

Qualiform :

« Le rôle de l'environnement professionnel et les caractéristiques de l'apprenant ».

État de l'art de la littérature francophone.
Auteur : **Gabriel VAN BUNNEN**, PhD.
Chargé de mission à l'IUIL

i u i l

Soutenons l'économie.
Enrichissons vos compétences.

www.iuil.lu

AVERTISSEMENT

Pour des impératifs d'espace, les annexes de ce rapport ne sont pas disponibles dans cette version en ligne. Elles sont néanmoins disponibles sur demande auprès de l'IUIL à l'adresse : info@iuil.lu

TABLE DES MATIÈRES

Préface	5
1. Formation et organisation apprenante	8
2. Définir la qualité de la formation	12
3. L'environnement professionnel	15
3.1. L'organisation	15
3.1.1. La culture de l'apprentissage continu	15
3.1.2. Les pratiques de gestion relatives à la formation	16
3.2. L'encadrement	22
3.3. Les collègues	23
4. Le rôle de l'apprenant	26
4.1. Caractéristiques individuelles	26
4.1.1. Le contrôle perçu	26
4.1.2. Sentiment d'efficacité personnelle	27
4.2. La motivation en formation	30
4.2.1. Fonctionnement de la motivation chez l'adulte apprenant	30
4.2.2. Motifs d'engagement chez l'adulte apprenant	33
4.2.3. Favoriser la motivation en formation	36
4.3. L'apprentissage	39
4.3.1. Stratégies d'apprentissage cognitive et sociale	39
4.3.2. Les styles d'apprentissage	42
4.3.3. Favoriser l'apprentissage en formation	45
5. Mesurer l'efficacité de la formation	49
5.1. L'incontournable modèle de Kirkpatrick	49
5.2. Évaluer la satisfaction	51
5.3. Évaluer les apprentissages	51
5.4. Évaluer le transfert	52
5.5. Évaluer le retour sur investissement	54
5.6. De l'approche bilan au véritable diagnostic	55
6. Implications et recommandations	57
Références	60
Contact	64

PRÉFACE

Le présent rapport s'inscrit dans le cadre du projet « Qualiform ». Pour rappel, ce dernier s'interroge sur les moyens à mettre en œuvre pour garantir une meilleure qualité des formations continues au Luxembourg. En effet, à l'heure où la formation fait l'objet d'investissements de plus en plus conséquents tout en étant soumise à des exigences de rentabilité économique et sociale sans précédent, la question de sa réussite se fait naturellement jour tant du point de vue des autorités politiques que des entreprises ou des individus (Faulx, Peters et Manfredini, 2007 ; Peters, 2012).

Cependant, si cette préoccupation est plus que légitime dans le contexte actuel, force est de constater que pour conclure au succès d'un dispositif de formation dans son ensemble, les chercheurs et praticiens se heurtent à l'existence et la complexité de multiples facteurs (Devos et Dumay, 2006 ; Liégeois, 2013). Malgré cette difficulté, la littérature s'accorde néanmoins à reconnaître trois catégories de facteurs : (i) les caractéristiques du dispositif pédagogique, (ii) les facteurs liés à l'environnement de travail et (iii) les caractéristiques de l'apprenant (Delobbe, 2007 ; Larouche, 2006).

Alors qu'une étude précédente s'est intéressée à la première catégorie de facteurs, et plus spécifiquement aux compétences dont devrait disposer le formateur pour délivrer une prestation de qualité (cf. David, 2014), ce document propose une synthèse des travaux issus de la littérature francophone sur les deux autres types de facteurs. Dans cette perspective, ce rapport sera structuré en six points :

1. Le premier examinera le lien entre les concepts de « formation » et « d'organisation apprenante ». Après avoir défini les termes d'apprentissage organisationnel et d'organisation apprenante et les raisons pour lesquelles ils s'entretiennent, nous tâcherons de voir en quoi la formation peut contribuer à rendre l'organisation apprenante et quels sont les moyens à déployer pour y arriver.
2. Par la suite, la notion de « qualité » de la formation sera discutée. Après avoir développé le cadre conceptuel dans lequel la qualité de la formation sera examinée, nous distinguerons les concepts de pertinence, d'efficience et d'efficacité de la formation. L'examen de ces différents termes permettra ainsi de montrer que pour conclure à la qualité d'une formation, celle-ci doit satisfaire avec succès à un ensemble de critères. A ce titre, nous retiendrons qu'une série d'indicateurs doivent figurer tant en amont qu'en aval de la formation.
3. Par après, nous mettrons l'accent sur l'environnement professionnel de l'apprenant. Lors de cet examen, il s'agira de voir en quoi le contexte organisationnel peut influencer ou non le succès de la formation. Dans ce registre, il sera fait mention de l'impact d'une série de variables comme l'importance d'une culture de l'apprentissage continu, les pratiques de gestion déployées par l'organisation en terme de formation, ainsi que le soutien reçu par l'encadrement et les collègues.

4. Dans un quatrième temps, nous nous intéresserons aux caractéristiques de l'apprenant. Nous aborderons successivement les aspects liés à ses caractéristiques individuelles, à ses capacités d'apprentissage, à ses attitudes au travail et à ses motivations pour se former et transférer les apprentissages acquis en formation sur son lieu de travail.
5. A la suite de cette section, un cinquième point sera dédié à la mesure de l'efficacité de la formation. A travers un inventaire regroupant un ensemble d'outils et de bonnes pratiques existantes, nous plaiderons pour une approche diagnostique de la qualité de la formation en amont et en aval de manière à ce que les entreprises luxembourgeoises puissent elle-même se situer par rapport à l'idéaltype de l'organisation apprenante.
6. Dans le prolongement de cette réflexion et en guise de conclusion, ce rapport délivrera finalement une série de recommandations et d'implications managériales. Elles seront destinées aux responsables du développement des compétences, de la formation ou responsables ressources humaines d'organisations luxembourgeoises pour que ceux-ci puissent enrichir leurs pratiques de formation.

FORMATION ET ORGANISATION APPRENANTE



1. FORMATION ET ORGANISATION APPRENANTE

Depuis près de vingt ans, organisation apprenante et apprentissage organisationnel se confondent. Malgré leurs usages indifférenciés, ces deux notions sont devenues des idéaux-types pour la plupart des entreprises et ce, pour différentes raisons :

- ces concepts apparaissent comme des modèles alternatifs aux organisations tayloriennes/ fordiennes en faisant la promesse aux travailleurs d'une plus grande autonomie et prise d'initiative dans leur travail (Quenson, 2012) ;
- ils permettent l'intégration des savoirs (et aussi des apprentissages) individuels et collectifs permettant ainsi à l'organisation de s'adapter et de survivre dans un environnement en perpétuel changement (Lauzier, Barrette, Lemyre et Corneil 2013) ;
- enfin, ils constituent un gage de confiance auprès des salariés désireux d'apprendre continuellement pour garantir leur employabilité sur un marché du travail de plus en plus instable et complexe (Fouquet, 2014).

Bien que ces termes répondent tous deux au même idéal d'apprentissage, ils apparaissent en réalité comme les deux faces d'une même médaille. Par conséquent, il importe de pouvoir les distinguer avant de voir comment la formation se situe par rapport à ces notions (Rivard et Lauzier, 2013).

L'apprentissage organisationnel est défini comme le processus entraîné par des pratiques volontaires, par lequel une organisation acquiert et/ou génère des connaissances qui produisent un changement cognitif et modifient l'étendue des comportements potentiels de l'organisation.

(Pain et Barrette, 2008 cités dans Rivard et Lauzier, 2013 : 298)

L'organisation apprenante se définit plutôt comme un contexte, c'est-à-dire comme un milieu possédant un ensemble de caractéristiques organisationnelles facilitant l'apprentissage de ses membres et qui a la capacité (comme entité) de se transformer par elle-même.

(Rivard et Lauzier, 2013 : 298)

Comme nous pouvons l'observer, chacune de ces définitions met l'accent sur une composante particulière de l'apprentissage. La première sur les processus et activités internes à l'organisation. La seconde sur les conditions propices à leur déroulement. Malgré ces différences majeures, nous constatons également que ces deux concepts ne peuvent exister indépendamment l'un de l'autre. En effet, même si l'apprentissage organisationnel renvoie au processus permettant à l'organisation d'apprendre, cette activité ne peut avoir lieu en l'absence de conditions organisationnelles facilitant son application.

Parmi celles-ci, la formation continue semble jouer un rôle particulièrement important. D'une part, parce qu'elle peut répondre aux nouvelles exigences d'apprentissages et de compétences requises par les nombreux changements organisationnels en interne. D'autre part, parce que la formation permet de faire face à la complexification des emplois et au développement accéléré des technologies en enrichissant les compétences des travailleurs et celles de l'organisation (Rivard et Lauzier, 2013).

Au niveau des recherches réalisées dans ce domaine, plusieurs travaux montrent que la formation peut indirectement contribuer à « l'organisation apprenante ». Selon Dunberry et Péchard (2007), c'est notamment le cas lorsque son efficacité est évaluée (cf. infra). Pour d'autres chercheurs, la formation tend vers l'organisation apprenante quand elle va au-delà de l'acquisition de savoir-faire individuels et qu'elle permet de modifier les dimensions techniques et systémiques du fonctionnement interne de l'entreprise (voir p.ex. Maurice, 1987 ; Méhaut, 1990 ; Zarifian, 1992 cités dans Quenson, 2012). Enfin, la formation peut rendre l'organisation apprenante lorsqu'elle apparaît comme un véritable vecteur de soutien organisationnel à l'apprentissage (Lauzier et al., 2013). À ce titre, Rivard et Lauzier (2013) préconisent aux dirigeants et responsables des ressources humaines plusieurs actions :

- Appuyer l'apprentissage sur le lieu de travail (ex. tutorat, mentorat, parrainage, formation continue en cours d'emploi, apprentissage à distance).
- Investir dans des ressources matérielles, financières, humaines, destinées à soutenir une démarche d'apprentissage continu.
- Répondre aux besoins de formation immédiats (ou à plus long terme) des employés.

Si ces recommandations apparaissent comme tout à fait réalistes et logiques en terme d'apprentissage, force est de constater que beaucoup d'entreprises ne parviennent pas à s'inscrire dans ce type de démarches. Pour exemple, une enquête récente souligne qu'en France, 50 % des salariés n'ont jamais eu recours aux 20 heures de formation annuelles telles que prévues par la loi portant sur le droit individuel à la formation (Fouquet, 2014). Or, dans une société où le savoir est désormais attendu partout et tout le temps parce qu'il est source d'avantage concurrentiel et de gains de productivité, il importe de pouvoir reconsidérer la formation non pas comme une fin en soi, mais comme un moyen parmi d'autres pour développer l'apprentissage (Davel et Tremblay, 2011).

Dans ce cadre, nous proposons de partir du modèle 70:20:10 afin de voir comment la formation peut contribuer à l'organisation apprenante (voir figure 1). Développé à l'Université de Princeton par McCall, Einchinger et Lombardo entre les années soixante et nonante (cités dans Le Bihan, Ambrosini, Eichenlaub, de Lardemelle et Pailleau, 2012), ce modèle postule que dans les entreprises, l'apprentissage organisationnel se déroule de la façon suivante :

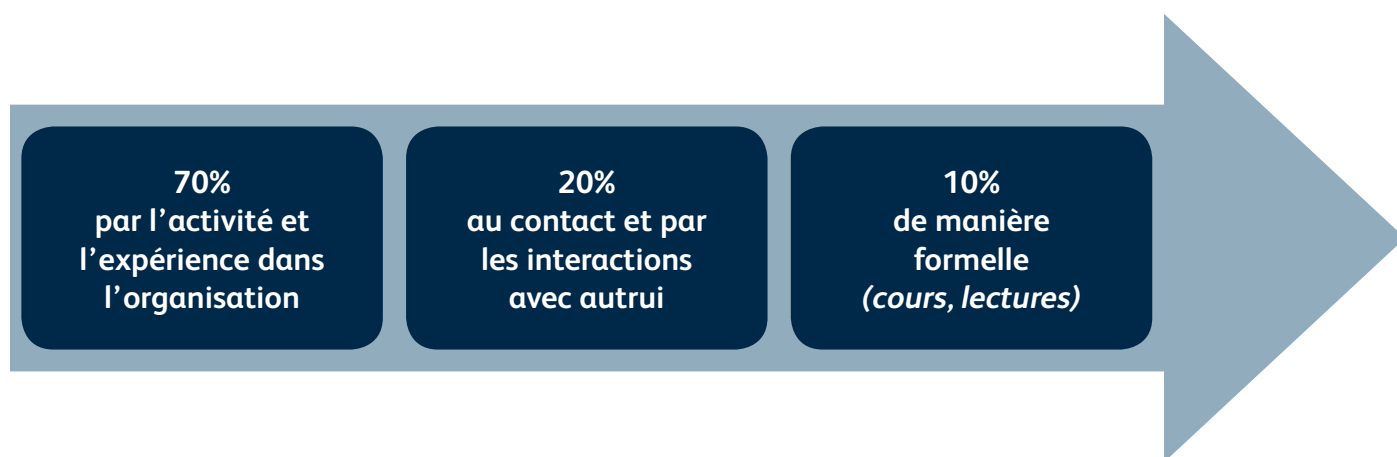


Figure 1 : Le modèle 70:20:10.

A travers cette répartition, nous voyons donc que les apprentissages formels et informels se complètent. En outre, comme les seconds s'élaborent exclusivement par l'exercice concret du travail, leurs proportions et leurs bienfaits apparaissent naturellement comme bien plus grands (Domon, 2014). Toutefois, Zarifian (2005) invite à nuancer ces bénéfices. Selon lui, l'apprentissage se doit d'être en effet organisé de manière rigoureuse car l'organisation peut courir le risque que ses travailleurs s'enferment parfois dans des pratiques peu efficaces.

Face à cette éventualité, les responsables du développement des compétences et de la formation peuvent évidemment agir sur l'impact de la formation dans l'organisation (voir figure 2). Pour ce faire, ces professionnels doivent avant tout se rappeler que le modèle 70:20:10 n'est pas un ratio fixe ou une formule rigide que l'organisation doit cibler à tout prix (Jennings, 2014). Au contraire, les ratios fluctuent au gré des situations car les pratiques d'apprentissage tendent à être uniques et difficilement reproductibles d'une organisation à l'autre¹ (Davel et Tremblay, 2011).

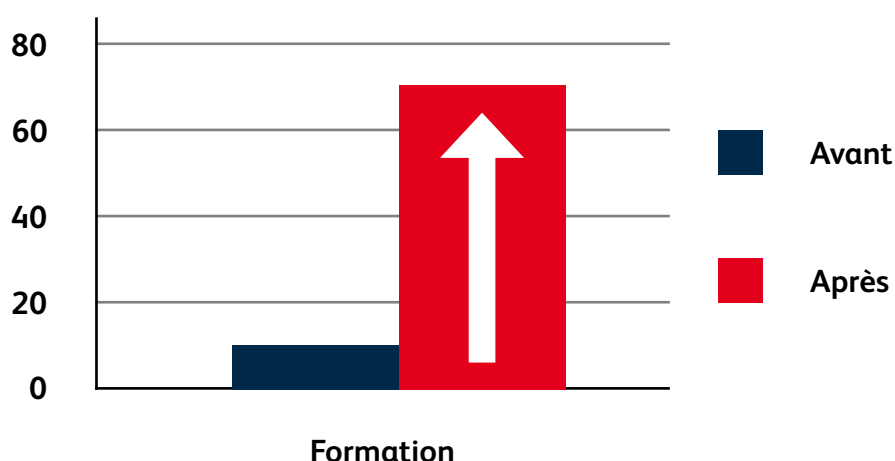


Figure 2 : Agir sur l'impact de la formation dans l'organisation.

De ce fait, le modèle 70:20:10 peut s'avérer extrêmement utile pour réorganiser et répartir les ressources de manière à renforcer l'apprentissage des travailleurs et ce, en s'appuyant sur les foyers d'apprentissage existants (Jennings, 2014). Dans le cadre de ce rapport, c'est naturellement sur la formation que nous allons nous concentrer. Plus exactement, nous tâcherons de montrer que pour augmenter le pourcentage d'impact de la formation sur les apprentissages (formel et informel) dans l'organisation, les responsables du développement des ressources humaines doivent travailler à l'amélioration de la qualité de leurs pratiques de formation. Dans cette perspective, le prochain point s'attachera à définir rigoureusement la notion de « qualité » dans la formation.

¹ Pour Davel et Tremblay (2011), cette disparité au niveau des pratiques d'apprentissage s'explique par le fait que les personnes et leurs relations autour des pratiques de travail évoluent dans un contexte qui n'est jamais le même d'une entreprise à l'autre.

DÉFINIR LA QUALITÉ DE LA FORMATION



2. DÉFINIR LA QUALITÉ DE LA FORMATION

Dans la littérature francophone, la qualité de la formation rime régulièrement avec des notions comme le succès, la réussite, l'impact, l'efficacité ou l'efficacité d'un dispositif de formation. En raison de cette confusion, la définition de la qualité de la formation souffre de limites tant le terme peut recouvrir des significations larges. En réalité, l'origine de cette polysémie s'explique par le fait que la notion de qualité ne fait pas écho de la même façon chez tous les acteurs de la formation. En effet, ceux-ci n'ont pas toujours le même point de vue parce que leurs attentes sont différentes à l'égard du processus de formation (Gérard, 2008).

Par exemple, pour le formateur, la formation sera de qualité si tout se déroule bien et si les participants sont satisfaits de sa prestation. Pour l'organisation, la formation sera par contre de qualité si les objectifs fixés au début ont été rencontrés. Les bénéficiaires concluront finalement à la qualité de la formation si celles-ci répond à des besoins en lien avec la bonne réalisation de leur travail quotidien.

Compte-tenu de ces différents intérêts, l'évaluation de la qualité de la formation se limite souvent à des éléments de contexte pris «   chauds » sans trop se préoccuper de savoir si la formation produit réellement des résultats en termes d'acquis et de transfert d'apprentissages sur le lieu de travail (Gérard, 2008). Enfin, dans le cas où ce même transfert est réellement évalué, la qualité de la formation a finalement tendance à se réduire à la qualité de ce processus. Bien que le transfert soit considéré comme l'un des principaux indicateurs de réussite d'une formation, des recherches tendent à montrer que d'autres éléments interviennent pour conclure à la qualité de la démarche (Peters, 2012).

En effet, à l'instar d'autres études sur le sujet (voir p.ex. Meignan, 2003 ; Léonard, Nils et Vellut, 2011 ; Petit, Albarello, Grzyb et de Viron, 2012), la qualité de la formation doit être comprise comme le fait qu'elle satisfait à un certain nombre d'exigences (Gérard, 2008 :14).

Dans le cadre de ce rapport, nous proposons d'abord d'envisager la qualité de la formation à la lumière des caractéristiques de l'environnement professionnel et du rôle de l'apprenant. Nous rappelons cependant au lecteur que ces deux types de facteurs ne déterminent pas à eux seuls la qualité de la formation puisque les caractéristiques du dispositif pédagogique interviennent aussi (voir figure 3).

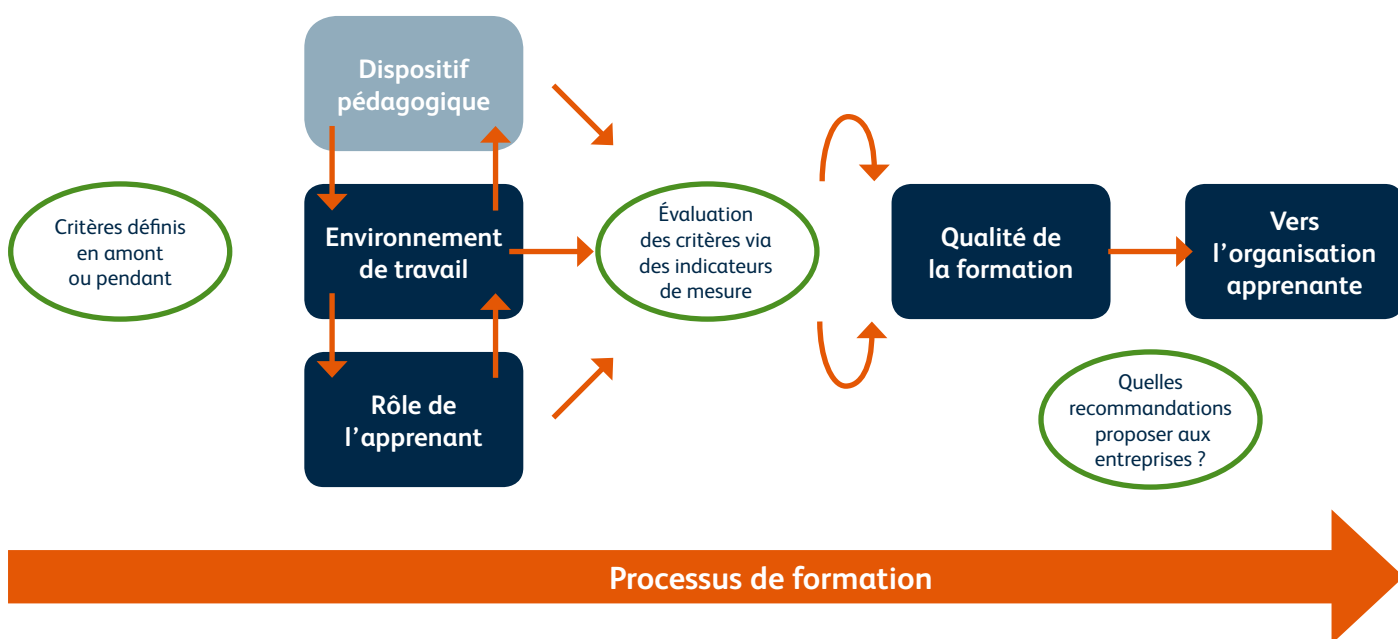


Figure 3 : Pour une vision dynamique et élargie de la qualité de la formation.

Par conséquent, la qualité de la formation sera ici examinée dans une approche dite de « l'apprentissage situé ». En somme, il s'agira de voir « en quoi le passage par la formation a un impact sur des comportements futurs, via la mobilisation non seulement des apprentissages mais également de l'expérience et de l'environnement de l'apprenant » (Peters, 2012:60). Cette façon de procéder permettra ainsi d'offrir une vision dynamique et élargie de la qualité de la formation, et pourra proposer à terme des solutions concrètes aux entreprises soucieuses de tendre vers « l'organisation apprenante ».

Toutefois, l'atteinte de cet idéaltype passe aussi par des critères de qualité plus traditionnels dans l'étude de la formation : la « pertinence » – l'« efficacité » et – l'« efficacie » (Gérard, 2008). Afin de comprendre concrètement pourquoi ces critères sont nécessaires pour conclure à la qualité de la formation, voici leur définition :

La pertinence d'une formation signifie que les objectifs de la formation sont ceux qui sont nécessaires tant à l'égard des objectifs en termes de contenus et/ou de compétences à acquérir par rapport au public visé par la formation. Pour conclure à la pertinence de la formation, il sera nécessaire de définir ces objectifs en amont et/ou pendant la formation.

(Gérard, 2008)

L'efficacité d'une formation survient lorsque son retour sur investissement est favorable. Le retour sur investissement renvoie au rapport entre l'efficacie et les moyens investis.

(Gérard, 2008 ; Malassinge, 2007)

L'efficacie d'une formation est liée à l'atteinte de ses objectifs. Une formation sera efficace si :

- *les compétences visées sont acquises par les apprenants ;*
- *les compétences acquises sont mises en œuvre ;*
- *la mise en œuvre des compétences a un impact en termes de résultats opérationnels pour l'entreprise, ou en termes de développement personnel au niveau individuel (Gérard, 2008).*

Pour évaluer l'efficacie de la formation et conclure en même temps à sa qualité, les critères formulés tant en amont que pendant la formation doivent être évalués par le biais d'indicateurs de mesure en aval de la formation. La fin du rapport proposera d'ailleurs une série d'exemples.

Si ces trois critères de qualité ne seront pas examinés à proprement parler, nous y ferons tout de même allusion car ce rapport aspire aussi à fournir des indications aux entreprises luxembourgeoises pour améliorer la qualité de leurs pratiques de formation. A cette fin, les prochaines parties du rapport vont à présent se pencher respectivement sur l'influence de l'environnement professionnel et les caractéristiques de l'apprenant.

L'ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL



3. L'ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

Selon plusieurs chercheurs, l'environnement professionnel de l'apprenant serait le facteur le plus déterminant pour garantir le succès de la formation (Laroche et Haccoun, 1999 ; Larouche, 2006 ; Peters, 2012). Toutefois, l'impact de ce dernier semble surtout avoir été étudié à la phase post-formation car c'est à ce moment critique que le transfert et l'application de la formation se concrétisent (Larouche, 2006).

Si la question du transfert des apprentissages défini ici comme « les efforts accomplis par les employés pour mettre en application leurs nouveaux acquis une fois la formation terminée » (Haccoun et Lauzier, 2014:48) n'est pas à négliger, il est de plus en plus admis que le rôle de l'environnement professionnel ne peut se réduire seulement à l'étude de la réussite du transfert (voir p.ex. Peters et al., 2014).

Au contraire, les responsables de formation doivent intégrer l'importance du contexte organisationnel tout au long de leur politique de formation, c'est-à-dire au moment de leur élaboration jusqu'à l'après formation (Larouche, 2006). La raison qui l'explique demeure dans le fait que, sur l'ensemble de la durée du processus, l'environnement professionnel influencera le comportement de l'apprenant à l'égard de la formation (Laroche et Haccoun, 1999).

Traditionnellement, l'influence de l'environnement professionnel dans l'étude de la formation s'analyse au regard de trois variables : (i) l'organisation, (ii) l'encadrement et (iii) les collègues. D'après la littérature parcourue, chacune de ces dimensions joue un rôle important dans la réussite de la formation. Par conséquent, nous allons les étudier successivement en tâchant de voir leurs influences respectives à chaque moment du processus de formation.

3.1. L'ORGANISATION

Dans ce rapport, l'organisation est considérée de façon « large ». Elle renvoie d'abord aux conditions dans lesquelles l'organisation commanditaire de la formation place son personnel dans le dispositif de formation, et désigne ensuite le département responsable du développement des ressources humaines et de la formation. Au niveau de l'organisation, les variables que nous allons analyser sont autant de type culturel que managérial.

La face culturelle s'intéressera aux représentations partagées au sein de l'organisation par rapport à la place de la formation et plus particulièrement à l'importance de la culture de l'apprentissage continu. La dimension managériale analysera quant à elle les pratiques de gestion qui sont mises en place par l'organisation afin d'accompagner au mieux son personnel dans son processus de formation (Dumay, 2006).

3.1.1. LA CULTURE DE L'APPRENTISSAGE CONTINU

Par définition, une culture d'entreprise a trait aux valeurs, mythes, rites, tabous et signes qui sont partagés par la majorité des membres de l'entreprise (Durand, Fili et Hénault, 2000). Aussi diffuse qu'elle soit, la culture d'entreprise dit beaucoup à propos de l'organisation et explique généralement les bases de son fonctionnement (Rivard et Lauzier, 2013).

Dans le cas du développement des compétences par exemple, l'organisation, par le biais de sa culture, fera d'office ressentir (ou non) aux apprenants son ouverture à la formation ; que ce soit implicitement (normes, valeurs, croyances) ou explicitement (discours, pratiques de développement). Elle témoignera en outre de sa réceptivité aux changements pouvant être générés à la suite de nouveaux apprentissages, tout comme à la place qu'elle accordera à la formation dans ce changement² (Dumay, 2006 ; Larouche, 2006).

Comme la culture d'entreprise oriente l'état d'esprit et le comportement des employés (Nonaka et Takeuchi, 1995), plusieurs travaux ont cherché à comprendre comment la culture de l'entreprise pouvait influencer la qualité des apprentissages dans l'organisation (voir p.ex. Rouiller et Goldstein, 1993 ; Tracey, Tannenbaum et Kavanagh, 1995 cités dans Devos et Dumay, 2006). Les résultats de ces études révèlent que c'est dans une culture dite de « l'apprentissage continu » que la formation aura le plus d'impact dans l'organisation.

Ce lien de causalité s'explique par le fait que ce type de culture encourage les apprenants à utiliser leurs acquis en situation de travail tout en guidant l'adoption de comportements favorables à l'apprentissage (Devos et Dumay, 2006). A cela s'ajoute qu'au travers de ses valeurs et normes intrinsèques, cette culture promeut dans l'organisation les comportements suivants : la tolérance aux erreurs, la remise en question des règles établies, ainsi que l'ouverture à l'expérience et aux changements (Rivard et Lauzier, 2013). Enfin, il s'avère que les entreprises caractérisées par ce type de culture accordent généralement une grande importance à la performance en valorisant systématiquement le niveau de compétence de ses employés (Laroche et Haccoun, 1999).

Si les responsables de formation peuvent difficilement agir sur la culture organisationnelle, ces recherches rappellent néanmoins qu'en fonction des valeurs et normes véhiculées par sa culture d'entreprise, l'organisation peut sérieusement diminuer la motivation des employés à se former (Mathieu, Tannenbaum et Salas, 1992 cités dans Delobbe, 2007). Par conséquent, il importe que l'organisation puisse montrer (implicitement et explicitement) à ses employés qu'elle accorde des moyens suffisants et nécessaires à la formation.

Au niveau matériel, cela passe notamment par un budget, du temps, des ressources humaines et des lieux propices, mais c'est surtout au niveau des actions directement déployées pour les employés que le service formation pourra gagner en qualité (Bach, 2007 ; Gérard, 2008). Dans ce registre, nous pensons principalement aux pratiques de gestion déployées pour encadrer l'entièreté du processus de formation.

3.1.2. LES PRATIQUES DE GESTION RELATIVES À LA FORMATION

Dans beaucoup d'entreprises, la plupart des services en charge du développement des ressources humaines concentrent leurs efforts à l'élaboration d'un plan de formation structuré. Dans cette perspective, l'accent est principalement mis sur l'offre de formation et la préoccupation majeure des responsables est de montrer que celle-ci correspond à la demande – et donc qu'il y a de nombreuses inscriptions aux activités proposées – et qu'elle permet de satisfaire les attentes des participants, principalement grâce à des questionnaires de satisfaction (Gérard, 2008).

² Exemple : la formation est-elle conçue comme occasion de changement ?

Si ce type d'actions est tout à fait légitime, force est de constater que le point focal de cette logique évalue seulement la qualité de la formation par rapport à sa pertinence sans trop se préoccuper de savoir si la formation produit des résultats en termes d'acquis, de transfert et/ou d'impact (Garant et Dubruille, 2008 ; Gérard, 2008 ; Rivard et Lauzier, 2013). Or, à l'instar de la définition vue précédemment, ce critère d'exigence ne suffit pas pour conclure à la qualité de la formation car celle-ci n'est pas examinée au regard de critères comme ceux de l'efficience et de l'efficacité.

Par conséquent, nous tâcherons de voir ci-après comment l'organisation peut à son niveau, considérer ces deux autres critères et ainsi améliorer par la même occasion, la qualité de son système de formation. Pour ce faire, nous analyserons l'effet de différentes pratiques de gestion à différents moments du processus de formation. Dans ce cadre-là, nous aborderons respectivement : (i) l'analyse des besoins et la définition des objectifs ; (ii) l'implication des apprenants dans la démarche de formation ; (iii) l'information et la communication à propos de la formation et (iiii) l'évaluation du processus de formation.

3.1.2.1 L'ANALYSE DES BESOINS ET LA DÉFINITION DES OBJECTIFS

Alors qu'à l'après-guerre on avait tendance à « former pour former », de multiples travaux ont pu montrer que la formation n'avait de sens que si elle pouvait répondre à des besoins (voir p.ex. Le Boterf, 1991 ; Roegiers, Wouters et Gérard, 1992 cités dans Gérard, 2008). En effet, selon Bach (2007) recourir à une analyse des besoins permet de mettre en évidence l'écart existant entre une situation présente (niveau de compétence avant formation) et une situation future (niveau de compétence requis pour satisfaire aux exigences induites par le changement souhaité ou imposé). Grâce à cette analyse préalable, des objectifs pourront ensuite être définis, ce qui permettra de voir si l'action de formation peut permettre de les atteindre oui ou non et si oui, de quelle(s) façon(s) (Gérard, 2008).

Dans beaucoup d'entreprises cependant, la formation est régulièrement considérée comme une fin en soi, alors qu'elle n'est pas forcément la solution la plus adaptée pour répondre aux besoins. Or, pour conclure à la pertinence d'une action de formation, il faut d'abord définir un objectif d'évolution, c'est-à-dire de nouvelles exigences à atteindre dans la situation future (ex. diminuer le nombre de pannes). Dans le système de formation de l'organisation, cette première étape est souvent négligée parce que l'analyse des besoins s'effectue soit par un prescripteur hiérarchique, soit de manière auto-prescrite (Petit et al., 2012).

Dans le premier cas, le principal acteur est l'organisation et à travers elle, le supérieur hiérarchique ou le service de formation. Après avoir constaté certaines déficiences au niveau des compétences des employés, c'est généralement elle qui décidera de la formation à laquelle ces derniers devront participer. Selon le contexte et lorsqu'ils ne sont pas consultés, la formation peut alors être interprétée négativement par les participants, ce qui en réduira évidemment l'efficacité (Gérard, 2008). Dans le second cas, le principal acteur est l'individu³. Il est lui-même à l'origine de l'analyse de ses besoins et du choix de la formation qui permettra selon lui d'y répondre. Si cette logique a l'avantage d'être plus ancrée dans les besoins immédiats, l'organisation court le risque qu'une grande partie de la formation échappe au système. En effet, comme la demande de formation est avant tout personnelle, l'efficacité se situe essentiellement à un niveau individuel, sans être nécessairement liée à une efficacité au niveau de l'organisation (Gérard, 2008).

³ Ce cas de figure est généralement d'application dans les organisations à haute intensité en connaissance, c'est-à-dire lorsque « l'essentiel du travail peut être reconnu comme étant de nature intellectuelle et où des employés hautement qualifiés composent la majeure partie de la force de travail » (Alvesson, 2000).

Face à ces deux types de scénarios, l'organisation ne peut se limiter à jouer le rôle de « prescripteur avaliseur » en se contentant d'avaliser simplement les demandes de formation (Petit et al., 2012). Au contraire, plusieurs travaux montrent qu'il est nécessaire donner la parole à tous les acteurs de l'organisation au moment de la définition des besoins et objectifs de la formation (Barbier et Lesne, 1977 ; Bourgeois, 1991 cités dans Gérard, 2008 ; Barbier, 2009 ; Masingue, 2011 ; Meignant, 2003 ; Rivard et Lauzier, 2013). Cette concertation préalable autour de l'analyse des besoins permettra ainsi non seulement de définir collectivement un objectif d'évolution avec précision, mais aura aussi comme avantage de voir si d'autres types d'action que la formation ne seraient pas plus adaptés pour y répondre (ex. recrutement, mobilité, etc.), et/ou s'il n'est pas nécessaire de mener d'autres démarches en parallèle (Meignant, 2003).

À ce titre, l'organisation doit pouvoir assurer un minimum d'encadrement dans la démarche (voir figure 4) et inviter les acteurs concernés à se poser trois questions : a) pour qui ? ; b) pourquoi ? ; c) comment ? (Lebrun et al., 2011 ; Léonard et al., 2011).

a) Pour qui ? Trop souvent négligée, cette première question renvoie à l'adéquation du public à l'égard du contenu de la formation. En effet, une formation est pertinente si ce sont les personnes qui doivent être formées qui le sont (Gérard, 2008). Par conséquent, les acteurs doivent non seulement veiller à l'utilité réelle de la formation pour l'activité professionnelle ainsi qu'aux prérequis nécessaires pour y participer⁴. En l'absence de ces précautions, les connaissances nouvelles seront difficilement appropriées par les participants et les possibilités de transfert seront largement diminuées (Petit et al., 2012).

b) Pourquoi ? Cette seconde question a trait à la nécessité de cerner les besoins avec soin. Effectivement, dans l'entreprise, l'analyse des besoins se confond régulièrement avec l'envie en pensant qu'il suffit de demander directement aux gens quels sont leurs besoins pour qu'ils les expriment de façon fiable. Or, le fait qu'un salarié exprime le souhait de se former ne signifie pas nécessairement qu'il en ait besoin, et si au contraire, il n'exprime rien, cela ne veut pas nécessairement dire qu'il n'a pas de besoin (Meignant, 2003). Par conséquent, il y a lieu de se rappeler que la notion de besoin comporte toujours une dimension objective et subjective (Barbier et Lesne, 1977 cités dans Gérard, 2008). Par conséquent, le besoin doit s'envisager comme la résultante d'un processus associant les différents acteurs concernés et traduisant un accord entre eux sur des « manques » à combler (Meignant, 2003).

c) Comment ? Finalement, cette troisième question appelle à l'opérationnalisation du plan d'action le plus adéquat pour répondre aux besoins (Hougardy et Hoger, 2006 cités dans Lebrun et al., 2011). Plus exactement, en fonction des objectifs et du type de compétences à acquérir, la méthode (de formation) la plus adaptée sera sélectionnée (Léonard et al., 2011).

⁴ Comme Carré et Fenouillet (2011) le rappellent, les dispositions et les performances en formation sont fortement dépendantes des capacités cognitives acquises avant l'entrée en formation.

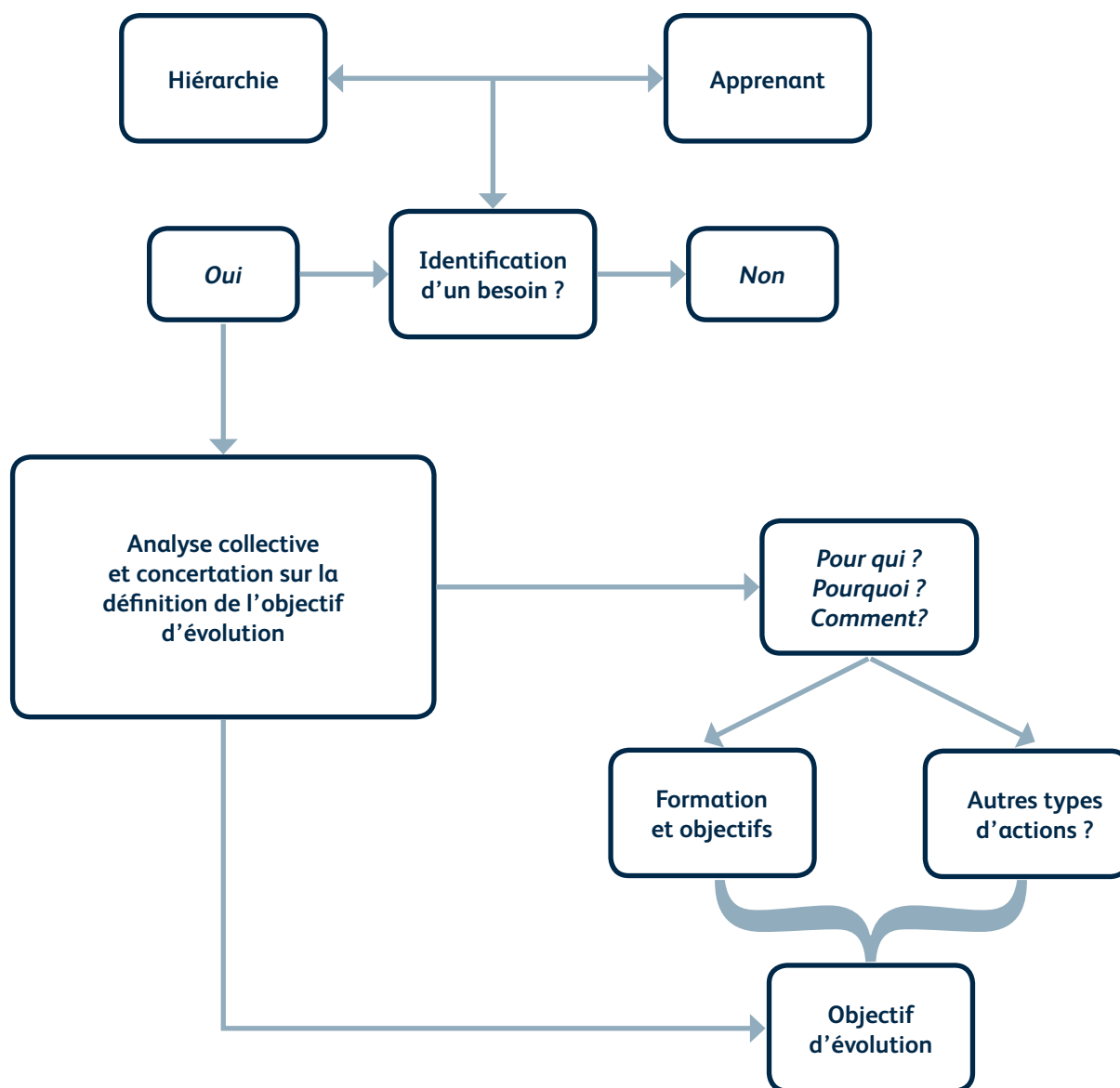


Figure 4 : Évaluer collectivement la pertinence de la formation.

Dans le cas où les acteurs plaideront en faveur d'une action de formation, des objectifs de formation adéquats devront être définis. Le but sera de faire en sorte que l'action de formation puisse permettre a priori d'atteindre l'objectif d'évolution. Ces objectifs de formation feront référence aux compétences que l'organisation essaiera de développer ou de faire acquérir à ses travailleurs par l'action de formation et qui, mises en œuvre, permettront d'atteindre l'objectif d'évolution (Gérard, 2008). Ce faisant, l'évaluation de la pertinence constitue une étape essentielle du processus et doit se faire en amont⁵ du programme de formation. Elle permet de bien dimensionner la formation tout en permettant de voir à quoi elle peut vraiment répondre, car il est évident que des objectifs qui ne seraient pas pertinents ne permettraient pas d'atteindre l'objectif d'évolution et donc d'obtenir l'impact recherché (Gérard, 2008).

⁵ Toutefois, en raison de changements internes à l'organisation (ex. révision de la stratégie, du budget, réallocation des ressources humaines, etc.), des objectifs de formation pertinents au moment de l'analyse des besoins peuvent devenir dans certains cas obsolètes au moment de la mise en œuvre de l'action de formation. Dans pareille circonstance, l'évaluation de la pertinence pourra donc aussi se réaliser durant la formation pour s'assurer que la pertinence existe toujours (Gérard, 2008).

3.1.2.2. IMPLIQUER LES APPRENANTS DANS LA DÉMARCHE

Même lorsqu'une formation est organisée avec les meilleures intentions du monde, elle peut être perçue par le futur apprenant comme une formation récompense ou une formation sanction (Gérard, 2008). L'origine de cette évaluation subjective chez le travailleur se construit en réalité sur base du degré d'importance de ladite formation pour l'environnement de travail et sur ses attentes (plus ou moins positives) par rapport aux retombées que la formation aura sur lui et sur les (futurs) tâches à accomplir. Une fois construites, ces différentes perceptions vont constituer un bagage de prédispositions qui vont influencer sa motivation à participer et à s'investir dans l'activité de formation (Laroche et Haccoun, 1999).

Face à cette réalité, plusieurs travaux se sont intéressés à la relation qu'il pouvait y avoir entre les formations proposées par l'organisation et la motivation initiale des participants à l'égard de celles-ci. À ce titre, Delobbe et Vandenberghe (2001) montrent que lorsque l'offre de formation dans l'organisation est en adéquation avec les besoins de l'individu, une relation positive est observée à l'égard de sa motivation pour la formation. Dans ce même registre, Garant et Dubruille (2008) observent que lorsqu'elle rencontre ses objectifs personnels, la formation a beaucoup plus de chance d'être porteuse de sens pour l'apprenant. En d'autres termes, lorsque l'apprenant perçoit que la formation va servir ses intérêts personnels autant que les intérêts de son employeur, sa motivation initiale pour la formation aura tendance à augmenter (Facteau, Dobbins, Russel, Ladd et Kudisch, 1995 ; Martocchio, 1992 cités dans Laroche et Haccoun, 1999). Une autre étude a pu montrer que cette motivation était d'autant plus grande si l'apprenant se sentait impliqué dans la démarche et impliqué dans les décisions relatives à sa formation (Tannenbaum et Yukl, 1992 cités dans Laroche et Haccoun, 1999). Enfin, lorsque la participation à la formation est volontaire plutôt qu'obligatoire, la motivation est supérieure (Facteau et al., 1995 cités dans Laroche et Haccoun, 1999). Par conséquent, l'apprenant doit se voir capable de prendre ses propres décisions à propos de la formation à suivre (Baldwin, Majurka et Loher, 1991 cités dans Laroche et Haccoun, 1999).

Ces différents résultats rappellent donc que le travailleur doit être résolument impliqué dans des démarches de formation et que l'organisation peut agir au niveau de ses perceptions pour développer sa motivation bien avant son entrée en formation. Dans ce cadre, la littérature relève plusieurs actions favorables à l'implication des apprenants dans la démarche de formation.

La première a trait à la transparence de l'organisation à l'égard de son programme de formation. Plus précisément, il s'agit de présenter aux apprenants les faits qui sont à l'origine du besoin de formation. Au travers de cette initiative, l'organisation peut ainsi mettre en avant les conséquences positives de cette formation. Dans le prolongement de cette action, l'organisation peut aussi se concerter avec les apprenants à l'égard du futur programme de formation. Par exemple, l'entreprise peut leur poser certaines questions: ont-ils l'impression que la formation peut changer quelque chose ? Sont-ils convaincus du bien-fondé de ce qui sera enseigné ? Ont-ils l'impression qu'ils pourront en retirer quelque chose de significatif ? Par cette implication des apprenants, l'organisation fait du projet de formation un mécanisme de soutien prévu pour eux (Laroche et Haccoun, 1999).

Une seconde méthode consiste à inciter les participants à formuler des objectifs (de transfert) précis à atteindre au terme de la formation. En effet, dans une recherche réalisée sur la formation continue en milieu universitaire, Petit et ses collègues (2012) montrent que cette pratique est particulièrement percutante. En effet, lorsqu'il identifie clairement les objectifs qu'il souhaite atteindre au terme de la formation, le participant va être beaucoup plus réceptif durant celle-ci, et plus particulièrement par rapport aux éléments qui pourront lui être utiles afin d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixé. Dans ce cadre-là, ces mêmes auteurs constatent que l'utilisation d'un carnet de bord représente un excellent moyen pour aider le participant à formuler ses objectifs (de transfert). Effectivement, comme ce carnet l'accompagne tout au long de la formation, le participant peut y noter les éléments qui font sens pour lui et à partir desquels il pourra tirer des enseignements utiles pour sa pratique.

Enfin, une dernière façon d'impliquer les apprenants est de leur proposer de réaliser un travail de fin de formation en lien avec leur fonction (Petit et al., 2012). Régulièrement utilisée par de nombreux organismes de formation continue en Belgique, cette méthode est un moyen très efficace pour établir un lien entre le contenu de la formation et la réalité professionnelle du participant. A ce titre, les interviews menées auprès d'une vingtaine de répondants par Petit et ses collègues (2012) rapportent que ce travail constitue de nombreux avantages. D'une part, il permet aux participants d'envisager et de concrétiser les enseignements de la formation dans l'intérêt de leur travail quotidien. D'autre part, il offre la possibilité à l'organisation de pouvoir bénéficier de nouvelles connaissances.

Toutefois, pour s'attendre à de pareils résultats, l'entreprise à tout intérêt à prévoir en amont du programme de formation, un document ou une charte qui reprend les consignes et objectifs de ce travail final. Ce cadrage permettra ainsi aux participants de réaliser leur travail dans les meilleures conditions possibles afin que ceux-ci puissent y donner le meilleur d'eux-mêmes (Petit et al., 2012). Evidemment, il arrive parfois que le contexte de l'entreprise exige que la formation soit obligatoire. Dans ce cas, il arrive cependant et trop souvent que le salarié soit simplement convoqué sans savoir pourquoi. Pour éviter que la formation soit interprétée négativement, Laroche et Haccoun (1999) recommandent d'en faire la publicité en insistant sur les bénéfices à retirer, et sur les succès antérieurs de cette formation.

3.1.2.3. INFORMATION ET COMMUNICATION À PROPOS DE LA FORMATION

En effet, à partir d'une revue de littérature réalisée sur le sujet, ces deux auteurs constatent que la réputation d'une formation et la publicité qui circule à propos de sa prochaine tenue influencent la motivation à apprendre des participants (Facteau et al., 1995 cités dans Laroche et Haccoun, 1999). Dans le prolongement de ces observations, une autre étude a pu montrer que lorsqu'il est fait mention de ce qui sera attendu des participants à la suite de la formation, ceux-ci démontrent une plus forte intention de transférer leurs apprentissages à l'issue de cette dernière (Baldwin et al., 1991 cités dans Laroche et Haccoun, 1999). Par conséquent, présenter aux futurs participants une description réaliste de la formation à venir en y incluant ses qualités et ses limites ainsi que les bénéfices attendus et les difficultés anticipées, peut constituer un moyen simple pour capitaliser sur ces faits empiriques (Laroche et Haccoun, 1999).

3.1.2.4. FAVORISER LES OPPORTUNITÉS DE L'APPLICATION

Pendant la formation et à la suite de celle-ci, l'organisation doit pouvoir aussi mettre à disposition de l'apprenant des opportunités d'application. Le but étant qu'il puisse utiliser de manière concrète les nouveaux apprentissages, connaissances, aptitudes et comportements appris lors du programme de formation (Ford et Weissbein, 1997 ; Noe, 2002 cités dans Larouche, 2006). En effet, l'exécution des tâches apprises en formation est essentielle pour conclure à la réussite de celle-ci. Dans ce cadre-là, plusieurs auteurs insistent sur l'importance de l'intervalle de temps à surveiller entre la fin de la formation et la première occasion pour transférer les apprentissages sur le lieu de travail (Bourgeois et Nizet, 2011 ; Frenay et Bédard, 2006). La présence de ce « facteur temps » comme corollaire au succès du transfert s'explique par le fonctionnement de la mémoire (Borry, 2014). Effectivement, après un an, la mémoire ne retient que 10 % d'une connaissance apprise si celle-ci n'a pas été réactivée ou n'est pas utilisée. Ce faisant, plus le temps passe et moins il en reste quelque chose (Liégeois, 2013).

Face à cette réalité, il est donc nécessaire que l'organisation puisse concevoir des programmes de formation qui favorisent la réactivation et l'utilisation des apprentissages de façon récurrente. Dans la littérature scientifique, ces conditions renvoient généralement au « climat de transfert⁶ » qui se réfère à des aspects de l'environnement de travail favorisant la mise en pratique de ce qui a été appris en formation (Rouiller et Goldstein, 1993 cités dans Devos et Dumay, 2006 ; Machin et Forgaty, 2003 cités dans Peters, 2012). Au niveau de l'entreprise, plusieurs actions sont possibles.

Par exemple, Petit et ses collègues (2012) soutiennent que l'organisation peut réserver du temps à l'accompagnement des participants. Ainsi, aussi bien durant la formation qu'à l'issue de celle-ci, elle pourrait inciter ces derniers à partager leurs connaissances nouvelles avec leurs collègues et supérieurs hiérarchiques (cf. infra). À ce titre, le département formation pourrait mettre sur pied des réunions de débriefing autour de la formation du participant et/ou prévoir un temps propice à ces retours d'expériences et à leurs applications concrètes pendant les réunions d'équipe (Petit et al., 2012 ; Rossion et Berckmans, 2012). Évidemment, il va de soi que pour créer de pareilles opportunités, le management de proximité a aussi un rôle critique à jouer (Laroche et Haccoun, 1999).

3.1.2.5. ÉVALUER LE PROCESSUS DE FORMATION DANS SON ENTIÈRETÉ

Pour améliorer la qualité de sa politique de formation, l'organisation peut finalement évaluer le processus de formation dans son entièreté. Pour rappel et à l'instar de la définition susmentionnée, une formation est de qualité lorsqu'elle répond à certains critères d'exigences (cf. pertinence, efficacité et efficience). Dans l'avant dernière section de ce rapport, nous verrons comment évaluer la qualité de la formation.

3.2. L'ENCADREMENT

Par définition, l'encadrement renvoie ici au management de proximité du salarié, c'est-à-dire à son manager ou supérieur immédiat. En tant qu'acteur à part entière de l'environnement de travail, l'encadrement joue aussi un rôle clé par rapport à la formation car il peut influencer, grâce à son soutien, la nature et le volume des apprentissages des subordonnés (Rivard et Lauzier, 2013). Au niveau de la formation, ce soutien hiérarchique peut s'exprimer de différentes façons. Il peut recouvrir des dimensions telles que les encouragements envers l'application des acquis, l'intérêt pour la formation, la fixation d'objectifs en rapport avec le transfert, la discussion avec le collaborateur quant aux manières possibles d'utiliser les nouvelles compétences et les obstacles éventuellement rencontrés dans cette activité (Devos et Dumay, 2006).

⁶ Malgré son utilisation récurrente dans la littérature, ce concept reste malgré tout sujet à controverse. Les débats portent notamment sur les dimensions internes du construit, et plus exactement par rapport aux aspects spécifiques (indices et conséquences permettant de conclure ou non à la 'favorabilité' de l'environnement envers le transfert) que celui-ci doit recouvrir (voir p.ex. Alvarez, Salas et Gorafano, 2004 ; Burke et Hutchins, 2007 ; Holton, Bates, Seyler, Carvalho, 1997 ; Holton, Bates et Runona, 2000 cités dans Peters et al., 2014).

Sur le plan empirique, la plupart des recherches tendent à montrer que quelle que soit l'attitude exprimée, le soutien de l'encadrement impacte directement la motivation de l'apprenant vis-à-vis de la formation (Delobbe, 2007). Tout d'abord, lorsque le supérieur s'entretient préalablement avec son collaborateur au sujet de la formation, cela augmente sa motivation à l'égard de la formation, et plus particulièrement quand la discussion met l'accent sur les futurs bénéfices que le salarié pourra en tirer (Cohen, 1980 cité dans Devos et Dumay, 2006) et sur l'utilité de la formation pour l'exercice du métier (Clark et al., 1993 cités dans Delobbe, 2007). En outre, d'autres études ont pu montrer que ces entretiens avant la formation avaient largement tendance à influencer la motivation à transférer, notamment lorsque le supérieur encourage le transfert (Huczynski et Lewis, 1980 cités dans Devos et Dumay, 2006), et plus particulièrement lorsque ce dernier met l'emphase sur des projets et/ou des tâches précises où les nouveaux apprentissages pourront être utilisés (Gergenson, 1982 cités dans Laroche et Haccoun, 1999). Enfin, d'autres relations significatives ont été observées entre le soutien hiérarchique perçu et le transfert, notamment lorsque le supérieur immédiat participe lui-même à la formation et encourage ses subordonnés (Laroche et Haccoun, 1999) et quand il connaît les comportements qui ont fait l'objet de la formation et appuie leur adoption (Haccoun et Lauzier, 2014).

Ces différents résultats amènent donc à plaider en faveur d'une réelle implication de l'encadrement dans le processus de formation. En effet, au vu de l'influence que les supérieurs directs exercent sur la motivation à se former et à transférer chez leurs subordonnés, les responsables du développement des compétences ont tout intérêt à les considérer comme des acteurs incontournables au développement de leurs politiques de formation. Pour Haccoun et Lauzier (2014), les inclure dans la démarche ne pourra que rendre la formation plus crédible à leurs yeux, et encore plus si ceux-ci participent à l'identification des compétences à développer chez leurs subordonnés car cela aura pour effet d'accroître non seulement l'effort de transfert des employés après la formation, tout comme l'importance qu'ils accorderont à son évaluation (Haccoun et Lauzier, 2014). Cependant, un dernier acteur incontournable est à considérer dans l'environnement professionnel de l'apprenant. Il s'agit des collègues.

3.3. LES COLLÈGUES

Tout comme pour l'encadrement, le « soutien des collègues » pour l'apprenant apparaît aussi comme important car il est connu pour être l'un des principaux facteurs influençant le transfert (voir p.ex. Burket et Hutchins, 2007 ; Clarke, 2002 ; Hatala et Flemings, 2007 cités dans Peters, 2012). Cela s'explique par le fait qu'une fois présent sur son lieu de travail, c'est avec ses collègues que le participant aura à communiquer, voir à négocier pour pouvoir effectivement réinvestir ce qu'il a appris en formation (Petit et al., 2012).

Dans la littérature scientifique, le support des collègues se définit généralement comme les « *attitudes et comportements des collègues de travail qui renforcent et appuient l'utilisation des nouveaux apprentissages dans le travail* » (Holton, Chen et Naquin, 2003 cités dans Larouche, 2006:46). Ce faisant, c'est principalement après la formation que les pairs vont exercer une influence sur le comportement de l'apprenant. Pour preuve, Fakteau et ses collègues (1995 cités dans Laroche et Haccoun, 1999) rapportent une forte corrélation entre le niveau de transfert des apprentissages et le soutien reçu par les collègues en particulier lorsque celui-ci se déroule immédiatement après la formation. Plus récemment, Peters (2012) observe un résultat similaire dans sa thèse en montrant une corrélation significative entre le soutien des pairs et le transfert. Enfin, Petit et son équipe (2012) parviennent au même constat en montrant que l'implication des collègues à l'issue de la formation suivie par l'apprenant joue un rôle important par rapport au succès du transfert des acquis de formation par le participant.

Bien qu'il soit largement admis que le support des collègues ait une influence certaine à l'issue de la formation, ces mêmes auteurs ont aussi cherché à réfléchir aux moyens et aux effets de l'implication des pairs avant le programme de formation. Parmi les actions envisagées, il y a d'abord l'implication des collègues dans la réalisation du travail de fin de formation. Par le biais de cette démarche, le participant peut en effet définir avec ses collègues un sujet pertinent pour l'ensemble de l'équipe. Grâce à cette concertation, il pourra ainsi plus facilement réaliser le travail tout en échangeant avec ses collègues au sujet des connaissances acquises en formation et à leur application dans l'organisation. En envisageant d'autres moyens pour arriver à cette fin, les chercheurs ont ensuite pu montrer que lorsque les collègues de l'apprenant étaient aussi invités à participer à la formation, l'échange et la collaboration sur les matières touchant à son contenu étaient plus susceptibles de se dérouler. Enfin, dans une logique plus pragmatique, Laroche et Haccoun (1999) montrent que les rencontres entre collègues après la formation ainsi que les systèmes de jumelage et/ou de parrainage peuvent permettre à l'apprenant de se sentir soutenu dans les efforts pour appliquer ce qu'il a appris.

LE RÔLE DE L'APPRENANT



4. LE RÔLE DE L'APPRENANT

En tant que bénéficiaire de la formation, le rôle de l'apprenant est primordial dans la réussite du processus. En effet, ses attitudes tout au long du parcours formatif pourront généralement témoigner ou non de la qualité du dispositif de formation. A ce titre, nous pensons généralement à des indicateurs comme l'engagement de l'apprenant à l'égard de la formation, l'efficacité de ses apprentissages et sa capacité à pouvoir les transférer sur son lieu de travail. Pour comprendre l'origine de ces différents comportements et les conditions favorables à leurs manifestations, la littérature identifie plusieurs facteurs dans le chef de l'apprenant : ses caractéristiques individuelles, sa motivation, (et) ses mécanismes d'apprentissage (et ses attitudes au travail)⁷. Dans le cadre de ce rapport, nous allons nous pencher successivement sur l'effet de chacun d'eux.

4.1. CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES

Les caractéristiques individuelles de l'apprenant regroupent principalement des variables d'ordres psychologiques comme la personnalité, l'intelligence ou l'habileté, ainsi que des facteurs d'ordres démographiques tels que l'âge, le sexe, le niveau d'éducation, etc. Au vu du rôle que ces différentes caractéristiques peuvent avoir sur l'apprentissage, il y a fort à penser que dans le champ de la formation des adultes, certaines d'entre elles influencent les performances de l'apprenant lors du processus formatif. Toutefois, malgré l'existence de quelques travaux (voir p.ex. Colquitt, Lepine et Noe, 2000 ; Tziner, Haccoun et Kadish, 1991 ; Warr, Allan et Birdi, 1999 cités dans Devos et Dumay, 2006), il ressort de la littérature qu'aucune de ces caractéristiques n'impacte significativement le résultat du processus de formation. Néanmoins, au niveau psychologique, deux variables individuelles peuvent toutefois être épinglées : le contrôle perçu et le sentiment d'efficacité personnelle.

4.1.1. LE CONTRÔLE PERÇU

Le contrôle perçu (ou locus of control) est un concept proposé par le psychologue américain Julian Rotter (1916-2014). Il est défini comme « *la tendance que les individus ont à considérer que les événements qui les affectent (ex. ce qui détermine leur réussite, ce qui influence le cours de leur vie) sont le résultat de leurs actions ou, au contraire, qu'ils sont le fait de facteurs externes sur lesquels ils n'ont que peu d'influence, par exemple la chance, le hasard, les autres, les institutions ou l'Etat* » (Larose, Terrisse, Lefebvre et Grenon, 2002). Les personnes croyant que leur performance ou leur sort dépendent surtout d'eux-mêmes ont un lieu de maîtrise dit « interne », tandis que celles persuadées du contraire (c'est-à-dire que l'issue est avant tout déterminée par des facteurs extérieurs, hors de leur influence) ont un lieu de maîtrise dit « externe » (Bruchon-Schweitzer, 2002 ; Truchot, 2004).

Apparaissant comme une dimension importante de la personnalité, le contrôle perçu a été identifié comme un facteur pouvant expliquer la réussite ou l'échec du transfert. Dans ce cadre-là, il s'est avéré que lorsque les gens sont convaincus qu'ils ne peuvent pas avoir de contrôle sur leur propre performance à appliquer ce qu'ils ont appris en formation, ils se sentent incapables de pouvoir transférer leurs apprentissages sur le lieu de travail. En revanche, plus les gens s'estiment en mesure de pouvoir contrôler les comportements qui font l'objet de la formation, plus ils ont des chances de les transférer une fois celle-ci terminée (Haccoun, Jeanrie et Saks, 1997 cités dans Laroche et Haccoun, 1999). Cette capacité à pouvoir exercer une influence sur son propre travail a par ailleurs été confirmée dans d'autres études relatives au transfert (Colquitt et al., 2000 cités dans Devos et Dumay, 2006).

⁷ Ces variables que sont l'implication organisationnelle, la satisfaction au travail, la satisfaction à l'égard du programme de formation, l'ouverture au changement et l'engagement au travail ne sont pas reprises à ce stade pour respecter l'impératif d'espace de ce rapport.

Finalement, notons qu'en dehors du contrôle perçu, les caractéristiques stables de la personnalité ont reçu peu d'attention sur le plan scientifique. Pour Devos et Dumay (2006), ce manque d'intérêt peut être expliqué par le fait qu'à la différence d'autres variables, les caractéristiques stables de l'individu ne peuvent que très difficilement être modifiées, alors que dans le contexte d'efficacité entourant le champ de la formation, l'objectif des praticiens consiste justement à pouvoir identifier des « leviers » sur lesquels agir. Dans cette perspective, il semble que le sentiment d'efficacité personnelle ait fait l'objet de nettement plus d'attention.

4.1.2. SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

Bien connue en psychologie, la notion d'efficacité personnelle (ou d'auto-efficacité) se définit comme « le jugement qu'entretient une personne sur ses capacités à accomplir avec succès une tâche particulière » (Bandura, 1977 cité dans Rivard et Lauzier, 2013:43). Contrairement à ce que l'on pourrait croire, l'auto-efficacité n'entretient aucun lien avec l'estime de soi et la personnalité. Il s'agit plutôt d'une croyance en sa capacité à mobiliser ses connaissances pour maîtriser certaines situations et les réussir (Bruchon-Schweitzer, 2002).

Si le sentiment d'auto-efficacité occupe une place de choix dans le champ de la formation, c'est parce qu'il entretient des liens logiques avec l'apprentissage (Foucher et Morin, 2007). Cette réalité est d'autant plus intéressante lorsqu'on sait que cette croyance est un des principaux moteurs de la motivation humaine et un des prédicteurs les plus stables de la performance (Saks, 1995 cité dans Laroche et Haccoun, 1999). En effet, l'efficacité personnelle influence la façon dont une personne prend une décision, fixe un objectif, réagit par rapport à une situation particulière, investit l'effort nécessaire et persiste face à l'adversité (Rivard et Lauzier, 2013). Par rapport à la formation, le sentiment d'auto-efficacité se décline généralement en trois facettes : envers l'apprentissage en général, envers la formation et envers le transfert (Devos et Dumay, 2006).

Au niveau de la recherche, plusieurs études empiriques attestent de la pertinence de cette croyance par rapport aux deux dernières facettes. Grâce à la réalisation de leur méta-analyse⁸, Coquitt et ses collègues (2000 cités dans Foucher et Morin, 2007) confirment d'abord que le sentiment d'efficacité personnelle est le principal déterminant de la motivation à s'investir dans une activité de formation et qu'il contribue fortement à la motivation relative au transfert des apprentissages. Ensuite, dans une étude réalisée sur des apprenants à l'issue de leur formation, Devos et ses collègues (2006) montrent que plus les participants ont confiance en leur capacité à utiliser leurs nouvelles compétences et à surmonter les obstacles qui pourraient les en empêcher, meilleure en est l'application une fois de retour sur leur lieu de travail. Plus tardivement, Delobbe (2007) parvient au même type de résultat. A partir d'une étude séquentielle réalisée sur 50 apprenants dans le cadre d'une formation au leadership, elle constate tant en amont qu'en aval de la formation, que le sentiment d'efficacité personnelle est un facteur décisif pour conclure au succès de la formation. En effet, le sentiment d'efficacité personnelle est significativement corrélé à la motivation à se former et à transférer, tout comme au transfert en tant que tel, mesuré ici à la fin de la formation, et deux mois après la formation. Enfin, Foucher et Morin (2007) ont pu constater dans une recherche réalisée sur des conseillers financiers que les apprenants éprouvant le plus de difficultés dans le processus de formation avaient tendance à être les moins motivés à l'idée de participer à la formation d'une part, et à être les plus enclins à abandonner ce dispositif d'apprentissage d'autre part.

⁸ Pour information, une méta-analyse est une démarche statistique combinant les résultats d'une série d'études indépendantes sur un problème donné. Dans le cas de Colquitt et al. (2000), plus de 200 études relatives à la formation et publiées dans les 20 dernières années furent sélectionnées. L'avantage de cette méthode est de permettre une analyse plus précise des données par l'augmentation du nombre de cas étudiés et de tirer une conclusion globale. Par ailleurs, elle permet aussi de détecter les biais de méthode des études analysées.

Ces différents résultats permettent donc d'attester que les croyances d'efficacité ont des effets non négligeables sur l'engagement, les performances et la trajectoire de formation des apprenants (Galand et Vanlede, 2004). Comme le sentiment d'efficacité personnelle est une perception qui tend à varier selon les expériences vécues par les individus (ex. apprentissages effectués, expérience acquise sur une tâche, feed-back reçu, etc.), plusieurs auteurs avancent l'idée que le succès des programmes de formation est souvent tributaire du développement du sentiment d'efficacité personnelle chez les apprenants (voir p.ex. Gist et Mitchell, 1992 ; Haccoun et Saks, 1998 ; Sallas et Cannon- Bowers, 2001 cités dans Rivard et Lauzier, 2013).

A cette fin, la littérature identifie plusieurs actions possibles. La première vise à vérifier le sentiment d'auto-efficacité des participants avant la formation (Foucher et Morin, 2007). Une façon d'y parvenir consiste à demander à l'apprenant dans quelle mesure il se sent capable d'acquérir une connaissance donnée (savoir, savoir-être ou savoir-faire) et dans quelle mesure il s'estime en mesure de réaliser différentes tâches requérant son application. Cette évaluation préliminaire va ainsi permettre de prendre les dispositions nécessaires si le sentiment d'efficacité rapporté n'est pas suffisamment élevé. En effet, nombre d'études indiquent que les apprenants s'investissent rarement dans une activité s'ils ne s'estiment pas en mesure de la réaliser. A cela s'ajoute qu'ils ont généralement tendance à se désintéresser de celle-ci quand ils se sentent peu efficaces à son égard (pour une revue, voir Bandura, 1997 cité dans Galand et Vanlede, 2004).

La meilleure disposition à prendre pour inverser la tendance consiste à travailler au développement du sentiment d'auto-efficacité de l'apprenant, entre autre par des activités de formation et par une exposition graduelle à la nouvelle situation d'apprentissage (Bandura, 1997 cité dans Foucher et Morin, 2007 ; Rivard et Lozier, 2013). A ce titre, il importe de savoir que quatre sources d'information déterminent (et contribuent à accroître) le sentiment d'efficacité personnelle (voir figure 5) : l'expérience active de maîtrise (performances antérieures, succès, échecs), l'expérience vicariante (observation de quelqu'un de plus expérimenté, comparaison sociale), la persuasion verbale (feed-back évaluatifs, encouragements, avis de personnes significatives), et les états psychologiques et émotionnels (Bandura, 1997 cité dans Galand et Vanlede, 2004).

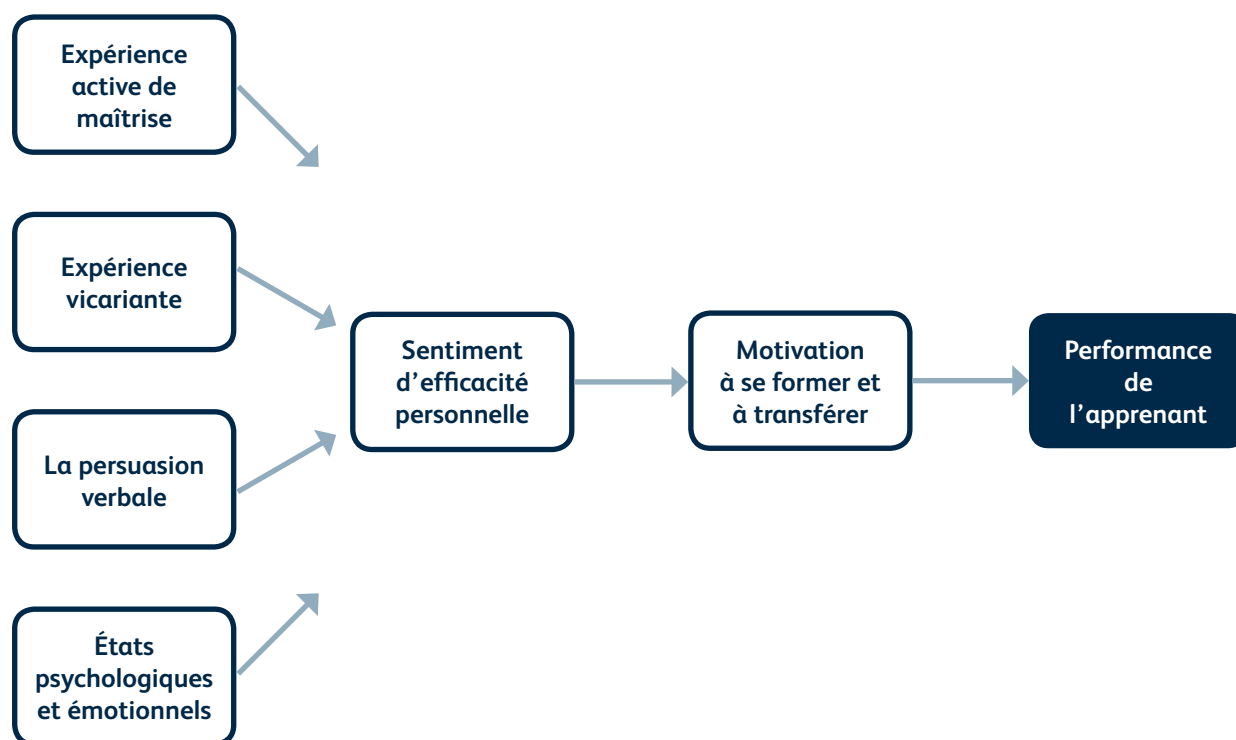


Figure 5 : Sources du sentiment d'efficacité personnelle et impact sur l'apprenant.

S'il est difficile d'agir directement sur les états psychologiques et émotifs de l'individu, il est par contre plus facile de développer les trois autres sources de perception.

Par rapport aux expériences actives de maîtrise d'abord, il a été maintes fois démontré que les performances antérieures, le parcours de formation et l'histoire scolaire des individus ont une influence déterminante sur leurs croyances d'efficacité. En s'appuyant sur ce constat, plusieurs travaux ont pu montrer qu'il était beaucoup plus efficace dans le cadre d'un programme de formation de fixer des objectifs proximaux aux apprenants – c'est-à-dire des objectifs ciblés présentant un défi modéré, pas trop difficiles à atteindre dans un court laps de temps – plutôt que des objectifs distaux, formulés de façon générale et éloignés dans le temps, ou pas d'objectifs du tout (Bandura et Schunk, 1981 ; Schunk, 1989 cités dans Galand et Vanlede, 2004). Couplés à des feed-back ou à des auto-évaluations, ces objectifs proximaux permettent des progrès graduels et ont pour effet de favoriser le développement du sentiment d'efficacité personnelle et la performance des participants et de susciter d'avantage l'intérêt (Bandura et Cervone, 1983 ; Morgan, 1985 cités dans Galand et Vanlede, 2004).

Les travaux menés sur les expériences vicariantes montrent ensuite qu'observer la réussite ou l'échec d'autres personnes dans une tâche peut jouer sur le sentiment d'efficacité d'un individu par rapport à cette tâche, surtout si ces personnes partagent avec lui un certain degré de similitude qui facilite le processus d'identification. De même, savoir que d'autres apprenants ont réussi avec succès une tâche grâce aux stratégies cognitives que l'on a soi-même apprises renforce l'efficacité personnelle perçue (Schunk et Grunn, 1985 ; Schunk et Hanson, 1989 cités dans Galand et Vanlede, 2004). Face à ces résultats et conformément à ce qui avait été préalablement suggéré par Petit et ses collègues (2012), une première idée serait d'inviter l'organisation à envoyer plusieurs participants en formation (cf. supra). Cependant, comme la comparaison de ses propres performances avec celles d'autrui participe aussi à la construction du sentiment d'efficacité, il serait aussi judicieux d'intervenir sur le dispositif de formation en tant que tel. Dans ce cadre, différentes études montrent que les pratiques de formation favorisant l'apprentissage coopératif permettent de réduire la dispersion des croyances d'efficacité au sein d'un groupe. De fait, comme ces pratiques contribuent à la compréhension et au développement de nouvelles compétences, elles renforcent le sentiment de compétence de tous les apprenants, y compris les plus faibles au départ, pour finalement tendre vers l'égalité des acquis (Butler, 1992 ; 1993 ; 1995 ; Crahay, 2000 ; Nicholls, 1984 ; Thousand, Villa et Nevin, 1996 cités dans Galand et Vanlede, 2004).

Finalement, le sentiment d'efficacité peut aussi être influencé par les messages adressés à l'apprenant (soutien, critiques, encouragements, conseils, attentes, etc.) car les individus sont sensibles à la perception de leur compétence qu'ont leurs parents, leurs pairs et leurs formateurs, et leur propre évaluation reflète en partie ces perceptions (Cole, Maxwell et Martin, 1997 ; Philipps, 1987 cités dans Galand et Vanlede, 2004). En matière de formation, plusieurs travaux montrent que la forme de feed-back privilégiée par le formateur pour informer l'apprenant sur l'état de ses performances peut exercer une incidence non négligeable sur la compétence perçue de ce dernier. Ainsi, lorsque qu'un feed-back sous forme de commentaires sur les améliorations possibles d'un travail est préféré par rapport à un feed-back normatif où la performance individuelle est comparée par rapport à celles des autres, l'annonce de l'échec est plus facilement digérée par l'apprenant parce qu'il perçoit plus d'espoir pour sa performance future. À cela s'ajoute que ce type de feed-back entraîne un intérêt et une performance plus élevée dans la tâche que des feed-back sous forme de notes (avec commentaires) et des félicitations (Butler, 1987 ; 1988 ; McColskey et Leary, 1983 cités dans Galand et Vanlede, 2004).

Par conséquent, mesurer et développer le sentiment d'efficacité des apprenants peut s'avérer bénéfique pour la qualité de la formation. A l'instar de ce que nous avons vu précédemment, c'est surtout au niveau de la motivation à se former et à transférer que les effets positifs de l'auto-efficacité peuvent être observés. Néanmoins, d'autres mécanismes influencent la motivation des apprenants en formation et c'est ce que nous allons à présent analyser dans la prochaine section.

4.2. LA MOTIVATION EN FORMATION

Concept phare en psychologie de l'éducation, la motivation est largement connue dans le champ de la formation. D'une part, parce qu'il est largement admis que ses effets affectent directement les performances de l'apprenant (Fenouillet, 2011). D'autre part, parce que plusieurs recherches rapportent des relations positives entre le succès d'un programme de formation et la motivation des apprenants qui en ont fait partie (Baldwin et Ford, 1988 ; Gaudine, 1997 ; Tannenbaum et Yukl, 1992 cités dans Laroche et Haccoun, 1999). Si la notion peut se définir comme « *la direction, l'intensité et la persistance des comportements orientés vers l'apprentissage dans un contexte de formation* » (Colquitt et al., 2000 cités dans Delobbe, 2007:73), la littérature du champ décline généralement le concept en deux facettes bien distinctes : la motivation à apprendre (où à se former) et la motivation à transférer (cf. Delobbe, 2007 ; Laroche et Haccoun, 1999).

La motivation à apprendre joue un rôle crucial pendant l'activité de formation car elle détermine le niveau d'attention avec lequel l'apprenant va s'impliquer dans les activités d'apprentissage (Noe, 1986 cité dans Laroche et Haccoun, 1999), tout comme son degré de concentration et de mémoire (Carré et Fenouillet, 2011). La motivation à transférer va, quant à elle, déterminer l'effort avec lequel l'apprenant va tenter d'appliquer dans son travail ce qu'il a appris en formation (Laroche et Haccoun, 1999). Si l'existence de la motivation apparaît comme une « évidence » partagée pour l'ensemble des acteurs de la formation, celle-ci devient problématique quand on cherche à en expliquer les origines ou à en tirer des applications pour l'action (Carré et Fenouillet, 2011).

Malgré cette difficulté, nous allons néanmoins tenter de nous prêter à cet exercice. À cette fin, nous proposons d'abord d'offrir une vision claire du fonctionnement de la motivation. Nous tâcherons ensuite de comprendre les raisons qui poussent les apprenants à s'engager dans un processus de formation et à transférer par après leurs acquis en situation de travail. À la suite de cet examen, nous veillerons finalement à retirer des implications pour favoriser la motivation des adultes en formation.

4.2.1. FONCTIONNEMENT DE LA MOTIVATION CHEZ L'ADULTE APPRENANT

La motivation est un phénomène difficile à comprendre et étudier (Léonard et al., 2011). Pour preuve, elle fait encore l'objet de nombreuses recherches si bien qu'à ce jour, il existe plus d'une centaine de conceptions théoriques, contribuant à expliquer le « pourquoi » de l'action. Si ces formulations théoriques contribuent chacune à expliquer la motivation à partir de facteurs multiples, il est actuellement difficile d'avoir une vision globale de ce qu'elle est (Carré et Fenouillet, 2011). Cette complexité est liée au fait qu'en fonction du paradigme dans lequel elle est étudiée (cf. béhaviorisme, psychanalyse, sociologie, psychologie cognitive, et psychologie « chaude » des processus conatif), la motivation est considérée parfois comme un processus et d'autres fois comme un état (Fenouillet, 2011).

Dans ce document, nous proposons d'appréhender la motivation dans son rapport à la formation à partir d'un modèle intégratif (Fenouillet, 2009). Ce choix est lié, d'une part, au fait que ce modèle propre à la littérature francophone offre une vision globale de la motivation en s'appuyant sur un travail de classification qui a passé en revue près de 101 théories motivationnelles (principalement en langue anglaise). D'autre part, ce modèle a l'avantage de ne pas se cantonner à des explications théoriques du comportement humain, mais de vouloir plutôt l'expliquer à partir des faits d'expériences ou situations réelles⁹ (Carré et Fenouillet, 2011).

⁹ Pour information, le modèle intégratif de la motivation s'inscrit dans le paradigme de la psychologie « chaude » des processus conatif qui a l'avantage de ne pas réduire la motivation à un processus purement cognitif, parce qu'il tient compte également des dimensions affective et émotionnelle de l'apprenant (Bourgeois, 2009).

Comme on peut l'observer ci-après (voir figure 6), les deux premiers ensembles conceptuels du modèle reposent sur la notion de motif qui renvoie à une question fondamentale de la motivation : « quel est le « motif », « la cause », « le pourquoi » de notre comportement ? À l'instar de la racine latine qu'il partage avec celui de la motivation, le terme de motif introduit l'idée de se mouvoir (movere) et suppose dans ce modèle, que l'engagement de l'apprenant en formation est déterminé par des motifs destinés à cohabiter avec des causes¹⁰.

Alors que les motifs primaires s'efforcent d'expliquer l'origine absolue du comportement interne d'un point de vue psychologique (besoins, instincts), les motifs secondaires, sans contredire les premiers, préfèrent plutôt s'intéresser aux motifs les plus immédiats de l'apprenant en partant du principe qu'à côté de ses motivations internes, l'influence de l'environnement peut être déterminante dans ce qui explique le déclenchement de sa motivation (cf. infra).

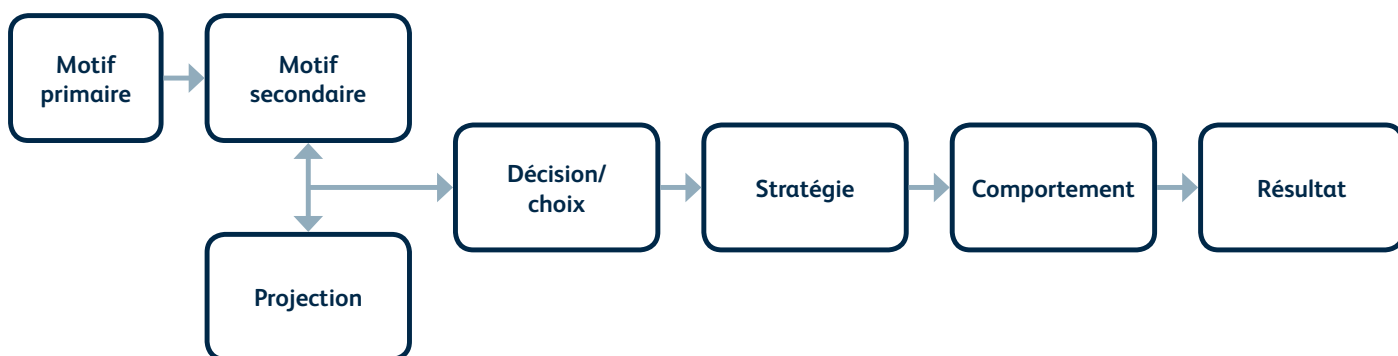


Figure 6 : Modèle intégratif de la motivation (Fenouillet, 2009)¹¹.

Néanmoins, le concept de projection placé juste en-dessous rappelle que pour être « motivé », il ne suffit pas d'avoir un but, un motif, il faut en plus considérer sa réalisation. En effet, quand l'individu estime qu'il n'est pas en mesure de réaliser ses objectifs : il perd toute sa motivation (Peterson, Maier et Seligman, 1993 cités dans Fenouillet, 2011). Par conséquent, pour qu'un individu soit motivé, il est nécessaire qu'il ait un motif, mais aussi que ce motif ait un avenir.

¹⁰ Alors que les motifs sont directement liés à la dynamique individuelle de l'apprenant, les causes renvoient plutôt à des contraintes (ex. l'apprenant part en formation pour pouvoir : continuer à bénéficier d'une allocation ; conserver son emploi ; accéder à un emploi plus qualifié ; disposer d'un statut social acceptable, etc.). Lorsque le poids des causes devient déterminant par rapport à celui des motifs, on pourra parler d'injonction contradictoire : les pressions extérieures entrent en contradiction avec l'espace d'autonomie que présuppose tout projet individuel de formation (Boutinet, 1998 cité dans Fenouillet, 2011).

¹¹ Pour un impératif de clarté, le modèle est ici présenté sous une forme simplifiée. De ce fait, certaines rétroactions (ex. autorégulation) et relations entre les différents ensembles conceptuels sont occultées. Pour plus de détails, le lecteur pourra se référer à Fenouillet (2009) ou à Carré et Fenouillet (2011 : 281).

Le quatrième ensemble conceptuel fait référence à la décision. Alors que pendant longtemps, on pensait que la prise de décision était liée à la somme des coûts (positif) et bénéfiques (négatif), de nombreuses recherches ont pu montrer que ce procédé était loin d'être aussi simpliste (Kanheman et Tversky, 1979 ; 1984 ; Tvesky et Kahneman, 1986 ; 1981 ; 1992 cités dans Fenouillet, 2011). En effet, conformément à la théorie de la rationalité limitée (Simon, 1955, 1956 ; March et Simon, 1958 cités dans Friedberg, 1993) les décisions de l'individu ne sont pas toujours rationnelles. D'une part, parce qu'il ne peut bénéficier de « toute » l'information sur les différentes options qui s'ouvrent à lui (il n'a pas de connaissance de toutes les conséquences de chaque option). D'autre part, parce qu'il ne peut traiter l'information de façon optimale, ce qui l'amène à chercher non l'optimisation, mais la satisfaction (Bernoux, Amblard, Herreros et Livian, 1996 cités dans Van Bunnan, 2014). Suivant cette logique, la décision et/ou le choix peut donc être intégré au processus motivationnel car celui-ci présuppose un lien entre motivation et action. En d'autres termes, la décision relie la motivation et l'action parce que la décision à elle seule n'est pas suffisante pour conduire au changement. Enfin, même si la décision ne prend que quelques minutes, elle est capable d'affecter la conduite pour les mois à venir, parce qu'une fois que l'individu a pris la décision de s'engager dans l'action (de formation), il ne remet plus en cause la motivation qui l'a conduit dans l'action. Il est engagé. (Lewin, 1974 cité dans Fenouillet, 2011).

Cependant, il s'est vite avéré que si la motivation est une condition indispensable pour atteindre certains niveaux de performance, elle n'est pas pour autant suffisante pour y parvenir. A ce titre, Fenouillet et Lieury (1996 cités dans Carré et Fenouillet, 2011), montrent par exemple qu'il ne suffit pas d'être motivé pour observer une augmentation des performances lors de l'évaluation (Fenouillet et Lieury, 1996 cités dans Carré et Fenouillet, 2011). En effet, pour que la motivation ait un impact sur la performance, il faut que l'individu, motivé, mette en place la bonne stratégie. Toutefois, comme nous le verrons dans la section consacrée à l'apprentissage (cf. point 4.3), les stratégies mises en place par l'individu sont déterminantes pour comprendre les modifications de performance car si l'individu ne connaît pas la meilleure stratégie à mettre en œuvre pour réaliser une activité, le fait de le motiver au travers de l'assignation d'objectif peut même être contre-productif (Early et Perry, 1987 cités dans Fenouillet, 2011).

Finalement, les deux dernières catégories conceptuelles du modèle sont intimement liées car, pour comprendre la motivation, il ne suffit pas toujours d'observer le comportement de l'individu. Il est en outre souvent nécessaire d'en comprendre l'intentionnalité, ce qui suppose de connaître le résultat visé par le comportement (Fenouillet, 2011). Cette dernière affirmation permet par conséquent de plaider encore une nouvelle fois pour la définition des objectifs en amont du processus de formation (cf. supra). A cela s'ajoute par ailleurs que leurs atteintes contribueront à rendre compte de la motivation car pour certains chercheurs, la motivation est un construit hypothétique et difficile à opérationnaliser. Par conséquent, il ne peut être appréhendé que par des indicateurs comportementaux, tels que le choix de la tâche, la persévérance et la performance (cf. Eccles et Wigfield, 2002 ; Vroom, 1964 cités dans Devos et Dumay, 2006).

Néanmoins, si la motivation est bien un phénomène complexe, elle reste cependant d'une très grande utilité pour comprendre la dynamique individuelle de l'engagement en formation (Fenouillet, 2011). En effet, à côté de l'étude de la motivation qui aide à comprendre les mécanismes à l'œuvre dans le passage à l'action, il est intéressant d'analyser les contenus, c'est-à-dire, les motifs secondaires ou raisons d'agir des adultes apprenants (Carré et Fenouillet, 2011).

4.2.2. MOTIFS D'ENGAGEMENT CHEZ L'ADULTE APPRENANT

Au vu du contexte spécifique dans lequel il évolue, comprendre les raisons, les motifs qui font qu'un adulte s'engage ou choisit une formation est une question centrale dans la formation pour adulte (Fenouillet, 2011). Compte-tenu de l'importance de cet enjeu, Carré (2002 cité dans Carré et Fenouillet, 2011) a réalisé une recherche conséquente sur le sujet afin d'accéder à la nature des motifs qui sont avancés par les apprenants adultes pour expliquer leur présence et participation en formation. Comme cette étude est spécifique au monde francophone et qu'elle offre le panorama le plus complet des motifs susceptibles de sous-tendre un engagement en formation (Delobbe, 2007), nous proposons d'en faire une synthèse des résultats.

Selon Carré (2002 cité dans Carré et Fenouillet, 2011), l'engagement d'un adulte en formation se fonde sur des ressorts intrinsèques ou extrinsèques à la formation. Ceux-ci peuvent tantôt encourager la simple participation/présence en formation ou, au contraire, un réel apprentissage. En combinant ces orientations, le chercheur parvient à tracer quatre quadrants spécifiques, dans lesquels peut s'inscrire l'ensemble des motifs d'engagement en formation (voir figure 7). Pour bien les distinguer et traiter chacune de leur spécificité, nous présenterons les motifs intrinsèques d'une part (cf. cadrans 1 et 2), et les motifs extrinsèques d'autre part (cf. cadrans 3 et 4).

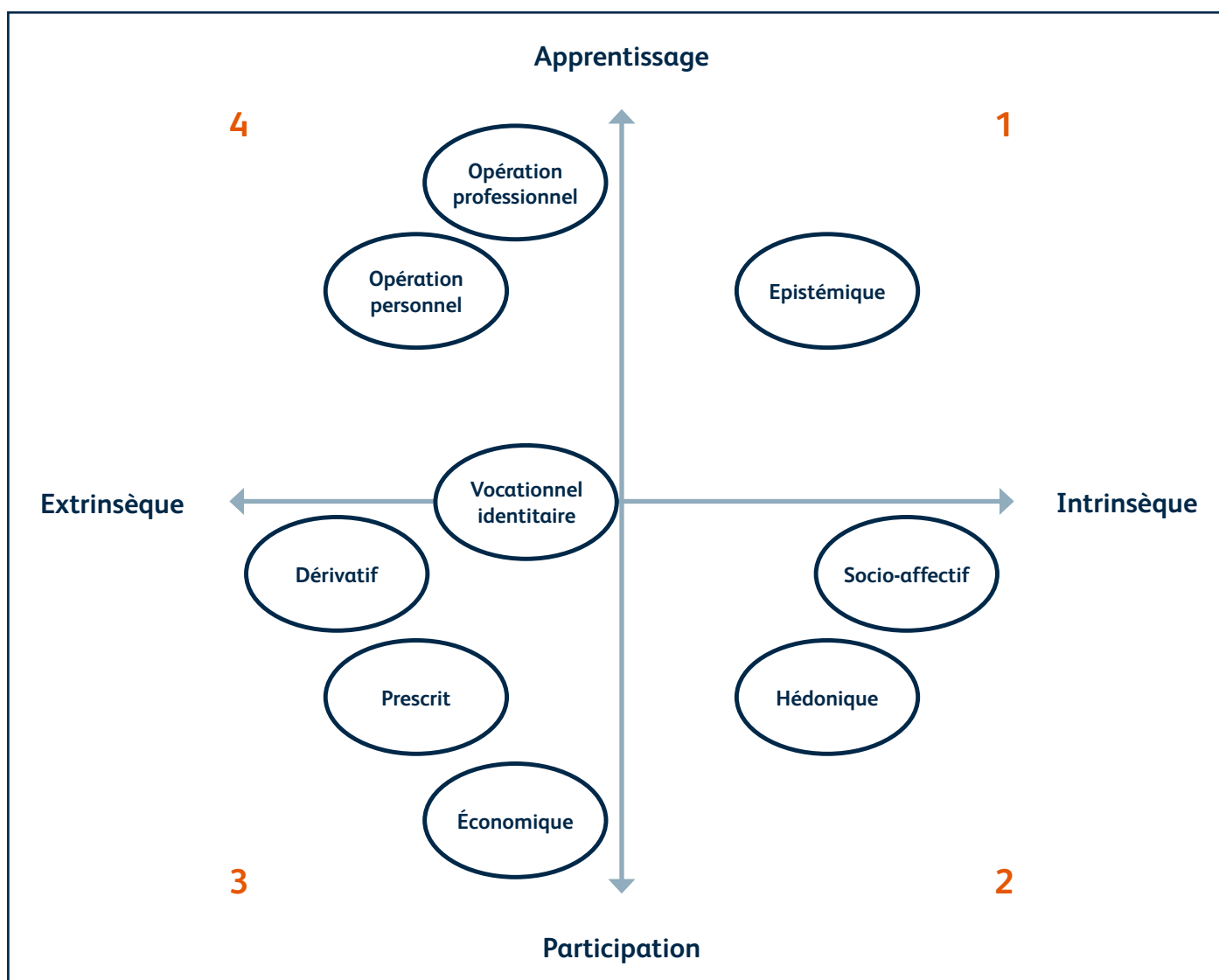


Figure 7: Quatre orientations et dix motifs d'engagement en formation (d'après Carré, 2002 cité dans Carré et Fenouillet, 2011:281).

Les motifs intrinsèques trouvent principalement leurs raisons dans le fait même d'être en formation. En d'autres termes, le résultat attendu se confond avec l'activité de formation. Dans le cas du motif épistémique par exemple, nous constatons que l'engagement du participant va avant tout être centré sur le désir d'apprendre. Par conséquent, la fréquentation en formation sera source de plaisir pour l'apprenant lorsqu'elle lui permettra d'acquérir de nouvelles connaissances. Par contre, dans le cas où l'apprenant décide de participer à une formation pour un motif socio-affectif et/ou hédonique, son engagement est plutôt centré sur la participation, c'est-à-dire l'inscription et/ou la présence en formation. Dans le premier scénario, le souhait de participer à la formation reposera exclusivement sur des raisons sociales : bénéficier de contacts sociaux, trouver des occasions d'échange avec d'autres, développer des relations nouvelles, s'intégrer à un groupe, communiquer, établir ou renforcer des liens sociaux, etc. Dans le deuxième scénario, le motif d'engagement de l'apprenant sera davantage lié aux conditions pratiques de déroulement et à l'environnement de la formation : ambiance, confort des lieux, goût pour les outils et les supports pédagogiques sont autant de raisons qui peuvent être à l'origine de la présence du participant (Carré et Fenouillet, 2011).

Les motifs extrinsèques trouvent leur satisfaction en dehors de la formation elle-même. Autrement dit, la formation a pour fonction de permettre d'atteindre des objectifs qui lui sont extérieurs. Le premier motif peut-être économique. Dans ce registre, l'apprenant participe à la formation pour des raisons explicitement matérielles. Par exemple, il s'engage dans le processus pour toucher une prime, bénéficier d'une allocation ou recevoir une promotion. Lorsque le motif est de l'ordre du prescrit, l'apprenant assiste à la formation à cause de l'injonction d'autrui (ex. obligation hiérarchique, conformité sociale, contrainte prévue par la loi). Finalement, l'apprenant peut aussi être présent en formation pour un motif dérivatif. Dans ce contexte, l'apprenant trouve surtout dans l'activité de formation une alternative qui lui permet d'éviter des situations ou activités vécues comme désagréables : mauvaise ambiance de travail, tâches routinières, manque d'intérêt professionnel, etc. Comme ces motifs sont uniquement de l'ordre de la participation et/ou de la présence en formation et qu'ils touchent à des dimensions relativement extrinsèques de la motivation, ils ne favorisent pas du tout un engagement durable de l'apprenant (Carré et Fenouillet, 2011). Ce constat amène par conséquent à plaider une nouvelle fois pour une implication de l'apprenant en amont du processus de formation.

En effet, à l'instar d'un motif tel que l'opération professionnel, l'engagement de l'apprenant est nettement plus important. Il met en effet l'emphase sur l'apprentissage et traduit une volonté d'acquérir des connaissances pour s'améliorer dans le travail. Dans cette logique, la participation à la formation est sujette à la définition d'un objectif de performance précis. Avec le motif opération personnel, l'apprenant se situe également dans un but d'action concret et bien identifié. La volonté d'apprentissage est la même sauf que la formation a pour fonction de permettre la réalisation d'activités spécifiques en dehors du travail (loisirs, vie familiale, responsabilités associatives, etc.). Quelle que soit la situation, chacun de ces motifs peut en outre être conjugué avec un motif identitaire. Dans cette perspective, la formation vise la reconnaissance symbolique de l'environnement et la transformation (ou le maintien) de l'image sociale de soi par l'acquisition de nouvelles connaissances. Finalement, le motif vocationnel est du même ordre sauf qu'il s'agit plutôt de s'approprier des compétences pour obtenir ou préserver un emploi, faire face à son évolution ou sa transformation dans une logique d'orientation professionnelle, de gestion de carrière ou de recherche d'emploi (Carré et Fenouillet, 2011).

À partir de cette analyse, Carré (2002 cité dans Carré et Fenouillet, 2011) constate que les motifs d'engagement des adultes en formation sont pluriels. En d'autres termes, ils s'engagent rarement dans un processus formatif pour une seule raison parce que plusieurs motifs peuvent entrer en ligne de compte. À cela s'ajoute que ces motifs d'engagement sont contingents. Autrement dit, ils n'ont aucunement trait à des caractéristiques stables de la personnalité, ni à des dimensions permanentes du rapport individuel à la formation. Au contraire, ces motifs sont toujours fonction du rapport du sujet à un certain projet de formation, dans une certaine situation, à un moment donné de sa vie. De plus, ces motifs sont évolutifs, c'est-à-dire que leur nombre, leur importance, leur articulation changent dans

le temps, en fonction de l'histoire de l'apprenant, de son contexte de vie et de son rapport à l'objet de formation (Carré et Fenouillet, 2011). Enfin, cette typologie a le mérite de montrer clairement que la motivation, lorsqu'elle est appréhendée comme un concept global, n'est pas nécessairement une condition d'apprentissage et encore moins de transfert d'apprentissage (Delobbe, 2007). Face à cette réalité, d'autres auteurs ont adopté une autre conception de la motivation en formation (voir p.ex. Noe et Schmitt, 1986 ; Mathieu et al., 1992 cités dans Delobbe, 2007). Le but était d'une part, de pouvoir mieux appréhender certaines composantes du processus et de voir d'autre part, dans quelle situation la motivation pouvait déterminer l'apprentissage et le transfert d'apprentissage. Pour ce faire, les chercheurs ont opté pour le modèle Valence-Instrumentalité-Expectation (VIE) de Vroom (1964 cité dans Fenouillet, 2011). Directement issue du monde du travail, cette théorie motivationnelle postule que la motivation résulte des attentes de l'individu et non de ses besoins (voir figure 8).

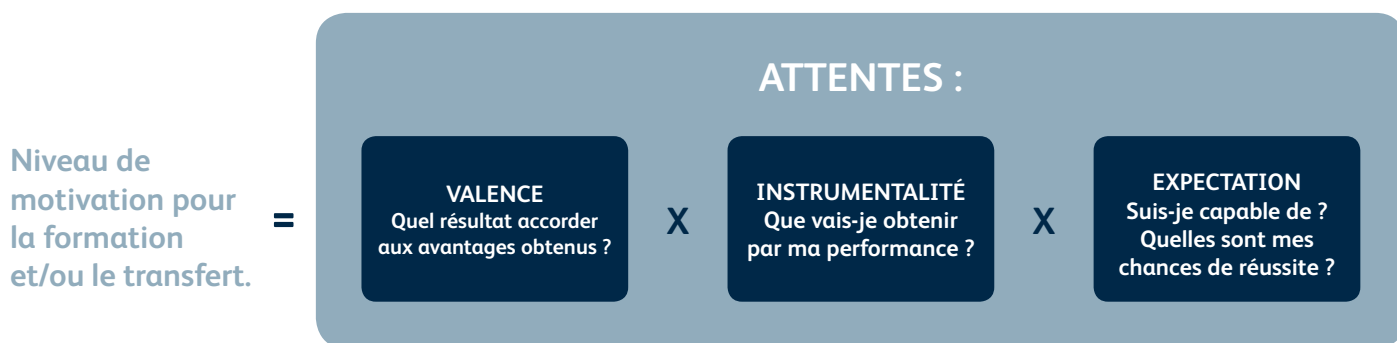


Figure 8: La théorie Valence – Instrumentalité – Expectation (VIE) de Vroom (1964 cité dans Delobbe, 2008). Figure adaptée pour illustrer le contenu de ce rapport.

Ainsi, la motivation à aller en formation et/ou à transférer serait d'abord fonction de la valence¹², c'est-à-dire du rapport entre les gains et les coûts évalués par l'apprenant à propos de cette formation. Outre cette valeur accordée aux avantages obtenus, l'instrumentalité perçue de la formation serait une seconde composante essentielle de la motivation en formation et/ou du transfert. En d'autres termes, si l'apprenant a le sentiment que la formation ne lui sera pas utile pour atteindre les résultats escomptés, sa motivation sera nulle. Idem pour le cas du transfert. Finalement, la motivation de l'apprenant dépendrait aussi d'un troisième paramètre, son expectation, qui est relativement proche du sentiment d'efficacité personnelle vu plus haut c'est-à-dire, la représentation qu'il a de sa capacité à mener à bien l'activité de formation et/ou de transfert dans laquelle il est amené à s'engager. Une fois multipliés entre eux, ces trois facteurs détermineraient le niveau de motivation pour la formation et/ou le transfert.

Si cette dernière approche de la motivation apparaît comme relativement théorique, force est de constater qu'elle demeure malgré tout pertinente tant pour expliquer la motivation à se former que la motivation à transférer. La théorie montre en effet que le degré de motivation dépend avant tout d'un certain nombre de représentations mentales que l'apprenant s'est construites dans la situation de formation : représentations de lui-même, de la tâche et de la situation (Bourgeois, 2006b). A cela s'ajoute qu'elle a aussi l'intérêt de concevoir la motivation comme le fruit d'une interaction entre des caractéristiques individuelles (ex. le système de valeurs déterminant les valences et le sentiment d'efficacité personnelle) et des facteurs liés à l'environnement de travail conditionnant les perceptions d'instrumentalité et d'expectation. Enfin, ce modèle peut s'avérer particulièrement utile à un diagnostic des facteurs (individuels et externes) qui dans chaque contexte spécifique peuvent expliquer d'éventuels phénomènes de démotivation en formation (Delobbe, 2007). C'est pourquoi, nous proposons de terminer cette section par une série de recommandations pour favoriser la motivation en formation.

¹² Dans cette théorie, la valence correspond à la valeur et l'importance accordée au but visé en question. Cette valeur découle du rapport entre le calcul du rapport coût/bénéfice (Bourgeois, 2006b).

4.2.3. FAVORISER LA MOTIVATION EN FORMATION

Grâce à la littérature parcourue, nous pouvons conclure que la motivation ne peut se réduire à un état, ni à une disposition que l'on a, beaucoup, peu ou pas du tout. Au contraire, il s'agit plutôt d'un système complexe composé de multiples variables en interaction étroite (Bourgeois, 2006b). Considérant ce point de vue, il est fort à parier que la modification d'une ou plusieurs de ces variables peut entraîner un changement de la motivation, tant sur le plan positif que négatif. Par exemple, un apprenant peut entamer une activité de formation avec une motivation particulièrement défavorable, et néanmoins rencontrer en cours de formation des conditions favorables qui influenceront positivement sa motivation. Cela montre donc que rien n'est jamais figé et que la motivation peut constamment évoluer lors du processus formatif (Bourgeois, 2006b).

Dans ce cadre-là, les travaux de ces dernières années ont contribué à mettre en évidence un certain nombre de facteurs et conditions qui jouent un rôle déterminant dans la dynamique motivationnelle de l'apprenant. Afin de savoir comment ceux-ci influencent concrètement son engagement et sa persistance dans le processus de formation, nous les détaillerons successivement et tâcherons de voir quelles actions peuvent être déployées pour les favoriser :

- Chez l'adulte apprenant, la motivation est toujours liée à un projet personnel (Léonard et al., 2011). Dans ce contexte, la valeur perçue que ce dernier accorde à la tâche d'apprentissage et la perception qu'il a de ses chances de la réussir (auto-efficacité ou expectation) vont s'avérer déterminantes. En effet, tout individu ne sera motivé à s'engager dans une tâche d'apprentissage que si celle-ci a du sens pour lui et qu'il croit en ses chances de la réussir (Bourgeois, 2006b). Par conséquent, la préparation et l'animation pédagogique devrait idéalement d'abord être basées sur l'analyse des motifs d'engagement (cf. supra) des participants (Carré et Fenouillet, 2011). Parallèlement à cette démarche, il s'agira de travailler à la valorisation de la formation, et ce, pour que l'apprenant puisse percevoir l'utilité de cette activité d'apprentissage (Rivard et Lauzier, 2013). Il sera ensuite nécessaire de travailler au développement du sentiment d'auto-efficacité pour que l'apprenant puisse avoir pleinement confiance en ses capacités. Comme vu auparavant, une première piste d'action consiste à faire une évaluation de ce sentiment avant la formation et travailler si nécessaire à son développement (cf. supra). Une autre stratégie est d'opter pour une pédagogie de la réussite sans pour autant la transformer en pédagogie de la facilité. Dans ce cadre-là, le formateur pourra proposer d'une part, des buts difficiles mais accessibles et précis, et d'autre part, insister sur l'analyse des erreurs contrôlables, et non sur les facteurs indépendants de la marge d'action de l'apprenant (Carré et Fenouillet, 2011). Enfin, la motivation et les apprentissages pourront être encouragés grâce aux pratiques d'évaluation et de feed-back dispensés par le formateur. Il conviendra alors de développer un climat de respect et de confiance, en instaurant notamment des feedbacks à caractère informatif, plutôt que contrôlant (Léonard et al., 2011).
- Pour être des plus efficaces, la motivation de l'apprenant doit aussi être intrinsèque (Bourgeois, 2006b). En effet, comme Rivard et Lauzier (2013) le rappellent, les facteurs qui motivent l'adulte à apprendre sont rarement superficiels et reposent souvent sur un désir réel d'enrichir ses connaissances et son expérience ou sur celui de trouver des solutions à un problème rencontré. Par ailleurs et comme vu auparavant, le sujet peut également être motivé par la pratique d'une activité (de formation) comme fin en soi, pour le seul plaisir et la satisfaction qu'elle suscite en soi, indépendamment de tout but « extrinsèque ». Ces informations sont d'autant plus pertinentes quand on sait que les déterminants et les effets de ces deux formes de motivation sur l'apprentissage diffèrent drastiquement (cf. Deci et Ryan, 2002 cités dans Fenouillet, 2011). Ainsi, il s'avère que les apprenants placés dans des conditions qui favorisent la motivation intrinsèque se révèlent plus engagés dans la tâche et obtiennent de meilleurs résultats d'apprentissage que ceux uniquement motivés

par l'obtention de récompenses ou l'évitement de punition (Lepper et Greene, 1974 ; 1975 ; Csikszentmihalyi, 1990 cités dans Bourgeois, 2006b). De plus, lorsque la motivation extrinsèque est suscitée par l'octroi de récompenses alors que la motivation intrinsèque est au départ élevée, elle s'avère comparativement moins efficace pour l'apprentissage que la motivation intrinsèque, mais peut en outre nuire à celle-ci (Lepper et Greene, 1978 cités dans Bourgeois, 2006b). En effet, dans le cas où l'apprenant interprète la récompense comme un moyen de contrôle externe, elle produit l'effet négatif observé sur la motivation intrinsèque. Par contre elle peut avoir un effet positif si elle est interprétée comme une information positive sur sa récompense (Bourgeois, 2006b). Par conséquent, il importe d'être vigilant à l'égard de stratégies de développement qui reposeraient uniquement sur « *la carotte et le bâton* ». Pour éviter ce type de situation, il paraît donc utile de savoir comment favoriser la motivation intrinsèque dans un contexte de formation.

À ce titre, des travaux (cf. Deci et Ryan 1985 ; Deci et Ryan, 2002 cités dans Bourgeois, 2006b) ont pu montrer que la motivation intrinsèque chez l'apprenant pouvait être observée lorsque trois besoins fondamentaux de ce dernier étaient rencontrés lors de cette activité (voir figure 9) : a) le besoin d'affiliation, c'est-à-dire de se sentir appartenir à un groupe, relié à autrui ; b) le besoin de se sentir compétent, sentiment favorisé lorsque l'apprenant perçoit que la tâche constitue un réel défi à relever, mais un défi accessible au sujet, à la portée de ses compétences, et ; c) le besoin de se sentir autonome, c'est-à-dire lorsqu'on agit de son plein gré, de manière « autodéterminée » et non sous la pression d'une contrainte, d'une injonction ou d'un contrôle extérieur (Bourgeois, 2006b). Face à l'importance de ces différents éléments, la qualité des techniques, outils et supports utilisés par le formateur pourront agir sur les dispositions motivationnelles de l'apprenant. Dans ce registre, le caractère convivial et agréable du dispositif de formation pourront d'abord favoriser l'interaction et les relations d'entente entre les participants. La fixation de buts clairement définis facilitant l'atteinte des objectifs seront ensuite des ingrédients importants au maintien du sentiment de compétence de l'apprenant¹³. Enfin, la pédagogie des choix permettant la négociation et le développement d'une part d'autorégulation des apprenants dans le programme de formation pourra, grâce à la perception du sentiment d'autodétermination, favoriser le développement de l'autonomie, la motivation et la qualité des apprentissages¹⁴ (Carré et Fenouillet, 2011).

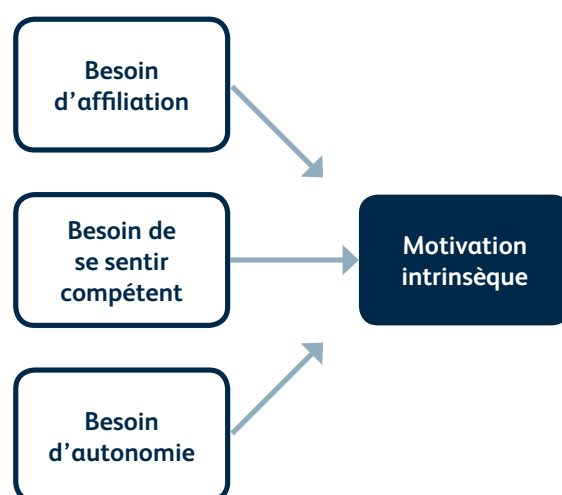


Figure 9 : Les besoins inhérents à la motivation intrinsèque.

¹³ A noter que pour un apprenant, le fait de se doter de buts personnels n'aura d'effet positif sur sa motivation que si les buts : « 1) sont suffisamment rapprochés dans le temps (l'objectif final peut être éloigné, mais, dans ce cas, il doit donner lieu à des buts intermédiaires, temporellement plus proches) ; 2) sont suffisamment spécifiques et précis (des buts vagues sont trop peu motivants) ; et 3) sont d'un niveau de difficulté optimal (ni trop faciles ni trop difficiles à atteindre) » – (cf. Locke et Latham, 1990 cités dans Bourgeois, 2006b : 239).

¹⁴ Cette relation entre sentiment d'autodétermination et qualité des apprentissages sera d'ailleurs approfondie plus bas.

- Considérant les effets multiples produits par l'impact de ce construit, d'autres travaux se sont plus spécifiquement intéressés à ce fameux « sentiment d'autodétermination » (voir p.ex. Deci et Ryan, 1988 cités dans Bourgeois, 2006b). A la suite de plusieurs études empiriques, il s'est avéré que le sentiment d'autodétermination représentait un facteur d'engagement et de persistance de la motivation de l'apprenant extrêmement efficace (Deci et Ryan, 2002 cités dans Carré et Fenouillet, 2011). Cela s'explique notamment par le fait qu'avec un tel sentiment, toute la fonction motivationnelle de la liberté perçue entre en jeu chez l'apprenant car son choix dans l'apprentissage d'une tâche peut s'exprimer tant dans la finalité que dans les moyens de formation (Carré et Fenouillet, 2011). A la suite de ces mêmes études (cf. Deci et Ryan 1988 ; 2002 cités dans Bourgeois, 2006b), il a par ailleurs été possible d'identifier les antécédents et barrières de l'autodétermination. Dans le cadre des premiers, les possibilités de choix laissées à l'apprenant dans le pilotage de l'activité de formation ainsi que la communication de feed-back positifs du formateur sur la compétence de l'apprenant favorisent ce sentiment. En revanche, il est apparu que l'octroi de récompenses « contrôlantes », les menaces de punition, les contraintes externes de délais, la surveillance et les pratiques d'évaluation « contrôlantes » étaient défavorables au sentiment d'autodétermination (Bourgeois, 2006b). Ces résultats peuvent donc pousser les acteurs de la formation (organisation, encadrement et formateur) à s'interroger sans complaisance sur le contexte de leur pratique de formation afin de voir si un ou plusieurs des facteurs mentionné(s) ne risquent pas d'être au final porteur de démotivation... (Carré et Fenouillet, 2011).
- Finalement, pour être pleinement motivé, engagé et performant en formation, l'apprenant doit pouvoir être à même d'en percevoir l'instrumentalité (Lens, Bouffard et Vansteenkiste, 2006). En d'autres termes, il doit sentir que la formation pourra répondre à des buts personnels futurs. Effectivement, la perception de l'instrumentalité de la formation est extrêmement importante en contexte de formation continue parce que les adultes en attendent une utilité tangible, un « retour sur investissement », pour leur vie personnelle et/ou socio professionnelle (Bourgeois, 2006b). Dans ce cadre-là, le formateur pourra à certaines occasions peser sur l'instrumentalité de la formation du participant et montrer que celle-ci génère des résultats concrets, applicables dans le cadre des activités professionnelles de l'adulte (Rivard et Lauzier, 2013). Il pourra par exemple analyser avec l'apprenant les futurs apports des connaissances apprises pour son métier, tout comme les opportunités de transfert et les bénéfices que cela pourra lui apporter. Il pourra en outre exploiter sa connaissance du marché de l'emploi pour faire valoir certaines compétences en termes d'employabilité et lui montrer que la formation peut favoriser son développement de carrière et son épanouissement personnel (Carré et Fenouillet, 2011).

Toutefois, malgré ces différentes pistes d'action, il importe de rappeler que dans un contexte de formation, la motivation ne peut se suffire à elle-même. En effet, elle n'abolit ni l'effort d'apprentissage, ni la mise en place et le maintien de stratégies d'apprentissage efficaces (Carré et Fenouillet, 2011). Par conséquent, la prochaine section fera un bref état de la question.

4.3. L'APPRENTISSAGE

Tout comme la motivation, l'apprentissage apparaît comme un élément essentiel pour conclure à la qualité d'une formation. Pour parvenir à une telle conclusion, cet apprentissage doit toutefois être considéré comme réussi. Suivant cette logique, il s'agira par conséquent de considérer l'apprentissage comme « *étant le processus par lequel se fait l'acquisition de nouvelles connaissances (savoir), de nouvelles habiletés (savoir-faire) et de nouvelles attitudes (savoir-être) qui, ultimement, entraînent un changement de comportement* » (Rivard et Lauzier, 2013:42).

Si cette définition a le mérite d'être relativement simple, force est de constater que les recherches portant sur ce phénomène sont extrêmement complexes. Après environ 200 ans de développement et de bataille entre plusieurs paradigmes opposés, les chercheurs continuent à produire pléthore de travaux sur le sujet au point que la littérature s'assimile aujourd'hui à un véritable labyrinthe des « typologies des styles » d'apprentissage (Bourgeois, 2003 ; 2006a).

Compte-tenu de cette réalité, cette section aura comme objectif d'offrir une synthèse relative aux grands principes favorisant l'apprentissage chez l'adulte apprenant et ce, pour en tirer des implications pour la formation. Dans cette perspective, nous commencerons par faire état des principales stratégies cognitives et sociales d'apprentissage. Ensuite, les principaux styles d'apprentissage seront présentés. Par après, nous présenterons les principes généraux de l'apprentissage chez l'adulte apprenant car celui-ci est conditionné par des raisons très différentes de celui de l'enfant (Rivard et Lauzier, 2013). Finalement, nous clôturerons cette section par une série de recommandations pour favoriser l'apprentissage en formation.

4.3.1. STRATÉGIES COGNITIVES ET SOCIALES D'APPRENTISSAGE

L'identification de l'existence des stratégies d'apprentissage en formation est le fruit de travaux issus en général de trois courants de recherche en psychologie de l'éducation : le cognitivisme¹⁵, le constructivisme¹⁶ et le socioconstructivisme¹⁷. Le premier vise à rendre compte des processus par lesquels un individu confronté à une situation donnée reçoit, sélectionne et organise l'information, la stocke en mémoire, la récupère et la communique. Le second tâche de tenir compte de l'activité cognitive du sujet dans ses interactions avec l'environnement, tandis que le troisième met l'accent sur l'importance de la dimension sociale de l'apprentissage. Si ces courants de recherche ont donné lieu à l'existence d'un faisceau de théories multiples, ils ont aussi progressivement contribué à l'émergence d'un consensus généralisé qui reconnaît l'importance de considérer aujourd'hui deux grandes dimensions de l'apprentissage : l'activité cognitive du sujet d'une part, et la dimension sociale d'autre part (Bourgeois, 2006a).

¹⁵ Dans ce courant, on retrouve notamment toutes les théories relatives aux différents processus relevant du traitement de l'information tels que la perception, l'attention, la mémoire, la compréhension, le jugement, etc. (pour une introduction, voir p.ex. Borry, 2014).

¹⁶ Ce courant de recherche fait notamment référence aux travaux de Jean Piaget. Contrairement à la psychologie cognitive, le constructivisme piagétien a souligné la nécessité de prendre en compte l'inscription des processus cognitifs d'apprentissage dans l'histoire et le développement du sujet.

¹⁷ Dans ce courant figure notamment le modèle de l'apprentissage social de Bandura (pour une synthèse, voir Rivard et Lauzier, 2013) ainsi que les travaux des « néopiagétiens ». De façon générale, ces recherches permettent de mieux comprendre à quelles conditions les interactions sociales facilitent l'apprentissage (pour une synthèse, voir Bourgeois et Nizet, 2011).

De façon générale, l'activité cognitive fait référence à la manière dont fonctionne le cerveau humain, et plus particulièrement à l'égard des processus permettant l'acquisition des connaissances (Borry, 2014). En effet, « *comment peut-on conserver autant d'informations, les trier, les comparer, les catégoriser, et surtout les retrouver, avec souvent une telle précision, jusqu'à des années après, ou parfois jamais parce qu'on en a jamais eu besoin ou qu'on l'a oublié ?* » (Laroche, 2006:39).

La réponse se situe dans l'existence même de la mémoire qui permet de retenir et d'utiliser un ensemble d'informations ou de connaissances. Comme la mémoire nous offre la capacité de nous rappeler des expériences passées, elle demeure essentielle à l'apprentissage puisqu'elle permet le stockage et le rappel des informations apprises (Klein, 2014). Cela étant, si la mémoire est l'une des fonctions les plus importantes du cerveau, la compréhension de son fonctionnement apparaît encore aujourd'hui comme particulièrement complexe (Borry, 2014). Cela s'explique notamment par le fait que la mémoire est plurielle et qu'elle se structure de façon hiérarchique. On distingue ainsi la mémoire à court terme (ou mémoire de travail) et la mémoire à long terme évoluant dans une architecture à trois niveaux : sensoriel, symbolique et sémantique (Lieuury, 2011).

Sans pour autant entrer dans les détails de tous ces mécanismes, il importe de comprendre comment les informations reçues passent de la mémoire à court terme vers la mémoire à long terme, car c'est par ce processus de mémorisation que les apprentissages se font (voir figure 10). Tout d'abord, la mémoire à court terme va permettre de maintenir temporairement et de manipuler une représentation active de l'information. Elle va donc assurer en quelque sorte une fonction de stockage même si celle-ci est limitée en terme de capacité. Pour ce faire, l'information sera traitée au moyen d'une connexion entre deux neurones par l'intermédiaire des synapses. Ce processus chimique et physique poussera les neurones à « s'allumer » et à créer, à terme, un réseau de relations qui persistera provisoirement sous la forme de mémoire (Borry, 2014). La conversion d'une mémoire à court terme en mémoire à long terme passera ensuite par une étape de consolidation susceptible de prendre du temps. Généralement, ce processus de stabilisation peut se faire de différentes façons : la répétition ou apprentissage par mémorisation, le codage en remplaçant l'information dans un contexte facilitant sa récupération ou via la création d'une image mentale. Enfin, la dernière étape est celle de la récupération ou du rappel. Elle consiste généralement à évaluer la pertinence de recherche dans la mémoire à long terme (sans limite de capacité) et à procéder à la recherche proprement dite. Le rappel est favorisé par une information partielle et/ou contextuelle. Ainsi, lorsqu'il nous arrive d'être confronté à ce phénomène du « mot sur le bout de la langue », mieux vaut éviter de continuer à chercher car la recherche s'effectue probablement dans une mauvaise partie de la mémoire et le risque est de provoquer de mauvaises habitudes de recherche (Borry, 2014).



Figure 10 : Processus de mémorisation (figure proposée pour illustrer le contenu de l'exposé).

À partir de plusieurs travaux réalisés sur les processus de mémorisation, il est apparu que certaines stratégies cognitives privilégiaient un apprentissage en surface et donc peu rentable, tandis que d'autres favorisaient un apprentissage en profondeur et donc plus efficace (Biggs, Kember et Leung, 2001 ; Larue et Hrimech, 2009 cités dans Léonard et al., 2011). Les premières ont trait à la répétition. Il s'agit par exemple de répéter plusieurs fois la même information, surligner, relire, faire des résumés ou se baser sur des mots-clés ou des moyens mnémotechniques. Les secondes par contre renvoient à des stratégies d'élaboration, consistant par exemple à établir des liens entre plusieurs notions, ou d'organisation en procédant à la création de schémas ou de tableaux.

Face à ces différents éléments, plusieurs types d'actions ont pu être identifiés pour garantir la mémorisation à long terme des apprentissages. La première consiste à limiter les effets du stress car ceux-ci ont un effet négatif sur la mémorisation. La seconde vise à privilégier des méthodes d'enseignement qui se sont avérées plus efficaces par rapport à d'autres. Parmi celles-ci et conformément à la stratégie de l'élaboration, il convient d'abord de revenir sur les informations fournies en s'appuyant régulièrement sur elles et favoriser ainsi les relations. Une deuxième technique pédagogique est d'établir la pertinence des nouvelles connaissances par rapport aux apprentissages antérieurs car les oublis sont justement dus à un manque de sollicitation du réseau concerné, un manque de liens avec des connaissances existantes ou d'interférences avec d'autres souvenirs (Borry, 2014). Enfin, il s'avère qu'il est particulièrement opportun de pouvoir pratiquer l'auto-évaluation de ses apprentissages en s'interrogeant régulièrement sur ce que l'on vient d'apprendre, en tirant notamment profit de mots-clés et questions écrites dans la marge lors de la prise de notes (Dunlosky, Rawson, March, Nathan et Willingham, 2013 cités dans Borry, 2014).

À côté de ces stratégies centrées sur l'activité cognitive, de nombreux travaux avancent que les interactions sociales jouent également un rôle important dans l'apprentissage (Bourgeois, 2009 ; Bourgeois et Nizet, 2011). À ce titre, il semble que les dispositifs de formation basés sur les travaux de groupes, les interactions et la coopération entre apprenants favorisent et facilitent l'apprentissage (Léonard et al., 2011). Pour appuyer cet argument, Bourgeois et Nizet (2011) s'inspirent des résultats de recherche relatifs à la théorie du conflit socio-cognitif¹⁸ et de l'apprentissage coopératif¹⁹ et parviennent à tirer rigoureusement une série d'implications pour la formation d'adultes²⁰. Nous aurons l'occasion de les aborder successivement dans les pratiques favorables à l'apprentissage en formation (cf. infra, voir point 4.3.4.).

¹⁸ *Construite à partir des observations de Piaget, cette théorie relativement célèbre dans le champ francophone de la psychologie de l'éducation postule que l'individu est davantage susceptible de résoudre une tâche d'apprentissage complexe lorsqu'il interagit socialement avec autrui à propos de cette tâche que lorsqu'il est seul face à elle. Cependant, l'interaction sociale ne facilite l'apprentissage que si elle est de nature socio-cognitive, c'est-à-dire caractérisée à la fois par l'émergence d'un conflit socio-cognitif (confrontation sociale de réponses ou de points de vue différents) et par une régulation cognitive constructive de ce conflit (résolution du conflit par l'élaboration d'une réponse ou d'un point de vue nouveau).*

¹⁹ *Développée au cours de ces vingt dernières années, principalement aux États-Unis, cette théorie s'est penchée sur le rôle des dispositifs pédagogiques d'apprentissage coopératifs privilégiant les interactions entre pairs. Cette théorie a l'avantage d'avoir été développée à partir d'observations empiriques issues d'un contexte naturel d'enseignement, et non plus de laboratoire comme c'était le cas pour la théorie précédente.*

²⁰ *En effet, aussi étonnant que cela puisse paraître, la plupart des travaux réalisés dans le cadre de la conception sociale de l'apprentissage ont été réalisés dans un contexte de formation scolaire. Par conséquent, les pistes d'actions et hypothèses suggérées devraient faire l'objet d'un examen empirique systématique dans le champ de la formation d'adultes.*

4.3.2. LES STYLES D'APPRENTISSAGE

Au-delà des stratégies sociales et cognitives, d'autres recherches se sont plus spécifiquement intéressées aux styles d'apprentissage (cf. façons d'apprendre) des apprenants et à leurs effets en matière d'apprentissage. Le but étant de savoir si un style d'apprentissage est plus efficace qu'un autre. Dans ce cadre-là, les travaux de David A. Kolb sur l'apprentissage expérientiel font figure de référence en la matière. Selon lui, l'apprentissage s'apparente en effet à un processus de résolution d'un problème au sein duquel la personne passerait plus ou moins consciemment par quatre phases d'un cycle d'apprentissage (voir figure 11) : l'expérience concrète ; l'observation réflexive ; la conceptualisation abstraite et ; l'expérimentation active.

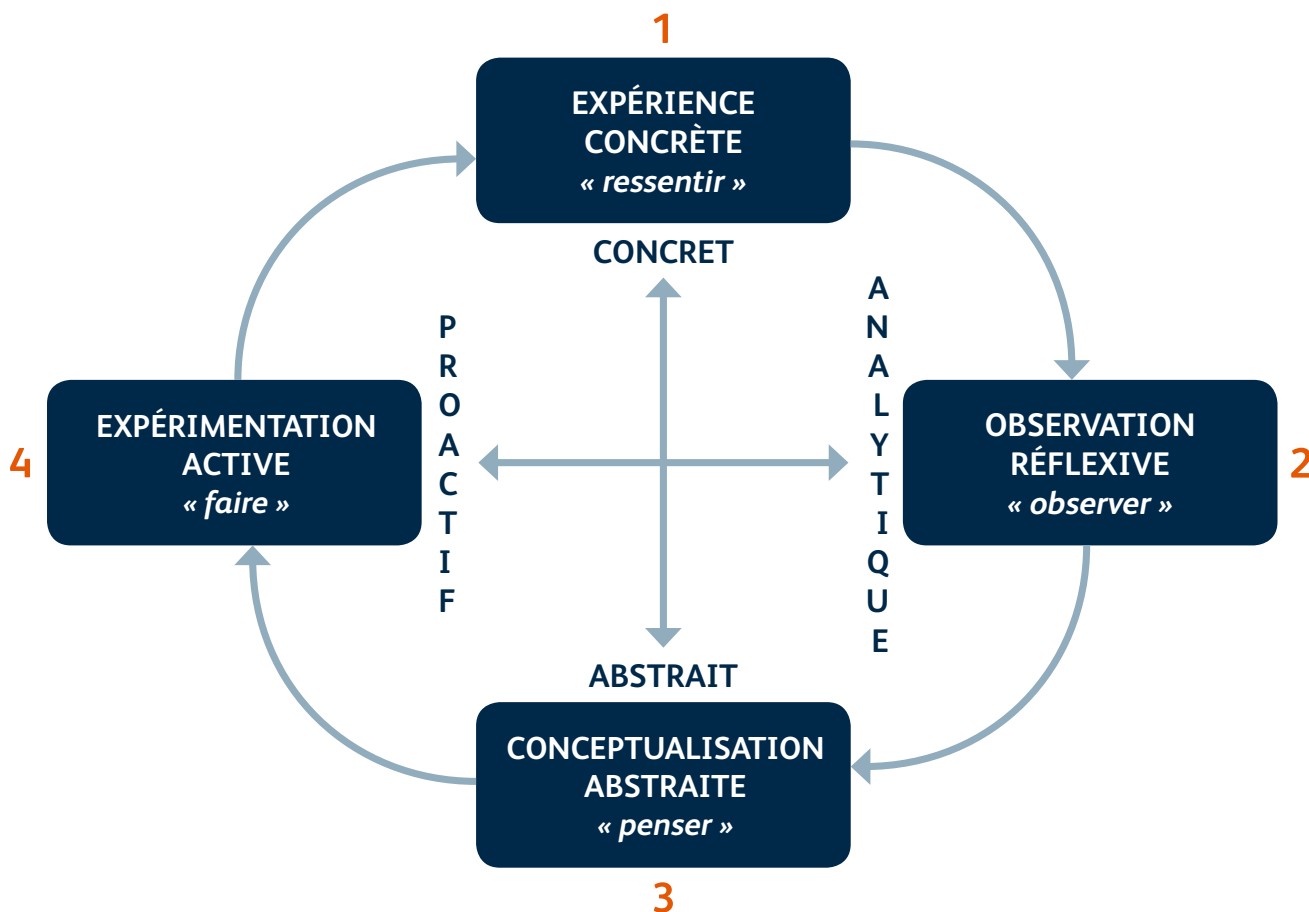


Figure 11: Le processus d'acquisition des savoirs
(Traduit et adapté de Kolb, 1981 et emprunté à Rivard et Lauzier, 2013:47).

L'expérience concrète débute lorsque l'apprenant prend connaissance d'une situation qui pose un problème particulier et à laquelle il désire trouver une solution (ou une réponse). Pour que cette première phase soit porteuse sur le plan de l'apprentissage, il importe que l'apprenant puisse sentir et s'imprégner de la nature du problème. En d'autres termes, il s'agit en quelque sorte d'une phase de tâtonnement où l'apprenant va s'efforcer, avec l'aide des personnes qui l'entourent, de mieux comprendre et contextualiser le problème auquel il est confronté. A la suite de cette première étape, l'apprenant entre dans une phase d'observation réflexive par rapport au problème posé. Durant celle-ci, il fait principalement appel à ses capacités d'observation, d'écoute et d'analyse et tâche de faire le lien avec des expériences que lui et/ou les autres ont vécues antérieurement. Dans un troisième temps, l'apprenant entrera dans une phase dite de conceptualisation abstraite. Elle correspond à l'instant où l'apprenant s'efforce à faire des liens de cause à effet et cherche à interpréter l'expérience vécue. A cette fin, il tente de conceptualiser la situation pour ensuite la projeter et l'appliquer dans des expériences vécues ou des situations appréhendées.

À ce stade, l'apprenant envisage donc l'état du présent (ce qui est) à celui du futur (ce qui peut être). Finalement, vient la phase de l'expérimentation active. Elle a lieu lorsque l'apprenant confronte ses schémas conceptuels avec la réalité et se met en activité. Plus concrètement, il s'agira pour lui d'appliquer ses nouvelles connaissances pour résoudre des problèmes pratiques ou améliorer une situation.

Si ce modèle a comme avantage de pouvoir simplifier et de systématiser l'expérience d'apprentissage de l'apprenant, force est de constater que dans la réalité, chaque individu va privilégier une section du cycle d'apprentissage par rapport aux autres. En d'autres termes, nous avons tous une préférence pour un style d'apprentissage en particulier parce que nous avons des aptitudes différentes et privilégions certaines facultés par rapport à d'autres (concret – abstrait / proactif – analytique). De ce fait, certaines personnes vont par exemple accorder plus d'importance à l'analyse et à la réflexion, alors que d'autres vont privilégier l'action et préférer tester différentes solutions. A partir de ce constat et en considérant le modèle exposé juste avant, Kolb et ses collègues en déduisent qu'il existe quatre profils d'apprentissage différents (Kolb, 1981 ; Mainemelis, Boyatzis et Kolb, 1984 cités dans Rivard et Lauzier, 2013) : (a) l'adaptateur, (b) le divergeur, (c) l'assimilateur et (d) le convergeur (voir figure 12)

a) L'adaptateur renvoie aux personnes qui apprennent facilement lorsqu'elles peuvent vivre des expériences pratiques et des activités concrètes. Elles tirent par conséquent leur apprentissage avant tout par l'action et grâce aux émotions/sentiments qu'elles ressentent durant les premières phases d'apprentissage. Ce faisant, ces personnes sont généralement assez intuitives. Elles préfèrent par ailleurs résoudre les problèmes en se fiant aux informations reçues par d'autres personnes plutôt qu'en procédant à une analyse rationnelle et systématique de la situation. En formation, les adaptateurs apprendront beaucoup plus aisément lorsque les méthodes et techniques pédagogiques favoriseront l'expérimentation et l'application des nouvelles connaissances. Pour répondre à ce style d'apprentissage, les mises en situation, les jeux de rôle sont autant d'activités qui pourront être pratiquées.

b) Le divergeur est également concret mais va davantage se fier à l'analyse plutôt qu'à l'intuition. Dans cette perspective, il adoptera donc au départ de la situation d'apprentissage une position de retrait pour observer et interpréter l'expérience vécue. Cette façon de faire lui permettra ensuite de confronter la situation à un grand nombre d'opinions et d'idées différentes. Grâce à cet intérêt pour l'avis des autres ainsi qu'à ses bonnes capacités d'observation et d'imagination, ce type d'apprenant pourra facilement relever des éléments non relevés par les autres. En contexte de formation, les personnes ayant un style « divergeur » exprimeront pleinement leurs capacités d'apprentissage dans les moments de discussion et d'échange entre le formateur et les apprenants. En effet, conformément à la conception sociale de l'apprentissage vue précédemment, la formation sera porteuse au moment de la confrontation des points de vue. Il faudra donc privilégier dans le dispositif pédagogique des anecdotes, des métaphores et des analogies pour illustrer certaines notions aux apprenants et leur permettre d'échanger leurs idées.

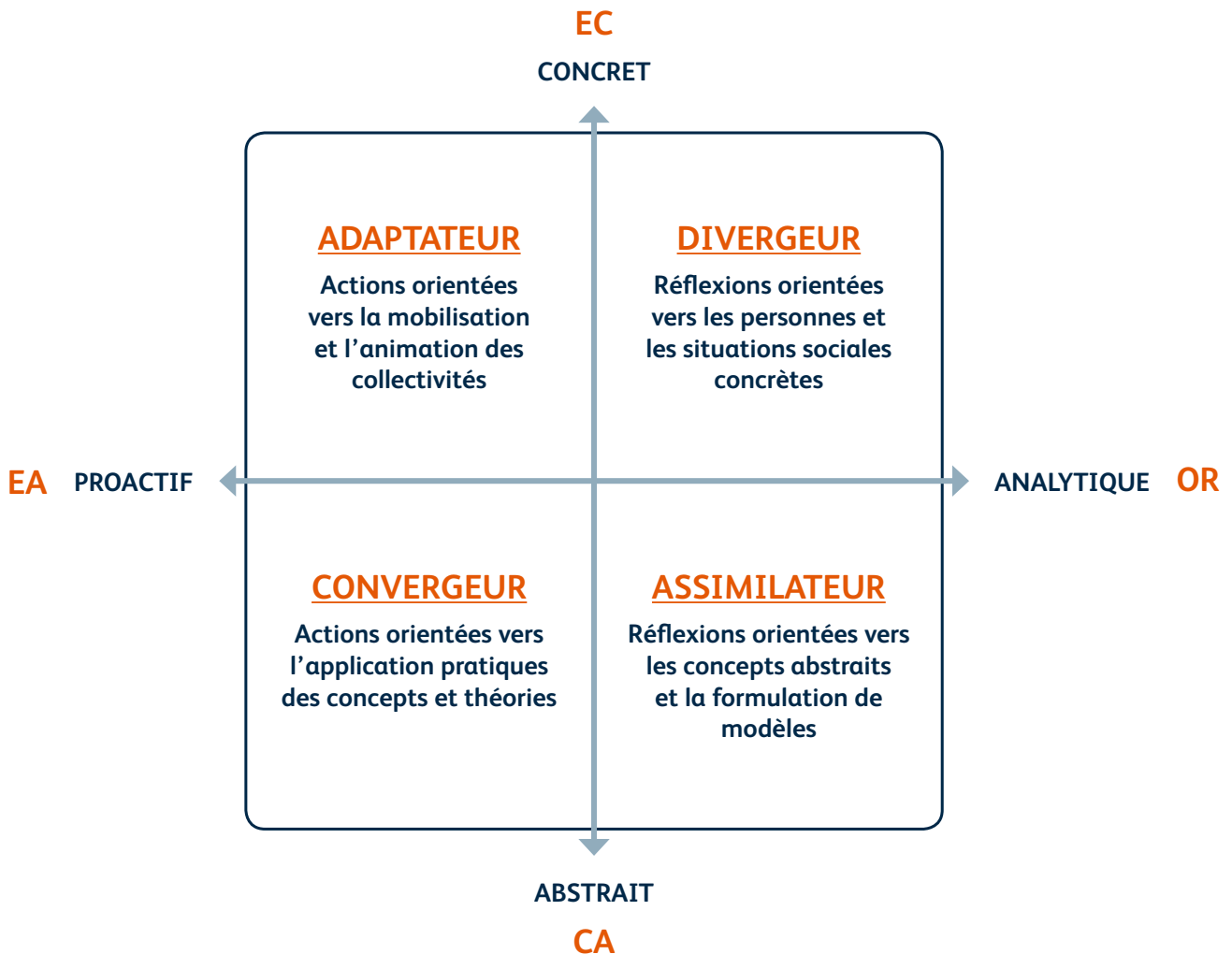


Figure 12 : Les quatre styles d'apprentissage
(traduit et inspiré de Kolb, 1981 et emprunté à Rivard et Lauzier, 2013:53).

c) **L'assimilateur** est aussi un type d'apprenant analytique mais nettement plus abstrait. Par conséquent, il va privilégier la théorie à la pratique avec une forte capacité d'assimilation et de synthèse de l'information. Prférant plutôt le travail en solitaire, ses domaines de prédilection sont la résolution de problèmes complexes, le raisonnement inductif, la conceptualisation abstraite et l'observation réfléchie. En formation, la meilleure façon de répondre à ce style d'apprentissage sera d'inclure des notions théoriques couplées à la réalisation d'études de cas et de gestion de projets permettant l'assimilation des apprentissages.

d) **Le convergeur** est aussi un solitaire mais se caractérise finalement par son besoin de mettre en pratique les connaissances dispensées. C'est en effet grâce à cette confrontation au contexte qu'il apprend le plus efficacement. Comme il est assez proactif, le convergeur apprécie combiner des phases d'expérimentation active et de conceptualisation abstraite dans ses apprentissages. Cette façon de procéder lui permet ainsi de pouvoir résoudre des problèmes de façon pragmatique grâce à sa capacité à pouvoir déduire de la théorie des implications concrètes pour la pratique. Pour ce type d'apprenant, la formation sera particulièrement efficace si elle permet la résolution de problèmes concrets. Par ailleurs, la pratique doit être le maître mot des différents contenus comme c'est le cas dans les démonstrations, mises en situation et gestion de projets.

Rappelons toutefois que si les apprenants détiennent tous un style préférentiel d'apprentissage, il n'existe pas pour autant de stratégie « miracle » (Léonard et al., 2011). En effet, à ce jour, aucune recherche n'a pu montrer qu'un style d'apprentissage était meilleur qu'un autre (voir p.ex. Kappe, Boekholt, den Rooyen et Van der Fier, 2009 cités dans Rivard et Lauzier, 2013). Par conséquent, varier autant que possible les méthodes d'apprentissage et les techniques d'enseignement au cours de la formation pourra permettre à chaque apprenant de cheminer au mieux dans le processus d'apprentissage (Rivard et Lauzier, 2013). Par ailleurs, notons que la prise en compte de certains principes généraux et de conditions d'apprentissage chez l'adulte apprenant peuvent aussi favoriser son apprentissage en formation.

4.3.3. FAVORISER L'APPRENTISSAGE EN FORMATION

Pour rappel, l'adulte apprend différemment par rapport à l'enfant (cf. supra). Cette différence s'explique notamment par rapport à des facteurs comme l'expérience, l'âge, les contraintes et les responsabilités propres aux adultes qui font qu'ils ne démontrent pas la même souplesse intellectuelle, ni le même idéalisme, ni la même capacité d'adaptation que les enfants (pour plus de détails, voir Rivard et Lauzier, 2013). Ce faisant, la littérature relative à l'apprentissage a vu apparaître dès le début des années septante un champ spécifique à l'apprenant adulte (Bourgeois, 2009).

Dans ce cadre, plusieurs auteurs en sont même venus à proposer une théorie moderne de l'apprentissage chez l'adulte (voir p.ex. Knowles, 1990 ; Knowles, Holton et Swanson, 1998 cités dans Rivard et Lauzier, 2013). Dans leur ouvrage consacré à la gestion de la formation et au développement des ressources humaines, Rivard et Lauzier (2013) offrent une excellente synthèse de cette théorie en exposant les six principes fondateurs de celle-ci. Pour voir comment favoriser l'apprentissage en formation chez l'adulte apprenant, nous ferons état de chacun de ces principes et proposerons en outre plusieurs pistes d'actions et conditions à suivre lors de la formation.

- Un premier principe à suivre est celui de *l'autodéterminisme*. En effet, pour apprendre efficacement, l'adulte a besoin d'être motivé (cf. supra), et pour être motivé, il doit notamment sentir qu'il est l'initiateur de sa démarche d'apprentissage (Deci et Ryan, 2002 cités dans Carré et Fenouillet, 2011). Pour ce faire et comme déjà signalé auparavant, l'adulte doit être impliqué dans le processus de formation et sentir que celle-ci pourra répondre à ses besoins ou à ses intérêts (Rivard et Lauzier, 2013).
- Comme nous l'avons vu, cette aspiration profonde à se déterminer par soi-même conditionne la *motivation* à se former et à transférer, ce qui justifie par conséquent l'importance de ce deuxième principe. En réalité, cette relation causale s'explique par le fait qu'il est difficilement concevable de séparer « motivation » d'un côté et « apprentissage » de l'autre. Au contraire, comme déjà sous-entendu précédemment, ces deux éléments forment un tout, une suite logique qui forme une boucle de rétroaction : la motivation influence l'apprentissage et inversement (Léonard et al., 2011). Par conséquent, pour motiver l'adulte à apprendre, la perception de l'utilité de l'apprentissage se doit d'être le point de départ de la tenue de toute activité de formation (Rivard et Lauzier, 2013).
- Cet impératif a en vérité toute son importance chez l'adulte apprenant car le *pragmatisme* est aussi l'un des principes de base de son apprentissage. En effet, pour intégrer des nouvelles connaissances et apprendre plus facilement, l'adulte a besoin que l'activité de formation puisse être centrée sur la réalité. Une façon de rencontrer cet objectif consiste donc à concevoir l'activité de formation autour de situations réellement rencontrées par l'adulte. Cette contextualisation des savoirs facilitera ainsi sa compréhension car plus il comprend, mieux il apprend (Coureau, 1993 cité dans Rivard et Lauzier, 2013). Pour concourir à cet autre objectif, le formateur utilisera d'abord un vocabulaire accessible et compréhensible, et veillera ensuite pour illustrer ses propos, à prendre des exemples et des anecdotes tirés de la réalité

quotidienne des participants (Rivard et Lauzier, 2013).

- Cette nécessité de pouvoir considérer *l'expérience* de l'apprenant figure en effet comme l'un des principaux déterminants de l'apprentissage chez l'adulte car il apprendra davantage si la formation est en relation directe avec son quotidien (Rivard et Lauzier, 2013). Effectivement, lorsque la réalité professionnelle de ceux-ci est prise en compte, ils peuvent plus facilement établir des liens entre ce qu'ils apprennent et ce qu'ils savent déjà, ce qui pour rappel est favorable à la mémorisation à long terme (cf. supra). Pour les partisans de la conception sociale de l'apprentissage, pareil contexte est aussi perçu comme bénéfique car les apprenants peuvent être plus facilement surpris lorsqu'ils s'aperçoivent que ce qu'ils apprennent entre en contradiction avec leurs expériences passées (cf. déclenchement du conflit socio-cognitif). Grâce à ce type de scénario, les apprenants se retrouveront ainsi confrontés à une situation-problème et devront faire appel à leurs capacités de réflexion pour élaborer leur propre réponse. Pour le formateur, une bonne façon de déclencher ce genre de situation consiste à remettre en questions certains acquis sans pour autant donner immédiatement son point de vue. Pour ce faire, il peut par exemple introduire le point de vue alternatif d'un tiers expert (ex. faire venir un intervenant ou via le support pédagogique utilisé comme un portefeuille de lecture ou des dispositifs multimédia) qui présenterait une controverse entre deux points de vues bien argumentés. Par la suite, les apprenants devraient alors réfléchir à la solution individuellement et collectivement et ce, pour considérer les différents points de vues et ainsi encourager l'ouverture face aux nouvelles idées (Bourgeois et Nizet, 2011).
- Évidemment, pour qu'une transmission et un partage de connaissances puissent avoir lieu, le formateur a tout intérêt à pouvoir créer un climat favorable à la *collaboration* (Rivard et Lauzier, 2013). L'importance de cette condition est d'autant plus justifiée quand on sait qu'un adulte apprend davantage s'il se sent intégré dans un groupe (Coureau, 1993 cité dans Rivard et Lauzier, 2013). À ce titre, le formateur pourra par exemple prévoir en début de formation, des activités spécifiques centrées sur la dynamique de groupe. Cette méthode pourra ainsi lui permettre d'atteindre deux objectifs : (i) amener les participants à se constituer comme véritable groupe, notamment par une meilleure connaissance mutuelle des personnes, par l'identification et la formulation de centres d'intérêts et de projets communs ; (ii) favoriser chez les participants l'acquisition de comportements et d'attitudes propices à une dynamique coopérative dans l'apprentissage (Bourgeois et Nizet, 2011). La présence de ces différents éléments pourra ensuite permettre à l'adulte d'apprendre davantage car celui-ci évoluera dans un climat favorisant l'échange et la participation. En effet, conformément à la théorie de l'apprentissage collaboratif (cf. supra), l'apprentissage sera nettement plus propice si l'adulte se sent utile, c'est-à-dire capable d'apporter sa contribution aux échanges et de faire progresser l'apprentissage. A cette fin, le formateur veillera donc à considérer (voir parfois réconcilier) les différents points de vues tout en encourageant l'ouverture face aux nouvelles idées, et ce, dans un climat d'écoute active et de respect du droit de parole (Rivard et Lauzier, 2013).
- Finalement, un dernier principe d'apprentissage à considérer en formation d'adultes renvoie à la *diversité* des profils rencontrée dans un seul et même groupe d'apprenants. En effet, à la différence d'un groupe d'enfants, les spécificités individuelles se démarquent davantage chez les adultes que ce soit par rapport à leurs motifs d'engagement pour la formation, à leur niveau de motivation, à leurs objectifs et à leurs styles d'apprentissage (Rivard et Lauzier, 2013). Face à cette disparité, la prise en compte des différences individuelles au moment de la conception de la formation va s'avérer déterminante pour maximiser l'apprentissage individuel (Bourgeois et Nizet, 2011). A cette fin, le formateur pourra d'abord procéder à un entretien préliminaire avec chaque participant. Cela lui permettra d'ensuite pouvoir identifier les caractéristiques de son public et adapter le rythme de son enseignement, le type

d'activités à privilégier, leur ordre de présentation lors de la formation ou son style de présentation (Rivard et Lauzier, 2013). Cependant, cette prise en compte de l'hétérogénéité objective du groupe peut parfois être un dilemme sur le plan pédagogique car elle risque du même coup de favoriser une inégalité de statut au sein du groupe, ce qui peut dès lors avoir un impact négatif sur l'apprentissage individuel (Bourgeois et Nizet, 2011). Pour pallier à cette éventualité, le formateur pourra recourir à deux méthodes relativement percutantes lors de la formation (Cohen, 1994 cités dans Bourgeois et Nizet, 2011) : la première consiste à mettre en évidence la diversité des compétences requises pour la réalisation de la tâche d'apprentissage proposée, de sorte que chaque participant puisse être perçu par les autres comme disposant au moins d'une partie des compétences requises. Evidemment, cela suppose que la tâche proposée soit suffisamment riche et qu'elle requiert une assez grande diversité des compétences disponibles pour sa résolution. La seconde technique pédagogique consiste à identifier et à mettre en évidence publiquement les compétences propres de chaque participant. Le fait que « cette attribution de compétence » soit réalisée par le formateur lui-même devrait normalement donner un poids supplémentaire à celle-ci en vertu de son statut. Cependant, cette démarche exige de ce dernier une observation minutieuse de chaque apprenant pour pouvoir identifier correctement, et de manière crédible aux yeux du groupe, ses points forts spécifiques (Bourgeois et Nizet, 2011).

MESURER L'EFFICACITÉ DE LA FORMATION



5. MESURER L'EFFICACITÉ DE LA FORMATION

En début de rapport, nous avons pu constater que la notion « qualité » dans le champ de la formation était difficile à définir. En revanche, des termes comme ceux de l'efficacité, de l'impact ou du succès de la formation sont nettement plus concrets et parlent davantage aux professionnels de la formation. En réalité, ces notions sont préférées parce qu'elles renvoient directement à l'évaluation de la formation. Dans l'entreprise, cette dernière étape est en effet essentielle car elle a pour but de vérifier si les efforts engagés se traduisent par des résultats à la hauteur des objectifs visés (Rivard et Lauzier, 2013). Si pareille préoccupation est devenue centrale pour toutes les organisations, c'est parce qu'à partir des années septante, la formation est avant tout considérée comme un investissement dont on attend une rentabilité visible et mesurable pour le système productif (Bourgeois, 2009).

Compte-tenu de cette attente légitime en terme de performance, la littérature professionnelle sur l'évaluation de la formation s'est montrée relativement prolix. À travers différentes méthodes, elle s'est ainsi efforcée de proposer plusieurs démarches visant à prouver que l'argent dépensé dans les programmes de formation pouvait se traduire en bénéfices concrets (voir p. ex. Bach, 2007 ; Malassingne, 2007 ; Meignant, 2003). Cependant, si l'évaluation de l'efficacité de la formation nous renseigne sur sa qualité (cf. critère d'efficacité), l'opération reste toujours délicate et ce, pour deux raisons: d'une part, il est très difficile de mesurer les effets réels d'une formation tant pour les collaborateurs que pour l'organisation (Liégeois, 2013). D'autre part, l'impact d'une formation est lié à sa pertinence qui n'est (rappelons-le), pas toujours suffisamment analysée et établie (Gérard, 2008).

Toutefois, face à la pluralité des méthodes d'évaluation existantes, est-il tout de même possible de mesurer l'efficacité de la formation ? La mise en relation des actions de formation avec les résultats de l'entreprise est-elle vraiment réaliste ou relève-t-elle tout simplement du rêve ? Enfin, quelles sont les pratiques les plus intéressantes ? Sont-elles réellement pertinentes ? Eu égard à la complexité de ces questions, notre objectif sera d'apporter un maximum de réponses tout en s'efforçant de proposer plusieurs solutions. A cette fin, cette cinquième partie sera subdivisée en six sections. La première présentera et discutera du modèle de Kirkpatrick. Les quatre sections suivantes analyseront les niveaux du modèle en détails en mettant l'accent sur l'existence de pratiques différentes en matière d'évaluation : de la satisfaction ; des apprentissages ; du transfert ; et des résultats. Finalement, la dernière section proposera une approche diagnostique de l'évaluation de la formation au détriment de l'approche traditionnelle centrée sur le bilan.

5.1. L'INCONTOURNABLE MODÈLE DE KIRKPATRICK

À partir de plusieurs articles parus dans la prestigieuse revue académique « *Training and Development* », Donald Kirkpatrick (1957 ; 1977 : Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2002 cités dans Rivard et Lauzier, 2013) développe à partir des années 50 le modèle le plus cité dans la littérature sur l'évaluation de la formation (Chochart et Davoine, 2008). Plus précisément, le modèle suggère quatre niveaux sur lesquels une formation peut avoir un effet (voir figure 13). De plus, l'auteur fait l'hypothèse qu'il existe une relation de causalité entre les niveaux. En d'autres termes, pour que les résultats soient bons à un niveau donné, il faut que la formation ait abouti à de bons résultats dans les niveaux précédents. Ce faisant, Kirkpatrick recommande d'évaluer systématiquement les quatre niveaux pour apprécier la totalité du programme de formation (Chochart et Davoine, 2008).

Le premier niveau porte sur la réaction et se traduit simplement par la satisfaction des participants. Le second concerne les apprentissages, de rétention et transformation du contenu de la formation en termes de savoirs et de compétences. Le troisième niveau se rapporte au transfert où l'on observe la mise en application des savoirs dans les comportements en milieu professionnel, sur le terrain. Le dernier niveau se rapporte finalement au retour sur investissement, c'est-à-dire les effets socio-économiques, dont l'amélioration des performances (Garant et Dubruille, 2008).

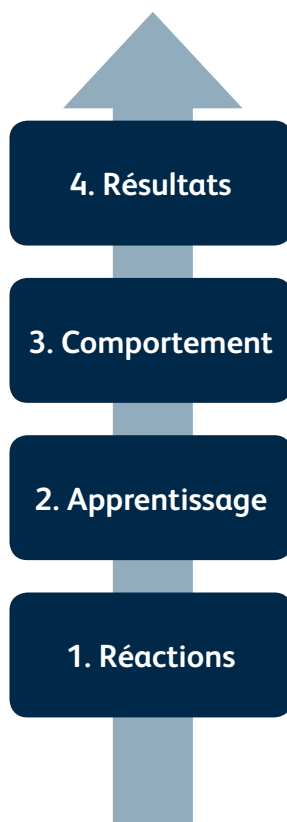


Figure 13 : Le modèle de Kirkpatrick ou les quatre niveaux d'impact d'une formation (emprunté à Liégeois, 2013:2).

En dépit de son évolution, ce modèle fait l'objet de plusieurs critiques. Comme le schéma l'illustre ci-dessus, la complexité des niveaux est croissante tant en ce qui concerne les méthodes de mesure à développer que par rapport au nombre de variables qui interfèrent dans les effets de la formation (Liégeois, 2013). A cela s'ajoute que le modèle se concentre exclusivement sur l'évaluation des produits et résultats de la formation sans prendre en considération l'importance de facteurs contextuels qui influencent la relation de cause à effet entre les niveaux (Chochart et Davoine, 2008). A la suite de certaines variantes et améliorations (voir p.ex. Kauffman et Keller, 1994 ; Philippe, 1996 cités dans Peters et Liégeois, 2010), il est malgré tout admis que ce modèle possède quelques avantages. D'abord, il est simple et permet d'évaluer la formation à divers niveaux d'intégration des apprentissages. Ensuite, il jouit d'une grande reconnaissance auprès des professionnels de la formation, ce qui prouve bien son utilité et son application (Rivard et Lauzier, 2013). Compte-tenu de ces propos et suite à la réalisation d'un benchmark réalisé dans la littérature professionnelle, les prochaines sections analyseront chaque niveau d'évaluation et proposeront quelques exemples d'application.

5.2. ÉVALUER LA SATISFACTION

La mesure de la satisfaction est la démarche la plus simple dans l'évaluation. Elle consiste à recueillir les réactions des participants directement après la formation. Elle sera généralement réalisée par le biais d'un questionnaire ou d'un formulaire. À titre d'exemple, le lecteur pourra d'ailleurs trouver un questionnaire type dans la première annexe du rapport (cf. annexe 1). Le plus souvent, les éléments pris en compte dans l'évaluation de la satisfaction se rapportent à : l'adéquation entre les objectifs et le contenu de la formation ; la pertinence des méthodes d'apprentissage ; la qualité de l'animation et le dynamisme du formateur ; l'organisation de la formation ; et la qualité des supports (Rivard et Lauzier, 2013).

Plusieurs avantages plaident en faveur de l'évaluation de la satisfaction (Rivard et Lauzier, 2013). Il y a d'abord le faible coût de la démarche tant sur le plan financier qu'au niveau de l'énergie à déployer. Signalons en outre la rapidité avec laquelle ces questionnaires permettent de déterminer le degré auquel les apprenants ont apprécié la formation. Enfin, les informations recueillies génèrent rapidement des indications quant aux pistes d'amélioration possibles, ce qui permettra d'apporter les ajustements nécessaires à la formation en cas d'insatisfaction (ex. configuration de la salle, durée de la session, techniques pédagogiques, choix du formateur, etc.).

Compte-tenu de tous ces bénéfices, la plupart des entreprises recourent à ce premier niveau d'évaluation (Peters, 2012). Néanmoins, cette méthode comporte aussi quelques limites, notamment par rapport à la fiabilité des données récoltées (Liégeois, 2013). En effet, une personne peut très bien être satisfaite de la formation suivie sans pour autant avoir appris quelque chose d'utile pour son travail (Alliger, Tennenbaum, Benett, Traver, Shotland, 1997 ; Simon et Werner, 1996 cités dans Rivard et Lauzier, 2013). A cela s'ajoute que ce niveau d'analyse est particulièrement subjectif. D'une part, parce que les fiches et/ou questionnaires sont souvent remplis de façon expéditive à la fin de la formation. D'autre part, parce que les réactions positives des apprenants peuvent simplement être dues à l'habileté du formateur à se faire apprécier, ce qui empêche par conséquent de conclure à l'efficacité de la formation (Stzmann, Brown, Casper, Ely et Zimmerman, 2008 cités dans Rivard et Lauzier, 2013).

Pour pallier à ces limites, Liégeois (2013) tout comme Rivard et Lauzier (2013) préconisent d'ajouter des questions au formulaire d'évaluation. Celles-ci consisteraient notamment à demander à l'apprenant de se positionner par rapport à son implication (volontaire) dans la formation, et à s'autoévaluer par rapport aux apprentissages réalisés et à sa motivation à transférer (cf. annexe 1). Une autre suggestion consiste à organiser (si le timing le permet) des entretiens post formation de manière à pouvoir discuter avec l'apprenant de l'atteinte des objectifs de la formation. Finalement, une dernière piste d'action consiste à demander au formateur de donner sa propre appréciation sur la formation à l'image du formulaire présenté dans la seconde annexe du rapport (cf. annexe 2). Le but étant de pouvoir comparer la perception du formateur à celle des apprenants.

5.3. ÉVALUER LES APPRENTISSAGES

Le second niveau vise à mesurer le degré des connaissances acquises par les apprenants. La formation m'a-t-elle appris quelque chose ? Ai-je acquis de nouvelles connaissances, exercé de nouvelles compétences ? sont autant de questions auxquelles les acteurs du processus de formation souhaitent avoir une réponse. Afin d'y parvenir, les responsables de formation procèdent généralement à des évaluations sous la forme d'un examen pratique (ou théorique). Si cette forme d'évaluation se prête assez bien aux savoir et savoir-faire, elle est plus difficile à appliquer lorsqu'il s'agit d'évaluer un changement d'attitudes comme le savoir-être ou une nouvelle habileté sur le plan interpersonnel (Rivard et Lauzier, 2013). A cela s'ajoute que ces pratiques d'évaluation sont généralement coûteuses (en argent ou en énergie). De plus, le rapport coût/bénéfice n'est pas forcément intéressant (ex. examen après la formation, évaluation pré-post formation, bilan de connaissances, etc.).

Suite à son expérience de responsable de formation pour une organisation belge du secteur non-marchand, Arnaud Liégeois (2013) propose une pratique alternative relativement simple. Outre les quelques questions de satisfaction relatives aux apprentissages (cf. annexe 1), l'auteur a décidé de demander aux participants par questionnaire en fin de formation de se positionner sur la maîtrise de connaissances ciblées avant et après formation. Par la suite, il a calculé le différentiel de valeur au niveau individuel et au niveau du groupe de formation de façon à obtenir une indication sur l'ampleur de l'apprentissage. Certes, cette méthode ne permet pas de mesurer l'apprentissage objectif car il est auto-rapporté. Néanmoins, la pratique a l'avantage d'être rapide et facile à implémenter. Enfin, comme l'impression d'avoir appris quelque chose impacte le transfert de ses connaissances sur le terrain, cela donne déjà une bonne indication qui va au-delà de la satisfaction (Liégeois, 2013).

À côté de cet exemple, et en considérant qu'une formation vise normalement l'acquisition de plus d'un type de savoirs, Rivard et Lauzier (2013) suggèrent de recourir à une stratégie d'évaluation comprenant de multiples critères. L'examen oral ou écrit pour les savoirs (ex. test à choix multiples, résolution de problèmes, etc.). Un examen pratique de type mise en situation avec grille d'observation pour le savoir-faire. La combinaison de plusieurs méthodes d'évaluation pour le savoir-être (autoévaluation, jeu de rôle avec grille d'observation, discussion avec le formateur, etc.). Cependant, les responsables de formation devront veiller à la légèreté de ce type de dispositif.

5.4. ÉVALUER LE TRANSFERT

L'évaluation du transfert s'intéresse au changement de comportements induit par la formation. Dans cette perspective, elle cherche à vérifier si les apprenants se servent de leurs nouveaux acquis dans le cadre de leur fonction. Pour appréhender ce niveau d'analyse, il est possible de recourir à différentes techniques (Rivard et Lauzier, 2013). La première consiste à demander à l'apprenant de s'autoévaluer dans un délai d'un mois suivant sa formation. A cette fin, trois types de questionnaires peuvent être utilisés :

Dans le premier questionnaire, dont on trouvera un exemple dans la troisième annexe du rapport (cf. annexe 3), l'apprenant doit indiquer son degré d'accord par rapport à l'utilisation des nouvelles compétences, son sentiment d'efficacité personnelle et son soutien au transfert. Dans ce cadre, Devos et Dumay (2006) signalent que le processus de transfert peut être évalué soit, de manière directe (ex. j'utilise ce que j'ai appris en formation), indirecte (ex. mon utilisation des techniques apprises en formation me permet d'améliorer mon travail) ou en évaluant les comportements censés s'améliorer à la suite de la formation²¹ (ex. lorsque je sens le stress monter, je compte jusque 50 en respirant calmement).

Le second questionnaire appelé *Learning Transfer System Inventory* (LTSI) est assez similaire. Il s'intéresse toutefois au transfert dans une perspective beaucoup plus large puisqu'il mesure à la fois des facteurs personnels et organisationnels susceptibles d'influencer le transfert (Peters, 2012). À la suite de nombreuses analyses statistiques, ce questionnaire est aujourd'hui considéré comme un incontournable pour évaluer la qualité du transfert (Devos et al., 2007 ; Peters, 2012). En effet, l'instrument mesure l'ensemble des déterminants favorables au processus que sont : les caractéristiques de l'apprenant, les aptitudes, la motivation, et l'environnement de travail. Pour en savoir davantage sur cet outil, le lecteur pourra se référer à la quatrième annexe du rapport (cf. annexe 4).

²¹ Dans le cas de cette dernière option, Devos et Dumay (2006) rappellent que pour être valides, les items doivent, soit 1) porter sur un comportement spécifique qui est peu susceptible d'être démontré spontanément par la personne, soit 2) faire l'objet d'un score de différence pré-formation/post-formation ou, 3) soit être précédés d'une mention « depuis la formation, je... davantage » pour contextualiser l'acquisition du comportement en question. En effet, en l'absence de telles précisions, il est impossible de savoir s'il s'agit réellement d'un transfert ou simplement d'une compétence présente indépendamment de la formation.

Le dernier type de questionnaire porte finalement sur une évaluation de type 360°. Plus concrètement, il s'agit d'interroger selon la pertinence, les acteurs directement concernés par le transfert de l'apprenant: le supérieur immédiat, les collègues, les subordonnés, les clients ou les fournisseurs. Contrairement aux approches précédentes, cette évaluation multi source a l'avantage de renforcer l'objectivité de l'appréciation relative au transfert car elle permet de croiser les avis des répondants. Pour plus d'information sur cet outil, le lecteur pourra consulter un exemple de questionnaire à destination du supérieur dans la cinquième annexe du rapport (cf. annexe 5).

L'évaluation du transfert par questionnaire comporte évidemment plusieurs avantages. Tout d'abord, la méthode permet de s'adresser à un public large tout en offrant un aperçu rapide de la situation. Elle offre ensuite la possibilité de pouvoir répéter l'évaluation quel que soit le contexte. De plus, la plupart des outils sont fiables et permettent d'aller au-delà d'une simple mesure du transfert en précisant les facteurs qui le facilitent ou l'entravent. Ils peuvent donc apporter une aide précieuse aux praticiens, en leur permettant de concentrer leur temps et leur énergie sur des facteurs spécifiques (Peters, 2012). Enfin, cette approche quantitative est relativement aisée pour procéder à l'évaluation du transfert d'un savoir ou d'un savoir-faire (ex. fonction avancée d'un logiciel, opération d'une machine-outil, etc.) à caractère technique (Rivard et Lauzier, 2013).

Cependant, l'utilisation de ces questionnaires comporte également des inconvénients. En premier lieu, les mesures peuvent parfois s'avérer lourdes et complexes. A cela s'ajoute que ce genre d'instruments permet seulement de faire état des obstacles au transfert sans véritablement permettre une analyse des causes en profondeur. Par ailleurs, plusieurs de ces instruments sont payants (ex. LTSI), ce qui empêche par conséquent de les utiliser librement. Signalons en dernier lieu que dans le cadre du transfert d'un savoir-faire relationnel (habileté de gestion, habileté interpersonnelle, etc.) ou d'un savoir-être, l'évaluation par questionnaire est plus difficile (Rivard et Lauzier, 2013).

Face à ces différentes limites, le recours à une approche qualitative peut s'avérer particulièrement bénéfique. Dans ce cadre, deux solutions peuvent être envisagées. La première consiste à observer directement l'apprenant dans le cadre de ses fonctions. Pour ce faire, le formateur, ou le supérieur immédiat peut notamment utiliser une grille d'observation (Rivard et Lauzier, 2013). La seconde solution est celle de l'entretien quelques semaines après la formation. Au cours de celui-ci, il s'agit par exemple de demander (collectivement ou individuellement) aux participants ce qu'ils ont appliqué et comment la formation a amélioré leur performance dans leurs activités (Liégeois, 2013). Le recours à ces dispositifs comporte quelques avantages. Au-delà de combler les lacunes propres aux questionnaires, ceux-ci ont comme atout de ne pas coûter beaucoup. En outre, leur principale force est d'offrir une analyse approfondie de la situation de transfert, ce qui permet de pouvoir corriger certaines actions lors de l'évaluation. Néanmoins, ces méthodes sont assez lourdes car elles demandent du temps et des ressources, tant pour leurs déploiements, que pour l'analyse de leurs résultats.

Compte-tenu des forces et limites de ces deux approches (quantitative vs. qualitative), plusieurs alternatives à l'évaluation du transfert peuvent être proposées. Dans n'importe quel cas, il s'agira d'abord de choisir une méthode adaptée aux types de savoirs à apprécier et à la réalité organisationnelle de l'entreprise. Une seconde piste à explorer est de pouvoir conjuguer l'autoévaluation faite par l'apprenant avec une évaluation multi-source (cf. supra). Cette stratégie permettra ainsi d'apporter un ensemble de perceptions qui permettront de dresser un portrait plus valide de l'application faite par l'apprenant de ses nouvelles compétences. Parallèlement à cette démarche, il pourrait être aussi intéressant de valider les données recueillies par la conduite d'entretiens ou de groupes de discussion pour approfondir la compréhension des difficultés signalées (Rivard et Lauzier, 2013). Enfin et à la suite de ce genre d'évaluation, il pourrait être intéressant de donner un rôle aux différents acteurs avant, pendant, et après le processus de formation afin de pouvoir maximiser l'impact de celui-ci en termes de transfert (Peters, 2012). Pour ce faire, une matrice de transfert peut être développée (Peters et al., 2010). Plus concrètement, il s'agit d'élaborer un tableau récapitulatif qui reprendrait l'action de chaque partie afin de créer les meilleures conditions de transférabilité. A ce titre, le lecteur pourra consulter un exemple de cet outil dans la sixième annexe du rapport (cf. annexe 6).

5.5. ÉVALUER LE RETOUR SUR INVESTISSEMENTS

L'évaluation du retour sur investissement (R.O.I.) constitue le dernier niveau d'appréciation de l'efficacité de la formation. Son objectif est de voir dans quelle mesure la formation a contribué à accroître l'efficacité et la performance de l'organisation. Dans cette logique, les indicateurs de résultats seront exclusivement de nature quantitative (cf. résultats opérationnels, financiers, etc.). A ce titre, le modèle du rendement sur capital investi de Phillips (2005 cité dans Chocard et Davoine, 2008) apparaît comme la méthode d'évaluation des résultats financiers la plus utilisée par les organisations (Dunberry et Péchard, 2007). Cette approche implique en effet de quantifier monétairement l'ensemble des coûts de formation (ex. l'analyse des besoins, l'élaboration du programme, les coûts du formateur, de matériel, d'infrastructure, de rémunération des participants, etc.) ainsi que les épargnes (ou les effets) qui résulteront de cette formation (ex. diminution du nombre d'accidents, diminution du nombre moyen de jours d'absence, etc.). Pour ce faire, il est possible de recourir à l'approche coûts-bénéfices largement utilisée en gestion et visible dans l'équation suivante (voir figure 14) :

$$\text{RCI} : \text{Épargne nette} \times 100 / \text{Coûts de formation}$$

Épargne nette : Épargne brute – Coûts de formation

Épargne brute : Réduction des coûts pour un ou plusieurs des indicateurs mesurés

Coûts de formation : Ensemble des coûts de la formation

*Figure 14 : Calculer le rendement sur capital investi en formation
(emprunté à Rivard et Lauzier, 2013:282).*

Dans le cas où les données de conversion ne seraient pas disponibles, Phillips propose de recourir à des jugements d'experts (Chocard et Davoine, 2008). Evidemment, cet exercice peut s'avérer long et fastidieux au sens où il peut être assez difficile d'isoler les effets de la formation de ceux relatifs à d'autres activités de gestion ou de circonstances particulières (Rivard et Lauzier, 2013). En d'autres termes, tous les éléments externes qui impactent l'entreprise sont autant d'éléments qui diluent les effets d'un programme de formation, déjà difficiles à isoler aux trois niveaux précédents (Liégeois, 2013).

Face à ces limites, d'autres modèles plus élaborés sont apparus dans la littérature (pour un inventaire, voir Chocard et Davoine, 2008 ; Rivard et Lauzier, 2013). Cependant, malgré la rigueur et la précision comme caractéristiques intrinsèques à ces approches financières, nous constatons que ces dispositifs de mesures restent complexes et relativement lourds. Par conséquent, le risque est que la valeur ajoutée de ces méthodes soit inversement proportionnelle aux ressources dépensées (Liégeois, 2013). Eu égard à cette éventualité, retenons comme principe général que le « rendement » d'une formation dépend essentiellement de l'utilisation qui en est faite. Dans cette perspective, la prochaine section présente le recours à l'approche diagnostique de la place et de l'usage de la formation dans l'organisation afin d'optimiser son impact dans l'entreprise.

5.6. DE L'APPROCHE BILAN AU VÉRITABLE DIAGNOSTIC

En effet, jusqu'à présent, nous avons pu constater à maintes reprises que l'évaluation de la qualité de la formation était réduite à la mesure de son efficacité. Dans cette logique, et conformément au modèle de Kirkpatrick (et à l'existence de variantes sur chaque niveau), c'est une approche par bilan qui est proposée. Si celle-ci a comme avantage de voir si la formation a un effet ou pas, la principale limite de cette approche provient du fait qu'elle ne permet pas d'expliquer, du moins à elle seule, en quoi une formation est efficace ou inefficace (Holton, 1996 ; Saks et Haccoun, 2013 cités dans Rivard et Lauzier, 2013). A cela s'ajoute qu'elle n'indique pas non plus comment améliorer la stratégie de formation utilisée. Enfin, aucune des techniques d'évaluation prise isolément ne peut être considérée comme suffisante pour juger de l'efficacité d'une formation (Rivard et Lauzier, 2013).

Face à ces inconvénients, plusieurs auteurs ont récemment plaidé en faveur d'une approche diagnostique du processus de formation (voir p.ex. Liégeois, 2013 ; Peters et al., 2010 ; Peters, 2012). Le principal objectif étant de procéder d'abord à une analyse compréhensive du contexte de la formation dans son ensemble en mettant l'emphase sur les facteurs explicatifs qui impactent positivement ou négativement les résultats de la formation de manière à pouvoir proposer ensuite, un ensemble d'actions correctives. Pour ce faire, la démarche consiste à questionner l'organisation sur l'état des différents facteurs qui entrent en ligne de compte dans la réussite de la formation en effectuant une étude par questionnaire. En fonction du contexte organisationnel et de la taille de l'entreprise, des focus groups et des entretiens structurés pourront aussi être proposés (Liégeois, 2013). En l'état actuel de nos connaissances, la plupart des partisans de l'approche diagnostique ont jusqu'à présent interrogé un seul type d'acteur dans l'organisation (cf. les participants ou dans de rares cas, les responsables de formation). En outre, les enquêtes ont essentiellement mis l'accent sur les antécédents et barrières au transfert.

Si ces premières démarches constituent déjà un bon début pour améliorer la qualité de la formation dans l'organisation, nous pensons que les diagnostics ultérieurs doivent simultanément interroger plusieurs types d'acteurs tout en s'intéressant au processus de formation dans son ensemble, sans se limiter au (contexte du) transfert comme seule finalité²². A ce titre, nous pensons notamment à l'importance de la définition des objectifs en amont, tout comme à l'existence de pratiques de gestion de la formation mises en place par l'organisation. Une autre piste à explorer consisterait à voir comment les techniques pédagogiques utilisées par le formateur favorisent réellement les apprentissages. Enfin, un dernier volet de ce questionnaire pourrait porter sur l'apprenant et son supérieur et plus particulièrement, par rapport à la présence d'éléments nécessaires à la motivation du premier dans le processus de formation ainsi qu'aux actions mises en place par le second pour soutenir l'engagement de son subordonné. En procédant de la sorte, cette nouvelle approche diagnostique permettrait de pouvoir croiser les points de vue des répondants tout en permettant d'augmenter la fiabilité des données récoltées.

Par ailleurs et à l'instar des approches diagnostiques précédentes, l'outil garderait les mêmes avantages : d'abord, la démarche s'inscrirait dans une logique de prévention plutôt que de réparation. Autrement dit, il est plus adéquat de privilégier une méthodologie en amont qui permettrait de corriger rapidement une stratégie de formation qui ne peut atteindre les objectifs souhaités, plutôt que de se retrouver dans une situation où l'on démontre qu'une formation déjà donnée n'atteint pas les résultats escomptés (Rivard et Lauzier, 2013). Ensuite, cette stratégie préventive plutôt que réactive a le mérite de ne réaliser l'analyse qu'une seule fois afin de développer à terme un plan d'action cohérent pour améliorer la situation. Par conséquent, la démarche permet finalement d'éviter de rentrer dans des mesures systématiques et permanentes tout en se dispensant d'actions correctives pour chaque formation (Liégeois, 2013).

²² À ce titre, la suite du projet « Qualiform » portera sur la création d'un nouvel outil diagnostic qui prendra aussi la forme d'un questionnaire.

IMPLICATIONS ET RECOMMANDATIONS



6. IMPLICATIONS ET RECOMMANDATIONS

Arrivés au terme de ce rapport, nous proposons d'offrir quelques implications et recommandations managériales relatives à l'amélioration de la qualité de la formation. En mettant l'emphase sur l'environnement professionnel et le rôle de l'apprenant, nous avons pu voir que ce dernier était au centre de toute action de formation. En effet, pour qu'il soit pleinement motivé et performant dans (le transfert de) ses apprentissages, il est nécessaire de lui donner les moyens d'être réellement actif aux différentes étapes de son parcours formatif (Marbot, 2009).

Dans cette perspective, la littérature parcourue invite à penser que la qualité de la formation dans une organisation va surtout dépendre de l'action de l'organisation, de l'encadrement et du formateur. Au centre de cette tripartite pédagogique figure l'apprenant (voir figure 15). Comme le rapport a déjà pu le faire sous-entendre, c'est l'interaction étroite et la bonne coordination entre ces différents acteurs qui vont déterminer le contexte du déroulement du processus de formation. Plus exactement, chacune des parties de cette tripartite exerce une influence sur l'apprenant et plus particulièrement à l'égard de son engagement en formation et de la qualité (du transfert) de ses apprentissages.

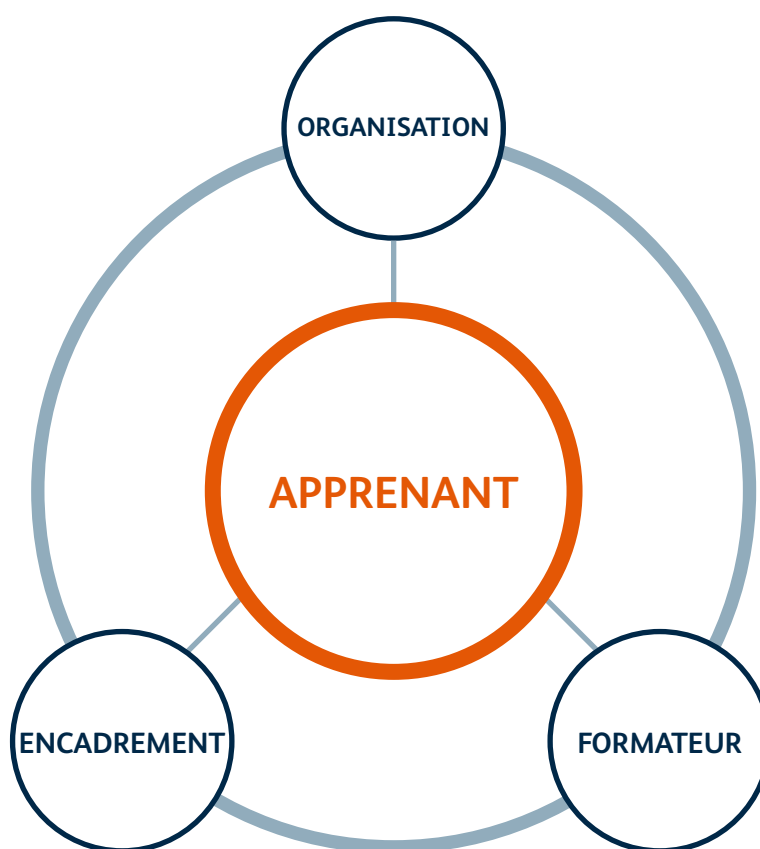


Figure 15 : Une tripartite pédagogique pour œuvrer à la qualité de la formation.

Pour les organisations désireuses de tendre vers « l'organisation apprenante », la formation doit se situer dans une perspective stratégique afin que celle-ci puisse être utilisée comme un levier pour atteindre les objectifs organisationnels (Villachica et Stepich, 2010 cités dans Rivard et Lauzier, 2013). Suivant cette logique, l'organisation a comme priorité première de soutenir la formation. En aménageant un environnement professionnel favorable à cette activité, elle peut en effet établir un « cadre » relativement favorable aux apprentissages. A ce titre, nous avons pu voir que la culture organisationnelle pouvait avoir une influence et plus particulièrement, lorsque celle-ci valorisait l'apprentissage continu. Bien que cette variable contextuelle soit un ingrédient important pour l'apprentissage organisationnel, rappelons que ce dernier va surtout pouvoir transparaître au travers des pratiques de gestion relatives à la formation mises en place par l'organisation.

Dans ce registre, l'état de l'art a notamment pu mettre en évidence la nécessité d'impliquer les apprenants tout au long du processus de formation. En premier lieu, il importe que l'organisation puisse communiquer sur les raisons d'être de la formation de manière à ce que ses membres puissent en comprendre le sens (Garant et Dubruille, 2008). En effet, comme expliqué précédemment, le consentement et la libre participation des gens à la formation sont des aspects très importants car les formations obligatoires ou celles qui sont imposées créent habituellement beaucoup de résistance de la part des apprenants, ce qui risque au final d'avoir un impact négatif sur leurs apprentissages. Par conséquent, la définition et la concertation sur les besoins et les objectifs de formation doivent figurer comme un réflexe à part entière. Pour ce faire, l'organisation doit pouvoir tenir compte de la spécificité de chaque collaborateur dans son parcours de formation en veillant plus précisément à ce que le programme puisse coller à ses besoins, son expérience et ses centres d'intérêts (Bosset et Bourgeois, 2014 ; Rivard et Lauzier, 2013).

Par la suite, l'organisation devra veiller à favoriser les opportunités d'application. Effectivement, pour mettre à profit les nouveaux apprentissages et garantir les effets de la formation dans l'organisation, il est primordial que l'entreprise puisse tenir compte de la dimension temporelle de ceux-ci de manière à ce que les apprenants puissent réactiver rapidement les connaissances apprises. A ce titre, certains dispositifs comme le carnet de bord, le travail de fin de formation et les réunions de débriefings avec le supérieur immédiat et les collègues avaient été abordés. Toutefois, le rôle de l'organisation pour œuvrer à la qualité de la formation ne se réduit pas seulement aux pratiques managériales recensées dans la littérature. Au contraire, les signes de reconnaissance de l'effort fourni pour la formation, ainsi que la valorisation de l'évolution en termes de compétences du collaborateur peuvent faire toute la différence (Bosset et Bourgeois, 2014). Dans ce registre, l'organisation doit pouvoir faire le lien avec le supérieur immédiat et le formateur en jouant quelque part « les chefs d'orchestre » et en les sensibilisant quant à leurs rôles respectifs dans le processus de formation car nous avons pu voir que ces deux acteurs pouvaient aussi largement influencer l'engagement de l'apprenant.

Le supérieur immédiat figure sans nul doute comme un acteur clé car il intervient à différents moments dans le processus de formation (Haccoun et Lauzier, 2014). Tout d'abord, il est généralement le mieux placé pour connaître les besoins de l'apprenant tout en pouvant juger du bien-fondé du programme de formation. Par conséquent, l'organisation ne doit pas hésiter à l'impliquer dans la définition des objectifs et des besoins de formation. Pour ce faire, une sensibilisation à la conduite d'entretiens individuels avec l'apprenant en amont, pendant et en aval de la formation sont particulièrement indiqués. Ces rencontres ont en effet comme avantage d'impliquer l'apprenant dans le processus formatif tout en lui offrant le soutien nécessaire au transfert des apprentissages. A cet égard, plusieurs actions concrètes avaient pu être relevées comme l'identification précise de situations de travail favorables au transfert, les réunions de débriefing avec les collègues, l'implication de ces derniers dans le travail de fin de formation et la participation préalable du supérieur à ce même programme de formation. Enfin, notons que le supérieur immédiat peut aussi jouer un rôle important au moment de l'évaluation de la formation. A ce titre, nous pensons notamment à l'évaluation des nouveaux apprentissages et à l'observation des nouveaux comportements acquis dans le cadre du transfert.

Par rapport au formateur finalement, l'état de l'art a pu montrer que son rôle allait bien au-delà du simple transmetteur de connaissances. En effet, les recherches parcourues montrent qu'il peut avoir un impact déterminant dans l'apprentissage grâce aux méthodes pédagogiques qu'il va privilégier. Dans ce cadre, nous faisons particulièrement référence à l'effet des interactions sociales comme moteur essentiel de l'apprentissage. A cela s'ajoute qu'il peut aussi figurer comme un véritable soutien au développement du sentiment d'efficacité personnelle des apprenants. En effet, en tant que premier observateur des apprentissages, le formateur peut se focaliser sur les moyens que l'apprenant peut acquérir en vue de mieux maîtriser les tâches à accomplir en permettant par exemple à l'apprenant de participer à la fixation d'objectifs proximaux et ainsi renforcer l'effet motivant de ceux-ci (cf. expérience active de maîtrise). Cette façon de faire constitue un excellent moyen pour soutenir le sentiment d'efficacité des apprenants, et par conséquent leur apprentissage. Une autre stratégie de

soutien consiste à donner régulièrement du feed-back aux apprenants en les informant sur l'état de leur performance (cf. persuasion verbale). De plus, le formateur pourra se révéler être d'un excellent soutien s'il évite les évaluations fondées sur la comparaison avec autrui. En effet, lorsque ce type d'évaluation est absent, les apprenants qui se perçoivent comme moins brillants que les autres peuvent se sentir efficaces et s'impliquer dans la poursuite d'une activité d'apprentissage, et même se montrer résilients face à un échec (Galand et Vanlede, 2004).

À l'instar de ce que nous avons pu voir par rapport aux principes d'apprentissage chez l'adulte apprenant, le formateur peut aussi jouer un rôle au niveau de la mémoire. Pour ce faire, le formateur doit veiller à contextualiser l'information transmise en formation. En effet, le caractère contextualisé de l'information conditionne l'efficacité du traitement cognitif opérée par le sujet. Lorsque l'information peut être mise en lien par l'apprenant avec une situation concrète et spécifique qui lui est personnellement familière, elle aura plus de chances d'être mise en relation avec les structures cognitives d'accueil disponibles du sujet, d'être mémorisée et donc, in fine, de permettre une transformation éventuelle de ses structures d'apprentissage (Bourgeois, 2009b). En d'autres termes, le formateur doit retenir que les informations nouvelles ont d'autant plus de chances d'être mises en relation avec les structures cognitives d'accueil disponibles de l'apprenant, lorsque ces informations sont perçues comme significatives par ce dernier.

Rappelons par ailleurs que le formateur joue aussi un rôle essentiel par rapport à la motivation en formation. Ainsi, la littérature parcourue a pu montrer que l'intégration dans un groupe était un élément déterminant chez l'adulte apprenant. Par conséquent, il importe que le mode d'enseignement privilégié par le formateur puisse favoriser la synergie du groupe d'apprenants par la réalisation d'activités en sous-groupes et de discussion en plénières. Ces techniques d'enseignement sont autant de moyens d'intégration et d'implication pouvant être utilisés pour inclure chacun des apprenants dans le groupe et ainsi valoriser leur sentiment d'affiliation (Rivard et Lauzier, 2013). Signalons également que pour susciter l'intérêt et l'engagement des apprenants, le formateur pourra recourir à des méthodes pédagogiques dites actives permettant aux participants d'agir et de s'impliquer concrètement dans la formation. Par exemple, une formation sur la supervision d'une équipe qui est constituée d'une suite interminable d'exposés théoriques aura beaucoup moins d'impact sur les apprenants qu'une formation sur le même sujet qui inclurait un questionnaire d'autoévaluation sur les compétences en supervision, un jeu de rôle pour stimuler une rencontre de supervision ainsi que des discussions animées sur les effets de l'utilisation d'un style de supervision par rapport à un autre (Rivard et Lauzier, 2013).

Enfin, parallèlement à ces actions et conformément à l'autodétermination, le formateur pourra aussi favoriser des activités centrées sur le développement de l'autonomie, l'autorégulation par le groupe et l'auto-apprentissage des apprenants en proposant par exemple des situations de libres choix et en permettant la négociation dans le déroulement d'une activité (Bourgeois et Nizet, 2011 ; Léonard et al., 2011). A l'issue de ce rapport et de ces quelques recommandations, nous espérons que cet état de l'art pourra aider les praticiens non seulement dans la conception de leur politique de formation mais également par rapport à l'ensemble de la gestion du processus de formation et quant à la façon d'impliquer les différents acteurs concernés et ce, pour maximiser l'impact de la qualité de la formation dans l'organisation.

RÉFÉRENCES :

Alvesson, M. (2000). Social identity and the problem of loyalty in knowledge-intensive companies. *Journal of Management Studies*, 37 (8), 1101-1124.

Bach, P. (2007). *Le management de projets de formation*. Bruxelles : de boeck (coll. le management en pratique).

Barbier, J-M. (2009). « Ingénierie et formation : détermination d'objectifs, élaboration de projets, évaluation d'action, évaluation de transfert » In J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chappelle & J-C Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation*, 455-505. Paris : Presses Universitaires de France.

Borry, M. (2014). *Le neuromanagement des connaissances*. Paris : L'Harmattan.

Bourgeois, E. (2009). « Les dispositifs d'apprentissage en formation d'adultes » in J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chappelle & J-C Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation*, 507-536. Paris : Presses Universitaires de France.

Bourgeois, E. (2006a). « Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire... », in E. Bourgeois et G. Chappelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre*, 21-36. Paris : Presses Universitaires de France.

Bourgeois, E. (2006b). « La motivation à apprendre », in E. Bourgeois et G. Chappelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre*, 229-246. Paris : Presses Universitaires de France.

Bourgeois, E. (2003). Les styles d'apprentissage en formation : enjeux théoriques, épistémologiques et pratiques. *Savoirs*, 2, 29-41.

Bourgeois, E., Nizet, J. (2011). *Apprentissage et formation des adultes* (3ème éd). Paris : Presses Universitaires de France.

Bosset, I., Bourgeois, E. (2014). Le soutien organisationnel à la formation : rôle « modérateur » des dispositions individuelles dans la motivation à transférer et l'engagement organisationnel. Le cas d'apprenants adultes en formation continue universitaire en Suisse romande. *Savoirs*, 35, 49-68.

Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé : modèles, concepts et méthodes*. Paris : Dunod.

Carré, P., Fenouillet, F. (2011). « Motivation et rapport à la formation », in P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, 269-289. Paris : Dunod.

Chochart, Y., Davoine, E. (2008). A quoi sert la formation managériale et comment évaluer son retour sur investissement ? Analyse d'un cas d'évaluation dans une entreprise suisse. *Actes du congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)*, Dakar.

Davel, E., Tremblay, D.G. (2011). *Formation et apprentissage organisationnel*. Canada : Presses de l'Université du Québec.

David, L. (2014). *Qualiform : compétences du formateur d'adultes*. Synthèse de l'étude réalisée dans le cadre du projet Qualiform, 28p. Grand-duché du Luxembourg : Institut Universitaire International Luxembourg.

Delobbe, N. (2007). Facteurs de motivation et de transfert d'apprentissage en formation : une étude séquentielle dans le contexte d'une formation au leadership. *Psychologie du travail et des organisations*, 13(3), 71-88.

- Delobbe, N., Vandenberghe, C.** (2001). La formation en entreprise comme dispositif de socialisation organisationnelle : enquête dans le secteur bancaire. *Le travail humain*, 64(1), 61-89.
- Devos, C., Dumay, X., Bonami, M., Bates, R., Holton, H.** (2007). The Learning Transfer System Inventory (LTSI) translated into French: internal structure and predictive validity. *International Journal of Training and Development*, 11(3), 181-199.
- Devos, C., Dumay, X.** (2006). Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de la littérature. *Savoirs*, 12, 9-46.
- Domon, F.** (2014). *Apprentissage formel ou informel ? Les 2, mon capitaine !* Socialearning.fr. Article consulté le 15 septembre 2014 sur : <http://www.socialearning.fr/nos-actualites/163-apprentissage-formel-ou-informel>
- Dumay, X.** (2006). Evaluer l'efficacité de la formation. *Contact* (revue du centre pour la formation et l'intervention psychosociologique – CFIP), 61, 1-4.
- Dunberry, A., Péchard, C.** (2007). *L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives*. Québec: Centre Interdisciplinaire de Recherche/Développement sur l'Éducation Permanente (CIRDEP).
- Durand, C., Phili, J-F., Hénault, A.** (2000). *Culture d'entreprise*. Page consultée le 23 septembre 2014 sur : <http://culture.entreprise.free.fr>
- Faulx, D., Peters, S., et Manfredini, T.** (2007). Fondements épistémologiques de la formation des adultes et société post-moderne : un mariage impossible ? *Education Permanente*, 173, 155-166.
- Fenuillet, F.** (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25(1), 9-46.
- Foucher, R., Morin, L.** (2007). Sentiment d'efficacité personnelle et apprentissage dans des dispositifs ouverts de formation : résultats de cinq recherches empiriques. *Psychologie du travail et des organisations*, 13(3), 45-58.
- Fouquet, M.** (2014). *L'entreprise face à la nouvelle exigence d'apprendre*. Les échos.fr. Article consulté le 10 septembre 2014 sur : <http://www.lesechos.fr/idees-debats/cercle/cercle-108483-lentreprise-demunie-face-a-la-nouvelle-exigence-dapprendre-1040573.php?uH53JVzGTRGs01GD.99>
- Frenay, M., Bédard, D.** (2006). « Le transfert des apprentissages », in E. Bourgeois et G. Chappelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre*, 123-135. Paris : Presses Universitaires de France.
- Friedberg, E.** (1993). *Le pouvoir et la règle*. Paris : Seuil.
- Galand, B., Venlede, M.** (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation ; quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, 5, 91-116.
- Garant, M., Dubruille, P.** (2008). La formation améliore-t-elle les performances ? *Contact* (revue du centre pour la formation et l'intervention psychosociologique – CFIP), 77, 1-4.
- Gérard, F.-M.** (2008). Diagnostic, enjeux et perspectives du concept d'efficacité en formation. *Actualité de la formation permanente*, 211, 13-23.
- Haccoun, R., Lauzier, M.** (2014). Le supérieur immédiat : au cœur d'une approche intégrée en matière de formation. *Effectif*, Avril – Mai, 48-51.

- Jennings, C.** (2014). *Le modèle 70:20:10 – bien plus que des chiffres, il évoque le changement*. *Entreprisecollaborative.org*. Article consulté le 11 septembre 2014 sur : <http://www.entreprisecollaborative.com/index.php/fr/articles/529-le-modele-70-20-10-evoque-le-changement>
- Klein, D.** (2014). *Apprendre à apprendre*. Travail présenté dans le cadre de la candidature à la fonction de professeur des sciences économiques et sociales au Lycée Technique pour Professions Educatives et Sociales. Grand-Duché du Luxembourg.
- Laroche, S.** (2006). « Un cerveau pour apprendre », in E. Bourgeois et G. Chappelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre*, 39-52. Paris : Presses Universitaires de France.
- Laroche, R., Haccoun, R.** (1999). Maximiser le transfert des apprentissages en formation : un guide pour le praticien. *Revue Québécoise de Psychologie*, 20(1), 11-26.
- Larose, F., Terrisse, B., Lefebvre, M.L., et Grenon, V.** (2002). L'évaluation des facteurs de risque et de protection chez les enfants de maternelle et du premier cycle de l'enseignement primaire: l'échelle des compétences éducatives parentales. *Revue internationale de l'éducation familiale. Recherche et interventions*, 4(2), p. 103-127.
- Larouche, G.** (2006). *L'encadrement post-formation et le transfert des apprentissages en milieu de travail en contexte de coopération internationale*. Thèse de doctorat, département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Québec, Canada).
- Lauzier, M., Barrette, J., Lemyre, L., Corneil, W.** (2013). Validation francophone de l'inventaire des facilitateurs de l'apprentissage perçu au niveau des individus, des groupes, et de l'organisation. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 63, 353-362.
- Le Bihan, F., Ambrosini, A., Eichenlaub, V., de Lardemelle, A., et Pailleau, I.** (2012). *Organisez vos formations avec le mind mapping*. Paris : Dunod.
- Lens, W., Bouffard, L., et Vansteenkiste, M.** (2006). « A quoi sert d'apprendre ? », in E. Bourgeois et G. Chappelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre*, 261-269. Paris : Presses Universitaires de France.
- Léonard, E., Nils, F., Vellut, D.** (2011). Les nouvelles pédagogies de la formation. *ILSM-rapport de recherche RH entreprises*, vol.3, 77p.
- Liégeois, A.** (2013). *La formation, ça sert à rien...* article consulté le 18 août 2014 sur : <http://arnolgs.blogspot.be/2013/02/la-formation-ca-sert-rien.html>
- Lieury, A.** (2011). « Mémoire et apprentissage », in P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, 249-267. Paris : Dunod.
- Marbot, E.** (2009). « Développement : le levier de la formation » in In M. Thévenet, C. Dejoux, E. Marbot, E. Normand & A-F. Bender (dir.), *Fonctions RH : politiques, métiers et outils des ressources humaines*, 155-178. Paris : Pearson Education.
- Malassingne, P.** (2003). *Mesurer l'efficacité de la formation*. Paris : Eyrolles – Editions d'Organisation.
- Masingue, B.** (2011). « Pilotage des politiques de formation » In P. Carré & P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, 465-488. Paris : Dunod.
- Meignant, A.** (2003). *Manager la formation* (6ème éd). Paris : éditions liaisons (coll. Entreprise Carrières).

- Nonaka, I., Takeuchi, H.** (1997). *La connaissance créatrice* (traduction de M. Ingham). Bruxelles : de boeck.
- Paillé, P.** (2008). Les comportements de citoyenneté organisationnelle : une étude empirique sur les relations avec l'engagement affectif, la satisfaction au travail et l'implication au travail. *Le travail humain*, (71), 22-42.
- Peters, S., Cossette, M., Bates, R., Holton, E., Hansez, I., Faulx, D.** (2014). The influence of transfer climate and job attitudes on the transfer process. *Journal of Personnel Psychology* (in press).²³
- Peters, S.** (2012). *Transfert des acquis de formation : modélisation de l'impact de variables liées à l'apprenant, au design pédagogique, et à l'environnement de travail*. Thèse de doctorat, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Liège.
- Peters, S., Liégeois, A., Faulx, D.** (2010). Evaluer et renforcer l'efficacité des formations professionnelles. *Communication présentée au 16ème congrès de l'Association Internationale de Psychologie du Travail et de Langue Française (IPTLF)*, (Lille, 6-9 juillet).
- Petit, E., Albarello, F., Gryzb, A., de Viron, F.** (2012). Vingt-trois outils pour l'amélioration des dispositifs de formation continue. *Rapport de recherche de l'Institut Universitaire de la Formation Continue de l'Université catholique de Louvain*, 60p. Disponible sur : <http://www.uclouvain.be/fdp-transfert.html>
- Quenson, E.** (2012). La formation en entreprise : évolution des problématiques de recherche et des connaissances. *Savoirs*, 28, 11-63.
- Rivard, P., Lauzier, M.** (2013). *La gestion de la formation et du développement des ressources humaines*. Québec (Canada) : Presses de l'Université du Québec.
- Rossion, F., Berckmans, A.** (2012). « Transfert des connaissances à long terme – une étude de cas au sein d'une équipe de recherche » in F. Rossion (dir.), *Retour d'expériences en gestion des connaissances*, 183-194. Paris : Lavoisier.
- Truchot, D.** (2004). *Épuisement professionnel et burnout*. Paris : Dunod.
- Van Bunnem, G.** (2014). *Gérer le partage des connaissances dans l'organisation : une perspective critique par l'approche politique de la régulation sociale*. Louvain School of Management Research Institute, Doctoral Thesis Series n° 6, Université catholique de Louvain : Mons et Louvain-la-Neuve.
- Zarifian, P.** (2005). *Compétences et stratégies d'entreprise*. Paris ; éditions Liaisons (coll. Entreprise Carrières).

²³ Cet article scientifique est issu d'une étude empirique menée dans le cadre de la thèse de doctorat de Stéphanie Peters défendue en 2012 à l'Université de Liège (Belgique). Nous la remercions sincèrement de nous avoir permis d'accéder en primeur au contenu de cet article.



Contact :



Soutenons l'économie.
Enrichissons vos compétences.

www.iuil.lu

IUIL

info@iuil.lu

Gabriel VAN BUNNEN

gabriel.vanbunnen@iuil.lu

Tél. : +352 26 15 92 36

Fax. : +352 26 15 92 28

31, rue du Parc

L-5374 Munsbach

www.iuil.lu

