH peuvent faire en sorte de perpétuer les pratiques existantes ou celles déjà mises en place par leurs prédécesseurs pour éviter les perturbations. D'ailleurs, Kraiger (2002) a mentionné que l'habitude était une des principales raisons pour lesquelles les professionnels en RH continuaient à produire des évaluations des réactions dans leur

organisation. Ces évaluations sont faites de manière quasi automatique, selon une procédure, une routine bien établie, ce qui fait en sorte que les professionnels ne se posent même plus de questions sur leur pertinence et leur utilité (Bouteiller, 2019). De plus, faire des changements au niveau de l'évaluation peut nécessiter la participation de plusieurs ressources dans l'organisation afin de convenir d'un outil et d'une procédure qui lui convient. Lorsque le professionnel en RH voit tout le travail à accomplir pour y arriver, il est possible que ce dernier laisse tomber (Nickols, 2005).

# 3.2 Facteurs organisationnels

La documentation permet aussi de relever un certain nombre de facteurs liés à l'organisation pour expliquer le maintien des pratiques d'évaluation par les professionnels de la formation.

# 3.2.1 Culture d'apprentissage

Sachant qu'une organisation ayant une forte culture d'apprentissage bénéficie généralement d'un soutien plus important de la part de ses dirigeants et, par le fait même, fait de l'apprentissage une priorité absolue (Saks et al., 2019), il est facile de comprendre les résultats obtenus par Hall et Cotsman (2015). Ces derniers expliquent qu'une organisation possédant une faible culture d'apprentissage aura moins tendance à faire des évaluations de la formation comparativement à celles qui ont une culture d'apprentissage plus forte, qui elles évalueront davantage leurs formations. Il est alors possible de supposer que l'amélioration d'un outil d'évaluation (p.ex. passant d'un N1 vers un N2) ne serait pas une priorité pour les organisations ayant une faible culture d'apprentissage. Aussi, il est probable que les professionnels sentent un certain désintérêt de la part de la direction (si la culture d'apprentissage est faible) lorsqu'ils présentent leurs résultats d'évaluations. Cela

peut être dû à la non-fiabilité des résultats provenant des outils de mesure (p.ex. outil mal conçu) ou encore parce que la culture organisationnelle favorise l'idée que l'évaluation est une perte de temps (Gilibert et Gillet, 2010). Également, la recherche de données plus significatives par les organisations (p.ex. sur le transfert des apprentissages) sans toutefois en obtenir, peut contribuer au peu de demandes faites par la direction d'une organisation pour l'amélioration des outils d'évaluation de la formation (Goldstein et Ford, 2002; Kraiger, 2002; Phillips et al., 2004; Saks et al., 2019). D'ailleurs, Twitchell et al. (2001) ont trouvé dans leur analyse que dans 37% des cas, le manque de demande de la part de la direction concernant l'évaluation était la principale raison qui empêchait les professionnels en RH de passer d'un outil de N1 à N2.

# 3.2.2 Taille de l'organisation

La taille de l'organisation peut également avoir un impact sur le maintien d'outils d'évaluation N1 dans les organisations. Selon l'étude de Twitchell et al. (2001), il existe une faible corrélation positive (.19) entre le nombre d'employés et l'utilisation du N1 dans l'organisation. Selon eux, plus une organisation est de grande taille, plus celle-ci aura tendance à utiliser des outils permettant de recueillir les réactions des apprenants. Selon, Grohmann et Kauffeld (2013), une telle relation s'explique par le fait que plus une organisation est grande, plus elle aura tendance à standardiser et uniformiser ses pratiques et processus internes, incluant ceux liés à l'évaluation de la formation. Il n'est donc pas rare que les organisations tendent à utiliser le même outil d'évaluation pour plusieurs formations dans une optique de praticabilité.

# 3.2.3 Ressources allouées à la formation et à son évaluation

Un autre facteur organisationnel est le manque de ressources. Que cela soit au niveau financier ou en lien avec le manque d'outils adéquats pour effectuer le travail (Giangreco et al., 2010; Grohmann et Kauffeld, 2013; Plant et Ryan, 1992; Wang et Wilcox, 2006), ces manquements peuvent grandement affecter la quantité et la qualité de l'évaluation des formations. Pour bien des petites organisations, les ressources financières sont parfois insuffisantes pour effectuer l'évaluation de la formation (Kraiger, 2002; Saks et al., 2019; Swanson, 2016; Thacker et Blanchard, 2010; Twitchell et al., 2001). L'obtention d'un outil d'évaluation plus adéquat est souvent coûteux et il peut être difficile de faire accepter la nécessité d'une telle dépense à la direction. Cette dernière peut préférer attribuer les ressources (argents ou personnes) à des activités qui concernent la conception de cours ou encore leur diffusion, au lieu d'investir dans l'évaluation de ces mêmes formations (Lauzier et Haccoun, 2014; Saks et al., 2019). Enfin, d'autres auteurs rappellent aussi que l'évaluation des réactions des apprenants est une pratique peu dispendieuse, facile à implanter et peu complexe comparativement aux autres moyens d'évaluation (Morgan et Casper, 2000).

# 3.2.4 Charge de travail

Ce facteur renvoie à l'idée selon laquelle les activités liées à l'évaluation de la formation peuvent parfois entrer en concurrence avec les autres tâches que doivent accomplir les professionnels RH. Lors de leur étude sur les pratiques en formation dans les organisations canadiennes, Hall et Cotsman (2015) ont noté que parmi les organisations sondées ayant une faible culture d'apprentissage (n = 52), seulement 7% du temps du personnel était consacré aux activités concernant l'évaluation de la formation. Il est facile de comprendre que pour une petite organisation, le personnel s'occupant des RH se résume

à une ou deux personnes seulement et que toutes les tâches qui y sont reliées à la formation (et parfois même plus) leur reviennent. En effet, dans la même étude, seulement 10% des organisations produisant une évaluation considéraient qu'elles avaient le personnel adéquat pour réaliser les tâches liées à l'évaluation. Considérant la charge de travail qui incombe généralement aux professionnels RH (p.ex. la formation, la rémunération, la gestion des conflits de travail, etc.) (Saks et al., 2019), il est normal de penser que la ou les personnes n'aient pas nécessairement suffisamment de temps pour réaliser des évaluations des formations qu'elles offrent (Giangreco et al., 2010; Gilibert et Gillet, 2010; Kraiger, 2002; Kraiger et al., 2004).

# 3.2.5 Gestion de la formation

Ce facteur explique la dynamique interne qui peut se trouver dans les équipes s'occupant de la formation et de l'évaluation, ainsi que de leur rapport avec la direction. Un bon exemple pour illustrer ce facteur est lorsqu'une telle équipe se trouve débordée par une grande quantité de cours à offrir et se fait encourager à uniformiser ses outils d'évaluation (Grohmann et Kauffeld, 2013) afin d'en accélérer le processus, et ce, peu importe les différences qui existent entre chacune des formations. C'est dans ce type de situation qu'une mauvaise dynamique interne dans l'équipe de gestion du service de la formation peut nuire à la qualité et à l'efficacité de l'évaluation et, par le fait même, à la formation (Lauzier et al., 2016) puisqu'elle peut influencer négativement le travail des autres membres de l'équipe. Certes, les évaluations N1 ne feront que récolter des impressions générales, et non s'intéresser à ce que les apprenants ont appris ou même ce qu'ils ont pu transférer dans leur milieu de travail. Ces évaluations des réactions peuvent avoir pour effet de limiter les chances d'améliorer l'efficacité du secteur où ces outils sont

en place (Bouteiller, 2019). Également, un autre scénario à envisager est que dans plusieurs d'organisations, les membres d'une même équipe peuvent élaborer et évaluer les formations, laissant ainsi place à de potentiels conflits d'intérêts (Saks et al., 2019), ou même des conflits entre les équipiers. La personne responsable de l'évaluation peut avoir la crainte d'être le porteur de mauvaises nouvelles au sujet d'une formation au sein de son équipe ainsi qu'au sein de sa direction (Spitzer, 1999). Les scores de l'évaluation peuvent alors se retrouver biaisés afin de ne pas déplaire à ses collègues. Aussi, la gestion interne de la formation peut faire en sorte que professionnels en DRH ne sont pas impliqués dans les décisions en lien avec leur domaine (Ellis et Gale, 2001). Ces derniers n'ont pas l'impression d'être consultés suffisamment lors des processus décisionnels (Bouteiller, 2019; Kraiger et al., 2004) concernant la formation (et son amélioration), ce qui rend difficile à la fois de fournir un soutien en matière de conception et d'évaluation, ainsi que d'être perçus comme une équipe compétente en la matière. Ce genre de situation peut être vu comme un paradoxe du fait qu'il est généralement reconnu que les organisations peuvent investir jusqu'à plusieurs milliers de dollars chaque année en la formation, tout en ne sachant pas si ces investissements rapporteront les bénéfices attendus ou non (Noe, 2017). Ce type d'information pourrait être obtenu en utilisant des outils mesurant les construits adéquats (p.ex. dans un niveau supérieur dans le modèle de Kirkpatrick) et communiqué à un plus vaste réseau que simplement les intervenants concernés par la formation (Bouteiller, 2019).

En conclusion de cette section, plusieurs facteurs pourraient entrer en ligne de compte pour influencer l'utilisation et le maintien des outils d'évaluation des réactions des apprenants. Les travaux passés se sont peu intéressés à ce sujet et il serait pertinent de le

mettre en lumière étant donné la grande popularité de ces outils dans les organisations, et ce, malgré une validité déficiente. Tel que présenté, les facteurs peuvent être de nature individuelle (en lien avec le professionnel s'occupant de l'évaluation de la formation) ou de nature organisationnelle (en lien avec l'organisation en elle-même). La prochaine section présentera les objectifs de recherche tout en retraçant le chemin parcouru dans les sections précédentes.

# Chapitre 4 – Objectifs de la présente étude

Comme indiqué précédemment, la présente étude comporte deux volets qui sont à la fois distincts et complémentaires. Cette section présente les objectifs de l'étude en prenant soin de revenir sur les particularités propres à chacun des volets (rétrospectif ou prospectif).

Dans un volet rétrospectif, il est question du contenu des outils servant à l'évaluations des réactions des apprenants. Bien que différents modèles sur l'évaluation de la formation soient apparus à travers les années, il faut reconnaître qu'un critère revient dans tous les modèles présentés, à savoir : les réactions des apprenants. L'accessibilité et la facilité d'utilisation des outils N1 ont mené à l'apparition d'une multitude de ces outils, qui diffèrent autant par leur forme que leur contenu. Il a été possible de catégoriser les critères d'évaluation selon les différents auteurs en diverses familles : a) satisfaction envers les objectifs d'apprentissage; b) satisfaction envers le formateur; c) satisfaction envers le matériel et le contenu; d) satisfaction envers l'environnement dans lequel se déroule la formation; e) satisfaction envers l'administration et l'implantation de la formation; et f) satisfaction générale envers la formation. Sachant que les réactions sont peu (voire pas) prédicatrices du transfert des apprentissages (Alliger et Janak, 1989), certains auteurs ont recommandé l'ajout d'autres critères tels que : a) les connaissances; b) le SEP; c) la motivation; d) l'utilité perçue de la formation; ainsi que e) le soutien.

Il est difficile de comprendre ce qui est fait réellement en organisation puisqu'aucun portrait ne semble avoir été dressé à ce jour au sujet des caractéristiques des critères compris dans ces outils d'évaluation. De plus, peu de repères disponibles sont offerts dans les écrits sur les principes à suivre ou les meilleures pratiques à adopter lors de la

conception de tels outils. Cela a mené à une première question de recherche : que contiennent les outils servant à l'évaluation des réactions des apprenants, aussi nommées évaluations de Niveau 1, utilisées couramment en pratique ?

Dans un volet prospectif, il est plutôt question de mieux connaître les facteurs qui peuvent avoir un impact sur l'utilisation d'outils d'évaluation des réactions. Dans une démarche exploratoire, des facteurs ont été classés en deux catégories : a) individuel et b) organisationnel. Ces deux catégories contiennent des facteurs qui pourraient avoir un impact sur l'utilisation et le maintien d'outils servant à recueillir les réactions des apprenants, et ce, en dépit de leur faible validité en tant que moyen pour juger de la qualité d'une formation. Il sera intéressant de savoir si les facteurs individuels (p.ex. scepticisme à l'égard des nouvelles connaissances; niveau de connaissance au sujet de l'évaluation; recherche de la facilité; maintien des habitudes) exerceront une réelle influence sur l'utilisation et le maintien par les professionnels en RH de tels outils. L'idée de considérer certains facteurs organisationnels paraît aussi importante (p.ex. culture d'apprentissage; taille de l'organisation; ressources allouées à la formation et son évaluation; charge de travail; dynamique interne dans gestion de la formation). Cela a mené à une deuxième question de recherche : quels facteurs peuvent faire en sorte d'entretenir l'utilisation et le maintien des outils d'évaluation des réactions des apprenants dans la pratique par les professionnels de la formation, et ce, peu importe leur qualité et leur efficacité?

# **Chapitre 5 – Méthodologie**

# 5.1 Volet rétrospectif

## 5.1.1 Échantillon

En premier lieu, il y aura eu un appel aux réseaux formels et informels de la chercheuse et de son directeur de recherche afin de rassembler le plus grand nombre d'outils d'évaluation servant à recueillir les réactions des apprenants à la suite d'une formation. Des courriels de sollicitation ont été envoyés et du « bouche-à-oreille » ont servi de moyens de communication pour la collecte des outils. L'utilisation du moteur de recherche Google a également été utilisée pour recueillir des outils d'évaluations d'entreprises qui étaient en libre accès sur Internet. Tous les outils évaluant les réactions après une formation ou à un programme de formation ont été inclut dans l'étude.

# 5.1.2 Grilles d'analyses

Une grille d'analyse a été construite et incluait des critères nominaux servant à décrire les outils d'évaluations (p. ex. localisation, taille, secteur d'activité de l'organisation, etc.). La grille tenait aussi compte des familles de critère discutées dans les précédents chapitres qui sont rappelées ici sommairement, à savoir : a) satisfaction envers les objectifs d'apprentissage; b) satisfaction envers le formateur; c) satisfaction envers le matériel et le contenu; d) satisfaction envers l'environnement dans lequel se déroule la formation; e) satisfaction envers l'administration et l'implantation de la formation; et f) satisfaction générale envers la formation.

#### 5.1.3 Procédures

La grille d'analyse, à l'aide de différents critères, a servi à la codification chacun des outils d'évaluation recueillie grâce à des analyses statistiques descriptives (p.ex., moyennes, écarts-types, fréquences, etc.). Par souci d'assurance qualité, la codification faite par la chercheuse principale a été corroborée par un accord interjuge (Inter-rater reliability - IRR ou Inter-rater Agreement) avec un second codeur. Pour commencer, un prétest de six outils avec les deux codeurs a été fait afin d'évaluer la qualité de la grille de codification et d'apporter des clarifications aux différents critères, lorsque nécessaire. Par la suite, les deux codeurs ont participé à la codification d'une vingtaine d'outils chacun de leur côté, sélectionnés de manière aléatoire, ce qui représente 20% de l'échantillon. Sur la base de cet exercice, un IRR global de 0,88 a été observé. À titre indicatif, des accords ont aussi été établis pour chacune des familles de critères et ils se situent entre 0,80 et 0,93. Selon Miles et al. (2020), à l'instar de Rose et Johnson (2020), un accord satisfaisant devait se situer entre 0,85 et 0,90<sup>7</sup>. Pour Graham et al. (2012), un accord est acceptable lorsqu'il est près de (ou supérieur à) 0,75. Considérant ces quelques résultats, il a été convenu de laisser au premier codeur seulement le soin de codifier les outils d'évaluation restants comme dans les études de Schoeb et al. (2020) et Gegenfurtner (2011).

-

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Ne pas confondre avec le Kappa de Cohen, pour lequel des accords acceptables se situent beaucoup plus bas (entre 0,61 et 0,81) (Graham et al., 2012). Il a été pris en compte que la majorité des critères de l'étude à analyser ne se base pas sur l'interprétation de données et de ce fait, il peut y avoir plusieurs accords absolus (présence d'un critère ou non). De plus, considérant la probabilité d'accord dû au hasard est plutôt rare, il a été décidé que l'IRR était une façon adéquate et satisfaisante de calculer l'accord interjuge pour cette étude.

# **5.2 Volet prospectif**

## 5.2.1 Échantillon

Pour faire partie de l'étude, les participants devaient connaître et utiliser des outils d'évaluation servant à recueillir les réactions des apprenants au sein de leur organisation. Ces professionnels de la formation, qui ont été sélectionné sur la base du volontariat, ont également été invités à participer à une entrevue individuelle par vidéoconférence, d'une durée d'une heure environ, afin de mieux comprendre les facteurs qui font en sorte que les outils d'évaluation utilisant les réactions soient utilisés et maintenus dans les organisations.

## 5.2.2 Grille d'entrevue

Une grille d'entrevue a été conçue afin de recueillir les opinions, les commentaires et les perceptions des participants à propos des outils qu'ils utilisent dans leur milieu. Les questions étaient formulées de manière neutre et ouverte (Boutin, 2018). La grille était composée quatre sections comportant : a) une partie introductive avec le participant ainsi que ces caractéristiques, b) des questions sur le contexte du participant et des informations sur l'outil d'évaluation, c) des questions sur les facteurs pouvant expliquer l'utilisation et le maintien de l'outil d'évaluation, ainsi que d) la conclusion de l'entretien. Le but de cette démarche est de mieux nous renseigner sur l'influence de ces différents facteurs sur l'adoption, l'usage et le maintien des pratiques d'évaluation des réactions des apprenants en organisation.

## 5.2.3 Déroulement des entrevues

Préalablement à la tenue des entrevues, il y a eu prise de contact avec chacun des participants potentiels par courriel, et lorsqu'ils manifestaient leur intérêt à y participer, un formulaire de consentement préalablement signé par la chercheuse leur a été envoyé. Tout

au long de l'entrevue avec cette dernière, le principe de non-directivité souligné par Baumard et al. (2014) a été privilégié, et ce, afin de permettre au participant de « tout dire et [que] chaque élément de son discours [ait] une certaine valeur, car il renvoie de façon directe ou indirecte à des éléments analytiques de l'objet de recherche » (p. 274).

# 5.2.4 Procédures d'analyse des données

Pour le volet qualitatif, un premier examen a été fait en se basant sur la méthode présentée dans le texte de Locke et al. (2020), qui permet la création de thèmes par le biais d'un engagement étroit avec les données primaires (c.-à-d. les verbatim) afin de générer des relations entre les données et les idées. Un tableau des thèmes récurrents a été conçu en se basant sur le principe méthodologique présenté par Savoie-Zajc (2018) qui reconnaît l'influence du cadre théorique sur l'identification des facteurs étudiés et un accord par consensus a été fait pour soutenir la crédibilité de l'étude par un second codeur. Les thèmes ayant un faible taux de fréquence dans les verbatim ont été retirés et ceux ayant été rapportés par cinq participants ou plus ont été conservés lors de l'analyse. Par souci d'assurance qualité, un second codeur a eu accès au tableau des thèmes récurrents ainsi qu'aux verbatim des entrevues, et ce, afin de confirmer, d'infirmer, ou d'ajouter une interprétation supplémentaire à l'analyse (Garrison et al., 2006; Rose et Johnson, 2020). Ceci a permis de consolider une compréhension commune des thèmes entre les deux codeurs, d'apporter une amélioration continue aux analyses (Burla et al., 2008) et de limiter les biais pouvant être reliés à la recherche des facteurs présentés dans la première version du modèle (modèle anticipatoire). En cas de désaccord entre les codeurs, une troisième personne est venue trancher.

# 5.2.5 Considération éthique

Considérant que le volet prospectif fait appel à des sujets humains, l'ensemble des pièces requises ont été soumises à l'attention du Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'Université du Québec en Outaouais (UQO), et ce, afin d'obtenir un certificat éthique. Parmi les pièces qui ont remises au comité, il a été possible d'y retrouver : a) la grille d'entrevue qui sera utilisée pour guider les entrevues (Annexe C), b) un courriel d'invitation à envoyer aux futurs participants pour le volet prospectif (Annexe D) et c) le formulaire de consentement (Annexe E). Considérant que les résultats au volet rétrospectifs influenceront fort possiblement le déroulement du volet prospectif prévu pour la présente étude, une version préliminaire seulement de la grille d'entrevue est reproduite à l'annexe (voir Annexe D). Si des changements importants sont apportés à celle-ci à la suite des analyses prévues au volet rétrospectif, une demande d'amendement sera soumise au CER de l'UQO afin de faire approuver la nouvelle version de la grille d'entrevue.

# Chapitre 6 – Article

La section suivante du mémoire se présente sous la forme d'un article scientifique. Cet article fait d'abord une reprise synthétique des sections précédentes (pour dresser le contexte théorique), pour ensuite aborder les aspects suivants de l'étude, à savoir : les méthodologies, les résultats et les discussions propres à chacun des volets. L'article se conclue enfin par une discussion générale qui intègre les observations faites aux deux volets. La rédaction de l'article s'inspire des normes imposées par la revue *Relations industrielles*. Le choix de cette revue s'explique du fait qu'elle s'intéresse à la mise en valeur de travaux scientifiques (même en français) qui touchent aux différents sous-champs disciplinaires propres aux relations industrielles (incluant ceux traitant de la gestion et du développement des RH). Les tableaux et les graphiques ont été intégrés directement au corps de l'article (plutôt que d'être mis en annexe) seulement afin de faciliter la lecture et la compréhension de l'article par les évaluateurs.

L'évaluation des réactions: portrait des caractéristiques et des facteurs influençant leur utilisation dans les organisations

# Catherine Lambert Université du Québec en Outaouais

et

Martin Lauzier Université du Québec en Outaouais Institut du savoir Montfort

Correspondance: Catherine Lambert lamc22@uqo.ca

A/S Martin Lauzier, Ph.D. martin.lauzier@uqo.ca Université du Québec en Outaouais Département de relations industrielles 283, boulevard Alexandre-Taché Gatineau (Québec), Canada J9A 1L8

#### Résumé

Introduction: Malgré les grands investissements faits chaque année en formation, peu d'organisations procèdent à l'évaluation de ces dernières. Lorsqu'elle est faite, l'évaluation se concentre principalement sur les réactions des apprenants. Objectifs : Cette recherche vise donc d'une part à dresser un portrait des caractéristiques d'un grand nombre d'outils servant à recueillir les réactions des apprenants utilisés en organisation (volet rétrospectif); d'autre part, cette recherche vise aussi à mieux cerner les raisons pouvant expliquer l'adoption et le maintien de l'usage de tels outils en organisation pour assurer l'évaluation de formations (volet prospectif). Méthodes: Volet rétrospectif: 101 outils servant à l'évaluation des réactions des apprenants et ont été codifié à travers une grille d'analyse comprenant de multiples critères de classification. Volet prospectif: 19 entrevues réalisées (virtuellement) avec des professionnels œuvrant dans différentes fonctions en lien avec la formation ou le développement des ressources humaines. Résultats : Volet rétrospectif : Cette étude montre une très grande hétérogénéité au niveau des contenus et une faible présence des critères de mises en application des nouveaux apprentissages. Volet prospectif: Met en relief deux différents groupes de facteurs qui se dégagent de l'analyse thématique, soit : individuel et organisationnel. Discussion et conclusion : Cette recherche renseigne sur les pratiques mises en place dans les organisations concernant le contenu et le contenant des outils d'évaluation mesurant les réactions ainsi que de différents facteurs pouvant influencer leur utilisation et leur maintien dans les organisations.

**Mots clés :** évaluation de la formation, évaluation des réactions des apprenants, pratiques d'évaluation, facteurs influençant les pratiques d'évaluation en organisation

#### Abstract

**Introduction:** Despite the large investments made each year in training, few organizations evaluate their training. When it is done, the evaluation focuses mainly on learner reactions. **Objectives:** This research aims to draw up a portrait of the characteristics of a large number of tools used in organizations to collect learner reactions (retrospective part); on the other hand, this research also aims to better identify the reasons that may explain the adoption and maintenance of the use of such tools in organizations to ensure the evaluation of training (prospective part). Methods: Retrospective part: 101 tools were used to evaluate the reactions of learners and were coded using an analysis grid with multiple classification criteria. Prospective part: 19 interviews conducted (virtually) with professionals working in different functions related to training or human resource development. Results: Retrospective part: This study shows a great heterogeneity in terms of content and a weak presence of criteria for the application of new learning. Prospective part: Highlights two different groups of factors that emerge from the thematic analysis: individual and organizational. Discussion and conclusion: This research provide information on the practices implemented in organizations concerning the content and the container of evaluation tools measuring reactions as well as the different factors that can influence their use and their maintenance in organizations.

**Key words:** evaluation of training, evaluation of learners' reactions, evaluation practices, factors influencing evaluation practises in organizations

## **Précis**

Malgré les grands investissements faits en formation, peu d'organisations procèdent à l'évaluation des retombées associées aux formations qu'elles offrent à leurs employés. Lorsqu'elles le font, celles-ci utilisent principalement des fiches d'appréciation (aussi appelées : *smile sheet*), se limitant ainsi à ne recueillir que les réactions des apprenants. L'engouement et l'accessibilité de cette pratique ont mené à l'apparition d'une multitude d'outils qui diffèrent tant dans leur forme que dans leur contenu et qui sont communément utilisés dans les organisations. Les écrits sur le sujet offrent toutefois peu de repères sur les principes à suivre et aucun portrait ne semble avoir été dressé à ce jour quant aux facteurs influençant leur utilisation par les organisations et les professionnels de la formation.

#### INTRODUCTION

Les organisations canadiennes investissent de plus en plus d'argent dans la formation de leurs employés, et ce, afin de rester compétitives dans leur secteur d'activité et des employeurs de choix (Noe et al., 2014). Considérant de tels investissements, il semble bien naturel que les organisations cherchent des façons de s'assurer que les connaissances soient transmises efficacement aux employés et bien intégrées dans le milieu de travail. L'un des meilleurs moyens pour y arriver reste l'évaluation de la formation, qui permet de poser un jugement sur la valeur de la formation. Le modèle d'évaluation le plus répandu demeure celui de Kirkpatrick (Saks et Burke, 2012; Sitzmann et al., 2008), lequel se divise en quatre niveaux, soit 1) l'évaluation des réactions; 2) l'évaluation des connaissances; 3) l'évaluation de l'application de nouveaux comportements (transfert des apprentissages); et 4) l'évaluation des résultats au niveau de l'organisation. Constat fait, la grande majorité des organisations qui évaluent leurs formations le font en évaluant que les réactions des apprenants (Brown, 2005; Kraiger, 2002; Sitzmann et al., 2008) et ne vont guère plus loin dans leurs analyses malgré les nombreuses connaissances et conseils présentés dans les écrits (Twitchell et al., 2001). D'ailleurs, le dernier rapport du Conference Board of Canada offrant des données pour chacun des niveaux isolément (Hall et Cotsman, 2015), a révélé que, sur l'ensemble des organisations sondées en 2014 et 2015 (n = 71), la totalité des organisations réalise des évaluations de la formation de Niveau 1 (réactions des apprenants).

Malgré cela, il demeure que très peu de travaux ont étudié ce qui se retrouve à l'intérieur même des outils communément utilisé en organisation pour recueillir les réactions des apprenants qui participent durant l'année aux différentes activités offertes.

En foi de quoi, cette étude vise à poser un regard double sur l'évaluation des réactions des apprenants en organisation. D'abord, dans un *volet rétrospectif*, elle tient à mieux connaître ce que contiennent réellement les outils d'évaluation de la formation centrés sur les réactions des apprenants communément utilisés dans un grand nombre d'organisations. Cela mène donc à une première question de recherche : que contiennent les outils servant à l'évaluation des réactions des apprenants, aussi nommées évaluations de Niveau 1, utilisées couramment en pratique ?

De plus, il appert que les modes d'évaluations des réactions des apprenants (aussi appelés évaluation de Niveau 1) connaissent une très grande popularité auprès des organisations, et ce, malgré le fait qu'ils ont été largement critiqués par les chercheurs (Alliger et Janak, 1989; Grohmann et Kauffeld, 2013; Kraiger, 2002; Saks et al., 2019; Thalheimer, 2016). Or, cet article propose également, dans un *volet prospectif*, une analyse visant à préciser les facteurs qui peuvent influencer les organisations – et les professionnels de la formation œuvrant au sein de celles-ci – à utiliser de tels modes d'évaluation, en dépit du fait que leur validité en tant que moyen pour juger de la qualité d'un dispositif de formation soit largement contestée. Cela mène donc à une deuxième question de recherche : *quels facteurs peuvent faire en sorte d'entretenir l'utilisation et le maintien des outils d'évaluation des réactions des apprenants dans la pratique par les professionnels de la formation, et ce, peu importe leur qualité et leur efficacité ?* 

# **VOLET RÉTROSPECTIF**

## 1. L'évaluation des réactions des apprenants

Sitzmann et al. (2008) mentionnent que les réactions des apprenants se rapportent aux évaluations subjectives que les apprenants font de leurs expériences de formation et

sont généralement mesurées au moyen d'enquêtes post-formation. Ces mesures fournissent des informations sur certaines caractéristiques des formations, comme le contenu, la conception et leurs diffusions (Saks et Burke, 2012). De façon générale, les auteurs s'entendent pour reconnaître deux types de réactions soit les réactions affectives (c.à.d. niveau de satisfaction) qui mesurent ce que les apprenants apprécient des différentes composantes de la formation, et les réactions d'utilité (c.à.d. niveau d'utilité perçue) qui reflètent le jugement des apprenants sur l'utilité de ce qu'ils ont appris par rapport aux fonctions qu'ils accomplissent au quotidien (Alliger et al., 1997; Bouteiller, 2019). Les travaux passés mettent toutefois en évidence l'idée selon laquelle d'autres informations (voire d'autres critères d'évaluation) sont aussi généralement recueillies à travers les outils servant à mesurer les réactions des apprenants (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2016; Morgan et Casper, 2000).

# 1.1 Critères pouvant être inclus dans les outils mesurant les réactions des apprenants

Les outils d'évaluation permettant de recueillir les réactions des apprenants peuvent contenir plusieurs critères qui permettent d'apprécier les différents aspects d'une formation (Lee et Pershing, 1999; Morgan et Casper, 2000; Thacker et Blanchard, 2010), tels que a) la satisfaction envers les objectifs d'apprentissages; b) la satisfaction envers le formateur; c) la satisfaction envers le matériel et le contenu de formation; d) la satisfaction envers l'environnement dans lequel se déroule la formation; e) la satisfaction envers l'administration et l'implantation de la formation; et f) la satisfaction générale envers la formation.

Satisfaction envers les objectifs d'apprentissages. Cette famille de critères inclut tout ce qui concerne les objectifs d'apprentissages dans les outils d'évaluation. D'abord, la présentation de ces objectifs doit être claire et précise, puisqu'ils sont une des premières choses que les apprenants consultent avant de prendre une formation (Morgan et Casper, 2000). Ensuite, il est important que les objectifs représentent le plus fidèlement possible la matière enseignée (Holgado Tello et al., 2006) et d'évaluer l'adéquation entre les objectifs d'apprentissages et les attentes que peuvent avoir les apprenants par rapport à ceux-ci, et ce, afin de faire des ajustements au besoin (Lee et Pershing, 1999).

Satisfaction envers le formateur. Plusieurs chercheurs s'entendent sur les critères importants à évaluer (Bouteiller, 2019; Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006), tels que les habiletés à interagir avec les apprenants, la capacité du formateur à livrer le contenu de la formation de manière stimulante et l'encouragement à la participation active chez les apprenants en fournissant des exemples, en motivant les apprenants à poser des questions (Noe, 2017) et à y répondre adéquatement<sup>8</sup>.

Satisfaction envers le matériel et le contenu. L'évaluation de la satisfaction envers le matériel permet de vérifier si le matériel est adéquat pour la formation<sup>9</sup>. Également, le critère de l'adéquation entre le contenu de formation et le travail de l'apprenant permet de vérifier la compatibilité avec le milieu de travail (réalisme) et l'utilité dans le futur.

-

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup>Morgan et Casper (2000) ont noté des corrélations positives entre ce facteur et la satisfaction envers le matériel de cours (0,57); avec la satisfaction générale de la formation (0,22); et avec l'utilité perçue de la formation (0,73). Pourtant, le fait de poser des questions sur les connaissances des formateurs aux apprenants est peu crédible (Kraiger, 2002; Thalheimer, 2016) puisqu'ils ne sont experts en la matière et peuvent être soumis à différents biais (p.ex. désirabilité sociale).

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Morgan et Casper (2000) ont également observé une corrélation positive entre la satisfaction générale de la formation et la satisfaction envers le matériel (0,31).

Finalement, les méthodes d'apprentissages regroupent les principes sur laquelle une formation est construite ainsi que sur la variété des techniques d'enseignements qui en découlent (Clark, 1994; Rivard et Lauzier, 2013).

Satisfaction envers l'environnement dans lequel se déroule la formation. La famille de critères reliée à l'environnement de formation inclut les perceptions des apprenants sur la salle de classe, comme la température, l'emplacement, le nombre d'apprenants adéquats, etc., (Bouteiller, 2019; Lee et Pershing, 1999) ou lors d'un apprentissage à distance comme la qualité du son et des images et le soutien informatique offert durant ces formations. Cependant, Thacker et Blanchard (2010) soulignent l'importance des critères seulement s'il y a possibilité de changement dans le futur.

Satisfaction envers l'administration et l'implantation de la formation. La durée de la formation (Brown, 2005; Lee et Pershing, 1999; Morgan et Casper, 2000) peut affecter son efficacité (si elle est trop longue ou trop courte par rapport au contenu) et par le fait même, les réactions des apprenants. Les éléments touchant l'administration d'une formation (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006) tels que les procédures d'inscriptions, les arrangements de voyage, etc., peuvent également avoir un impact sur la façon dont le contenu et les objectifs sont perçus par les apprenants (Lee et Pershing, 1999).

Satisfaction générale envers la formation. Cette famille inclut des critères qui évaluent de façon bien distincte la satisfaction en général de la formation et sont mesurés généralement sous forme de question fermée. Bien que certains considèrent que les réactions positives vécues pendant la formation seraient associées à des résultats d'apprentissage et/ou organisationnels positifs (Saks et Burke, 2012; Van den Bossche et al., 2010) de leur côté, Hook et Bunce (2001) ont noté qu'il n'y avait pas de raisons

théoriques ou empiriques significatives d'associer les réactions à l'apprentissage de nouveaux acquis. Également, évaluer la recommandation auprès des apprenants permet de donner un avis sur la mise en marché (Kraiger, 2002; Thalheimer, 2016) et d'estimer le taux d'achalandage que pourrait avoir cette formation auprès des futurs apprenants.

# 1.2 Critères liés à la mise en application des nouveaux apprentissages

Bien que les outils servant à recueillir les réactions des apprenants cherchaient traditionnellement à mesurer la satisfaction et l'utilité d'une formation par les réactions, il a été démontré que celles-ci ne sont que faiblement corrélées à l'apprentissage, ainsi qu'au transfert (Alliger et al., 1997; Arthur et al., 2003). Étant donné que la pratique et la documentation sur le sujet semblent très vaste en ce qui concerne leur composition, d'autres (Bouteiller, 2019; Lauzier et al., 2016; Rivard et Lauzier, 2013; Saks et al., 2019; Thalheimer, 2016) estiment que ces outils peuvent aussi servir à prédire le transfert des apprentissages que peuvent réaliser les apprenants une fois de retour au travail. Pour ce fait, ces auteurs recommandent de faire porter l'évaluation N1 sur la mesure de différents prédicteurs reconnus au transfert des apprentissages, à savoir : a) la maîtrise des connaissances (apprentissages perçus), b) le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), c) la motivation, d) l'utilité perçue, et e) le soutien.

Maîtrise perçue des connaissances. L'auto-évaluation des connaissances fait référence aux évaluations que font les apprenants de leur niveau de connaissances actuel et/ou de l'augmentation de leur niveau de connaissances suite à la formation (Sitzmann et al., 2010). Pour ce facteur, les travaux méta-analytiques de Blume et al. (2010) qui rassemblent les résultats provenant de 89 études (N = 12 496 apprenants), ont démontré

une corrélation moyenne (0,24) entre les connaissances maîtrisées et le transfert des apprentissages.

Le sentiment d'efficacité personnelle. Bandura (1997) définit le SEP comme les croyances des individus en leurs capacités à réussir une tâche particulière ou à atteindre les objectifs particuliers. Donc, plus le SEP est élevé suite à la formation, plus l'apprenant aura tendance à mettre en pratique ses nouveaux apprentissages et à trouver de nouvelles occasions stimulantes pour les appliquer lors de son retour en milieu de travail (Colquitt et al., 2000; Machin et Forgaty, 2004; Thalheimer, 2016). Blume et al. (2010) ont observé des corrélations moyennes entre le transfert des apprentissages et le SEP préformation (.22), ainsi qu'avec le SEP post-formation (0,20). Malgré cette appréhension, Thalheimer (2016) relève qu'il est difficile de savoir si l'apprenant sera capable d'appliquer ses apprentissages dans le futur, et ce, même s'il se sent capable de le faire.

La motivation. Le niveau de motivation des apprenants en formation peut s'appréhender selon deux types. La motivation à apprendre est le désir spécifique d'une personne d'apprendre le contenu d'une formation (Noe, 1986) et elle permet de déterminer le niveau d'attention que l'apprenant fournira lors de la formation (Colquitt et al., 2000). La motivation à transférer, quant à elle, se définit par les efforts que l'apprenant a l'intention de fournir afin de mettre en pratique ses nouveaux acquis sur son lieu de travail (Noe, 1986). La méta-analyse de Bauer et al. (2015), a permis de reconnaître que la motivation à transférer (0,21) peut expliquer davantage le transfert des apprentissages que la motivation à apprendre (0,10).

L'utilité perçue. L'utilité perçue est définie comme la valeur qu'accorde l'apprenant aux nouveaux apprentissages en tenant compte du travail qu'il aura à effectuer

par la suite (Alliger et al., 1997). En d'autres mots, plus l'apprenant sent l'utilité de la formation pour son travail, plus il notera sa satisfaction de façon positive. Au contraire, un faible score signifie que ce dernier n'accorde que peu ou pas d'intérêt aux nouvelles compétences. Blume et al. (2010) ont observé une corrélation moyenne (0,17) pour la relation « utilité perçue – transfert des apprentissages ».

Le soutien. Le soutien (anticipé) correspond à ce que l'employé s'attend à recevoir de la part de son entourage en milieu de travail (Schoeb et al., 2019). Selon Eisenberger et Stinglhamber (2011), un employé se sent soutenu quand il a l'impression qu'il aura accès à de l'aide lorsqu'il en aura besoin. Blume et al. (2010) ont noté dans leur méta-analyse, une corrélation moyenne entre le transfert des apprentissages et le soutien du superviseur (0,31) alors que la corrélation est plus faible avec le soutien des collègues (0,14).

Les opportunités de mise en pratique. Ce critère correspond aux opportunités que pourrait avoir l'apprenant pour appliquer ce qu'il a appris durant la formation sur son milieu de travail (Baldwin et Ford, 1988; Roussel, 2011; Saks et al., 2019). D'ailleurs, Blume et al. (2010), ont remarqué, dans leur méta-analyse, une corrélation moyenne de 0,23 entre le transfert des apprentissages et l'environnement de travail; un facteur qui, selon les travaux originaux de Baldwin et Ford (1988), comprend généralement de telles opportunités de mise en pratique des nouvelles connaissances et nouveaux comportements.

# 1.3 Méthodologie

Description de l'échantillon. Pour ce premier volet, l'échantillon à l'étude comprend 101 outils d'évaluations fournis par différentes organisations dont 82% (83/101) sont québécoises, 10% (10/101) sont ontariennes et 8% (8/101) dont la provenance est impossible à déterminer. Pour celles dont les informations sur l'organisation sont

disponibles, 52% (47/90) proviennent du secteur parapublic, 24% (22/90) du secteur public et 23% (21/90) du secteur privé. L'échantillon comprend 22% (22/101) d'outils utilisés par de petites organisations (entre 1-99 employé), 6% (6/101) de moyennes organisations (entre 100 et 499 employés), 58% (59/101) de grandes entreprises (500 employés et plus) et 14% (14/101) d'outils où il est impossible de confirmer le nombre d'employés dans l'organisation<sup>10</sup>.

Au niveau du secteur d'activité, les outils identifiables proviennent majoritairement du secteur d'activité des services d'enseignement et du secteur de l'administration publique avec les pourcentages respectifs de 26% (24/92) et de 25% (23/92). Ensuite, 20% (18/92) proviennent du secteur des services professionnels, scientifiques et techniques, 9% (8/92) du secteur des soins de santé et d'assistance sociale et 8% (7/92) du secteur de la fabrication<sup>11</sup>. Les outils restants (13%, 12/92) regroupent les secteurs des autres services (autres que l'administration publique), des finances et assurances, de la construction, des services publics et du secteur du transport et de l'entreposage.

Un total de 85% (86/101) des outils ont un endroit prévu pour indiquer le titre de la formation et lorsqu'il était déjà écrit, certaines catégories (pouvant représenter les organisations québécoises en général) ressortent du lot telles que les formations liées au leadership et à la gestion, à la communication, aux ressources humaines et à la santé et sécurité au travail. De plus, 82% (83/101) des outils ont été construits pour être utilisé de

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> La classification de Statistique Canada a été utilisé afin de pouvoir classer celle-ci en fonction de leur nombre d'employés (https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11f0027m/2011069/part-partie1-fra.htm).

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Le code du *Système de classification des industries de l'Amérique du Nord* (SCIAN) correspond au secteur d'activité dans lequel opère une organisation. Dans le cadre de cette recherche, la version modifiée par Statistique Canada (SCIAN Canada 2017 version 3.0) est utilisée pour correspondre à la réalité des organisations du canada (https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3VD f.pl?Function=getVD&TVD=1181553).

manière générale dans l'organisation. Environ 68% (63/92) sont des organisations qui offrent des formations à l'interne, c.-à-d. à leurs propres employés et 32% (29/92) sont des organisations qui offrent des formations à d'autres organisations (p. ex. firmes spécialisées, consultants, écoles de formation). Les outils ont en moyenne 17 questions (ET = 9,2; Md = 15; Mo = 15; Min = 4; Max = 62) et la présence d'un espace pour recueillir un ou des commentaires de la part des apprenants est présente dans 94% (95/101) des outils recensés.

Grille d'analyse. La grille utilisée pour ce volet a été élaborée en s'inspirant de celle utilisée par Lauzier et al. (2016) et considère également certains critères nominaux servant à décrire les outils d'évaluations (p. ex. localisation, taille, secteur d'activité de l'organisation, etc.). La grille tient aussi compte des familles de critère (aussi appelés critères de contenu) basé sur les écrits scientifiques déjà évoquées. La version définitive de la grille d'analyse qui a servi à la codification des outils d'évaluation amassés dans le cadre de la présente étude est reproduite à l'annexe A.

Procédure. Les outils ont été obtenus grâce à différents contacts, aux réseaux sociaux et à des recherches plus larges réalisées à l'aide de différents moteurs de recherche (p.ex. Google). Par souci d'assurance qualité, la codification faite par la chercheuse principale a été corroborée par un accord interjuge (Inter-rater reliability – IRR ou Interrater Agreement) avec un second codeur. Un prétest de six outils a été fait en premier lieu afin d'évaluer la qualité de la grille de codification et d'apporter des clarifications aux différents critères, lorsque nécessaire. Par la suite, les deux codeurs ont participé à la codification d'une vingtaine d'outils, sélectionnés de manière aléatoire, ce qui représente 20% de l'échantillon. Sur la base de cet exercice, un IRR global de 0,88 a été observé. À titre indicatif, des accords ont aussi été établis pour chacune des familles de critères et ils

se situent entre 0,80 et 0,93. Selon Miles et al. (2020), à l'instar de Rose et Johnson (2020), un accord satisfaisant devait se situer entre 0,85 et 0,90<sup>12</sup>. Pour Graham et al. (2012), un accord est acceptable lorsqu'il est près de (ou supérieur à) 0,75. Considérant ces quelques résultats, il a été convenu de laisser au premier codeur seulement le soin de codifier les outils d'évaluation restants comme dans les études de Schoeb et al. (2020) et Gegenfurtner (2011). Les accords pour chacun des critères individuels ainsi que les moyennes des familles sont reproduits à l'annexe B.

#### 1.4 Résultats

Satisfaction envers les objectifs d'apprentissage. Les critères qui font partie de cette famille renvoient à l'adéquation entre les objectifs d'apprentissages et le contenu de formation des apprenants, à la présentation des objectifs à ces derniers, ainsi qu'à l'adéquation entre les objectifs d'apprentissages et les attentes des apprenants. Dans l'échantillon, le critère entre l'adéquation entre les objectifs d'apprentissages et le contenu de formation est mesuré dans 22% (22/101) des outils. Le critère sur la présentation des objectifs est présent dans 38% (38/101) des outils et le critère sur l'adéquation entre les objectifs d'apprentissages et les attentes des apprenants est présente dans 47% (47/101) des cas. Dans l'échantillon, 32% (32/101) des outils compris ne considèrent aucun des critères relevant de cette famille.

Satisfaction envers le formateur. Cette famille comprend les critères évaluant le formateur sur : ses habiletés à interagir lors de la formation, ses capacités à établir un climat

\_

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Ne pas confondre avec le Kappa de Cohen, pour lequel des accords acceptables se situent beaucoup plus bas (entre 0,61 et 0,81) (Graham et al., 2012). Il a été pris en compte que la majorité des critères de l'étude à analyser ne se base pas sur l'interprétation de données et de ce fait, il peut y avoir plusieurs accords absolus (présence d'un critère ou non). De plus, considérant la probabilité d'accord dû au hasard est plutôt rare, il a été décidé que l'IRR était une façon adéquate et satisfaisante de calculer l'accord interjuge pour cette étude.

d'apprentissage sain et à encourager une participation active de la part des apprenants et ses capacités à présenter de façon stimulante le contenu de la formation. Le critère concernant les habiletés à interagir est présent dans 41% (41/101) des outils et celui mesurant l'encouragement de la participation active l'est dans 64% (65/101). Le critère cherchant à mesurer la présentation stimulante du contenu par le formateur est présent dans 44% (44/101) des outils. Dans tous les outils analysés, 45% (45/101) de ceux-ci mesurent la satisfaction des apprenants à l'égard du niveau de maîtrise des connaissances du formateur. Dans l'échantillon, 21% (21/101) des outils recensés n'ont aucun critère qui mesure la satisfaction envers le formateur.

Satisfaction envers le matériel et le contenu. Les critères de cette famille évaluent l'adéquation du matériel de formation, l'adéquation entre le contenu de la formation et le travail des apprenants, ainsi que la satisfaction concernant les méthodes d'apprentissages privilégiées. Le critère sur l'adéquation du matériel de formation est évalué dans 56% (57/101) des outils alors que la satisfaction envers l'adéquation entre le contenu de la formation et le travail des apprenants l'est dans 37% (37/101) des cas. Le critère évaluant les méthodes d'apprentissages est présent dans 64% (65/101) des outils. Au sein de l'échantillon, 13% (13/101) des outils trouvés ne mesurent aucun critère de cette famille.

Satisfaction envers l'environnement dans lequel se déroule la formation. Les critères mesurant l'environnement en classe et l'environnement à distance font partie de cette famille. Dans les outils analysés, 36% (36/101) d'entre eux évaluent l'environnement de classe et 10% (10/101) mesurent l'environnement à distance. Au total, 54% (55/101) des outils d'évaluations recensés ne mesurent pas les aspects liés à l'environnement dans lequel se déroule la formation.

Satisfaction envers l'administration et l'implantation de la formation. Cette famille comprend les critères relatifs à la durée de la formation ainsi que celui cherchant à mesurer la satisfaction envers l'administration et la gestion de celle-ci. Dans l'échantillon, 49% (49/101) des outils mesurent la satisfaction envers la durée de la formation et 41% (41/101) la satisfaction envers l'administration de la formation. Au sein de l'échantillon, 35% (35/101) des outils d'évaluation trouvés ne comportent pas de question sur l'administration et l'implantation de la formation.

Satisfaction générale envers la formation. L'appréciation générale de la formation et le taux de recommandation de la formation (voire degré auquel les apprenants se disent satisfaits de celle-ci ou même prêts à la recommander à d'autres) font partie de cette famille. Pour ces deux critères, leur présence est mesurée respectivement dans 50% (50/101) et 35% (35/101) des cas. Dans l'ensemble des outils considérés, 14% (14/101) ne comprennent pas de critère en lien avec cette famille.

Mise en application des nouveaux apprentissages. Les critères de cette famille sont ceux qui tentent d'apprécier le niveau de connaissances maîtrisées par les apprenants, le SEP, la motivation, l'utilité perçue de la formation, le soutien et les opportunités de mises en pratique offertes aux apprenants. La moyenne des questions portant sur un critère lié au transfert des apprentissages est de 1,7 question par outil (ET = 2,1; Md = 1; Mo = 1; Min = 0; Max = 11). Dans l'échantillon, 31% outils (31/101) ne mesurent aucun critère de cette famille. Ces critères sont mesurés dans la proportion de 43% (43/101) pour l'utilité perçue, 27% (27/101) pour le niveau de maîtrise des connaissances, 23% (23/101) pour la motivation, 20% (20/101) pour le SEP, 16% (16/101) pour les futures opportunités de mise en pratique, ainsi que 3% (3/101) pour le soutien.

Pour chacune des familles de critères, les constats observés sont résumés à l'intérieur du Tableau 1. Pour les outils ayant au moins une question contenant un critère lié aux indicateurs du transfert, 49% (34/70) ont une question sur le transfert, 27% (19/70) en ont deux, 10% (7/70) en ont trois, 3% (2/70) en ont quatre, 6% (4/70) en ont cinq, et 9% (6/70) des outils comprennent entre six questions et 11 questions. En comparant l'utilisation des questions portant sur la mise en application des nouveaux apprentissages, les outils provenant des bureaux de consultants avaient en moyenne 1,30 question (ET = 2,20) alors que ceux provenant de l'interne des organisations étaient de 1,86 question (ET = 2,15).

Tableau 1. Descriptions et présences des familles de critères dans les outils servant à évaluer les réactions des apprenants

Familles	Critères	Pertinence	Présence	Auteurs
Satisfaction envers les objectifs d'apprentissage	Adéquation entre objectifs d'apprentissages et contenu de formation	Permet de savoir si les objectifs correspondent au contenu de la formation.	22/101	Holgado Tello et al. (2006); Lee et Pershing (1999); Morgan et Casper (2000)
			(22%)	
	• Présentation des objectifs	Permet de savoir si la communication des objectifs est claire et précise, cà-d. que les objectifs doivent être compris de tous.	38/101	
			(38%)	
	<ul> <li>Adéquation entre objectifs d'apprentissages et attentes des apprenants</li> </ul>	Permet d'ajuster les objectifs et le contenu de la formation à la suite de l'évaluation de ce critère afin de correspondre aux attentes des apprenants.	47/101	
			(47%)	
Moyenne de la présence de la famille Satisfaction envers les objectifs d'apprentissage			36%	
Satisfaction	• Habileté à interagir	Permet de savoir si le formateur est un bon communicateur avec les apprenants.	41/101	Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006); Noe (2017); Sitzmann et al. (2008)
envers le formateur			(41%)	
	• Encourager la participation active et un climat sain	Permet d'évaluer si la participation active a été promue chez les apprenants en fournissant des exemples, en les motivant à poser des questions et à y répondre.	65/101	
			(64%)	
	<ul> <li>Présentation stimulante du contenu de formation</li> </ul>	Permet d'évaluer si le contenu de la formation a été présenté de manière stimulante et utile.	44/101	
			(44%)	
Moyenne de la présence de la famille Satisfaction envers le formateur			50%	

Satisfaction envers le matériel et le contenu	• Adéquation du matériel de formation	Permet de déterminer l'efficacité, l'efficience et la valeur ajoutée du matériel de formation, cà-d. vérifier dans quelle mesure le matériel est adéquat.	57/101 (56%)	Clark (1994); Rivard et Lauzier (2013); Thalheimer
	• Adéquation entre contenu de formation et travail de l'apprenant	Permet de réviser la formation et à la rendre plus efficace, attrayante et compatible avec le travail de l'apprenant.	37/101 (37%)	(2016)
	<ul> <li>Méthodes d'apprentissages privilégiées</li> </ul>	Permet de savoir si les méthodes d'apprentissages sont adéquates pour l'apprentissage du contenu de la formation et pour les apprenants.	65/101 (64%)	
			(0170)	
Moyenne de la présence de la famille Satisfaction envers le matériel et le contenu			52%	
Satisfaction envers l'environnement dans lequel se déroule la formation	• Environnement de la classe	Permet de connaître les perceptions des apprenants sur l'environnement de formation, autant dans le format dans une classe qu'à distance.	36/101	Bouteiller (2019); Morgan et Casper (2000); Thacker et Blanchard (2010)
			(36%)	
	• Environnement à distance		10/101	
			(10%)	
Moyenne de la présence de la famille Satisfactions envers l'environnement de la formation			23%	
Satisfaction envers l'administration et l'implantation de la formation		Permet d'évaluer la durée de la formation puisque cela peut affecter son efficacité.	49/101	Brown (2005); Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006); Sitzmann et al. (2008)
			(49%)	
		Permet d'évaluer comment la formation est administrée, puisque cela peut avoir un impact	41/101	
			(41%)	

# sur la perception de la formation et peut être propagé aux prochains apprenants.

Moyenne de la présence de la famille Satisfaction envers l'administration et l'implantation			45%	
Satisfaction générale envers la formation	<ul> <li>Appréciation générale de la formation</li> </ul>	Permet de mesurer les réactions positives puisqu'elles capturent les affects positifs vécus pendant la formation et seraient associées à des résultats d'apprentissage positifs.	50/101 (50%)	Hook et Bunce (2001); Saks et Burke (2012); Thalheimer (2016)
	• Recommandation	Permet de fournir un avis sur la mise en marché de la formation et de savoir si les apprenants entretiennent une image suffisamment positive de cette dernière pour la recommander à d'autres.	35/101 (35%)	
Moyenne de la présence de la famille Satisfaction générale envers la formation			43%	
Mise en application des nouveaux apprentissages	<ul> <li>Maîtrise des connaissances</li> </ul>	Permet l'auto-évaluation des connaissances pour mesurer le niveau d'apprentissage que les apprenants ont acquis lors de la formation.	27/101 (27%)	Baldwin et Ford (1988); Bauer et al. (2015); Blume et al. (2010);
	• Sentiment d'efficacité personnelle	Permet d'évaluer les croyances des apprenants en leur capacité à réussir une tâche ou à atteindre les objectifs visés en lien avec la formation.	20/101 (20%)	Colquitt et al. (2000); Govaerts et Dochy (2014); Grohmann et
	• Motivation	Permet de déterminer le niveau d'attention que l'apprenant fournira lors de la formation (motivation à apprendre) et les efforts que l'apprenant à l'intention de fournir afin de	23/101 (23%)	Kauffeld (2013); Holgado Tello et al. (2006); Lauzier et al.

	mettre en pratique ses nouveaux acquis sur son lieu de travail (motivation à transférer).		(2016); Saks et al. (2019); Schoeb et al. (2019);
• Utilité perçue	Permet de mesurer la valeur qu'accorde l'apprenant aux nouveaux apprentissages en tenant compte du travail qu'il aura à effectuer par la suite.	43/101	Sitzmann et al.
		(43%)	(2010); Tracey et al. (2001)
• Soutien	Permet d'évaluer le soutien que l'apprenant	(3/101)	
	s'attend de recevoir de la part de son entourage en milieu de travail.	(3%)	
• Opportunités de mise en	Permet d'évaluer les possibilités éventuelles pour l'apprenant (jugement) de mettre en pratique ce qu'il a appris lors de la formation sur son milieu de travail.	16/101	
pratique		(16%)	
Moyenne de la présence de la famille Mise en application des nouveaux apprentissages			

#### 1.5 Discussion

Étant donné le peu de repères concrets dans la littérature sur le sujet, ce volet avait pour but de dresser un portrait de ce que contiennent les outils servant à l'évaluation des réactions, utilisés dans un large échantillon d'organisations canadiennes. Les analyses tirées de ce premier volet suggèrent quelques constats en ce qui concerne la pratique de l'évaluation des réactions.

Des outils de formes différentes. Considérant le format (voire contenant) des outils d'évaluations compris dans l'échantillon à l'étude, il a été possible de constater une grande diversité en ce qui concerne le nombre de questions (entre de 4 à 62 questions). Cela peut contraster avec les recommandations de Bowling et al. (2020) qui conseillent plutôt d'utiliser des outils ayant un nombre de questions moindre puisque cela peut induire des réponses imprudentes (répondre un peu n'importe quoi) de la part des apprenants en raison d'une plus grande fatigue à la fin d'une formation. Également, il a été remarqué que la majorité des outils cherchait à mesurer les réactions sur une grande variété de critères, soit par leur nombre important de questions; soit en tentant de mesurer plusieurs critères à l'intérieur d'une seule et même question (p. ex. les activités et exercices proposés ont facilité mon apprentissage et m'ont permis d'atteindre les objectifs) ou, soit en mesurant des aspects qui n'étaient pas pressenti dans les 23 sous-critères trouvés dans les recherches (p. ex. le sujet de prochaines formations, facilitation du travail d'équipe, moyen de transport pour se rendre à la formation, etc.). Ce constat semble bien différent de ce qui recommandé dans la documentation sur le sujet (Cossette et Bica, 2019; Reitz, 1997; Thalheimer, 2016); et montre ainsi combien les pratiques adoptées en organisations sont probablement plus (voire trop) souples sur l'évaluation de la formation.

Des outils variés au niveau de leur contenu. L'examen des outils N1 a aussi permis de relever que certaines familles de critères étaient plus présentes que d'autres dans les outils d'évaluation des réactions. Les critères de la famille concernant la Satisfaction envers le matériel et le contenu sont les plus présents dans les outils avec une majorité (64%) des outils mesurant la satisfaction à l'égard des méthodes d'apprentissages privilégiés et plus de la moitié (56%) évaluant l'adéquation du matériel de formation. Bien que plusieurs auteurs soulignent l'importance de ces critères (Morgan et Casper, 2000; Thacker et Blanchard, 2010), force est d'admettre qu'il s'agit de critères qui devraient être vérifiés lors des premières tentatives de la formation (voire lors de la phase pilote), pour ensuite laisser de la place à l'évaluation d'autres critères plus pertinents à mesurer lorsque la formation est lancée officiellement et bien ajustée. La Satisfaction envers le formateur est la deuxième famille la plus présente avec une moyenne des pourcentages de 50%. Cette constatation est congruente avec les travaux passés qui mentionnent l'importance que peut avoir le formateur dans le jugement de la satisfaction chez les apprenants (Morgan et Casper, 2000; Noe, 2017; Sitzmann et al., 2008). Fait étonnant, beaucoup d'outils (45%) amènent les apprenants à juger du niveau de maîtrise des contenus enseignés (donc de la compétence du formateur) alors que la pratique n'est pas recommandée (Kraiger, 2002; Thalheimer, 2016). À cet égard, Lauzier et al. (2016), à l'instar de Kraiger (2002), soutiennent qu'il paraît peu crédible pour les apprenants de poser un tel jugement puisqu'il peut être difficile pour les apprenants de faire la différence entre le charisme du formateur et les réelles connaissances de ce dernier.

Des outils servant de nouvelles fins. Les critères liés à la Mise en application des nouveaux apprentissages sont présents dans une proportion de 22% en moyenne (bien que

cette proportion varie grandement en fonction du nombre de questions). Sachant que ces critères peuvent indiquer aux organisations (Bouteiller, 2019; Roussel, 2016; Saks et al., 2019; Thalheimer, 2016), dans une certaine mesure, que les employés pourraient transmettre leurs nouvelles connaissances dans leur milieu de travail, il est intéressant de noter qu'ils sont peu présents comparativement aux bienfaits qu'ils peuvent apporter lorsqu'ils le sont. La proportion d'outils ayant au moins une question liée au transfert est de 34% (34/101) et tend à diminuer pour les outils qui comptent davantage de questions. Toutefois, seulement le tiers (31/101) des outils mesurant les réactions n'intègrent aucune question en lien avec les indicateurs du transfert des apprentissages. À cet égard, le critère le plus présent dans les outils évaluant les réactions (et de loin) est celui de l'utilité perçue. Il est facile de supposer que la facilité d'utilisation (p. ex. la possibilité d'utiliser une question pour toute les formations) et la corrélation avec les méthodes d'apprentissages (Morgan et Casper, 2000) fassent de l'utilité perçue un critère intéressant à mesurer. L'indicateur du soutien anticipé est très peu présent dans les outils d'évaluations (3%). Il est fort possible que cet indicateur soit sous-estimé si, par exemple l'outil provient d'une firme de consultant et que cette dernière n'a peu ou pas d'emprise sur les comportements des superviseurs des apprenants ayant pris part à la formation, ou que l'employé ne travaille pas sous supervision directe. Comme l'indiquent les travaux de plusieurs (Blume et al., 2010; Lauzier et al., 2016; Schoeb et al., 2019), il serait à l'avantage des firmes de consultants d'informer leur clientèle que le soutien, autant anticipé que perçues, est un important prédicteur du transfert des apprentissages et s'il n'est évalué que très faiblement dans les outils, il peut alors être plus difficile pour les organisations d'estimer le réel potentiel de transfert après une formation.

Limites au volet rétrospectif. Malgré la pertinence de ce volet, sa réalisation a soulevé quelques limites. Premièrement, bien que la grille de codification comprenne déjà plusieurs critères, il n'est pas impossible que nouveaux critères puissent s'ajouter (p. ex. pour offrir plus de précisions). Deuxièmement, malgré le nombre d'outils considérés pour ce premier volet, il faut admettre que l'échantillon est principalement d'organisations québécoises de grande taille.

#### VOLET PROSPECTRIF

# 2. Les facteurs influençant l'utilisation et le maintien des évaluations des réactions des apprenants par les professionnels de la formation

Plusieurs facteurs influençant les professionnels de la formation peuvent expliquer le fait que les outils d'évaluation des réactions sont devenus et restent aussi populaires dans les organisations. Ces facteurs peuvent généralement se diviser en deux grandes catégories, à savoir les facteurs *individuels* (c.-à-d. qui renvoient aux conditions ayant comme origine l'individu) et *organisationnels* (c.-à-d. qui renvoient aux conditions liées à l'organisation).

#### 2.1 Facteurs individuels

Scepticisme à l'égard des nouvelles connaissances. Ce premier facteur correspond au scepticisme manifesté par les professionnels de la formation face aux nouvelles connaissances (Highhouse, 2008; Rynes et al., 2018), en l'occurrence sur l'art d'évaluer la formation puisqu'ils peuvent croire que ces nouveaux concepts de l'évaluation ne s'appliquent que dans le milieu universitaire. Dans l'étude de l'Association Talent Development (ATD) en 2009, 35,9% des professionnels chevronnés des ressources humaines et de l'apprentissage considéraient que l'évaluation des réactions des apprenants avait une haute valeur à leurs yeux, et seulement 1,2% des professionnels indiquaient que

les réactions n'en avaient aucune (Harman et al., 2015). Cette observation semble détonner avec l'avis d'autres auteurs (Lauzier et al., 2016; Saks et al., 2019; Twitchell et al., 2001) s'étant prononcés sur le sujet, selon lequel l'évaluation des réactions, au sens où l'entend Kirkpatrick, n'est pas un bon indicateur pour estimer la valeur d'une formation, ou même le transfert pouvant en découler.

Expertise en évaluation. Le manque de connaissance à l'égard de l'évaluation de la formation est possiblement un autre facteur pouvant expliquer le maintien des pratiques d'évaluation en milieu organisationnel (Giangreco et al., 2010; Gilibert et Gillet, 2010). Pour la plupart des professionnels<sup>13</sup> n'ayant pas une spécialisation dans ce domaine, il est fort probable que ces compétences ne soient abordées que très brièvement dans les cours de gestion ou de développement des ressources humaines (DRH) offert par les universités ou les centres de formation spécialisée et ce qui est enseigné se résume souvent à l'évaluation des réactions seulement.

Recherche de la facilité. L'outil mesurant les réactions des apprenants est souvent promu auprès des professionnels des RH pour sa facilité d'utilisation (Saks et al., 2019) et cela fait en sorte de maintenir sa grande popularité (Sitzmann et al., 2008). En faisant un parallèle avec le Modèle d'acceptation de la technologie (Technology Acceptance Model ou TAM) (Davis, 1989), lorsqu'un outil d'évaluation de la formation est considéré utile pour le milieu de travail et qu'il est facile d'utilisation, il y a de fortes chances que les professionnels soient tentés de l'utiliser.

-

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Dans une étude réalisée par Twitchell et al. (2001), les professionnels de la formation considéraient que le manque de connaissance sur concernant l'évaluation de la formation les empêche de passer d'un outil d'évaluation N1 à un N2 dans 23% des cas; d'un N2 vers un N3 dans 34% des cas; et de passer d'un N3 vers un N4 dans 40% des cas.

Maintien des habitudes. Ce facteur fait appel au sentiment ou à la croyance que peut avoir le professionnel face au changement. Il est certain qu'implanter un nouvel outil d'évaluation peut bouleverser certaines façons de faire au sein de l'organisation (Saks et al., 2019) et les professionnels peuvent souhaiter un maintien des pratiques déjà existantes pour l'éviter. D'ailleurs, Kraiger (2002) a mentionné que l'habitude était l'une des raisons pour lesquelles les professionnels continuaient à produire des évaluations des réactions dans leur organisation.

# 2.2 Facteurs organisationnels

Culture d'apprentissage. Une organisation ayant une forte culture d'apprentissage bénéficie généralement d'un soutien plus important de la part de ses dirigeants et fait de l'apprentissage une priorité organisationnelle (Saks et al., 2019). Selon Twitchell et al. (2001), le manque de demandes provenant de la direction concernant l'évaluation était la principale raison (37% des cas) qui empêchait les professionnels en RH de passer d'un outil N1 à N2. Il est également possible de supposer que l'utilisation ou l'amélioration d'un outil d'évaluation n'est pas une priorité pour les organisations ayant une faible culture d'apprentissage (Hall et Cotsman, 2015).

Taille de l'organisation. La taille de l'organisation peut également avoir un impact sur le maintien d'outils servant à recueillir les réactions des apprenants en organisation. Selon l'étude de Twitchell et al. (2001), il existe une faible corrélation positive entre le nombre d'employés et l'utilisation du N1 dans l'organisation. Selon eux, plus une organisation est de grande taille, plus celle-ci aura tendance à utiliser des outils permettant d'évaluer les réactions des apprenants. En effet, plus une organisation est grande, plus elle

aura tendance à standardiser, voire uniformiser, ses pratiques et processus, incluant ceux liés à l'évaluation de la formation (Grohmann et Kauffeld, 2013).

Ressources allouées à la formation et à son évaluation. Le manque de ressources, que cela soit au niveau financier ou en lien avec le manque d'outils adéquats pour faire le travail (Grohmann et Kauffeld, 2013), ces manquements peuvent grandement affecter la quantité et la qualité des évaluations de la formation. Pour bien des petites organisations, les ressources financières sont parfois insuffisantes pour effectuer une évaluation plus rigoureuse de la formation (Saks et al., 2019; Thacker et Blanchard, 2010) et la direction peut préférer attribuer les ressources disponibles à d'autres activités (p.ex. la conception ou la diffusion de formation), au lieu d'investir dans des pratiques d'évaluation en apparence plus lourdes (Lauzier et Haccoun, 2014), mais plus efficaces.

Charge de travail. Ce facteur renvoie à l'idée que les activités liées à l'évaluation de la formation peuvent parfois entrer en concurrence avec les autres tâches que doivent accomplir les professionnels RH. Selon l'étude de Hall et Cotsman (2015), seulement 7% du temps du personnel était consacré aux évaluations de la formation dans les organisations ayant une faible culture d'apprentissage (n = 52). Considérant la charge de travail (Saks et Haccoun, 2015) qui incombe généralement aux services RH (p.ex. la formation, la rémunération, etc.), il est normal de penser que les professionnels n'aient pas le temps nécessaire pour effectuer des améliorations au niveau de l'évaluation (Gilibert et Gillet, 2010; Kraiger et al., 2004).

Gestion de la formation. Ce facteur explique la dynamique interne qui peut se trouver dans les équipes s'occupant de la formation et de l'évaluation, ainsi que de leur rapport avec la direction. Une dynamique interne déficiente dans l'équipe de gestion du

service de la formation peut nuire à la qualité et à l'efficacité de la formation (Lauzier et al., 2016). Par exemple, les membres d'une même équipe peuvent élaborer et évaluer les formations, laissant ainsi place à de potentiels conflits d'intérêts (Saks et al., 2019). La personne responsable de l'évaluation peut avoir la crainte d'être le porteur de mauvaises nouvelles au sein de son équipe ainsi qu'au sein de sa direction (Spitzer, 1999).

# 2.3 Méthodologie

Description de l'échantillon. Au total, 19 personnes ont participé à ce second volet de l'étude sur la base du volontariat, dont 11 (57,9%) femmes et 8 (42,1%) hommes. La moyenne d'âge est de 48,5 ans (ET = 11,2). Dans l'ensemble, ces personnes accomplissaient différents rôles comprenant des tâches ou fonctions en lien avec la formation et son évaluation (p. ex. conseiller, vice-président, président, directeur, coordonnateur, spécialiste, etc.). Les participants provenaient à 42% (8/19) du secteur d'activité des services professionnels, 21% (4/19) de l'administration publique, 16% (3/19) de l'enseignement, et 21% (4/19) sont un amalgame du secteur de la fabrication, des soins de santé et des transports. L'expérience des gens dans leur poste était en moyenne de 7,8 ans (ET = 9,0) et dans l'organisation de 13,2 ans (ET = 9,8). Pour faire partie de l'étude, les participants devaient connaître et utiliser des outils d'évaluation servant à recueillir les réactions des apprenants au sein de leur organisation.

Grille d'entrevue. Une grille d'entrevue a été conçue afin de recueillir les opinions, les commentaires et les perceptions des participants à propos des outils qu'ils utilisent dans leur milieu. Les questions étaient formulées de manière neutre et ouverte (Boutin, 2018). La version définitive de la grille d'entrevue est reproduite à l'annexe C.

Déroulement des entrevues. Préalablement à la tenue des entrevues, il y a eu prise de contact avec chacun des participants potentiels par courriel (voir annexe D), et lorsqu'ils manifestaient leur intérêt à y participer, un formulaire de consentement (voir annexe E) préalablement signé par la chercheuse leur a été envoyé. Tout au long de l'entrevue avec cette dernière, le principe de non-directivité souligné par Baumard et al. (2014) a été privilégié, et ce, afin de permettre au participant de « tout dire et [que] chaque élément de son discours [ait] une certaine valeur, car il renvoie de façon directe ou indirecte à des éléments analytiques de l'objet de recherche » (p. 274). La durée moyenne des entrevues était environ une heure.

Procédure d'analyse des données. Un premier examen a été fait en se basant sur la méthode présentée dans le texte de Locke et al. (2020), qui permet la création de thèmes par le biais d'un engagement étroit avec les données primaires (c.-à-d. les verbatim) afin de générer des relations entre les données et les idées. Un tableau des thèmes récurrents a été conçu en se basant sur le principe méthodologique présenté par Savoie-Zajc (2018) qui reconnaît l'influence du cadre théorique sur l'identification des facteurs étudiés et un accord par consensus a été fait pour soutenir la crédibilité de l'étude. Les thèmes ayant un faible taux de fréquence dans les verbatim ont été retirés et ceux ayant été rapportés par cinq participants ou plus ont été conservés lors de l'analyse. Par souci d'assurance qualité, un second codeur a eu accès au tableau des thèmes récurrents ainsi qu'aux verbatim des entrevues, et ce, afin de confirmer, d'infirmer, ou d'ajouter une interprétation supplémentaire à l'analyse (Garrison et al., 2006; Rose et Johnson, 2020). Ceci a permis de consolider une compréhension commune des thèmes entre les deux codeurs, d'apporter une amélioration continue aux analyses (Burla et al., 2008) et de limiter les biais pouvant

être reliés à la recherche des facteurs présentés dans la première version du modèle (modèle anticipatoire). En cas de désaccord entre les codeurs, une troisième personne est venue trancher.

### 2.4 Résultats

#### 2.4.1 Facteurs individuels

Expertise en évaluation. Ce facteur est relié au fait que certains professionnels peuvent ne pas estimer détenir une expertise suffisamment grande en matière d'évaluation de la formation (Gilibert et Gillet, 2010). Ce manque d'expertise semble avoir été reconnu par plus que la moitié des participants (53%; 10/19) : « je l'ai fait avec mon équipe et je ne suis pas experte; on a fait le mieux qu'on pouvait avec les ressources qu'on avait » [participant 18]; « nos connaissances se limitent au niveau 1 et quand on va ailleurs suivre d'autres formations, c'est ce qu'on reçoit. On a pris ceux des autres et on l'a adapté selon nos besoins » [participant 3]. Dans l'étude de Twitchell et al. (2001), ce facteur était relié à 23% des réponses fournit par les professionnels qui les empêchent de passer d'un N1 à un N2 dans leur organisation (donc de l'évaluation des réactions des apprenants à une évaluation plus formelle de leurs apprentissages). Tel que mentionné par Phillips et al. (2004), étant donné le manque de connaissance en la matière, il peut être difficile pour la communauté des RH, qui n'a pas été formée pour savoir comment mesurer une formation au sein de leur organisation.

Recherche de la facilité. Ce facteur fait référence à la facilité d'utilisation des outils servant à recueillir les réactions des apprenants, qui fait en sorte que les personnes occupant les fonctions d'évaluation peuvent les utiliser pour faciliter leur travail. Ce facteur est ressorti dans presque la moitié des entrevues (42%; 8/19). Un bon exemple suit : « C'est

facile à faire et à analyser. Tu as juste besoin de compiler l'information et à relever les tendances. C'est simpliste » [participant 5]. Cette recherche de facilité est soutenue par la perception qu'ont les participants sur l'utilité de cet outil pour leur travail et la commodité obtenue par l'informatisation et l'automatisation de l'envoi des évaluations des réactions aux participants (Davis, 1989): « ça peut s'appliquer à 150, mais aussi 3000 activités, donc c'est vraiment simple, en fonction des choix de réponses, c'est drôlement facile à compiler, ça se fait par Google Form et en quelques clics ça me sort un beau fichier Excel pour les 42 dernières années si on veut. C'est drôlement simple et ça permet aussi de sortir une moyenne, en fonction de l'ensemble des questions, on peut savoir que ça donne une moyenne de 3.9 sans l'intervention de personne » [participant 12].

## 2.4.2 Facteurs organisationnels

Taille de l'organisation. Le facteur de la taille de l'organisation peut avoir un lien avec la standardisation des outils N1 dans l'organisation. De manière similaire à l'étude de Twitchell et al. (2001), il semble que lorsque les organisations sont de grandes tailles, ces dernières ont plus tendance à utiliser des outils évaluant des réactions. D'ailleurs, cette idée a été relevée par un peu plus du deux tiers des participants (63%; 12/19) en utilisant deux questions, soit le nombre approximatif d'employés dans l'organisation et l'utilisation d'un même outil pour plusieurs formations. « On le fait tout le temps le même outil » [participant 3]. Bien que certaines organisations puissent modifier à l'occasion les outils, il semble que plus elle soit grande, plus elle tendance à standardiser ses pratiques d'évaluations (Grohmann et Kauffeld, 2013). « On le fait avec un questionnaire standard. On peut avoir des changements, mais c'est exceptionnellement. On fait un tableau de bord et on veut les

mêmes données partout. On veut un exact libellé des questions et un exact libellé des réponses » [participant 6].

Ressources allouées à la formation et à son évaluation. Les ressources qui sont allouées par l'organisation pour effectuer l'évaluation peuvent avoir un impact le maintien des évaluations N1 dans les organisations (Grohmann et Kauffeld, 2013). Cet élément a été relevé par quelques-uns des participants (26%; 5/19). Les ressources peuvent être autant au niveau du temps et des ressources financières qu'au niveau technologique (Saks et al., 2019; Swanson, 2016). « On ne peut pas l'utiliser [outil d'évaluation] pour améliorer une formation et on ne peut pas refaire toutes les formations au fur et à mesure qu'on reçoit des évaluations, ça serait trop long. On n'a pas assez de ressources, alors plutôt que dire qu'on va toutes les regarder, les analyser, et en faire quelque chose... on n'a pas le temps ou les ressources pour faire ce quelque chose...alors on ne fait rien » [participant 10]. La direction d'une organisation peut alors se retrouver devant le choix difficile d'investir son budget dans l'évaluation ou dans autre domaine des RH (Lauzier et Haccoun, 2014; Saks et al., 2019), surtout si la direction n'accorde pas la même importance à l'évaluation qu'à d'autres disciplines des RH. « Quand on est dans la haute gestion, dans une organisation publique ou privée, ils sont toujours pris à faire des décisions difficiles, et quand il faut qu'ils allouent leurs ressources, ils ne comprennent pas vraiment l'importance de l'évaluation. [...] On est constamment, pas juste dans notre direction, mais n'importe où, butée à des limites financières, de ressources et technologique qui découlent du financier » [participant 1].

Charge de travail. Ce facteur touche plus précisément ceux qui ont la responsabilité de l'évaluation de la formation pour l'organisation et de l'influence que cela peut avoir sur

l'utilisation des réactions. Dans cette présente étude, plusieurs participants (37%; 7/19) ont mentionné qu'ils avaient une charge de travail importante et que souvent, ils ont d'autres tâches à faire dans l'organisation que de s'occuper de l'évaluation de la formation (Saks et al., 2019). Par exemple, « il y a mille et une affaires à faire dans une organisation qui sont plus pertinentes que ça » [participant 5]. La charge de travail est parfois trop grande. « En termes d'aller demander des questions spécifiquement à la formation, je pense que ça serait bien, mais en termes de réalisation, en termes de charge de travail, c'est là que je crois que ça deviendrait problématique d'adapter chacun des outils qu'on fait aux formations je pense que ça représenterait une grosse charge de travail » [participant 16].

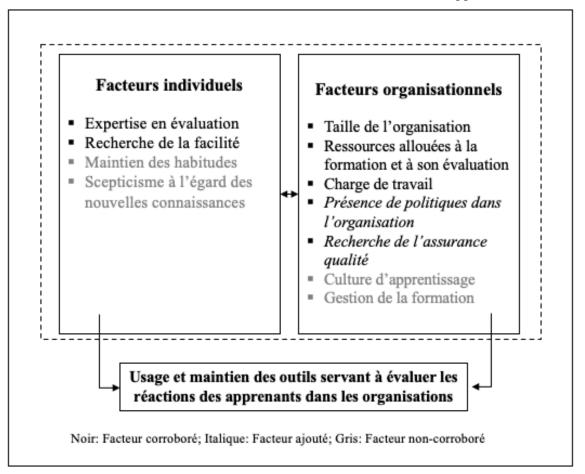
Recherche de l'assurance qualité. L'analyse des verbatim a aussi permis l'émergence d'autres facteurs, telle la recherche de l'assurance qualité, qui fait référence au fait que l'organisation veut mesurer, à tout coup, la qualité de la formation (Saks et al., 2019). Un nombre considérable d'organisation (37%; 7/19) semble avoir associé l'évaluation de la formation à l'assurance qualité de celle-ci. « La fonction principale de ces évaluations et des données qui en ressortent, c'est de dire qu'on assure la qualité de nos cours et qu'on fait les suivis nécessaires auprès nos propriétaires de cours. Notre rôle est de les aider, de les outiller à garder leur contenu à jour et de maintenir la qualité des cours » [participant 1]. D'ailleurs pour certaines, les outils mesurant les réactions leur permettent d'avoir une meilleure idée de la qualité de leur contenu : « c'est pour présenter aux clients payants, mais c'est pour moi aussi, pour m'assurer que je suis sur « la coche ». Ça me permet de m'assurer que je possède un bon contenu et que j'ai des exemples pertinents dans ma formation » [participant 13].

Présence de politiques internes. Ce facteur fait référence au fait que certaines organisations peuvent mettre en place des mécanismes ou des procédures qui font en sorte de promouvoir l'utilisation et le maintien des N1. Cela pourrait être dû au fait que la direction de l'organisation ne demande pas d'autres données que celles provenant des réactions des apprenants (Twitchell et al., 2001). Ce facteur est ressorti chez un bon nombre de participants (37%; 7/19). D'un côté, il y a les règlements et procédures mis en place par les différentes instances politiques qui promeuvent l'utilisation des outils N1 à l'interne : « Nous on a l'agrément et il faut démontrer qu'on a un souci d'amélioration continue. C'est bien qu'un questionnaire est soumis aux participants et qu'on a de l'information [sur la formation] » [participant 10]. « Pour obtenir des accréditations, des subventions d'Emploi Québec, c'est une obligation de faire des évaluations » [participant 3]. De l'autre côté, il y a tout simplement des procédures au sein même de l'organisation qui font en sorte de maintenir un intérêt, comme semble le suggérer ce participant : « c'est une façon de rapporter au président sur comment sont appréciés les cours offerts; tu sais...444 cours, c'est beaucoup. Le président doit savoir comment les cours sont reçus par les participants parce qu'il se fait poser des questions là-dessus de la part des autres dirigeants » [participant 2].

### 2.5 Discussion

Dans l'ensemble, les constats observés dans ce volet ont permis de relever deux grandes tendances de facteurs, une au niveau de l'individu et l'autre au niveau de l'organisation. La figure 1 représente de façon schématique l'influence des différents facteurs trouvés lors de l'étude.

Figure 1. Modèle conceptuel schématique illustrant les facteurs qui influencent l'utilisation et le maintien d'outils servant à évaluer les réactions des apprenants.



Au niveau de l'individu. Malgré le bien-fondé de ce facteur et de la reconnaissance que d'autres lui attribuent (Harman et al., 2015; Rynes et al., 2018; Twitchell et al., 2001), il n'a pas été possible de reconnaître la présence du scepticisme envers une nouvelle connaissance puisque les participants ne semblaient pas douter des nouvelles connaissances en matière d'évaluation de la formation en soi, mais semble avoir davantage de doute sur la mise en application de ces nouvelles connaissances dans en milieu de travail respectifs. De plus, quasiment aucun participant n'a mentionné le maintien des habitudes dans leur discours lors des entrevues. Il faut rappeler que les participants étaient questionnés sur les facteurs/conditions qu'ils soupçonnaient (en fonction de leurs

connaissances et expériences) influencer sur l'utilisation/ maintien des évaluations mesurant les réactions des apprenants. Toutefois, plus de la moitié (53%) des participants ont soulevé un certain manque d'expertise en évaluation envers l'évaluation. Cette constatation est congruente avec l'étude de Twitchell et al. (2001) qui mentionnait que le manque de connaissance pouvait empêcher les professionnels d'évaluer le N2 dans 23% des cas et, par le fait même, les incitait à maintenir les outils mesurant les réactions en place. Devant l'étendue des compétences des RH disponible pour les professionnels par l'Ordre des conseillers en ressources humaines agréés (CRHA) du Québec, il semble que le domaine d'expertise relié à la formation (identification des besoins, développement, évaluation, etc.) est peu présent. Il est alors facile de supposer que les compétences apprises et utilisées par les professionnels se situent dans d'autres domaines RH (Gilibert et Gillet, 2010; Saks et al., 2019). De ce fait, il a été possible de remarquer que quelques participants ne saisissaient pas la réelle fonction d'un outil d'évaluation des réactions (p.ex. utiliser cet outil comme une attestation de présence ou pour justifier les compétences du formateur durant la formation) et comment bien mesurer les retombées d'une formation (Phillips et al., 2004). D'ailleurs, durant les entrevues, il est arrivé à plus d'une reprise que la personne qui utilisait et interprétait l'outil d'évaluation était la même que celle qui offrait la formation. Bien que la situation soit totalement différente du concept de conflit d'intérêt au sein d'une équipe présenté par Saks et al. (2019), il est tout à fait possible de supposer un certain conflit entre les différents rôles qu'une personne occupe dans son travail (p.ex. concevoir et évaluer une formation). Ces différents rôles peuvent alors entrer en conflit et faire en sorte que la personne ne souhaite pas discréditer la formation qu'elle a conçu par une évaluation trop rigoureuse.

Au niveau de l'organisation. Lors des entrevues, les participants n'ont pas fait mention des facteurs culture d'apprentissage et gestion de la formation bien qu'ils soient présents dans la littérature. Malgré tout, bien que la formation soit importante pour les organisations, peu d'entre elles semblent prêtes à mettre le temps et les moyens nécessaires pour l'évaluer de manière efficace. En effet, il a été souligné dans 26% des cas lors de nos entrevues, que les ressources allouées à l'évaluation de la formation ne sont pas suffisantes pour utiliser des outils qui demandent plus de travail et d'attention (p.ex. ceux pour évaluer les autres niveaux du modèle de Kirkpatrick). Bien que les discours des participants sont congruents avec le constat de Grohmann et Kauffeld (2013) concernant la grande taille de l'organisation et la standardisation des outils d'évaluations (dans 63% des cas dans notre étude), la grande quantité de cours offerts par celle-ci peut également contribuer à cette uniformité (Bouteiller, 2019; Grohmann et Kauffeld, 2013; Lauzier et al., 2016). Cette situation peut faire en sorte qu'il soit difficile d'implanter dans l'organisation, un outil permettant d'évaluer les connaissances ou le transfert des apprentissages pour un grand nombre de formations pour la même charge de travail. Il est également ressorti lors des entrevues qu'Emploi-Québec, avec la Loi favorisant le développement et la reconnaissance de la main-d'œuvre<sup>14</sup>, demande aux organisations de fournir des évaluations pour les formations qu'elles offrent afin de pouvoir bénéficier de différentes subventions offertes par la province. Cependant, il n'y a aucune exigence sur ce qui doit se trouver à l'intérieur de ces évaluations. Il serait avantageux que ce type d'organismes sensibilise les organisations avec qui ils font affaire afin de promouvoir l'utilisation d'outils adéquats pour l'obtention de subventions. Finalement, la pratique semble refléter une réalité

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Se référer à : <a href="https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/D-8.3">https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/D-8.3</a>

multifactorielle entre les différents facteurs. Bien que chacun d'entre eux peut exister de manière distincte, les milieux organisationnels dénotent une plus grande complexité pouvant faire en sorte que les facteurs s'influencent entre eux. Par exemple, la *culture d'apprentissage* peut influencer l'utilisation de certains outils au lieu d'autres afin d'obtenir une mesure en particulier (p.ex. la gestion d'une organisation qui tiendrait à connaître le niveau de satisfaction de ses formations pour se vanter de leur qualité (*recherche de l'assurance qualité*), au lieu de rechercher à savoir si les apprenants ont appris et transmis le contenu).

Limites au volet prospectif. Ce volet a comme première limite la réalité multifactorielle des milieux de travail sur l'indépendance des facteurs pouvant influencer l'utilisation et le maintien des outils mesurant les réactions. Également, bien que la mise en lumière de certains facteurs ait été établi, il n'est pas impossible que d'autres facteurs puissent être à ajouter ou être modifié dans ce modèle, afin de mieux d'adapter aux réalités du monde du travail. Deuxièmement, les professionnels ayant participé à ce volet l'ont fait librement (voire par intérêt), et cela a pu faire en sorte que le point de vue des autres professionnels, vivant d'autres situations au travail et ayant d'autres croyances, ne soit pas nécessairement pris en compte pour cette étude (biais d'autosélection). Troisièmement, il n'y a eu peu (voire pas) de distinction entre les organisations utilisant leur propre outil d'évaluation et celles qui engagent des consultants pour le faire.

# DISCUSSION GÉNÉRALE

L'analyse du volet rétrospectif sur les critères faisant partie des outils évaluant les réactions, ainsi que celle du volet prospectif sur les facteurs influençant leur utilisation et

maintien dans les organisations a permis de soulever certains constats et recommandations pour la pratique.

Un outil à une seule fin. Lors des entrevues, il est apparu que certains participants associaient l'évaluation de la formation au processus d'assurance de la qualité. Ceci n'est pas totalement faux lorsqu'on se fie à la définition de l'évaluation de la formation de Saks et al. (2019) où la notion d'évaluation de la qualité de programmes de formation est une partie intégrante de la définition. Bien que c'est un point intéressant, il le serait davantage pour les professionnels en RH de s'attarder sur l'évaluation des bienfaits de la formation pour l'organisation et pour les employés (Kraiger et al., 1993; Mark et al., 2000). Il est d'ailleurs ressorti dans l'analyse des outils d'évaluation des réactions, et lors des entrevues (pour s'évaluer soi-même), que la satisfaction envers le formateur est encore bien présente dans les mœurs de la pratique, bien que ce type de pratique ne permette pas de différencier le charisme du formateur de ses réelles connaissances (Kraiger, 2002; Lauzier et al., 2016; Thalheimer, 2016). Il a aussi été possible de constater que certains outils mesuraient des éléments qui ne font pas partie des critères discutés par les différents auteurs (Lee et Pershing, 1999; Morgan et Casper, 2000) sur les réactions dans les évaluations (p. ex. moyen de transport utilisé, le sujet de prochaines formations, etc.). Ceci semble refléter une utilisation sous-optimale des outils d'évaluations des réactions, puisqu'il n'y a pas de lien direct entre ces questions et le contenu de la formation (Lauzier et al., 2016; Thalheimer, 2016). Il serait recommandable d'utiliser les outils à une seule fin, soit à l'évaluation de la formation et d'éviter le piège d'essayer de mesurer d'autres éléments (outre les critères discutés précédemment) à l'intérieur de ceux-ci.

La standardisation. La standardisation des outils d'évaluation et les systèmes de gestion de la formation semblent facilités l'utilisation et le maintien des outils mesurant les réactions dans les organisations. En effet, les professionnels en RH ne prennent souvent pas la peine de changer l'outil en fonction des objectifs de formation et du contenu puisque le tout est automatisé. Dans le volet rétrospectif, 82% des outils analysés ont été construits de manière à être utilisé à tout moment par l'organisation. De cette façon, qu'il a été possible de constater la relation que Twitchell et al. (2001) sur l'impact de la taille de l'organisation bien que l'utilisation de la standardisation ne se cantonnait pas qu'au niveau des grandes entreprises. Parallèlement, dans le volet prospectif, 42% des professionnels en RH ont mentionné la facilité d'utilisation des outils N1. Puisqu'il est possible d'utiliser le même outil pour toutes les formations offertes dans une organisation (parfois plus d'une centaine), les questions sont alors posées de manière très générale. Parfois, des questions qui ne sont plus nécessaires une fois la phase pilote terminée, ou qui n'ont aucun lien avec ce qui a été appris dans la formation (Haccoun et al., 1997; Thacker et Blanchard, 2010) restent dans l'outil d'évaluation indéfiniment. Considérant ce qui précède, et s'appuyant sur les avis d'autres auteurs, il semble logique de recommander de composer des questions ayant un lien avec la formation en particulier (p.ex. mon niveau de compréhension de l'objectif X avant la formation), ainsi que de séparer l'outil de la phase pilote de l'outil d'évaluation une fois la formation lancée et bien rodée.

Mieux évaluer. Lors du volet prospectif, il a été mentionné à plusieurs reprises que le manque d'expertise en évaluation de la formation (53% dans la présente étude) a pu être un frein pour évaluer autre chose que les réactions, comme l'avaient aussi relevé Gilibert et Gillet (2010) et Phillips et al. (2004). Il est également ressorti, lors des entrevues, que le

manque de ressources (26%), autant financières que technologiques, est considéré comme un facteur qui contribue à l'utilisation des réactions comme moyen d'évaluation comme l'avaient mentionnés différents auteurs (Giangreco et al., 2010; Grohmann et Kauffeld, 2013). Bien que les répondants puissent penser que cela prend beaucoup d'investissement pour mesurer davantage que les simples réactions, il faut leur rappeler qu'il est possible de s'en sortir à bon compte sans trop d'effort. Le volet rétrospectif a révélé que dans 49% des cas, les outils comprenaient au moins une question en lien avec l'un des différents indicateurs du transfert des apprentissages et que, dans la majorité des cas, c'était l'utilité perçue. Également, il est ressorti qu'il y avait moins de questions sur le transfert des apprentissages dans les outils évaluant les réactions provenant des firmes de consultants (1,31 question) comparativement aux autres organisations (1,87 question). D'un autre côté, lors des entrevues, la plupart des répondants ont mentionné que leur tâche principale était de transmettre les connaissances aux employés et non de les faire appliquer sur le milieu de travail. Or, sur la base de ces quelques idées, il semble justifier d'inclure la mesure de tous les indicateurs du transfert des apprentissages discuté précédemment dans les outils mesurant les réactions afin d'apporter une valeur ajoutée à ces outils, et ce, peu importe *le type d'organisation.* 

## **CONCLUSION**

Cette étude a permis de mettre en lumière ce qui se retrouve réellement dans les évaluations des réactions utilisées au sein d'un grand nombre d'organisations canadiennes, et ce, en classant les critères utilisés sous forme de famille. Il en ressortit que la famille la plus présente dans outils servant à mesurer les réactions était celle concernant la Satisfaction envers le matériel et le contenu. Il a également été proposé des critères pouvant

faire en sorte d'améliorer les outils d'évaluation en allant mesurer davantage que la simple réaction des apprenants à la suite d'une formation. Malgré une faible présence dans les outils analysés, l'utilité perçue de la formation est le critère qui est le plus utilisé de tous ceux analysés. Ces constats ont également servi de pierre angulaire pour connaître les facteurs exerçant une influence sur l'utilisation et le maintien d'outils mesurant les réactions dans les organisations dont font partie, en grande majorité, le niveau d'expertise au niveau de l'évaluation ainsi que la taille des organisations. Les résultats de ces deux volets proposent des points de repère pour les organisations ainsi que pour les professionnels RH s'intéressant à la composition possible des évaluations utilisant les réactions des apprenants et aux facteurs faisant en sorte qu'ils sont toujours si utilisés dans les organisations. Un tel portrait pourrait permettre aux organisations de comparer leur outil avec les grands et les sous-constats de cette étude; et si possible, aider les professionnels RH (et également les chercheurs) à proposer des guides pour l'évaluation des réactions. Ils pourront également porter une attention particulière sur les facteurs qui peuvent influencer le maintien et l'utilisation de tels outils et si possible, apporter des changements pour permettre aux organisations de recueillir des informations utiles à une meilleure prise de décisions.

## RÉFÉRENCES

- Alliger, G. M. et Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: thirty years later. *Personnel Psychology*, 42(2), 331-342.
- Alliger, G. M., Tanenbaum, S. I., Bennett, W. J., Traver, H. et Shotland, A. (1997). A metaanalysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50(2), 341-358.
- Arthur, W., Jr., Bennett, W., Jr., Edens, P. S. et Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 234-245.
- Baldwin, T. T. et Ford, K. J. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Bandura, A. (1997). Self-efficaity: The exercise of control. Freeman.
- Bauer, K. N., Orvis, K. A., Ely, K. et Surface, E. A. (2015). Re-examination of Motivation in Learning Contexts: Meta-analytically Investigating the Role Type of Motivation Plays in the Prediction of Key Training Outcomes. *Journal of Business and Psychology*, 31(1), 33-50.
- Baumard, P., Donada, C., Ibert, J. et Xuereb, J. (2014). La collecte des données et la gestion de leurs sources. Dans R.-A. T. éd. (dir.), *Méthodes de recherche en management* (p. 261-296). Dunod.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. et Huang, J. L. (2010, juillet 2010). Transfer of training: A méta- analytic review. *Journal Of Management*, 36(4), 1065-1105.
- Bouteiller, D. (2019). Évaluer la satisfaction envers la formation: Proposition d'un cadre conceptuel et repère méthodologiques. Dans M. Cossette (dir.), *L'analytique ressources humaines: Mesurer, évaluer et décider pour optimiser la gestion du capital humain* (p. 131-166). Les éditions JFD inc.
- Boutin, G. r. (2018). L'entretien de recherche qualitatif : théorie et pratique (2e édition. éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Bowling, N. A., Gibson, A. M., Houpt, J. W. et Brower, C. K. (2020). Will the questions ever nnd? Person-level increases in careless responding during questionnaire completion. *Organizational Research Methods*.
- Brown, K. G. (2005). An examination of the structure and nomological network of trainee reactions: a closer look at "smile sheets". *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 991-1001.

- Burla, L., Knierim, B., Barth, J., Liewald, K., Duetz, M. et Abel, T. (2008). From text to codings: intercoder reliability assessment in qualitative content analysis. *Nursing Reseach*, 57(2), 113-117.
- Clark, R. E. (1994, June 01). Media will never influence learning [journal article]. *Educational Technology Research and Development, 42*(2), 21-29.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A. et Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678-707.
- Cossette, M. et Bica, D. G. (2019). Méthodes de collecte, indicateurs, psychométrie et statistiques. Dans M. Cossette (dir.), *L'analytique ressources humaines: Mesurer, évaluer et décider pour optimiser la gestion du capital humain* (p. 75-106). Les éditions JFD inc.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3).
- Eisenberger, R. et Stinglhamber, F. (2011). *Perceived organizational support : fostering enthusiastic and productive employees*. American Psychological Association.
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., Koole, M. et Kappelman, J. (2006). Revisiting methodological issues in transcript analysis: Negotiated coding and reliability. *The Internet and Higher Education*, 9(1), 1-8.
- Gegenfurtner, A. (2011). Motivation and transfer in professional training: A meta-analysis of the moderating effects of knowledge type, instruction, and assessment conditions. *Educational Research Review*, 6(3), 153-168.
- Giangreco, A., Carugati, A., Sebastiano, A. et Della Bella, D. (2010). Trainees' reactions to training: shaping groups and courses for happier trainees. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(13), 2468-2487.
- Gilibert, D. et Gillet, I. (2010). Revue des modèles en évaluation de formation, approches conceptuelles individuelles et sociales. *Pratiques Psychologiques*, 16(3), 217-238.
- Govaerts, N. et Dochy, F. (2014). Disentangling the role of the supervisor in transfer of training. *Educational Research Review*, 12, 77-93.
- Graham, M., Milanowski, A. et Miller, J. (2012). *Measuring and promoting inter-rater agreement of teacher and principal performance ratings*. C. f. E. C. Reform.
- Grohmann, A. et Kauffeld, S. (2013). Evaluating training programs: development and correlates of questionnaire for Professional Training Evaluation. *International Journal of Training and Development*, 17(2), 135-155.

- Haccoun, R. R., Jeanrie, C. et Saks, A. M. (1997). Concepts et pratiques contemporaines en évaluation de la formation : vers un modèle de diagnostic des impacts. *Gestion*, 22(3), 108-113.
- Hall, C. et Cotsman, S. (2015). Learning and development outlook—13th edition: Learning as a level for performance. *Ottawa: The Conference Board Of Canada*.
- Harman, R. P., Ellington, J. K., Surface, E. A. et Thompson, L. F. (2015, May). Exploring qualitative training reactions: individual and contextual influences on trainee commenting. *J Appl Psychol*, 100(3), 894-916.
- Highhouse, S. A. (2008). Stubborn reliance on intuition and subjectivity in employee selection. *Industrial and Organizational Psychology*, *I*(3), 333-342.
- Holgado Tello, F. P., Chacón Moscoso, S., Barbero García, I. et Sanduvete Chaves, S. (2006). Training Satisfaction Rating Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(4), 268-279.
- Hook, K. et Bunce, D. (2001). Immediate learning in organisational computer training as a function of training intervention affective reaction, and session impact measures. *Applied Psychology: An International Review, 50*(3), 436-454.
- Kirkpatrick, D. L. et Kirkpatrick, J. D. (2006). Evaluating training programs: The four level (Thirde éd.).
- Kirkpatrick, J. D. et Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. ATD Press.
- Kraiger, K. (2002). Creating, Implementing and Managing Effective Training and Development. Jossey-Bass.
- Kraiger, K., Ford, J. K. et Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theorie of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 311-328.
- Kraiger, K., McLinden, D. et Casper, W. J. (2004). Collaborative planning for training impact. *Human Resource Management*, 43(4), 337-351.
- Lauzier, M., Annabi, D., Mercier, G. et Des Rochers, D. (2016). Mieux prédire le transfert des apprentissages: Mesurer ce qui compte vraiment! Dans M. Lauzier et D. Denis (dir.), Accroître le transfert des apprentissages : Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences (p. 341-372). Presses de l'Université du Québec.
- Lauzier, M. et Haccoun, R. R. (2014). The interactive effect of modeling strategies and goal orientation on affective, motivational, and behavioral training outcomes. *Performance Improvement Quarterly*, 27(2), 83-102.

- Lee, S. H. et Pershing, J. A. (1999). Effective reaction evaluation in evaluating training programs: Purpose and dimension classification. *Performance Improvement*, 38(6), 32-39.
- Locke, K., Feldman, M. et Golden-Biddle, K. (2020). Coding practices and iterativity: beyond templates for analyzing qualitative data. *Organizational Research Methods*.
- Machin, M. A. et Forgaty, G. J. (2004). Assessing the antecedents of transfer intentions in a training context. *International Journal of Training & Development*, 8(3), 222-236.
- Mark, M. M., Henry, G. T. et Julnes, G. (2000). Evaluation: An integrated framework for understanding, guiding, and improving policies and programs (1st. ed.).
- Morgan, R. B. et Casper, W. J. (2000). Examining the factor structure of participant reactions to training: a multidimensional approach. *Humain Resource Development Quarterly*, 11(3), 301-317.
- Noe, R. A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11(4), 736-749.
- Noe, R. A. (2017). *Employee training and development* (7th<sup>e</sup> éd.).
- Noe, R. A., Clarke, A. D. M. et Klein, H. J. (2014). Learning in the Twenty-First-Century Workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 245-275.
- Phillips, J. J., Phillips, P. P. et Hodges, T. K. (2004). *Make training evaluation work*. ASTD Press.
- Reitz, P. (1997). L'évaluation de la formation en entreprise selon le modèle de Donald L .Kirkpatrick: Un regard critique. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 12(2), 1-19.
- Rivard, P. et Lauzier, M. (2013). La gestion de la formation et du développement des ressources humaines: Pour préserver et accroître le capital compétence de l'organisation (2e édition<sup>e</sup> éd.).
- Rose, J. et Johnson, C. W. (2020). Contextualizing reliability and validity in qualitative research: toward more rigorous and trustworthy qualitative social science in leisure research. *Journal of Leisure Research*, *51*(4), 432-451.
- Roussel, J.-F. (2011). Gérer la formation, viser le transfert : repères théoriques, outils pratiques. Guérin ;
- [Distribution du Nouveau Monde diff.].
- Roussel, J.-F. (2016). Transfert éloigné des apprentissages: Une perspective adaptative qui met en lumière le rôle primordial de l'apprenant. Dans M. Lauzier et D. Denis (dir.),

- Accroître le transfert des apprentissages : Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences (p. 41-64). Presse de l'Université du Québec.
- Rynes, S. L., Colbert, A. E. et O'Boyle, E. H. (2018). When the « best available evidence » doesn't win: How doubts about science and scientists threaten the futurs of evidence-based management. *Journal Of Management*, 44(8), 2995-3010.
- Saks, A. M. et Burke, L. A. (2012). An investigation into the relationship between training evaluation and the transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 16(2), 118-127.
- Saks, A. M., Haccoun, R. R. et Belcourt, M. (2019). *Managing performance through training and development* (Eighth edition. ed.). Nelson.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans *La recherche en éducation: étapes et approches* (4e éd., p. 191-217).
- Schoeb, G., Lafrenière-Carrier, B., Lauzier, M. et Courcy, F. (2020). La mesure du transfert des apprentissages: état des lieux et perspectives d'avenir pour la recherche. Canadian Journal of Administrative Sciences / Revue Canadienne des Sciences de l'Administration, 38(1).
- Schoeb, G., Lauzier, M. et Courcy, F. (2019). La satisfaction des attentes de soutien de l'apprenant : vers un examen nuancé de l'effet du soutien du supérieur immédiat sur le transfert des apprentissages. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 25(3), 177-190.
- Sitzmann, T., Brown, K. G., Casper, W. J., Ely, K. et Zimmerman, R. D. (2008). A review and meta-analysis of the nomological network of trainee reactions. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 280-295.
- Sitzmann, T., Ely, K., Brown, K. G. et Bauer, K. N. (2010). Self-Assessment of Knowledge: A Cognitive Learning or Affective Measure? *Academy of Management Learning & Education*, 9(2), 169-191.
- Spitzer, D. R. (1999). Embracing evaluation. *Training* 36(6), 42-47.
- Swanson, R. A. (2016). Evaluation, a State of Mind. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 16-21.
- Thacker, J. et Blanchard, N. (2010). Effective training: Systems, strategies and practices (5° éd.). N.J: Prentice Hall.
- Thalheimer, W. (2016). Performance-focused smile sheets: A radical rethinking of a dangerous art form. Work-Learning Press.

- Tracey, J. B., Hinkin, T. R., Tannenbaum, S. et Mathieu, J. E. (2001). The influence of individual caracteristics and the work environment on varying levels of training outcomes. *Humain Resource Development Quarterly*, 12(1), 5-23.
- Twitchell, S., Holton, E. F. I. et Trott, J. R. J. (2001). Technical training evaluation practises in th United States. *Performance Improvement Quarterly*, 13(3), 84-109.
- Van Buren, M. E. (2001). State of the industry: Report 2001.
- Van den Bossche, P., Segers, M. et Jansen, N. (2010). Transfer of training: the role of feedback in supportive social networks. *International Journal of Training & Development*, 14(2), 81-94.

### Conclusion

Ce mémoire avait pour but, en premier lieu, d'offrir une vue d'ensemble sur les pratiques existantes au niveau des outils servant à évaluer les réactions, plus communément appelées les N1. Étant donné le manque d'indication claire dans la documentation sur le sujet quant aux meilleures pratiques à adopter, l'intention était de dresser un portrait des caractéristiques susceptibles de se retrouver dans les outils servant à mesurer les réactions des apprenants suggérés dans les travaux passés, mais aussi de relever ce qui se passe réellement dans les organisations (volet rétrospectif). Considérant que les travaux antérieurs contestaient la validité des outils mesurant les réactions des apprenants comme moyen efficace pour évaluer les qualités d'une formation, ce mémoire avait aussi pour principale ambition de préciser l'influence que peuvent avoir certains facteurs sur l'utilisation et le maintien dans la pratique de tels outils (volet prospectif).

Pour y arriver, ce mémoire a été divisé en six sections. La première a permis d'exposer l'évaluation de la formation en générale ainsi que les particularités propres aux différents modèles existants, ayant tous les réactions des apprenants comme point commun. Ensuite, la deuxième section de ce mémoire a présenté une recension des écrits sur les différents critères qu'il est possible de retrouver dans les évaluations basées sur les réactions des apprenants. La troisième section a fait la présentation des facteurs pouvant exercer une influence sur leur utilisation et leur maintien de ces outils en pratique. La quatrième section a mis en lumière les objectifs de ce mémoire et la cinquième section a présenté la méthodologie utilisée dans chacun des deux volets de ce mémoire. Enfin, la sixième et dernière section a présenté un article scientifique intégrant le contexte théorique synthétisé et pour chacun des volets, un cadre méthodologique, les résultats ainsi qu'une discussion. S'ajoutent à cela une discussion générale et une conclusion.

Dans le premier volet, les résultats de ce mémoire ont permis de dresser un premier portrait d'un grand nombre d'outils utilisés dans les organisations et d'y noter, par la même occasion, la présence de critères permettant de mesurer davantage le transfert des apprentissages. Bien que les évaluations mesurant les réactions soient appréciées ou contestées dans les études passées, aucune d'entre elles ne s'était intéressée à savoir comment les organisations utilisaient la mesure des réactions dans la pratique. La nôtre a révélé que les outils utilisés pouvaient prendre différentes formes, autant au niveau du contenant que du contenu, et incluaient une très grande variété de critères. En effet, l'anatomie d'un outil N1 typique comprend en moyenne 17 questions, utilise une échelle d'accord à 5 points et comprend (parfois) des questions cherchant à mesurer plus d'un élément dans une seule et même question. De surcroît, il a été constaté qu'il y avait peu de changement au niveau l'outil développé une fois la formation lancée et semble (parfois) être utilisé pour toutes celles offertes dans l'organisation. Cet outil moyen ne permet pas une évaluation différenciée de chacun des objectifs d'apprentissage relié à la formation et place souvent les apprenants dans une posture d'expert (surtout en ce qui concerne les aptitudes du formateur). Finalement, il s'est aussi avéré que l'outil N1 moyen a peu de lien direct avec la formation suivie et mesure peu les indicateurs reliés au transfert des apprentissages. Tout cela considéré, il serait intéressant que la communauté RH dans les organisations encourage de retirer les critères qui sont moins pertinents après la phase pilote de la formation et de considérer l'ajout d'indicateurs du transfert dans leur évaluation des réactions afin d'essayer de mesurer un possible transfert des apprentissages entre la formation et le milieu de travail. Ces indicateurs déjà reconnus dans la littérature pour faciliter le transfert (Blume et al., 2010), offrent tous des conditions malléables où les professionnels de la formation et les organisations permettant d'être manipuler afin d'en améliorer le transfert.

Dans le volet prospectif, les résultats ont permis de proposer un premier modèle conceptuel des différents facteurs pouvant influencer l'utilisation et le maintien des évaluations mesurant les réactions dans les organisations. N'ayant aucune documentation spécifique sur le sujet, ce modèle offre un point de départ pour une réflexion chez les professionnels du milieu de la formation (et les organisations) qui souhaiteraient apporter des changements à leur façon d'évaluer. Ainsi, les résultats mettent en lumière que l'expertise en matière d'évaluation de la formation n'est pas monnaie courante au sein de la pratique RH et que les ressources au sein de l'organisation peuvent souvent être mise à disposition d'autres départements et/ou fonctions reliées aux RH. Il serait intéressant que les institutions de formation des ressources humaines enseignent davantage l'évaluation de la formation et comment la rendre plus informative quant à l'estimation du transfert des apprentissages, en proposant par exemple, des certifications sur l'évaluation de la formation. De plus, sachant que dans la pratique, les changements peuvent être difficiles à appliquer et les professionnels semblent rechercher une certaine facilité d'utilisation, une formation sur les indicateurs du transfert et comment les appliquer à un outil déjà existant pourrait permettre une utilisation optimisée des outils évaluant les réactions.

En définitive, ce mémoire s'ajoute au nombre restreint d'études sur le sujet des évaluations mesurant les réactions. De plus, il est souhaitable que ce mémoire fasse naître un intérêt pour les communautés scientifiques quant aux différents facteurs qui influencent l'usage et le maintien en milieu de travail de tels outils d'évaluation. Ces résultats offrent un moyen de comparaison et de réflexion pour les praticiens RH qui souhaitent analyser leurs outils N1 avec les diverses recommandations qu'offrent les différentes documentations sur le sujet et ce qui se retrouve majoritairement dans les autres organisations. Les praticiens pourront également se référer aux différents facteurs ressortis lors de cette étude afin d'identifier ce qui fait en sorte de maintenir les

évaluations des réactions qu'ils utilisent dans les organisations afin de reconsidérer leurs utilisations pour mesurer les retombées d'une formation (voir même en améliorer le contenu).

Pour conclure, les limites relevées dans le volet rétrospectif sont, premièrement qu'il n'est pas impossible que de nouveaux critères puissent s'ajouter aux nombreux critères déjà établis dans le premier volet. À ce titre, il serait intéressant de voir s'il est possible de les subdiviser différemment afin pour offrir plus de précisions. Deuxièmement, malgré le nombre d'outils considérés pour ce premier volet, il faut admettre que l'échantillon est principalement d'organisations québécoises de grande taille. Cependant, étant donné la grande richesse des données récoltées pour ce mémoire, des analyses croisées pourraient être faites afin de ressortir, par exemple, des liens entre les caractéristiques économiques et les différentes familles de critères. Pour le volet prospectif, les limites identifiées sont, en premier lieu, la difficulté de faire fit de la réalité multifactorielle des milieux de travail sur l'indépendance des facteurs pouvant influencer l'utilisation et le maintien des outils mesurant les réactions. Également, bien que la mise en lumière de certains facteurs ait été établi, il n'est pas impossible que d'autres facteurs puissent être à ajouter ou être modifiés dans ce modèle, afin de mieux l'adapter aux réalités du monde du travail. Il serait intéressant de faire des analyses croisées entre ce que contiennent les outils d'évaluations des professionnels de la formation interrogés et les différents facteurs mentionnés en entrevue. Troisièmement, les professionnels ayant participé à ce volet l'ont fait librement (voire par intérêt), et cela a pu faire en sorte que le point de vue des autres professionnels, vivant différentes situations au travail et ayant d'autres croyances, ne soit pas nécessairement pris en compte pour cette étude (biais d'autosélection). Finalement, il n'y a eu peu de distinction entre les organisations utilisant leur propre outil d'évaluation et celles qui engagent des consultants pour le faire. Il pourrait être considéré de faire une plus grande distinction dans les recherches futures sur le sujet.

## Références

- Alliger, G. M. et Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: thirty years later. *Personnel Psychology*, 42(2), 331-342.
- Alliger, G. M., Tanenbaum, S. I., Bennett, W. J., Traver, H. et Shotland, A. (1997). A metaanalysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50(2), 341-358.
- Arthur, W., Jr., Bennett, W., Jr., Edens, P. S. et Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 234-245.
- Baldwin, T. T. et Ford, K. J. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Bandura, A. (1997). Self-efficatty: The exercise of control. Freeman.
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. Journal Of Management, 38(1), 9-44.
- Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and Program Planning*, 27(3), 341-347.
- Bauer, K. N., Orvis, K. A., Ely, K. et Surface, E. A. (2015). Re-examination of Motivation in Learning Contexts: Meta-analytically Investigating the Role Type of Motivation Plays in the Prediction of Key Training Outcomes. *Journal of Business and Psychology*, 31(1), 33-50.
- Baumard, P., Donada, C., Ibert, J. et Xuereb, J. (2014). La collecte des données et la gestion de leurs sources. Dans R.-A. T. éd. (dir.), *Méthodes de recherche en management* (p. 261-296). Dunod.
- Beech, B. et Leather, P. (2006). Workplace violence in the health care sector: A review of staff training and integration of training evaluation models. *Aggression and Violent Behavior*, 11(1), 27-43.
- Bell, B. S., Tannenbaum, S. I., Ford, J. K., Noe, R. A. et Kraiger, K. (2017). 100 years of training and development reserarch: What we know and where we sould go. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 305-323.
- Benabou, C. (1997). L'évaluation de l'effet de la formation sur la performance de l'entreprise: l'approche coûts-bénéfices. *Gestion*, 22(3), 101-107.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. et Huang, J. L. (2010, juillet 2010). Transfer of training: A méta- analytic review. *Journal Of Management*, 36(4), 1065-1105.

- Blume, B. D., Ford, J. K., Surface, E. A. et Olenick, J. (2019). A dynamic model of training transfer. *Human Resource Management Review*, 29(2), 270-283.
- Bouteiller, D. (2019). Évaluer la satisfaction envers la formation: Proposition d'un cadre conceptuel et repère méthodologiques. Dans M. Cossette (dir.), *L'analytique ressources humaines: Mesurer, évaluer et décider pour optimiser la gestion du capital humain* (p. 131-166). Les éditions JFD inc.
- Bouteiller, D., Cossette, M. et Bleau, M.-P. (2016). Modèle d'évaluation de la formation de Kirkpatrick: Retour sur les origines et mise en perspective. Dans M. Lauzier et D. Denis (dir.), Accroître le transfert des apprentissages : Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences. Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. r. (2018). L'entretien de recherche qualitatif : théorie et pratique (2e édition. éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Bowling, N. A., Gibson, A. M., Houpt, J. W. et Brower, C. K. (2020). Will the questions ever nnd? Person-level increases in careless responding during questionnaire completion. *Organizational Research Methods*.
- Brown, K. G. (2001). Using computers to deliver training: Which wmployees learn and why? *Personnel Psychology*, 54(2), 271-296.
- Brown, K. G. (2005). An examination of the structure and nomological network of trainee reactions: a closer look at "smile sheets". *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 991-1001.
- Brown, K. G. et Gerhardt, M. W. (2002). Formative evaluation: An integrative practice model and case study. *Personnel Psychology*, 55(4), 951-983.
- Burla, L., Knierim, B., Barth, J., Liewald, K., Duetz, M. et Abel, T. (2008). From text to codings: intercoder reliability assessment in qualitative content analysis. *Nursing Research*, 57(2), 113-117.
- Chen, K.-Z., Lowenthal, P. R., Bauer, C., Heaps, A. et Nielsen, C. (2017). Moving Beyond Smile Sheets: A Case Study on the Evaluation and Iterative Improvement of an Online Faculty Development Program. *Online Learning*, 21(1), 85-111.
- Chiaburu, D. S., Van Dam, K. et Hutchins, H. M. (2010). Social Support in the Workplace and Training Transfer: A longitudinal analysis. *International Journal of Selection and Assessment*, 18(2), 187-200.
- Clark, R. E. (1994, June 01). Media will never influence learning [journal article]. *Educational Technology Research and Development*, 42(2), 21-29.
- Clement, R. W. (1982). Testing the hierarchy theory of training evaluation: an expanded role for trainee reactions. *Public Personnel Management Journal*, 11(2), 176-184.

- Colquitt, J. A., LePine, J. A. et Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678-707.
- Cossette, M. et Bica, D. G. (2019). Méthodes de collecte, indicateurs, psychométrie et statistiques. Dans M. Cossette (dir.), *L'analytique ressources humaines: Mesurer, évaluer et décider pour optimiser la gestion du capital humain* (p. 75-106). Les éditions JFD inc.
- Cotsman, S. et Hall, C. (2018). Learning and development outlook 14th edition: Learning cultures lead the way. *The Conference Board Of Canada*.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3).
- Dixon, N. M. (1990). The relationship between trainee responses on participant reaction forms and posttest scores. *Human Resource Development Quarterly*, 1(2), 129-137.
- Dunberry, A. et Péchard, C. (2007). L'évaluation de la formation dans l'entreprise: état de la question et perspectives. 49.
- Eisenberger, R. et Stinglhamber, F. (2011). Perceived organizational support: fostering enthusiastic and productive employees. American Psychological Association.
- Ellis, K. et Gale, S. F. (2001). A seat at the table. *Training*, 38(3), 90-96.
- Facteau, J. D., Dobbins, G. H., Russell, J. E. A., Ladd, R. T. et Kudisch, J. D. (1995). The influence of general perceptions of the pretraining motivation and perceived training transfer. *Journal Of Management*, 21(1), 1-25.
- Fields, D. L. (2002). Taking the measure of work: a guide to validated scales for organizational research and diagnosis. Sage.
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., Koole, M. et Kappelman, J. (2006). Revisiting methodological issues in transcript analysis: Negotiated coding and reliability. *The Internet and Higher Education*, *9*(1), 1-8.
- Gegenfurtner, A. (2011). Motivation and transfer in professional training: A meta-analysis of the moderating effects of knowledge type, instruction, and assessment conditions. *Educational Research Review*, 6(3), 153-168.
- Gegenfurtner, A., Veermans, K., Festner, D. et Gruber, H. (2009). Integrative Literature Review: Motivation to Transfer Training: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 8(3), 403-423.
- Giangreco, A., Carugati, A., Sebastiano, A. et Della Bella, D. (2010). Trainees' reactions to training: shaping groups and courses for happier trainees. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(13), 2468-2487.

- Gilibert, D. et Gillet, I. (2010). Revue des modèles en évaluation de formation, approches conceptuelles individuelles et sociales. *Pratiques Psychologiques*, 16(3), 217-238.
- Goldstein, I. L. et Ford, J. K. (2002). *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation* (4the éd.). Wadsworth.
- Govaerts, N. et Dochy, F. (2014). Disentangling the role of the supervisor in transfer of training. *Educational Research Review*, 12, 77-93.
- Graham, M., Milanowski, A. et Miller, J. (2012). *Measuring and promoting inter-rater agreement of teacher and principal performance ratings*. C. f. E. C. Reform.
- Grohmann, A., Beller, J. et Kauffeld, S. (2014). Exploring the critical role of motivation to transfer in the training transfer process. *International Journal of Training and Development*, 18(2), 84-103.
- Grohmann, A. et Kauffeld, S. (2013). Evaluating training programs: development and correlates of questionnaire for Professional Training Evaluation. *International Journal of Training and Development*, 17(2), 135-155.
- Haccoun, R. et Saks, A. M. (1998). Training in the 21st Century: Some lessons from the last one. *canadian psychology*, 39(1-2), 33-51.
- Haccoun, R. R. (2008, avril). L'évaluation de la formation: perspective contemporaine. Dans. Section Outaouais de la société québécoise de psychologie du travail et des organisations (SQPTO), Gatineau (Québec).
- Haccoun, R. R., Jeanrie, C. et Saks, A. M. (1997). Concepts et pratiques contemporaines en évaluation de la formation : vers un modèle de diagnostic des impacts. *Gestion*, 22(3), 108-113.
- Haccoun, R. R. et Savard, P. (2003). Prédire le transfert des apprentissages à long terme: Rôle de soutien anticipé et perçu, de la motivation et de l'efficacité personnelle. AIPTLF.
- Hall, C. et Cotsman, S. (2015). Learning and development outlook—13th edition: Learning as a level for performance. *Ottawa: The Conference Board Of Canada*.
- Hamblin, A. C. (1974). Evaluation and control of training. McGraw-Hill.
- Harman, R. P., Ellington, J. K., Surface, E. A. et Thompson, L. F. (2015, May). Exploring qualitative training reactions: individual and contextual influences on trainee commenting. *J Appl Psychol*, 100(3), 894-916.
- Heggestad, E. D., Scheaf, D. J., Banks, G. C., Hausfeld, M. M., Tonidandel, S. et Williams, E. B. (2019). Scale adaptation in organizational science research: A review and best-practice recommendations. *Journal Of Management*, 45, 2596-2627.

- Hellebrandt, J. et Russell, J. D. (1993). Confirmative evaluation of instructional materials and learners. *Performance Improvement*, 32(6), 22-27.
- Highhouse, S. A. (2008). Stubborn reliance on intuition and subjectivity in employee selection. *Industrial and Organizational Psychology*, *1*(3), 333-342.
- Holgado Tello, F. P., Chacón Moscoso, S., Barbero García, I. et Sanduvete Chaves, S. (2006). Training Satisfaction Rating Scale. European Journal of Psychological Assessment, 22(4), 268-279.
- Holton, E. E. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-21.
- Hook, K. et Bunce, D. (2001). Immediate learning in organisational computer training as a function of training intervention affective reaction, and session impact measures. *Applied Psychology: An International Review*, 50(3), 436-454.
- Huang, J. L., Ford, J. K. et Ryan, A. M. (2017). Ignored no more: Within-Person variability enables better understanding of training transfer. *Personnel Psychology*, 70(3), 557-596.
- Huang, T. C. (2001). The relation of training practices and organizational performance in small and medium size enterprises. *Education* + *Training*, 43(8/9), 437-444.
- Kaufman, R. et Keller, J. M. (1994). Levels of evaluation: Beyond Kirkpatrick. *Humain Resource Development Quarterly*, 5(4), 371-380.
- Kearns, P. et Miller, T. (1997). *Measuring the impact of training and development on the bottom line*. Pitman Publishing.
- Kirkpatrick, D. L. (1956). How to start an objective evaluation of your training program. Journal of the American Society of Training Directors, 10(3), 18-22.
- Kirkpatrick, D. L. (1959a). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13(11), 3-9.
- Kirkpatrick, D. L. (1959b). Technique for evaluating training programs: Part 2-Learning. Journal of the American Society of Training Directors, 13(2), 21-26.
- Kirkpatrick, D. L. (1960a). Technique for evaluating training programs: Part 3-Behavior. Journal of the American Society of Training Directors, 14(1), 13-18.
- Kirkpatrick, D. L. (1960b). Technique for evaluating programs: Part 4- Results. *Journal of the American Society of Training Directors*, 14(2), 28-32.
- Kirkpatrick, D. L. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training & Development Journal*, 33(6), 78-92.

- Kirkpatrick, D. L. et Kirkpatrick, J. D. (2006). Evaluating training programs: The four level (Thirde éd.).
- Kirkpatrick, J. D. et Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. ATD Press.
- Kraiger, K. (2002). Creating, Implementing and Managing Effective Training and Development. Jossey-Bass.
- Kraiger, K., Ford, J. K. et Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theorie of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 311-328.
- Kraiger, K., McLinden, D. et Casper, W. J. (2004). Collaborative planning for training impact. *Human Resource Management*, 43(4), 337-351.
- Lauzier, M. (2015). La mise en application des nouveaux apprentissages à la suite d'une formation : le rôle du supérieur immédiat en tant qu'agent facilitateur du transfert. *Gestion 2000*, *5*, 19-37.
- Lauzier, M., Annabi, D., Mercier, G. et Des Rochers, D. (2016). Mieux prédire le transfert des apprentissages: Mesurer ce qui compte vraiment! Dans M. Lauzier et D. Denis (dir.), Accroître le transfert des apprentissages: Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences (p. 341-372). Presses de l'Université du Québec.
- Lauzier, M. et Haccoun, R. R. (2014). The interactive effect of modeling strategies and goal orientation on affective, motivational, and behavioral training outcomes. *Performance Improvement Quarterly*, 27(2), 83-102.
- Lee, S. H. et Pershing, J. A. (1999). Effective reaction evaluation in evaluating training programs: Purpose and dimension classification. *Performance Improvement*, 38(6), 32-39.
- Locke, K., Feldman, M. et Golden-Biddle, K. (2020). Coding practices and iterativity: beyond templates for analyzing qualitative data. *Organizational Research Methods*.
- Machin, M. A. et Forgaty, G. J. (2004). Assessing the antecedents of transfer intentions in a training context. *International Journal of Training & Development*, 8(3), 222-236.
- Mark, M. M., Henry, G. T. et Julnes, G. (2000). Evaluation: An integrated framework for understanding, guiding, and improving policies and programs (1st. ed.).
- Marsh, H. W. (1983). Multidimensional ratings of teaching effectiveness by students from different academic settings and their relation to student/ course/ instructor characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 75(1), 150-166.
- McCain, D. V. (2016). Evaluation basics.

- Molenda, M., Pershing, J. et Reigeluth, C. (1996). Designing Instructional Systems. Dans *The ASTD Training and development handbook: a guide to human resource development*, (4the éd., p. 266-294). McGraw Hill.
- Morgan, R. B. et Casper, W. J. (2000). Examining the factor structure of participant reactions to training: a multidimensional approach. *Humain Resource Development Quarterly*, 11(3), 301-317.
- Nickols, F. W. (2005). Why a stakeholder approach to evaluating training. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 121-134.
- Noe, R. A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11(4), 736-749.
- Noe, R. A. (2017). Employee training and development (7th<sup>e</sup> éd.).
- Noe, R. A., Clarke, A. D. M. et Klein, H. J. (2014). Learning in the Twenty-First-Century Workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 245-275.
- Noe, R. A. et Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: test of a model. *Personnel Psychology*, 39(3), 497-523.
- Orvis, K. A., Fisher, S. L. et Wasserman, M. E. (2009). Power to the people: using learner control to improve trainee reactions and learning in web-based instructional environments. *Journal of Applied Psychology*, 94(4), 960-971.
- Pajares, F., Hartley, J. et Valiante, G. (2001). Response format in writing self-efficacity assessment: Greater discrimination increases prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33(4), 214-221.
- Paulsen, H. F. K. et Kauffeld, S. (2017). Linking positive affect and motivation to transfer within training: a multilevel study. *International Journal of Training and Development*, 21(1), 35-52.
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S. et Beaubien, J. M. (2007, Jan). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *J Appl Psychol*, 92(1), 128-150.
- Pershing, J. A. et Pershing, J. L. (2001). Ineffective reaction evaluation. *Humain Resource Development Quarterly*, 12(1), 73-90.
- Phillips, J. J. (1997). *Handbook of training evaluation and measurement methods*. Gulf Publishing.
- Phillips, J. J., Phillips, P. P. et Hodges, T. K. (2004). *Make training evaluation work*. ASTD Press.

- Phillips, P. P. et Phillips, J. J. (2005). *Return on investment (ROI) basics*. Alexandria, Va. : ASTD Press
- Plant, R. A. et Ryan, R. J. (1992). Training evaluation: A procedure for validating an organization's investment in training. *Journal of European Industrial Training*, 16(10), 22-31.
- Poncheri, R. M., Lindberg, J. T., Thompson, L. F. et Surface, E. A. (2008). A comment on employee surveys: negativity Bbas in open-ended responses. *Organizational Research Methods*, 11(3), 614-630.
- Quiñones, M. A. (1995). Pretraining Context Effects:Training Assignement as Feedback. Journal of Applied Psychology, 80(2), 226-238.
- Reitz, P. (1997). L'évaluation de la formation en entreprise selon le modèle de Donald L .Kirkpatrick: Un regard critique. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 12(2), 1-19.
- Rivard, P. et Lauzier, M. (2013). La gestion de la formation et du développement des ressources humaines: Pour préserver et accroître le capital compétence de l'organisation (2e édition<sup>e</sup> éd.).
- Rose, J. et Johnson, C. W. (2020). Contextualizing reliability and validity in qualitative research: toward more rigorous and trustworthy qualitative social science in leisure research. *Journal of Leisure Research*, 51(4), 432-451.
- Roussel, J.-F. (2011). Gérer la formation, viser le transfert : repères théoriques, outils pratiques. Guérin.
- Roussel, J.-F. (2016). Transfert éloigné des apprentissages: Une perspective adaptative qui met en lumière le rôle primordial de l'apprenant. Dans M. Lauzier et D. Denis (dir.), Accroître le transfert des apprentissages : Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences (p. 41-64). Presse de l'Université du Québec.
- Rynes, S. L., Colbert, A. E. et O'Boyle, E. H. (2018). When the « best available evidence » doesn't win: How doubts about science and scientists threaten the futurs of evidence-based management. *Journal Of Management*, 44(8), 2995-3010.
- Sahoo, M. et Mishra, S. (2017). Training Evaluation and Motivation to Transfer Training-A Review of Literature. *Parikalpana: KIIT Journal of Management, 13*(2).
- Saks, A. M. et Burke, L. A. (2012). An investigation into the relationship between training evaluation and the transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 16(2), 118-127.
- Saks, A. M., Haccoun, R. R. et Belcourt, M. (2019). *Managing performance through training and development* (Eighth edition. edd.). Nelson.

- Salas, E. et Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progess. *Annual Reviews of Psychology, 52*, 471-499.
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K. et Smith-Jentsch, K. A. (2012). The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. *Psychol Sci Public Interest*, 13(2), 74-101.
- Santos, A. et Stuart, M. (2003). Employee perceptions and their influence on training effectiveness. *Human Resource Management Journal*, 13, 27-45.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans *La recherche en éducation: étapes et approches* (4° éd., p. 191-217).
- Schoeb, G., Courcy, F. et Lauzier, M. (2016). Soutien du supérieur immédiat comme levier au transfert des apprentissages: Vers un portrait méta-analytique des effets directs et indirects. Dans M. Lauzier et D. Denis (dir.), Accroître le transfert des apprentissages : Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences (p. 225-262). Presses de l'Université du Québec.
- Schoeb, G., Lafrenière-Carrier, B., Lauzier, M. et Courcy, F. (2020). La mesure du transfert des apprentissages: état des lieux et perspectives d'avenir pour la recherche. *Canadian Journal of Administrative Sciences / Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 38(1).
- Schoeb, G., Lauzier, M. et Courcy, F. (2019). La satisfaction des attentes de soutien de l'apprenant : vers un examen nuancé de l'effet du soutien du supérieur immédiat sur le transfert des apprentissages. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 25(3), 177-190.
- Simon, S. et Werner, J. (1996). Computer training throught behavior modeling, self-paced, and instructional approaches: A field experiment. *Journal of Applied Psychology*, 81(6), 648-659.
- Sitzmann, T., Brown, K. G., Casper, W. J., Ely, K. et Zimmerman, R. D. (2008). A review and meta-analysis of the nomological network of trainee reactions. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 280-295.
- Sitzmann, T., Ely, K., Brown, K. G. et Bauer, K. N. (2010). Self-Assessment of Knowledge: A Cognitive Learning or Affective Measure? *Academy of Management Learning & Education*, 9(2), 169-191.
- Sitzmann, T., Kraiger, K., Stewart, D. et Wisher, R. (2006). The comparative effectivness of web-based and classroom instruction: a meta-analysis. *Personnel Psychology*, 59(3), 623-664.
- Sitzmann, T. et Yeo, G. (2013). A Meta-Analytic Investigation of the Within-Person Self-Efficacy Domain: Is Self-Efficacy a Product of Past Performance or a Driver of Future Performance? *Personnel Psychology*, 66(3), 531-568.

- Spitzer, D. R. (1999). Embracing evaluation. *Training* 36(6), 42-47.
- Swanson, R. A. (2016). Evaluation, a State of Mind. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 16-21.
- Swanson, R. A. et Sleezer, C. M. (1987). Training Effectiveness Evaluation. *Journal of European Industrial Training*, 11(4), 7-16.
- Tamkin, P., Yarnall, J. et Kerrin, M. (2002). *Kirkpatrick and beyond: a review of training evaluation*.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique L'apport de la psychologie cognitive*. Les Éditions Logiques.
- Tennant, C., Boonkrong, M. et Roberts, P. A. B. (2002). The design of a training programme measurement model. *Journal of European Industrial Training*, 26(5), 230-240.
- Thacker, J. et Blanchard, N. (2010). *Effective training: Systems, strategies and practices* (5° éd.). N.J: Prentice Hall.
- Thalheimer, W. (2016). Performance-focused smile sheets: A radical rethinking of a dangerous art form. Work-Learning Press.
- Tracey, J. B., Hinkin, T. R., Tannenbaum, S. et Mathieu, J. E. (2001). The influence of individual caracteristics and the work environment on varying levels of training outcomes. *Humain Resource Development Quarterly*, 12(1), 5-23.
- Twitchell, S., Holton, E. F. I. et Trott, J. R. J. (2001). Technical training evaluation practises in th United States. *Performance Improvement Quarterly*, 13(3), 84-109.
- Tziner, A., Fisher, M., Senior, T. et Weisberg, J. (2007). Effects of trainee characteristics on training effectiveness. *International Journal of Selection and Assessment*, 15(2), 167-174.
- Van Buren, M. E. (2001). State of the industry: Report 2001.
- Van den Bossche, P., Segers, M. et Jansen, N. (2010). Transfer of training: the role of feedback in supportive social networks. *International Journal of Training & Development*, 14(2), 81-94.
- Villachica, S. W., Stepich, D. A. et Rist, S. (2011). Surviving troubled times: Five best practices for training solutions. *Performance Improvement*, 50(3), 9-17.
- Walczyk, J. J. et Hall, V. C. (1989). Effects of Examples and Embedded Questions on the Accuracy of Comprehension Self-Assessments. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 435-437.

- Wang, G. G. et Wilcox, D. (2006). Training evaluation: Knowing more than is practiced. *Advances in Developing Human Resources*, 8(4), 528-539.
- Warr, P., Bird, M. et Rackham, N. (1970). Evaluation of management training: A pratical framework, with cases, for evaluating training needs and results. Gower.
- Warr, P. et Bunce, D. (1995). Trainee characteristics and the outcomes of open learning. *Personnel Psychology*, 48(2), 347-375.
- Warr, P., Catriona, A. et Birdi, K. (1999). Predicting three levels of training outcomes. Journal of Occupational and Oganizational psychology, 72(3), 351-375.
- Yennek, N. (2015). La satisfaction en formation d'adultes. Savoirs, 38(2).

Δ	n	n	ex	ρ	Δ
			CA	•	

Grilles de codification des outils servant à évaluer les réactions des apprenants

# Grille de codification des outils de mesure des réactions suite à une formation

CRITÈRES NOMINAUX		
ID.	Numéro attribué à l'outil compris dans l'échantillon.	Mettre le chiffre.
Contact.	D'où provient l'outil.	0 = D'une connaissance; 1 = Trouvé lors de recherche.
Nom de l'organisation.	Si connu, le nom de l'organisation qui utilise l'outil.	Mettre le nom
Location.	Endroit où se situe l'organisation (d'où provient l'outil).	0 = Située au Québec; 1 = Située en Ontario; 2 = Ailleurs qu'au Canada 999 = Impossible de déterminer.
Type d'organisation.	Mentionner si l'organisation provient du milieu privé, publique, ou parapublique.  Définition parapublique : organisme lié à l'État, qui bénéficie d'une plus grande autonomie que les organismes publics ou gouvernementaux et dont les systèmes de gestion sont généralement très proches de ceux du secteur privé.	0 = Privée; 1 = Publique; 2 = Parapublique; 999 = Impossible de déterminer.
Taille de l'organisation.	Taille de l'organisation par rapport au nombre d'employés connus. Selon Statistique Canada :  -Petites entreprises = de 1 à 99 employés;	0 = Petite entreprise; 1 = Moyenne entreprise; 2 = Grande entreprise;

	-Moyennes entreprises= de 100 à 499 employés; -Grandes entreprises = 500 employés ou plus.	999 = Impossible à déterminer.
Secteur d'activité.	On indique le secteur d'activité dans lequel opère l'entreprise qui utilise l'outil, selon le code du Système de classification des industries de l'Amérique du Nord (SCIAN).	11 = Agriculture, foresterie, pêche et chasse;
	Agriculture, foresterie, pêche et chasse: Ce secteur comprend les établissements dont l'activité principale est la culture agricole, l'élevage, la récolte du bois, la prise de poissons et d'autres animaux dans leur habitat naturel et l'offre de services connexes de soutien.	21 = Extraction minière, exploitation en carrière, et extraction de pétrole et de gaz;
	Extraction minière, exploitation en carrière, et extraction de pétrole et de gaz : Ce	22 = Services publics;
	secteur comprend les établissements dont l'activité principale est l'extraction de substances minérales d'origine naturelle. Il peut s'agir de solides comme le charbon et	23 = Construction;
	les minerais de liquides comme le pétrole brut; de gaz, notamment le gaz naturel.	31 = Fabrication;
	Services publics: Ce secteur comprend les établissements dont l'activité principale est	41 = Commerce en gros;
	l'exploitation de services publics d'électricité, de gaz et d'eau (assurent la production, le transport, la gestion et la distribution d'électricité; la distribution de gaz naturel; le	44 = Commerce en détail;
	traitement et la distribution de l'eau; l'exploitation des égouts et des usines de traitement des eaux usées; ainsi que la fourniture de services connexes par l'entremise d'une	48 = Transport et entreposage;
	infrastructure permanente de conduites, de tuyauteries ainsi que d'installations de traitement et de transformation).	51 = Industrie de l'information et industrie
	Construction: Ce secteur comprend les établissements dont l'activité principale est la	culturelle;
	construction, la réparation et la rénovation d'immeubles et d'ouvrages de génie civil, et le lotissement et l'aménagement de terrain.	52 = Finance et assurances;
	Fabrication: Ce secteur comprend les établissements dont l'activité principale est la transformation de matières ou de substances en nouveaux produits par des procédés chimiques, mécaniques ou physiques. Il peut s'agir de produits finis, c'est-à-dire propres	53 = Services Immobiliers et service de location et de location à bail;
	à l'utilisation ou à la consommation, ou de produits semi-finis, c'est-à-dire destinés à servir de matières premières à un établissement qui les utilisera pour produire autre chose.	54 = Services professionnels, scientifiques et techniques;

<u>Commerce en gros</u>: Ce secteur comprend les établissements dont l'activité principale consiste à vendre en gros des marchandises généralement sans transformation, et à fournir des services résultant de la vente de marchandises. Les ventes de biens de capital ou de biens durables, mais qui sont utilisés dans la production de biens et de services qui ne sont pas destinés au grand public, comme les machines et le matériel agricoles, les camions lourds et les machines industrielles, sont toujours incluses dans le commerce de gros.

Commerce en détail : Ce secteur comprend les établissements dont l'activité principale consiste à vendre au détail des marchandises généralement sans transformation, et à fournir des services connexes. Le commerce de détail représente le dernier maillon de la chaîne de distribution; les détaillants sont donc organisés pour vendre des marchandises en petites quantités au grand public. En plus de vendre des marchandises, certains types de détaillants fournissent des services après-ventes, comme des services de réparation et d'installation. En règle générale, les établissements qui vendent des marchandises au détail et qui ont un service après-vente sont classés dans ce secteur. Les salles d'exposition des sociétés de vente par catalogue, les stations-service et les marchands de maisons mobiles sont assimilés à des détaillants en magasin.

<u>Transport et entreposage</u>: Ce secteur comprend les établissements dont l'activité principale consiste à fournir des services de transport de personnes et de marchandises, des services d'entreposage de marchandises et des services liés au transport et à l'entreposage. Sont compris dans ce secteur les bureaux de poste nationaux et les établissements de messageries qui, eux aussi, transportent des marchandises.

Industrie de l'information et industrie culturelle: Les principales composantes de ce secteur sont l'édition, les industries du film et de l'enregistrement sonore, la radiodiffusion et la télédiffusion, les télécommunications, et les industries de traitement et d'hébergement de données. Ce secteur comprend les établissements dont l'activité principale consiste à produire et à distribuer (sauf par des méthodes propres au commerce de gros et de détail) des produits d'information et des produits culturels. La valeur de ces produits réside dans leur contenu informatif, éducatif, culturel ou récréatif, et non dans le format sous lequel ils sont distribués. La nature intangible du contenu des produits d'information et des produits culturels permet qu'ils soient distribués sous diverses formes (p.ex. films peuvent être présentés en salle, diffusés à la télévision, sur

- 55 = Gestion de sociétés et d'entreprises;
- 56 = Services administratif, services de soutien, services de gestion des déchets et services d'assainissement:
- 61 = Service d'enseignement;
- 62 = Soins de santé et assistance sociale;
- 71 = Art, spectacles et loisirs;
- 72 = Services d'hébergement et de restauration;
- 81 = Autres services (sauf administrations publiques);
- 91 = Administrations publiques;
- 999 = Impossible à déterminer.

une chaîne de films à la carte ou loués dans un club vidéo local). L'inclusion des fournisseurs de services de télécommunications dans ce secteur reflète le rôle important et croissant que jouent ces établissements afin de rendre ces produits accessibles au public.

<u>Finance et assurances:</u> Ce secteur comprend les établissements dont l'activité principale consiste à effectuer des opérations financières (c'est-à-dire des opérations portant sur la création, la liquidation ou la cession d'actifs financiers) ou à en faciliter l'exécution. Ils emploient ces fonds à l'acquisition d'actifs financiers en octroyant des prêts et/ou en achetant des valeurs mobilières. Les établissements dont l'activité principale consiste à mettre en commun les risques en faisant souscrire à des contrats d'assurance de rente et à d'autres formes de contrats d'assurance. Ils perçoivent des droits (primes d'assurance ou capital constitutif de rente), se constituent des réserves, placent ces réserves et effectuent des paiements contractuels. Les établissements ayant une fonction de contrôle monétaire (les autorités monétaires) sont aussi rangés dans ce secteur.

Services Immobiliers et service de location et de location à bail : Ce secteur comprend les établissements dont l'activité principale consiste à conférer le droit d'usage de biens corporels ou incorporels par la location, la location à bail ou autrement. Sont également inclus les établissements dont l'activité principale consiste à gérer des biens immobiliers pour le compte de tiers; à vendre, à louer et/ou à acheter des biens immobiliers pour le compte de tiers; et à évaluer des biens immobiliers.

Services professionnels, scientifiques et techniques: Les principales composantes de ce secteur sont les services juridiques; les services de comptabilité, de préparation de déclarations de revenus, de tenue de livres et de paye; l'architecture, le génie et les services connexes; les services spécialisés de design; la conception de systèmes informatiques et les services connexes; les services de conseils en gestion et de conseils scientifiques et techniques; les services de recherche et de développement scientifiques; et la publicité, les relations publiques et les services connexes. Sont exclus de ce secteur les établissements dont l'activité principale consiste à dispenser un enseignement et une formation dans une grande variété de matières et ceux dont l'activité principale est de fournir des soins de santé en assurant des services diagnostiques et thérapeutiques. Ce secteur comprend les établissements dont l'activité principale repose sur le capital humain. Ces établissements offrent les connaissances et les compétences de leurs

employés, souvent dans le cadre d'affectations. Les différentes classes de ce secteur sont définies en fonction de l'expertise et de la formation du fournisseur de services.

<u>Gestion de sociétés et d'entreprises</u>: Ce secteur comprend les établissements dont l'activité principale consiste à gérer des sociétés et des entreprises et/ou à détenir des titres ou des actifs financiers de sociétés et d'entreprises afin d'avoir une participation majoritaire dans celles-ci et/ou d'influer sur les décisions de leurs dirigeants.

Services administratif, services de soutien, services de gestion des déchets et services d'assainissement: Ce secteur comprend deux types distincts d'établissements, ceux dont l'activité principale est le soutien des opérations quotidiennes d'autres organisations; et ceux dont l'activité principale est la gestion des déchets. Les établissements du premier type sont ceux dont l'activité principale consiste à gérer, à recruter et à placer du personnel, à préparer des documents, à prendre les commandes pour des clients, à recouvrer les créances, à organiser des voyages, à fournir des services de sécurité et de surveillance, à nettoyer des bâtiments, ou à emballer et à étiqueter des produits. Ces activités sont souvent entreprises à l'interne par des établissements qui appartiennent à de nombreux secteurs de l'économie. Les activités des établissements spécialisés dans la gestion des déchets consistent à collecter, à traiter et à éliminer les déchets, à exploiter des installations de récupération des matériaux, à assainir les sites pollués et à nettoyer les fosses septiques.

<u>Services d'enseignement</u>: Ce secteur comprend les établissements dont l'activité principale consiste à dispenser un enseignement et une formation dans une grande variété de matières. Il s'agit d'établissements spécialisés, notamment des écoles, des collèges, des universités et des centres de formation. Ces établissements peuvent être privés, avec ou sans but lucratif, ou publics. L'enseignement se donne dans des cadres divers, dans les établissements d'enseignement, le milieu de travail ou à domicile, par correspondance, par le biais de la télévision ou par d'autres moyens.

<u>Soins de santé et assistance sociale</u>: Ce secteur comprend les établissements dont l'activité principale consiste à dispenser des soins de santé en assurant des services diagnostiques et thérapeutiques, à soigner des bénéficiaires internes pour des raisons médicales et sociales, et à offrir à ceux qui en ont besoin une aide sociale telle que des services de counseling, d'assistance sociale et de protection de l'enfance, des services

communautaires d'alimentation et d'hébergement, des services de réadaptation professionnelle et des services de garderie.

Art, spectacles et loisirs: Ce secteur comprend les établissements dont l'activité principale consiste à exploiter des installations ou à fournir des services répondant aux intérêts de leurs clients en matière de culture, de divertissement et de loisirs.

Services d'hébergement et de restauration : Ce secteur comprend les établissements dont l'activité principale consiste à fournir de l'hébergement de courte durée et des services complémentaires à des voyageurs, des vacanciers et d'autres personnes dans des installations telles que des hôtels, des auberges routières, des centres de villégiature, des motels, des hôtels-casinos, des gîtes touristiques, des chalets et des cabines sans service, des parcs pour véhicules récréatifs et des campings, des camps de chasse et de pêche et différents types de camps de loisirs et de camps d'aventure. Sont aussi compris dans ce secteur les établissements dont l'activité principale consiste à préparer des repas, des repas légers et des boissons commandés par les clients pour consommation immédiate sur place ou à l'extérieur de l'établissement.

<u>Autres services (sauf administration publiques)</u>: Ce secteur comprend les établissements qui ne figurent dans aucun autre secteur et dont l'activité principale consiste à effectuer la réparation ou l'entretien préventif de véhicules automobiles, de machines, de matériel et d'autres produits pour en garantir le bon fonctionnement; à fournir des services de soins personnels, des services funéraires, des services de blanchissage et d'autres services aux particuliers tels que des soins pour animaux de maison et des services de développement et de tirage de photos; à organiser et à promouvoir des activités religieuses; à appuyer diverses causes par des subventions, à défendre (promouvoir) diverses causes sociales et politiques et à favoriser et défendre les intérêts de leurs membres. Ce secteur comprend aussi les ménages privés.

Administrations publiques: Ce secteur comprend les établissements dont l'activité principale, qui est de nature gouvernementale (ville, MRC, provinciale, fédérale), touche la promulgation et l'interprétation judiciaire des lois et de leurs règlements d'application ainsi que l'administration des programmes établis sous le régime de ces lois et règlements d'application. Les services législatifs, la taxation, la défense nationale, le maintien de l'ordre et de la sécurité publique, les services d'immigration, les affaires étrangères et l'aide internationale, ainsi que la gestion des programmes publics, sont toutes des

	activités de nature purement gouvernementale. Les établissements publics qui exercent des activités qui ne sont pas de nature gouvernementale sont classés comme des établissements privés qui exercent des activités similaires. Les établissements publics peuvent exercer une combinaison d'activités gouvernementales et non gouvernementales. Lorsque des données séparées ne sont pas disponibles pour identifier les activités de nature non gouvernementales de celles qui le sont, ces établissements sont classés dans ce secteur.	
Type d'organisme.	Le type d'organisme qui offre de la formation, soit à l'interne (c.à.d. à ses membres) ou une organisation qui fournit des services de formation à d'autres organisations clientes.	0 = Organisation qui offre des formations à l'interne; 1 = Organisation qui offre des formations à d'autres organisations; 999 = Impossible de déterminer.
Mode de diffusion.	Mode de diffusion de la formation dans lequel l'outil sert à évaluer. Il peut servir pour évaluer une ou plusieurs formations en format présentiel (p.ex. salle de classe) uniquement ou en format virtuel (p.ex. en ligne) uniquement. L'outil peut être utilisé pour les deux modes de diffusion (p.ex. formation hybride).	0 = Présentiel uniquement; 1 = Virtuel uniquement; 2 = Les deux modes de diffusion (hybride); 999 = Impossible de déterminer.
Titre de la formation.	L'outil affiche le titre de la formation pour laquelle il est prévu ou un espace pour en mettre un.	0 = Pas de titre ou d'espace prévu pour écrire celui-ci 1 = Outil affiche un titre ou a un espace prévu

Type d'outil.	Le type d'outil utiliser dans l'organisation. L'outil peut servir pour évaluer plusieurs cours (outil général) ou à évaluer un cours spécifique (outil spécifique).	0 = Outil général; 1 = Outil spécifique; 888= L'information est présente, mais elle n'est pas utile pour déterminer une réponse; 999 = Impossible à déterminer.
Présence d'instructions.	Présence d'instructions (ou consignes) servant à aider l'apprenant à remplir l'outil d'évaluation.	0 = Non; 1 = Oui.
Type de compétence.	Compétence fermée : lorsque les objectifs de la formation sont liés à l'apprentissage de compétences spécifiques et qui doivent être produites de manière identique dans l'environnement de transfert (les apprenants doivent répondre d'une manière particulière sur le travail selon un ensemble de règles mises en œuvre de manière précise). Compétence ouverte : lorsque les objectifs de la formation sont liés à des principes d'apprentissages. Elles sont très variables et il n'y a pas une seule façon correcte d'agir mais plutôt la liberté d'exécution. L'apprenant à plus de contrôle quant à son application dans son milieu de travail.	0 = Compétence fermée; 1 = Compétence ouverte; 2 = Les deux types de compétence; 888 = L'information est présente, mais elle n'est pas utile pour déterminer une réponse; 999 = Impossible de déterminer
Nombre de pages	Nombre de page sur lequel repose l'outil (si format papier ou PDF seulement).	Nombre de page dans la case; 888 = L'information est présente, mais elle n'est pas utile pour déterminer une

		réponse (format électronique); 999 = Impossible de déterminer.
Nombre de questions.	Nombre de questions dans l'outil d'évaluation. Les sous-questions (p.ex. a), b), c)) doivent compter pour une question. Si l'apprenant doit écrire quelque chose, cela doit être compter comme une question.	Écrire le nombre de questions.
Présence de différentes échelles de mesure dans le même outil.	C'est-à-dire présence d'échelle sur différents nombres de point d'ancrage.	0 = Non; 1 = Oui.
Nombre de points d'ancrage de l'échelle de mesure.	On indique le nombre de points d'ancrage que comprend l'échelle de mesure (p.ex. 3, 4, 5, ou 7, etc.). Si présence de plusieurs échelles multiples, mettre celui qui comprenant le plus grand nombre de points d'ancrage.	Écrire le nombre de points d'ancrage.
Présence d'une option « Je ne sais pas ».	Noter la présence d'une option « Je ne sais pas » dans les questions avec une échelle de mesure.	0 = Non; 1 = Oui, quelques questions ont l'option; 2 = Oui, toutes les questions ont l'option.
Présence d'une option « Sans objet ».	Noter la présence d'une option « Sans objet », (N/A), ou pas d'opinion, dans les questions avec une échelle de mesure.	0 = Non; 1 = Oui, quelques questions ont l'option; 2 = Oui, toutes les questions ont l'option.

Nombre de questions sur le transfert des apprentissages.	Écrire le nombre total de question qui visent les prédicteurs du transfert des apprentissages (p.ex. connaissances, sentiment d'efficacité personnel (SEP), motivation, utilité perçue de la formation, soutien, Occasion de mettre en pratique).	Écrire le nombre total de questions visant les indicateurs du transfert des apprentissages;  0 = Aucune question
Ratio.	Écrire le nombre de questions sur les prédicteurs du transfert des apprentissages versus le total des questions comprises dans l'outil. On indique seulement le ratio en pourcentage (%) dans la case. (Calcul automatisé par Excel)	Mettre le ratio en pourcentage (%);  0 = S'il n'y a pas de questions sur les indicateurs du transfert des apprentissages.

CRITÈRES DE CONTENU		
Satisfaction envers les objectifs d'apprentissage		
Correspondance avec la matière	Présence de questions portant sur la correspondance des objectifs avec la matière enseignée dans la formation.	0 = Non; 1 = Oui.
Communication des objectifs	Présence de questions portant sur la capacité de communication des objectifs (écrit ou verbalement)	0 = Non; 1 = Oui.
Correspondance aux attentes	Présence de questions portant sur la correspondance avec les attentes des apprenants.	0 = Non; 1 = Oui.
Satisfaction envers le formateur		
Habileté à interagir	Présence de questions portant sur les habiletés à interagir du formateur et son habileté à livrer le contenu de la formation (p.ex. la créativité, la clarté, bien présenter).	0 = Non; 1 = Oui.

Encourager la participation active	Présence de questions portant sur l'encouragement la participation active des apprenants (p.ex. garder l'intérêt des apprenants, réceptivité du formateur face aux questions et la façon d'y répondre).	0 = Non; 1 = Oui.
Présentation stimulante du matériel	stimulante du formateur interprète et utilise le matériel de formation et le présente de manière	
Satisfaction envers le m	atériel et le contenu	
Matériel adéquat	Présence de questions portant sur le matériel est compatible avec la formation (adéquat) (p.ex. compatibilité du matériel avec l'environnement de travail, avec les objectifs; facilité d'utilisation, etc.)	0 = Non; 1 = Oui.
Pertinence du contenu	Présence de questions portant sur la pertinence du contenu (p.ex. actualité du contenu par rapport au milieu de travail, niveau de difficulté du contenu).	0 = Non; 1 = Oui.
Méthode d'apprentissage	Présence de questions portant sur les méthodes d'apprentissages (p.ex. sur les techniques utilisées telles que la lecture, démonstrations, exercices, discussion, etc.).	0 = Non; 1 = Oui.
Satisfaction envers l'en	vironnement dans lequel se déroule la formation	
Environnement de la classe	Présence de questions sur l'environnement en classe (p.ex. température, disposition des chaises et table, etc.).	0 = Non; 1 = Oui; 2 = N'est pas un outil pour une formation en classe; 999 = Impossible de déterminer.
Environnement en ligne	Présence de questions sur l'environnement en ligne (p.ex. qualité du son, image, soutien informatique, etc.).	0 = Non; 1 = Oui; 2 = N'est pas un outil pour une formation en ligne; 999 = Impossible de déterminer.

Mode de diffusion	Présence de questions sur le mode diffusion (p.ex. si le mode choisi est adéquat pour la formation).	0 = Non; 1 = Oui.		
Satisfaction envers l'ad	Satisfaction envers l'administration et l'implantation de la formation			
Durée	Présence de questions portant sur la durée de la formation (longueur adéquate, rythme).	0 = Non; 1 = Oui.		
Administration	Présence de questions portant sur les procédures (p.ex. administrations, inscription, repas, horaire, etc.)	0 = Non; 1 = Oui.		
Satisfaction envers la f	ormation			
Appréciation générale	Présence de questions sur la satisfaction en générale.	0 = Non; 1 = Oui.		
Espace de Commentaire	Présence d'un espace pour inscrire des commentaires (qualitatif).	0 = Non; 1 = Oui.		
Réputation	Présence de questions sur la réputation du cours (p.ex. être prêt à recommander cette formation à d'autres ou de suivre d'autres formations du même fournisseur).	0 = Non; 1 = Oui.		
Transfert des apprentis	sages			
Connaissances	Présence de questions sur les connaissances (auto-évaluation) (p.ex. connaissance avant et/ou après la formation)	0 = Non; 1 = Oui.		
SEP	Présence de questions sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (p.ex. capacité à atteindre les objectifs de la formation sur le lieu de travail).	0 = Non; 1 = Oui.		
Motivation	Présence de questions sur la motivation (p.ex. motivation à apprendre, à transférer, importance de mettre en application ce qui a été appris).	0 = Non; 1 = Oui.		
Utilité perçue	Présence de questions sur l'utilité perçue (p.ex. utilité des notions apprises)	0 = Non; 1 = Oui.		

Soutien	Présence de questions sur le soutien (p.ex. prévoit de se sentir soutenu par son gestionnaire)	0 = Non; 1 = Oui.
Mettre en pratique	Présence de questions sur les occasions de mettre en pratique (celle anticipée dans le milieu de travail ; et non celles données lors de la formation).	0 = Non; 1 = Oui.
Autres caractéristiques	(contenant)	
Introduction	Énoncé d'introduction court et clair (p.ex. objectif de l'outil, appel à la coopération des apprenants)	0 = Non; 1 = Oui.
Conclusion	Énoncé de clôture du questionnaire (p.ex. quoi faire avec l'outil une fois complété, remerciement de la participation).	0 = Non; 1 = Oui.
Énoncé de confidentialité	Énoncé de confidentialité ou d'anonymat des répondants	0 = Non; 1 = Oui.
Principaux défauts des	outils d'évaluation des réactions	
Plusieurs items	Présence de questions qui évaluent plus d'un item à la fois (p.ex. plus d'un objectif par question).	0 = Non; 1 = Oui.
Point d'ancrage non correspondant	Présence de questions où les points d'ancrage ne correspondent pas à la question.	0 = Non; 1 = Oui.
Connaissance du formateurs	Présence de question sur les connaissances du formateur concernant la matière enseignée dans la formation (contenu) – p.ex. (familiarité avec le contenu, maîtrise de la matière).	0 = Non; 1 = Oui.

# Annexe B

Tableaux des accords interjuges

Tableau 1 : Accord interjuges pour les critères nominaux

Critères nominaux	Accords interjuges
Titre de la formation	0,90
Type d'outil	1,00
Présence d'instruction	0,90
Nombre de pages	0,85
Nombre de questions	1,00
Présence de différentes échelles de mesure dans le même outil	0,90
Nombre de points d'ancrage de l'échelle de mesure	0,85
Présence d'une option : Je ne sais pas	1,00
Présence d'une option : Sans objet	0,75
Nombre de questions sur le transfert des apprentissages	0,65
Espace de commentaire	0,95
Moyenne pour les critères nominaux	0,89

Tableau 2 : Accord interjuges pour les critères de contenu

Familles de critères	Sous-critères	Accords interjuges
Satisfaction envers les obje		0,87
	Adéquation entre objectifs d'apprentissages et contenu de formation	0,85
	Présentation des objectifs	0,90
	Adéquation entre objectifs d'apprentissages et attentes des apprenants	0,85
Satisfaction envers le form	<u> </u>	0,80
Satisfaction envers te joint	Habileté à interagir	0,80
	Encourager la participation active et un climat	0,80
	sain Présentation stimulante du contenu du cours	0,80
Satisfaction envers le mate	ériel et le contenu	0,80
	Adéquation du matériel de formation	0,75
	Adéquation entre contenu de formation et travail de l'apprenant	0,75
	Méthode d'apprentissage privilégiée	0,90
Satisfaction envers l'envir	onnement	0,93
	Environnement de la classe	1,00
	Environnement à distance	0,80
	Mode de diffusion	1,00
Satisfaction envers l'admit	nistration et l'implantation de la formation	0,85
	Durée	0,90
	Administration	0,80
Satisfaction générale enve	· ·	0,93
	Appréciation générale de la formation	0,90
	Recommandation	0,95
Mise en application des no	ouveaux apprentissages	0,87
	Maîtrise des connaissance	0,65
	SEP	0,95
	Motivation	0,95
	Utilité perçue	0,95
	Soutien	0,95
	Opportunité de mise en pratique	0,75
Autres caractéristiques		0,92
•	Introduction	0,85
	Conclusion	0,90
	Énoncé de confidentialité	1,00

Principaux défauts		0,91
2	Plusieurs items	0,95
	Point d'ancrage non correspondant	0,95
	Connaissance du formateur	0,85
Moyenne de tous les critères de contenu		0,88

# Annexe C

Grille d'entrevue pour le volet prospectif

# Grille d'entrevue pour le volet prospectif

# Section 1 : Introduction et caractéristiques du participant

- 1. Âge
- 2. Genre
- 3. Secteur d'activité de l'organisation
- 4. Titre (ou fonction) actuel
- 5. Nombre d'années d'expérience dans le poste (5.1) et dans l'organisation (5.2)
- 6. Dernier niveau de scolarité complété (le plus élevé)
- 7. Autres formations ou expériences pertinentes relatives à la formation en entreprise

### Section 2 : Contexte du participant et informations sur l'outil d'évaluation

- 8. (8.1) Procédez-vous à l'évaluation des formations au sein de votre organisation? (8.2) Si oui, que faites-vous ou comment vous y prenez-vous plus exactement le moment venu d'évaluer une formation?
- 9. (9.1) Selon la réponse à la question précédente : évaluez-vous les réactions des apprenants (ou N1) pour les formations offertes au sein de votre organisation ?; (9.2)Si oui, le faites-vous au moyen d'un seul instrument (pour l'ensemble des cours) ou de plusieurs instruments (des instruments adaptés selon les cours) ?; (9.3)En général, en pourcentage (%), vous diriez que de telles évaluations sont faites avec de tels outils pour environ combien des cours que vous offrez au sein de votre organisation ?
- 10. (10.1) Parlez-moi de vos outils servant à l'évaluation des réactions des apprenants (ou N1): comment sont-ils ?; (10.2) Qui les a conçus ?; (10.3) Combien de questions contiennent-ils ? (10.4) Que faites-vous avec les données recueillies généralement (à quoi servent ces données dans votre organisation) ?
- 11. (11.1) Selon vous, ces outils sont-ils utiles pour évaluer les formations que vous offrez?; (11.2) Si oui, pourquoi ou en quoi ?; (11.3) Que permettent-ils plus concrètement ?; (11.4)Qu'est-ce qu'ils ne permettent pas ?; (11.5) Vous, plus personnellement, quelle valeur accordez-vous aux informations recueillies à travers ces outils ?

### Section 3 : Facteurs pouvant expliquer le maintien en usage de l'outil d'évaluation

- 12. (12.1) Selon vous, y-a-t-il des raisons qui peuvent expliquer l'usage de ces outils pour assurer l'évaluation d'une formation au sein de votre organisation ? (12.2) Si oui, quelles sont ces raisons ?
- 13. (13.1) Ces raisons (conditions) pourraient-elles expliquer selon vous le maintien de ces pratiques ?; (13.2) Si oui, pourquoi ou en quoi ?
- 14. Voyez-vous d'autres raisons ou facteurs qui pourraient, selon vous, expliquer la popularité et surtout le recours à ces outils d'évaluation dans votre organisation ?
- 15. Si nous prenons par exemple le travail accompli par les professionnels de la formation (donc, en général, sans lien avec votre propre situation), voyez-vous des raisons ou facteurs qui peuvent expliquer que les gens utilisent toujours de tels outils pour évaluer les retombées d'une formation (indépendamment des éléments connus ou pratiques privilégiées par l'organisation ou encore ceux que vous venez de mentionner)?

#### Section 4 : Conclusion de l'entretien

18. (18.1) Auriez-vous d'autres éléments sur lesquels vous aimeriez revenir ? (18.2) Y at-il d'autres éléments que nous n'avons pas abordés aujourd'hui, mais que vous auriez aimé me faire part ? (18.3) Aimeriez-vous, à terme, obtenir les résultats à l'étude que je mène actuellement ?

Merci encore une fois de votre temps et de votre participation à cette étude.

#### Aide-mémoire

### Évaluation de la formation

L'évaluation de la formation est un processus conçu pour évaluer la qualité, l'efficacité et l'efficience de la formation pour les employés et pour les organisations.

# Évaluation des réactions (N1)

Sers à définir comment les apprenants se sentent par rapport à certains critères (appréciation) après une formation.

# Annexe D

Courriel de recrutement des participants

### Recrutement de participants

Courriel envoyé aux responsables de l'évaluation de l'organisation X

Objet de message : Invitation à participer à l'étude sur les évaluations de la formation

Cher monsieur X OU Chère madame Y.

Je vous invite à participer à une entrevue sur votre expérience en tant que responsable de la formation pour votre organisation pour notre projet de recherche mené par moi-même, et sous la supervision de Martin Lauzier, professeur au Département de relations industrielles de l'Université du Québec en Outaouais. Ce projet s'intéresse à l'évaluation des réactions suite à une formation et sur les facteurs qui influencent leur utilisation et maintien dans les organisations.

Grâce aux données recueillies, nous pourrons certes, dresser un portrait des pratiques en organisations, mais également offrir certaines recommandations aux praticiens quant aux pratiques les plus populaires ou encore celles à privilégier dans les organisations.

Si vous acceptez d'y participer, merci de répondre à ce courriel pour prendre un rendezvous. Sachez que tout le processus restera confidentiel et qu'aucune de vos réponses ne pourra être reliée à vos informations.

En espérant avoir de vos nouvelles et bonne journée,

Catherine Lambert Candidate à la Maîtrise en relations industrielles et ressources humaines Université du Québec en Outaouais (UQO) Lamc22@uqo.ca

# Annexe E

Formulaire de consentement éthique



#### Formulaire de consentement éthique

L'évaluation des réactions des apprenants à la suite d'une formation : portrait des caractéristiques des instruments utilisés dans les organisations et des facteurs influençant leur maintien par les professionnels de la formation

Projet de recherche mené par Catherine Lambert, Candidate à la maîtrise en relations industrielles et ressources humaines, sous la direction du professeur Martin Lauzier, Ph.D.

Nous sollicitons par la présente votre participation au projet de recherche en titre, qui vise à mieux comprendre le point vu éclairé de professionnels de l'évaluation de la formation pouvant expliquer l'adoption et le maintien des outils d'évaluation des réactions dans les organisations. Ce projet n'est pas subventionné, mais l'étudiante qui en est responsable a reçu une bourse du Conseil du Patronat du Québec (Bourse Ghislain-Dufour) pour sa réalisation. L'objectif est d'identifier et de mieux comprendre l'influence que certains facteurs contextuels, organisationnels et personnels sur l'utilisation d'outils d'évaluation des réactions.

Vous êtes invité à participer à ce projet de recherche, qui consiste à participer à une entrevue individuelle avec elle (environ une heure). L'entrevue aura lieu par <u>vidéo-conférence</u> et à un moment qui seront tous les deux convenus au préalable entre la chercheuse et le participant. L'entrevue en question sera enregistrée (en format audio) seulement si le participant l'accepte au bas de ce formulaire.

La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais\*. Tant les données recueillies que les résultats de la recherche ne pourront en aucun cas mener à votre identification puisqu'un numéro de participant sera utilisé pour vous identifier à l'intérieur du document contenant vos réponses. Ce numéro, ainsi que les informations qui pourraient vraisemblablement mener à votre identification (nom, adresse courriel, sexe, âge, employeur, etc.), seront conservés à l'intérieur d'un fiché séparé, sécurisé à l'aide d'un mot de passe et accessible uniquement par la chercheuse principale. Ce n'est qu'à travers ce numéro, qui apparaîtra dans le fichier contenant le résumé de votre entretien, qu'il sera possible de vous associer à vos réponses.

À moins que vous ne consentiez à une utilisation secondaire telle que plus amplement décrite plus loin, les données recueillies ne seront utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent formulaire de consentement.

Les résultats seront diffusés dans le cadre du mémoire de la chercheuse-étudiante responsable du projet et lors du congrès de l'Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française (APTLF). Les données recueillies seront conservées sur deux modules de stockage externes (clés USB) protégés par mot de passe et entreposés sous clé dans le laboratoire de recherche du professeur Lauzier (local C-2302 du pavillon Alexandre-Tâché de l'UQO). Les seules personnes qui y auront accès sont le chercheur responsable du projet (Catherine Lambert), son directeur de recherche (le professeur Martin Lauzier, Ph.D.) et madame Dorra Annabi (seulement pour l'enregistrement audio et pour les documents anonymisés à l'aide du numéro de participant). L'ensemble

\_

<sup>\*</sup> Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications.

des données seront détruites au plus tard le 1<sup>er</sup> mars 2030 via les services d'une organisation reconnue et accréditée en destruction de données.

Votre participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont minimaux et la chercheuse s'engage, le cas échéant, à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier, tel que l'application de diverses mesures d'adaptation ou, l'annulation à la participation au projet de recherche. La contribution à l'avancement des connaissances sur le sujet des facteurs d'influences possibles au maintien des outils d'évaluation des réactions des apprenants à la suite d'une formation, ainsi que des suggestions d'améliorations aux outils déjà existants dans un contexte d'évaluation de niveau 1 sont les bénéfices directs anticipés. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Ce projet de recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique (numéro de dossier 2020-1083). Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Catherine Lambert par courriel <a href="mailto:lamc22@uqo.ca">lamc22@uqo.ca</a> ou <a href="mailto:par téléphone au 819-448-3863">par téléphone au 819-448-3863</a>. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, veuillez communiquer avec monsieur André Durivage par courriel (<a href="mailto:andre.durivage@uqo.ca">andre.durivage@uqo.ca</a>) ou <a href="mailto:par téléphone au 819-595-3900">par téléphone au 819-595-3900</a>, poste 3970, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps du projet de recherche sans préjudice. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement du projet de recherche. En conséquence, vous ne devrez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer.

Le formulaire est signé en deux (2) exemplaires et j'en conserve une copie.

### **CONSENTEMENT À PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE :**

<ul> <li>J'accepte librement que l'entrevue prévue dans le cadre de ce projet soit enregistrée (audio).</li> <li>Je refuse que l'entrevue prévue dans le cadre de ce projet soit enregistrée (audio).</li> </ul>				
Nom du participant :	Signature du participant :			
Nom du chercheur :	Signature du chercheur :			

#### UTILISATION SECONDAIRE DES DONNÉES RECUEILLIES

Avec votre permission, nous aimerions pouvoir conserver les données recueillies à la fin du présent projet pour d'autres activités de recherche dans le(s) domaine(s) suivant(s): psychologie du travail; relations industrielles; gestion des ressources humaines, sous la responsabilité de Catherine Lambert pour lequel vous êtes aujourd'hui invité à participer. Afin de préserver vos données personnelles et votre identité, les données seront anonymisées, c'est-à-dire qu'il ne sera plus possible à quiconque de pouvoir les relier à votre identité. Nous nous engageons à respecter les mêmes règles d'éthique que pour le présent projet.

Il n'est pas nécessaire de consentir à ce volet pour participer au présent projet de recherche. Si vous acceptez, vos données seront conservées pour une période de dix ans après la fin du présent projet et ensuite détruites.

#### **CONSENTEMENT À UNE UTILISATION SECONDAIRE :**

	J'accepte que mes données soient conservées pour une utilisation secondaire.  Je refuse une utilisation secondaire des données que je vais fournir.		
Nom	du participant :	Signature du participant :	
Date	:		
Nom	du chercheur :	Signature du chercheur :	
Date	:		