

# **Université Paris Ouest Nanterre La Défense**

École doctorale 139 « Connaissance, culture, modélisation »  
Centre de recherches éducation et formation (Cref-EA 1589)  
Equipe Apprenance et Formation des Adultes

THÈSE  
pour obtenir le grade de

**Docteur**

Discipline : **Sciences de l'éducation**

Présentée et soutenue publiquement par

**Nora YENNEK**

Le 18 Novembre 2014

<p>CONTRIBUTION DE L'INTÉRÊT SITUATIONNEL À UNE RECONSIDÉRATION DE LA SATISFACTION DANS LA FORMATION POUR ADULTES</p>
---

Sous la direction de Fabien FENOUILLET

## **Composition du jury**

Dominique BOUTEILLER, Professeur en Gestion des ressources humaines, HEC-Montréal (examinateur)

Philippe CARRÉ, Professeur en sciences de l'éducation, Université Paris Ouest Nanterre La Défense (examinateur)

Laurent COSNEFROY, Professeur en sciences de l'éducation, Ecole normale supérieure de Lyon (rapporteur)

Fabien FENOUILLET, Professeur en psychologie, Université Paris Ouest Nanterre La Défense (directeur de recherche)

Nicolas GILLET, maître de conférences - HDR en psychologie, Université de Tours (rapporteur)

Pierre VRIGNAUD, Professeur Emérite en psychologie, CNAM (examinateur)

## Remerciements

Je tiens à exprimer tout d'abord mes remerciements aux membres du jury, qui ont accepté d'évaluer mon travail de thèse.

Je tiens à remercier Fabien Fenouillet qui m'a accompagnée tout le long de ce travail de recherche, pour son aide, ses conseils mais aussi pour tous les « échanges motivationnels passionnants » que nous avons pu avoir depuis notre première rencontre Enfasienne. Que de chemin parcouru depuis !

Un grand merci à toute l'équipe Apprenance et Formation des adultes, au sens large, aux personnes que j'ai pu y rencontrer à travers ce réseau d'échanges et de partage très riches. Tout particulièrement je tiens à remercier Philippe Carré et Solveig Oudet qui m'ont accompagnée dans mes réflexions et mes questionnements avant même le début de cette thèse. Merci à Solveig pour sa précieuse relecture.

Je tiens à remercier Marc Honoré, directeur de l'Ifis, qui m'a donnée l'opportunité de faire cette thèse. Merci pour sa confiance et sa disponibilité lorsque j'en avais besoin. Je voudrais aussi remercier Eric Villemagne, directeur général d'Ifis Interactive, pour m'avoir permis de terminer ce travail sereinement. Merci à mes collègues de l'Ifis qui m'ont soutenue et encouragée dans ce travail.

Mes remerciements vont aussi à l'ANRT qui a participé au financement de ce travail.

Merci à mes proches, mes parents, mon frère et mes sœurs qui ont toujours cru que j'y arriverai, c'était il y a bien longtemps. Merci en particulier à ma mère qui sait que finalement c'est surtout le chemin qui est important. Merci à mes amis, qui m'ont toujours soutenue sans faillir, je pense à Leila, Filou, Carol et bien d'autres.

Merci à Marie-Claude et Safouane qui ont toujours été présents et sur qui j'ai toujours pu compter.

Enfin merci à Samy, l'homme de ma vie et à mes enfants Célian et Chloé qui ont illuminé ce chemin.

## Résumé

L'objectif de cette thèse est de proposer un rapprochement conceptuel entre deux formes de réactions en formation : la satisfaction, telle qu'elle est appréhendée dans le modèle de Kirkpatrick (1959a, 1959b, 1960a, 1960b), et l'intérêt situationnel tel qu'il est conceptualisé par Mitchell (1993), selon la perspective développementale de l'intérêt de Hidi et Renninger (2006). Pour atteindre cet objectif, dix études ont été réalisées. Les quatre premières études ont permis de développer et de valider deux questionnaires, le premier permettant de mesurer la satisfaction en formation, le second l'intention de retour en formation. Ces études apportent un soutien à une considération de la satisfaction en formation comme une satisfaction client puisqu'elle permet de prédire l'intention de retour en formation. Les cinq études suivantes ont permis de développer et de valider deux questionnaires : l'intérêt pour la formation, qui distingue l'intérêt individuel et l'intérêt situationnel, et l'intérêt thématique. Elles ont permis par ailleurs de proposer une modélisation de ces trois formes d'intérêt à partir de la distinction d'Ainley, Hidi, et Berndorff (2002). Enfin, la dixième étude a permis de mettre à l'épreuve un modèle de la satisfaction en formation prenant appui sur le modèle conceptuel de l'intérêt situationnel de Mitchell.

Cette thèse a été menée dans le cadre d'une Convention Industrielle de Formation par la Recherche (CIFRE) en collaboration avec l'Association Nationale de la Recherche et de la Technologie (ANRT) et l'Institut de formation des industries de santé (Ifis) auprès de plus de 1100 salariés des industries de santé ayant suivi une formation présentielle à l'Ifis.

**Mots clés** : satisfaction en formation, intention de retour en formation, intérêt situationnel, intérêt individuel, intérêt thématique, évaluation en formation pour adultes

## **Abstract**

The aim of this thesis was to provide a conceptual link between two types of reactions in training: satisfaction, as it is understood in the Kirkpatrick model (1959a, 1959b, 1960a, 1960b), and situational interest as it is conceptualized by Mitchell (1993), with the developmental approach of interest by Hidi and Renninger (2006). The initial four studies have allowed us to develop and validate two surveys, the first to measure training satisfaction and the second to measure the intention to return for further training. These studies provide a basis for considering training satisfaction similar to customer satisfaction since it predicts intention to return for further training. Moreover, five other studies have allowed us to develop and validate two measurement tools: training interest, distinguishing individual interest and situational interest, as well as topic interest. These studies have also allowed us to build a model of three forms of interest with regards to the distinction of Ainley, Hidi, and Berndorff (2002). Finally, the tenth study challenges the model of training satisfaction based on the conceptual model of situational interest of Mitchell.

This thesis was conducted as part of an Industrial Agreement for Research Training (CIFRE) in collaboration with the “Association Nationale de la Recherche et de la Technologie” (ANRT) and the “Institut de formation des industries de santé” (Ifis) with more than 1,100 French professionals from the pharmaceutical industry who received training at Ifis.

**Keywords** : training satisfaction, intention to return for further training, situational interest, individual interest, thematic interest, adult training evaluation

## Sommaire

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1. La place de la satisfaction en formation dans la littérature sur l'évaluation de la formation.....</b>	<b>5</b>
<b>1. À la recherche des facteurs d'efficacité de la formation .....</b>	<b>5</b>
1.1 L'incontournable modèle d'évaluation de la formation de Kirkpatrick.....	7
1.2 Les principales critiques du modèle de Kirkpatrick.....	9
1.3 La satisfaction en formation : un effet encore très mesuré en entreprise mais...exclu progressivement des critères d'efficacité de la formation dans le monde académique .....	15
<b>2. Pourquoi évaluer la satisfaction si celle-ci n'est pas un critère d'efficacité de la formation ? .....</b>	<b>26</b>
2.1 Parce que c'est un critère d'efficience de la formation et de satisfaction client.....	27
2.1.1 Les territoires de la recherche sur la satisfaction .....	32
2.1.2 Des clients très satisfaits mais pour expliquer quoi ?.....	38
2.2 Parce que la satisfaction peut « agir » sur la qualité de l'apprentissage ?.....	41
2.2.1 Formation agréable versus formation bénéfique .....	43
2.2.2 Satisfaction ou intérêt situationnel pour la formation ? .....	45
<b>CHAPITRE 2. Mesures de la satisfaction en formation.....</b>	<b>54</b>
<b>1. Préambule : réactions et satisfaction en formation .....</b>	<b>54</b>
<b>2. Mesure de la satisfaction en formation.....</b>	<b>56</b>
2.1. Mesure de la satisfaction selon Kirkpatrick (1959, 1996) .....	56
2.2. Mesure de la satisfaction dans l'étude de Warr et Bunce (1995).....	59
2.3. Réactions affectives vs réactions utilitaires : méta-analyse d'Alliger et al. (1997).....	62
2.4. Mesure de la satisfaction dans l'étude de Morgan et Casper (2000).....	66
2.5. Mesure de la satisfaction dans l'étude de Holgado Tello et al. (2006) .....	69
2.6. Mesure de la satisfaction dans l'étude de Brown (2005a).....	72
<b>CHAPITRE 3. Un état des lieux de la recherche sur l'intérêt en formation .....</b>	<b>79</b>
<b>1. Transposition du concept d'intérêt développé dans le monde scolaire à la formation pour adultes .....</b>	<b>79</b>
<b>2. Les conceptualisations de l'intérêt : une revue de littérature.....</b>	<b>82</b>
2.1. L'intérêt : un concept contemporain mais pas si nouveau ou comment se repérer dans les conceptualisations de l'intérêt .....	84
2.2. Synthèse - retour sur la satisfaction en formation dans le modèle de Kirkpatrick.....	91
2.3. Les conceptualisations de l'intérêt .....	93

2.3.1.	Les principales conceptualisations de l'intérêt - Renninger et Hidi (2011).....	93
2.3.2.	L'intérêt et la motivation intrinsèque dans la théorie de l'autodétermination...	103
2.3.3.	Modèles de mesure de l'intérêt situationnel .....	109
<b>CHAPITRE 4. Objectifs et design de la recherche .....</b>		<b>114</b>
<b>1.</b>	<b>Problématique et question de recherche.....</b>	<b>114</b>
<b>2.</b>	<b>Méthode .....</b>	<b>116</b>
2.1.	Le terrain de la recherche.....	116
2.2.	Stratégie de recueil des données .....	117
2.3.	Design de la recherche .....	118
2.4.	Analyse des données .....	119
<b>CHAPITRE 5. Étude de la satisfaction en formation .....</b>		<b>121</b>
<b>1.</b>	<b>Objectifs, choix conceptuels et cadre théorique.....</b>	<b>121</b>
1.1.	Objectif général.....	121
1.2.	Choix conceptuels et cadre théorique .....	121
1.2.1.	Choix conceptuel n°1 : création d'un outil de mesure de la satisfaction à partir d'échelles existantes .....	121
1.2.2.	Choix Conceptuel n°2 : exclusion de la dimension affective dans le modèle de la satisfaction postulé.....	122
1.2.3.	Choix Conceptuel n°3 : prise en compte des résultats de l'évaluation des connaissances à l'issue de la formation pour étudier la validité externe de l'échelle de mesure de la satisfaction .....	124
1.2.4.	Choix Conceptuel n°4 : mesure de l'intentionnalité de retour en formation pour étudier la validité externe de l'échelle de satisfaction.....	124
1.2.5.	Développement des échelles de satisfaction et d'intention de retour en formation : cadre théorique.....	126
1.2.5.1.	Développement du questionnaire de satisfaction en formation (QSAT).....	126
1.2.5.2.	Développement du questionnaire d'intention de retour en formation (QIR)	131
<b>2.</b>	<b>Construction et validation d'une échelle de mesure de la satisfaction en formation .....</b>	<b>132</b>
2.1.	Étude 1 : exploration de la structure factorielle des échelles de satisfaction et d'intention de retour en formation.....	132
2.1.1.	Objectif de l'étude.....	132
2.1.2.	Méthode.....	132
2.1.3.	Résultats .....	134
2.1.4.	Discussion .....	139

2.2.	Étude 2 : confirmation de la structure des échelles de satisfaction et d'intention de retour en formation .....	143
2.2.1.	Objectif de l'étude.....	143
2.2.2.	Méthode.....	143
2.2.3.	Résultats et discussion.....	145
2.3.	Discussion générale et conclusion des deux premières études .....	151
<b>3.</b>	<b>Étude de la validité externe de l'échelle de mesure de la satisfaction en formation .....</b>	<b>153</b>
3.1.	Étude 3 : étude de la relation entre la satisfaction et les résultats de l'évaluation des connaissances à l'issue de la formation.....	153
3.1.1.	Objectif de l'étude.....	153
3.1.2.	Méthode.....	153
3.1.3.	Résultats et discussion.....	154
3.1.4.	Conclusion de la troisième étude.....	155
3.2.	Étude 4 : étude de la relation entre la satisfaction et l'intention de retour en formation.....	156
3.2.1.	Objectif de l'étude et hypothèses.....	156
3.2.2.	Méthode.....	158
3.2.3.	Résultats et discussion.....	159
3.2.4.	Conclusion de la quatrième étude .....	164
<b>4.</b>	<b>Discussion générale.....</b>	<b>167</b>
<b>CHAPITRE 6.</b>	<b>Étude de l'intérêt en formation.....</b>	<b>170</b>
<b>1.</b>	<b>Construction et validation de deux échelles d'intérêt : intérêt en formation et intérêt thématique.....</b>	<b>170</b>
1.1.	Objectif général.....	170
1.2.	Choix conceptuels et cadre théorique .....	170
1.3.	Étude 5 : exploration de la structure factorielle de l'échelle d'intérêt pour la formation.....	176
1.3.1.	Objectif de l'étude.....	176
1.3.2.	Méthode.....	176
1.3.3.	Résultats et discussion.....	177
1.3.4.	Conclusion de la cinquième étude.....	181
1.4.	Étude 6 : confirmation la structure factorielle de l'échelle d'intérêt pour la formation - modélisation de la relation entre l'intérêt situationnel et l'intention de retour en formation.....	182

1.4.1.	Objectif de l'étude.....	182
1.4.2.	Méthode.....	184
1.4.3.	Résultats et discussion.....	185
1.4.4.	Conclusion de la sixième étude.....	191
1.5.	Étude 7 : exploration de la structure factorielle de l'échelle d'intérêt thématique 194	
1.5.1.	Objectif de l'étude.....	194
1.5.2.	Méthode.....	194
1.5.3.	Résultats .....	195
1.5.4.	Discussion et conclusion de la septième étude.....	196
1.6.	Étude 8 : confirmation la structure factorielle de l'échelle d'intérêt thématique .	197
1.6.1.	Objectif de l'étude.....	197
1.6.2.	Méthode.....	197
1.6.3.	Résultats .....	198
1.6.4.	Discussion et conclusion de la huitième étude.....	199
1.7.	Étude 9 : modélisation de la relation entre l'intérêt individuel, l'intérêt situationnel et l'intérêt thématique.....	200
1.7.1.	Objectif de l'étude.....	200
1.7.2.	Méthode.....	200
1.7.3.	Résultats et discussion.....	201
1.7.4.	Conclusion de la neuvième étude.....	204
<b>2.</b>	<b>Reconceptualisation de la satisfaction en formation dans le cadre du modèle de l'intérêt situationnel de Mitchell (1993) .....</b>	<b>206</b>
2.1.	Modèle conceptuel .....	206
2.2.	Étude 10 : modélisation de la satisfaction comme intérêt situationnel pour la formation.....	208
2.2.1.	Objectif de l'étude.....	208
2.2.2.	Méthode.....	209
2.2.3.	Résultats .....	209
2.2.4.	Discussion et conclusion de la dixième étude.....	210
	<b>DISCUSSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>212</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>229</b>
	<b>ANNEXE 1. Consigne de passation des questionnaires.....</b>	<b>252</b>
	<b>ANNEXE 2. Items du questionnaire de satisfaction .....</b>	<b>255</b>



<b>ANNEXE 3. Items du questionnaire d'intention de retour en formation .....</b>	<b>257</b>
<b>ANNEXE 4. Items du questionnaire d'intérêt pour la formation.....</b>	<b>258</b>
<b>ANNEXE 5. Items du questionnaire d'intérêt thématique.....</b>	<b>259</b>

## Index des tableaux

Tableau 1. Analyse comparative de variantes du modèle de Kirkpatrick (Dunberry & Péchard, 2007, p. 10).....	13
Tableau 2. Pourcentage des entreprises américaines utilisant des méthodes d'évaluation selon les niveaux de Kirkpatrick (Dunberry & Péchard, 2007, p.14).....	16
Tableau 3. Pratiques d'évaluation de la formation dans les entreprises Québécoises finançant la formation (Selon Lapierre et al., 2005, in Dunberry & Péchard, 2007, p. 14).....	16
Tableau 4. Synthèse des différents types de validité des résultats à un test selon Laveault et Grégoire (2002, p. 165) .....	35
Tableau 5. Exemples d'items de l'échelle de mesure de l'intérêt individuel et situationnel (Mitchell, 1993, p. 429, traduction libre) .....	51
Tableau 6. Comparatif des préconisations de Kirkpatrick (1959, 1996) sur la construction de questionnaires de mesure de la satisfaction en formation (traduction libre, p. 54-57).....	58
Tableau 7. Codage des critères d'évaluation de la formation dans la méta-analyse d'Alliger et al. (1999, p. 343, 1997, traduction libre).....	63
Tableau 8. Indices d'ajustement des modèles de mesure de la satisfaction Holgado Tello et al. (2006) .....	70
Tableau 9. Indices d'ajustement du modèle de la satisfaction en formation de Brown (2005) 75	
Tableau 10. Les quatre phases de développement de l'intérêt (Hidi et Renninger, 2006) - Définitions et caractéristiques des apprenants (traduit de Renninger & Sue, 2012, p.170) .....	95
Tableau 11 : Périodes de passations des questionnaires, nombre de répondants retenus et construits mesurés .....	118
Tableau 12 : Passations considérées, nombre d'observations retenues et principaux objectifs de la recherche.....	120
Tableau 13. Synthèse des échelles prises en compte pour l'élaboration de l'échelle QSAT. 126	
Tableau 14. Codage de la variable niveau de diplôme.....	132
Tableau 15. Caractéristiques démographiques de l'échantillon de l'étude 1 (N= 385) .....	133
Tableau 16. Moyennes, écarts-types, indices de distribution des items du QSAT .....	135
Tableau 17. Résultats de l'analyse en composantes principales avec rotation oblique du QSAT (N = 375) .....	136

Tableau 18. Corrélations entre les moyennes des items de chaque facteur du QSAT (N=385) .....	137
Tableau 19. Corrélations de Pearson entre les items du QSAT .....	137
Tableau 20. Résultats de l'analyse en composantes principales des items du QIR (N = 382)	138
Tableau 21. Moyennes, écarts-types, indices de distribution des items du QIR.....	138
Tableau 22. Corrélations de Pearson entre les items du QIR.....	138
Tableau 23. Caractéristiques démographiques de l'échantillon de l'étude 2 (N=507) .....	143
Tableau 24. Indices d'ajustement du modèle de mesure de la satisfaction en formation (Modèle 1, N=478).....	145
Tableau 25. Indices d'ajustement du QIR (Modèle 2, N= 389).....	146
Tableau 26. Corrélations entre les moyennes des items de chaque facteur du QSAT .....	146
Tableau 27. Corrélations de Pearson entre les items du QSAT .....	147
Tableau 28. Indices d'ajustement du modèle de mesure de la satisfaction en formation (Modèle 3, N = 478).....	147
Tableau 29. Indices d'ajustement du modèle tridimensionnel de la satisfaction en formation (Modèle 4, N = 478).....	150
Tableau 30. Statistiques descriptives des variables résultats et moyenne des items de DP, moyenne des items de FOR, moyenne des items de METH, moyenne des items de UP .....	154
Tableau 31. Corrélations entre la variable Note et les moyennes des items de DP, moyenne des items de FOR, moyenne des items de METH, moyenne des items de UP .....	155
Tableau 32. Statistiques descriptives et corrélations entre l'intentionnalité de retour en formation moyenne et la moyenne des dimensions de la satisfaction.....	159
Tableau 33. Régression standard entre l'intention de revenir en formation et les quatre dimensions du QSAT .....	160
Tableau 34. Indices d'ajustement du modèle structurel de la relation entre les facettes de la satisfaction et de l'intention de retour en formation (Modèle 5) .....	161
Tableau 35. Répartition de l'échantillon de l'étude 3 selon les modalités de la variable « choix de formation » .....	163
Tableau 36. Caractéristiques démographiques de l'échantillon de l'étude 5 .....	176
Tableau 37. Moyennes, écarts-types, indices de distribution des items du QIF .....	178

Tableau 38. Résultats de l'analyse en composantes principales avec rotation oblique rotation du QIF (N = 118).....	179
Tableau 39. Matrice de corrélation des composantes du QIF .....	180
Tableau 40. Corrélations de Pearson entre les items du QIF .....	180
Tableau 41. Caractéristiques démographiques de l'échantillon de l'étude 6 .....	184
Tableau 42. Indices d'ajustement du modèle de mesure de l'intérêt en formation (Modèle 6, N=389) .....	185
Tableau 43. Corrélations de Pearson entre les moyennes des items des facettes de l'intérêt situationnel .....	186
Tableau 44. Indices d'ajustement du modèle de mesure de l'intérêt en formation (Modèle 7, N = 389) .....	187
Tableau 45. Statistiques descriptives et corrélations entre l'intentionnalité de retour en formation moyenne et la moyenne des dimensions de l'intérêt pour la formation (N=384) .....	188
Tableau 46. Régression standard entre l'intention de revenir en formation et les quatre dimensions du QSAT (N=384) .....	188
Tableau 47. Indices d'ajustement des modèles structurels de la relation entre les facettes de l'intérêt situationnel et de l'intention de retour en formation (Modèles 8 et 9, N = 389).....	189
Tableau 48. Caractéristiques démographiques de l'échantillon de l'étude 7 .....	194
Tableau 49. Résultats de l'analyse en composantes principales des items du QINTHEME (N = 131).....	195
Tableau 50. Moyennes, écarts-types, indices de distribution des items du QINTHEME.....	195
Tableau 51. Corrélations de Pearson entre les items du QINTHEME.....	196
Tableau 52. Caractéristiques démographiques de l'échantillon de l'étude 8 .....	197
Tableau 53. Indices d'ajustement du modèle de mesure de l'intérêt thématique (Modèle 10, N=252) .....	198
Tableau 54. Caractéristiques démographiques de l'échantillon de l'étude 9 .....	200
Tableau 55. Moyennes et écarts-types des distributions des items des trois mesures d'intérêt .....	201
Tableau 56. Analyse factorielle des trois formes d'intérêt selon la méthode d'extraction de maximum de vraisemblance.....	202

Tableau 57. Analyse factorielle confirmatoire modèle intérêt à quatre facteurs (Modèle 11, N=220) .....	203
Tableau 58. Modélisation intérêt situationnel - intérêt individuel (Modèle 14, N=220) .....	209

## Index des figures

Figure 1. Le modèle de l'évaluation de la formation de Kirkpatrick (1959a, 1959b, 1960a, 1960b).....	8
Figure 2. Modèle conceptuel d'évaluation de la formation (Holton, 1996a, p. 9).....	42
Figure 3. Construction théorique de l'intérêt selon Mitchell (1993, p. 425) .....	49
Figure 4. Construction hypothétique de l'intérêt situationnel en classe de mathématiques selon Mitchell (1993, p. 426).....	50
Figure 5. Modèle conceptuel de recherche sur l'affect et les réactions en formation (Brown, 2005a).....	76
Figure 6. Analyse confirmatoire du QSAT (Modèle 1, N=478) .....	145
Figure 7. Modèle de mesure des réactions en formation (Modèle 3, N=478).....	148
Figure 8. Modèle de tridimensionnel de la satisfaction en formation (Modèle 4, N=478)....	150
Figure 9. Diagramme de chemin de causalité entre le prédicteur (variable indépendante), le critère (variable dépendante) et le médiateur (traduit de Baron & Kenny, 1986, p. 1176) .....	157
Figure 10. Modèle structurel postulé de l'effet médiateur du formateur entre l'utilité perçue et de la satisfaction vis-à-vis des méthodes et l'intention de retour en formation (Modèle 5) .....	158
Figure 11. Modèle structural de la relation entre satisfaction et retour en formation (Modèle 5, N=389). .....	161
Figure 12. Consignes pour mesurer l'intérêt individuel thématique pour la formation.....	175
Figure 13. Modélisation de la relation entre l'intérêt situationnel et l'intention de retour en formation (Modèle 8) .....	183
Figure 14. Modélisation de la relation entre l'intérêt situationnel et l'intention de retour en formation (Modèle 9) .....	183
Figure 15. Analyse confirmatoire du QIF (Modèle 6, N=389) .....	186
Figure 16. Modélisation de l'intérêt en formation (Modèle 7, N=389).....	187
Figure 17. Modélisation de la relation entre l'intérêt situationnel et l'intention de retour en formation (Modèle 8, N=389) .....	189
Figure 18. Modélisation de la relation entre l'intérêt situationnel et l'intention de retour en formation (Modèle 9, N=389) .....	190

Figure 19. Analyse confirmatoire du QINTHEME (Modèle 10, N=252).....	199
Figure 20. Analyse confirmatoire intérêt à quatre facteurs (Modèle 11, N=220).....	203
Figure 21. Modélisation intérêt situationnel - intérêt individuel (Modèle 12, N=220).....	204
Figure 22. Modèle théorique de la satisfaction en formation vue sous l'angle de la conceptualisation de l'intérêt situationnel (Modèle 13).....	207
Figure 23. Modèle de mesure de la satisfaction en formation vue sous l'angle de la conceptualisation de l'intérêt situationnel (Modèle 14).....	208
Figure 24. Modèle de mesure de la satisfaction en formation vue sous l'angle de la conceptualisation de l'intérêt situationnel (Modèle 14, N=220) .....	210

## INTRODUCTION

La satisfaction en formation d'adultes est un des effets les plus évalués dans les entreprises et à la fois très peu étudié dans le monde académique, en dehors de la relation supposée entre la satisfaction et l'apprentissage en formation. L'hypothèse que la formation doit être satisfaisante car elle permettrait de développer des apprentissages à l'issue de la formation est aujourd'hui remise en cause dans la littérature. Cependant, la satisfaction en formation, comme nous allons le voir, reste très peu étudiée en dehors du modèle de Kirkpatrick (1959a, 1959b, 1960a, 1960b) qui définit quatre niveaux d'effets attendus de la formation : la satisfaction, l'apprentissage, le transfert et l'impact de la formation sur l'entreprise.

Pour Kirkpatrick, la mesure de la satisfaction en formation, définie comme une évaluation positive de la formation par les participants, a une double utilité. D'une part la mesure de la satisfaction est nécessaire à la fois parce qu'elle doit être envisagée comme une satisfaction client qui a une utilité pour les décideurs et la Gestion des Ressources Humaines (GRH), et d'autre part en tant qu'indicateur de l'intérêt des apprenants, cet intérêt étant susceptible de jouer un rôle sur leur envie de s'engager dans l'apprentissage.

Mais si l'on trouve un soutien, dans les recherches sur la satisfaction au sens large, à une approche de la satisfaction sous l'angle de la satisfaction client, dans le champ de la formation pour adulte cette approche conceptuelle n'a pas été mise à l'épreuve empiriquement.

Par ailleurs, si l'influence sur l'envie d'apprendre de la satisfaction vis-à-vis de la formation ne trouve pas de fondement conceptuel dans la littérature, il n'en est pas de même pour le concept d'intérêt situationnel. Ce dernier fait référence aux réactions affectives immédiates, durables ou non, déclenchées par des stimuli de l'environnement ayant attiré l'attention de l'individu (Hidi, 1990; Hidi & Baird, 1986; Hidi & Renninger, 2006). Et l'intérêt situationnel, dans sa conceptualisation, est bien plus à même de rendre compte, de la prédisposition des individus à s'engager ou à se réengager dans une activité de formation comme nous allons le voir.



Cette recherche doctorale se donne ainsi pour objet d'étude ce que nous considérerons ici comme deux formes de réactions vis-à-vis de la formation : la satisfaction comme référence au premier niveau du modèle de Kirkpatrick, et l'intérêt situationnel tel qu'il est conceptualisé dans le modèle de développement de l'intérêt de Hidi et Renninger (2006) et opérationnalisé par Mitchell (1993). Elle vise à étudier le rapprochement conceptuel qu'il est possible de faire entre ces deux construits, le premier étant ancré dans le champ de la recherche sur l'évaluation de la formation, le second dans le champ de la psychologie.

Le premier chapitre de cette thèse vise à questionner la place de la satisfaction en formation dans la littérature sur le sujet. Nous verrons que si les pratiques évaluatives dans les entreprises sont essentiellement centrées sur l'évaluation de la satisfaction en formation, ce construit psychologique souffre d'un véritable manque de conceptualisation. En effet, il a été ignoré progressivement par le monde académique qui, en excluant la satisfaction en formation des critères d'efficacité de la formation, n'a pas favorisé une recherche abondante sur cette thématique. Nous questionnerons alors le point de vue de Kirkpatrick selon lequel la satisfaction en formation est utile en tant que mesure de la satisfaction client mais également en tant que mesure de l'intérêt des participants vis-à-vis de la formation. C'est aussi la question de la place du plaisir vis-à-vis de la formation qui sera centrale ici.

Le second chapitre traite de la mesure de la satisfaction dans la littérature et rend compte de l'évolution de cette mesure, passant d'une approche unidimensionnelle de ce construit à une approche plus complexe et multidimensionnelle. Cependant, malgré le développement d'échelles de mesures de la satisfaction, l'absence de modèles théoriques valides et mis à l'épreuve empiriquement, pose clairement la question de la validité des outils existants.

Le troisième chapitre se propose d'examiner de plus près ce que veut dire l'intérêt pour la formation. Car lorsque Kirkpatrick considère que la satisfaction en formation rend compte de l'intérêt des participants pour celle-ci, il ne définit pas plus l'intérêt en question que la satisfaction en formation. Nous allons voir qu'il existe plusieurs conceptualisations de l'intérêt pour un objet (un contenu, une activité, etc.).

Cette richesse conceptuelle va permettre de « penser » le plaisir vis-à-vis de la formation et nous éloigner ainsi d'une vision strictement béhavioriste du sujet qui répond aux stimuli de son environnement tels que les caractéristiques pédagogiques de la formation. Elle permet d'envisager un individu qui peut développer, à travers le plaisir pour ces caractéristiques, l'envie de développer ses apprentissages ou d'en savoir plus sur un contenu, objet de son intérêt.

Dans le quatrième chapitre, nous délimiterons la problématique de notre recherche doctorale au regard de notre revue de littérature sur la satisfaction en formation et sur le concept d'intérêt. Nous préciserons la question de recherche que nous proposons de poser pour tenter de relier ces deux construits. Nous préciserons également le design de cette recherche doctorale, ses objectifs spécifiques et décrirons notre terrain d'investigation.

Le cinquième chapitre sera consacré à l'étude de la satisfaction en formation et vise à développer un outil de mesure de ce construit. Parallèlement au développement de cette mesure, nous proposerons de développer une mesure d'intention de retour en formation de manière à apporter un soutien à une considération de la satisfaction en formation comme une satisfaction client.

Le sixième chapitre va se centrer sur l'étude de l'intérêt. Nous proposerons de développer et de valider deux outils de mesure. Le premier outil permet de mesurer l'intérêt pour la formation. Cet outil distingue deux formes d'intérêts : l'intérêt individuel pour la formation et l'intérêt situationnel pour la formation. Le second outil permet de mesurer l'intérêt thématique. A cette occasion, nous reviendrons sur la distinction d'Ainley, Hidi, et Berndorff (2002) entre trois formes d'intérêt, l'intérêt thématique (*topic interest*), l'intérêt individuel et l'intérêt situationnel, en proposant une modélisation des relations entre ces trois formes d'intérêt à partir des mesures que nous aurons élaborées.

La dernière étude de ce chapitre va réexaminer la satisfaction en formation en sollicitant cette fois le modèle conceptuel de l'intérêt situationnel de Mitchell (1993). Il s'agira alors de questionner la pertinence de l'approche de la satisfaction en formation comme une forme d'intérêt situationnel pour la formation. Nous mettrons à l'épreuve un modèle conceptuel de la satisfaction considérée comme ayant une composante « satisfaction activée » par les caractéristiques de la formation et une composante « satisfaction maintenue » par la valeur de celle-ci.

Nous terminerons par une discussion générale sur les principaux résultats de cette recherche doctorale en évoquant les limites, les implications pratiques mais également les perspectives de recherche auxquelles ils conduisent. Nous proposerons, en particulier, de réinterroger, au regard de ce travail, la place du concept de satisfaction en formation dans le cadre plus large de l'économie de la formation.

## **CHAPITRE 1. La place de la satisfaction en formation dans la littérature sur l'évaluation de la formation**

### **1. À la recherche des facteurs d'efficacité de la formation**

L'histoire de l'évaluation des actions de formation commence dans les années cinquante aux États-Unis (Morin, 1971; Barbier, 1985). Pour Barbier, (1985) « paradoxalement, ce n'est pas dans le monde des institutions de formation mais dans le monde industriel que sont posés pour la première fois des problèmes d'évaluation des actions de formation : les premiers lieux d'exercice des pratiques d'évaluation des résultats de la formation ont été des entreprises américaines suffisamment importantes pour qu'elles aient pu avoir recours aux services spécialisés de psychologues ou de chercheur » (p.51).

Ainsi, les premières réponses méthodologiques ont été construites dans les universités Américaines et leurs laboratoires de sciences sociales appliquées pour répondre aux préoccupations des entreprises qui se posent des questions sur l'efficacité de la formation mais du côté Européen la plupart du temps, les chercheurs se seraient « contentés "d'adapter" les "instruments" élaborés aux Etats-Unis aux divers "publics" nationaux » (Morin, 1971, p. 25). Et l'entreprise sera là encore un vecteur de développement des travaux sur l'évaluation puisque le développement à l'échelon européen d'une série de travaux sur les résultats de la formation du personnel d'encadrement, sera promu par l'Agence Européenne de Productivité (Barbier, 1985), ces travaux seront menés à bien dans le cadre de l'OCDE (Morin, 1971).

La problématique de la recherche évaluative se serait ensuite étendue au-delà des entreprises engagées sur ce sujet au travers des organismes internationaux comme l'UNESCO, dans le cadre de la recherche sur les effets d'actions pédagogiques à l'échelle nationale dans les pays dits alors « en voie de développement ». L'UNESCO subventionnera alors plusieurs études avec pour objectif le contrôle des résultats des programmes d'éducation (Morin, 1971). Là aussi, la question de l'efficacité des systèmes d'enseignement sera liée à la productivité des investissements en la matière (cette fois en matière d'éducation) et la réduction des déperditions d'effectifs (abandons en cours d'étude) sera vue comme un critère essentiel d'amélioration de l'efficacité des systèmes en question, et cela, à tous les niveaux d'enseignement.

Ces premiers travaux, mettront en évidence l'inefficacité des programmes scolaires au regard notamment de facteurs externes, comme le milieu (foyer, collectivité, système scolaire) mais aussi la personnalité de l'enfant (facteurs physiques, mentaux, intellectuels et moraux, motivations etc.), qui contribuent à cette déperdition d'effectifs et donc à l'inefficacité des programmes (Bureau international d'éducation, UNESCO, 1970).

Ainsi, la recherche des facteurs d'efficacité sera repositionnée de manière plus large que dans l'éducation au sens stricte. Du côté des entreprises, la recherche sur l'évaluation de l'efficacité de la formation ne permettra pas d'apporter des réponses claires aux attentes de celles-ci. Selon Morin (1971) la collaboration entre les entreprises et les évaluateurs-chercheurs aura été « un échange jalonné d'une suite ininterrompue (...) de déceptions, de désillusions et de perplexités du côté des demandeurs et commanditaires et de l'affirmation fermement réitérée du côté des évaluateurs-chercheurs que le temps et la recherche fourniront inévitablement dans l'avenir des réponses de plus en plus satisfaisantes aux demandes qui sont faites » (p. 26). En fait, l'une des difficultés majeure liée à l'évaluation des résultats de la formation (et de l'éducation), et finalement toujours contemporaine, est d'isoler l'effet de la formation sur ces résultats à cause des nombreuses variables qui interviennent. Cela aura pour conséquence un élargissement de la recherche sur l'évaluation de la formation et de l'éducation à d'autres disciplines que la psychologie. Comme le dit Morin (1971), « l'orientation de travaux a progressivement quitté la référence d'un modèle stricte de psychologie de l'apprentissage pour tenter de situer l'évaluation comme moment ou comme pratique dans le cadre d'une théorie des systèmes et de l'équilibre organisationnel » (p. 29).

En quoi cette brève histoire de l'évaluation nous éclaire-t-elle sur l'évaluation de la formation aujourd'hui ? Pour reprendre l'expression de Morin (1971), cette histoire montre « une surdétermination fondamentale des intérêts économiques dans le déclenchement des opérations d'évaluation (...) » (p. 25). Le champ de recherche sur l'évaluation de la formation tentera de répondre à la demande des entreprises qui ont les moyens de financer des recherches sur l'efficacité des programmes de formation, il en résultera une centration de ce champ d'étude sur les résultats attendus par celles-ci, ces résultats définissant ce que doit être une formation efficace. Mais quels sont ces critères d'efficacité de la formation pour les entreprises aujourd'hui, et que signifie évaluer la formation dans ce contexte ?

## 1.1 L'incontournable modèle d'évaluation de la formation de Kirkpatrick

Avant tout, et puisque nous parlons de critères d'évaluation, nous pensons à la suite de Goldstein et Ford (2002) qu'« il est difficile de parler de n'importe quel ensemble de critères d'évaluation de la formation sans considérer les quatre niveaux du modèle de Kirkpatrick, à savoir les réactions (ou la satisfaction), l'apprentissage, le comportement et les résultats (p. 152, traduction libre) »<sup>1</sup>. Nous ne pouvons ainsi faire l'économie du vocabulaire et de la taxonomie (Alliger & Janak, 1989; Bates, 2004) qu'ont apporté ce modèle depuis sa parution en 1959 et 1960 puisqu'il constitue le point de départ de bon nombre de recherches sur l'évaluation des actions de formation et que c'est le modèle le plus utilisé par les professionnels de la formation selon Santos et Stuart (2003), cités par Gilibert et Gillet, (2010). Par ailleurs, le modèle de Kirkpatrick permet de relier la question de l'efficacité de la formation à une question importante : « efficace en termes de quoi ? » (Arthur, Bennet, Edens & Bell, 2003). Nous allons donc en faire une brève présentation puis nous évoquerons les principales critiques et évolutions de ce modèle avant de reprendre notre questionnement sur les critères d'efficacité de la formation.

Le modèle de Kirkpatrick « *Four-levels model of evaluation* » (1959a, 1959b, 1960a, 1960b) paru dans la revue « *Training and Development Journal* » de l'*American Society for training and development* est le modèle de l'évaluation des effets de la formation le plus populaire dans les entreprises à ce jour, aux États-Unis et au Québec. Ce modèle a été développé en 1959 et 1960 dans des articles qui sont maintenant considérés comme des classiques. En plus d'être largement utilisé par les chercheurs travaillant sur l'évaluation de la formation, il est également très présent du côté de la psychologie industrielle et organisationnelle (Bouteiller & Cossette, 2007; Cascio, 1987 cité par Alliger & Janak, 1989). Son succès dans les entreprises Nord-Américaines, s'explique par l'influence de l'*American Society for training and development (ASTD)* sur la culture gestionnaire de ces entreprises (Bouteiller & Cossette, 2007). Il séduit également de manière plus large les entreprises par sa simplicité qui facilite la compréhension et la systématisation du processus d'évaluation des formations (Alliger & Janak, 1989 ; Bates, 2004). Ce modèle définit quatre niveaux d'évaluation de la formation organisés de manière hiérarchique et causale (cf. figure 1), bien que Kirkpatrick ne spécifie pas de manière explicite ces deux aspects (Alliger & Janak, 1989).

---

<sup>1</sup> «It is difficult to discuss any set of training criteria without beginning with Kirkpatrick's four levels of criteria—reaction, learning, behavior, and results.»

Ce qui signifie d'une part, que plus le niveau est élevé, plus l'information fournie par l'évaluation a de l'importance pour l'entreprise ; et d'autre part, que chaque niveau inférieur, explique le niveau qui lui succède immédiatement. Par ailleurs, pour Kirkpatrick les quatre niveaux d'évaluation ont le même niveau d'importance. Il ne s'agit donc pas de faire un choix parmi quatre critères, mais plutôt de faire une évaluation complète de la formation qui doit couvrir ces quatre critères (Dunberry & Péchard, 2007).

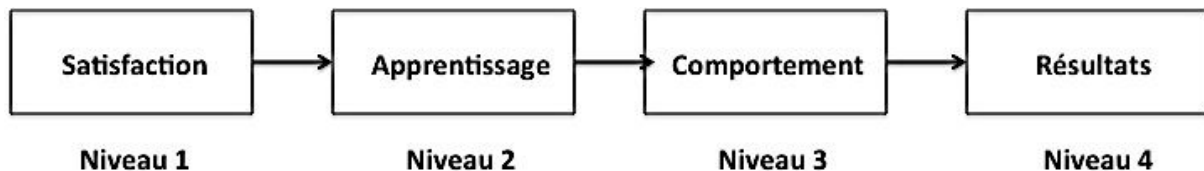


Figure 1. Le modèle de l'évaluation de la formation de Kirkpatrick (1959a, 1959b, 1960a, 1960b)

Ces niveaux peuvent être définis, synthétiquement, de la manière suivante :

Niveau I : Satisfaction (*Reaction*) : Ce niveau est celui de l'évaluation des réactions (satisfaction) des participants. Les réactions sont définies dans la première formulation du modèle comme la façon dont les participants ont apprécié une formation ou un programme particulier. Il s'agit ainsi d'évaluer ce que les participants ont ressenti (*feeling*) à l'issue de la formation.

Niveau II : Apprentissages (*Learning*) Ce niveau est celui des apprentissages résultants de la formation qu'il s'agisse de l'acquisition de connaissances (*knowledge acquired*), de compétences (*skills improved*) ou de changement d'attitudes (*attitudes changed*)

Niveau III : Comportement (*Behavior*) : Le niveau 3 est celui du comportement à l'issue de la formation : il s'agit d'évaluer dans quelle mesure il y a changement de comportement après la formation en situation de travail.

Niveau IV : Résultats (*results*) : Il s'agit de chiffrer l'impact de la formation sur l'organisation à l'aide d'indicateurs comme l'augmentation de la productivité, la réduction des coûts, l'amélioration de la qualité...)

Soulignons qu'à l'origine Kirkpatrick parlait d'« étape » (*step*). Il a cessé, par la suite, d'employer ce terme pour utiliser celui de niveau (*level*). Ce choix sémantique initial n'est pas anodin puisqu'il traduit la volonté de Kirkpatrick de proposer un modèle d'évaluation de la formation qui soit avant tout opérant pour les responsables/gestionnaires de la formation.

Le terme « étape » plutôt que « niveau » renvoyant ainsi plus à une démarche procédurale d'évaluation qu'à la définition de critères précis d'évaluation de la formation (Goldstein, 1986).

## **1.2 Les principales critiques du modèle de Kirkpatrick**

Depuis sa première parution en 1959, de nombreuses critiques du modèle ont été soulevées par des chercheurs. Citons tout d'abord Alliger et Janak (1989) qui remettent en cause son caractère hiérarchique et causal et mettent en évidence trois hypothèses implicites majeures qui sous-tendraient l'utilisation de ce modèle par les chercheurs et les praticiens :

1. Les niveaux sont disposés en valeurs ascendantes des informations fournies. Ce qui voudrait dire qu'une mesure de l'apprentissage fournirait plus d'informations qu'une mesure de satisfaction et ainsi de suite. Or, dans certains cas de figures, la mesure des réactions sera plus importante que la mesure des apprentissages comme cela peut être le cas à l'occasion d'une formation qui a pour finalité l'intégration dans l'entreprise.

2. Les niveaux d'évaluation entretiennent des relations de causalité hiérarchique. Alliger et Janak (1989) citent Hamblin (1974) pour qui « la formation conduit à des réactions qui conduisent à des apprentissages qui conduisent à des changements de comportement de travail qui conduisent à des changements dans l'organisation (p. 332, traduction libre) ». Or, selon Alliger et Janak (1989), cette causalité est loin d'être évidente. Par exemple, des corrélations négatives ont été reportées entre les niveaux 1 et 2 (Remmers, Martin, & Elliott, 1949; Rodin & Rodin, 1972). Mais ils citent aussi Kaplan et Pascoe (1977) qui montrent que les cours qui se déroulent avec humour (*humorous lectures*) sont les plus appréciés (niveau 1) mais ne produisent pas plus d'apprentissages (niveau 2).

3. Les niveaux sont corrélés positivement entre eux. Cette hypothèse est liée à la précédente pour ces auteurs. Puisque les niveaux entretiennent des relations causales, des corrélations positives devraient exister. Or nombreuses études sur l'évaluation de la formation, sur deux ou plusieurs niveaux, ont montré différents effets pour les niveaux étudiés. Alliger et Janak (1989) citeront, entre autres, Campion et Campion (1987), Decker (1982), Meyer et Raich (1983), Moffie, Calhoun et O'Brien (1964), Russell, Wexley et Hunter (1984).



Selon Bouteiller et Cossette (2007), Kirkpatrick (1994) a écrit son ouvrage « *Evaluating training programs : the four levels* » en réponse aux nombreuses critiques du monde académique envers son modèle. Pour ces derniers, il aurait progressé sur trois fronts « celui de la causalité hiérarchique, celui de la contingence de son cadre explicatif et enfin celui des stratégies méthodologiques à adopter pour aborder l'évaluation elle-même ». (p.63)

Par exemple, sur le premier point, Bouteiller et Cossette (2007) rapportent qu'il admettra que son modèle positionné initialement comme « étant quasi universel » (p. 63) ne tenait pas compte du type de compétences visées par la formation : des formations sur des thèmes comme le Management, le Leadership, la communication, la motivation, ne peuvent se mesurer en termes financiers. Ces auteurs rapportent également qu'il précisera les conditions de transfert (niveau 3) puisque des résultats positifs pour les deux premiers niveaux n'entraînent pas systématiquement un changement de comportement. Il intégrera ainsi dans son raisonnement des variables indépendantes, qui ont été par ailleurs prises en compte dans d'autres recherches, comme le « climat de transfert », « les récompenses » ou « l'opportunité de transférer ». Il apportera également des précisions méthodologiques pour plus de rigueur dans la démarche d'évaluation comme par exemple, la nécessité des mesures pré et post-formation ou des « mesures répétées à des moments appropriés » (Bouteiller & Cosette, p. 64). Cependant, un des problèmes de fond du modèle de Kirkpatrick demeure aujourd'hui. Il a été soulevé par Alliger et Janak (1989) et repris de manière plus virulente (Dunberry & Péchard, 2007) par Holton (1996a). Cette critique porte sur la dénomination même de « modèle », pour Holton (1996), il ne s'agit pas d'un modèle mais d'une taxonomie des résultats de la formation.

Il n'est pas surprenant que les corrélations reportées par la recherche au sein du modèle soient faibles dès lors qu'il ne s'agit pas d'un modèle mais d'une taxonomie de résultats de formation (et de DRH). Les tentatives qui visent à tester des hypothèses de causalité dans une taxonomie sont vaines parce que, par définition, une taxonomie permet bien plus de faire de la classification que de définir des relations causales.<sup>2</sup> (p.6, traduction libre)

---

<sup>2</sup> "It is not surprising that the reported correlations were weak because the model is really only a taxonomy of training (and HRD) outcomes. Attempts to test causal assumptions within a taxonomy are futile because, by definition, taxonomies classify rather than define causal constructs."

Le problème de fond qui se pose ici n'est pas tant qu'il s'agisse d'une taxonomie mais que cette taxonomie soit utilisée comme si c'était un modèle fondé sur des liens de causalité entre les niveaux, ce qui dans la pratique mène à des prises de décision non fondées. Le glissement opéré entre taxonomie et modèle a ainsi un impact majeur sur les pratiques d'évaluation de la formation. Par ailleurs, sur le plan de la conceptualisation des niveaux du modèle, se pose également un autre problème : « un des défauts majeur des taxonomies et qu'elles n'identifient pas de manière approfondie tous les construits sous-jacents aux phénomènes d'intérêt, ce qui rend toute validation impossible »<sup>3</sup> (Holton, 1996a, p.6, traduction libre). Le modèle de Kirkpatrick étant le point de départ incontournable dans la recherche sur l'évaluation de la formation, les effets de la formation (définis comme étant les réactions, l'apprentissage, le comportement et les résultats) souffriront alors d'un manque de conceptualisation qui posera des problèmes de mesure. En particulier du côté des réactions, nous verrons que la définition proposée par Kirkpatrick initialement, et les précisions qu'il apportera sur l'intérêt de l'évaluation de la satisfaction, seront insuffisantes pour définir la satisfaction de manière claire. Cette insuffisance de définition produira des opérationnalisations diverses, donc des outils de mesures différents, n'ayant pas de caractère prédictif, et ainsi, des problèmes de validité de construit (validité conceptuelle) de ces outils puisque « la validité conceptuelle est (...) au cœur du problème de l'opérationnalisation des variables » (Laveault & Grégoire, 2002, p.182).

Devons-nous alors parler de taxonomie ou de modèle ? Selon Kirkpatrick (1996a), les professionnels sont bien plus intéressés par des idées pratiques que par les recherches académiques. Et il répondra à Holton de la manière suivante :

« Holton considère qu'il ne s'agit pas du tout d'un modèle mais d'une taxonomie, d'une classification. Peut-être a-t-il raison. Je ne me soucie pas de savoir si c'est un modèle ou une taxonomie puisque les professionnels considèrent qu'il est utile lors de l'évaluation des programmes de formation. »<sup>4</sup> (1996a, p. 55, traduction libre)

---

<sup>3</sup> "One shortcoming of taxonomies is that they do not fully identify all construct underlying the phenomena on interest, thus making validation impossible."

<sup>4</sup> "Holton says that the model isn't a model at all but a taxonomy, a classification. Perhaps he is correct. I don't care whether it's a model or taxonomy as long training professionals find it useful in evaluating training programs."

La divergence de point de vue entre Kirkpatrick et Holton sur l'intérêt d'une distinction entre taxonomie et modèle est, selon nous, fondamentale, dans le sens où elle constitue le véritable point de rupture entre les préoccupations du monde de l'entreprise et celles du milieu académique, dès lors que l'on parle d'évaluation de la formation. Holton (1996b) répondra dans un *final word* à Kirkpatrick :

Cette question a des implications importantes pour les praticiens, même s'ils utilisent à tort les termes de manière synonyme. Le but de l'évaluation est de prendre des décisions sur le développement des ressources humaines (DRH), l'efficacité de l'intervention et, pour décider d'un plan d'action visant à modifier une intervention si elle n'est pas efficace. Les taxonomies, par définition, ne fournissent pas d'informations sur les causes. Les modèles entièrement développés fournissent des informations de causalité, mais lorsqu'ils ne le sont pas, ils conduisent à de mauvaises décisions ou à des confusions.<sup>5</sup> (p.27-28, traduction libre)

Cet ensemble de critiques formulé à l'encontre du modèle de Kirkpatrick fera avancer la recherche sur l'évaluation des effets de la formation. On peut citer Morgan et Casper (2000) qui s'intéressent spécifiquement aux réactions et soutiendront que c'est parce que la satisfaction n'a pas été bien conceptualisée que les relations entre satisfaction et apprentissage dans le modèle de Kirkpatrick ne sont pas évidentes. Ils proposeront un modèle de mesure de la satisfaction à six dimensions comme nous le verrons par la suite. Autre exemple, Kraiger, Ford et Salas (1993) chercheront à reconceptualiser le niveau 2 du modèle de Kirkpatrick (apprentissage), remettant ainsi en question les recherches qui ont considéré ce construit comme unidimensionnel. Par exemple, Noe (1986) et Tannenbaum, Mathieu, Salas et Cannon-Bowers (1991) ont identifié des facteurs situationnels et individuels qui affectent les résultats d'apprentissage mais aussi d'autres effets de la formation en considérant l'apprentissage comme unidimensionnel et, ce faisant, ils ont ignoré toute la complexité que recouvre ce construit. Kraiger et al. (1993) s'appuieront notamment sur les théories de l'apprentissage de Bloom (1956) et sur les travaux de Gagné (1984) qui montrent les limites de la pédagogie par objectif pour les apprentissages comportementaux et suggèrent d'intégrer d'autres résultats comme les résultats de type cognitif ou les attitudes.

---

<sup>5</sup> "This issue has critical implications for practitioners, even though they incorrectly use the terms synonymously. The purpose of evaluation is to make decisions about human resource development (HRD) intervention effectiveness and, to decide on a course of action to change an intervention if it is not effective. Taxonomies, by definition, do not provide information about causes. Fully developed models do provide causal information, but underdeveloped models lead to wrong decisions or confusion."

Ils distingueront trois dimensions qui définissent trois types de résultats en termes d'apprentissage : les résultats cognitifs (*cognitive outcomes*), les résultats basés sur les compétences (*skill-based outcomes*) et les résultats de type affectif (*affective outcomes*).

De nombreuses variantes du modèle de Kirkpatrick mais finalement assez proches de l'original (Dunberry & Péchard, 2007) ont également été produites par la recherche. Ces variantes ne remettent pas en question le modèle de Kirkpatrick en tant que modèle, mais visent à améliorer l'efficacité de ce celui-ci pour le rendre plus opérant pour les professionnels de la GRH dans les entreprises. En effet, la pertinence de l'évaluation de la satisfaction, de l'apprentissage et du comportement en situation de travail n'est pas remise en question dans ces variantes. C'est au niveau des résultats que se situent les distinctions importantes. Dunberry et Péchard (2007) proposent une analyse comparative de ces variantes dans un tableau synthétique que nous reprenons ici (cf. tableau 1).

Kirkpatrick (1959)	Hamblin (1974)	Molenda, Pershing et Reigeluth (1996)	Phillips (1997)	Kearns et Miller (1997)
		Comptabilité des activités		
Réaction	Réaction	Réaction	Réaction	Réaction
Apprentissage	Apprentissage	Apprentissage	Apprentissage	Apprentissage
Comportement	Comportement	Comportement	Comportement	Comportement
Résultats	Résultats	Résultats	Résultats	Résultats
	Valeur ultime	Impact social	Retour sur l'investissement	

**Tableau 1. Analyse comparative de variantes du modèle de Kirkpatrick (Dunberry & Péchard, 2007, p. 10)**

Il est possible d'observer dans ce tableau qu'Hamblin (1974) et Phillips (1997) distinguent les résultats ou impacts de la formation des résultats ayant un caractère financier. Molenda et al. (1996) ajoutent à l'impact d'affaires, l'impact social et intègrent un premier niveau de comptabilité des activités qui s'apparente, pour Dunberry et Péchard (2007), à « la mesure des extrants opérationnels (nombre de personnes formées) » (p. 10).

On retiendra en particulier le retour sur investissement du modèle de Phillips (1997) car, « si Kirkpatrick est associé au modèle d'évaluation à quatre niveaux, Le ROI de Phillips (1997) est incontestablement, par ses nombreux écrits, l'auteur associé à l'application de la notion de ROI (retour sur investissement) au domaine de la formation » (Bouteiller & Cossette, 2007, p. 62).

Phillips propose, à travers le calcul du ROI, de dépasser le niveau 4 du modèle de Kirkpatrick et d'intégrer une vision comptable de la formation à travers le calcul de la rentabilité financière d'un programme pour évaluer sa réussite. Le ROI est un pourcentage qui permet d'exprimer la relation entre les bénéfices monétaires nets et les coûts des investissements de la formation. Il se calcule de la manière suivante :

ROI (exprimé en %) = [100 X [(Bénéfices totaux – Coûts du programme) / Coûts du programme]

Bien sûr, ce calcul est loin d'être aussi simple qu'il n'y paraît, puisque la principale difficulté est d'attribuer une valeur monétaire aux gains et coûts induits par la formation (Gilibert & Gillet, 2010).

Le modèle de Kirkpatrick a été « relooké » en 2009 pour devenir *The Kirkpatrick Business Partner hip Model* dans une publication de Kirkpatrick Partner (Kirkpatrick & Kayser-Kirkpatrick, 2009). Ce n'est pas le ROI mais le ROE (retour sur les attentes)<sup>6</sup> qui est considéré comme l'indicateur final de la valeur de la formation. Le calcul du ROE permet de déterminer dans quelle mesure la formation a répondu aux attentes du commanditaire de la formation (Hodges, 1998). Cette méthode consiste à définir les objectifs de la formation à partir d'un entretien d'une quinzaine de minutes visant à recueillir les attentes du ou des commanditaires. Lorsque la formation est terminée, le commanditaire est de nouveau interrogé et il lui est demandé de quantifier les résultats obtenus et de leur attacher une valeur monétaire. « Ces données sont ensuite utilisées comme des preuves crédibles dans un calcul de ROI » (Dunberry & Péchard, 2007, p.39).

Dans cette publication, Kirkpatrick et Kayser-Kirkpatrick (2009) proposent moins de revisiter le modèle de Kirkpatrick à la lumière de la littérature scientifique que de revenir sur un point qu'ils estiment souvent mal compris par les professionnels : la distinction entre le développement du plan pour construire des programmes efficaces et la méthodologie d'évaluation du recueil des données proprement dite. Ainsi le *Kirkpatrick Business Partnership Model* propose un design de l'évaluation de la formation renversant l'ordre des niveaux du modèle. Il faut d'abord définir les résultats attendus pour le quatrième niveau afin de définir les résultats attendus pour le troisième niveau, puis le second, puis le premier.

---

<sup>6</sup>« Return on expectation »

Il s'agira ensuite de recueillir des informations pour chacun de ces quatre niveaux, donc de les mesurer pour ensuite, mettre en perspective les résultats attendus et les résultats réels. L'objectif de ce design est d'être en mesure de convaincre les investisseurs, responsables formation ou Ressources humaines, de la valeur de la formation (et donc de la poursuite du programme), ce qui est repris sous le slogan « *Building Your Chain of Evidence* » (Kirkpatrick & Kayser Kirkpatrick, 2009, p.8).

Munis de cette présentation du modèle de Kirkpatrick et des définitions qui lui sont associées, nous allons maintenant examiner de plus près les pratiques d'évaluation de la formation dans les entreprises et interroger l'approche de l'évaluation de la formation dans le monde académique.

### **1.3 La satisfaction en formation : un effet encore très mesuré en entreprise mais...exclu progressivement des critères d'efficacité de la formation dans le monde académique**

Il serait difficile d'établir une comparaison entre les pratiques d'évaluation de la formation aux États-Unis, au Québec et en France, car il faudrait sans doute tenir compte de nombreux facteurs. Par exemple la distinction entre les pratiques formelles et informelles d'évaluation (notons d'ailleurs que nous ne considérons ici que les pratiques formelles, instituées pour reprendre la formule de Barbier, 1985) ou encore les différences en termes de systèmes de financement de la formation, de conception de la formation professionnelle liée ou non à la formation initiale etc. Ainsi, nous ne présenterons ici que quelques données « saillantes » qui permettent de mettre en évidence la répartition des pratiques d'évaluation de la formation des entreprises américaines, québécoise et françaises selon les niveaux du modèle de Kirkpatrick. On notera qu'un certain nombre de facteurs comme la taille de l'entreprise et la culture d'entreprise sont des facteurs qui ne sont pas sans effet sur ces pratiques (Dunberry & Péchard, 2007).

L'*American Society for Training and Development* (ASTD) a publié pendant plusieurs années un rapport sur l'état de l'industrie de la formation dans l'entreprise et notamment des données sur les pratiques d'évaluation. Les données du tableau 2 reflètent les pratiques du groupe le plus représentatif, à savoir les entreprises ayant participé à une opération de « *benchmarking* » et dont la taille moyenne est de 5 000 employés (selon Dunberry & Péchard, 2007, p. 14).

Le tableau 3 présente les pratiques d'évaluation de la formation dans les entreprises Québécoises finançant la formation (selon Lapierre, Méthot, et Tétrault, 2005, cités par Dunberry & Péchard, 2007, p. 14).

	<b>Niveau 1 Satisfaction</b>	<b>Niveau 2 Apprentissage</b>	<b>Niveau 3 Comportement</b>	<b>Niveau 4 Résultats</b>
1999 (Selon Sugrue, 2003)	77%	38%	14%	7%
2000 (Selon Sugrue, 2003)	78%	36%	9%	7%
2001 (Selon Sugrue, 2003)	91%	32%	17%	9%
2002 (Selon Sugrue, 2003)	75%	41%	21%	11%
2004 (selon Sugrue et Kim, 2004)	74%	31%	14%	8%

**Tableau 2. Pourcentage des entreprises américaines utilisant des méthodes d'évaluation selon les niveaux de Kirkpatrick (Dunberry & Péchard, 2007, p.14)**

Selon Dunberry et Péchard (2007), il faut retenir l'écart entre les constats de Lapierre et al. (2005) et les études américaines sur ces pratiques, et, en particulier, le fait que l'évaluation des apprentissages est plus important dans les entreprises Québécoises que l'évaluation de la satisfaction, bien que ces entreprises accordent une importance certaine à celle-ci.

	<b>Niveau 1 Satisfaction</b>	<b>Niveau 2 Apprentissage</b>	<b>Niveau 3 Comportement</b>	<b>Autres façons</b>
1998	69%	78%	68%	
2002	61%	71%	59%	20%

**Tableau 3. Pratiques d'évaluation de la formation dans les entreprises Québécoises finançant la formation (Selon Lapierre et al., 2005, in Dunberry & Péchard, 2007, p. 14)**

Côté français, à notre connaissance, il n'existe pas de recherche faisant un état des lieux exhaustif, et représentatif des pratiques d'évaluation de la formation dans les entreprises françaises. Selon Bournazel (2005) cité par Gilibert et Gillet (2010), la France comparée aux pays anglo-saxons serait en retard dans ce domaine et surtout centrée sur des évaluations des politiques publiques et non sur des évaluations de la formation au sens entendu ici, à savoir au travers de ses effets sur les niveaux que nous avons évoqués.

Bouteiller et Cossette (2007) mentionnent une enquête réalisée en France par Guerrero (2000) auprès d'un échantillon de 82 entreprises qui indique que 73.2% de ces entreprises s'assurent de ce qu'ils appellent « adéquation besoin-formation », 69.5% recueillent l'avis des participants, 47.6% mesurent le transfert, 26.8% les apprentissages et 19.5% recueillent des données d'impact.

Pottiez (2011), s'appuie sur l'étude réalisée par Formaéva (2010) auprès de 80 entreprises françaises, bien que cette étude ne prétende pas à une représentativité de ces pratiques dans les entreprises françaises, pour dresser le constat suivant : si du côté des entreprises Nord-Américaines, les pratiques d'évaluations de la formation n'ont guère évolué, en France, on retrouve à grands traits les mêmes tendances : la prédominance de l'évaluation de la satisfaction et la diminution de la fréquence d'évaluation lorsque l'on progresse hiérarchiquement dans les niveaux de Kirkpatrick.

En définitive, plus de cinquante ans après l'apparition des premiers travaux sur l'évaluation de la formation, de nombreux auteurs s'accordent à souligner la limitation des pratiques d'évaluation des entreprises (Dunberry & Péchard, 2007). Et si l'on se réfère à l'enquête de Twitchell, Holton et Trott (2000), auprès des entreprises américaines, parmi les raisons évoquées par les entreprises sur la limitation de ces pratiques, l'absence de compétences techniques en évaluation en interne vient en seconde position, après le fait que personne n'exprime la volonté d'évaluer, attitude qui « peut découler d'une croyance très ferme en la formation, ou de la conviction de savoir déjà, par une évaluation informelle, ce qui fonctionne ou pas. » (Dunberry & Péchard ; 2007, p. 6). En troisième position, selon la même enquête, c'est le coût de l'évaluation qui est évoqué car l'évaluation peut paraître complexe à mettre en place sans qu'aucune garantie que les résultats de celle-ci puissent justifier les coûts engagés.

On constate ainsi la prégnance de pratiques limitées ne couvrant pas tous les niveaux d'évaluation du modèle de Kirkpatrick. Mais pour Dunberry et Péchard (2007), ce n'est pas seulement en cela que se pose le caractère restreint de ces pratiques car, s'il ne remettent pas en question la pertinence et les apports de ces pratiques, « il n'en demeure pas moins que celles-ci font peu de place, par exemple, à l'autoévaluation et à la prise en compte du point de vue de l'apprenant qui poursuit une démarche de développement personnel et professionnel » (p.43).



Pourtant, préciseront ces auteurs, de telles évaluations « sont essentielles pour supporter le développement de l'autonomie, de pratiques réflexives et d'autocontrôle de la part des employés » (p.43). C'est donc le point de vue de l'apprenant en tant qu'acteur de sa formation qui n'a été que très peu pris en compte dans les pratiques d'évaluation des entreprises.

Du côté du monde académique, Warr et Bunce (1995) souligneront l'aspect « fermé » des modèles d'évaluation de la formation disponibles. De plus, ces derniers peinent à tenir compte des caractéristiques des apprenants, ce qui a pour conséquence de ne pas bien rendre compte de l'évolution des modes d'apprentissages. Or l'apprentissage lui-même est susceptible de devenir de plus en plus « ouvert » à l'avenir, en réponse aux évolutions sociales, technologiques et économiques ; les individus pourront se former eux-mêmes en ayant recours à des supports technologiques comme l'ordinateur. Et « les organisations chercheront à former des membres du personnel flexibles, à tirer parti des progrès technologiques, et à encourager les employés à être proactifs dans leur propre développement plutôt que de simplement répondre aux propositions de formations spécifiques de leur employeur »<sup>7</sup> (p. 348, traduction libre). Cette proactivité, renvoie, selon ces auteurs, à l'autonomie des individus dans le choix du dispositif, du contenu, du moment et du rythme de la formation. Ce qui signifie que les caractéristiques individuelles des apprenants doivent être prises en compte lorsque l'on s'intéresse à l'évaluation de la formation. Ces auteurs analyseront, dans un contexte de formation ouverte, l'effet de caractéristiques individuelles comme la motivation à se former (*training motivation*) sur l'apprentissage et les réactions. La motivation à se former renvoie dans cette recherche à la motivation du salarié à performer en formation (obtenir de bons résultats) pour être plus efficace en situation de travail ou à évoluer professionnellement.

D'autres chercheurs vont tenter d'aborder la question de l'efficacité de la formation à travers la prise en compte de la motivation à se former ou du sentiment d'efficacité personnelle. Par exemple, Tannenbaum et al. (1991) et Mathieu, Martineau et Tannenbaum, (1993) montrent que le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires permet de prédire leur capacité d'apprentissage et de performance. Noe (1986) va s'intéresser à l'effet de la motivation, entendue en lien avec l'instrumentalité de la formation dans le cadre du modèle de la Valence-Instrumentalité-Expectation de Vroom (1964), sur les résultats de la formation.

---

<sup>7</sup> "(...) organizations seek to train staff members flexibly, to take advantage of technological advances, and to encourage employees to be proactive in their own development rather than merely responsive to specific training proposals from their employer."

Il montre que les stagiaires sont plus motivés à obtenir de bons résultats à l'issue de la formation s'ils perçoivent qu'un effort élevé implique une haute performance en formation, qu'une haute performance en formation conduit à une haute performance au travail et qu'une haute performance au travail contribue aux résultats souhaités et à éviter les résultats indésirables. Par ailleurs, les stagiaires seront motivés à obtenir de hautes performances en formation s'ils perçoivent que cela pourra les aider à obtenir des résultats tels que des possibilités d'évolution professionnelle.

Cet intérêt des chercheurs pour la motivation à se former vise à développer une meilleure compréhension de l'efficacité de la formation en tenant compte des caractéristiques individuelles. En fait, depuis la parution du modèle de Kirkpatrick, « l'intérêt pour la « motivation » au sein du processus formatif n'a par ailleurs pas cessé de prendre de l'ampleur dans le cadre explicatif » (Bouteiller & Cossette, 2007, p.52) des modèles d'évaluation des effets de la formation. Mais, sans doute, cet intérêt pour la « motivation » dans le processus formatif s'inscrit-il dans une perspective plus large. En effet, « l'investissement personnels des sujets sociaux dans la production et le développement de leurs compétences est désormais reconnu comme une variable puissante dans l'efficacité des organisations et du système social » (Carré, 2001, p. 25). D'autres modèles d'évaluation de la formation intégreront, en plus des variables individuelles, des variables organisationnelles (par exemple Baldwin & Ford, 1988) pour mieux analyser les résultats de la formation. Mais le modèle de Kirkpatrick principalement issu d'un paradigme où « l'entreprise, en fonction de résultats recherchés, décide des apprentissages et comportements que le travailleur devra acquérir, en s'assurant que cela se passe de manière satisfaisante pour lui » (Dunberry & Péchard, 2007, p. 13) reste prégnant dans les entreprises et le raisonnement en termes de résultats ou d'impact de la formation se rattache à un contexte où le salarié est très peu décisionnaire dans le choix de sa formation. C'est en tout cas une situation fréquente, au moins pour le cas français, si l'on considère une étude de l'INSEE parue en 2013 portant sur la formation professionnelle des adultes. En effet, cette étude rapporte que bien que les formations professionnelles soient plus souvent choisies par les cadres, et imposées aux employés et aux ouvriers, globalement, pour la moitié d'entre elles, les participants déclarent avoir été dans l'obligation d'y participer, et, sept fois sur dix, c'est l'employeur qui en est à l'initiative !

D'un point de vue sémantique, selon Bouteiller et Cossette (2007), les modèles d'évaluation de la formation emploient de manière synonyme les termes de « résultats », « impacts », « performances » ou « effet de la formation ». C'est cette dernière expression qu'ils retiendront car raisonner en termes d'effets de la formation leur « (...) semble plus juste et plus transversal aux différents niveaux d'efficacité » (p.68). Ces auteurs définissent un effet formatif comme étant une « conséquence immédiate ou différée, voulue ou non voulue, d'une activité de formation sur l'individu concerné, son milieu de travail immédiat, ou encore sur l'environnement organisationnel plus large dans lequel il inscrit son action » (p.68).

Cette définition a de plus l'intérêt, selon nous, de réintroduire l'idée que la formation peut avoir des **effets non voulus** et, à différents niveaux (individu, milieu de travail ou environnement organisationnel) avec toutefois une réserve sur l'usage du concept d'« effet de la formation » sur l'individu lorsque celui-ci est voulu. En effet, l'idée que la formation ait un effet voulu sur l'individu, lorsque celui-ci n'est pas décisionnaire du fait de se former, présuppose du moins implicitement, que celui-ci peut être façonné par son « environnement » (ici l'environnement de formation) sans prise aucune sur celui-ci. Celui-ci intégrerait ainsi les apprentissages ou comportements attendus de lui, comme si le fait de se former était « quelque chose à l'extérieur » de lui et qu'il n'en était pas partie prenante. Dewey (1913), comme nous le verrons par la suite, décrivait déjà très bien cette vision à laquelle il s'opposait, de l'environnement d'apprentissage qui devrait, à travers la « manipulation » de ses caractéristiques, permettre à l'individu (Dewey s'intéressait alors à l'apprentissage des enfants et non des adultes, mais l'idée reste la même) d'intégrer les apprentissages ou les comportements qui sont attendus de lui. En tout état de cause, préciser qu'il y aurait des effets non voulus ouvre un espace possible pour l'étude d'autres « effets » de la formation sur l'individu (mais aussi sur l'environnement organisationnel).

Mais dans le même temps, on comprendra aisément que ces effets non voulus soient finalement peu étudiés puisque ne répondant pas à une préoccupation industrielle, préoccupation dont la légitimité n'est pas remise en cause ici mais dont le caractère restrictif pose question. Ainsi, par exemple, les effets de la formation sur le bien-être de l'individu, sa socialisation, son développement personnel, le développement de son intérêt pour l'apprentissage, etc. ne sont pas des effets « classiquement » étudiés dans les modèles d'évaluation de la formation. Ce qui se comprend bien puisque globalement, les « effets secondaires » de ce type ne sont pas spécifiés dans les attentes des entreprises.

Sauf à considérer qu'il est possible de relier ce type d'effets à la performance de l'entreprise, notamment si celle-ci s'inscrit « dans une perspective de développement du capital humain et d'organisation apprenante [car il y aurait alors] certainement avantage à laisser place, par exemple, aux apprentissages et comportements non prévus qui contribuent au développement personnel et professionnel de l'apprenant » (Dunberry & Péchard, 2007, p.32).

Pour en revenir aux pratiques d'évaluation de la formation dans les entreprises aujourd'hui, qu'il s'agisse des États-Unis, du Québec ou de la France, nous avons vu que l'évaluation de la satisfaction en formation prédomine dans les entreprises (lorsqu'elle ne constitue pas la seule évaluation). Cette prédominance est toujours de mise aujourd'hui puisque ces pratiques n'ont finalement guère changé. Par ailleurs, à l'origine, les attentes des entreprises vis-à-vis de l'évaluation de la formation portent sur la question de l'efficacité de la formation. Cette question trouve son fondement, sa valeur pourrait-on dire, si l'on revient au sens étymologique du terme « évaluer », dans une vision économique de la formation.

Sauf que... si l'on s'intéresse aux critères d'efficacité de la formation considérés par la recherche sur le sujet, il existe très peu d'études sur l'évaluation de l'efficacité de la formation qui se centrent exclusivement sur la satisfaction en formation. Ces recherches sur l'efficacité de la formation tentent d'expliquer pourquoi la formation atteint ou n'atteint pas les objectifs escomptés, ce qui se traduit par l'identification et la mesure des effets de facteurs individuels, organisationnels et liés à la formation sur les résultats de la formation (Kraiger et al. 1993), et, la satisfaction en tant qu'effet escompté de la formation est bien loin d'y occuper une place majeure !

Arthur et al. (2003) ont conduit une méta-analyse à partir d'une revue de littérature sur l'efficacité de la formation professionnelle (*organizational training*) couvrant la période 1960 – 2000. Ils ont recensé les publications pour lesquelles les chercheurs et praticiens ont un degré de contrôle raisonnable sur les caractéristiques suivantes : le type de critères d'évaluation, l'évaluation en amont des besoins de formation, les caractéristiques des compétences ou des tâches des apprenants, et l'adéquation entre la méthode pédagogique employée et les caractéristiques de la tâche ou de la compétence visée.

Ce qui nous intéresse, ici, c'est le type de critère d'évaluation retenu dans les études considérées car « le choix des critères d'évaluation (c.-à-d. la mesure dépendante utilisée pour opérationnaliser l'efficacité de la formation) est une décision primaire qui doit être prise lors de l'évaluation de l'efficacité de la formation »<sup>8</sup> (Arthur et al. , 2003, p.235, traduction libre). Cela signifie que le choix de ces critères permet de préciser ce qui est entendu par « efficacité de la formation » : réactions, apprentissage, comportement ou résultats ? Ce sont les niveaux d'évaluation du modèle de Kirkpatrick qui seront retenus ici pour définir les critères d'évaluation par ces auteurs. Ils obtiendront au final un ensemble de 397 *data points* indépendants issus de 162 sources. Cette méta-analyse met notamment en évidence que le plus petit nombre de *data points* a été obtenu pour le critère « réactions » (4%) ! Alors que le plus important est obtenu pour le critère « apprentissage » (59%) contre 31% pour le critère « comportement », et 7% pour le critère « résultats ».

Il suffit de comparer ces résultats à ceux que nous avons présentés plus haut pour voir le décalage entre la fréquence d'utilisation de ces critères dans la pratique et dans la littérature scientifique. Arthur et al. (2003) avancent l'hypothèse que ce décalage peut s'expliquer par le fait que, dans la pratique, les données sur la satisfaction en formation sont plus faciles à recueillir que celles des autres niveaux. Par ailleurs, selon ces auteurs ce résultat n'est pas surprenant puisque les revues académiques ne sont pas susceptibles de publier une étude sur l'évaluation de la formation qui se centrerait uniquement ou principalement sur des mesures de réaction comme critère d'évaluation de l'efficacité de la formation. Ils citeront d'ailleurs à l'appui, la méta-analyse d'Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver et Shortland (1997) soulignant que ces auteurs n'ont pas limité leurs critères d'inclusion à la formation professionnelle en entreprise comme ils l'ont fait, qui a rapporté seulement 25 *data points* pour les critères de réaction, contre 89 pour l'apprentissage et 58 pour des critères comportementaux. Mais ce qu'il est également intéressant de noter dans ce résultat, c'est que c'est clairement le critère « apprentissage » qui est sur-représenté par rapport aux trois autres critères : réaction, transfert, impact (59% des études sont centrées exclusivement sur celui-ci). Autrement dit, l'efficacité de la formation est globalement entendue dans la littérature comme synonyme d'apprentissage.

---

<sup>8</sup> "The choice of evaluation criteria (i.e., the dependent measure used to operationalize the effectiveness of training) is a primary decision that must be made when evaluating the effectiveness of training."

Mais là aussi, on pourrait s'interroger sur la prédominance du critère apprentissage comme critère d'évaluation de l'efficacité de la formation car bien que la formation pour adultes vise bien sûr l'acquisition de connaissances, considérer que l'apprentissage de l'individu constitue le critère majeur d'efficacité de la formation est aussi problématique. En effet, selon Bouteiller et Cossette (2007) certains auteurs ont considéré que la question de l'efficacité de la formation ne pouvait être réduite à l'atteinte des objectifs précis fixés au départ. Ils ont suggéré que des évaluations de niveaux supérieurs (aux quatre niveaux de Kirkpatrick) sont nécessaires pour rendre compte de l'efficacité de la formation, l'efficacité étant entendue à un niveau plus macro, par exemple au niveau sociétal (Kaufman et Keller, 1994 cité par Bouteiller & Cossette, 2007), au niveau économique (Le Boterf, 1989, cité par Bouteiller & Cossette, 2007) ou au niveau de la contribution de la formation au bien-être plus global de la société (Hamblin, 1974, cité par Bouteiller & Cossette, 2007).

Ainsi la question de la définition l'efficacité de la formation se pose de manière différente selon le niveau d'analyse où l'on se situe. Pour bien saisir toute la complexité de la question, il faudrait la rattacher pour analyser les phénomènes de formation à ce que nomme Desjeux (2004) un choix d'échelle d'observation. Expliciter ce choix permet d'appréhender la réalité sous différents points de vue et se saisir ainsi de ce qui paraît être des observations contradictoires en les rattachant à une focale d'observation. Autrement dit, l'intérêt des échelles d'observation est de clarifier le débat en précisant de quel point de vue se situe l'observateur : au niveau macro (sociétal, économique) ? Au niveau méso (conception du dispositif de formation) ? Au niveau micro (individu) ?

Les attentes des différents acteurs sociaux de la formation (stagiaires, commanditaires, formateurs prestataires) vis-à-vis de la formation sont en effet très différentes comme le montrent dans leur étude Michalski et Cousins (2001) selon Gilibert et Gillet (2010).

Les stagiaires espéreraient un développement de leur compétence et de leur carrière ainsi qu'une meilleure adéquation de l'offre de formation à ces besoins. Les cadres ayant la responsabilité du budget de formation voudraient promouvoir une certaine attractivité et crédibilité auprès des salariés des programmes de formation qu'ils financent. Les fournisseurs de la formation, qui l'ont conçue ou mise en pratique, souhaiteraient quant à eux voir la pratique de formation maintenue ou développée et donc mise en valeur auprès des autres acteurs. (Gilibert & Gillet, 2010, p. 225)

Ce qui fait que si l'on raisonne en termes d'efficacité de la formation, il faut raisonner en se posant la question « efficace en termes de quoi ? » mais aussi du point de vue de quel acteur ? Le « quoi » permettra de préciser les critères à prendre en compte (satisfaction ? apprentissage ? bien-être ? rentabilité financière ? etc.) et le « qui » permettra, en précisant quel acteur social de la formation (stagiaires, commanditaires, formateurs prestataires, etc.) est concerné, de poser la question de la pertinence des critères choisis.

Revenons à la place de la satisfaction dans la littérature sur l'efficacité de la formation. Comme nous venons de le voir, la satisfaction en formation y est très peu présente alors que l'apprentissage apparaît comme le critère majeur d'efficacité de la formation. Ce qui signifie que la recherche sur l'efficacité de la formation s'est centrée principalement sur l'identification des facteurs individuels et organisationnels susceptibles d'expliquer les résultats en termes d'apprentissages. Or de nombreuses recherches ont montré qu'il n'y avait pas de relation systématique entre la satisfaction et l'apprentissage et lorsque cette relation existe, elle est faible (Alliger et al., 1997; Alliger et Janak, 1989 ; Goldstein et Ford, 2002).

Dixon (1990) montre, par exemple, qu'il y a peu de corrélations entre les réactions et l'apprentissage, Noe et schmitt (1986) n'identifient que des corrélations faibles entre ces deux variables ou Warr et Bunce (1995) ne constatent aucune corrélation significative entre les réactions et les résultats en termes d'apprentissage. La méta-analyse de Colquitt, Lepine et Noe (2000), selon Bouteiller et Cossette (2007), n'apporte pas, par ailleurs, de soutien clair à l'existence d'une relation positive entre ces deux variables. Néanmoins, Mathieu, Tannenbaum et Salas (1992) ont montré que les réactions jouent un rôle de modérateur entre la motivation à se former et l'apprentissage et un rôle de médiateur avec d'autres variables considérées dans leur étude. Ils précisent que s'ils n'avaient cherché qu'une relation linéaire entre la satisfaction et l'apprentissage, ils n'auraient également rien trouvé. Donc pas de lien ou pas de lien direct entre satisfaction et apprentissage.

C'est ainsi la faible ampleur des corrélations entre les réactions et l'apprentissage qui a eu pour effet d'exclure la satisfaction des critères d'efficacité de la formation dans les recherches sur le sujet (par exemple Holton, 1996a; Bouteiller & Cossette, 2007) puisque l'efficacité de la formation est entendue majoritairement en termes d'apprentissage comme nous l'avons vu. Ce désintérêt de la recherche sur cet effet spécifique de la formation n'est pas conséquence sur la clarification conceptuelle ce construit.

En effet, si l'expression « satisfaction en formation » est devenue familière au regard des pratiques d'évaluation existantes, sur le plan conceptuel, nous allons voir que la question est plus complexe qu'il n'y paraît d'autant que « la réticence des journaux à publier des études centrées exclusivement ou principalement sur l'évaluation de la réaction, a entraîné une pénurie des recherches publiées sur ce domaine particulier de l'évaluation de la formation (Arthur et al. 2003) »<sup>9</sup> (Giangreco, Sebastiano, & Peccei, 2009, p. 99, traduction libre).

Nous pensons, à la suite de Giangreco et al. (2009), que sans pour autant surestimer l'importance de l'évaluation des réactions, celle-ci doit être considérée de la même manière que tout autre type de rétroaction liée à un objectif spécifique. D'autant que, comme le soulignent Goldstein et Ford (2002), « (...) même s'il n'y a pas de relation consistante entre les réactions des stagiaires et la performance (au sens du niveau 2 de Kirkpatrick), peu de gens soutiendraient l'idée de lancer un programme de formation qui aboutirait à l'insatisfaction des participants »<sup>10</sup> (p. 153, traduction libre). Et même Holton (1996a), l'un des critiques le plus cité (avec Alliger & Janak, 1989) du modèle de Kirkpatrick, va dans le sens de Goldstein et Ford puisqu'il convient que peu de praticiens peuvent se permettre d'ignorer totalement la satisfaction des stagiaires. Plus précisément, ce que reprochera Holton à Kirkpatrick est de considérer la satisfaction comme un résultat principal (*primary outcome*) et donc un objectif visé par la formation, au même niveau que l'apprentissage par exemple, et ainsi, de détourner le développement des ressources humaines des entreprises des vrais critères d'efficacité de la formation. Ce qui a pour conséquence, selon lui, de renforcer cette tendance dans la pratique à mettre l'accent sur l'évaluation des réactions des participants.

---

<sup>9</sup> "(...) the reluctance of journals to publish studies focusing purely or primarily on reaction evaluation, has resulted in a paucity of published research on this particular area of training evaluation (Arthur et al. 2003)."

<sup>10</sup> "However, even if there is not a consistent relationship between trainee reactions and performance, few people would argue that it makes sense to run a training program that results in participants having unfavorable reactions."



## **2. Pourquoi évaluer la satisfaction si celle-ci n'est pas un critère d'efficacité de la formation ?**

Ainsi, si le monde académique sur l'efficacité de la formation n'attribue pas à la satisfaction un véritable statut de concept utile, il est tout de même difficile de parler d'évaluation de la formation sans parler de l'évaluation de la satisfaction en formation.

Sans doute convient-il d'introduire maintenant une précision sur l'expression « évaluation de la formation » qui nous sera utile pour la suite de notre propos car celle-ci est porteuse d'une ambiguïté (Kraiger et al., 1993) qu'il paraît nécessaire de lever. Cette expression renvoie en fait à deux formes d'évaluation de la formation (Dunberry & Péchard, 2007) : l'efficacité de la formation (*training effectiveness*) et l'efficience de la formation (*training efficiency*).

Nous avons déjà donné une définition de l'évaluation de l'efficacité de la formation au prisme de la recherche sur le sujet. De manière plus générale, évaluer l'efficacité de la formation revient à évaluer dans quelle mesure la formation a atteint ses objectifs (Gérard, 2003). Remarquons que parler de formation efficace n'a finalement pas de sens intrinsèque.

L'évaluation de l'efficience de la formation se centre en revanche sur l'évaluation de « la qualité du processus sous-jacent à l'obtention des résultats » (Bouteiller et Cosette, 2007, p. 34) visés par celle-ci. De manière plus large, « l'efficience procède toujours d'un raisonnement entre les moyens déployés et les résultats obtenus (Yang, Sackett et Arvey, 1996) » (Bouteiller & Cosette, 2007, p. 63). L'efficience de la formation est ainsi au carrefour de la rencontre entre économie et formation (Carré, 2001), ce qui implique, par exemple, que les mesures de ROI de Philipps ou du ROE de Hodges, qui correspondent à des mesures d'impact financier de la formation sur l'organisation, relèvent de l'évaluation de l'efficience de la formation. Précisons cependant une nuance importante apportée par Carré (2001) sur l'efficience de la formation qui permet de donner une place centrale à l'apprenant, resitué comme client principal de la formation, dans les questions liées à la productivité pédagogique : « une formation efficiente, c'est à dire capable d'optimiser le rapport avec ses résultats et ses coûts, doit être *co-construite et co-produite* avec l'apprenant, client principal à qui revient le premier rôle dans la formation (p. 24) ».

Cette clarification étant apportée, nous allons poursuivre notre raisonnement sur l'utilité de l'évaluation de la satisfaction en formation pour les entreprises. Quelle information est recueillie lorsque l'on évalue la satisfaction et qu'est-ce que l'on en fait ?

Comme nous allons le voir, l'évaluation de la satisfaction sera associée à l'évaluation de l'efficacité de la formation lorsqu'il est admis qu'elle ne doit pas être considérée comme un critère d'efficacité de la formation. Elle est aussi considérée comme une mesure de la satisfaction client dès lors que le salarié en formation est considéré comme un client dans sa relation au concepteur de la formation envisagé comme fournisseur. Mais la satisfaction en formation semble posséder « d'autres vertus » puisqu'elle est également considérée comme un facteur qui peut avoir une influence sur la qualité de l'apprentissage à travers l'intérêt et la motivation à apprendre. Cependant si ce dernier point est selon nous le moins discuté dans la littérature, il est en fait très tôt évoqué par Kirkpatrick qui a popularisé cette mesure au sein de son incontournable modèle.

## **2.1 Parce que c'est un critère d'efficacité de la formation et de satisfaction client**

Dunberry et Péchard (2007) posent précisément la question « pourquoi évaluer la satisfaction ? » (p. 18). Selon ces auteurs, pour les entreprises, de manière implicite, une bonne formation, qui génère donc des apprentissages, devrait également générer des réactions favorables. Et si une formation suscite chez les participants des réactions défavorables, elle devrait alors, soit être remise en cause, soit améliorée. Ce raisonnement implicite est très précisément décrit par Alliger et Janak (1989), comme nous l'avons vu, comme un héritage du modèle de Kirkpatrick qui a imprégné le regard des entreprises sur cette question. A la question posée ici, à savoir « pourquoi évaluer la satisfaction ? », les auteurs répondront en synthèse que finalement :

L'évaluation de la satisfaction permet de manière très facile et peu coûteuse d'avoir un feed-back des apprenants sur le processus de formation qui leur est proposé. Il témoigne aussi d'un souci des apprenants et de leur point de vue, ce qui est tout à fait de bon aloi. Et ce feed-back profite d'une part aux concepteurs et prestataires de formation qui peuvent ainsi avoir des indications sur comment améliorer la formation, et d'autre part aux décideurs qui peuvent savoir si la formation correspondait à leurs attentes. (Dunberry & Péchard, 2007, p. 19)

Ainsi, l'utilité de l'évaluation de la satisfaction pour les entreprises, se pose en termes de recherche de feed-back sur le processus de formation, utilité à la fois pour les concepteurs et les prestataires mais aussi pour les décideurs qui pourront vérifier que la formation est en adéquation avec leurs attentes.

En ce sens, puisqu'il s'agit d'un retour sur le processus de la formation, il s'agit d'améliorer l'efficacité de la formation à travers cette rétroaction. Notons qu'il ne s'agit pas ici de l'adéquation de la formation avec l'attente des participants. C'est ainsi une vision plutôt macro de l'utilité de la satisfaction en formation qui est développée ici, puisque c'est son utilité sociale pour le commanditaire ou le prestataire qui est discutée.

Bouteiller et Cossette (2007) accordent également à la satisfaction le statut de critère d'efficacité de la formation mais ils introduisent cependant une nuance sur ce sujet. Selon la façon dont elle est conceptualisée et opérationnalisée, elle peut être soit une mesure d'efficacité, soit une mesure d'une « forme d'efficacité » de la formation. Si celle-ci est évaluée par le biais d'un questionnaire « à chaud » qui vise à évaluer si les participants ont apprécié des contenus standards tels que la qualité des lieux et de la logistique ou le sens de la pédagogie des intervenants ou la qualité des supports etc., la satisfaction ne mesure en aucune façon l'efficacité de la formation. Elle permet dans ce cas d'apprécier la qualité du processus de formation, et, à ce titre, elle doit être considérée comme un critère d'efficacité de la formation.

Cependant, selon ces auteurs, « le cas de la variable satisfaction n'est pas nécessairement aussi simple » (p. 72). L'évaluation de la satisfaction peut avoir une utilité pour évaluer l'efficacité de la formation à condition de considérer d'autres approches de la satisfaction qui consistent, par exemple, à demander au participant d'évaluer dans quelle mesure ce qu'il a acquis ou développé en formation peut lui permettre d'être plus performant dans son activité professionnelle ou d'avoir plus confiance en lui-même (Bouteiller & Cossette, 2007). La satisfaction peut alors être considérée comme un critère d'efficacité même si c'est une « efficacité projetée ou anticipée » (p.72). En d'autres termes, l'évaluation de la satisfaction définie autrement que comme le fait d'aimer la formation (première formulation de Kirkpatrick) peut s'avérer utile en tant qu'indicateur d'efficacité projetée des participants à l'issue de la formation.

Sans vouloir relancer le débat sur la place de la satisfaction dans la recherche sur l'évaluation de l'efficacité de la formation que nous avons déjà exposé, nous voulons surtout souligner ici le fait que la question de l'utilité du concept de satisfaction est une question complexe puisqu'il n'y a pas de consensus dans la littérature pour définir ce qu'il recouvre.

D'ailleurs, si Morgan et Casper (2000) admettent que l'une des finalités de la mesure de la satisfaction consiste à fournir une rétroaction sur le processus de formation, ils remettent néanmoins en question la fiabilité des résultats de la méta-analyse d'Alliger et al. (1997) sur la relation entre la satisfaction et l'apprentissage. Selon eux, la faible amplitude des relations entre la satisfaction et les autres critères d'efficacité peut s'expliquer par une compréhension très partielle de ce que recouvre la satisfaction. Ainsi, une meilleure compréhension des réactions à la fois d'un point de vue conceptuel et opérationnel, permettrait d'améliorer la compréhension du rôle joué par la satisfaction dans l'efficacité de la formation en précisant les circonstances dans lesquelles la satisfaction peut servir de prédicteur de l'apprentissage, de la performance, et des résultats. Nous aborderons de manière plus précise cette question lorsque nous évoquerons les mesures de la satisfaction dans la littérature.

Morgan et Casper (2000) invoquent une autre raison pour expliquer l'intérêt de l'évaluation de la satisfaction. Il réside dans le processus même de recueil des données relatives à ces réactions, ce processus pouvant faire fonction de relation client-fournisseur entre le participant et le service formation, et ainsi, donner au client (le participant) le sentiment que le service formation est soucieux des formations qu'il délivre. La satisfaction en formation a donc une utilité en tant que satisfaction client, ce qui rejoint le point de vue de Kirkpatrick. En effet, si initialement celui-ci définit la satisfaction comme la façon dont les participants ont apprécié un programme particulier (1959a), il précisera (1996b) que mesurer les réactions revient à mesurer la satisfaction client des participants vis-à-vis des caractéristiques de la formation (le thème, les intervenants, le programme etc.). Et cette mesure de la satisfaction client est, selon lui, indispensable pour le management car beaucoup de décisions sur la formation (notamment le fait de poursuivre ou pas un programme de formation) sont basées sur les commentaires des participants.

Selon Dunberry et Péchard (2007), Philipps (1997) considère d'ailleurs qu'à travers tout processus d'évaluation, c'est la satisfaction des clients qui est visée, ces clients pouvant être divisés en deux groupes : d'un côté les stagiaires ayant participé à la formation et de l'autre, les gestionnaires et les managers qui les encadrent et les dirigeants de l'entreprise. Les deux premiers niveaux du modèle de Kirkpatrick permettraient alors de recueillir des informations pour évaluer la satisfaction des stagiaires alors que les niveaux supérieurs fourniraient des informations attendues par l'encadrement afin qu'ils puissent décider de la poursuite de la formation et de légitimer les investissements financiers futurs qui s'y rapportent.

De manière plus générale, pour Giangreco et al. (2009), l'évaluation des réactions a de l'importance à deux niveaux. D'une part, une meilleure compréhension des réactions en formation pourrait aider les entreprises à identifier des problèmes particuliers ou des faiblesses dans les formations proposées et ainsi servir de base à l'amélioration des formations qu'ils proposeront à l'avenir, ce qui rejoint la question de l'efficacité de la formation. Et d'autre part, bien que la relation satisfaction-apprentissage ou satisfaction-transfert soit bien loin d'être prouvée de manière systématique, il serait naïf de penser que des expériences positives de la formation ne puissent avoir aucun effet sur les stagiaires. Ils citeront Meyer et Allen (1997) et Rhoades et Eisenberger (2002) qui montrent que des expériences positives de formation peuvent avoir un effet bénéfique sur des attitudes et comportement des salariés comme sur leur niveau de motivation au travail ou le soutien organisationnel perçu. Tracey, Hinkin, Tannenbaum, et Mathieu (2001) vont également dans ce sens puisqu'ils montrent qu'une réaction positive à une formation peut avoir un impact le fait que l'individu ait envie d'utiliser ce qu'il a appris durant sa formation ou bien de s'engager dans d'autres formations.

Ainsi, l'étude des réactions et des facteurs qui les influencent est importante en dehors de l'impact qu'elles pourraient avoir sur les autres niveaux du modèle de Kirkpatrick (Giangreco et al. (2009).

Pour résumer, l'évaluation de la satisfaction est utile pour améliorer l'efficacité de la formation dans le cadre d'une démarche d'amélioration continue. Elle est utile également en tant que mesure de la satisfaction client, ce client pouvant être le salarié ou le commanditaire de la formation. Dans les deux cas, la satisfaction servira de base de décision sur les formations à venir (maintien de la formation, amélioration de celle-ci, changement de prestataire de formation, reconsidération des investissements financiers, etc.). Mais elle peut être également utile comme expérience positive de la formation qui pourrait avoir une influence sur d'autres variables importantes dans le cadre de la formation professionnelle si on la situe dans le cadre plus large du travail, en considérant notamment ce qui se passe après la formation lorsque l'apprenant redevient salarié.

Néanmoins, le fait que la satisfaction ne soit pas suffisamment conceptualisée pose un vrai problème car il est difficile de conclure de manière tranchée et définitive qu'elle n'a aucun effet sur d'autres variables du modèle de Kirkpatrick comme l'apprentissage ou le transfert (qui se situe en contexte de travail).

De plus, étudiée principalement dans sa relation supposée avec l'apprentissage ou d'autres niveaux du modèle de Kirkpatrick, la relation entre la satisfaction et d'autres construits, a été peu explorée au regard du désintérêt de la recherche évaluative sur ce sujet.

En particulier, dire que la satisfaction en formation est une satisfaction client ne règle pas le problème de la compréhension des réactions en formation puisqu'à notre connaissance aucune étude dans la recherche sur l'évaluation de la formation n'a apporté de soutien conceptuel et empirique à cette définition de la satisfaction. Nous allons donc explorer d'autres approches de la satisfaction dans la littérature au sens large bien que nous ne puissions prétendre à l'exhaustivité en matière de revue de littérature sur ce sujet. Il s'agit bien plus d'élargir notre réflexion et d'identifier en retour des pistes de recherche qui pourraient, en dehors du cadre du modèle de Kirkpatrick, contribuer à une meilleure compréhension de cette forme de réaction lorsqu'elle est considérée comme une satisfaction client.

### 2.1.1 Les territoires de la recherche sur la satisfaction

Dès lors que l'on s'intéresse à la satisfaction des individus au sens large, on ne traverse pas moins de quatre « territoires » de recherche : la satisfaction au travail (par exemple Locke, 1969; Spector, 1985, 1997; Weiss, Dawis, England, & Lofquise, 1967), la satisfaction des patients (par exemple De Man, Gemmel, Vlerick, Van Rijk, & Dierckx, 2002; Larsen, Attkisson, Hargreaves, & Nguyen, 1979; Linder-Pelz, 1982; Möller-Leimkühler, Dunkel, Müller, Pukies, de Fazio & Lehmann, 2002; Suhonen, Leino-Kilpi, Välimäki, & Kim, 2007), la satisfaction des clients (par exemple Churchill & Surprenant, 1982; Fornell, Johnson, Anderson, Jaesung, & Bryant, 1996; Schmit & Allscheid, 1995) et bien sûr la satisfaction en formation. Ainsi, le concept de satisfaction apparaît comme protéiforme et semble traverser différentes disciplines : psychologie du travail, marketing, sciences de gestion, médecine, sciences de l'éducation, etc. Si certains aspects des définitions adoptées par chaque domaine restent spécifiques au champ de recherche qui leur est propre, il semble cependant exister des convergences du point de vue de la conceptualisation et de l'opérationnalisation de ce construit. D'un point de vue scientifique, la satisfaction est envisagée comme un construit psychologique globalement conceptualisé comme une attitude qui peut être définie comme « une tendance psychologique qui s'exprime par l'évaluation d'une entité particulière avec un certain degré de faveur ou de défaveur »<sup>11</sup> (Eagly & Chaiken, 1993, p. 1, traduction libre), au regard de son orientation évaluative (du client, consommateur, patient...) et opérationnalisé comme le résultat de l'évaluation par l'individu de différents aspects du produit ou service.

On trouvera cependant des approches de la satisfaction qui la distingue du concept d'attitude au regard de son caractère contingent (puisqu'elle ne peut exister avant l'achat ou la consommation) et situationnel (transitoire) comparé au caractère stable de l'attitude (Ladhari, 2005, p. 174). Selon les auteurs, la satisfaction sera envisagée comme un construit uni ou multi-dimensionnel en fonction de la définition sous-jacente de l'attitude considérée (Aurifeuille, Clerfeuille, Quester, 2001) et elle est alors étudiée avec une intention de comportement (Cronin Jr., Brady & Hult, 2000; Naik, Gantasala, & Prabhakar, 2010). Cette approche est très ancrée dans le domaine du marketing qui s'intéresse au caractère prédicteur de la satisfaction en général, distinguée de la perception de la qualité de service sur l'intention de comportement du consommateur/client.

---

<sup>11</sup> "(...) a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor."

La distinction entre satisfaction et qualité de service est précisée par Parasuraman, Zeithaml et Berry (1988). Cette distinction « est cohérente avec celle qui existe entre attitude et satisfaction : la qualité de service représente un jugement global, ou attitude, qui concerne la supériorité du service, tandis que la satisfaction est associée à une transaction spécifique » (p. 6 cité par Ladhari, 2005, p. 175).

La satisfaction des patients dans le domaine de la santé nous paraît particulièrement intéressante pour établir un parallèle avec la satisfaction en formation. En effet, l'évolution des soins vers une centration sur la personne a pour effet d'accorder au concept de « soin axé sur la personne » (*person centred care*) un statut central avec une double implication : le patient devient client/patient à la fois en tant qu'utilisateur d'un système/service qualité mais aussi comme acteur à part entière du système de soin. Ainsi, la mesure de la satisfaction du patient devient un indicateur d'évaluation du système de soin. Lorsqu'elle est mesurée autrement que par une satisfaction globale (*overall satisfaction*), l'opérationnalisation de celle-ci est bien souvent associée à la perception par les patients de certains aspects des dispositifs ou des situations qu'on leur demande d'évaluer. La relation avec les infirmiers et/ou le médecin, les services et l'organisation, la qualité de l'information qui a été délivrée, etc. Linder-Pelz (1982) définit la satisfaction patient comme une évaluation positive de différents aspects des soins (*health care*). Cette définition fait particulièrement écho à celle proposée par Kirkpatrick (1959) pour définir la satisfaction en formation comme étant la perception de différentes caractéristiques de la formation (formateur, qualité des supports, etc.). Les recherches qui portent sur la satisfaction patient empruntent au marketing en s'intéressant à la relation entre satisfaction et intention de comportement (là aussi conjointement étudié et distingué de la qualité de service). Est-elle prédictive du fait que le patient va recommander l'hôpital où il a été soigné ? Quelle relation existe-il entre la satisfaction du patient et son intention de revenir dans le même hôpital (ou clinique) s'il a de nouveau besoin de soins ?

Mais la satisfaction patient a également acquis « le statut de mesure indirecte des issues de la maladie en partant de la supposition qu'un patient satisfait sera un patient en meilleure santé » (Ogde, 2008, p. 80).



La satisfaction du patient est par exemple étudiée en relation avec l'observance de son traitement - c.-à-d. « le degré auquel le comportement du patient (par rapport à la prise du traitement, le suivi des régimes ou d'autres changements apportés au style de vie) s'accorde avec l'avis médical ou sanitaire » (Haynes, Taylor, & Sackett, 1979 cité par Ode, 2008, p. 79) - l'observance étant considérée comme essentielle au rétablissement du patient mais ayant aussi un impact financier lorsque les médicaments sont prescrits et payés mais pas pris par le patient, et, certaines études semblent suggérer des corrélations entre ces deux construits (Ode, 2008). La satisfaction des patients est ainsi devenue centrale dans l'évaluation des systèmes de soin, ce qui entraînera le développement de nombreuses mesures de ce construit mais là encore, comme pour le cas de la satisfaction en formation, un manque de consensus sur la définition de ce qu'est un patient satisfait, entraînera également des problèmes de validité et de fiabilité de ces outils.

Sitzia (1999) a conduit une méta-analyse à partir d'un large échantillon d'études (195 études) menées dans des services de santé avec pour objectif d'évaluer les propriétés de validité et de fiabilité des instruments utilisés pour évaluer la satisfaction patient, mais aussi afin d'évaluer le niveau de sensibilisation des auteurs à ces questions. L'auteur retiendra pour cette méta-analyse trois grands types de validité : la validité relative au contenu, la validité en référence à un critère externe, et la validité en référence à un concept ou un modèle théorique (validité de construit).

Voici, une définition de ces trois types de validité tels qu'ils sont définis dans les *Standards for Educational and psychological testing* publiés par l'*American Educational Research Association* et l'*American Psychological Association* en 1985.

La validation du contenu d'un test consiste à évaluer dans quelle mesure les divers aspects de ce test sont représentatifs du concept visé. (...) Le terme « concept » désigne de manière générique ce qui est visé par un test. Un instrument psychométrique ne mesure pas, en effet, directement une réalité mentale mais, plutôt, une représentation ou un modèle de cette dernière. Par exemple, un test d'intelligence ne permet d'évaluer que le modèle de l'intelligence défendu par son concepteur.

La validité en référence à un critère externe part du principe que si un test mesure une caractéristique particulière, il devrait être bien corrélé avec tout critère mesurant la même caractéristique ou une caractéristique voisine.

Le test et le critère devraient donc partager une part importante de variance commune. Pour démontrer la validité des résultats d'un test, le constructeur peut faire appel à deux types de critère :

1. Le critère le plus facile à trouver est sans doute une autre mesure dont la validité est reconnue et qui a déjà fait ses preuves. Une forte corrélation entre le test et le critère externe permet de penser que nous avons affaire à deux mesures de la même caractéristique ou du même trait. C'est la validité concomitante.
2. Le critère peut aussi, être un indicateur d'une performance que l'on cherche à prédire. C'est la validité prédictive.

La validité conceptuelle repose sur une collection d'évidences concernant la nature d'un instrument de mesure.

Le tableau 4 synthétise les différents types de validité à un test selon ces standards (Laveault & Grégoire, 2002, p. 165). L'étude de la fiabilité renvoie à l'étude de la cohérence interne des outils ainsi qu'à la fiabilité test-retest.

Type de validité	Caractéristiques
<b>Apparente</b>	Évaluation superficielle de la qualité des items
<b>Contenu</b>	Évaluation formalisée de la qualité des items par des experts
<b>En référence à un critère : concomitante</b>	Évaluation du degré de corrélation des scores à l'item ou à l'échelle avec une mesure prise comme référence
<b>En référence à un critère : prédictive</b>	Évaluation de la prédication d'une observation future réalisée à partir des scores à l'item ou à l'échelle
<b>Conceptuelle ou théorique</b>	Évaluation du sens à attribuer aux scores à l'item ou à l'échelle sur la base d'un modèle théorique

**Tableau 4. Synthèse des différents types de validité des résultats à un test selon Laveault et Grégoire (2002, p. 165)**

Nous ne rapportons ici que les données relatives à l'étude de la validité en référence à un critère externe dans la méta-analyse de Sitzia (1999) puisque c'est cet aspect qui nous intéresse ici pour la suite de notre propos. Sur les 195 études considérées dans cette méta-analyse, 89 études (soit 46% d'entre elles) ont rapporté des données sur la validité et la fiabilité des outils développés. Sur ces 89 études, 76 ont rapporté des données sur la validité du contenu, 14 sur la validité prédictive en référence à un critère externe et quatre sur la validité de construit.

Parmi les critères externes considérés, l'intention du patient de revenir dans le même établissement de soin est le critère le plus couramment utilisé. Cinq études mesurent en effet la corrélation entre le score global de la satisfaction (moyenne des scores aux différentes facettes de la satisfaction) et un item mesure l'intention de revenir et les résultats de ces études font état d'une corrélation élevée entre ces deux construits, ce qui soutient l'hypothèse de la relation satisfaction et intention de comportement. Ainsi la satisfaction du patient est envisagée ici comme un client/usager du système de soin.

Regardons maintenant de plus près comment est définie la satisfaction du consommateur dans la littérature sur le sujet. Pour cela, nous allons prendre appui sur la revue de littérature menée par Ladhari (2005).

La satisfaction se définit comme « un état psychologique résultant d'une expérience d'achat et/ou de consommation et relatif » (Vanhamme, 2002, p. 60). Le caractère relatif de la satisfaction renvoie au fait que le jugement de satisfaction est le résultat de la comparaison entre l'expérience subjective vécue par le consommateur et un standard de comparaison (Évrard, 1993; Vanhamme, 2002). L'état psychologique traduit le fait que la satisfaction n'est pas directement observable (Vanhamme, 2002). Enfin, l'évaluation porte sur une transaction particulière (une expérience d'achat, une expérience de consommation, ou les deux à la fois) (Vanhamme, 2002). Elle est à distinguer de la satisfaction cumulée relative à plusieurs transactions qui pourrait être assimilée à une forme d'attitude (Ladhari, 2005, p.173).

Ce dernier point est particulièrement intéressant puisqu'il permet d'introduire une clarification sur l'étude de la satisfaction en formation. En effet, dans la littérature sur le sujet, lorsque le salarié est considéré comme client, c'est la satisfaction vis-à-vis d'une expérience particulière de formation qui est étudiée et non une satisfaction cumulée vis-à-vis de plusieurs expériences de formation.

Selon Ladhari (2005), la satisfaction a souvent été confondue avec l'émotion. Il repère deux approches de la relation entre la satisfaction et l'émotion dans la recherche. D'une part, une approche qui considère la satisfaction comme un construit cognitif qui doit être distingué de l'émotion (par exemple Oliver, 1981) et d'autre part, une approche qui considère que la satisfaction est de nature purement émotionnelle (par exemple Bagozzi, Gopinath et Nyer, 1999). Le modèle de disconfirmation des attentes d'Oliver (1980) s'inscrit dans la première approche. Dans ce modèle, la satisfaction est vue comme le résultat de la comparaison entre les attentes préalables du consommateur et la performance perçue du produit ou du service. Si le jugement porté sur la performance du produit, au regard des attentes, est positif alors il résultera de la satisfaction, dans le cas contraire de l'insatisfaction. La seconde approche de la satisfaction considère que celle-ci est une réaction émotionnelle qui correspond, d'après Westbrook et Reilly (1983, cité par Ladhari, 2005) à « l'état d'esprit agréable qui découle de la constatation qu'un produit, un service, un point de vente ou une action conduit à la réalisation des valeurs personnelles » (p. 257). Toujours selon Ladhari (2005), la satisfaction est une émotion parmi d'autres, pour Bagozzi et al. (1999) et selon Nyer (1997), elle est associée à de la joie.

Cette dichotomie entre ces deux approches (vision cognitive ou affective de la satisfaction) est cependant loin d'être aussi tranchée puisque Ladhari (2005) précisera que « la littérature en comportement du consommateur met en évidence l'existence et l'importance de l'affect dans le processus d'achat ou de consommation » (p. 190). Cette distinction entre une vision cognitive de la satisfaction et une vision affective de la satisfaction est clairement transposée dans le cadre de l'étude de la satisfaction en formation comme nous allons le voir.

### 2.1.2 Des clients très satisfaits mais pour expliquer quoi ?

Une des questions posée dans la littérature sur la satisfaction client porte sur l'interprétation même des scores de satisfaction. En effet, selon Renaud (2012), « l'une des principales préoccupations soulevées dans la littérature au sujet de la mesure de la satisfaction des clients est que les scores de satisfaction sont généralement élevés. (...) et ce, peu importe l'objet sur lequel porte le jugement de satisfaction » (p. 11). Cela amène certains auteurs à suspecter « que ce phénomène restreint la variance et les covariances des items et d'un questionnaire de satisfaction et, par conséquent, ceci affecte négativement leurs qualités psychométriques » (Renaud, 2012, p. 1). Trois hypothèses peuvent être avancées pour expliquer ce phénomène :

- Le biais de positivité : le fait que les individus ont plutôt tendance à donner des évaluations plutôt à la hausse.
- Le biais d'échantillonnage : le fait que les clients insatisfaits arrêtent rapidement d'acheter un service ou un produit et qu'ils soient ainsi exclus de facto des échantillons.
- Le fait que la satisfaction soit plus fréquente que l'insatisfaction.

Cette dernière hypothèse trouve un soutien en économie (Renaud, 2012) : « (...) d'un point de vue macroéconomique, Fornell (1992) et Gould (1995) avancent que dans des marchés ou des offres concurrentes sont disponibles, il est logique que les scores de satisfaction aient une distribution dissymétrique négative » (p.14). Dans ces conditions, les clients qui seraient insatisfaits d'un produit ou service d'une entreprise se tourneraient alors vers la concurrence. De plus, même en situation de monopole, ces auteurs rapportent que l'insatisfaction peut avoir pour conséquence la fermeture de l'entreprise dès lors que le client peut trouver un bien substitut. Cette hypothèse est également soutenue par un postulat qui fonde le modèle micro-économique :

Le ménage tente de maximiser sa satisfaction en tenant compte de ses ressources et de ses contraintes (Bryant, 1990). En d'autres termes, avant de choisir un produit ou un service, les individus estiment la satisfaction que leur apporteraient les diverses options possibles. Ils choisissent ensuite l'option pour laquelle la satisfaction attendue est, selon eux, la plus élevée. (Renaud, 2012, p.14).

Pour recontextualiser au domaine de la formation ce que nous venons de voir sur la satisfaction client, prenons le cas des organismes de formation comme fournisseurs de la formation puisqu'ils s'inscrivent dans un marché concurrentiel. Si les scores de satisfaction client vis-à-vis de la formation sont généralement élevés, au regard de l'hypothèse qui consiste à dire que la satisfaction serait plus fréquente que l'insatisfaction, cela pourrait vouloir dire que cette satisfaction est déjà prédéterminée par le choix même de l'organisme de formation à travers l'anticipation d'une satisfaction élevée que procurera la formation proposée par celui-ci. Ce qui signifie que le « client - apprenant » aura tendance à choisir un organisme de formation qu'il connaît déjà et dont il est très satisfait, ou bien que d'autres critères prédéterminent ce choix. D'autant que selon une étude stratégique Xerfi-Precepta (2009) sur les mutations des organismes de formation professionnelle privés et à but lucratif à l'horizon 2015, la responsabilisation des individus sur le choix de la formation<sup>12</sup> aura tendance à s'accroître, ce qui obligera les organismes de formation à marketer différemment leur offre de formation.

Par ailleurs, même en situation de monopole, les choses ne sont pas si simples. Il suffit de penser au développement des formations en ligne qui peuvent représenter un bien substitut et ainsi, devenir une concurrence directe des organismes de formation !

Ainsi, si la mesure de la satisfaction « client - apprenant » est importante notamment dans une approche économique de la relation client/fournisseur de la formation, elle n'est pas suffisante à elle seule, si elle n'est pas mise en relation avec d'autres mesures qui permettraient d'expliquer le comportement du « client - apprenant » à l'issue de sa formation, vis-à-vis de l'organisme de formation.

Pour conclure, ce bref survol de la définition de la satisfaction au sens large et en dehors du cadre du modèle de Kirkpatrick, permet d'entrevoir des pistes pour apporter un soutien empirique à la conceptualisation de la satisfaction en formation comme étant une satisfaction client ce qui est l'un des enjeux de cette recherche. Mais l'approche de cette forme de satisfaction comme satisfaction client ne sera pas suffisante pour circonscrire sa place dans la recherche sur l'évaluation de la formation, car nous n'avons, pour l'instant, traité que l'un des aspects de la question de son utilité telle qu'elle est vue dans la littérature.

---

<sup>12</sup> Attention, il ne s'agit pas ici du taux d'accès à la formation mais bien du choix de l'organisme de formation, une fois qu'il a été décidé que le salarié devra suivre une formation.

Celle-ci, comme nous allons le voir, est aussi définie à travers sa relation avec des concepts qui cette fois sont empruntés au champ de la recherche sur la motivation dès lors qu'elle est définie à travers le plaisir ou la joie vis-à-vis des caractéristiques de la formation. Ces réactions positives sont alors supposées être susceptibles d'avoir un effet sur l'intérêt pour la formation ou la motivation à se former de l'individu en formation. Mais là encore, d'une part cette approche de la satisfaction en relation avec l'intérêt pour la formation ne trouve aucun fondement conceptuel et empirique dans la littérature sur l'évaluation de la formation. Et d'autre part, la satisfaction envisagée sous l'angle du plaisir vis-à-vis de la formation soulève de nouveau des crispations dans le monde académique.

## 2.2 Parce que la satisfaction peut « agir » sur la qualité de l'apprentissage ?

Si pour Holton (1996a) la satisfaction en formation est utile au processus d'amélioration de la formation, il considère qu'il faut la remettre à sa juste place dans les modèles d'évaluation de la formation. Il estime, comme nous l'avons vu auparavant, que l'un des défauts majeurs du modèle de Kirkpatrick est d'envisager la satisfaction comme étant un résultat principal (*primary outcome*) et donc un objectif de la formation au même titre que l'apprentissage ou d'autres effets de la formation. Selon lui, « les réactions et la satisfaction vis-à-vis de l'expérience d'apprentissage sont quelques-unes des nombreuses mesures du processus d'amélioration de la performance, mais elles ne sont pas les principaux résultats pour le domaine d'intervention du DRH »<sup>13</sup> (p.11, traduction libre).

Il apporte alors une autre réponse, sur le plan académique, à la question de l'utilité de la satisfaction en proposant un modèle conceptuel d'évaluation de la formation (cf. figure 2) dans lequel la satisfaction disparaît des « résultats principaux pour les DRH »<sup>14</sup> qui correspondent dans son modèle à l'apprentissage, la performance individuelle et les résultats organisationnels. Ces résultats sont eux-mêmes influencés par des facteurs environnementaux et motivationnels. Il n'exclut pas pour autant la satisfaction de ce modèle qu'il considère comme faisant partie des facteurs susceptibles d'avoir une influence secondaire sur ce qu'il appelle les éléments motivationnels, eux-mêmes pouvant avoir un effet sur ces trois types de résultats. Selon lui, les réactions en formation peuvent avoir un effet sur ce qu'il appelle l'expérience d'apprentissage : « plus de réactions positives vis-à-vis de la formation peuvent faciliter l'apprentissage et les stagiaires qui réussissent le mieux devraient avoir une réaction plus positive à l'expérience d'apprentissage »<sup>15</sup> (p. 11).

Ainsi, les réactions favorables durant la formation peuvent faciliter l'apprentissage et plus les expériences de formation sont réussies (du point de vue des acquis de la formation en terme d'apprentissage) plus le stagiaire est susceptible d'avoir des réactions positives vis-à-vis de l'expérience même de formation.

---

<sup>13</sup> "Reactions and satisfaction with the learning experience are some of many measure of the performance improvement process but are not primary outcomes of HDR intervention."

<sup>14</sup> "HDR (Human Resource Development) primary outcome"

<sup>15</sup> "More positive reactions to training may aid learning and trainees who are more successful during learning are expected to have more positive reaction to the learning experience."



Il admet ainsi s'appuyant sur Patrick (1992) que « les scientifiques de la cognition considèrent que les réactions des stagiaires peuvent jouer un rôle dans la construction de l'intérêt et de l'attention et l'amélioration de la motivation »<sup>16</sup> (p.10, traduction libre). À ce titre, les réactions peuvent, à partir du moment où elles ne sont pas un effet voulu de la formation, avoir une influence sur ces construits psychologiques, même si celle-ci est secondaire.

Dans cette approche, la satisfaction est alors considérée comme pouvant potentiellement « agir » sur l'intérêt des participants pour la formation et leur motivation à apprendre.

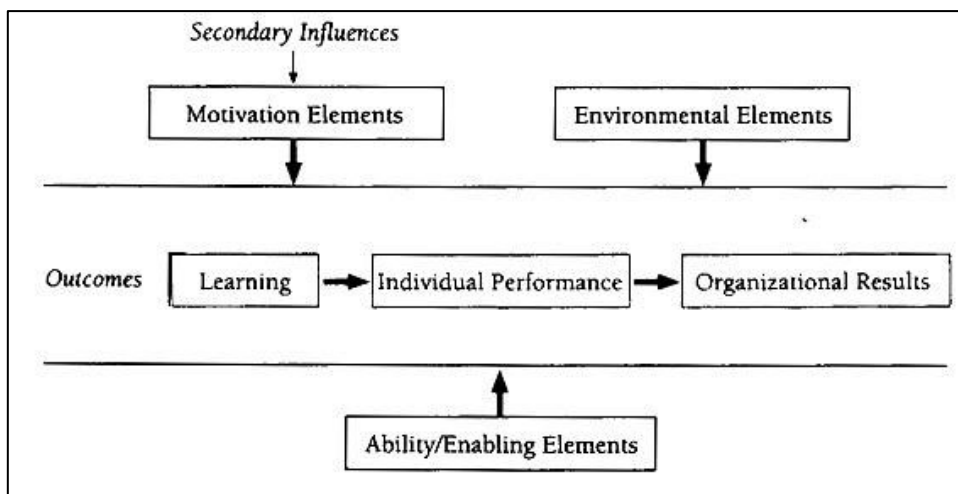


Figure 2. Modèle conceptuel d'évaluation de la formation (Holton, 1996a, p. 9)

De son côté Kirkpatrick (1959, 1960) estime également qu'au-delà de la mesure de la satisfaction client, évaluer la satisfaction des apprenants permettrait de s'assurer, à travers des retours favorables, de leur intérêt et de leur motivation pour la formation. Ainsi proposer une formation qui suscite des réactions favorables sera plus bénéfique puisque les apprenants seront plus engagés dans celle-ci : « Aussi, les gens doivent apprécier le programme de formation pour en tirer un maximum de bénéfice. Comme le dit Spencer par exemple, "pour obtenir un apprentissage optimal, vous devez ressentir de l'intérêt et de l'enthousiasme". »<sup>17</sup> Et il citera dans le même temps Cloyd Steinmetz, anciennement président de l'ASTD, pour appuyer son propos : il ne suffit pas de dire aux personnes voici le contenu prenez-le. Nous devons également le rendre intéressant et motiver les personnes à vouloir se l'approprier »<sup>18</sup> (Kirkpatrick, p. 81, 1979, traduction libre).

<sup>16</sup> "Cognitive scientists point out that trainee reactions can play a role in building interest and attention and enhancing motivation."

<sup>17</sup> "Also, people must like a training program to obtain maximum benefit from it. According to Spencer, for example, "for maximum learning you must have interest and enthusiasm."

<sup>18</sup> "It's not enough to say 'boys, here is the information, take it.' We must make it interesting and motivate people to want to take it."

Ainsi, Holton et Kirkpatrick semblent s'accorder sur une vision de la satisfaction qui relie les réactions positives à l'intérêt des participants pour la formation, et à leur motivation à se former, bien qu'il y ait une divergence très forte sur la place de la satisfaction dans leurs modèles (ou taxonomie pour Kirkpatrick) d'évaluation de la formation. Pour Holton, la satisfaction doit rester à sa juste place dans le modèle d'évaluation de l'efficacité de la formation en tant qu'effet secondaire (*secondary outcome*) de la formation et non comme effet primaire (*primary outcome*) « surtout lorsque la satisfaction est « définie comme le plaisir »<sup>19</sup> (Holton 1996a, p. 10, traduction libre) comme le fait Kirkpatrick en 1994.

### 2.2.1 Formation agréable versus formation bénéfique

La définition de la satisfaction à partir du plaisir, cristallise toutes les « tensions » qui entourent le concept de satisfaction en formation. Par exemple, Bates (2004) considère que la centration des pratiques d'évaluation de la formation sur la mesure de la satisfaction détourne les formateurs des efforts qu'ils doivent faire pour rendre la formation véritablement efficace puisqu'ils mettront l'accent sur ce qui est plaisant, agréable ou amusant. Or, selon l'auteur, il est plus facile de concevoir des formations qui visent des réactions favorables que de véritables apprentissages ou changements en situation de travail. Et Bates va même plus loin puisqu'il considère que c'est même un danger pour les entreprises d'attendre d'une formation qu'elle suscite des réactions positives.

Passer un bon moment en formation devient une marque d'excellence et valorise le divertissement au détriment de l'éducation<sup>20</sup> (Michalski & Cousins, 2000, p. 249) ou du changement de comportement en situation de travail.<sup>21</sup> (Bates, 2004, p. 344).

Ce danger est d'autant plus accru lorsque les formations nécessitent un investissement financier important, car les formateurs considèrent l'évaluation des réactions des participants comme parallèle à l'évaluation de leur performance, et l'indicateur « réactions », s'il est utilisé, comme l'indicateur d'efficacité risque de coûter cher à l'entreprise sans que la formation n'ait été réellement efficace. De plus, selon Bates se référant à Knowles, Holton et Swanson (1998) et Rodin et Rodin (1972), valoriser les formations plaisantes, c'est ignorer que l'apprentissage est souvent difficile et met souvent les participants dans une situation d'inconfort.

---

<sup>19</sup> "particularly when defined as happiness"

<sup>20</sup> éducation au sens large car le terme *education* en anglais recouvre la formation...

<sup>21</sup> "having a good time becomes the mark of excellence [in training], a valuing of entertainment over education" (Michalski et Cousins, 2000, p. 249) or behavior change on the job."

Autrement dit, le fait qu'une formation vise des réactions positives peut nuire aux résultats de celle-ci en termes d'apprentissage ou de changement de comportement, et donc, à son efficacité réelle.

Cependant, Kirkpatrick en 1965 écrira un article dans le journal « *Training Directors* » dans lequel il soutiendra qu'une formation agréable (*enjoyable*) peut tout à fait être bénéfique (*beneficial*) (produire des apprentissages, des changements de comportements et avoir un impact sur l'entreprise). Il ajoutera qu'« une formation bénéfique peut être tout aussi agréable que s'il s'agissait d'un simple divertissement »<sup>22</sup> (p. 20, traduction libre) ! Il proposera alors une méthodologie de conception de la formation qui tienne compte de ces deux finalités, à savoir : bénéfice et plaisir. Il s'agit de déterminer les objectifs de la formation (former les participants à une nouvelle procédure ou règlement ou résoudre un problème pratique par exemple) puis de définir la méthode adaptée aux objectifs de la formation. Dans le premier exemple, l'exposé sera le plus adapté, dans le second, le travail en groupe sera le plus approprié. Le contenu spécifique de la formation devra ensuite être déterminé. Une fois ces trois étapes formalisées (objectifs, méthode, contenu), une étape importante consistera à déterminer quelles techniques utiliser pour animer la formation **afin de stimuler l'intérêt et l'enthousiasme des participants et la formation pourra être bénéfique et agréable**. Voici quelques exemples de techniques proposées par Kirkpatrick :

**Utiliser un film durant la formation** : à condition que le film soit au service des objectifs de la formation et pas utilisé uniquement pour introduire du rythme dans le déroulé de celle-ci, ni pour divertir les participants. Il faudra s'assurer que le film commence au bon moment et anticiper les problèmes techniques ! Le film, s'il est correctement utilisé peut être un bon support pour capter l'attention des participants mais il faudra penser à introduire le film avant qu'il commence afin qu'ils se fassent une idée de ce qu'ils vont voir pour en tirer le meilleur profit. Il est possible également avant le début du film d'attirer leur attention sur les éléments qu'ils devront repérer pendant la projection afin d'en discuter avec eux par la suite.

**Avoir recours aux « études de cas »** : soit en utilisant des études de cas déjà développées par de nombreuses universités si elles sont pertinentes au regard des objectifs de la formation, soit en développant une courte étude de cas spécifique pour cette occasion qui pourra servir de support pour des travaux de groupes. Là encore, une série de recommandations est spécifiée pour un usage pertinent de cette technique, toujours au service des objectifs de la formation.

---

<sup>22</sup> "beneficial meeting can be just as enjoyable as one that is for entertainment purposes only."

**Utiliser un tableau ou un chevalet** : afin de prendre des notes pendant la formation ou à la fin de celle-ci. Cette technique, selon Kirkpatrick, **permet de maintenir l'intérêt des participants** en introduisant un changement de rythme et en apportant une aide à l'apprentissage, et un certain plaisir à la formation. Il citera un de ses amis qui excelle dans le dessin humoristique et qui utilise ce talent de manière très pertinente durant les formations qu'il anime.

Il citera d'autres exemples comme l'utilisation de boîtiers de vote, de jeux de rôle, de supports audio-visuels... comme autant de techniques pouvant stimuler l'intérêt et l'enthousiasme des participants. La formation sera alors agréable et bénéfique en termes d'apprentissage si ces techniques sont bien utilisées au regard des objectifs de la formation. Il conclura enfin qu'il faudra avoir recours à l'évaluation des réactions des participants afin de savoir si, oui ou non, la formation a été plaisante et bénéfique, et donc intéressante. Savoir si les participants ont apprécié la formation est important puisque de nombreuses décisions (sur la poursuite du programme par exemple) sont basées sur ces réactions.

### **2.2.2 Satisfaction ou intérêt situationnel pour la formation ?**

Ainsi, selon Kirkpatrick, la formation doit être pensée pour soutenir la motivation à apprendre des stagiaires, d'autant que, rappelons-le, les stagiaires ne sont pas considérés ici comme ayant choisi de suivre une formation. Pour cela, il préconise d'agir sur les caractéristiques de la formation susceptibles de provoquer et de soutenir l'intérêt des participants vis-à-vis de celle-ci en créant un environnement dont les caractéristiques permettent de stimuler l'intérêt des participants pour le contenu de la formation. Il insistera sur le fait que les différentes techniques pédagogiques employées (films, études de cas, travail en groupe, supports audio-visuels, etc.) doivent être au service des objectifs de la formation et ne doivent être utilisés que si ces techniques font sens. C'est à cette condition que l'intérêt pourra être maintenu et constituer un levier de la motivation à apprendre car il ne s'agit pas de proposer aux participants de se divertir mais bien de s'engager dans l'apprentissage avec plaisir. La satisfaction à l'issue de la formation exprime alors les réponses des individus aux caractéristiques de l'environnement et si elles sont positives, cela voudra dire que la formation était intéressante et donc bénéfique. Il est vrai que Kirkpatrick ne s'appuie sur aucune étude empirique pour étayer ce raisonnement. Il ne définit pas précisément la satisfaction et encore moins l'intérêt vis-à-vis de la formation.

Mais il est frappant de voir que cette approche pédagogique qui consiste à manipuler des caractéristiques de l'environnement (de formation) pour susciter l'intérêt des participants trouve un fondement conceptuel dans la littérature en psychologie, en particulier dans le monde scolaire.

Par exemple, Mitchell (1993) qui s'intéresse au développement de l'intérêt en mathématiques dans des classes d'enseignement secondaire (*high schools*), part du constat que l'ennui en classe qui a été très documenté dans la littérature depuis plusieurs décennies, peut être un indicateur d'un problème beaucoup plus important, à savoir l'absence de motivation à apprendre. Selon lui, l'école est bien loin d'être perçue par les élèves comme un lieu intéressant. Le désintérêt pour l'apprentissage est, selon lui, la première manifestation de cette absence de motivation intrinsèque pour l'apprentissage, c.-à-d., pour le dire simplement, le fait d'apprendre uniquement pour le plaisir procuré par l'activité en dehors de toute récompense. Mitchell s'intéresse en particulier à l'enseignement des mathématiques, cette matière étant celle qui contribue le plus fortement à l'échec scolaire, et estime que « comprendre comment améliorer l'intérêt en classe de mathématiques peut se révéler être l'un des moyens les plus directs d'aborder le problème de l'enseignement efficace des mathématiques »<sup>23</sup> (p. 424, traduction libre).

On voit déjà une analogie entre le raisonnement de Kirkpatrick et ce que dit Mitchell sur l'intérêt vu comme un moyen de soutenir la motivation à apprendre, un des leviers de l'efficacité (Kirkpatrick parle de bénéfique) de l'enseignement (ou de la formation). Sauf qu'en 1965, lorsque Kirkpatrick parle de l'intérêt, celui-ci n'est qu'« un concept hypothétique dont l'utilité doit être démontrée par des études sur sa validité de construit (Shavelson, Hubner, et Stanton, 1976) »<sup>24</sup> (Mitchell, 1993, p. 424, traduction libre). Et bien que le concept d'intérêt ait été très tôt considéré par les pédagogues en relation avec l'apprentissage, la recherche sur l'intérêt est relativement jeune comme nous le verrons par la suite.

Une autre analogie peut être soulignée ici si l'on considère ce que dit Mitchell à propos des tentatives des éducateurs de rendre leurs cours intéressants au détriment de l'apprentissage, d'un contenu.

---

<sup>23</sup> "Thus, taking steps toward understanding how to enhance interest in the mathematics classroom may prove to be one of the most direct ways to approach the problem of effective mathematics instruction."

<sup>24</sup> "Interest is a hypothetical construct the usefulness of which must be demonstrated by investigations into its construct validity (Shavelson, Hubner, et Stanton, 1976)"

Il citera pour exemple la recherche sur les détails séduisants (Garner, Alexander, Gillingham, Kulikowich, & Brown, 1991; Garner, Gillingham, & White, 1989) qui montre qu'un texte peut être rendu plus intéressant mais si l'on n'y prend garde, l'intérêt renforcé n'aura pas grand-chose à voir avec le contenu particulier enseigné.

A titre d'exemple, Garner et al. (1991) ont constaté que le texte écrit de Stephen Hawking et qui contenait des détails sur sa vie personnelle, a été jugé plus intéressant que le même texte excluant ces passages. Cependant, les sujets qui ont lu le texte contenant des éléments sur sa « vie personnelle » ont rapporté moins d'idées importantes contenues dans le texte que ceux qui ont lu le texte privé de ces détails.<sup>25</sup> (Mitchell, 1993, p. 425, traduction libre).

Kirkpatrick, comme nous avons pu le constater, met systématiquement en garde les concepteurs de formation sur l'usage pertinent des techniques à employer. Ces techniques doivent être au service du sens du contenu de la formation car celle-ci risque d'être uniquement divertissante au détriment du bénéfice qu'elle doit apporter (en termes d'apprentissages). Sans doute l'analogie s'arrête-t-elle ici car il ne faut pas oublier que Kirkpatrick envisage dans le même temps ce bénéfice en termes de rétroaction positive sur la formation ayant pour finalité la poursuite des investissements financiers en termes de formation notamment. Cependant, l'intérêt stimulé par l'utilisation de « techniques » suggérée par Kirkpatrick est très proche de ce que Mitchell appelle « intérêt capté » (*catching interest*).

Il reste que Kirkpatrick ne définit absolument pas le concept d'intérêt ni ce qui fonde conceptuellement son raisonnement qui consiste à dire que la mesure de la satisfaction la satisfaction vis-à-vis des caractéristiques de la formation permet de conclure que la formation a été intéressante !

Regardons de plus près comment est défini l'intérêt par Mitchell. Celui-ci distingue deux formes d'intérêt vis-à-vis du contenu de l'enseignement : l'intérêt personnel (ou individuel) et l'intérêt situationnel, cette distinction étant à l'origine établie par Hidi et Baird (1988).

---

<sup>25</sup> “As an example, Garner et al. (1991) found that text written about Stephen Hawking, which included details about his personal life, was rated as more interesting than text that excluded this material. However, when subjects read the "personal life" text, they recalled fewer of the important ideas contained in the text than those who had read the regular text.”

Il définit l'intérêt personnel comme « un intérêt que les individus portent à un certain environnement ou contexte »<sup>26</sup> et l'intérêt situationnel comme « un intérêt que les gens acquièrent en participant à un environnement ou un contexte »<sup>27</sup> (1993, p. 425, traduction libre).

De manière plus générale, l'étude de l'intérêt en terme de contenu, implique une distinction entre deux formes d'intérêt (Schiefele, 1991; Hidi, 1990) : l'intérêt individuel qui correspond aux intérêts et préférences individuels et leurs impacts sur les performances cognitives, et l'intérêt situationnel qui correspond à un état émotionnel qui sera activé par les caractéristiques de la situation (Fenouillet, 2012). Par exemple, les élèves ou étudiants viennent généralement en cours de mathématiques déjà intéressés (ou désintéressés) par cette matière et cet intérêt relève de l'intérêt personnel, par conséquent l'intérêt personnel met l'accent sur les différences individuelles, alors que l'intérêt situationnel met l'accent sur l'importance de créer un cadre approprié de l'environnement (Mitchell, 1993).

D'un point de vue pédagogique, c'est l'intérêt situationnel qui sera un vrai sujet de préoccupation des enseignants puisqu'ils n'ont pas d'influence sur l'intérêt personnel des étudiants vis-à-vis d'une matière. Mitchell précisera que bien que l'intérêt personnel et l'intérêt situationnel soient deux formes d'intérêt distinctes, elles sont cependant supposées être liées. Dans une perspective éducative, il considère qu'un intérêt situationnel élevé des élèves d'une classe pourra avoir de l'influence dans le temps (à la fin de l'année scolaire par exemple) sur les intérêts personnels des élèves vis-à-vis de la discipline, et ainsi sur le devenir de ces intérêts personnels.

Mitchell étudie en particulier l'intérêt situationnel le considérant comme un construit multidimensionnel. Il distinguera deux formes d'intérêt, l'intérêt situationnel capté (*catching interest*) et l'intérêt situationnel conservé (*holding interest*). Cette distinction trouve son fondement dans les travaux de Hidi et Baird (1986) : « l'intérêt a un caractère temporel. Il y a des conditions de déclenchement de l'intérêt mais aussi des conditions qui garantissent le maintien de l'intérêt »<sup>28</sup> (p. 191 cité par Mitchell, p. 425, traduction libre).

---

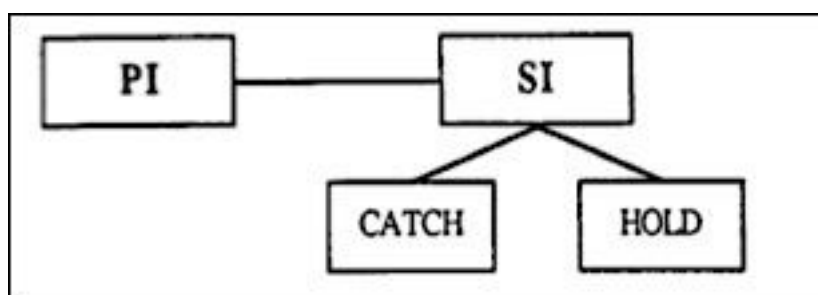
<sup>26</sup> "A personal interest refers to an interest that people bring to some environment or context."

<sup>27</sup> "(...) situational interest refers to an interest that people acquire by participating in an environment or context."

<sup>28</sup> "interest has a durational aspect—there are triggering conditions and there are conditions which ensure the continuation of interest"

Mais il s'appuie également sur Malone et Lepper (1987) qui montrent que s'il est relativement simple de mettre au point des programmes informatiques qui vont attirer l'attention des élèves, il est beaucoup plus difficile de faire en sorte que ces programmes maintiennent l'intérêt des élèves dans la durée. Il propose ainsi un modèle conceptuel de construction de l'intérêt (cf. figure 3) qui tient compte des différentes distinctions apportées jusqu'ici. Il considère que l'essence même de ce qui capture l'intérêt (*catching*) trouve sa source dans les différentes façons de stimuler les étudiants.

Le terme « stimulant » est généralement défini comme une variable qui augmente temporairement l'activité d'un organisme : « penser en termes de stimulation comme variable sous-jacente à la capture de l'intérêt correspond bien à l'idée que certaines variables peuvent être des catalyseurs particulièrement efficaces d'un comportement auto-déterminé » (Mitchell, 1993, p. 426, traduction libre)<sup>29</sup>, alors même que l'essence de ce qui maintient l'intérêt réside dans la détermination des variables qui vont autonomiser<sup>30</sup> les étudiants vis-à-vis du contenu du cours.



Note. PI = Intérêt Personnel, SI = intérêt Situationnel

Figure 3. Construction théorique de l'intérêt selon Mitchell (1993, p. 425)

Ce modèle de construction de l'intérêt sera contextualisé et opérationnalisé auprès d'élèves de 14 à 16 ans en classe de mathématiques (cf. figure 4). La détermination des sous-dimensions des deux formes d'intérêt situationnel (capté et maintenu) sera élaborée à partir d'une analyse qualitative des réponses des élèves à un questionnaire ouvert sur ce qu'ils trouvent intéressant ou ennuyeux dans les cours de mathématiques qu'ils ont déjà suivis. Il classera alors les réponses des élèves soit dans la catégorie « intérêt capté », soit dans la catégorie « intérêt maintenu ». L'intérêt situationnel capté (*Catch*) est composé de 3 sous-dimensions dans ce contexte particulier : le travail en groupe (*working group*), l'utilisation d'ordinateurs (*computers*) et l'utilisation de Casse-têtes (*Puzzles*).

<sup>29</sup> "Thinking of stimulation, in one form or another, as the underlying variable in catching interest fits well with the idea that some variables may be particularly good catalysts for self-initiated behavior."

<sup>30</sup> Il utilise en fait le terme "empowerment"



Le travail en groupe relève de l'intérêt capté puisqu'il semble agir comme une forme de stimulation sociale qui capte l'intérêt des élèves. L'utilisation d'ordinateurs semble agir comme une forme de stimulation cognitive qui attire l'intérêt. L'utilisation de casse-têtes ou d'énigmes est vue par les élèves comme étant une façon bizarre ou inhabituelle de faire des mathématiques, ce qui exigeait pour la plupart d'entre eux une pensée créative ou beaucoup plus structurée. L'intérêt situationnel conservé (*Hold*) est lui composé de deux sous dimensions : le sens (*Meaningfulness*) et l'implication (*Involving*).

La dimension « sens » renvoie à la perception des élèves du sens que peuvent prendre les sujets abordés en cours pour leur vie réelle. Cette facette est apparue comme pertinente dans les réponses des élèves principalement du fait que le contenu soit perçu comme ayant une signification personnelle en dehors du cours. C'est un moyen direct de les responsabiliser et de conserver, ainsi, leur intérêt.

La dimension « implication » renvoie quant à elle, à la mesure selon laquelle les élèves se sentent actifs dans le processus d'apprentissage. Lorsque le processus d'apprentissage est vécu comme absorbant, alors il peut être perçu comme autonomisant pour les élèves et aura donc tendance à conserver leur intérêt.

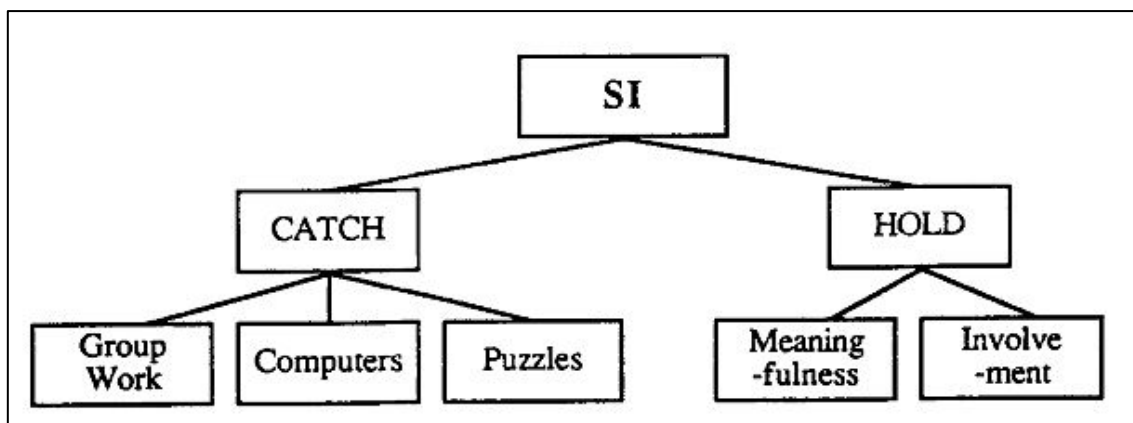


Figure 4. Construction hypothétique de l'intérêt situationnel en classe de mathématiques selon Mitchell (1993, p. 426)

Ce modèle servira de base pour la validation de deux échelles générales d'intérêt personnel et situationnel. Il apportera un soutien empirique à la distinction entre ces deux formes d'intérêt initialement modélisées par Hidi et Baird (1988) et cinq sous-échelles liées à l'intérêt situationnel. Cet ensemble montre que ce construit est bien multidimensionnel comme le supposait Mitchell.

Le tableau 5 propose un exemple d'items pour chacune des dimensions mesurées par Mitchell (1993).

Dimension	Exemple d'item
Intérêt individuel ( <i>Personal interest</i> )	J'ai toujours aimé étudier les mathématiques à l'école. ( <i>I have always enjoyed studying mathematics in school.</i> )
Intérêt situationnel ( <i>Situational interest</i> )	En fait je me réjouis d'aller en cours de mathématiques cette année. ( <i>I actually look forward to going to math class this year.</i> )
Signification ( <i>Meaningfulness</i> )	Les choses que nous avons apprises dans ce cours ne seront pas utilisées dans la vraie vie. ( <i>The stuff we learn in this class will never be used in real life.</i> )
Implication ( <i>Involvement</i> )	Nous avons appris par nous même au lieu que le cours nous ait été simplement transmis. ( <i>We learn the material ourselves instead of being preached at.</i> )
Enigmes ( <i>Puzzles</i> )	Les casse-têtes ou puzzle logique que l'on fait sont amusants. ( <i>The mind-teasers or logic puzzles we do are fun.</i> )
Ordinateurs ( <i>Computers</i> )	Nous essayons de découvrir des choses sur l'ordinateur dans notre classe. ( <i>We try to discover things on the computer in our class.</i> )
Travail en groupe ( <i>Group work</i> )	J'aime les groupes en cours car apprendre est plus amusant lorsque les choses peuvent être discutées. ( <i>I like the groups in our class because learning is more fun when things can be discussed.</i> )

**Tableau 5. Exemples d'items de l'échelle de mesure de l'intérêt individuel et situationnel (Mitchell, 1993, p. 429, traduction libre)**

Pour conclure, si l'on revient à la question de l'influence supposée de la satisfaction vis-à-vis des caractéristiques de la formation sur l'envie d'apprendre, il nous paraît clair que l'intérêt situationnel - au regard de ce que nous venons d'entrevoir avec Mitchell et au-delà des analogies soulignées par Kirkpatrick - semble plus à même de rendre compte, dans sa conceptualisation, de la prédisposition des individus à s'engager, ou à se réengager, dans une activité.

D'autant que si l'influence supposée de la satisfaction vis-à-vis des caractéristiques de la formation sur l'envie d'apprendre ne trouve pas de fondement conceptuel et empirique dans la littérature, les résultats d'études sur l'intérêt suggèrent que celui-ci a un impact sur l'attention, l'assignation d'objectifs et les stratégies d'apprentissages, ce qui en fait une variable particulièrement pertinente pour la recherche axée sur l'amélioration des pratiques pédagogiques (Hidi et Renninger, 2006).

Plus précisément, l'intérêt individuel qui se développe lentement au cours du temps a un effet à long terme sur les connaissances et les valeurs des individus alors que l'intérêt situationnel, ayant une valeur instantanée stimulée par les caractéristiques de l'environnement, a peu d'influence à court terme sur les connaissances et les valeurs des individus (Fenouillet, 2012). Cependant, ces deux formes d'intérêt sont liées et interviennent rarement indépendamment l'une de l'autre (Fenouillet, 2012).

Les conceptions développées dans le cadre de l'étude de l'intérêt situationnel sont particulièrement intéressantes dans le cadre de la formation pour adultes puisqu'elles permettent d'expliquer sur quelles caractéristiques de la situation pédagogique il est possible d'agir pour augmenter l'intérêt d'une formation et cela quel que soit le type de formation (Fenouillet, 2011).

Nous ferons ainsi le choix d'étudier parallèlement à la satisfaction en formation, ce que nous considérerons comme une autre forme de réaction à l'issue de la formation, à savoir l'intérêt situationnel, avec un double objectif. D'une part, nous tenterons de comprendre si la relation supposée par Kirkpatrick et Holton entre satisfaction en formation et intérêt permet de rendre compte du fait que la satisfaction en formation partage des caractéristiques de l'intérêt situationnel. D'autre part, nous interrogerons la transposition du concept d'intérêt situationnel développé principalement dans le monde scolaire à la formation pour adultes, d'autant que la dimension utilitaire de la formation dans ce contexte en lien avec l'activité professionnelle est spécifique au monde des adultes.

Mais avant cela, il nous reste à aborder la question des différentes opérationnalisations de la satisfaction en formation dans la littérature pour examiner plus finement les différentes conceptions de la satisfaction en formation. Nous prendrons appui sur cette revue de littérature pour développer une échelle de mesure de la satisfaction en formation. Nous passerons ensuite en revue différentes théories de l'intérêt dans la littérature afin de mieux rendre compte de toute la richesse de ce concept que nous venons d'effleurer, au regard des différentes théorisations existantes. Mais revenons pour le moment à l'étude de la satisfaction en formation.

## CHAPITRE 2. Mesures de la satisfaction en formation

### 1. Préambule : réactions et satisfaction en formation

Nous allons commencer par tenter de clarifier la terminologie employée dans la littérature pour parler de satisfaction en formation. Jusqu'à présent, nous avons employé de manière synonyme les termes de « satisfaction » et de « réaction » en formation. Nous avons d'ailleurs suggéré que nous considérions l'intérêt situationnel comme une forme de réaction à l'issue de la formation, ce qui revient à distinguer ces deux termes puisque satisfaction et intérêt situationnel ne peuvent être à priori confondus. Précisons notre raisonnement.

Dans le modèle de Kirkpatrick, mais dans de nombreux articles comme nous avons pu le voir, c'est le terme anglophone de « *reaction* » qui est majoritairement employé pour désigner le premier niveau d'évaluation du modèle de Kirkpatrick, mais aussi plus généralement afin de désigner les premières réactions « à chaud » des participants de la formation. Le terme de « *satisfaction* » est également employé de manière explicite (Holgado Tello, Chacón Moscoso, Barbero García, & Sanduvete Chaves, 2006; Morgan & Casper, 2000) que ce soit en anglais ou en français, comme synonyme du terme anglophone « *reaction* ».

Cependant, d'autres auteurs, apportent une nuance entre ces deux termes. Par exemple, Dunberry et Péchard (2007) considèrent que l'emploi du terme de satisfaction plutôt que celui de réaction vient étayer le point de vue de Kirkpatrick (1998) selon lequel les stagiaires doivent réagir de manière favorable à une formation. Autrement dit, le terme de satisfaction a une connotation positive, et l'emploi même de ce terme met l'accent sur l'importance d'une réaction positive à l'issue de la formation.

Notons que l'expression « évaluation à chaud » est également employée comme synonyme de mesure de la satisfaction, cette expression mettant l'accent sur le fait que cette évaluation a lieu à la fin de la formation par opposition à l'expression « évaluation à froid » qui renvoie à une évaluation différée dans le temps.

Pour Alliger et al. (1997), la différence entre réaction et satisfaction s'exprime différemment. Selon ces auteurs, le terme « *reaction* » est assez réducteur puisqu'il laisse entendre que la satisfaction en formation n'est rien d'autre qu'une réaction immédiate et plus ou moins non consciente des participants.

Cette remarque nous laisse d'ailleurs penser que ce terme, employé dans le cadre du modèle de Kirkpatrick, peut refléter une vision du participant à la formation comme réagissant à des stimuli qui ont été pensés pour provoquer chez lui à minima certaines réactions que l'on espère favorables. Dans cette vision, le recueil des données à ce niveau d'évaluation se fera à travers des évaluations nommées « *happy sheets* » (Gilibert et Gillet, 2010) ou « *smile sheets* » qui sont très largement utilisées par les entreprises américaines notamment (Brown, 2005b). Elles consistent à demander aux participants d'indiquer leur degré de satisfaction vis-à-vis de certaines caractéristiques du programme de formation. Nous verrons cependant que certaines approches de l'évaluation des réactions rendent compte de phénomènes bien plus complexes.

Pour Holgado Tello et al. (2006), l'utilisation même de ces expressions (« *happy sheets* » ou « *smile sheets* ») illustre très bien une critique qu'ils adressent à ce type de pratiques, à savoir le manque de pouvoir discriminant des outils utilisés et la difficulté à exploiter de manière utile les données pour l'amélioration des programmes, si c'est ce qui est visé par une telle évaluation.

Pour résumer, nous considérons qu'il est possible d'envisager une équivalence sémantique entre les termes « réaction » et « satisfaction » dès lors qu'évaluer les réactions des participants revient à évaluer leur satisfaction vis-à-vis de certains aspects de la formation de manière guidée, et juste à la fin de celle-ci. Cependant, nous pensons également que le sens de l'expression « réactions à l'issue de la formation » est beaucoup plus large que celui de « satisfaction en formation » **si l'on considère les réactions comme la résultante de l'interaction d'un individu avec son environnement (de formation) dont certaines formes peuvent contribuer à dynamiser le comportement.**

Nous avons en fait déjà entrevu deux exemples de réactions : la satisfaction en formation et l'intérêt situationnel. La satisfaction en formation envisagée comme satisfaction client peut être considérée comme une réaction vis-à-vis de certaines caractéristiques de l'environnement qui peut expliquer le comportement de fidélité du client. C'est ce que nous allons tenter de montrer dans cette recherche en étudiant la relation satisfaction et intention de retour en formation. L'intérêt situationnel vis-à-vis d'une formation peut être considéré comme une réaction résultant de l'interaction entre l'individu et les caractéristiques de son environnement.

Cette réaction d'intérêt situationnel peut, à condition que l'environnement offre un soutien au développement de cet intérêt vers un intérêt individuel plus stable, expliquer le réengagement de l'individu dans des activités de formation sur le même contenu, ou de manière plus générale, sur d'autres formations. Ainsi, selon nous, l'expression « satisfaction en formation » désigne une opérationnalisation possible des réactions des participants à l'issue de la formation.

Ce préambule étant posé, nous emploierons, par commodité, de manière indifférente les termes « réaction » et « satisfaction » dans ce qui suit puisque nous allons nous centrer sur la question de l'opérationnalisation de la satisfaction en formation dans la littérature. Cependant, il nous semble que cette distinction peut être utile dès lors que l'on sort du cadre du modèle de Kirkpatrick pour « penser » les réactions à l'issue de la formation, en relation avec d'autres construits que l'apprentissage tel que celui-ci est défini dans ce modèle.

## **2. Mesure de la satisfaction en formation**

La définition de la satisfaction en formation n'est pas chose aisée puisqu'il n'existe pas à ce jour un cadre conceptuel permettant d'intégrer les différentes approches de la satisfaction existantes dans la littérature. De plus, nous pensons à la suite de Holgado Tello et al. (2006), que la littérature sur ce sujet n'a pas encore défini de manière empirique et systématique les principales dimensions théoriques qui doivent être prises en compte lors de l'évaluation de la satisfaction vis-à-vis des programmes de formation. Cela implique que chaque opérationnalisation (mesure) de la satisfaction s'appuie sur une définition nouvelle de ce construit, sans pour autant apporter de définition théorique globale. Ce construit étant pourtant considéré de manière consensuelle comme un construit psychologique et étudié majoritairement par des psychologues.

### **2.1. Mesure de la satisfaction selon Kirkpatrick (1959, 1996)**

Kirkpatrick (1959a) comme nous l'avons vu, définit la satisfaction comme une réaction favorable, positive à un programme de formation. En 1996, lorsqu'il revisite son modèle, il dira clairement que ce n'est rien d'autre qu'une mesure de satisfaction client. Mais il ajoutera que mesurer les réactions est également important pour s'assurer que les participants sont intéressés et motivés par la formation car s'ils n'apprécient pas la formation, il y a peu de chances pour qu'ils fassent des efforts pour apprendre. En dehors de ces propos, il n'ira pas plus loin pour définir ce qu'est la satisfaction en tant que telle.

Il définit directement la satisfaction à travers sa mesure et spécifie deux voies d'interprétations des données recueillies qui renvoient à deux conceptions différentes de la satisfaction qui sont tout de même assez éloignées à première vue ! Ces deux conceptions de la satisfaction mobilisent deux concepts, la satisfaction client et l'intérêt pour la formation, si l'on définit un concept comme une représentation de la réalité dégagée de tout point de vue particulier (Laveault & Grégoire, 2002). Mais aucune définition de ces concepts n'est proposée par Kirkpatrick.

Regardons du côté du développement des tests en psychométrie pour bien comprendre comment Kirkpatrick aborde la mesure de la satisfaction, et appréhender ainsi ce qui posera un problème de fond par la suite sur le développement des outils de mesure de ce construit. Nous ne considérerons que la validité de contenu d'un test, sans évoquer d'autres formes de validité puisque Kirkpatrick ne s'y intéressera pas.

Selon Laveault et Grégoire (2002), la validité de contenu à un test est trop souvent focalisée sur le contenu des items opérationnalisant un concept (qui désigne cette fois de manière générique ce qui est visé par le test), bien que cet aspect soit essentiel. Il faut aussi évaluer « les instructions données aux sujets, les modalités de présentation des stimuli (p. ex., présentation papier/crayon ou sur écran), les contraintes de temps, les modalités de réponse (p. ex., réponses écrites ouvertes ou choix d'images) et les critères de cotation » (Laveault & Grégoire, 2002, p. 168). Mais Kirkpatrick proposera bien plus des préconisations sur la forme et les modalités d'administration des questionnaires de mesure de la satisfaction en formation qu'il ne définira les concepts qu'il mobilise pour la définir, pas plus que le contenu des items qui doivent figurer dans ces questionnaires ! Il proposera néanmoins quelques illustrations de la forme que peut prendre ce type d'outils car rappelons le, il vise alors à proposer des outils et techniques avant tout opérants pour les professionnels.

L'examen de ses préconisations entre 1959 et telles qu'elles sont revisitées en 1996 qu'il juxtapose d'ailleurs dans le même article (1996b) est intéressant puisque l'on peut voir que ces grands principes sont globalement pertinents dès lors que l'on a clairement conceptualisé au départ ce qui doit être mesuré (cf. tableau 6). Il commence d'ailleurs par une première préconisation qui est de déterminer au départ ce que l'on souhaite évaluer mais sans doute est-ce là ce qui manque précisément dans le travail de conceptualisation de Kirkpatrick sur la satisfaction.



<p style="text-align: center;"><b>Guides d'implémentation (Implementation guidelines)</b> <b>(Kirkpatrick, 1959)</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Guides d'implémentation (Implementation guidelines)</b> <b>(Kirkpatrick, 1996)</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déterminez ce que vous voulez savoir (<i>Determine what you want to find out</i>)</li> <li>• Utilisez une feuille (questionnaire) qui comprend les items déterminés dans la tâche précédente (<i>Use a written common sheet with the items determined in the task above</i>)</li> <li>• Élaborer la feuille (questionnaire) de manière à ce que les réactions puissent être catégorisées et quantifiées (<i>Design the sheet so that reactions can be tabulated and quantified</i>)</li> <li>• Obtenez des réactions sincères en rendant le questionnaire (feuille) anonyme (<i>Obtain honest reactions by making the sheet anonymous</i>)</li> <li>• Permettez aux participants d'écrire des commentaires additionnels qui n'ont pas été couverts par des questions développées dans l'optique d'être catégorisées et quantifiées (<i>Allow trainees to write additional comments not covered by the questions designed to be tabulated and quantified</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déterminez ce que vous voulez savoir (<i>Determine what you want to find out</i>)</li> <li>• Développez un formulaire qui quantifiera les réactions (<i>Design a form that will quantify reactions</i>)</li> <li>• Encouragez les commentaires écrits et les suggestions (<i>Encourage written comments and suggestions</i>)</li> <li>• Atteindre un taux de réponses immédiat de 100% (<i>Attain a immediate response rate of 100 percent</i>)</li> <li>• Chercher des réactions sincères (<i>Seek honest reactions</i>)</li> <li>• Développer un standard acceptable (<i>Develop acceptable standard</i>)</li> <li>• Confronter les réactions au standard et réagir en conséquence (<i>Measure reactions against the standard and take appropriate action</i>)</li> <li>• Communiquer les réactions de manière appropriée (<i>communicate the reactions as appropriate</i>)</li> </ul>

**Tableau 6. Comparatif des préconisations de Kirkpatrick (1959, 1996) sur la construction de questionnaires de mesure de la satisfaction en formation (traduction libre, p. 54-57)**

Nous allons maintenant à travers l'étude de Warr et Bunce (1995) voir une première conceptualisation de la satisfaction en formation opérationnalisée à travers une échelle de mesure selon une approche multidimensionnelle de ce construit, et étudiée en relation avec certaines caractéristiques individuelles des apprenants.

## 2.2. Mesure de la satisfaction dans l'étude de Warr et Bunce (1995)

Warr et Bunce (1995), comme nous l'avons vu, proposent d'intégrer les caractéristiques des apprenants dans les modèles d'évaluation afin de mieux rendre compte de l'évolution des modes d'apprentissages mais aussi parce que l'apprentissage est susceptible de devenir de plus en plus « ouvert ». C'est dans cette perspective que ces auteurs ont étudié, sur une période de sept mois, auprès de 106 jeunes cadres, l'impact de certaines caractéristiques individuelles (Anxiété, Motivation pré-formation, auto-efficacité, attitude générale vis-à-vis de la formation, Motivation spécifique vis-à-vis du programme à suivre) sur l'apprentissage, la satisfaction et les changements de comportement en situation de travail dans un contexte d'apprentissage ouvert (*open learning*). On retrouve ici les trois premiers niveaux du modèle de Kirkpatrick. Nous allons nous centrer sur la définition de la satisfaction en formation dans cette étude.

Les auteurs accordent une place importante à l'étude de la satisfaction qu'ils considèrent comme un effet de la formation qui mérite un examen spécifique. Ils proposent de dépasser l'approche de certains chercheurs qui ont considéré la satisfaction comme unidimensionnelle et représentant une simple mesure de satisfaction globale vis-à-vis de la formation (*general favorability*). En considérant la satisfaction comme un construit multidimensionnel, cette approche permet de mieux rendre compte des relations entre la satisfaction et l'apprentissage mais aussi avec le comportement en situation de travail. Plus généralement, et dans la continuité de l'étude de Warr et Bunce (1995), Warr, Allan et Birdi (1999), préconiseront d'aller vers plus de précisions dans la définition des niveaux du modèle de Kirkpatrick afin de mieux les distinguer et de repérer les déterminants de l'efficacité de la formation.

Warr et Bunce (1995) identifient ainsi trois facettes de la satisfaction comme étant conceptuellement distinctes : le plaisir déclaré (*reported enjoyment*), l'utilité perçue (*usefulness*) et la difficulté perçue (*difficulty*). Le plaisir déclaré est une évaluation subjective qui correspond à la mesure selon laquelle la formation est perçue comme agréable. Cette facette de la satisfaction n'a aucune raison théorique de prédire l'apprentissage selon ces auteurs puisqu'il est possible de ne pas apprécier un programme de formation qui peut cependant se révéler d'une importance considérable pour l'activité professionnelle, ou, inversement, aimer un programme de formation qui n'apporte rien au niveau des apprentissages opérationnels pour l'activité professionnelle.

L'utilité perçue de la formation représente la mesure selon laquelle la formation est potentiellement applicable en situation de travail. Il s'agit d'une évaluation projective de l'individu. Pour Warr et Bunce, c'est cette facette de la satisfaction qui est la plus susceptible d'être associée à des changements de comportements au travail : si la formation est perçue comme utile, dans le sens proche de l'activité professionnelle, il y aura plus de chance pour que le transfert en situation de travail puisse se faire.

Enfin, la dernière facette de la satisfaction est définie de la manière suivante : « la difficulté perçue de la formation correspond à l'effort cognitif et émotionnel nécessaire pour réussir sa formation »<sup>31</sup> (Warr & Bunce, 1995, p. 353, traduction libre). Cette troisième facette est considérée par ces auteurs comme étant la seule à pouvoir prédire l'apprentissage immédiat puisque les apprenants ayant trouvé la formation particulièrement difficile auront tendance à avoir plus de difficultés à acquérir de nouvelles connaissances ou compétences.

Ces trois facettes de la satisfaction ont été mesurées sur une échelle de Likert à 5 points à travers 4 items ( $\alpha=.84$ ) pour la dimension « réaction favorable » (exemple d'item<sup>32</sup> : « la formation a été agréable »), 9 items ( $\alpha= .93$ ) pour l'utilité perçue (exemple d'item<sup>33</sup> : « la formation été très pertinente pour mon activité professionnelle », « la formation était d'une grande valeur pratique ») et un seul item pour la difficulté perçue du programme de formation. Cet item n'est pas reporté dans cette étude mais dans l'étude de Warr et al. (1999), cette facette est opérationnalisée par la suite avec trois items comme par exemple : « j'ai trouvé cette formation difficile à suivre ».<sup>34</sup>

Parmi les résultats de cette étude, nous ne retiendrons ici que deux d'entre eux en lien avec nos préoccupations. Tout d'abord, malgré une approche multidimensionnelle de la satisfaction, les auteurs vont conclure à l'absence de relation entre cette mesure et l'apprentissage au regard des corrélations non significatives obtenues.

Ensuite, parmi les variables individuelles prises en compte dans cette étude, les auteurs mesureront ce qu'ils considèrent comme deux formes de motivation pré-formation, l'une qu'ils considèrent comme distale et l'autre proximale.

---

<sup>31</sup> "perceived difficulty of the training, covers the cognitive and emotional effort required to perform well in the training."

<sup>32</sup> "the training was enjoyable"

<sup>33</sup> "the training was very relevant to my job", "the training was of great practical value"

<sup>34</sup> "I found this course very hard to follow"

La première est définie comme une attitude générale vis-à-vis de la formation opérationnalisée à partir de 5 items ( $\alpha = .91$ ) comme « en général la formation liée à l'activité professionnelle en vaut la peine »<sup>35</sup>. La seconde est appelée motivation spécifique pour la formation et est opérationnalisée avec 12 items ( $\alpha = .94$ ) qui portent sur les gains personnels perçus de la formation, comme « participer à ce programme est susceptible de m'aider dans l'avenir » et sur **l'intérêt intrinsèque** pour la formation, comme « **j'aime apprendre des choses sur les sujets traités par la formation** ».<sup>36</sup> Cependant, ces deux « formes de motivation » ne sont pas beaucoup plus définies par les auteurs dans cet article.

La motivation spécifique pour la formation ainsi que l'attitude générale corrént avec l'utilité perçue ( $r=.59, p<.01$  et  $r=.36, p<.01$  respectivement) et avec la dimension plaisir de la satisfaction ( $r=.53, p<.01$  et  $r=.28, p<.01$  respectivement) mais pas avec la difficulté perçue. Notons que la motivation spécifique pour la formation qui fait appel à l'intérêt intrinsèque pour la formation corréle plus fortement avec ces deux formes de réactions, ce que les auteurs appellent attitude générale pour la formation. Cependant, puisque l'intérêt pour la formation n'est pas distingué des gains personnels perçus dans l'opérationnalisation de ce construit, il est difficile d'interpréter ce résultat au regard de notre préoccupation sur la relation satisfaction et intérêt pour la formation.

Pour conclure, nous retiendrons de cette définition et opérationnalisation de la satisfaction en formation, que la satisfaction ne se réduit pas au plaisir que procure la formation. La dimension utilitaire permet de rendre compte de la finalité de la formation qui est reliée à la performance au travail. La perception de cette dimension utilitaire par les stagiaires renvoie ainsi à l'instrumentalité perçue de la formation mais dans une vision très précise de celle-ci puisqu'en lien avec une finalité professionnelle.

Il faut sans doute souligner que la difficulté perçue comme composante de la satisfaction en formation, telle qu'elle est définie par Warr et Bunce, est en relation avec la réussite (au sens de performance à un test). Cela peut sans doute poser problème dans le cadre des formations qui ne sont pas sanctionnées par un test de validation car la notion même de performance en formation (ou de réussite) est sans doute problématique.

---

<sup>35</sup> "Generally, work-related training is worthwhile"

<sup>36</sup> "Attending this program is likely to help me in the future" et "I like learning about the sort of subjects this training program deals with."

Dans le cadre de cette étude, rappelons que la durée de la formation est relativement longue puisqu'elle s'étale sur 7 mois et les évaluations de fin de formation (d'acquis de la formation) sont basées sur les évaluations des tuteurs et sur les exercices et travaux présentés par les stagiaires en fin de formation. Nous y reviendrons.

### **2.3. Réactions affectives vs réactions utilitaires : méta-analyse d'Alliger et al. (1997)**

La méta-analyse d'Alliger et al. (1997) qui vise à rendre compte des relations entretenues entre les différents niveaux d'évaluation de la formation dans la littérature a déjà été évoquée lorsque nous avons questionné la place de la satisfaction dans les recherches sur l'efficacité de la formation. Nous avons déjà mentionné l'une des conclusions de cette étude : le fait que l'évaluation de la satisfaction ne peut être utilisée comme substitution de l'évaluation de l'apprentissage au regard de la faiblesse des corrélations entre ces deux construits. Cependant, cette méta-analyse est très éclairante pour bien comprendre comment est conceptualisée la satisfaction en formation dans les recherches portant sur l'évaluation de la formation. Regardons cela de plus près.

Les auteurs prendront pour cadre d'analyse le modèle de Kirkpatrick, bien qu'ils considèrent que les critères d'évaluation des différents niveaux ne soient pas suffisamment explicités et analyseront 34 études qui ont permis de produire 115 corrélations entre les différents critères d'évaluation. Ils proposent une catégorisation des niveaux étudiés dans un cadre taxonomique qu'ils nomment « *augmented framework* ». Elle spécifie plus finement les sous-niveaux qui ont été considérés pour cette méta-analyse. Cette dernière n'est pas pour autant un nouveau modèle ou une nouvelle taxonomie préciseront les auteurs, ni une proposition de remplacement du cadre du modèle de Kirkpatrick. L'objectif des auteurs est de proposer une approche de codage des critères d'évaluations pour cette méta-analyse qui soit sensible aux distinctions raisonnables qu'ils convient d'opérer entre ces différents critères. S'il ne s'agit pas de remplacer le modèle de Kirkpatrick, le cadre proposé par Alliger et al. (1997) n'en demeure pas moins intéressant en tant que tel dès lors que l'on se pose la question de la définition des critères d'évaluation des différents niveaux de la formation et en particulier pour ce qui nous concerne, à savoir le niveau des réactions (cf. tableau 7).

<b>Taxonomie de Kirkpatrick (Kirkpatrick's taxonomy)</b>	<b>Cadre élargi (Augmented Framework)</b>
Réactions ( <i>Reactions</i> )	Réactions ( <i>Reactions</i> ) Réactions affectives ( <i>Affective reactions</i> ) Jugements utilitaires ( <i>Utility judgments</i> )
Apprentissage ( <i>Learning</i> )	Apprentissage ( <i>Learning</i> ) Apprentissage immédiat ( <i>Immediate Knowledge</i> ) Rétention des connaissances ( <i>Knowledge retention</i> ) Manifestation du changement de comportement /habilités ( <i>Behavioral/skill demonstration</i> )
Comportement ( <i>Behavior</i> )	Transfert ( <i>Transfer</i> )
Résultats ( <i>Results</i> )	Résultats ( <i>Results</i> )

**Tableau 7. Codage des critères d'évaluation de la formation dans la méta-analyse d'Alliger et al. (1999, p. 343, 1997, traduction libre)**

Dans ce tableau, on voit clairement apparaître deux sous-niveaux pour les niveaux « *Reactions* » et « *Learning* ». Ils traduisent une approche multidimensionnelle des construits mesurés pour chacun de ces deux niveaux, avec pour objectif, comme nous l'avons vu avec Warr et Bunce (1995) et Warr et al. (1999), une étude plus fine des relations entretenues entre le niveau des réactions et les autres critères d'évaluation. Du côté des réactions, deux formes sont distinguées : les réactions de type affectives et les réactions de type utilitaires. L'apprentissage renvoie en tant que critère d'évaluation de la formation de manière très large aux résultats de tests traditionnels portant sur les connaissances déclaratives. Alliger et al. (1997) distingueront au final trois types d'apprentissages :

- L'apprentissage immédiat : il est traditionnellement mesuré à l'aide de qcm (le plus fréquent selon les auteurs), de questions ouvertes, etc. Il s'agit d'évaluer ce que les stagiaires ont appris sur les sujets abordés durant la formation.

- La rétention des connaissances : ce type de mesure renvoie au même type de mesure que pour l'apprentissage immédiat avec une différence temporelle puisqu'il s'agit d'une mesure de l'apprentissage, mais un peu plus loin dans le temps, après la fin de la formation.

- La manifestation du changement de comportements/habilités : Alliger et al. (1997) estiment que Kirkpatrick n'a pas fait de distinction dans le troisième niveau de son modèle entre les évaluations du changement de comportement qui sont de type anticipatrices et donc administrées à la fin de la formation (c.-à-d. des indications du type « ce que je peux faire ») et les évaluations de ces changements en situation de travail (c'est à dire du type « ce que j'ai fait »). Ils considèrent ainsi que les évaluations portant sur le changement anticipé rentrent dans la catégorie apprentissage. Les évaluations en situation de travail seront classées dans la catégorie transfert.

Dans ce cadre, Alliger et al. (1997) vont particulièrement interroger la relation entretenue entre le niveau des réactions et les autres niveaux avec pour questionnement sous-jacent « (...) dans quelle mesure les réactions peuvent être utilisées comme indicateurs de substitution de l'apprentissage ou le changement de comportement ? »<sup>37</sup> (p.342, traduction libre). Si la satisfaction peut être un indicateur, par substitution, de l'apprentissage ou du comportement, alors ce niveau est vraiment intéressant pour les chercheurs mais aussi pour les praticiens. En effet, le recueil de données à ce niveau est relativement facile à mettre en œuvre par rapport à d'autres niveaux de la formation comme nous l'avons déjà précisé. Mais nous connaissons déjà la désillusion sur ce sujet du moins pour la relation satisfaction et apprentissage.

Les résultats de la méta-analyse d'Alliger et al. (1997) suggèrent que l'utilité perçue corrèle en moyenne de manière modérée mais significative avec l'apprentissage immédiat (Niveau II) ( $r = .26$ ) et le transfert (niveau III) ( $r = .18$ ). De plus, les études faisant état d'une échelle combinant les réactions affectives et l'utilité perçue montrent une relation significative mais faible entre la satisfaction et l'apprentissage immédiat (Niveau II) ( $r = .14$ ) avec le comportement (compétences) (niveau II) ( $r = .12$ ), et avec le transfert (niveau III) ( $r = .21$ ).

Les réactions affectives et l'utilité perçue sont corrélées modérément et positivement ( $r = .34$ ) et les réactions affectives seules ne corrèlent avec aucun des autres critères. Les auteurs notent que la corrélation moyenne globale entre les réactions de tout type et l'apprentissage est seulement  $.07$  et concluent notamment que l'évaluation de la satisfaction ne peut être utilisée comme substitution de l'évaluation de l'apprentissage, ce qui corrobore les résultats de la méta-analyse d'Alliger et Janak (1989).

---

<sup>37</sup> "(...) to what extent can be used as surrogate indicators of learning or behavior change?"

Ce qui va particulièrement nous intéresser ici, c'est la distinction entre dimension affective et dimension utilitaire de la satisfaction en formation telle qu'elle est fondée conceptuellement dans cette méta-analyse. Notons bien qu'Alliger et al. (1997) citent l'étude de Warr et Bunce (1995). Ils ne retiendront pas dans la définition de la satisfaction la dimension « difficulté perçue » arguant que celle-ci est très peu mesurée. Ils proposent alors de subdiviser le niveau des réactions en deux catégories : celle des réactions affectives, (*Reactions as affect*) et celle de l'utilité perçue (*Reactions as utility judgment*). L'évaluation des réactions affectives a son importance puisqu'il s'agit en définitive de s'assurer que le « client apprenant » (*customers of training*), est satisfait. L'évaluation de l'utilité perçue revient quant à elle à questionner la pertinence de la formation et sa valeur pour l'activité professionnelle. Une troisième catégorie qu'ils appellent « *combined reactions* » est toutefois créée pour couvrir les études qui, bien qu'ayant distingué au niveau des items ces deux type de réactions, n'ont reporté qu'un score global.

En fait, la distinction opérée par Warr et Bunce entre dimension plaisir et dimension utilitaire de la satisfaction se retrouve dans d'autres écrits (Alliger & Janak, 1989; Tannenbaum & Yukl, 1992) et Alliger et al. (1997) suggéreront que la frontière entre ce qui exprime des sentiments comme le plaisir et des réactions plus réfléchies comme les réactions de type utilitaire telle l'utilité pratique pour l'activité professionnelle ou la perception de la transférabilité de la formation en situation de travail est finalement assez floue. Ils proposent alors de donner un fondement plus conceptuel à la distinction entre ces deux formes de réactions en s'appuyant sur les théoriciens de l'attitude (Eagly & Chaiken, 1992) : puisqu'il y a consensus sur le fait de distinguer dans les attitudes les évaluations affectives des évaluations plus liées au comportement, il faut opérer cette même distinction pour mieux définir la satisfaction. Ils ne définiront cependant pas de manière explicite la satisfaction en formation comme une attitude. Leur approche est néanmoins intéressante puisqu'elle vise à rattacher la définition de la satisfaction à un cadre conceptuel plus précis que celui proposé par Kirkpatrick sur ce sujet.



## 2.4. Mesure de la satisfaction dans l'étude de Morgan et Casper (2000)

Pour Morgan et Casper (2000), si la recherche d'Alliger et al. (1997) a le mérite d'illustrer l'utilité potentielle de la spécification de différents types de réactions, la distinction entre deux types de réactions, les réactions affectives et les réactions d'utilité, est problématique ; les auteurs ne validant pas empiriquement cette proposition. Il s'agit bien plus d'une catégorisation des items apparaissant dans les différents questionnaires issus des recherches incluses dans le corpus pour la méta-analyse que d'une recherche empirique visant à distinguer ces deux construits, aucune analyse factorielle ou toute autre validation empirique n'ayant été reportée.

Par ailleurs, rien ne permet de montrer que ces deux dimensions sont suffisantes pour appréhender la variabilité de ce que peut recouvrir la satisfaction. Comme nous l'avons déjà évoqué, pour Morgan et Casper (2000), la faible amplitude des relations entre la satisfaction et les autres critères d'efficacité peut s'expliquer par une compréhension très partielle de ce que recouvre la satisfaction. Pour ces auteurs, les progrès de la recherche en sciences du comportement (*behavioral science*) ont permis de montrer toute l'importance d'appréhender de manière exhaustive les dimensions des variables pour bien spécifier un construit. Par exemple, les progrès dans la compréhension de la relation entre satisfaction et performance au travail est selon eux une voie à suivre.

La littérature qui s'est centrée sur l'étude de la relation entre satisfaction au travail et performance au travail a été abondante et à plusieurs reprises, de faibles corrélations ont été rapportées, entre .14 et .17 (Brayfield & Crockett. 1955; Iaffaldano & Muchinsky, 1985, cités par Morgan & Caspar, 2000). Ces dernières ont conduit de nombreux chercheurs à conclure que peu de relations existaient entre ces deux construits. Cependant, d'autres chercheurs (Fisher, 1980, cité par Morgan & Caspar, 2000) ont avancé l'idée que cette faible relation entre la satisfaction et la performance peut être due à mesure de la satisfaction et de la performance à des niveaux différents de spécificité, comme le fait de mesurer la satisfaction globale vis-à-vis du travail et dans le même temps de mesurer la performance sur une tâche très spécifique.<sup>38</sup> (p.305, traduction libre)

---

<sup>38</sup> "An extensive body of literature investigated the relationship between job satisfaction and performance, and repeatedly found low relationships ranging from .14 to .17 (Brayfield and Crockett. 1955; Iaffaldano and Muchinsky, 1985). This led many researchers to conclude that little relationship existed between employee satisfaction and employee job performance. However, other researchers (Fisher, 1980) proposed that the low relationship between satisfaction and performance may be due to measuring satisfaction and performance at

Faisant alors le parallèle avec les conclusions d'Alliger et al. (1997) sur la faiblesse des relations entre satisfaction en formation et les autres critères, Morgan et Casper (2000) font l'hypothèse que ces relations seraient toutes autres si la satisfaction était appréhendée de manière plus complexe et plus spécifiée du point de vue de ses facettes, comme l'utilité perçue par exemple qui permet de mesurer une efficacité projetée. Dans cette perspective, les travaux de Philipps (1997) sont intéressants puisqu'il identifie quinze zones de contenu qui peuvent être examinées pour appréhender les réactions à l'issue de la formation : l'atteinte des objectifs, le contenu du programme, le support, le matériel préparatoire au travail, les travaux à réaliser, les modalités de diffusion du contenu, la posture du formateur (instructeur vs facilitateur), la motivation à apprendre, la pertinence du programme, les modalités d'inscription au programme, les équipements, l'évaluation globale, les obstacles potentiels à l'application, les améliorations planifiées et les recommandations pour les publics cibles<sup>39</sup>.

Ainsi, la satisfaction en formation doit être appréhendée de manière plus large, et selon Morgan et Casper (2000), certaines dimensions de la satisfaction seraient plus pertinentes pour prédire la satisfaction client, d'autres pour prédire l'apprentissage et d'autres comme l'utilité perçue pour prédire le transfert (*use on the job*).

Partant de ces constats, ils ont développé et validé de manière empirique, auprès de 9128 employés d'agences gouvernementales, une échelle de mesure des réactions. Cette dernière est composée de six facteurs qui représentent 63.5% de la variance expliquée : la satisfaction vis-à-vis du formateur (*satisfaction with instructor*), la satisfaction vis-à-vis du processus de gestion de la formation (*satisfaction with the training management process*), la satisfaction vis-à-vis du processus d'évaluation (*satisfaction with the testing process*), l'utilité de la formation (*utility of training*), la satisfaction vis-à-vis des supports utilisés lors de la formation (*materials factor*) et la satisfaction vis-à-vis du rythme de la formation (*course structure*). L'examen des relations entre ces différents facteurs révèle une tendance d'interrelations entre ces derniers, le facteur d'utilité perçue étant plus fortement lié à la dimension « formateur » ( $r = .73$ ) qu'aux autres dimensions. De plus, le facteur « formateur » apparaît comme étant celui qui contribue le plus au pourcentage de variance expliquée : il représente à lui seul 34% de cette variance.

---

different levels of specificity, such as measuring general job satisfaction but then measuring performance on a very specific task."

<sup>39</sup> « progress with objectives, program content, instructional materials, prework materials, assignments, method of delivery, instructor-facilitator, motivation to learn, program relevance, registration-logistics, facilities, overall evaluation, potential barriers to application, planned improvements, recommendations for target audiences »

Les auteurs concluent ainsi qu'une approche bidimensionnelle de la satisfaction (dimension affective et dimension utilité perçue) est insuffisante pour appréhender ce que recouvre la satisfaction puisqu'ils mettent en évidence d'autres facettes de ce construit. Ils confirment cependant que l'utilité perçue est bien une sous-dimension de la satisfaction qu'il faut prendre en compte.

Ainsi le rôle du formateur semble avoir une place importante dans la construction de la satisfaction. Quels sont les facteurs explicatifs de ce rôle dans la construction de la satisfaction ? Est-ce que ce rôle est le même dans le contexte universitaire et dans le contexte organisationnel ? Est-ce que les dimensions repérées dans cette étude sont dépendantes du type de la formation ? Voilà autant de questions soulevées par ces auteurs en conclusion de leur recherche. Il est clair que l'exhaustivité recherchée par Morgan et Casper dans la construction de cette échelle de mesure est une avancée majeure par rapport à l'approche unidimensionnelle, voire à deux dimensions de la satisfaction. Mais là encore, cette approche empirique n'est pas basée sur un modèle théorique qu'il s'agit de valider empiriquement, et ne nous renseigne pas sur le plan conceptuel sur ce que représente ce construit psychologique qu'est la satisfaction. L'approche d'Alliger et al. (1997) qui consiste à rapprocher conceptuellement la satisfaction des théories de l'attitude pour justifier la distinction entre dimension affective et dimension cognitive de la satisfaction nous semble être une direction à prendre si l'on souhaite « creuser » le concept de satisfaction et mettre à l'épreuve la validité des outils développés pour mesurer la satisfaction, mais elle n'est qu'effleurée par les auteurs et non validée empiriquement. L'approche de Morgan et Casper élargit la définition empirique de la satisfaction mais ne s'appuie sur aucun cadre conceptuel.

Nous allons maintenant voir le modèle de mesure de la satisfaction proposé par Holgado Tello et al. (2006) qui partent du constat que bien que les enjeux de l'évaluation soient décrits dans de nombreux rapports spécialisés, l'absence de modèles théoriques valides et mis à l'épreuve empiriquement, pose clairement la question de la validité de construction des outils existants. Le modèle qu'ils proposent soutient l'hypothèse d'un facteur général de second ordre qui représente la satisfaction en formation.

## 2.5. Mesure de la satisfaction dans l'étude de Holgado Tello et al. (2006)

Holgado Tello et al. (2006) décrivent dans leur article le processus de test d'un modèle de mesure d'une échelle d'évaluation de la satisfaction développée par *l'Evaluation Unit of the University of Seville's Training Center*. Cette échelle a été développée auprès de 2746 sujets ayant suivi une formation à *l'University of Seville's Training Center for Administrative and Service Personnel*.

La première étape du développement du questionnaire a consisté à faire le recensement des items existants dans différents questionnaires déjà utilisés par les différentes unités de formation dans les universités espagnoles. Ils ont ensuite regroupé les 72 items obtenus en 3 dimensions :

- Les objectifs et le contenu (*Objectives and content*)
- La méthode et le contexte de la formation (*method and context of training*)
- L'utilité perçue et la satisfaction globale (*Usefulness and overall rating*)

À l'issue de cette étape, ils ont réalisé une étude de validité de contenu en s'appuyant sur l'analyse de la fidélité inter-juges. Le panel de juges experts est composé de gestionnaires de centres de formation de différentes universités espagnoles, de formateurs de l'Université de Séville et de formateurs de centres de formation d'entreprises privées. Ils ont évalué chaque item par rapport à sa représentativité (la mesure selon laquelle l'élément spécifique représente la dimension à laquelle il est affecté) et son utilité (la mesure selon laquelle l'élément spécifique est utile pour mesurer la satisfaction au regard de la dimension à laquelle il est affecté) afin de les quantifier par un indice de congruence (voir Osterlind, 1998). 21 items sur les 72 évalués présentent une congruence quantitative avec des indices supérieurs à 0.6 (du point de vue de la représentativité et l'utilité). Sur ces 21 items, 12 items présentent des propriétés psychométriques adéquates (discrimination et fiabilité) et les plus hauts indices quantitatifs de congruence ont été retenus.

L'étape suivante consiste à examiner le modèle postulé à trois facteurs par une analyse factorielle exploratoire. Cette analyse permet aux auteurs de retenir 4 facteurs (le premier facteur expliquant 51% de la variance, le second 5%, le troisième 3.6% et le quatrième 2.9%), mais ils ne retiendront finalement qu'un modèle composé des trois premiers facteurs.

Ce qu'ils justifient de la manière suivante : « ici nous présentons uniquement une structure avec trois facteur latents car la structure factorielle est plus cohérente avec les résultats de l'étude de la validité de contenu »<sup>40</sup> (p. 272, traduction libre). Le premier facteur se rapporte aux objectifs et au contenu de la formation (*objectives and content*). Le deuxième facteur fait référence à la méthode et au contexte de la formation (*Method and training context*). Enfin, le troisième facteur recouvre l'utilité perçue de la formation ainsi que l'appréciation globale (*Usefulness and overall rating*).

Une analyse factorielle confirmatoire permet de soutenir un premier modèle à trois facteurs mais aussi, au regard des fortes corrélations entre les facteurs, de proposer un second modèle s'appuyant sur l'existence d'un facteur de second ordre pour la satisfaction. Le tableau 8 présente les indices d'ajustement des deux modèles.

Indicateurs	$\chi^2$	p	df	RMSEA	GFI	AGFI	ECVI
Modèle 1	358.78	<.001	51	.071	.98	.97	.34
Modèle 2	364.83	<.001	53	.069	.98	.97	.34

Note. RMSEA = Root Mean Squared Error Approximation, GFI = Goodness-of-Fit Index, AGFI = GFI Adjusted for degrees of freedom, ECVI = Expected Cross Validation Index

**Tableau 8. Indices d'ajustement des modèles de mesure de la satisfaction Holgado Tello et al. (2006)**

Les auteurs précisent que même si la différence est significative entre les deux modèles, elle reste faible (p = 0.048), de la sorte que le modèle hiérarchique est préférable au premier pour des raisons essentiellement théoriques et de fond car ce modèle est plus cohérent avec l'étude de la validité de contenu utilisée dans le développement de l'échelle et est basée sur une approche de la satisfaction comme étant un construit global (*global construct*). Ils conclurent sur le choix de ce modèle de mesure de la satisfaction de la manière suivante :

Bien que d'autres modèles possibles pourraient représenter la structure de données, notre proposition est conforme à la fois aux résultats de la validité de contenu et à l'intérêt des gestionnaires des centres et à la compréhension du fonctionnement de la satisfaction des participants à un programme de formation. Néanmoins, nous ne défendons pas une proposition finale, mais plutôt une présentation de preuves empiriques de ce modèle de mesure.<sup>41</sup> (p. 274, traduction libre)

<sup>40</sup> "(...) here we only present the latent three-factor structure because its loading pattern structure is the most coherent with the content validity study performed."

<sup>41</sup> "Although other possible models could represent the data structure, our proposal is consistent with both the content validity results and the center managers' interest and understanding of how participants' satisfaction in

Ainsi, on voit bien à travers cette étude que le modèle proposé permet d'apporter un éclairage sur ce que recouvre la satisfaction pour les participants à un programme de formation, **mais vu selon nous, sous l'angle de l'intérêt des gestionnaires de la formation vis-à-vis des données qu'il convient de recueillir pour appréhender cette satisfaction.** Autrement dit, cette recherche donne à penser que le recueil, aujourd'hui, de données existantes dans de nombreuses entreprises et centres de formation, à travers différents questionnaires plus ou moins bien construits, pourrait être amélioré afin de donner aux gestionnaires et responsables RH des outils de mesure plus précis pour répondre à leurs besoins d'évaluation de la satisfaction des participants à une formation. Mais là encore, il nous semble que le prisme sous lequel est vue la satisfaction des apprenants est celui du client tel que nous l'avions vu avec le modèle de Kirkpatrick. Non pas que ce prisme ne soit pas un prisme pertinent, puisque nous avons vu plus haut les enjeux de l'évaluation de la satisfaction pour les gestionnaires mais selon nous, c'est un prisme qui permet de comprendre non pas les réactions des apprenants à l'issue de la formation, mais bien un certain type de réaction attendu dès la conception même du dispositif de formation, de manière implicite ou explicite. Ce type de réaction étant appelé satisfaction. Cependant, ce modèle apporte un soutien à une vision de la satisfaction comme une variable latente globale, les trois facteurs identifiés par les auteurs dans ce contexte constituant les trois facettes de ce construit, ce que nous n'avions pas vu dans les approches présentées jusqu'à présent.

Nous allons voir maintenant que Brown (2005a, 2005b) défend aussi un modèle hiérarchique de la satisfaction en formation mais dans une perspective tout autre que celle de Holgado Tello et al. (2006). En effet, il propose d'élaborer un cadre théorique pour la recherche sur les réactions des stagiaires en s'appuyant sur l'humeur et l'émotion. Il considère en effet que « ce cadre théorique offre un moyen de faire progresser notre compréhension des réactions des stagiaires tout en répondant à l'appel pour une intégration de l'émotion et de l'humeur dans la recherche en formation (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002; Schutz & Lanehart, 2002; Short & Yorks, 2002; Venkatesh & Speier, 1999) »<sup>42</sup> (2005, p. 992, traduction libre).

---

training programs works. Nonetheless, we do not defend a final proposal, but rather present empirical evidence of the proposed measure."

<sup>42</sup> "The theory offers a means to advance our understanding of trainee reactions while answering the call for an integration of emotion and mood into training research (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002; Schutz & Lanehart, 2002; Short & Yorks, 2002; Venkatesh & Speier, 1999)."

## **2.6. Mesure de la satisfaction dans l'étude de Brown (2005a)**

Brown (2005a) part aussi du constat que nous avons posé avec d'autres précédemment, à savoir que si les données relatives à la satisfaction en formation ont une valeur potentielle pour les entreprises, il y a peu de recherches sur la validité de construit de ces réactions. De ce fait, la recherche fournit peu d'éclairages sur la façon de recueillir et d'interpréter ces données. Or, nous dit Brown, une meilleure compréhension de la façon dont les réactions sont structurées et comment les réactions se rapportent à d'autres construits, permettrait de donner aux entreprises un éclairage sur l'interprétation des réactions, et donc, permettrait d'améliorer les décisions sur le maintien, l'amélioration ou les modifications ultérieures de la formation. Il est clair là aussi que l'évaluation des réactions fait sens au regard des attentes des gestionnaires de la formation. Afin de soutenir la validité de construit de son modèle de mesure de la satisfaction, il propose deux voies qu'il suit parallèlement : la première porte sur la structure même de la satisfaction, et la seconde sur l'étude de la validité nomologique de son modèle de la satisfaction. Ce dernier consiste à situer la satisfaction dans un réseau nomologique de variables.

Selon, Brown (2005a), la structure de la satisfaction a été opérationnalisée de plusieurs façons jusqu'ici, soit comme étant unidimensionnelle (par exemple, Mathieu et al., 1993), soit à deux dimensions (Tracey & al., 2001), ou à trois dimensions (par exemple Warr & Bunce, 1995) etc. mais finalement en partant toujours de la spécification des facettes de la satisfaction (une ou plusieurs) pour la définir. Il propose alors de s'appuyer sur les recherches centrées sur l'étude de la relation entre l'expérience affective, les attitudes et les jugements évaluatifs afin de faire une hypothèse sur la structure globale des réactions en formation qui expliquerait les relations entre les différentes facettes de ce construit. Il considère (2005b) qu'il est pertinent de réhabiliter le statut affectif de la satisfaction puisque la méta-analyse de Sitzmann, Brown, Casper et Polliard (2005) qui a été conduite en réponse à celle d'Alliger et al. (1997) montre que la dimension affective de la satisfaction et la dimension utilité perçue entretiennent des relations avec l'apprentissage plus semblables que les recherches antérieures l'avaient suggéré.

En effet, Alliger et al. (1997) avaient montré, comme nous l'avions vu, que les mesures affectives de la satisfaction avaient de faibles corrélations avec les résultats d'apprentissage, alors que les mesures basées sur l'utilité avaient des corrélations plus élevées. Sitzmann et al. (2005) montrent dans leur méta-analyse qu'Alliger et al. (1997) ont sous-estimé les corrélations entre la dimension affective de la satisfaction et l'apprentissage, et surestimé celles entre l'utilité et l'apprentissage.

Par ailleurs, rappelons que les premières recherches sur la satisfaction avaient pour objectif de mettre à l'épreuve la relation satisfaction-apprentissage dans le modèle de Kirkpatrick. Et il est vrai que la méta-analyse d'Alliger et al. (1997) a eu un impact sur la recherche sur la satisfaction puisqu'ils concluent que la dimension affective de la satisfaction ne corrèle pas avec l'apprentissage. De ce fait, la satisfaction sera globalement exclue des critères d'efficacité de la formation, mais elle sera encore plus décriée si elle est vue sous l'angle du plaisir vis-à-vis de la formation (cf. Bates, 2004). Elle a donc été exclue des modèles de mesure bien qu'elle soit encore très évaluée aujourd'hui en entreprise.

C'est ce que constate Brown (2005a) en substance puisque selon lui, depuis la méta-analyse d'Alliger et al. (1997), l'idée selon laquelle les réactions puissent être envisagées comme ayant une dimension affective n'a que peu d'utilité dans la recherche sur l'évaluation, a été relativement bien acceptée par les chercheurs. Ils citeront pour exemple Hook et Bunce (2001) qui considèrent qu'il n'y a aucune raison théorique ou empirique à attendre du plaisir qu'il puisse être associé de manière significative avec les connaissances déclaratives immédiates. Or selon Brown cette conclusion paraît incompatible avec les recherches sur l'affect qui suggèrent que l'expérience affective a des conséquences sur l'apprentissage (Pekrun, 1992). Il citera Pekrun et al. (2002) qui posent la question suivante :

Est-il important, par exemple, qu'un élève s'ennuie et se laisse aller à la rêverie tandis qu'il est en classe, ou qu'il se sente excité et aime la leçon? ... Des expériences de tous les jours, ainsi que des théories psychologiques nous disent que la réponse devrait être oui.<sup>43</sup> (p.96).

---

<sup>43</sup> "Does it matter, for example, if a student is bored and indulges in daydreaming while in class, or feels excited and enjoys the lesson?... Everyday experiences, as well as psychological theorizing, tell us that the answer should be yes."



Ce n'est pas sans rappeler ce que nous avons vu avec Mitchell (1993) qui envisageait l'ennui dans la perspective des théories de l'intérêt ! Notons cependant que Pekrun (2006) qui s'intéresse à l'émotion, considère que l'ennui et l'amusement sont considérés comme deux émotions liées aux activités d'accomplissements mais à des pôles opposés en termes de jugement de l'activité comme étant valable tout en restant suffisamment contrôlable par le self. Lorsque les deux facteurs précédents sont présents, l'activité est plaisante pour l'individu. L'ennui est provoqué par l'absence de ces deux facteurs (Fenouillet, 2012).

Et Brown de conclure : ne faudrait-il pas au regard de la recherche aujourd'hui sur l'affect et l'émotion, reconceptualiser la satisfaction en tenant compte du rôle de l'affect et des émotions sur les jugements évaluatifs ?

Brown (2005b) définit la satisfaction en formation comme, « un jugement évaluatif porté par l'apprenant sur certaines caractéristiques de la formation comme le contenu (son intérêt, son utilité, etc.) mais aussi les modalités de diffusion de ce contenu (comment est-il diffusé, - est-il efficacement transmis, la technologie est-elle facile à utiliser ? Etc. »<sup>44</sup> (p. 27, traduction libre). Partant de là, et puisque la satisfaction est un jugement évaluatif de certaines caractéristiques de la formation, tout comme la satisfaction au travail est définie par Weiss (2002) comme un jugement évaluatif positif ou négatif vis-à-vis du travail ou d'une situation de travail, il s'appuiera sur Brief et Weiss (2002), pour qui, l'expérience affective positive (ou négative) affecte les attitudes et les jugements évaluatifs en les rendant plus positifs (ou négatifs).

Ainsi, selon Brown (2005a), les expériences affectives durant la formation, peuvent en quelque sorte, en imprégnant les jugements évaluatifs, déplacer le curseur des réactions des stagiaires vers des valeurs plus positives ou plus négatives. De ce fait, il teste l'hypothèse de l'existence d'un facteur de satisfaction général qui explique les relations entre des évaluations spécifiques de la formation (des facettes) qui sont le plaisir (*enjoyment*), la pertinence (*relevance*) et la satisfaction vis-à-vis de la technologie (*technologie satisfaction*). Il conduira une étude visant à mettre à l'épreuve un modèle de mesure hiérarchique de la satisfaction en formation où la satisfaction globale représente une variable latente de second ordre qui explique les relations entre les facteurs latents de premier ordre (cf. tableau 9 pour les indices d'ajustement de ce modèle).

---

<sup>44</sup> "Training satisfaction is an evaluative judgment by trainees of training features, including, for example, the content (what is being transmitted—is it interesting, useful, and so on?) and delivery (how it is being transmitted—is it effectively presented, is the technology easy to use, and so on?)."

Ce modèle de mesure sera développé auprès d'étudiants de premier cycle dans un cours d'introduction à la gestion (n = 178) et d'étudiants en MBA dans un cours de « *business strategy and policy* » (n = 101) dans une grande université du Midwest des États-Unis. Le cours était donné sous forme d'une conférence diffusée sous forme vidéo et intégrée à une présentation power point, animée avec des images, du texte et de l'audio. Cette présentation intègre également un bouton « stop » et un bouton « lecture », ainsi que des liens hypertextes en relation avec les sujets abordés.

La facette plaisir (*enjoyment*) a été mesurée avec 2 items (« J'ai apprécié cette conférence. » et « L'apprentissage de cette matière était très amusant. »;  $\alpha = .86$ )<sup>45</sup>. La facette pertinence (*relevance*) a été mesurée avec 2 items (« la conférence était pertinente pour ma formation » et "la conférence a fourni des exemples utiles ainsi que des illustrations;  $\alpha = .70$ ).<sup>46</sup> La facette satisfaction vis-à-vis de la technologie a été mesurée avec 3 items (« l'interface de la technologie est facile à utiliser », « la technologie a permis de faciliter la révision » et « je suis satisfait de l'interface de la technologie »;  $\alpha = .78$ ).<sup>47</sup>

	$\chi^2$ (ddl)	RMSEA	NNFI	CFI
Modèle de Brown (2005a)	17.42 (11)	.04	.99	.99

**Tableau 9. Indices d'ajustement du modèle de la satisfaction en formation de Brown (2005)**

Brown (2005a) proposera d'inscrire la satisfaction dans un modèle conceptuel plus global de la recherche sur l'affect et les effets de la formation (cf. figure 5) et d'étudier la satisfaction dans un réseau nomologique afin de mettre à l'épreuve, au regard de la recherche sur l'affect et l'émotion, les relations entre la satisfaction et d'autres variables susceptibles d'avoir une influence sur l'expérience affective. L'hypothèse centrale étant que l'expérience affective en formation et les réactions des participants influencent un certain nombre d'effets de la formation, pertinents pour l'entreprise comme les processus d'apprentissage, la réputation de la formation mais aussi le taux d'adhésion et donc d'inscriptions à la formation.

<sup>45</sup> "I enjoyed this lecture." et "Learning this material was fun."

<sup>46</sup> "The lecture was relevant to my education" and "The lecture provided useful examples and illustrations."

<sup>47</sup> "The technology interface was easy to use." "The technology allowed for easy review." et "I am satisfied with the technology interface."

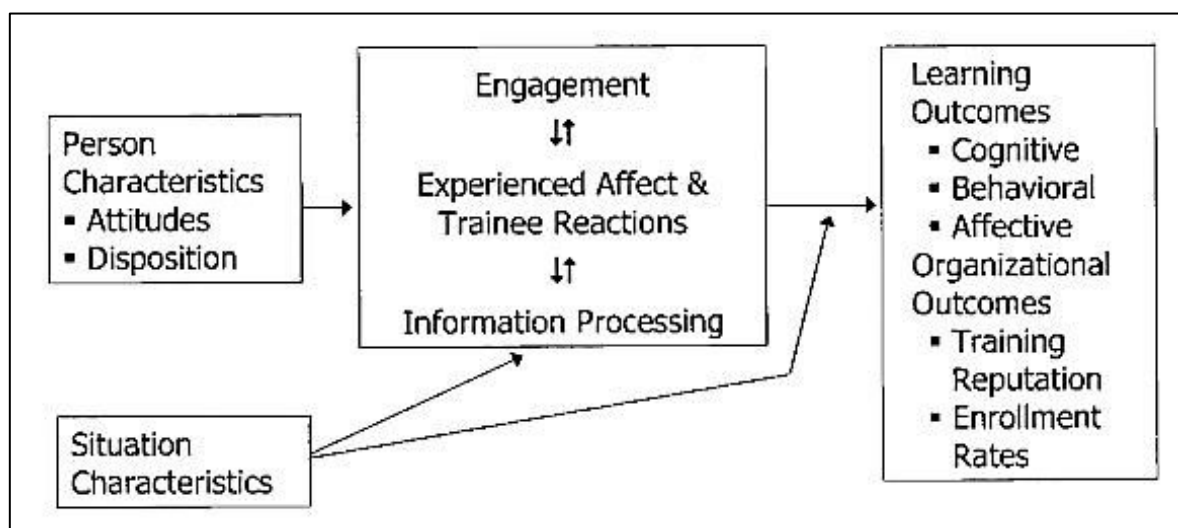


Figure 5. Modèle conceptuel de recherche sur l'affect et les réactions en formation (Brown, 2005a).

Ce que nous retiendrons ici, c'est l'étude de la relation entre la satisfaction telle qu'elle est conceptualisée et opérationnalisée par Brown et une variable qui retient notre attention puisqu'il s'agit de l'intérêt pour le contenu de la formation. Il considère cette variable comme une caractéristique individuelle attitudinale qu'il définit comme « l'enthousiasme général pour un stimulus particulier dans un contexte spécifique »<sup>48</sup> (2005a, p. 994, traduction libre). Selon lui, si la recherche en éducation a montré que l'intérêt est généralement bénéfique pour l'apprentissage (il citera Hidi, 1990; Schiefele, Krapp, et Winteler, 1992), ce concept n'a pas été utilisé comme variable indépendante dans la littérature sur la formation à visée professionnelle. S'appuyant sur Ainley et al. (2002) qui ont montré une relation positive constante entre l'intérêt et l'affect dans l'apprentissage de la lecture des enfants, il teste l'hypothèse que l'intérêt de contenu devrait être lié positivement aux réactions des stagiaires.

Précisons qu'Ainley et al. (2002) distinguent trois types d'intérêt : l'intérêt individuel, l'intérêt situationnel et l'intérêt thématique (*topic interest*). Nous avons déjà vu une distinction entre les deux premières formes d'intérêt dans la perspective de Mitchell (1993). L'intérêt thématique, dont relève ici selon nous l'intérêt de contenu considéré par Brown (2005a), est défini comme « le niveau d'intérêt déclenché quand un sujet spécifique est présenté, et qui semble avoir des aspects à la fois individuels et situationnels (Ainley, Hidi, & Berndorff, 1999) »<sup>49</sup> (Ainley et al., 2002, p. 545, traduction libre).

<sup>48</sup> "(...) an attitudinal construct and refers to an individual's overall enthusiasm for a particular stimulus in a particular context."

<sup>49</sup> "(...) the level of interest triggered when a specific topic is presented, seems to have both individual and situational aspects (Ainley, Hidi, & Berndorff, 1999)."

Si initialement, l'intérêt thématique se réfère à l'intérêt suscité par un mot ou paragraphe qui présente au lecteur un sujet, « Schiefele (1996, 1998) et Schiefele et Krapp (1996) ont utilisé le terme d'intérêt thématique pour désigner une orientation évaluative relativement durable vers certains sujets, une forme de l'intérêt individuel »<sup>50</sup> (Ainley et al., 2002, p. 546, traduction libre).

L'intérêt pour le contenu dans l'étude de Brown (2005a) a été mesuré à l'aide d'une échelle de 3 items développés spécifiquement pour cette étude ( $\alpha = .91$ ). Par exemple, « le contenu de cette conférence me semble très intéressant ». <sup>51</sup> Cette mesure a été recueillie après une brève description de la conférence, mais avant que les stagiaires aient commencé le visionnage de celle-ci.

Les résultats de cette étude montrent que l'intérêt pour le contenu est corrélé positivement aux différentes facettes de la satisfaction, de manière modérée avec la satisfaction vis-à-vis de la technologie et de manière forte avec les autres facettes. Il corrèle également avec la satisfaction globale conformément à l'hypothèse de Brown et de manière forte :  $r = .29$ , pour la satisfaction pour la technologie,  $r = .47$  pour la pertinence,  $r = .54$  pour la facette plaisir,  $r = .53$  pour la satisfaction globale;  $p < .01$ . Par ailleurs, les résultats de la régression standard entre les réactions et l'intérêt pour le contenu montrent que l'intérêt pour le contenu est prédicteur de toutes les facettes des réactions des participants à la formation ainsi que de la satisfaction globale (les  $R^2$  vont de .18 à .35 pour les modèles différents qui ont comme variable dépendante les différentes facettes du modèle).

---

<sup>50</sup> "Schiefele (1996, 1998) and Schiefele and Krapp (1996) have used the term topic interest to mean a relatively enduring evaluative orientation toward certain topics, a form of individual interest."

<sup>51</sup> "The content of this lecture seems very interesting to me."

Pour conclure, cette revue de modèles de mesure de la satisfaction en formation, bien que certainement non exhaustive, permet d'identifier une évolution dans l'opérationnalisation de ce construit. Le passage d'une approche unidimensionnelle de la satisfaction à une approche plus complexe de celui-ci sera sous-tendu par des analyses de plus en plus sophistiquées qui visent à étudier principalement la structure de la satisfaction.

Dans les opérationnalisations que nous venons de voir, finalement seul Brown (2005a, 2005b) inscrira la mesure de la satisfaction dans un cadre conceptuel plus général afin d'étudier les relations entre la satisfaction et le réseau nomologique que lui fournit ce cadre. Cependant, ce cadre conceptuel ne lui permet pas de justifier du choix des facettes qu'il considère pour mesurer la satisfaction (pertinence, satisfaction vis-à-vis de la technologie, et plaisir) bien qu'il lui permette de faire une hypothèse sur la structure globale de la satisfaction, ce qui est en soi une avancée. Mais si l'on pense au modèle conceptuel de Mitchell (1993) qui appréhende l'intérêt situationnel comme composé des deux dimensions « *Catch* » et « *Hold* », bien que l'opérationnalisation qui en découle est ensuite très spécifique au contexte qu'il étudie, il nous semble que l'approche est alors toute autre puisque ce modèle conceptuel, dont nous avons présenté les fondements théoriques, peut servir de cadre de référence pour d'autres opérationnalisations spécifiques de l'intérêt situationnel.

Nous allons maintenant explorer la littérature sur les théories de l'intérêt afin de tenter de mieux comprendre ce qu'est l'intérêt situationnel en formation. Cela nous permettra d'interroger en retour le rapprochement conceptuel qu'il est possible de faire, comme le suggère Kirkpatrick, avec la satisfaction en formation. En quoi la satisfaction en formation est-elle proche de l'intérêt situationnel ? S'agit-il de la même chose ? Peut-on à la fois avoir une approche de la satisfaction en formation comme satisfaction client et dans le même temps, attribuer à la satisfaction un statut de concept permettant de rendre compte de la motivation et de l'envie d'apprendre ? Qu'a-t-on mesuré finalement avec les échelles de mesure que nous venons de présenter ? Et à quoi cela peut-il bien servir ? Voilà autant de questions que nous allons tenter d'explorer après avoir présenté une approche plus énergisante du plaisir vis-à-vis de la formation que celle que nous avons vu jusqu'à présent. Place à l'intérêt.

## **CHAPITRE 3. Un état des lieux de la recherche sur l'intérêt en formation**

### **1. Transposition du concept d'intérêt développé dans le monde scolaire à la formation pour adultes**

Nous avons vu que l'intérêt des chercheurs pour la motivation dans la recherche sur l'évaluation de la formation vise à développer une meilleure compréhension de l'efficacité de la formation, en tenant compte des caractéristiques individuelles. Cependant, comme le souligne Brown (2005a), le concept d'intérêt bien qu'il ait été étudié en relation avec l'apprentissage, et qui renvoie en fait à des théorisations différentes comme nous allons le voir, n'a pas été utilisé comme variable indépendante dans la littérature sur la formation à visée professionnelle. De manière générale en effet, ce concept est issu du monde scolaire et les principaux travaux sur l'intérêt ont été développés dans ce contexte. Ainsi, on pourrait légitimement se poser la question de la pertinence de la transposition du concept d'intérêt développé principalement dans le monde scolaire à la formation pour adultes où la dimension utilitaire de la formation en lien avec l'activité professionnelle lui est spécifique. Mais cette question est en fait plus large puisque les théories de l'intérêt s'inscrivent dans le champ de la recherche sur la motivation et le recours aux théories motivationnelles développées dans le monde scolaire dans le champ de la formation pour adultes est finalement très courant.

Il serait beaucoup trop ambitieux ici de définir ce qu'est la motivation bien que ce concept a traversé de nombreuses fois les écrits que nous avons mobilisé jusqu'ici d'une part parce que « chaque théorie motivationnelle propose une définition du terme qui lui est propre » (Fenouillet, 2003, p. 19). Et d'autre part, parce que nous nous intéressons spécifiquement au concept d'intérêt qui lui-même a fait l'objet de théorisations très spécifiques. Nous adopterons ici la définition simplifiée proposée par Fenouillet (2012) qui repose sur l'idée de force permettant de « mettre en mouvement » un individu : « la motivation est ce qui explique le dynamisme du comportement » (p.7). Cette définition a l'avantage, comme le dit Fenouillet de ne pas perdre de vue ce qui est central dans la définition de la motivation, à savoir cette idée de mise mouvement que cherchera à expliquer la motivation.

Si l'on revient à la question de la transposition des théories de la motivation du monde scolaire dans le champ de la formation pour adultes, d'après Fenouillet (2011), le champ de la recherche sur la motivation en formation d'adultes s'est développé selon deux axes. D'une part l'étude de la motivation sous l'angle de l'engagement en formation et d'autre part sur la dynamique de l'apprentissage. Le premier axe s'interrogera sur les motifs ou causes qui poussent les individus à choisir ou à s'engager dans une formation, cet axe étant très peu développé dans le monde scolaire où la question de l'initiative de s'engager en formation n'a que peu de sens au regard de l'instruction obligatoire. Le second axe qui s'intéresse à la dynamique de l'apprentissage chez les adultes prend principalement appui sur la recherche dans le monde scolaire.

La question de la motivation pour l'apprentissage en formation ne semble pas avoir fait l'objet de modélisation spécifique à la formation pour adulte. Dans ce domaine, les auteurs qui traitent de la formation utilisent volontiers les théories développées dans le monde scolaire. Sur les 101 modèles motivationnels recensés par Fenouillet (2012) dans son modèle intégratif de la motivation, « un seul modèle, celui de Carré (2001), se réfère spécifiquement au contexte particulier de la formation pour adulte. Ce modèle lui-même emprunte largement à différentes théories motivationnelles plus globales. » (Fenouillet, 2011, p.12)

Le modèle de Carré (2001) sur les « motifs et dynamiques d'engagement en formation » fait clairement la distinction entre les motifs d'engagement en formation qui sont liés au contenu même de la motivation de la dynamique d'engagement en formation qui elle, traite du processus motivationnel qui rentre en jeu dans cet engagement. Du côté des motifs, il distinguera tout d'abord l'orientation intrinsèque de l'orientation extrinsèque puis l'orientation vers l'apprentissage d'une part et l'orientation vers la participation d'autre part. Le premier clivage permet de rendre compte de la distinction entre les motifs qui trouvent leur fondement dans la formation elle-même, l'activité de formation est alors confondue avec le résultat attendu, et les motifs qui trouvent leur fondement en dehors de la formation elle-même qui est considérée comme un moyen pour atteindre un résultat.

Le second clivage va distinguer les motifs qui visent l'acquisition d'un contenu de formation qu'il s'agisse de connaissances, d'habilités ou d'attitudes de ceux qui visent la participation c'est-à-dire l'inscription et/ou la présence même en formation, ce motif étant lié à l'anticipation d'un résultat qui sera indépendant de l'apprentissage même de savoirs.

Il distinguera alors dix motifs d'engagement en formation en tenant compte de cette double distinction. Trois de ces motifs sont caractérisés comme des « motifs intrinsèques ». Nous ne retiendrons que ces motifs ici puisqu'ils ont en commun de renvoyer à la notion de plaisir vis-à-vis de la formation : le « motif épistémique », le « motif socio-affectif » et le « motif hédonique ». Le premier motif d'engagement est « ici lié à la connaissance d'un contenu donné, sorte de « gai savoir », dont la fréquentation est source de plaisir en elle-même » (Carré, 2004, p. 293). Le second est lié à au plaisir d'être avec d'autres, c'est un plaisir qui découle du contact social recherché à travers la formation. Ce motif peut cependant être lié à l'apprentissage dès lors que le groupe est vu comme un moyen d'apprendre. Enfin, le troisième motif est relativement peu en lien avec le contenu de l'apprentissage car il vise le plaisir même « lié aux conditions pratiques de déroulement et à l'environnement de la formation » (Carré, 2004, p. 294). C'est le plaisir de participer à l'activité de formation indépendamment du contenu. Nous reviendrons plus loin sur ces motifs et en particulier sur le « motif épistémique » lorsque nous aborderons la relation entre l'intérêt et la motivation intrinsèque. Revenons à la question de la transposition du concept d'intérêt du monde scolaire au monde de la formation des adultes.

Comme nous l'avons vu avec Fenouillet, un glissement est donc opéré lorsque l'on s'intéresse à la motivation dans le cadre de la formation pour adultes puisque les modèles théoriques et concepts disponibles ont été principalement construits dans le monde scolaire. Et comme souligne Cosnefroy (2011) « on peut légitimement se demander dans quelle mesure des recherches privilégiant des apprentissages scolaires sont pertinentes pour la formation d'adultes » (p.12). Il suggère cependant qu'il est possible, et même profitable, de penser la spécificité de l'apprentissage la formation pour adultes malgré la transposition opérée lorsque l'on passe du monde scolaire au monde des adultes. Il cite Bourgeois et Nizet (1997) pour qui penser cette spécificité doit et peut finalement se faire en deux temps. Le point de départ consistera à se référer à une théorie générale de l'apprentissage sans considérer les caractéristiques spécifiques des individus ou du contexte de la recherche. Il s'agira alors d'identifier les variables susceptibles d'entrer en jeu dans le processus d'apprentissage.



Dans un second temps, la spécificité de la formation pour adultes pourra être étudiée en interrogeant cette fois le rôle de ces variables à la fois sur les caractéristiques des apprenants et à la fois sur les caractéristiques de différents contextes. C'est cette démarche nous proposerons de suivre pour étudier, parallèlement à la satisfaction en formation, l'intérêt situationnel dans le contexte de la formation professionnelle continue pour adultes. Nous allons dans un premier temps nous intéresser aux différentes conceptualisations de l'intérêt telles qu'elles ont été développées dans le monde scolaire. Nous traiterons ensuite la question de l'opérationnalisation de l'intérêt situationnel dans le monde scolaire et universitaire afin de mettre à l'épreuve, par la suite, un modèle de l'intérêt situationnel développé dans le contexte de notre recherche doctorale, à savoir le contexte de la formation professionnelle continue pour adultes.

## **2. Les conceptualisations de l'intérêt : une revue de littérature**

S'il ne fait aucun doute aujourd'hui que l'intérêt est bien établi comme étant « un construit motivationnel dans le champ de l'éducation »<sup>52</sup> (Fenouillet, 2012; Hidi, 1990; Krapp, 2002; Renninger & Hidi, 2011; Schiefele, 2009), nous allons voir que cette conceptualisation de l'intérêt est relativement récente. Par ailleurs, si la structuration de ce champ de recherche a permis de nombreuses conceptualisations, elle n'a pas encore produit de théorie englobant ces dernières (Renninger & Hidi, 2011) à l'instar des différentes conceptualisations de la satisfaction. Nous allons voir que, comme pour la satisfaction, l'intérêt a d'abord été une préoccupation de praticiens plutôt qu'une préoccupation de chercheurs. De plus, tout comme pour la satisfaction, la question de l'opérationnalisation de l'intérêt est aussi une question complexe. En effet, Renninger et Hidi (2011), s'appuyant sur une revue de littérature portant sur 10 ans de recherches sur l'intérêt entre 2000 et 2010 dressent le constat suivant : si la plupart des articles prennent pour point de départ au moins une définition implicite de l'intérêt, celle-ci est en général inscrite dans une perspective théorique assez restreinte. Ce qui potentiellement peut poser par la suite des problèmes d'opérationnalisation et de mesure de ce construit. À la suite de ces auteurs, nous pensons qu'un état des lieux des différentes conceptualisations de l'intérêt est nécessaire pour justifier la pertinence du choix d'une opérationnalisation plutôt qu'une autre, au regard du contexte et des objectifs de la recherche. C'est que nous allons faire dans ce qui suit.

---

<sup>52</sup> "motivational construct in education" (Schiefele, 2009, p.197)

Dans son ouvrage « les théories de la motivation », Fenouillet (2012), rappelle que l'intérêt a fait l'objet de théorisations plus spécifiques que celles que l'on retrouve dans différents modèles motivationnels. Ces théorisations psychologiques reposent sur trois principaux courants de recherche.

Le premier courant de recherche sur l'intérêt est historiquement celui des « intérêts professionnels » qui postule de l'existence d'une relation entre les intérêts déclarés pour certaines activités professionnelles et le métier futur qu'exercera l'individu. Bien que ce courant soit historiquement le premier courant de recherche sur l'intérêt, il produira très peu de conceptualisations de l'intérêt. Ces recherches, très empiriques, ont dès le départ été mises en œuvre pour répondre à des questions d'orientation, développant avec pragmatisme des inventaires d'intérêts professionnels (Strong, 1933; Kuder, 1993).

Le caractère très appliqué de ces recherches explique sans doute que malgré une tradition empirique très forte et une histoire relativement longue, au regard de la jeunesse relative des théories motivationnelles, il n'y ait finalement que Holland (1966, 1997) qui ait proposé un modèle conceptuel majeur, même si ce modèle a servi par la suite de base à d'autres plus ambitieux (Ackerman, 1997). (Fenouillet, 2012, p. 26)

Le second courant de recherche est celui de l'intérêt intrinsèque pour une activité. L'intérêt est vu sous l'angle du plaisir à pratiquer une activité indépendamment d'autres effets qui pourraient découler de celle-ci. (Hidi, 1990; Hidi & Renninger, (2006); Krapp, 2002, 2005; Schiefele, 1991).

Et enfin, le troisième courant, se distingue du second en considérant l'intérêt comme une émotion (Izard, 1991), comme nous le verrons par la suite dans la théorie intégrée de l'intérêt de Silvia (2001).

C'est dans la lignée du second courant de recherche que nous allons nous inscrire lorsque nous parlerons d'intérêt. Il s'agit pour nous de considérer l'individu dans une dynamique d'apprentissage, afin d'appréhender les éléments de la situation qui seront potentiellement déclencheurs de son intérêt, vus sous l'angle du plaisir à apprendre mais aussi afin d'étudier l'interaction entre ces éléments situationnels et les caractéristiques individuelles.

## **2.1. L'intérêt : un concept contemporain mais pas si nouveau ou comment se repérer dans les conceptualisations de l'intérêt**

Les écrits contemporains sur l'intérêt retracent de manière assez systématique l'histoire du développement de la recherche sur l'intérêt (ex. Hidi, 1990; Krapp, 2002; Mitchell, 1993; Schiefele, 1991) et à travers cette histoire, redonnent la paternité de ce concept aux praticiens qui ont été les premiers à étudier la relation intérêt/apprentissage. Si l'influence de l'intérêt sur l'apprentissage a été pressentie très tôt, les recherches sur l'intérêt sont relativement récentes comme le souligne Cosnefroy (2007). Pour Schraw et Lehman (2001), ce sont d'abord les psychologues et les pédagogues qui se sont intéressés à ce concept au début du 20ème siècle. Mais avec l'avènement du Behaviorisme, l'histoire de l'intérêt va marquer une pause de 50 ans, avant que ce concept soit remis au goût du jour par la recherche. On comprend bien alors qu'à travers cette histoire, c'est l'histoire d'une certaine psychologie du sujet qui est retracée selon que celui-ci soit vu comme en dehors de son environnement ou en relation/interaction avec ce dernier.

Pour Schiefele (1991), le concept d'intérêt a une longue tradition en psychologie et trouve un ancrage en Allemagne dans les travaux du philosophe Herbart (1806/1965, 1841/1965) qu'il considère comme l'un des pionniers de la psychologie moderne. Schiefele (1991) résume ainsi les positions d'Herbart : « Pour lui, l'intérêt permet avant tout la reconnaissance correcte et complète d'un objet, conduit à un apprentissage significatif, favorise le stockage à long terme des connaissances et fournit la motivation pour l'apprentissage ultérieur »<sup>53</sup> (p.300, traduction libre). Ainsi, l'intérêt est envisagé dans cette perspective comme étant étroitement lié à l'apprentissage.

Aux États-Unis, c'est au psychologue Nord-Américain John Dewey (1913) qu'est attribuée la paternité du concept (Hidi, 1990 ; Schiefele, 1991) même si c'est James (1890/1950) qui a été le premier à souligner le rôle crucial de l'intérêt dans ses travaux. Cependant, James n'a pas développé de théorie de l'intérêt contrairement à Dewey dont les travaux ont permis une première conceptualisation. Tout comme Herbart, Dewey a envisagé le concept d'intérêt en relation avec l'apprentissage.

---

<sup>53</sup> "In Herbart's view, interest is closely related to learning. It allow for correct and complete recognition of an object, leads to meaningful learning, promotes long-term storage ok knowledge and provides motivation for further learning."

Dans son ouvrage « *Interest and effort in education* », Dewey (1913) distingue l'apprentissage orienté par l'intérêt de l'apprentissage basé sur la coercition et négligeant l'intérêt « spontané » des élèves. Pour lui, l'intérêt agit sur la qualité de l'apprentissage à travers l'attention. Il reproche ainsi à la théorie de l'effort (ou l'éducation coercitive) le fait que l'apprentissage soit guidé par des facteurs externes qui visent à stimuler artificiellement l'attention des élèves par des artefacts alors que l'attention a pour véritable source l'intérêt. Selon lui, la théorie de l'effort repose sur l'hypothèse communément admise de l'extériorité des objets (ou idées) vis-à-vis de l'individu. C'est parce que l'objet (ou l'idée) est supposé à l'extérieur du *self* (soi) qu'il (elle) doit être rendu(e) intéressant(e), en étant entouré(e) de stimuli et d'incitations artificiels. Le rôle des stimuli artificiels de l'environnement est de permettre à l'individu d'intégrer ces objets (ou idées) au *self* (soi).

Or selon Dewey, c'est précisément parce que les objets sont en dehors de la sphère du *self* (soi) que l'effort, sans intérêt, va nécessiter de faire appel à une puissante volonté pour intégrer ces objets (ou idées). IL en résultera finalement une division de l'attention : une attention minimale mais en quantité suffisante pour satisfaire aux exigences des stimulations de l'environnement (par exemple pour satisfaire aux exigences de l'enseignant), ce, afin d'économiser le reste des forces pour les investir dans des choses plus centrales pour l'enfant. Pour Dewey (1913), envisager de rendre quelque chose intéressant est un contre sens.

Le principe même de rendre un objet (ou une activité) intéressant(e) implique le même divorce entre l'objet et le *self* (soi). Quand les choses doivent être rendues intéressantes, c'est que l'intérêt lui-même fait défaut. Par ailleurs, l'expression est impropre. La chose n'est pas plus intéressante qu'elle ne l'était auparavant. (...) L'excitation de l'enfant est simplement dirigée vers quelque chose qu'il aime avec l'espoir que celui-ci puisse finalement assimiler quelque chose qui lui déplaît.<sup>54</sup> (p. 14, traduction libre)

Selon lui, il y a deux types de plaisir. Le premier est celui qui accompagne l'activité et qui n'a pas d'existence propre en dehors de celle-ci. C'est le plaisir d'être absorbé par l'activité pour elle-même, pour ce qu'elle procure en termes d'accomplissement ou en termes de maîtrise. C'est le plaisir que l'on trouvera dans l'intérêt « légitime », le véritable intérêt.

---

<sup>54</sup> "The principle of "making" objects and ideas interesting implies the same divorce between object and self. When things have to be made interesting, it is because interest itself is wanting. Moreover, the phrase is a misnomer. The thing, the object, is no more interesting than it was be fore. (...) He is excited in a given direction, with the hope that somehow or other during this excitation he will assimilate something otherwise repulsive."

Ce type de plaisir trouve sa source dans la satisfaction des besoins de l'organisme. Le second type de plaisir naît de contacts et marque la réceptivité aux stimuli externes. Il existe en tant que tel indépendamment de l'activité.

Lorsque les objets sont rendus intéressants (et qu'ils ne le sont pas intrinsèquement dirions-nous aujourd'hui), c'est, selon Dewey, le second type de plaisir qui est mis en jeu. Il est alors utilisé pour combler l'écart entre le *self* (soi) et ce qui en soi ne présente pas un intérêt en tant que tel. Pour Dewey, ce qui en résulte, c'est la division des énergies. Dans le cas d'un effort désagréable la division est simultanée et dans ce cas, elle est successive. Au lieu d'avoir une activité mécanique externe et une activité interne aléatoire dans le même temps, l'enfant va osciller entre excitation et apathie. Ainsi, pour Dewey (1913) « le propre de l'intérêt est l'accompagnement de l'identification par l'action, du self avec un objet ou une idée en raison de la nécessité de cet objet ou de cette idée pour le maintien d'une activité auto-initiée »<sup>55</sup> (p. 14, traduction libre).

C'est donc la concordance de l'activité avec l'expression du *self*, l'autonomie liée au choix même de l'activité et la satisfaction des besoins qui fondent l'intérêt pour Dewey. Sans ces trois conditions, il ne peut y avoir de véritable intérêt. Nous verrons que cette conception de l'intérêt est très proche du concept de motivation intrinsèque de Deci et Ryan (1985, 2000, 2002) sans le recouvrir totalement. Par ailleurs, il est clair que dans les travaux de Dewey, l'intérêt s'inscrivait dans une vision organismique s'opposant ainsi à une vision mécaniste de la nature humaine comme le suggèrent Deci et Ryan (2008).

Les théories qui postulent une conception organismique plutôt qu'une conception mécaniste de la nature humaine (par ex., Piaget, 1971 ; Rogers, 1963 ; Werner, 1948 ; White, 1960) considèrent le développement comme un processus par lequel l'être humain intériorise, développe, perfectionne et intègre ses structures internes ou les représentations qu'il se fait de lui-même et du monde qui l'entoure (Deci & Ryan, 2008, p.26).

Ainsi, pour Dewey, « dans l'intérêt le *self* (soi) et le monde sont ensemble engagés dans une perspective de développement de l'individu »<sup>56</sup> (p. 126, traduction libre).

---

<sup>55</sup> "Genuine interest is the accompaniment of the identification, through action, of the self with some object or idea, because of the necessity of that object or idea for the maintenance of a self-initiated activity."

<sup>56</sup> " In interest the "self and world are engaged with each other in a developing situation."

Comme le souligne Hidi (1990), Dewey s'inscrit dans la lignée de plusieurs psychologues qui ont noté le rôle de l'intérêt dans la dynamisation et la régulation du comportement humain (par exemple Claparède, 1911; James, 1890). Dewey puis ensuite Thorndike (1935) souligneront non seulement l'influence de l'intérêt personnel pour l'apprentissage mais aussi celui de l'intérêt pour la tâche et pour les objets (Hidi, 1990).

Du côté de la recherche cependant, les chercheurs américains ne se sont penchés sur ce thème que depuis les années 80, à l'exception notable de Bernstein (1955) qui, dans une étude isolée portant sur la relation entre la compréhension de la lecture et l'intérêt, a montré que l'intérêt dépend à la fois des caractéristiques du lecteur, des facteurs inhérents au texte mais aussi de l'interaction entre ces deux facteurs. Nous verrons que cette vision de l'intérêt comme étant la résultante de l'interaction entre l'individu et les caractéristiques de son environnement est aujourd'hui une vision partagée par de nombreux courants de recherches contemporaines sur l'intérêt.

Schraw et Lehman (2001) évoquent plusieurs raisons pour expliquer l'indifférence de la recherche pour l'intérêt après les premiers écrits sur le sujet et cela jusque dans les années 80. Comme nous l'avons évoqué, l'avènement du Behaviorisme, défavorable aux construits psychologiques inobservables a contribué à cette indifférence de la part des chercheurs. Toujours selon ces auteurs, deux autres raisons historiques majeures expliquent cette désuétude. D'une part, l'intérêt a rarement joué un rôle central dans les théories de l'apprentissage. Les théories cognitives dans les années 80 ont souvent ignoré ce concept au regard de la difficulté à l'opérationnaliser et il apparaissait comme étant sans rapport avec le type d'apprentissages étudiés (*outcomes*). Et d'autre part, d'autres concepts étaient considérés comme plus centraux dans la compréhension du système de traitement de l'information comme la perception, la mémoire de travail et la représentation des connaissances dans la mémoire à long terme. Selon Hidi (1990), Bartlett (1932) avait pourtant souligné le rôle important joué par l'intérêt dans la construction des souvenirs mais si ce rôle a été généralement admis par de nombreux chercheurs, il n'y a eu que très peu de preuves empiriques.

Le Behaviorisme aura donc mis en sommeil pendant une longue période tous les concepts énergétiques (et en particulier le concept d'intérêt) à l'exception notable du concept de curiosité grâce à Berlyne (1960). L'émergence de la psychologie cognitive a continué à ignorer ces facteurs, en particulier l'intérêt, se centrant en priorité sur les aspects rationnels et structurels de la cognition. Cependant, selon Hidi (1990), cette vision restreinte de la cognition a été remise en cause par des chercheurs tels que Bereiter (1985), Brown, Collins, et Duguid (1989), Csikszentmihalyi (1975, 1988), ou Piaget (1981). Ils suggèrent que l'environnement, mais aussi les aspects énergétiques du traitement de l'information soient inclus dans les modèles théoriques du fonctionnement cognitif. Cette approche de l'intérêt comme facteur énergétique faisant partie intégrante de la cognition n'est pas sans rappeler celle de Dewey et fourni ainsi une première conceptualisation contemporaine de l'intérêt : « l'intérêt peut être conceptualisé comme émergeant de l'interaction entre un individu « énergisé » et le monde extérieur, et ainsi, il représente les deux aspects de la cognition qui ont été négligés »<sup>57</sup> (Hidi, 1990, p. 550, traduction libre).

Pour Krapp (2002), ce déclin de la recherche sur l'intérêt aura pour conséquence des acceptations très distinctes de ce qu'est l'intérêt, sans qu'il n'y ait eu de tentative d'intégration des différentes conceptualisations dans un cadre théorique unifié. Par ailleurs, des courants de recherches en relation avec l'apprentissage ont rendu le concept d'intérêt superflu en étudiant des phénomènes très spécifiques comme l'attention plutôt que d'étudier les interrelations entre différents aspects de l'intérêt, dans leur complexité mais surtout dans une approche plus large de la personnalité et du développement humain.

Plus spécifiquement, au lieu de questionner les relations complexes entre les différents aspects de l'intérêt dans une approche relativement large de la personne, ou du développement humain, la recherche liée à l'intérêt s'est focalisée sur des phénomènes tels que l'attention (Deutsch & Deutsch, 1963), la curiosité (Berlyne, 1960), l'émotion (Izard, 1977), le flow (Csikszentmihalyi, 1975) ou la motivation intrinsèque (Hunt, 1965; Deci, 1975).<sup>58</sup> (Krapp, 2002, p. 405, traduction libre)

---

<sup>57</sup> "Interest can be conceptualized as emerging from an interaction between an energized individual and the external world, and thus it represents the two aspects of cognition that have been neglected."

<sup>58</sup> "Specifically, instead of discussing the complex interrelations among different aspects of interest within a relatively broad approach to personality or human growth, research related to interest focused on phenomena such as attention (Deutsch et Deutsch, 1963), curiosity (Berlyne, 1960), emotion (Izard, 1977), flow (Csikszentmihalyi 1975), or intrinsic motivation (Hunt, 1965; Deci, 1975)."

En 1980, Kintsch fut l'un des premiers, à la suite de Bernstein (1955), à expliciter la relation entre l'intérêt et le traitement cognitif de la lecture de textes. Il distinguera notamment l'intérêt émotionnel de l'intérêt cognitif, suggérant que l'intérêt émotionnel est en relation avec des grands thèmes comme la vie, la mort, etc. et que l'intérêt cognitif se produit lorsqu'il y a engagement du lecteur dans les événements présents dans le texte. Cette distinction ne sera pas validée empiriquement. Ainsi, les premières recherches sur l'intérêt se sont développées en relation avec l'apprentissage textuel. Mais c'est Hidi et Baird (1988) puis Hidi (1990) qui proposeront une distinction conceptuelle majeure entre deux formes d'intérêt : l'intérêt individuel et l'intérêt situationnel. L'intérêt individuel correspond aux intérêts et préférences individuelles qui impactent les performances cognitives, et l'intérêt situationnel rend compte de la manière dont les situations qualifiées d'intéressantes vont influencer les performances d'un ensemble de sujets (Fenouillet, 1998).

En Allemagne, c'est Hans Schiefele qui, à la fin des années 70, va remettre les recherches sur l'intérêt au goût du jour, lui conférant un véritable statut de concept motivationnel pertinent pour la recherche en éducation (Krapp, 2002). Il développera une théorie de l'intérêt orientée vers l'éducation en pointant du doigt l'insuffisance des concepts dominants de motivation à la réussite pour comprendre la motivation à apprendre. « Mettre l'accent sur la performance des élèves, c'est omettre la possibilité que l'élève puisse aimer ce qu'il apprend parce qu'il accorde de la valeur au processus même d'engagement dans certains domaines de connaissances »<sup>59</sup> (Schiefele, 1991, p. 301, traduction libre). On voit déjà que dans la conception de l'intérêt de Schiefele, le plaisir et la valeur accordée à l'activité même, sont deux éléments qui doivent être pris en compte pour comprendre la construction de l'intérêt des individus pour des domaines spécifiques, c'est à dire un intérêt thématique (*topic interest*). Fenouillet (1998) souligne les six points essentiels proposés par Schiefele (1991), qui, ensemble, rendent compte de l'implication générale du concept d'intérêt que nous reprenons ici :

1 - C'est un concept à contenu spécifique : Il est toujours lié à une activité, à un sujet ou à une tâche spécifique.

---

<sup>59</sup> "Specific emphasis on student performance neglects the possibility that student come to like their subjects and learn because they value the process of being engaged in certain fields of knowledge."



2 - C'est une force qui dirige le comportement : Elle peut expliquer pourquoi un individu dans un domaine s'efforce d'atteindre de hautes performances ou pourquoi un individu fait preuve d'une forte motivation intrinsèque.

3 - L'intérêt joue un rôle important comme facteur explicatif dans des conceptions subjectives de l'apprentissage chez les enseignants.

4 - L'intérêt consiste en une forte valeur attachée à un sujet ou à une activité. Il peut être de courte durée ou être permanent. Il peut également être général (impliquant de nombreuses activités) ou spécifique. L'intérêt n'est cependant pas un trait de personnalité.

5 - L'utilisation de facteurs cognitifs spécifiques, tels que les connaissances antérieures ou les stratégies d'apprentissage particulières, est augmentée par l'inclusion d'une motivation spécifique telle que peut l'être l'intérêt.

6 - L'intérêt sur un sujet spécifique est probablement davantage induit par l'influence de l'instruction que par une orientation motivationnelle générale.

On voit donc clairement apparaître dans la conception de l'intérêt de Schiefele, une référence explicite à la motivation intrinsèque. L'intérêt y est appréhendé comme un motif explicatif possible de ce type de motivation vis-à-vis d'un domaine donné. Mais pour Krapp, (2002) si Schiefele et ses collègues à Munich ont eu connaissance des travaux de Deci (1975) sur la motivation intrinsèque, il est surprenant qu'ils n'aient pas pris en compte les premiers travaux empiriques et théoriques de la théorie de l'autodétermination qui émergeaient à cette époque (Deci, 1980). Cependant, nous noterons que Schiefele (1991) a sans doute donné un élément de réponse à Krapp lorsqu'il souligne le fait que la motivation intrinsèque proposée par Deci et Ryan (1985) fait appel au terme « intérêt » sans que ce terme soit explicité :

Deci et Ryan (1985) ont attribué « un rôle important dans la direction d'un comportement intrinsèquement motivé, puisque les individus abordent très naturellement ce qui les intéresse » (p. 34). Compte tenu de la signification attribuée à l'intérêt, il est surprenant que de nombreux auteurs ne se soient pas souciés de clarifier leur compréhension de ce terme. »<sup>60</sup> (p. 299-300, traduction libre).

---

<sup>60</sup> "Deci and Ryan (1985) ascribed to interest "an important directive role in intrinsically motivated behavior in that people naturally approach activities that interest them" (p.34). In view of the significance attributed to interest, it is surprising that many authors do not bother to clarify their understanding of the term."

Krapp (2002, 2005, 2007) contrairement à Schiefele, dans son approche personne-objet de l'intérêt (*Person-Object Approach to Interest*) inscrira ses travaux dans le cadre théorique de la théorie de l'autodétermination. Nous verrons que Deci clarifiera, en 1992, la distinction et les relations entretenues entre intérêt et motivation intrinsèque, et, que la définition actuelle de la motivation intrinsèque dans la théorie de l'autodétermination fait toujours référence à ce concept. Nous y viendrons un peu plus loin pour apprécier la manière dont est conceptualisé l'intérêt dans cette perspective.

## **2.2. Synthèse - retour sur la satisfaction en formation dans le modèle de Kirkpatrick**

Nous venons de voir comment se situe le concept d'intérêt dans le champ de la psychologie cognitive contemporaine et plus spécifiquement dans le champ de la motivation. L'intérêt en tant que facteur énergétique est, pour Hidi, un aspect essentiel de la cognition, qui a été longuement ignoré par la recherche en psychologie. L'intérêt est aussi, pour Schiefele, un concept motivationnel pertinent, dans le champ de l'éducation. De manière plus large, il préconise d'évaluer la pertinence d'un concept motivationnel dans ce champ, en allant au-delà des critères académiques sur la performance pour inclure l'expérience subjective et les émotions positives liée à l'expérience de l'engagement dans une activité (Schiefele, 1991), ce que l'intérêt est à même de pouvoir rendre compte. Nous allons cependant voir que Hidi et Schiefele ne partagent pas la même conceptualisation de l'intérêt, même s'ils ont contribué très clairement à des avancées majeures sur ce thème. Mais arrêtons-nous un instant sur ces deux constats pour réaliser une première relecture du modèle de l'évaluation de Kirkpatrick.

S'il l'on a en mémoire ce que dit Kirkpatrick en 1959, puis en 1996 lorsqu'il revisite son modèle « *Four-levels model of evaluation* », on retrouve dans sa première définition des réactions, l'idée de plaisir dans une situation de formation. Et plus tard, comme nous l'avons vu également, il estimera que mesurer les réactions permet de s'assurer que les participants à la formation sont motivés et surtout intéressés par la formation; ils feront alors potentiellement plus d'efforts pour apprendre. Bien sûr, s'il l'on pense à Dewey, puis à Hidi, on voit bien qu'il manque dans cette vision du plaisir lié à la formation, la dimension énergétique de ce plaisir ainsi que la perspective développementale dans la pratique d'une activité **librement** choisie.

C'est la question du choix et de l'autonomie du sujet qui est également absente dans la vision de Kirkpatrick. Là encore, il suffit de repositionner son modèle dans la chronologie du développement de la psychologie pour mieux comprendre comment est appréhendé l'individu dans ce dernier. Rappelons qu'à l'origine, les premiers modèles de l'évaluation sont nés dans les années 50 et sont issus de la psychologie béhavioriste. Ils tenteront de s'adapter à l'industrie pour apporter une réponse aux préoccupations de celles-ci (Morin, p.27). Cet ancrage dans le courant du Behaviorisme pourrait ainsi expliquer que ce modèle n'ait pas intégré les apports des théories cognitives.

Si Kirkpatrick, dans le premier niveau de son modèle, celui des réactions, parle du plaisir qui doit être un premier effet attendu de la formation, il ne s'agit pas perdre de vue qu'il s'agit de situations de formations qui sont bien souvent prescrites. Son modèle s'adresse bien plus aux gestionnaires de la formation qu'il ne tente de rendre compte des phénomènes cognitifs qui peuvent entrer en jeu dans les processus cognitifs liés à chaque niveau évalué. Ainsi, l'idéaltype de l'individu en formation dans ce modèle est bien plus un individu à qui l'environnement propose des stimuli factices dirions-nous pour reprendre ce que nous avons vu avec Dewey, fabriqués pour que celui-ci intègre ce qu'il doit apprendre et est prévu par un programme rarement négocié et choisi par ce dernier.

Dans cette vision, le plaisir en question, évalué par la satisfaction, est un plaisir qui découle des caractéristiques de l'objet (la formation) mais qui n'est pas « énergisant » pour l'apprentissage. Ainsi, la satisfaction en formation telle qu'elle est vue dans le modèle de Kirkpatrick vise bien plus à rendre compte d'un plaisir du client vis-à-vis de l'objet formation dans perspective de fidélisation de celui-ci (au sens que nous avons entrevu dans le domaine la recherche sur la satisfaction client) qu'à rendre compte de l'expérience des sujets apprenants vis-à-vis des caractéristiques des situations d'apprentissages potentiellement apprenantes, au sens de l'apprenance de Carré (2005). Et comme nous l'avons vu avec Schiefele, l'expérience même de l'intérêt, à travers le plaisir qui peut émerger dans des situations d'apprentissages, est une expérience qui pourra, dans le temps, permettre des apprentissages ultérieurs dans certains domaines du fait du plaisir lié à la valeur qui peut être accordée à l'engagement de l'individu dans le processus d'apprentissage.

De ce fait, nous pensons que la satisfaction en formation, telle qu'elle est définie dans le modèle de Kirkpatrick, ne peut être à même de saisir toute la complexité de cette expérience d'intérêt vis-à-vis d'une situation d'apprentissage ; alors que le concept d'intérêt est sans doute « le plus à même de prendre en compte les caractéristiques des savoirs et des situations d'apprentissage sans pour autant ignorer les caractéristiques de la personne (Bergin, 1999; Schiefele, 1991) » (Cosnefroy, 2007, p.94 )

Nous allons maintenant nous centrer sur les conceptualisations contemporaines de l'intérêt repérées par Renninger et Hidi (2011) puis nous verrons comment l'intérêt est conceptualisé dans la perspective de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2000, 2002). L'idée pour nous est d'interroger tout particulièrement la relation entre l'intérêt et la motivation intrinsèque.

### **2.3. Les conceptualisations de l'intérêt**

#### **2.3.1. Les principales conceptualisations de l'intérêt - Renninger et Hidi (2011)**

Renninger et Hidi (2011) ont dénombré, à partir de la base PsycINFO, pas moins de 4600 articles publiés entre 2000 et 2010 où le terme « intérêt » figure dans le résumé avec au moins comme mots clés « motivation » et/ou « apprentissage ». A partir d'un échantillon considéré comme représentatif de ces études, ces auteurs ont pu repérer, en fonction du focus envisagé par les auteurs, cinq conceptualisations contemporaines majeures de l'intérêt : le développement de l'intérêt, l'intérêt comme émotion, les caractéristiques ou l'expérience de la tâche, la valeur, les intérêts professionnels. Nous proposons dans ce qui suit, une traduction libre synthétique, augmentée de définitions ou de précisions lorsqu'elles nous semblent nécessaires, de quatre de ces cinq focus, puisque nous avons précisé que notre champ de recherche ne concerne pas celui des intérêts vocationnels.

##### **Focus « développement »**

L'intérêt, dans son développement est central dans les conceptualisations de Hidi et Renninger (2006) et Krapp (2002, 2007). Ces auteurs partagent une vision de l'intérêt comme étant à la fois un état psychologique et une prédisposition à se réengager dans une discipline spécifique se développant à travers l'interaction entre l'individu et son environnement dans le temps. Si Hidi et Renninger ont mis l'accent sur la relation entre l'intérêt et l'apprentissage et le développement, Krapp étudie l'intérêt en relation avec le développement du « *self* ».

Le modèle développé par Hidi et Renninger repose sur une distinction majeure entre deux formes d'intérêts (Hidi et Baird, 1986) : l'intérêt individuel et l'intérêt situationnel.

**L'intérêt situationnel** fait référence aux réactions affectives immédiates et déclenchées par des stimuli de l'environnement qui ont attiré l'attention de l'individu, ses réactions pouvant ou non durer dans le temps (Hidi, 1990; Hidi et Baird, 1986; Hidi et Renninger, 2006).

**L'intérêt individuel** se réfère plutôt à une prédisposition relativement durable d'une personne à se réengager dans un contenu particulier au fil du temps, ainsi qu'à un état psychologique immédiat qui suit l'activation de cette prédisposition (Hidi et Renninger, 2006).

Ces deux formes d'intérêt, bien que distinctes, interagissent selon une vision dynamique de l'intérêt, ce dont rend compte le modèle de développement de l'intérêt de Hidi et Renninger (2006). Ce modèle décrit quatre phases de développement de l'intérêt (*Four-Phase Model of Interest Development*) : l'intérêt situationnel déclenché, l'intérêt situationnel maintenu, l'intérêt individuel émergent et l'intérêt individuel bien développé. Ces quatre phases sont synthétisées par Renninger et Su (2012) dans un tableau dont nous proposons une version traduite (cf. tableau 10).

Phases du développement de l'intérêt			
Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4
Intérêt Situationnel activé ( <i>Triggered situational interest</i> )	Intérêt situationnel maintenu ( <i>Maintained situational interest</i> )	Intérêt individuel émergeant ( <i>Emerging individual interest</i> )	Intérêt individuel développé ( <i>Well – Developed individual interest</i> )
Définition			
État psychologique résultant de changements à court terme dans le traitement cognitif et affectif	État psychologique centré sur une attention soutenue durant une période prolongée, et / ou qui se reproduit et persiste	État psychologique et le début d'une prédisposition relativement durable à rechercher un réengagement dans des catégories particulières de contenu	État psychologique et une prédisposition relativement durable à se réengager des catégories particulières de contenu
Caractéristiques de l'apprenant			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assiste au contenu mais de manière fugace</li> <li>• A besoin que son engagement soit soutenu par les autres et par l'environnement pédagogique</li> <li>• Peut faire l'expérience de sentiments positifs ou négatifs</li> <li>• peut ou pas être en situation de réflexion pendant l'expérience</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se réengage dans le contenu vis-à-vis duquel l'attention précédemment été déclenchée</li> <li>• Est soutenu par d'autres pour faire des liens entre leurs compétences, les connaissances et l'expérience antérieure</li> <li>• a des sentiments positifs</li> <li>• développe la connaissance du contenu</li> <li>• développe un sens de la valeur du contenu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Est susceptible de se réengager de sa propre initiative vis-à-vis du contenu</li> <li>• Pose des questions par curiosité et cherche à en connaître les réponses</li> <li>• A des sentiments positifs</li> <li>• A stocké des connaissances et de la valeur</li> <li>• est très concentré sur sa propre question</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Est réengagé de lui-même dans le contenu</li> <li>• Se pose des questions par curiosité vis-à-vis du contenu</li> <li>• Autorégule facilement le cadrage des questions qu'il se pose et sa recherche de réponses</li> <li>• Peut persévérer dans la frustration et le défi pour atteindre les objectifs</li> <li>• Reconnaît les autres contributions à la discipline</li> <li>• Cherche activement des <i>feedbacks</i></li> </ul>

Tableau 10. Les quatre phases de développement de l'intérêt (Hidi et Renninger, 2006) - Définitions et caractéristiques des apprenants (traduit de Renninger & Sue, 2012, p.170)

*Le « Four-Phase Model of Interest Development »* décrit le développement de l'intérêt à partir d'études empiriques portant aussi bien sur des intérêts nouveaux que sur des intérêts déjà existants. L'intérêt est d'abord initié par des éléments qui ont attiré l'attention de l'apprenant. Ce processus est appelé déclenchement. Le processus de déclenchement peut être éphémère mais il peut aussi permettre le développement d'un intérêt situationnel maintenu. Une fois cet intérêt situationnel maintenu, il peut alors conduire à un intérêt individuel émergent si l'individu répète son engagement de sa propre initiative ou si l'environnement soutient cet engagement. Ainsi, l'intérêt situationnel représente les premières phases de développement de l'intérêt même si d'autres possibilités existent et ne sont pas ignorées par ce modèle : un individu ayant un intérêt individuel élevé pourra développer de l'intérêt pour d'autres situations connexes.

Selon Renninger et Su (2012) deux aspects du développement de l'intérêt sont souvent méconnus de la recherche : la conscience de son intérêt chez l'individu, c'est à dire sa capacité évaluer cognitivement son engagement ainsi que le rôle essentiel de la connaissance, en plus de sentiments et de la valeur comme indicateurs de l'intérêt, en particulier dans les phases ultérieures de développement d'intérêt.

Le premier aspect ne veut pas dire que cette conscience du développement de l'intérêt est nécessairement réflexive ou métacognitive. Les apprenants ne sont pas nécessairement dépendants de leur volonté à développer un intérêt, ou n'ont pas nécessairement besoin d'être intéressés pour apprendre notamment si l'environnement offre des supports dont ils peuvent se saisir pour cet apprentissage. De plus, ils peuvent n'être conscients du développement d'un intérêt que beaucoup plus tard dans le processus de son développement. Ce qui implique, pour ces auteurs, que le fait qu'un apprenant ait conscience du développement de son intérêt pour un contenu n'est pas la même chose que le fait qu'il soit conscient de manière métacognitive du rôle de cet intérêt dans son apprentissage. En effet, cette conscience métacognitive n'impactera pas le fait qu'il poursuive ou pas son engagement dans l'apprentissage, car cet engagement surtout lié aux objectifs de maîtrise ou de performance qu'il s'est fixé. Cependant, cette conscience métacognitive sera susceptible d'impacter la manière dont l'apprenant s'organise pour continuer son engagement vis-à-vis du contenu de son intérêt. Ce qui revient à dire que cette conscience pourra influencer le type de stratégies d'autorégulation qui seront mises en place par l'apprenant s'il souhaite continuer son engagement.

Le deuxième aspect souligné par les auteurs et celui de la relation intérêt - apprentissage : avec le développement d'un intérêt vers un intérêt de plus en plus intense, le désir d'avoir plus de connaissances et la valeur attribuée au contenu, vont se développer dans le même temps, pendant que l'affect continue d'être un aspect important de l'intérêt. Ces deux derniers aspects permettent de compléter le modèle de Hidi et Renninger (2006) en rendant compte notamment de la complexité des phénomènes qui entrent en jeu dans le développement de l'intérêt.

Pour Krapp (2003, 2005, 2007), c'est la relation entre l'intérêt et la prise de conscience croissante du *self*, ainsi que le besoin d'intégrer le *self* dans l'activité qui est au centre de sa conceptualisation de l'intérêt. Ainsi Krapp décrit l'identification de l'individu avec l'intérêt à travers le *self*. Il a notamment souligné (ex. 2007) le rôle central des sentiments et de la valeur dans le développement et le rôle de l'« auto-intentionnalité » (*self-intentionality*) de se fixer des objectifs compatibles avec ceux-ci (Krapp, Prenzel, 2011). Dans cette conceptualisation, le développement de l'intérêt passe par trois phases qui sont en cohérence avec celles proposées par Hidi et Renninger (2006) : la première phase est celle de l'émergence d'un intérêt situationnel qui est suivi d'une stabilisation de l'intérêt situationnel et la dernière correspond à l'intérêt individuel. Il a fait valoir que, même s'il est possible d'apprendre quelque chose de nouveau sans le savoir, l'apprentissage est plus susceptible de se produire si le processus même d'apprentissage a du sens pour l'individu (Krapp, 2003). Ainsi, pour Krapp l'intérêt se développe à travers des processus cognitifs conscients ou à travers d'autres facteurs moins conscients.

Krapp (2002, 2005) a par ailleurs établi des liens entre ses travaux et la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000, 2002). Pour lui, le développement de l'intérêt est lié à la satisfaction des besoins psychologiques de base qui sont l'autonomie, la perception de compétence et les relations sociales ; cette satisfaction permet de générer de l'intérêt.

### **Focus « émotion »**

Avant de présenter cette conceptualisation de l'intérêt, sans doute convient-il de préciser que pour certains théoriciens (Fredrickson, 2001, 1998; Izard, 1991; Silvia, 2001), l'intérêt est avant tout considéré comme une émotion. Pour Fenouillet (2012), Izard considère l'intérêt comme l'une des dizaines émotions fondamentales qui seraient innées et dont l'une des principales fonctions est motivationnelle.



Fredrickson (2001, 1998) propose aussi une liste d'émotions dans laquelle figure l'intérêt comme émotion positive au même titre que la joie par exemple. Il considère que « les émotions positives ont un impact motivationnel évident car elles engagent l'individu à interagir avec son environnement pour l'explorer ou le maîtriser » (Fenouillet, 2012, p. 173). Silvia (2001) considère aussi l'intérêt comme une émotion dans la perspective d'Izard (1991) mais la théorie intégrée de l'intérêt proposée par Silvia utilise le modèle de Tomkins (1987). Ainsi, l'intérêt peut être défini comme une émotion motivationnelle mais les deux concepts (intérêt et émotion) ne se recouvrent pas (Fenouillet, 2012).

Regardons maintenant de plus près les conceptualisations de l'intérêt *avec un focus* émotion. Silvia (2006), Ainley (2007) et Ainley et Ainley (2011) ont en commun de conceptualiser l'intérêt comme une émotion, bien que leurs travaux ne soient pas centrés sur les mêmes objets de recherche : ceux de Silvia sont centrés sur la source de la réponse émotionnelle d'une personne engagée dans une activité alors que ceux d'Ainley sont focalisés sur l'intérêt comme réponse parmi d'autres réponses émotionnelles qui se produisent durant l'interaction de l'individu avec une tâche.

Les travaux d'Ainley portent sur l'évaluation des processus en jeu durant les états d'intérêt et sur leurs résultats. L'intérêt est décrit comme ayant un effet important à la fois sur le fonctionnement cognitif et affectif, et fonctionnant comme une expérience affective qui peut soutenir l'apprentissage. Elle décrit l'expérience d'intérêts liés aux choix et décisions prises pendant l'engagement dans une tâche ainsi (qu'aux dispositions des étudiants investis dans la tâche). Les résultats de ses travaux suggèrent que l'état d'intérêt est une composante clé de l'engagement et que l'humeur, la disposition et la situation se combinent pour influencer les réactions affectives des élèves vis-à-vis des tâches.

Conceptualisant l'intérêt comme une émotion, les travaux de Silvia s'inscrivent dans la continuité de ceux de Berlyne (1960) et portent de manière plus spécifique sur l'évaluation perceptive dans le domaine des arts. La théorie de l'évaluation perceptive (*appraisal theories*) repose sur l'idée que les émotions sont causées par l'évaluation cognitive des événements. Selon Schiefele (2009), Silvia (2005, 2006) a montré que l'intérêt possède toutes les caractéristiques de l'émotion : expression typique du visage, paramètres physiologiques (par exemple le niveau d'activation), comportements (par exemple temps passé à lire un texte) et buts (par exemple vouloir manipuler un objet).

La structure d'évaluation de l'intérêt (*appraisal structure of interest*) a deux composantes : une évaluation de la nouveauté ou de la complexité (y compris l'incertitude et le conflit) et une évaluation du potentiel d'adaptation. La nouveauté est appréciée à travers l'évaluation du caractère neuf, ambigu, complexe, obscur, inattendu, ou alors incompris (Silvia, 2006). Le potentiel d'adaptation fait référence aux estimations de la capacité à comprendre un événement nouveau, complexe ou surprenant. C'est l'interaction de ces deux composantes qui est susceptible d'impacter l'intérêt.

Renninger et Hidi (2011) soulignent que Silvia utilise la terminologie « intérêt situationnel » pour désigner l'intérêt mais sans référer cette terminologie à la distinction entre intérêt individuel et intérêt situationnel comme nous avons pu le voir avec le focus « développement ». L'intérêt est distingué des « intérêts » dans cette perspective (Silvia, 2001). « L'intérêt est décrit comme une émotion de base tels que le bonheur, la colère ou la peur qui réside dans l'individu alors que les « intérêts » sont définis comme des motifs autonomes qui amènent les gens à s'engager avec des objets ou des idées de manière idiosyncrasique<sup>61</sup> pour leur propre bien-être »<sup>62</sup>. (p.171 traduction libre)

Si l'intérêt est considéré comme étant généré par des variables collatives telles que la nouveauté, la non-familiarité (*unfamiliarity*) et la complexité, pour Renninger et Hidi (2011), les mesures spécifiques associées à ces variables collatives sont au cœur de cette conceptualisation de l'intérêt et peu susceptibles d'être directement applicables à la pratique éducative parce que ces mesures se limitent à des déclencheurs visuels.

Notons que Silvia montre que l'émotion « plaisir » est une émotion distincte de l'émotion « intérêt » et que la mesure du plaisir n'est pas un indicateur de l'intérêt (Renninger et Hidi, 2011, Schiefele, 2009). Le plaisir a pour fonction de renforcer l'atteinte d'objectifs ou l'attachement vis-à-vis de choses familières, alors que l'intérêt va au contraire motiver l'exploration de nouveaux domaines (ou objets) ou des domaines et objets plus complexes (Schiefele, 2009).

---

<sup>61</sup> L'Idiosyncrasie est la disposition humaine à ressentir différemment selon les individus, une impression extérieure ou sensorielle.

<sup>62</sup> "Interest was described as a basic emotion like happiness, fear, or anger that resides in an individual, whereas interests are defined as self-sustaining motives that lead people to engage idiosyncratically with objects and ideas for their own sake."

### **Focus « caractéristiques ou l'expérience de la tâche »**

Mayer (2005, 2008) et Sansone (2009) ont tous les deux abordé l'intérêt sous l'angle de l'expérience de l'intérêt. Si le premier a plus focalisé ses travaux sur les caractéristiques de la tâche dans le cadre de l'utilisation des nouveaux médias, le second a plutôt étudié conjointement l'impact de la motivation et l'activité de l'apprenant sur l'intérêt.

Mayer, dans ses travaux récents (2005, 2008), a formulé une théorie cognitive de l'apprentissage multimédia qui soutient qu'un apprentissage signifiant (*meaningful learning*) ne peut se produire que si l'attention de l'apprenant est attirée par des stimuli pertinents. Pour lui, la présentation simultanée de matériel verbal et visuel est une condition optimale pour l'apprentissage. Les travaux de Mayer se fondent sur la distinction apportée par Kintsch (1981) qui distinguait l'intérêt cognitif de l'intérêt émotionnel. Harp et Meyer (1997) ont suggéré que les sources de l'intérêt cognitif (ajout de supports pour la compréhension de la structure du texte) peuvent être distinguées de sources de l'intérêt émotionnel (textes et illustrations ludiques). Ils montrent également que l'intérêt suscité par des sources telles que la lecture d'un texte cohérent (intérêt cognitif) favorise des sentiments positifs vis-à-vis des passages qui ont conduit à une augmentation de l'apprentissage.

Sansone et ses collègues, dans le modèle de l'autorégulation qu'ils ont développé (par exemple Sansone et Thoman, 2005) ont souligné le rôle de l'expérience de l'intérêt et l'expérience de la définition des buts dans le processus d'auto-régulation. Dans le prolongement des travaux sur le *flow* (Csikszentmihalyi, 1975) et sur l'intérêt situationnel (voir Hidi, 2001), l'expérience d'intérêt a été décrite comme incluant à la fois l'affect et la cognition, et comme résultante de l'interaction des objectifs des étudiants de premier cycle, de leur activité et des caractéristiques de l'environnement (par exemple, Sansone et Thoman, 2005).

Sansone (2009), résumant les résultats de leurs travaux expérimentaux, suggère que bien que l'anticipation de l'intérêt puisse conduire à l'engagement, la persévérance dépend surtout de la qualité de l'expérience d'intérêt. Par ailleurs, il apparaît que les individus régulent activement leur engagement et influencent ainsi leur expérience d'intérêt afin de maintenir leur motivation. Ils le font en façonnant des choix initiaux, des stratégies d'autorégulation, à travers la persistance et le réengagement.

### **Focus « valeur »**

Schiefele (2001, 2009) et Eccles, Wigfield, et leurs collègues (par exemple Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006) conceptualisent l'intérêt en terme de valeur en plus de l'aspect sentiment (*feeling*). Schiefele s'intéresse à l'impact de l'intérêt sur l'apprentissage alors qu'Eccles, Wigfield, et leurs collègues sont plus focalisés sur l'expectation.

Schiefele (2001, 2009) définit l'intérêt individuel comme étant un ensemble de valences croyances (*set of valence beliefs*). Ces valences croyances sont (Schiefele, 2009) un sous-groupe de croyances motivationnelles pertinentes telles que l'espérance, l'attribution et les concepts liés au self (*self-concepts*). La pertinence est entendue dans le sens où ces croyances sont des antécédents important de motivations spécifiques à agir. Ces valences croyances représentent, sur le plan cognitif, les relations entre un domaine et l'évaluation de ses attributs par l'individu. Ces attributs peuvent être soit des sentiments vis-à-vis du domaine (*feeling*), soit une valeur liée au domaine. Théoriquement, il y a autant de valences liées aux sentiments que de sentiments qui peuvent être liés à un domaine de connaissances (par exemple l'excitation, la stimulation, le *flow*). De même les valences de croyances liées aux valeurs peuvent être distinguées en fonction des raisons sous-jacentes à l'importance personnelle accordée à domaine (par exemple la réalisation de soi).

Schiefele (2009) fait une distinction entre l'intérêt activé (*triggered interest*) et l'intérêt maintenu (*maintained interest*) similaire à celle du « *Four-Phase Model of Interest Development* » de Hidi et Renninger (2006). Néanmoins il suggère que l'intérêt varie d'un engagement très spécifique par exemple à travers la lecture d'un texte intrigant à une croyance-valeur relativement stable comme c'est le cas pour l'intérêt pour un domaine donné (par exemple l'intérêt pour la physique).

Sa conceptualisation de l'intérêt s'appuie sur les résultats de l'utilisation du « *Study Interest Questionnaire* » qui mettent en évidence que les sentiments (l'implication vis-à-vis du contenu), la valeur (l'importance du contenu), et le caractère intrinsèque (le choix de s'engager vis-à-vis du contenu) sont associés et ne sont pas des facteurs indépendants, à l'instar de Krapp, qui distingue le rôle des sentiments et de la valeur, de la connaissance et de la cognition dans le développement de l'intérêt. Contrairement à Krapp, Schiefele ne relie pas le développement d'intérêt à un système de contrôle ou à des besoins psychologiques décrits par la théorie d'auto-détermination.

Eccles, Wigfield et leurs collègues considèrent l'intérêt pour la tâche comme étant une composante majeure de la théorie de l'expectation-valeur (*expectancy-value theory*) (voir par exemple Guthrie, Wigfield, Humenick, Perencevich, Taboada & Barbosa, 2006). Dans le cadre de leur programme de recherche, ils examinent notamment l'influence de la valeur d'une activité sur la motivation scolaire (*motivation for achieving in school*). En 2006, Wigfield et al. ont synthétisé les résultats de ce programme qui indiquent que l'intérêt (i.e. : dans quelle mesure les répondants aiment une activité ?) se différencie de la composante utilité (i.e. : dans quelle mesure l'activité a été jugée utile ?) de la composante valeur de la réalisation (i.e. : l'importance de l'activité pour la personne). Ces auteurs rapportent que les élèves à l'école primaire sont en mesure de distinguer, par expectation, les activités basées sur l'intérêt des activités basées sur l'utilité ; et dès le 5ème grade (vers 10 - 11 ans), ils font la distinction entre les activités fondées sur l'intérêt, sur l'utilité et sur la valeur liée à la réalisation (*attainment value*). Cette conceptualisation de l'intérêt valeur considère que pour comprendre l'engagement des enfants dans l'activité, il faut considérer les relations entre les composantes de la tâche : l'intérêt valeur est ainsi considéré comme « un type de valeur qui doit être considéré par rapport à d'autres types de valeurs dans la réflexion sur sa relation avec l'engagement des enfants dans différentes activités »<sup>63</sup> (Wigfield & Cambria, 2010, p. 4, traduit de Renninger & Hidi, 2011).

De manière plus générale, pour Hidi et Renninger (2011), les études portant sur l'intérêt dans le cadre de la théorie de l'expectation valeur reposent sur des outils de mesure auto-déclaratifs : sur le fait d'aimer ou non une activité ou une discipline et sur le rôle de l'environnement comme support ou contrainte vis-à-vis de ces sentiments ou impressions positives. De ce fait, ces études n'incluent pas de mesure de l'apprentissage.

Mais comme le note Sansone (2009), l'intérêt (il parle en fait de « degrés d'intérêt ») n'est qu'une source parmi d'autres fondant la valeur. L'intérêt est analysé en même temps que l'importance, l'utilité et le coût pour décrire la valeur de la tâche ou la valeur expectée (*expectancy value*).

---

<sup>63</sup> " one type of value and must be considered in relation to other types of values in thinking about its relation to children's engagement in different activities."

Après avoir vu les différentes conceptualisations de l'intérêt au regard de la revue de littérature de Hidi Renninger (2011), nous allons maintenant nous arrêter sur la relation entretenue entre l'intérêt et la motivation dans le cadre la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2000, 2002) puisque comme nous l'avons vu, Schiefele souligne que la définition même de motivation intrinsèque, dans cette perspective, fait appel au concept d'intérêt.

### **2.3.2. L'intérêt et la motivation intrinsèque dans la théorie de l'autodétermination**

Pour Schiefele (1991), de nombreux phénomènes motivationnels sont décrits en faisant appel au concept d'intérêt et la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2000, 2002) illustre bien l'intrication entre le concept d'intérêt et le concept de motivation intrinsèque. Krapp (2002, 2005) fait notamment le lien entre ses travaux et la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2009) et soutient de manière plus générale que l'intérêt est généré à partir de la satisfaction des trois besoins psychologiques de base postulés dans la théorie de l'autodétermination. Ces besoins sont l'autonomie, la perception de compétence et les relations sociales. Le développement de l'intérêt serait étroitement lié à ces trois motifs primaires (Fenouillet, 2012).

Il serait difficile de présenter ici l'entièreté de la théorie de l'autodétermination de Deci (1975, 1980) et Ryan (Deci et Ryan, 1985, 2002, 2002), ces derniers en ont proposé plusieurs formulations théoriques, et elle a donné lieu à une abondante littérature (Fenouillet, 2012). La théorie de l'autodétermination, dans sa dernière formulation (2002), renvoie à plusieurs « mini-théories » : la théorie de l'évaluation cognitive, la théorie de l'intégration organismique, la théorie de l'orientation causale et celle des besoins de base. Nous allons ici nous appuyer uniquement sur l'article de Deci de 1992 lorsque nous ferons référence à la théorie de l'autodétermination.

Ce texte permet en effet de préciser la conceptualisation de l'intérêt dans la perspective de la théorie de l'autodétermination, et, en particulier, de montrer que dans cette perspective, l'intérêt est vu comme une forme de motivation intrinsèque.

Le concept d'intérêt y est associé au concept de motivation intrinsèque à tel point qu' « (...) il est difficile de parler d'individus « intrinsèquement motivés » par une activité sans décrire des individus intéressés par cette activité »<sup>64</sup> (Deci, 1992, p.40).

Reprenons tout d'abord la présentation synthétique de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 1991) telle qu'elle est formulée par Deci (1992). La théorie de l'autodétermination distingue les dynamiques motivationnelles qui sous-tendent les activités pratiquées par les individus librement de celles qu'ils pratiquent en s'y sentant contraints ou poussés. « En tant que concept, l'autodétermination décrit la régulation des comportements qui émanent de ce qu'ils ont appelé le self intégré (Deci & Ryan, 1991) »<sup>65</sup> (Deci, 1992, p.44). Un comportement intrinsèquement motivé est le prototype même d'une activité autodéterminée. Les individus y voient leur comportement comme une expression du « *self* » (soi) et ils sont intéressés par l'activité pour elle-même et y ont librement souscrit. Un comportement extrinsèquement motivé par contraste, sera entrepris comme un moyen d'atteindre un résultat autre que la satisfaction spontanée qui accompagnerait l'activité. Ce type de résultat extrinsèque est souvent administré par d'autres et utilisé pour contraindre ou contrôler l'individu.

Selon Deci (1992), dans la première formulation de la théorie de l'autodétermination (Deci, 1975 par exemple), la motivation intrinsèque était vue comme antagoniste à la motivation extrinsèque et donc non autodéterminée. Mais plus tard, Ryan et Connell (1989) et Ryan, Connell et Deci (1985) considéreront qu'il est possible, à travers un processus de développement d'internalisation et d'intégration, qu'un processus de régulation extrinsèque puisse, en s'intégrant au self, constituer la base d'une motivation extrinsèque autodéterminée. Ainsi, un comportement extrinsèquement motivé peut être autodéterminé ou ne pas l'être, en fonction du degré d'intégration du processus de régulation dans le self (Deci & Ryan, 1991).

---

<sup>64</sup> "(...) it is hard to talk about "intrinsically motivated" activity without describing people being interested in the activity."

<sup>65</sup> "As a concept, then, self-determination describes the regulation of behaviors that emanate from what we call the *integrated self* (Deci & Ryan, 1991)"

Le concept d'intérêt a souvent été associé au comportement intrinsèquement motivé car les individus adoptent ce type de comportement précisément parce qu'ils sont intéressés. Ainsi, de nombreuses théories de la motivation ont caractérisé les individus intrinsèquement motivés lorsqu'ils réalisent librement ce qui les intéresse (par exemple Deci & Ryan, 1985; White, 1959, cités par Deci, 1992). Lorsqu'ils sont motivés intrinsèquement, leur comportement est caractérisé par la concentration et l'engagement dans l'activité. Il se produit spontanément et les individus semblent totalement absorbés par ce qu'ils font. Selon Deci, la forme la plus pure de la motivation intrinsèque est sans doute l'expérience du « *flow* » que décrit Csikszentmihalyi (1995) et qui correspond à un état d'immersion totale de l'individu dans l'activité et à une expérience du flow de la conscience (*flow of awareness*). Cet état peut être considéré comme le prototype du fait d'être intéressé. Dans la perspective de la théorie de l'autodétermination, l'intérêt est étroitement lié à la motivation intrinsèque mais plus généralement reliée à toute action autodéterminée.

Dans la théorie de l'autodétermination, l'intérêt est conceptualisé comme le noyau de l'affect du « *self* », l'affect permettant de faire le lien entre « soi-même » et des activités qui offrent le type de nouveauté, défi, ou esthétique qui est désiré à ce moment-là<sup>66</sup> (Deci, 1992, p. 45).

Selon Deci (1992), puisque l'intérêt existe dans la relation entre l'individu et l'activité, la perspective de la théorie de l'autodétermination est centrée sur la correspondance entre les besoins, les désirs et les capacités de l'individu d'un côté, et de l'autre sur l'affordance de l'activité, c'est-à-dire la mesure selon laquelle l'activité répond à ces besoins. Plus spécifiquement, elle est centrée sur la question de la concordance entre les besoins et désirs qui sont intrinsèques au « *self* » ou qui sont devenus intégrés au « *self* » et l'affordance des activités. Dans cette approche, une personne n'est pas nécessairement intéressée par l'activité pour être motivée par celle-ci. C'est seulement lorsque les besoins ou désirs du « *self* » *coïncident* avec l'activité que se produit l'expérience d'intérêt. Deci soulignera que ce point est très important car « **la qualité d'un comportement motivé est fonction de la mesure dans laquelle la personne est intéressée par l'activité** »<sup>67</sup> (Deci, 1992, p.46).

---

<sup>66</sup> "In Self-determination theory, interest is conceptualized as the core of affect of the "self" - the affect that relates one's self to activities that provide the type of novelty, challenge, or aesthetic appeal that one desires at that time."

<sup>67</sup> "(...) the quality of one's motivated behavior differs as a function of the extent to which the person is interested in the activity."



Précisons son raisonnement. Pour Deci, l'intérêt défini comme l'affect qui se produit dans l'interaction entre l'individu et l'activité est : soit étudié par les théoriciens de l'intérêt en mettant l'accent sur l'activité, soit en mettant l'accent sur l'individu. Dans le premier cas (par exemple Hidi & Baird, 1986), il s'agira d'explorer les caractéristiques de l'activité qui de manière générale ont tendance à rendre l'activité intéressante pour un groupe de personnes (par exemple les élèves d'une classe). Dans le second cas, l'intérêt est étudié comme une variable individuelle (par exemple Renninger, 1990) et l'étude de l'intérêt sera centrée sur le degré d'intérêt d'un individu pour une activité particulière dans une activité particulière ou une classe d'activité. L'intérêt est alors traité comme une différence individuelle ou une variable dispositionnelle. Il est étudié pour prédire d'autres variables comme la réussite scolaire. Mais pour Deci, une compréhension approfondie de l'intérêt demande plus que de simplement considérer la personne et l'activité. Car l'interaction entre l'individu et l'activité ne peut s'opérer sans le contexte social qui influence de manière considérable cette interaction et donc l'intérêt des individus.

Le développement du « *self* » est considéré comme central dans le développement de la personne (Deci & Ryan, 1991). Il est composé de capacités innées, de besoins psychologiques intrinsèques, du processus de développement de l'intégration organismique par lequel la personne se développe. Ainsi, l'intérêt se produit lorsqu'il y a adéquation entre ces conditions organismiques et les affordances de la situation. En d'autres termes, on éprouve un intérêt lorsque des activités stimulantes ou esthétiques ou un objet dans un contexte permettent la satisfaction des besoins psychologiques de base et favorisent le développement du « *self* ».

L'intérêt dispose donc d'**une composante expérientielle** qui se traduit par la qualité de l'attention, une sensation de plaisir ; cette expérience ayant une valence hédonique positive liée au plaisir et à l'enthousiasme. Mais l'intérêt a également **une composante dispositionnelle** dans la mesure où il permet de prédire la qualité d'un comportement intrinsèquement motivé. Il citera pour exemple l'intérêt des enfants pour la lecture qui permet de prédire leur motivation intrinsèque pour la lecture. **L'activité**, si elle permet une expérience optimale de l'interaction entre l'individu et celle-ci, **va permettre à l'individu d'éprouver l'expérience d'intérêt** et cet intérêt va pouvoir commencer à se développer vers une préférence dispositionnelle pour cette activité ou une classe d'activités.

Lorsque les individus font l'expérience de l'intérêt, l'énergie nécessaire est alors disponible pour l'action. Mais **si l'intérêt joue un rôle central dans la motivation intrinsèque, l'intérêt n'est pas central pour tout comportement motivé.** En fait, un individu extrinsèquement motivé peut devenir graduellement autodéterminé vis-à-vis d'une activité à travers le processus de régulation du « self » sans être nécessairement intéressé. **C'est alors le concept d'« importance » qui sera central** pour que ce type de motivation extrinsèque puisse devenir graduellement autodéterminé. L'importance de l'activité pour l'individu va ainsi permettre au processus de régulation de s'intégrer au « self ».

Si l'intérêt est étroitement lié à la motivation intrinsèque, si la régulation extrinsèque d'une activité a été pleinement intégrée au « self intrinsèque », la personne est plus susceptible de faire l'expérience d'un plus grand intérêt que si la régulation n'est pas totalement intégrée au « self ».

Pour conclure sur l'approche de l'intérêt dans la perspective de la théorie de l'autodétermination, nous proposons de revenir à Dewey (1913) avec lequel nous avons commencé à évoquer l'intérêt comme « ingrédient énergisant pour le comportement dans une activité librement choisie ». Il est frappant de voir que cette définition de l'intérêt est proche de celle de Dewey en ce qu'elle considère l'intérêt comme au cœur de la réalisation du « self » à travers une activité autodéterminée. Rappelons que « le propre de l'intérêt est l'accompagnement de l'identification par l'action, du self avec un objet ou une idée en raison de la nécessité de cet objet ou de cette idée pour le maintien d'une activité auto-initiée » (Dewey, 1913, p.14, traduction libre).

Mais peut être que la différence fondamentale entre ces deux conceptions de l'intérêt réside dans le fait même que pour la théorie de l'autodétermination, l'intérêt est envisagé comme une expérience de l'individu qui lui permet de manière optimale l'expression de ses besoins psychologiques fondamentaux exposés précédemment intrinsèques au « self ». Alors que pour Dewey, l'intérêt n'existe que vis-à-vis d'un contenu (un objet, une idée) qui est librement choisi par l'individu, et c'est de la rencontre entre la personne et ce contenu, à travers l'identification du « self » à ce contenu, que naît l'intérêt qui aura pour fonction d'« énergiser » le comportement pour accompagner et maintenir cette « rencontre » entre le « self » et cet objet.

Autrement dit, pour Deci, c'est lorsqu'il y a concordance du « *self* » avec l'affordance de l'activité qui permet la satisfaction de ses besoins que l'individu fait l'expérience de l'intérêt. Cette dernière est considérée comme une manifestation affective du « *self* » alors que pour Dewey, on pourrait dire que l'expression du « *self* » vis-à-vis de l'objet peut avoir lieu grâce à l'intérêt même pour le contenu (l'objet de l'intérêt).

Difficile de conclure sur ces différentes conceptualisations de l'intérêt que nous venons très certainement d'effleurer. Pour la théorie de l'autodétermination le concept d'intérêt est étroitement lié à la motivation intrinsèque comme nous l'avons vu. D'ailleurs Ainley et al. (2002) du point de vue des théories de l'intérêt, considèrent que l'intérêt individuel peut être considéré comme une forme de motivation intrinsèque. De manière plus générale, les théoriciens de l'intérêt vont s'intéresser à la nature même de l'intérêt, qui ne peut exister sans un objet d'intérêt, et qui naît d'une « rencontre » entre la personne et cet objet dans la réalisation du « *self* ». Dans la perspective de la théorie de l'autodétermination, la nature de l'intérêt n'est pas étudiée en tant que telle, l'intérêt est vu sous l'angle de l'expérience optimale de la satisfaction des trois besoins de base postulés par cette théorie. En définitive ce qui est partagé par les différentes conceptions que nous venons de voir c'est peut-être la vision de l'intérêt comme concept énergisant pour la réalisation du « *self* » dans une approche de la personne humaine en interaction avec un environnement ou des éléments de l'environnement. Et c'est ce changement de paradigme qui consiste à passer d'une vision de la satisfaction en formation comme réponse aux stimuli de l'environnement pédagogique à une vision de l'intérêt en formation comme concept énergisant pour la réalisation du « *self* » que nous proposons d'explorer.

Il nous reste à poser la question de l'opérationnalisation de l'intérêt notamment lorsqu'il s'agit de rendre compte des caractéristiques d'un environnement pédagogique susceptible de favoriser le développement de l'intérêt vis-à-vis d'un contenu (objet) spécifique puisque c'est l'objet de notre recherche doctorale.

### 2.3.3. Modèles de mesure de l'intérêt situationnel

De nombreuses recherches se sont centrées sur différents aspects de l'intérêt situationnel sans doute parce que l'intérêt situationnel est plus susceptible de changer que l'intérêt individuel. Schraw et Lehman (2001) distinguent, dans leur revue de littérature, trois voies d'investigation de la recherche sur l'intérêt situationnel : l'intérêt situationnel basé sur un texte (*text-based*), basé sur la tâche (*task-based*) et basé sur les connaissances (*based-Knowledge*). La première catégorie de recherches se centre sur les effets des facteurs situationnels sur l'intérêt des étudiants (ou élèves) pour un texte en examinant les caractéristiques spécifiques du texte qui sont susceptibles de prédire leur intérêt et leur engagement dans la lecture. La seconde catégorie se concentre sur l'effet des caractéristiques de la tâche sur l'intérêt situationnel. La troisième, qui se réfère à l'intérêt se focalise sur l'effet des connaissances antérieures sur l'intérêt situationnel. Plus récemment, selon Linnenbrink-Garcia, Durik, Conley, Barron, Tauer, Karabenick et Harackiewicz (2010), les recherches ont mis davantage l'accent sur la manière dont les éléments de la situation affectent plus globalement l'intérêt (par exemple, Ainley & al., 2002 ; Hidi & Renninger, 2006).

Cependant, selon ces auteurs, peu de recherches ont porté sur la façon dont des facteurs contextuels plus généraux, comme l'environnement de la classe ou bien le type d'enseignement, peut promouvoir un intérêt dans un domaine particulier. Ils souligneront d'ailleurs le manque d'outils de mesure de l'intérêt dans cette perspective au regard de la variété de domaines académiques. Ils précisent que les instruments existants sur l'intérêt académique ont mesurés celui d'une discipline donnée sans conceptualiser de manière plus globale ce type d'intérêt. De plus, la variété des niveaux de scolarité que couvre la recherche sur l'intérêt au sens large peut également contribuer à expliquer le peu de recherches sur ce sujet.

Parmi les outils recensés par Linnenbrink-Garcia et al. (2010), on trouvera l'échelle de mesure de l'intérêt situationnel de Chen, Darst, and Pangrazi (2001) en éducation physique et sportive. Elle ne se réfère pas à des techniques pédagogiques particulières, et appréhende l'intérêt situationnel comme une construction associée à cinq dimensions qui sont sources de cet intérêt : la nouveauté, le défi, la demande de l'attention, de l'exploration intention, et le plaisir immédiat (*novelty, challenge, attention demand, exploration intention, instant enjoyment*).

On peut également citer l'échelle de mesure de l'intérêt situationnel développée par Chen, Darst et Pangrazi (1999) et celle de l'intérêt situationnel en mathématiques de Mitchell (1993). Pour Linnenbrink-Garcia et al. (2010), les facettes de l'intérêt situationnel considérées dans le modèle de Mitchell sont mesurées de manière très opératoire, elles se réfèrent à des techniques très spécifiques, celles auxquelles a recours l'enseignant en mathématiques telles que l'utilisation de casse-têtes ou le travail en groupe, ces caractéristiques n'étant pas transverses à toute situation d'enseignement. Cela signifie que dans d'autres contextes d'enseignement n'ayant pas recours à ces techniques, cette échelle sera difficilement utilisable. Cependant, la distinction opérée par Mitchell (1993) dans son modèle conceptuel entre l'intérêt situationnel capté (*catch*) et l'intérêt situationnel conservé (*Hold*) reste très intéressante pour conceptualiser et opérationnaliser l'intérêt situationnel.

Linnenbrink-Garcia et al. (2010) proposeront de développer une échelle de mesure de l'intérêt situationnel dans deux domaines académiques (psychologie et mathématiques) auprès d'élèves de *middle school*, *high school*, et *college*. Ces auteurs prendront appui sur le modèle de Mitchell (1993) pour développer leur échelle de mesure. L'intérêt situationnel est considéré comme constitué à la fois d'une réaction affective et d'une réaction attentionnelle, ces deux formes de réactions pouvant être différenciées entre deux formes d'intérêt situationnel : l'intérêt situationnel activé (*Triggered-SI*) et l'intérêt situationnel maintenu (*Maintened-SI*). L'intérêt situationnel activé va rehausser les expériences affectives que les individus associent à l'environnement.

Cette forme d'intérêt situationnel est considérée par ces auteurs comme similaire à la conceptualisation de l'intérêt situationnel capturé (*catch*) de Mitchell (1993) du fait que ces deux construits impliquent une stimulation ou l'éveil de l'intérêt. L'intérêt situationnel maintenu considéré comme similaire à l'intérêt situationnel conservé (*Hold*), est plus profond que l'intérêt situationnel activé puisque les individus commencent à forger un lien significatif avec le contenu du cours et sa signification profonde (Dewey, 1913; Hidi, 2001; Mitchell, 1993).

Cependant Linnenbrink-Garcia et al. (2010) et Mitchell (1993) ont des conceptions assez différentes de l'intérêt individuel pour le contenu, et cette différence va entraîner, pour Linnenbrink-Garcia et al. (2010), une autre distinction entre deux formes d'intérêt situationnel maintenu : l'intérêt situationnel maintenu valeur et l'intérêt situationnel maintenu *feeling*. Mitchell (1993) considère que l'intérêt individuel (pour les mathématiques) fait référence à une forme d'intérêt déjà pré-existante chez l'élève, cet intérêt correspondant au plaisir même de faire des mathématiques (exemple d'items, « j'ai toujours aimé étudier les mathématiques à l'école », « Les mathématiques sont très agréables pour moi »)<sup>68</sup>.

Linnenbrink-Garcia et al. (2010) ont une conception de l'intérêt individuel plus proche de celle de Schiefele (1991, 2001) qui considère que l'intérêt individuel a deux composantes : une composante *feeling-related-components* qui caractérise les expériences affectives de l'individu lorsqu'il s'engage dans le contenu du domaine concerné et une composante valeur *value-related-components* qui émerge chez les individus qui viennent à croire que ce domaine est important et signifiant pour eux. Cette conception de l'intérêt individuel amène Linnenbrink-Garcia et al. (2010) à conceptualiser l'intérêt maintenu comme ayant deux composantes : une composante valeur et une composante *feeling*. Ils font l'hypothèse que bien que l'intérêt individuel et l'intérêt situationnel soient deux formes d'intérêt distincts, ils sont vraisemblablement structurés de façon assez proche puisque le modèle de Hidi et Renninger (2006) mais aussi celui de Krapp, 2002) montrent que l'intérêt situationnel peut évoluer vers l'intérêt individuel. Ainsi, dans le modèle de Linnenbrink-Garcia et al. (2010), l'intérêt situationnel se décompose en intérêt activé et intérêt maintenu, comme Mitchell distingue l'intérêt *Catch* et l'intérêt *Hold*, mais ils subdiviseront la facette intérêt maintenu entre deux dimensions au vu de leur conception de l'intérêt individuel.

Pour conclure sur la mesure de l'intérêt situationnel dans un contexte d'apprentissage, il existe très peu d'outils de mesure portant sur des caractéristiques générales d'une situation pédagogique qui pourraient rendre compte de la diversité des stimuli de l'environnement pédagogique susceptibles de déclencher des réactions affectives immédiates en attirant l'attention de l'individu. C'est le constat posé par Linnenbrink-Garcia et al. (2010) dans le domaine académique.

---

<sup>68</sup> "I have always enjoyed studying mathematics in school", "Mathematics is enjoyable to me"

Par ailleurs, les outils de mesure existants sont envisagés en relation avec un intérêt individuel lié au contenu même d'une discipline scolaire ou universitaire (mathématique, psychologie, sport) et cherchent à rendre compte de ce qui dans l'environnement pédagogique peut soutenir le développement de l'intérêt individuel pour cette discipline. Si l'on considère maintenant la transposition que nous proposons de faire du concept d'intérêt dans le monde de la formation professionnelle continue (en dehors donc de l'intérêt vocationnel qui ne fait pas l'objet de notre propos), notons du côté de l'intérêt individuel que seul Brown (2005b) avait relevé que le concept d'intérêt bien qu'il ait été étudié en relation avec l'apprentissage, n'avait pas été utilisé comme variable indépendante dans la littérature sur la formation à visée professionnelle.

A notre connaissance, le concept d'intérêt situationnel n'a pas été non plus exploré dans ce domaine, sauf peut-être de manière implicite à travers des mesures de la satisfaction lorsqu'il s'agit de rendre compte des caractéristiques pédagogique de la formation susceptibles de déclencher des réactions positives. Mais ces mesures, comme nous l'avons vu, sont très peu, voire pas du tout reliées à un cadre conceptuel permettant de rendre compte ce qui est visé par ce type de mesure. Nous excluons ici la finalité de mesure de satisfaction client que nous avons déjà traitée. Il s'agit de considérer ici l'hypothèse de Kirkpatrick sur l'effet de la satisfaction vis-à-vis des caractéristiques pédagogiques de la formation et sur l'envie d'apprendre.

Or si l'on regarde du côté de l'intérêt situationnel tel qu'il est conceptualisé par Mitchell (1993) - et de manière similaire par Linnenbrink-Garcia et al. (2010) - qui distingue l'intérêt capté de l'intérêt maintenu, la relation avec l'envie d'apprendre sur un domaine spécifique apporte un éclairage conceptuel à l'hypothèse de Kirkpatrick. Une fois l'intérêt déclenché pour un cours, les étudiants qui considèrent le cours comme signifiant pour eux sont susceptibles d'accorder de la valeur au-delà même du cadre du cours lui-même et auront tendance à rechercher de nouvelles opportunités de se confronter au domaine et élargir ainsi leurs connaissances (Linnenbrink-Garcia et al., 2010).

Bien sûr la transposition de ce concept d'intérêt situationnel dans le champ de la formation professionnelle pour adultes (excluant ici la formation initiale) ne peut s'opérer sans tenir compte de la spécificité du contexte de formation puisque l'intérêt situationnel est lui-même basé sur des éléments de contexte. Nous expliciterons dans les études dédiées au développement d'une échelle de mesure pour la formation, les choix conceptuels et opérationnels que nous avons fait pour opérer cette transposition.

Nous allons à présent spécifier et délimiter la problématique de notre recherche au regard de la revue de littérature que vient d'être présentée sur la satisfaction en formation et sur le concept d'intérêt. Nous préciserons notre question de recherche ainsi que le design de cette recherche doctorale, ses objectifs spécifiques et notre terrain d'investigation. Nous aborderons ensuite les études que nous avons conduites pour répondre à notre questionnement.



## CHAPITRE 4. Objectifs et design de la recherche

### 1. Problématique et question de recherche

Comme nous l'avons vu dans notre revue de littérature, l'évaluation de la satisfaction reste prédominante dans les pratiques d'évaluation des entreprises bien qu'il y ait consensus dans le monde académique aujourd'hui sur le fait que la satisfaction ne devrait pas être considérée comme un facteur d'efficacité de la formation. Le désintérêt du monde académique sur cet effet spécifique de la formation n'a pas favorisé une recherche abondante sur cette thématique. Malgré le développement d'échelles de mesures de la satisfaction, l'absence de modèles théoriques clairs et mis à l'épreuve empiriquement, pose la question de la validité de construit des outils existants. Ainsi, même si la satisfaction en formation d'adultes est considérée de manière consensuelle comme un construit psychologique, celui-ci reste peu creusé conceptuellement.

Cependant, au vu de la prégnance du modèle de l'évaluation de la formation de Kirkpatrick (1959a, 1959b, 1960a, 1960b) comme modèle incontournable aussi bien dans le monde académique mais aussi auprès des entreprises, la satisfaction comme premier niveau de ce modèle reste un concept qu'il est difficile d'ignorer dès lors que l'on s'intéresse aux effets de la formation. Pour Kirkpatrick, la mesure de la satisfaction est nécessaire à la fois parce qu'elle doit être envisagée comme une satisfaction client qui a une utilité pour les décideurs et la Gestion des Ressources Humaines (GRH), mais aussi en tant qu'indicateur de l'intérêt des apprenants, cet intérêt étant susceptible de jouer un rôle sur leur envie de s'engager dans l'apprentissage.

Si l'on trouve un soutien, dans les recherches sur la satisfaction au sens large, à une approche de la satisfaction sous l'angle de la satisfaction client, dans le champ de la formation pour adulte cette approche conceptuelle n'a pas été mise à l'épreuve empiriquement. Considérant que l'influence de la satisfaction vis-à-vis des caractéristiques de la formation sur l'envie d'apprendre ne trouve pas de fondement conceptuel dans la littérature, nous avons fait le choix d'utiliser le concept d'intérêt situationnel car celui-ci semble plus à même de rendre compte, dans sa conceptualisation, de la prédisposition des individus à s'engager ou à se réengager dans une activité.

Cette recherche se donne ainsi pour objet d'étude ce que nous considérerons ici comme deux formes de réactions vis-à-vis de la formation à savoir la satisfaction, la satisfaction, telle qu'elle est appréhendée dans le modèle de Kirkpatrick (1959a, 1959b, 1960a, 1960b), et l'intérêt situationnel tel qu'il est conceptualisé par Mitchell (1993), dans une approche développementale de l'intérêt (Hidi et Renninger 2006). Elle vise à étudier le rapprochement conceptuel qu'il est possible de faire entre ces deux construits, le premier étant ancré dans le champ de la recherche sur l'évaluation de la formation, le second dans le champ de la psychologie. Elle tente d'apporter une réponse à la question suivante : la satisfaction en formation, telle qu'elle est présentée dans la littérature, peut-elle être considérée à la fois comme une satisfaction du « client - apprenant » et dans le même temps rendre compte de l'intérêt de l'apprenant pour le fait d'apprendre en formation ? Et ainsi, dans quelle mesure la satisfaction en formation se rapproche-t-elle de l'intérêt situationnel ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous allons dans un premier temps nous centrer sur l'étude de la satisfaction en formation à travers quatre études. Pour cela, nous allons proposer de construire et de valider une échelle de mesure de la satisfaction, puisque les outils existants sont principalement issus de la littérature anglo-saxonne, dont nous étudierons la validité externe. Parallèlement, nous développerons une échelle de mesure d'intention de retour en formation afin de vérifier, au regard de la littérature sur la satisfaction au sens large, la relation entre la satisfaction et l'intention de comportement et en retour, de questionner la satisfaction en formation sous l'angle de la satisfaction du « client - apprenant ».

Dans un second temps, nous allons nous centrer sur l'étude de l'intérêt situationnel à travers cinq études. Pour cela, nous allons développer deux outils : une échelle d'intérêt pour la formation et une échelle d'intérêt thématique. Le premier outil prend appui sur la distinction entre l'intérêt individuel et l'intérêt situationnel de Hidi et Baird (1986). Le développement de l'échelle d'intérêt thématique, considéré comme un intérêt individuel spécifique, permettra d'approfondir l'étude de l'intérêt dans le contexte de la formation pour adultes. Par ailleurs, cette étude permettra, en retour, d'apporter un soutien à la validité de la mesure de l'intérêt situationnel. Nous examinerons également la relation entre l'intérêt situationnel et l'intention de retour en formation au regard du rapprochement conceptuel pressenti entre la satisfaction et l'intérêt situationnel.

Enfin, dans la dernière étude, nous proposerons de reconsidérer la satisfaction en formation en prenant appui sur le modèle conceptuel de l'intérêt situationnel de Mitchell (1993). Une modélisation de la satisfaction considérée comme une satisfaction activée par les caractéristiques de la formation et une satisfaction valeur, à travers l'utilité perçue de la formation, sera alors mise à l'épreuve.

## **2. Méthode**

### **2.1. Le terrain de la recherche**

Cette thèse a été menée dans le cadre d'une Conventions Industrielles de Formation par la Recherche (CIFRE) entre l'Ifis (Institut de Formation des industries de santé), l'Association Nationale de la Recherche et de la Technologie (ANRT) et l'équipe Apprenance et Formation des adultes de l'Université Paris Ouest Nanterre la Défense.

L'Ifis est un institut de formation des industriels de la santé créée il y a plus de 40 ans. En 1973 est créée l'Ifip (Institut de formation de l'industrie pharmaceutique) sous forme d'association indépendante, par le Snip (Syndicat national de l'industrie pharmaceutique) devenu depuis Leem (Les entreprises du médicament). En 2001, l'Ifip est rattaché à la Féfis (Fédération française des industries de santé) et devient l'Ifis, ce changement de nom permettant d'acter l'élargissement de son périmètre d'expertise du médicament à la santé.

L'Ifis propose des formations liées aux enjeux stratégiques des entreprises de santé qui œuvrent sur les marchés du médicament à usage humain, des dispositifs médicaux et des cosmétiques : Assurance qualité/production, affaires réglementaires, accès aux marchés, promotion et ventes, ressources humaines. Les formations sont organisées sous la forme de séminaires, d'ateliers, de stages interentreprises et stages intra-entreprise. L'Ifis fait appel pour cela à près de 500 experts et formateurs. Sur une année, cela représente plus de 200 stages interentreprises et 650 journées de stages intra-entreprise par an, soit plus de 10 000 stagiaires, ce qui correspond à un chiffre d'affaires de près de 4,4 millions d'euros (2008).

Les données dans le cadre de cette recherche doctorale ont été recueillies à partir 173 actions de formation interentreprises et auprès de plus de 1100 salariés des industries de santé ayant suivi une formation interentreprises en présentielle à l'Ifis.

D'après les données 2011 du Leem sur le secteur de l'industrie pharmaceutique est un secteur plus largement féminin que d'autres secteurs industriels puisque 57,5% des salariés des entreprises du médicament sont des femmes contre 29% dans les autres secteurs, cette répartition étant stable depuis plus de vingt ans. L'âge moyen est de 42,5 ans en 2012 (42,0 en 2011, 41,4 en 2010, 41,2 en 2009). Le niveau de qualification des salariés des entreprises du médicament est élevé puisque 48 % des salariés sont des « cadres » et près de la moitié des salariés ont un niveau de formation égal ou supérieur à bac + 2 selon cette source.

Toujours d'après les données du Leem, les entreprises de l'industrie du médicament consacrent en moyenne 3,6 % de leur masse salariale à la formation tout au long de la vie, ce qui est supérieur de 20 % à la moyenne nationale des autres industries).

## **2.2. Stratégie de recueil des données**

Les stagiaires ont été sollicités avant le début de leurs stages dans leur salle de formation et ont été invités à répondre sur place, et de manière individuelle, à un questionnaire qui leur a été remis en début de formation. Des données relatives aux caractéristiques des formations ont également été récoltées : la durée de la formation et la thématique générale sur laquelle portait la formation. Le questionnaire, pour chaque passation, incluait des variables démographiques : âge, sexe, niveau de diplôme.

Afin de nous assurer d'un taux de réponse important, nous avons garanti l'anonymat et la confidentialité des données aux des participants. Les intervenants étaient prévenus en début de stage afin qu'ils aménagent un temps pour que les participants puissent compléter le questionnaire qui devait nous être remis en fin de stage. Nous avons systématiquement présenté oralement cette recherche dans tous les stages afin que les consignes de passation soient identiques dans tous les groupes et pour répondre aux questions éventuelles sur cette recherche.

Nous avons également précisé aux stagiaires qu'il n'y avait ni de bonnes ni de mauvaises réponses (cf. Annexe 1 pour la présentation de la recherche et des consignes écrites de passation qui figuraient sur chaque questionnaire). La durée de passation était au maximum de 10 minutes. Les réponses, pour toutes les échelles, étaient données sur une échelle de Likert en sept points, allant de [1 = Pas du tout en accord] à [7 = Très fortement en accord].

Bien que la participation soit anonyme, nous avons demandé aux participants de renseigner un code d'identification permettant de repérer ultérieurement s'ils reviennent suivre d'autres formations à l'Ifis.

### 2.3. Design de la recherche

Le recueil des données s'est déroulé entre février 2011 et mai 2012 avec cinq passations. Sur 1323 participants à la formation, 1152 d'entre eux ont accepté d'y répondre soit un taux de participation d'environ 87%.

Grâce au code d'identification renseigné nous avons pu exclure pour cette étude les sujets ayant suivi plusieurs formations et ainsi garantir l'indépendance des sujets des échantillons de chaque étude. Nous avons également exclu de cette étude les salariés de l'Ifis ayant suivi certaines de ces formations, ces salariés étant par ailleurs eux-mêmes formateurs sur d'autres formations. Finalement cette recherche porte sur 1126 répondants. Le tableau 11 détaille les périodes de passation, le nombre de répondants et le nombre de répondants une fois les doublons exclus et les construits mesurés pour chaque passation.

Période de passation	N° de passation	Nombre de répondants	Nombre de répondants sans doublons	Construits mesurés
Février 2011 - Juillet 2011	1	401	385	Satisfaction Intention de retour en formation
Septembre 2011 - octobre 2011	2	118	118	Satisfaction Intérêt pour la formation
Octobre 2011 - Novembre 2011	3	133	131	Satisfaction Intention de retour en formation Intérêt pour la formation Intérêt thématique
Novembre 2011 - Décembre 2011	4	260	258	Satisfaction Intention de retour en formation Intérêt pour la formation Intérêt thématique
Mars 2012 - Mai 2012	5	240	234	Satisfaction Intention de retour en formation Intérêt pour la formation Intérêt thématique

**Tableau 11 : Périodes de passations des questionnaires, nombre de répondants retenus et construits mesurés**

## 2.4. Analyse des données

Nous avons utilisé SPSS version 17 pour calculer les solutions factorielles ainsi que certains indicateurs descriptifs, les calculs de corrélations et de régression dans toutes les études. Afin de vérifier la structure factorielle des échelles, des analyses factorielles confirmatoires ont été menées à l'aide du logiciel MPLUS version 6.12. (Muthén & Muthén, 1998-2010) afin de déterminer la qualité d'ajustement des modèles.

Les données manquantes ont été imputées en utilisant la procédure du logiciel de statistiques SPSS d'expectation-maximisation (*expectation-maximization*). Cette procédure est considérée comme supérieure à d'autres méthodes (Allison, 2002) telle que le fait d'enlever les sujets qui ont des valeurs manquantes (*list-wise deletion*).

Le tableau 12 présente pour chacune des études que nous allons présenter, le ou les numéros de passation considérés pour la constitution de l'échantillon de l'étude ainsi que les principaux objectifs de cette recherche doctorale. Dans certains cas, les stagiaires n'ont complété qu'une partie du questionnaire. Ce qui explique que le nombre de données considérées pour une étude sera inférieur ou égal au nombre de répondants global sur la ou les passations considérées.

Études	Nombre d'observations retenues	Passation	Principaux objectifs
Étude 1	385	1	Exploration de la structure factorielle des échelles de satisfaction et d'intention de retour en formation
Étude 2	507	2 - 3 - 4	Confirmation de la structure des échelles de satisfaction et d'intention de retour en formation
Étude 3	27	3 - 4	Étude de la relation entre la satisfaction et les résultats de l'évaluation des connaissances à l'issue de la formation
Étude 4	389	3 - 4	Étude de la relation entre la satisfaction et l'intention de retour en formation
Étude 5	118	2	Exploration de la structure factorielle de l'échelle d'intérêt pour la formation
Étude 6	389	3 - 4	Confirmation la structure factorielle de l'échelle d'intérêt pour la formation - Modélisation de la relation entre l'intérêt situationnel et l'intention de retour en formation
Étude 7	131	3	Exploration de la structure factorielle de l'échelle d'intérêt thématique
Étude 8	252	4	Confirmation la structure factorielle de l'échelle d'intérêt thématique
Étude 9	220	5	Modélisation de la relation entre l'intérêt individuel, l'intérêt situationnel et l'intérêt thématique
Étude 10	220	5	Modélisation de la satisfaction comme intérêt situationnel pour la formation

**Tableau 12 : Passations considérées, nombre d'observations retenues et principaux objectifs de la recherche**

Pour analyser les corrélations nous reprendrons dans nos études les valeurs définies par Cohen (1988, 1992) pour qualifier une corrélation de faible (*small*), modérée (*medium*) ou forte (*large*). Une corrélation sera considérée, en valeur absolue, comme faible si elle est inférieure à .20, modérée si elle est comprise entre .20 et .40, forte si elle est supérieure à .40 (Corroyer & Rouanet, 1994).

Nous allons maintenant présenter les études qui ont été conduites dans le cadre de cette recherche doctorale.

## **CHAPITRE 5. Étude de la satisfaction en formation**

### **1. Objectifs, choix conceptuels et cadre théorique**

#### **1.1. Objectif général**

L'objectif général de ce chapitre est de proposer une opérationnalisation de la satisfaction en formation envisagée comme une satisfaction client, et ce, au regard de l'approche de Kirkpatrick vis-à-vis de ce construit. Pour cela, nous allons proposer deux mesures : la première vise à appréhender la satisfaction en formation telle qu'elle est opérationnalisée dans la littérature que nous avons présenté ; la seconde vise à appréhender l'intention de retour en formation des « clients - apprenants ». Au regard de la suggestion d'Alliger et al. (1997) sur le fait d'envisager la satisfaction en formation comme proche du concept d'attitude, nous allons étudier la relation entre la satisfaction en formation envisagée comme une évaluation attitudinale des caractéristiques de la formation avec une intention de comportement au regard de cette évaluation. L'objectif sous-jacent à ce chapitre étant d'apporter en retour, au regard des outils développés, un soutien conceptuel à une vision de la satisfaction en formation sous l'angle de la « satisfaction-client ».

#### **1.2. Choix conceptuels et cadre théorique**

##### **1.2.1. Choix conceptuel n°1 : création d'un outil de mesure de la satisfaction à partir d'échelles existantes**

Nous avons présenté plusieurs opérationnalisations de la satisfaction mais comme nous l'avons vu, l'évaluation de la satisfaction en formation est bien plus explorée dans la littérature en anglais qu'en français. Or, comme le souligne Vallerand (1989, p.662), « [...] le chercheur francophone, comparativement au chercheur anglophone, est quelque peu désavantagé dans les recherches nécessitant l'utilisation de questionnaires psychologiques ». La transposition des questionnaires psychologiques de l'anglais vers le français ne peut se faire sans précautions méthodologiques. Si Vallerand recommande d'adopter une démarche de validation en français des instruments psychologiques déjà existants plutôt que de créer de nouveaux outils, nous avons pris le parti de créer une échelle composite à partir d'échelles existantes. Ce choix se justifie au regard de la variété des mesures de la satisfaction existantes.



En effet, comme nous l'avons vu, si un consensus se dégage aujourd'hui sur le fait que la satisfaction est un construit psychologique multidimensionnel dont les dimensions correspondent à la perception par des individus de différentes caractéristiques du dispositif de formation, les outils existants ne rendent pas strictement compte des mêmes dimensions psychologiques. Il s'agit ainsi, non pas de transposer un seul outil de l'anglais vers le français, mais de composer avec plusieurs outils disponibles en anglais. Et puisque les dimensions mesurées de la satisfaction, dans une approche de l'« apprenant-client », sont celles qui rendent compte des caractéristiques du dispositif de formation, il nous fallait composer avec plusieurs échelles et ne retenir, dans la structure que nous postulons, que les dimensions qui apparaissaient comme pertinentes à évaluer au regard du dispositif de formation considéré sur le terrain de notre recherche doctorale. Cette pertinence sera discutée et justifiée lors de la présentation du développement de l'échelle.

### **1.2.2. Choix Conceptuel n°2 : exclusion de la dimension affective dans le modèle de la satisfaction postulé**

Selon Brief et Weiss (2002), Brief et Roberson (1989) ont mis en évidence un paradoxe toujours gênant aujourd'hui sur la mesure de la satisfaction au travail : « la satisfaction au travail est généralement considéré comme un construit de type affectif mais typiquement seuls ses aspects cognitifs sont mesurés » (p.283, traduction libre).<sup>69</sup> Sans doute convient-il donc de prendre la précaution de ne pas transposer le même paradoxe pour la mesure de la satisfaction en formation. C'est pourquoi il nous paraît utile de préciser pourquoi dans la structure postulée de notre échelle de satisfaction, nous avons d'emblée considéré qu'elle ne comportait pas de composante affective.

Prenons pour point de départ une définition opérationnelle de la satisfaction en formation comme étant un jugement évaluatif favorable ou défavorable vis-à-vis des caractéristiques de la formation (Bates, 2004; Brown, 2005a; Kirkpatrick, 1959, 1960; Morgan & Casper, 2000). Nous avons vu que la méta-analyse d'Alliger et al. (1997) a conduit ces auteurs à distinguer les réactions affectives (*reactions as affect*) des réactions des réactions de type jugement d'utilité (*reactions as utility judgment*).

---

<sup>69</sup> "Job satisfaction generally is construed in affective terms, but typically only its cognitive aspects are measured (...)."

Cette distinction repose notamment sur la définition de l'attitude d'Eagly et Chaiken, (1992) : puisqu'il y a consensus sur le fait de distinguer dans les attitudes les évaluations affectives des évaluations plus liées au comportement, il faut opérer cette même distinction pour mieux définir la satisfaction. Ainsi, si l'on reprend la définition de la satisfaction en formation proposée ci-dessus, le jugement évaluatif renvoie aussi bien aux évaluations affectives qu'aux évaluations conatives. Nous avons vu par ailleurs avec Warr et Bunce (1995) par exemple, que d'autres jugements évaluatifs de type cognitif, comme la difficulté perçue, peuvent également être sollicités dans l'évaluation de la satisfaction en formation. Ainsi, on pourrait définir la satisfaction en formation de la manière suivante :

La satisfaction en formation est un jugement évaluatif favorable ou défavorable vis-à-vis des caractéristiques de la formation, le jugement évaluatif renvoie aussi bien aux évaluations affectives, cognitives qu'aux évaluations comportementales.

Cependant, l'examen des items de la facette « affect » dans les échelles de mesure de la satisfaction que nous avons recensées a mis en évidence une ressemblance avec les items des échelles de mesure de l'intérêt situationnel. Pour ne prendre qu'un exemple, considérons les items de Warr et al. (1999) qui opérationnalisent avec trois items la facette « plaisir » (*enjoyment*) de leur échelle de mesure de la satisfaction : « J'ai vraiment apprécié ce cours. », « Ce cours était très agréable (amusant) », « Ce cours était extrêmement intéressant » (traduction libre).<sup>70</sup> Considérons maintenant à titre d'exemples à propos de l'intérêt situationnel vis-à-vis d'un cours de psychologie quelques items de l'échelle d'intérêt situationnel de Linnenbrink-Garcia et al. (2010) : « Je suis très content de venir dans ce cours », « J'apprécie pleinement ce cours de psychologie » ou « J'aime bien le formateur » (traduction libre).<sup>71</sup>

La similarité sémantique entre les opérationnalisations de ces deux construits à priori distincts est frappante. Nous avons donc pris le parti d'opérer en deux temps pour étudier la satisfaction en formation. Tout d'abord nous allons étudier la satisfaction en tant qu'évaluation cognitive et conative des caractéristiques de la formation puis dans un second temps, nous proposerons de reconsidérer cette approche de la satisfaction en nous appuyant sur le concept d'intérêt situationnel pour la reconceptualiser cette fois à travers le plaisir vis-à-vis de la formation.

---

<sup>70</sup> "I really enjoyed this course" - "This course was very good fun" - "This course was extremely interesting".

<sup>71</sup> "I enjoy coming to this lecture" - "I am enjoying this psychology class very much" - "I like my instructor".

### **1.2.3. Choix Conceptuel n°3 : prise en compte des résultats de l'évaluation des connaissances à l'issue de la formation pour étudier la validité externe de l'échelle de mesure de la satisfaction**

Comme nous l'avons vu dans la revue de littérature sur la satisfaction en formation, la plupart des recherches s'accordent à dire que la satisfaction en formation, définie comme le premier niveau du modèle de Kirkpatrick, n'est pas liée aux résultats de l'évaluation des connaissances déclaratives à l'issue de la formation. Nous avons donc pris en compte, dans cette recherche, lorsque les formations étaient suivies d'une évaluation de connaissances, les résultats de ces évaluations pour vérifier que cette mesure et celle de la satisfaction avec l'échelle que nous avons développée ne soient pas corrélées afin d'apporter un soutien à la validité de l'échelle en référence à un critère externe. Cette démarche sera explicitée dans la quatrième étude.

### **1.2.4. Choix Conceptuel n°4 : mesure de l'intentionnalité de retour en formation pour étudier la validité externe de l'échelle de satisfaction**

Rappelons que la traversée des territoires de la satisfaction, mais du côté patient cette fois, nous a permis de relever des préoccupations en terme de validité externe des outils de mesures de la satisfaction patient proches de celles relevées ici dans le cadre de l'étude de la satisfaction en formation. Parmi les critères externes considérés dans la méta-analyse de Sitzia (1999), cinq études mesurent la corrélation entre le score global de la satisfaction (moyenne des scores aux différentes facettes) et un item mesure l'intention de retour du patient dans le même hôpital, elles font état d'une corrélation élevée entre ces deux construits. Nous avons donc fait le choix de développer une échelle de mesure de l'intention de retour en formation pour étudier la validité externe de l'échelle de satisfaction au regard de ces résultats. Cependant, l'opérationnalisation de l'intention de retour en formation mérite aussi réflexion puisqu'à notre connaissance, il n'existe pas d'échelle d'intention de retour en formation développée dans le contexte de la formation professionnelle continue en présentiel, ni de définition conceptuelle de cette intention de comportement dans ce cadre spécifique.

Cependant, si l'on se tourne du côté des dispositifs de formation intégrant les TIC (technologies de l'information et de la communication), la question de l'intention comportementale d'utiliser les technologies pour apprendre est très présente (Fenouillet & Kaplan, 2012; Jawadi et El Akremi, 2006 ; Pituch et Lee, 2006).

Le modèle du TAM (*technology acceptance model*) (Davis, Bagozzi, & Warshaw, 1989 1989) a été développé initialement afin d'expliquer le choix des utilisateurs en matière d'utilisation des technologies de l'information, et donc, de comprendre l'utilisation ou la non utilisation de ces technologies. Ce modèle répond à une préoccupation des institutions ou des entreprises qui, bien que mettant en place des technologies hautement disponibles et fonctionnelles, constatent que leur utilisation n'est pas toujours au rendez-vous, et que cette « sous-utilisation » peut entraîner des coûts considérables (Fenouillet & Kaplan, 2012).

Le choix conceptuel de définir « l'intention de retour en formation » en s'inspirant de « l'intention d'utiliser un système » dans le modèle du TAM repose sur l'idée suivante : le modèle du TAM est basé sur la théorie de l'action raisonnée (*theory of reasoned action*, TRA) de Fishbein et Ajzen's (1975) qui envisagent l'attitude comme l'un des déterminants de l'intention de comportement. Dans ce modèle, l'utilité perçue d'un système et sa facilité perçue d'utilisation prédisent l'attitude envers les technologies qui elle-même a un impact sur l'intention d'utiliser les technologies, cette variable étant en rapport avec l'utilisation effective (Fenouillet & Kaplan, 2012). Cette approche des relations entre facteurs déterminant de l'attitude et l'intention de comportement est particulièrement intéressante et cohérente avec notre conception de la satisfaction en formation comme proche d'une attitude (dont nous n'envisageons que les aspects cognitifs et comportementaux). Nous prendrons donc comme définition de l'intention de retour en formation une définition basée sur l'intention de comportement dans le modèle du TAM.

## 1.2.5. Développement des échelles de satisfaction et d'intention de retour en formation : cadre théorique

### 1.2.5.1. Développement du questionnaire de satisfaction en formation (QSAT)

Afin d'élaborer l'échelle de satisfaction en formation, nous avons créée, comme stipulé en amont, une échelle composite à partir d'échelles existantes en anglais (cf. tableau 13) en retenant à partir de la littérature six facettes de la satisfaction apparaissant comme pertinentes vis-à-vis des caractéristiques des formations considérées dans le cadre de cette recherche. Ce choix va être justifié dans ce qui suit.

Auteurs	Dimension de l'échelle	Dimension retenue pour l'élaboration de l'échelle
<b>Warr et Bunce (1995)</b>	1. Enjoyment of training 2. Usefulness of training 3. Difficulty of training	2. Usefulness of training 3. Difficulty of training
<b>Alliger et al. (1997)</b>	1. Reaction as affect 2. Reaction as utility judgments 3. Combined reactions	2. Reaction as utility judgments
<b>Holgado Tello et al. (2006)</b>	1. Objectives and content 2. Method and training context 3. Usefulness and overall rating	1. Objectives and content 2. Method and training context 3. Usefulness
<b>Morgan et Casper (2000)</b>	1. Satisfaction with instructor 2. Satisfaction with the training management-administration process 3. Satisfaction with the testing process 4. Utility of training 5. Materiels satisfaction 6. Course structure	1. Satisfaction with instructor 4. Utility of training

**Tableau 13. Synthèse des échelles prises en compte pour l'élaboration de l'échelle QSAT**

*Réactions affectives* : elles n'ont pas été retenues au regard du choix conceptuel n°2.

*Utilité perçue de la formation* : pour Alliger et al. (1997) l'utilité perçue est opérationnalisée à travers des questions du type « dans quelle mesure cette formation va influencer votre capacité à être plus performant dans votre travail ? » Ou bien « cette formation était-elle pertinente pour votre activité professionnelle ? »

Ou encore « cette formation a-t-elle une valeur pratique ? »<sup>72</sup> (p. 344, traduction libre). Ainsi l'utilité perçue de la formation renvoie au potentiel d'applicabilité du contenu de la formation en situation de travail (Morgan & Casper, 2000; Warr et al. 1999). C'est le salarié/apprenant qui est questionné ici. Poser la question de l'utilité perçue de la formation en ces termes revient à attribuer à la formation professionnelle une valeur réelle qui se situe en contexte de travail.

Holgado Tello et al. (2006) opérationnalisent de manière plus large l'utilité perçue de la formation : deux items mesurent cette dimension (les réactions d'utilité sont plus précisément regroupées avec une évaluation générale de la satisfaction) : « la formation que j'ai suivie est utile pour mon activité professionnelle » et « la formation que j'ai suivie est utile pour mon développement personnel » (p. 279, traduction libre)<sup>73</sup>. La valeur de la formation peut se situer dans d'autres sphères d'activités de l'apprenant avec une vision plus hédonique de l'utilité perçue de la formation puisqu'elle renvoie au développement personnel (et non plus spécifiquement au développement professionnel). Nous avons retenu, pour la construction de l'échelle de satisfaction, la première définition de l'utilité perçue, à savoir l'utilité de la formation pour l'activité professionnelle d'autant que la finalité des formations inter-entreprises de l'Ifis visent bien le développement de compétences au regard de l'activité professionnelle des apprenants. Cependant, nous réinterrogerons le sens de la valeur de la formation sous l'angle de l'intérêt situationnel - valeur lorsque nous présenterons les études sur l'intérêt situationnel.

*Satisfaction vis-à-vis du processus d'évaluation* : bien que nous n'ayons très peu de données sur les pratiques d'évaluations de la formation dans les entreprises françaises, on peut dire que 26.8% d'entre elles évaluent les apprentissages à l'issue de la formation (Guerrero, 2000 cité par Bouteiller et Cossette, 2007). Globalement, c'est peu au regard de la fréquence d'évaluation de la satisfaction.

---

<sup>72</sup> "to what degree will this training influence later your ability to perform your job ?" - "was this training job relevant ?" - "was this training of practical value ?"

<sup>73</sup> "the training received is useful for my specific job" - "The training received is useful for my personal development"

À l'Ifis, bien que certains stages fassent l'objet d'évaluation de connaissances, nous ne disposons pas de données en nombre suffisant pour retenir la dimension « *satisfaction with testing process* ». Par ailleurs, cette facette n'aurait pas eu de sens pour les formations ne faisant pas l'objet d'évaluation de connaissances. Cependant, durant cette recherche doctorale, le déploiement d'évaluations de connaissances en ligne a été un axe de développement de l'Ifis qui se poursuit encore aujourd'hui, et nous avons pu, par la suite, recueillir des données sur ces évaluations après avoir développé une échelle de mesure de la satisfaction en formation. Ces données ont été exploitées pour étudier la validité externe de l'échelle de satisfaction (étude n°3)

*Formateur* : la dimension « formateur » a également été retenue au vu de son rôle important dans la construction de la satisfaction en formation (Morgan et Casper, 2000) mais aussi car les formations suivies par les participants à cette recherche sont des formations métiers en présentiel, animées par des experts des industries de santé. En ce sens, le « formateur – expert » (ou les « formateurs - experts ») apparaît comme une caractéristique saillante du dispositif de formation considéré ici. Notons cependant que la définition de cette dimension de la satisfaction n'est pas si aisée puisque Philipps (1997, p. 306 cité par Morgan et Casper (2000) considère que la satisfaction vis-à-vis du « formateur - facilitateur » est une des catégories de contenu de la satisfaction qui doit également être subdivisée en sous-catégories. Il en dénombre sept : la préparation de la formation, l'expertise du formateur, ses compétences dans la présentation du contenu, ses compétences en communication, les réponses apportées aux apprenants, l'utilisation de technologie appropriée, sa capacité à encourager l'application de ce qui a été vu durant la formation.

Nous avons développé 11 items en adaptant un des 3 items de l'échelle de Morgan et Casper (2000) : « dans quelle mesure êtes-vous satisfait de la capacité des intervenants à maintenir l'intérêt du groupe durant la formation » (traduction libre)<sup>74</sup>. Ces 10 items font référence aux qualités d'animation du formateur, à son expertise, à sa capacité à répondre aux questions des apprenants. Il s'agit bien plus d'explorer l'existence de la dimension « formateur » dans la satisfaction que de tenter d'avoir une opérationnalisation très fine de cette dimension. Ainsi, une seule dimension est bien postulée ici, même si différentes caractéristiques du formateur sont envisagées.

---

<sup>74</sup> "How satisfied are you with the instructor's ability to keep interest of class?"

La satisfaction vis-à-vis du formateur renvoie ainsi à l'évaluation par les apprenants de certaines caractéristiques du formateur, ces dernières renvoyant ici à son expertise, ses qualités d'animation et son sens de l'écoute des participants.

*Difficulté perçue* : Warr et Bunce (1995) différencient trois formes de réactions : l'utilité perçue de la formation, le plaisir et la difficulté perçue. Selon ces auteurs, « la difficulté perçue de la formation couvre « l'effort cognitif et affectif nécessaire pour obtenir de bons résultats à l'issue de la formation »<sup>75</sup> (p. 353, traduction libre). La difficulté perçue telle qu'elle est conceptualisée par ces auteurs est étroitement liée à la performance en formation entendue comme la performance à un test de connaissance. Cependant, ils considèrent que conceptuellement, la difficulté perçue est différente des deux autres facettes de la satisfaction puisque celle-ci serait la seule à prédire l'apprentissage immédiat. Selon ces auteurs, les apprenants trouvant la formation particulièrement difficile seront susceptibles d'être moins en mesure d'acquérir de nouvelles connaissances ou compétences. Cependant, leur étude ne permet pas de vérifier cette hypothèse car l'association entre la difficulté perçue et l'apprentissage n'est pas significative. Cependant, ces auteurs montrent que la motivation spécifique envers la formation est significativement associée de façon indépendante au plaisir, à l'utilité perçue mais pas avec la difficulté perçue. Inversement, l'anxiété pour l'apprentissage était significativement corrélée de façon indépendante avec la difficulté perçue mais pas avec l'utilité perçue et le plaisir. Ainsi, la difficulté perçue semble avoir un statut particulier au regard des deux autres facettes utilité perçue et plaisir.

Nous avons retenu cette dimension afin de voir si cette réaction spécifique pouvait se distinguer des autres facettes que nous allons considérer ici. Nous avons pour cela développé 9 items en adaptant les items de Warr et al. (1999).

*Méthode* : nous avons développé 9 items en adaptant les items de la dimension « méthode et contexte de la formation » de l'échelle de Holgado Tello et al. (2000) en faisant le choix de remplacer le terme « méthode » par une définition explicite de ce terme, à savoir « le déroulé de la formation ou les exposés ou les cas pratiques » puisqu'il s'agit des méthodes pédagogiques utilisées lors de ces formations inter-entreprises. La satisfaction vis-à-vis des méthodes pédagogiques portait sur des caractéristiques telles que le rythme, l'alternance théorie/pratique le partage d'expertise et l'échange de pratiques.

---

<sup>75</sup> "(...) perceived difficulty of the training, covers the cognitive and emotional effort required to perform well in the training."



Ainsi, cette dimension renvoie à évaluer dans quelle mesure le déroulé de la formation ou les exposés ou les cas pratiques permettent de favoriser l'échange et le partage d'expériences durant la formation.

*Objectifs et contenu de la formation* : nous avons retenu la dimension « satisfaction vis-à-vis des objectifs et contenu de la formation » en développant 11 items adaptés des items de l'échelle de Holgado Tello et al. (2000). La dimension « objectifs et contenu de la formation » renvoie à la clarté et à la pertinence du contenu et à son adéquation avec les objectifs d'apprentissage visés par la formation. Cependant, nous avons des réserves lors de l'opérationnalisation de cette dimension car il n'est pas sûr que la notion même d'objectifs d'apprentissage soit clairement appréhendée.

Rien ne garantissait que le formateur présente clairement au départ les objectifs d'apprentissage visés par la formation et ainsi, que cette dimension soit clairement évaluable par les apprenants. Par exemple, dans la recherche de Carré (2001), l'auteur a souligné que « les situations où les personnes inscrites en formation ignorent jusqu'au thème du stage » (p.54) étaient relativement répandues !

Notons au passage que nous n'avons pas retenu la dimension « satisfaction vis-à-vis du processus d'inscription » de l'échelle de Morgan et Casper (2000) puisque nous n'avons pas d'informations sur ce processus d'inscription.

*Support pédagogiques et structure de la formation* : nous n'avons pas retenu ces dimensions au vu du nombre d'items que nous avons déjà construits en postulant une structure de la satisfaction en cinq dimensions. Par ailleurs, même si Morgan et Casper (2000) ont mis en évidence ces deux dimensions dans leur modèle de la satisfaction, ils souligneront surtout l'intérêt des dimensions « utilité perçue » et « formateur » pour mieux conceptualiser la satisfaction.

Une première version du questionnaire a été soumise à un jugement d'experts (directeur de l'Ifis, Responsables de formation, Formateurs, Chercheurs en sciences de l'éducation) afin de discuter d'une part de la pertinence des dimensions retenues au regard du contexte de la recherche, et d'autre part, de l'adéquation de la formulation des items basée sur notre revue de littérature à l'égard de la dimension à laquelle il est affecté. Une version préliminaire de cette échelle a ensuite été administrée dans un stage auprès d'une quinzaine de participants afin de nous assurer de la bonne compréhension des items de cette échelle. Finalement, l'échelle retenue pour cette première étude est composée de 52 items.

#### **1.2.5.2. Développement du questionnaire d'intention de retour en formation (QIR)**

L'intentionnalité de retour en formation a été mesurée à l'aide de 8 items adaptés des échelles d'intention d'utilisation d'un système d'information (Davis, 1989 ; Davis et al., 1989 ; Venkatesh, 2000) issues du modèle du TAM (technology acceptance model) (Davis et al., 1989). L'intention de comportement (*Behavioral intention*) est définie comme étant « une mesure de la force de l'intention d'effectuer un comportement spécifié (par exemple, Fishbein et Ajzen 1975, p. 288) » (Davis & al., 1989, p.984). Cette intention est opérationnalisée par des items du type (Venkatesh, 2000, p. 201) « En supposant que j'ai accès au système, j'ai l'intention de l'utiliser » (traduction libre, p.88). Ce que nous avons retraduit dans le contexte de notre recherche par des items du type « J'ai l'intention de suivre d'autres formations à l'IFIS chaque fois que cela me sera possible. »

Ainsi l'intentionnalité de retour en formation est définie de manière conditionnelle : en effet, le choix de venir en formation n'étant pas toujours à l'initiative du salarié, il s'agissait donc de demander aux participants d'évaluer la probabilité subjective qu'ils reviennent se former dans le même organisme de formation s'ils en ont la possibilité.

## 2. Construction et validation d'une échelle de mesure de la satisfaction en formation

### 2.1. Étude 1 : exploration de la structure factorielle des échelles de satisfaction et d'intention de retour en formation

#### 2.1.1. Objectif de l'étude

L'objectif de cette étude est d'explorer la structure factorielle de l'échelle de satisfaction (QSAT) et celle d'un outil de mesure de l'intention de retour en formation (QIR).

#### 2.1.2. Méthode

##### Participants

L'échantillon pour cette première étude est composé de 385 professionnels des industries de santé ayant suivi une formation professionnelle inter-entreprises à l'Ifis. Les données ont été obtenues à partir de 46 actions de formation, la durée moyenne des actions de formation est de 11.66 h, la plus courte d'une durée de 3.5h et la plus longue d'une durée de 21 heures. La liste des actions de formation proposées chaque année par l'Ifis peut être consultée sur son site web.<sup>76</sup> Le tableau 14 présente le codage que nous avons adopté pour la variable niveau de diplôme. Le tableau 15 synthétise la description des caractéristiques démographiques de la population de cette étude.

Modalités de la variable « Niveau de diplôme »	Classification INSEE	Codage de la variable « Niveau de diplôme »
Sans diplôme ou Brevet des collèges	VI	5
CAP ou BEP	V	4
Baccalauréat général, technologique ou professionnel	IV	3
Diplômes de niveau Bac plus 2	III	2
Diplômes de second ou troisième cycle universitaire ou diplômes de grande école.	II et I	1

**Tableau 14. Codage de la variable niveau de diplôme**

Ces caractéristiques sont à grands traits celles de la population des salariés des industries de santé au regard des données que nous avons présenté en précisant notre terrain de recherche.

<sup>76</sup> [www.ifis.asso.fr](http://www.ifis.asso.fr)

<b>Variabiles</b>	<b>Description des caractéristiques de la population</b>
<b>Sexe</b>	292 [75.8%] sont des femmes 79 [20.5%] des hommes et 14 [3.7%] participants n'ont pas précisé leur sexe.
<b>Niveau de diplôme</b>	74% niveau 1 16.4% niveau 2 4.7% niveau 3 1.3% niveau 4 3.6% non spécifié
<b>Âge</b>	Sur les 385 répondants, 358 sujets ont indiqué leur âge Moyenne = 37.02 ans, écart-type = 8.70 Min = 21 ans Max = 65 ans

**Tableau 15. Caractéristiques démographiques de l'échantillon de l'étude 1 (N= 385)**

### **Instruments de mesure**

Le matériel utilisé pour cette étude est un questionnaire composé de deux échelles (cf. Annexes 2 et 3 dans lesquelles figurent la liste de tous les items considérés) :

- *Échelle de mesure de la satisfaction en formation (QSAT)* : le QSAT consiste en un questionnaire de 52 items couvrant 5 dimensions postulées : utilité perçue de la formation (12 items), difficulté de la formation (9 items), perception des méthodes pédagogiques (9 items), perception du formateur (11 items), perception des objectifs et du contenu (11 items).
- *Échelle de mesure de l'intentionnalité de retour en formation (QIR)* : Ce questionnaire est composé de 8 items.

### **Méthode d'analyse**

Dans la mesure où les différentes recherches sur les échelles multidimensionnelles de la satisfaction (cf. tableau 13) ont montré qu'il existe des corrélations entre certains facteurs, nous avons opté pour une analyse en composantes principales avec rotation oblique.

### 2.1.3. Résultats

#### Analyse factorielle exploratoire du QSAT

Nous avons dans un premier temps étudié la structure factorielle du QSAT en effectuant certaines analyses factorielles exploratoires en considérant comme critère d'élimination des items, leur saturation sur plusieurs dimensions.

Nous avons ensuite vérifié que les items restants, suite à ces analyses successives, présentaient bien des relations croisées supérieures à .32 sur plus d'un facteur comme le recommandent Costello et Osborne (2005). Par ailleurs, nous avons également vérifié que les distributions de ces items présentaient des indicateurs d'aplatissement (*kurtosis*) et d'asymétrie (*skweness*) inférieurs à 3, valeur au-delà de laquelle, selon Kline (2010), la non normalité univariée peut être qualifiée de sévère. De plus une asymétrie et un aplatissement faible sont des indicateurs d'une meilleure sensibilité des items (et donc d'une bonne discrimination).

Les indices d'asymétrie et d'aplatissement pour les items finalement retenus varient respectivement de -1.08 à 1.28 et de - .14 à 1.41. Le tableau 16 présente les indices de distribution, asymétrie, aplatissement ainsi que les moyennes et les écarts-types des distributions des items du QSAT.

	N	Min	Maxi	Moyenne	Ecart- type	Asymétrie	Aplatissement
<b><i>UP</i></b>							
UP1	384	1	7	5.30	1.07	-.50	.57
UP2	385	1	7	5.37	1.27	-.76	.38
UP5	383	1	7	5.36	1.18	-.71	.56
UP12	383	1	7	5.15	1,37	-.75	.29
<b><i>DP</i></b>							
DP1	385	1	7	2.04	1.20	1.28	1.19
DP2	384	1	7	2.53	1.44	.82	-.14
DP8	385	1	7	2.35	1.52	1.14	.45
<b><i>METH</i></b>							
METH2	383	1	7	5.43	1.10	-.65	.58
METH3	385	1	7	5.29	1.27	-.75	.31
METH8	384	1	7	5.33	1.20	-.85	.94
<b><i>FOR</i></b>							
OBJ1	384	2	7	5.82	.91	-.66	.58
FOR2	385	2	7	5.86	.98	-.97	1.37
FOR4	384	2	7	6.23	.84	-1.08	1.41

*Note.* UP = utilité perçue de la formation, METH = satisfaction pour les méthodes pédagogiques, FOR = satisfaction pour le formateur, DP = difficulté perçue de la formation, OBJ1 = FOR1

**Tableau 16. Moyennes, écarts-types, indices de distribution des items du QSAT**

La solution finale retenue suggère une solution à 13 items groupés en quatre composantes avec des valeurs propres supérieures à 1 (cf. tableau 17). La solution à quatre facteurs explique 72.6% de la variance totale (le premier facteur expliquant 37.5% de la variance, le second 15.9%, le troisième 10.4% et le quatrième 8.8%). Ce pourcentage est supérieur au critère des 40 % proposé par Gorsuch (1983).

Item	Enoncé	F1	F2	F3	F4
UP1	Cette formation va influencer positivement ma capacité à être efficace dans mon travail.	.87			
UP2	Cette formation a une grande valeur pratique pour mon travail.	.91			
UP5	Cette formation va me permettre d'améliorer mes compétences professionnelles dans mon travail.	.86			
UP12	Cette formation est très opérationnelle pour mon activité professionnelle.	.86			
DP1	J'ai trouvé cette formation difficile à suivre.		.82		
DP2	J'ai trouvé que les questions abordées durant la formation étaient difficiles.		.80		
DP8	Suivre cette formation m'a demandé beaucoup d'effort.		.84		
METH2	Le déroulé de la formation ou les exposés ou les cas pratiques m'ont permis de prendre une part active dans la formation.			.44	
METH3	Le déroulé de la formation ou les exposés ou les cas pratiques employés m'ont permis de partager des expériences professionnelles avec d'autres stagiaires.			.95	
METH8	Le déroulé de la formation ou les exposés ou les cas pratiques m'ont permis un partage enrichissant avec les autres stagiaires sur les pratiques des entreprises.			.92	
OBJ1	À mon avis, au regard du programme de la formation, le contenu était pertinent.				.78
FOR2	L'animation de la formation était d'une grande qualité.				.76
FOR4	Les intervenants ont été à l'écoute des questions des stagiaires.				.87
<b><i>α de Cronbach</i></b>		.90	.76	.77	.77
<b>Valeur propre</b>		4.88	2.05	1.35	1.14

*Note. Les saturations < .32 n'ont pas été reportées*

*UP = utilité perçue de la formation, METH = satisfaction pour les méthodes pédagogiques, FOR = satisfaction pour le formateur, DP = difficulté perçue de la formation, OBJ1 = FOR1*

**Tableau 17. Résultats de l'analyse en composantes principales avec rotation oblique du QSAT (N = 375)**

Par ailleurs, comme le montre le tableau 18, conformément à nos hypothèses il existe bien des corrélations plus ou moins importantes entre les facteurs de notre échelle. Les corrélations inter-items du QSAT sont reportées dans le tableau 19.

Dimensions	1	2	3
1. Formateur	1		
2. Difficulté perçue	-.13*	1	
3. Utilité perçue	.55**	-.11*	1
4. Méthodes pédagogiques	.38**	-.23**	.41**

Note. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

**Tableau 18. Corrélations entre les moyennes des items de chaque facteur du QSAT (N=385)**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
UP1	1											
UP12	.68**	1										
UP2	.76**	.75**	1									
UP5	.63**	.73**	.71**	1								
DP1	-.15**	-.18**	-.14**	-.20**	1							
DP2	-.01	-.05	-.04	-.08	.50**	1						
DP8	.00	-.03	.01	-.07	.56**	.49**	1					
METH2	.33**	.33**	.36**	.35**	-.29**	-.15**	-.19**	1				
METH3	.29**	.28**	.34**	.28**	-.14**	-.15**	-.11**	.44**	1			
METH8	.29**	.28**	.30**	.26**	-.16**	-.16**	-.15**	.36**	.75**	1		
FOR2	.40**	.47**	.51**	.41**	-.17**	0.00	-.05**	.31**	.24**	.29**	1	
FOR4	.29**	.27**	.36**	.33**	-.19**	-0.08	-0.06	.32**	.24**	.18**	.50**	1
OBJ1	.43**	.41**	.46**	.43**	-.18**	-0.01	-0.06	.34**	.25**	.25**	.62**	.49**

Note. \*\*  $p < .01$

UP = utilité perçue de la formation, METH = satisfaction pour les méthodes pédagogiques, FOR = satisfaction pour le formateur, DP = difficulté perçue de la formation, OBJ1 = FOR1

**Tableau 19. Corrélations de Pearson entre les items du QSAT**

Nous pouvons constater que la difficulté perçue (DP) est le facteur qui est le plus faiblement corrélé aux autres facteurs. Le facteur le plus fortement corrélé avec les autres est celui du formateur (FOR) avec une corrélation maximum observée avec l'utilité perçue de .55. Enfin nous avons pu vérifier que chaque facteur présentait une consistance interne suffisante puisque les alphas de Cronbach (1951) sont tous supérieurs à .70, seuil que suggère Nunnally (1978) comme étant suffisant.



## Analyse factorielle exploratoire du QIR

Afin de vérifier la structure de cette échelle, nous avons mené une analyse factorielle en composantes principales qui, conformément à nos attentes n'a donné lieu qu'à un seul facteur avec une valeur propre supérieure à 1 (cf. tableau 20), ce seul facteur expliquant 76.2% de la variance. Nous avons également calculé la valeur de l'alpha de Cronbach pour estimer la cohérence interne de l'échelle (cf. tableau 20).

Item	Enoncé	Composante
INT4	Si j'ai besoin de me former pour développer mes compétences professionnelles, j'ai l'intention d'avoir recours à l'IFIS si cela m'est possible.	.88
INT7	Je préfère avoir recours à l'IFIS si je dois suivre une formation en lien avec mon activité professionnelle.	.88
INT8	Je pense recommander les formations IFIS à d'autres personnes.	.86
<b><math>\alpha</math> de Cronbach</b>		.84
<b>Valeur propre</b>		2.29

Note. Les saturations < .32 n'ont pas été reportées

INT = intention de retour en formation

**Tableau 20. Résultats de l'analyse en composantes principales des items du QIR (N = 382)**

Le tableau 21 présente les indices de distribution du QIR.

Item	N	Min	Max	Moyenne	Ecart type	Asymétrie	Aplatissement
INT4	385	2	7	5.74	1.03	-.70	.35
INT7	384	1	7	5.27	1.24	-.79	.86
INT8	383	1	7	5.57	1.19	-.91	.95

Note. INT = intention de retour en formation

**Tableau 21. Moyennes, écarts-types, indices de distribution des items du QIR**

Nous avons calculé les corrélations inter-items du QIR. Elles sont reportées dans le tableau 22.

	INT4	INT7	INT8
INT4	1		
INT7	.68**	1	
INT8	.62**	.63**	1

Note. \*\*  $p < .01$

INT = intention de retour en formation

**Tableau 22. Corrélations de Pearson entre les items du QIR**

#### 2.1.4. Discussion

L'objectif principal de cette étude était d'explorer la structure factorielle de la satisfaction. La structure factorielle résultante ne correspond pas totalement à la structure postulée dans le modèle de mesure puisque si nous retrouvons bien les quatre facteurs « utilité perçue » (UP), « difficulté perçue » (DP), « satisfaction vis-à-vis des méthodes » (METH) et « satisfaction vis-à-vis du formateur » (FOR), la dimension « objectif et contenu » n'est pas représentée. Rappelons que bien qu'il y ait consensus sur la multidimensionnalité de la satisfaction en formation, nous n'avions pas d'hypothèse forte quant au nombre de dimensions qui composent la satisfaction. Cependant, le fait que la dimension « objectif et contenu » ne soit pas représentée peut s'expliquer, comme nous l'avons vu, par le fait que les objectifs d'apprentissage ne soient pas nécessairement connus au début de la formation, ou tout au moins énoncés clairement, et que cette dimension ne soit pas clairement évaluable par les apprenants.

Une autre explication possible serait liée à l'opérationnalisation même de cette facette. La notion même d'objectif de la formation n'est pas simple ! Il faut déjà faire une distinction entre les objectifs de la formation et les objectifs d'apprentissage (ou pédagogiques). Les objectifs de la formation renvoient à des objectifs généraux exprimés en terme de compétences et les objectifs d'apprentissage résultent de la transformation de ces objectifs généraux en objectifs plus spécifiques qui relèvent des acquis visés en situation pédagogique (Carré & Jean-Montcler, 2004, p. 430). Dans l'opérationnalisation que nous avons retenue de la facette « objectif et contenu », à savoir celle de et al. (2006), il s'agissait bien plus de rendre compte de la dimension « objectif d'apprentissage ». Mais rien ne garantit, lorsque l'on demande à « l'apprenant - client » s'il est satisfait vis-à-vis de l'atteinte des objectifs de la formation, que ces objectifs, tels que nous venons de les définir, coïncident avec ses propres objectifs. Si l'on se réfère à l'enquête élaborée en 2012 par l'Insee et la Dares sur la formation des adultes, les objectifs assignés aux formations non diplômantes suivies par des personnes en emploi pour des raisons professionnelles sont multiples et ne peuvent être cumulées pour une même formation.

De plus, ces objectifs diffèrent selon la position professionnelle de leurs bénéficiaires. Les objectifs décrits dans cette étude sont les suivants : Mieux faire son travail - Améliorer ses perspectives de carrière - Éviter de perdre son emploi - Trouver du travail, changer de travail ou de métier - Créer sa propre entreprise - Acquérir des connaissances/compétences sur un sujet qui intéresse - Obtenir une certification ou un permis. Ainsi, il est possible que la satisfaction vis-à-vis des objectifs de la formation nécessite d'être plus finement définie et opérationnalisée.

Notons qu'un item qui est associé initialement à cette facette sature finalement avec la dimension « formateur ». Il s'agit de l'item OBJ1 : « À mon avis, au regard du programme de la formation, le contenu était pertinent ». Il semblerait ainsi que la pertinence du contenu de la formation au regard du programme soit considérée comme un attribut de la facette formateur.

Un autre résultat de cette étude nous paraît intéressant à souligner ici. Les items saturant sur le facteur « méthode » sont ceux qui réfèrent à la participation active de l'apprenant et à la dynamique des échanges d'expériences et de pratiques d'entreprises qu'il a pu avoir avec les autres participants. Ainsi les caractéristiques pédagogiques du dispositif qui favorisent ce type de partages semblent mieux rendre compte de la satisfaction vis-à-vis des « méthodes » que d'autres caractéristiques comme le rythme de la formation, l'adéquation des méthodes au contenu de la formation etc. Le secteur des industries de santé étant très fortement réglementé, les entreprises doivent s'adapter rapidement pour se mettre en conformité avec les évolutions réglementaires. La formation est bien souvent un outil de mise à jour de ces dernières, et le partage d'expériences entre les stagiaires est très attendu. Le bilan d'une inspection de l'ANSM (Agence nationale de sécurité du médicament et des produits de santé) dans une entreprise donnée par exemple peut servir de base d'échanges de pratiques entre les « clients - apprenants » dans le cadre de la formation. Ce qui peut expliquer que les méthodes pédagogiques sont perçues comme satisfaisantes lorsqu'elles permettent ce type d'échanges.

L'analyse des corrélations entre les facteurs de la satisfaction (cf. tableau 18) montre que la dimension « utilité perçue » est corrélée fortement avec la dimension « méthode » ( $r = .41$ ) conformément aux résultats de Holgado Tello et al. (2006), mais également avec la dimension formateur ( $r = .55$ ) conformément aux résultats de Morgan et Casper (2002) ( $r = .73$  dans leurs deux études).

Par contre la difficulté perçue corrèle faiblement et de manière négative avec l'utilité perçue, conformément aux résultats de Warr et Bunce (1995) ; et de manière modérée et négative avec la dimension « méthode ». Ainsi, une formation perçue comme difficile s'accompagnera d'une perception moins satisfaisante des autres caractéristiques de la formation (formateur, méthodes) et de son utilité perçue. Inversement, plus la satisfaction est élevée vis-à-vis des caractéristiques d'une formation, et en particulier du point de vue des méthodes, plus elle sera perçue comme difficile. La dimension « méthode » renvoie, comme nous l'avons vu, à des échanges sur les pratiques des entreprises ou avec des « salariés - apprenants » et à la participation active de « l'apprenant - client ». Cela veut dire que cette méthode permet un apport de contenu professionnel dans la formation et donc, une illustration pratique et concrète de celle-ci par les autres stagiaires. Cela explique peut-être le fait que quelqu'un qui sera peu satisfait des méthodes perçoive la formation comme plus difficile puisque les illustrations pratiques du contenu de la formation sont sans doute moins développées dans ce cas. Inversement, quelqu'un qui trouve la formation difficile sera plus à même d'être moins satisfait des méthodes car il sera, par exemple, plus difficile pour lui d'avoir pris part de manière active à la formation et ainsi aux échanges.

Bien que l'objectif principal de cette étude porte sur la structure factorielle de l'échelle de satisfaction, l'examen des distributions des scores obtenus pour chacune des facettes amène quelques observations complémentaires. En effet, ces distributions sont cohérentes avec celles observées dans les recherches sur la satisfaction client qui présentent généralement une asymétrie négative (Renaud, 2012), sauf pour la dimension « difficulté perçue ». En effet, la satisfaction vis-à-vis du formateur, des méthodes et de l'utilité perçue de la formation est élevée alors que la formation est globalement perçue comme étant peu difficile. Par ailleurs, nous avons vu que les dimensions « formateur », « utilité perçue » et « méthode » sont corrélées entre elles mais prises séparément, elles corrèlent faiblement avec la dimension « difficulté perçue » et la troisième de manière très modérée. Ainsi, la difficulté perçue de la formation ne semble pas avoir le même statut que les trois autres dimensions si l'on envisage la satisfaction en formation comme une satisfaction client.

Il est vrai que cette dimension renvoie de manière spécifique à une évaluation du contenu de la formation sous l'angle de l'effort cognitif pour « performer » à l'issue de la formation, la performance étant entendu en termes d'apprentissage.

Elle est donc sans doute plus proche d'une mesure d'une réaction de l' « apprenant » que d'une satisfaction « client - apprenant » pour reprendre la distinction que nous avons suggérée entre « satisfaction » et « réaction », considérant que la satisfaction n'est qu'une opérationnalisation possible des réactions en formation.

Enfin, cette étude nous a permis, en ce qui concerne le QIR, de montrer que nous sommes en présence d'une échelle unidimensionnelle, témoignant d'une bonne cohérence interne et des contributions élevées sur le facteur représentant le concept d'intention de retour en formation.

Nous allons vérifier, dans la prochaine étude, la structure factorielle de l'échelle de satisfaction afin de tester dans un premier temps le modèle de mesure postulé à quatre facteurs « formateur », « méthode », « utilité perçue » et « difficulté perçue » à l'issue de cette première étude. Nous vérifierons à cette occasion la structure de l'échelle d'intention de retour en formation.

Nous mettrons également à l'épreuve un modèle des réactions en formation qui distingue deux formes de réactions à l'issue de la formation : la difficulté perçue de la formation et la satisfaction globale vis-à-vis de celle-ci qui comprend la satisfaction vis-à-vis de ses caractéristiques pédagogiques (formateur et méthodes) et de son utilité perçue. En effet, les résultats de Holgado Tello et al., (2006) et Brown (2005a) soutiennent que la satisfaction est une satisfaction globale représentée par une variable latente de second ordre qui explique les relations entre les facteurs de premier ordre. Par ailleurs, les facettes « formateur », « méthode » et « utilité perçue » sont corrélées entre elles mais dans le même temps, elles sont très peu liées à la «difficulté perçue ». Nous faisons ainsi l'hypothèse que ces trois facettes contribuent à une satisfaction globale. Cette satisfaction globale se distingue d'une réaction plus cognitive vis-à-vis du contenu de la formation qu'est la difficulté perçue de la formation et qui affecte négativement cette satisfaction.

## 2.2. Étude 2 : confirmation de la structure des échelles de satisfaction et d'intention de retour en formation

### 2.2.1. Objectif de l'étude

L'objectif de cette deuxième étude va être de confirmer la structure en quatre facteurs de l'échelle de satisfaction et la structure unidimensionnelle de l'échelle d'intention de retour en formation. Nous allons également, au regard du statut particulier de la « difficulté perçue », examiner un modèle de mesure des réactions en formation au regard des résultats de la première étude qui s'appuie sur une conceptualisation de la satisfaction comme un construit psychologique global tridimensionnel.

### 2.2.2. Méthode

#### Participants

Cette étude s'est déroulée comme la première à l'Ifis à l'issue de 70 actions de formations présentielles et porte sur 507 répondants. Le tableau 23 synthétise la description des caractéristiques démographiques de la population de cette étude.

Variables	Description des caractéristiques de la population
Sexe	370 [73%] sont des femmes, 25.2 [%] des hommes et 9 [1.8%] participants n'ont pas précisé leur sexe.
Niveau de diplôme	368 [72.6 %] niveau 1 96 [18.9 %] niveau 2 17 [3.3%] niveau 3 13 [2.6%] niveau 4 2 [0.4%] niveau 5 11 [2.2%] non spécifié
Âge	Sur les 507 répondants, 505 sujets ont indiqué leur âge Moyenne = 37.90 ans, écart-type = 7.40 Min = 20 ans Max = 68 ans

Tableau 23. Caractéristiques démographiques de l'échantillon de l'étude 2 (N=507)

#### Instruments

Le matériel utilisé pour cette étude est un questionnaire composé du QSAT (13 items retenus dans la première étude) ainsi que du QIR (3 items retenus dans la première étude). Le QIR a été complété par 389 participants. Nous avons par ailleurs demandé aux participants d'indiquer qui était à l'origine de la demande de formation, ce que nous avons formulé de la manière suivante : « Concernant la formation que vous venez de suivre, vous avez : »

Demandé à suivre cette formation	<input type="checkbox"/>
Etes venu-e dans cette formation à la demande de votre entreprise	<input type="checkbox"/>

Dans la quatrième étude, nous examinerons les caractéristiques de cet échantillon au regard des modalités de la variable « choix de formation » (initiative individuelle - initiative de l'entreprise - initiative conjointe lorsque les deux cases sont cochées) puisque l'intention de retour en formation du participant est définie sous condition qu'il ait le choix de revenir se former dans le même organisme de formation. Pour l'instant, nous ne considérerons que le matériel constitué du QSAT et du QIR.

### **Méthode d'analyse**

Afin de vérifier la structure factorielle du QSAT, des analyses factorielles confirmatoires basées sur la méthode d'extraction du maximum de vraisemblance ont été menées afin de déterminer la qualité d'ajustement de deux modèles théoriques. Le premier modèle correspond au modèle de mesure à 4 facteurs, le second correspond à un modèle de mesure des réactions en formation.

Pour mesurer l'adéquation des modèles théoriques aux observations dans cette étude et celles qui vont suivre, les indices retenus sont les suivants : le CFI (*Comparative Fit Index*), le TLI (*Tucker Lewis index*), le RMSEA (*Root Mean Squared Error of Approximation*) ainsi que le SRMR (*Standardized Root Mean squared Residual*). Il est généralement accepté par différents auteurs (Bentler, 1992 ; Schumacker & Lomax, 1996) qu'une valeur supérieure à .90 pour le CFI et le TLI est suffisante. Cependant d'autres auteurs (Hu & Bentler, 1999) estiment qu'une valeur de .95 ou plus est préférable. Une valeur du RMSEA au maximum de .07 (Browne & Cudeck, 1993; Steiger, 2007) peut être considérée comme acceptable. Enfin, selon Hu et Bentler (1999), un SRMR inférieur à .08 peut être considéré comme une valeur acceptable.

### 2.2.3. Résultats et discussion

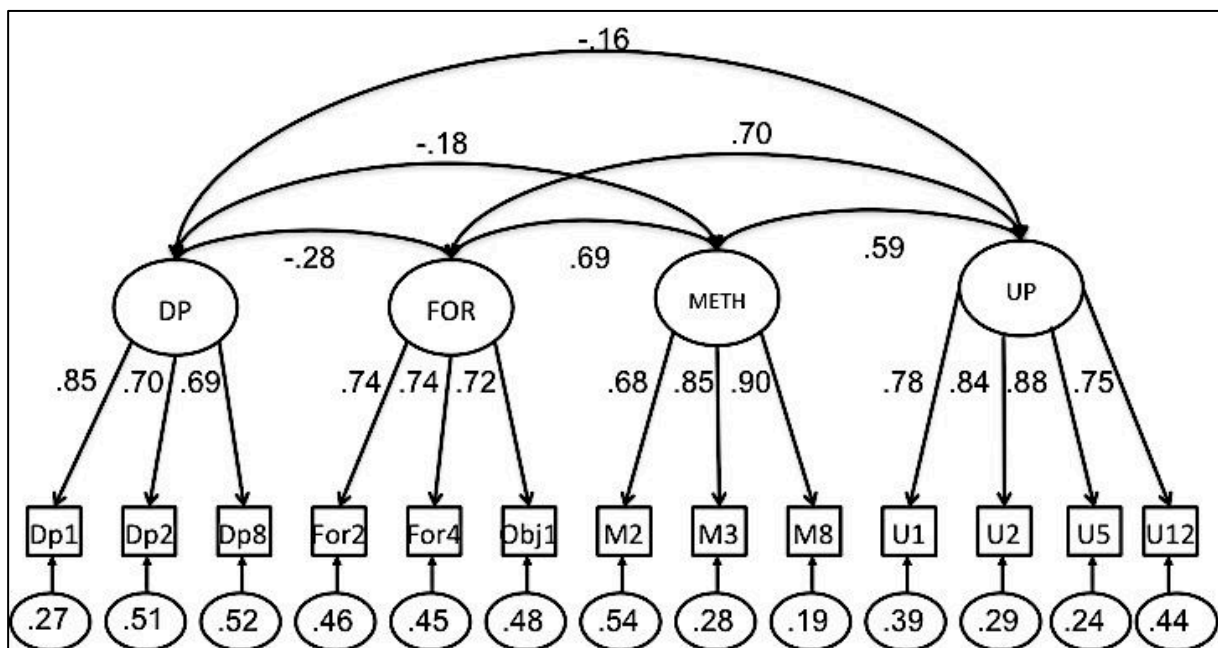
#### Analyse factorielle confirmatoire du QSAT

Nous avons dans un premier temps calculé les indices d'ajustement pour mesurer l'adéquation du modèle théorique à 4 facteurs (modèle 1) aux observations. La valeur du  $\chi^2$  obtenue dans le modèle 1 (cf. figure 6) avec 59 degrés de liberté était  $\chi^2 = 177.97$  avec  $p < .001$ . Les indices d'ajustement mentionnés ci-dessus ont été calculés et sont présentés dans le tableau 24.

Indicateurs	$\chi^2$	p	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Modèle 1	177.97	<.001	59	.065	.96	.95	.054

Tableau 24. Indices d'ajustement du modèle de mesure de la satisfaction en formation (Modèle 1, N=478)

Conformément à nos attentes les différents indicateurs retenus indiquent que le modèle de mesure s'ajuste correctement aux données.



Note. Tous les coefficients sont significatifs pour  $p < .001$

UP = utilité perçue de la formation, METH = satisfaction pour les méthodes pédagogiques, FOR = satisfaction pour le formateur, DP = difficulté perçue de la formation

Figure 6. Analyse confirmatoire du QSAT (Modèle 1, N=478)

L'analyse factorielle confirmatoire du QSAT soutient le modèle de mesure postulé à l'issue de la première étude (modèle 1) à savoir un modèle à quatre facteurs : les facteurs « utilité perçue » (UP), « difficulté perçue » (DP), « formateur » (FOR) et « méthode » (METH).



Ce résultat confirme la pertinence d'une approche multidimensionnelle de la satisfaction en formation qui est finalement une satisfaction vis-à-vis des caractéristiques de celle-ci, identifiées comme pouvant potentiellement faire l'objet d'une évaluation favorable ou défavorable par le « client - apprenant ».

### Analyse factorielle confirmatoire du QIR

Pour vérifier la structure de l'échelle d'intention de retour en formation et pour évaluer l'adéquation entre les données observées et l'unidimensionnalité de l'échelle d'intention, nous avons considéré les mêmes indices d'ajustement que pour le QSAT. La valeur du  $\chi^2$  obtenue dans ce modèle avec 2 degrés de liberté est  $\chi^2 = 1.71$ . Les indices d'ajustement mentionnés ont été calculés et sont présentés dans le tableau 25.

Indicateurs	$\chi^2$	p	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Modèle 2	1.71	ns	2	0	1	1	.049

**Tableau 25. Indices d'ajustement du QIR (Modèle 2, N= 389)**

Les résultats de l'analyse factorielle confirmatoire de l'échelle d'intention de retour en formation au regard des valeurs des différents indicateurs retenus indiquent un bon ajustement des données au modèle.

### Modélisation de deux formes de réactions en formation

Il s'agit cette fois de mettre à l'épreuve empiriquement l'hypothèse d'une distinction entre deux types de réactions : la difficulté perçue et la satisfaction en formation globale considérée cette fois comme tridimensionnelle. Nous avons calculé les corrélations entre les moyennes des trois facteurs « formateur », « méthode » et « utilité perçue » afin de voir si une analyse factorielle de second ordre entre ces trois dimensions pouvait être effectuée (cf. tableau 26). Les corrélations inter-items du QSAT sont reportées dans le tableau 27.

Dimensions	1	2	3
1. DP	1		
2. FOR	-.18***	1	
3. METH	-.13**	.60***	1
4. UP	-.12**	.57***	.55***

Note. \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

UP = utilité perçue de la formation, METH = satisfaction pour les méthodes pédagogiques, FOR = satisfaction pour le formateur, DP = difficulté perçue de la formation

**Tableau 26. Corrélations entre les moyennes des items de chaque facteur du QSAT**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
DP1	1											
DP2	.60**	1										
DP8	.60**	.54**	1									
FOR2	-.18**	-.05	-.13**	1								
FOR4	-.24**	-.08	-.17**	.59**	1							
METH2	-.19**	-.02	-.15**	.48**	.46**	1						
METH3	-.13**	-.01	-.14**	.47**	.38**	.52**	1					
METH8	-.13**	.00	-.13**	.48**	.37**	.61**	.80**	1				
OBJ1	-.20**	-.01	-.13**	.55**	.51**	.50**	.40**	.45**	1			
UP1	-.11*	.01	-.05	.37**	.33**	.42**	.39**	.40**	.46**	1		
UP12	-.22**	-.07	-.12**	.39**	.38**	.44**	.44**	.44**	.45**	.64**	1	
UP2	-.17**	-.02	-.11*	.45**	.38**	.49**	.39**	.44**	.51**	.65**	.76**	1
UP5	-.15**	.02	-.09*	.42**	.42**	.43**	.44**	.43**	.51**	.72**	.72**	.75**

Note. \*\*  $p < .01$

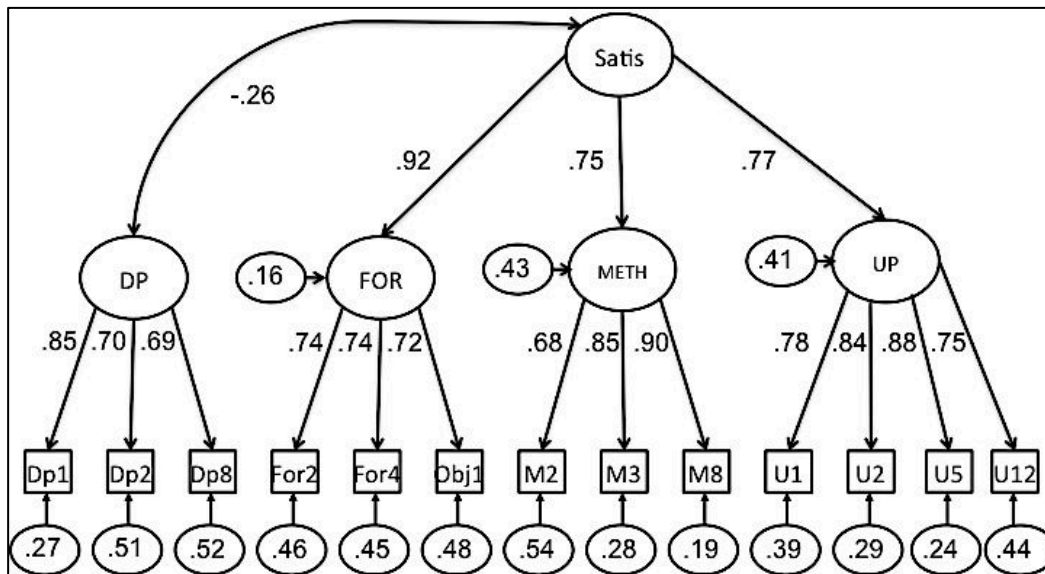
UP = utilité perçue de la formation, METH = satisfaction pour les méthodes pédagogiques, FOR = satisfaction pour le formateur, DP = difficulté perçue de la formation, OBJ1=FOR1

**Tableau 27. Corrélations de Pearson entre les items du QSAT**

En raison de la corrélation observée entre les trois facteurs « FOR », « METH » et « UP », une analyse factorielle de second ordre a été menée sur ces derniers (modèle 3, cf. figure 7). La valeur du  $\chi^2$  obtenue dans le modèle 2 avec 61 degrés de liberté était  $\chi^2 = 180.75$  avec  $p < .001$ . Les indices d'ajustement mentionnés ci-dessus ont été calculés et sont présentés dans le tableau 28. Les valeurs des différents indicateurs retenus indiquent un bon ajustement des données au modèle des réactions en formation.

Indicateurs	$\chi^2$	p	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Modèle 3	180.75	<.001	61	.064	.96	.95	.055

**Tableau 28. Indices d'ajustement du modèle de mesure de la satisfaction en formation (Modèle 3, N = 478)**



Note. Tous les coefficients sont significatifs pour  $p < .001$

DE = difficulté perçue de la formation, UP = utilité perçue de la formation, METH = satisfaction pour les méthodes pédagogiques, FOR = satisfaction pour le formateur, DP = difficulté perçue de la formation

**Figure 7. Modèle de mesure des réactions en formation (Modèle 3, N=478)**

Dans ce modèle, la satisfaction globale est un construit défini par les trois facteurs de premier-ordre que sont les facteurs « formateur », « méthode » et « utilité perçue » et elle corrèle faiblement et négativement avec la « difficulté perçue » de la formation qui est appréhendée comme une réaction spécifique à l'issue de la formation. Ainsi, la satisfaction globale en formation résulte :

- (a) de la satisfaction vis-à-vis du contenu de la formation, délivrée à travers une animation de qualité par un formateur à l'écoute des questions des stagiaires.
- (b) des méthodes perçues comme favorisant la participation active, le partage d'expériences professionnelles et de pratiques d'entreprises, et
- (c) d'un contenu perçu comme ayant une valeur pratique et permettant d'être plus efficace ou à d'améliorer ses compétences en situation de travail.

Une satisfaction élevée signifie ainsi que les caractéristiques de la formation et le contenu de celle-ci en termes de valeur pratique ont permis des échanges, des questionnements, sur le contenu de la formation et sur son applicabilité. Ce qui peut expliquer que ces éléments pédagogiques contribuent à diminuer la difficulté perçue de la formation.

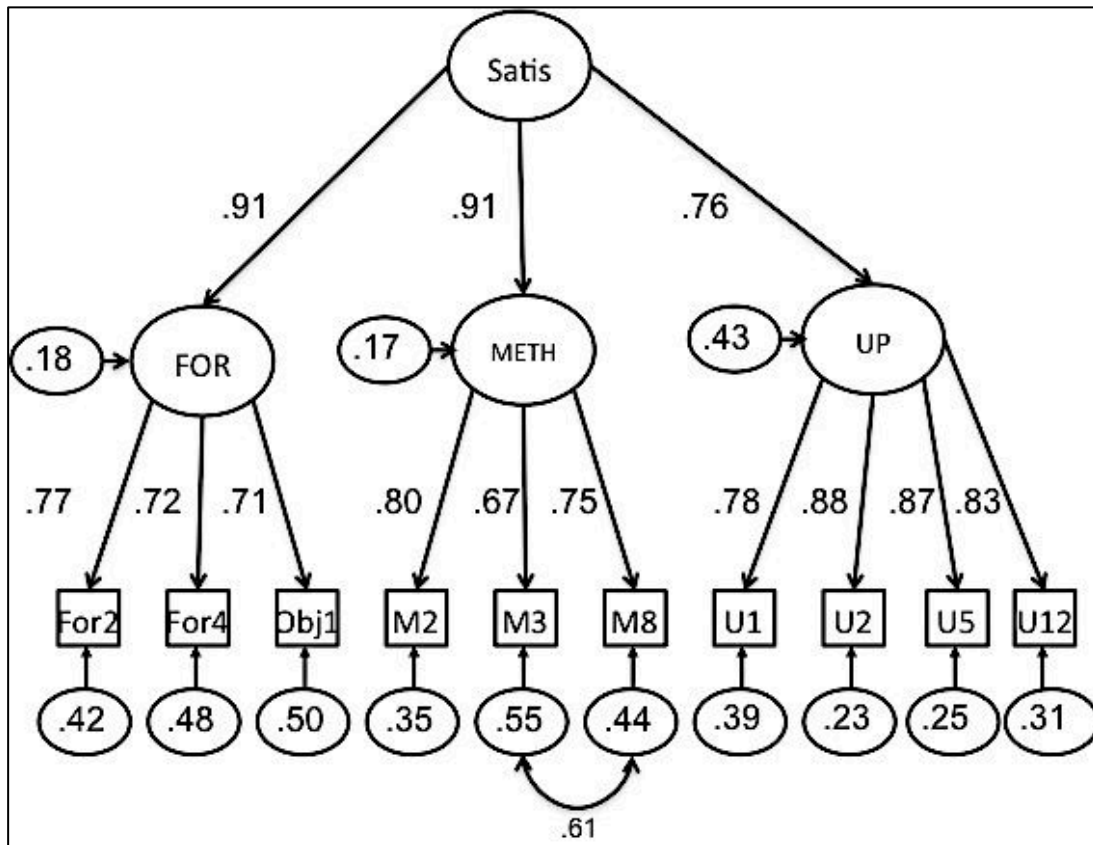
Inversement, une formation perçue comme étant difficile, si l'apprenant, par exemple, n'avait de connaissances sur domaine sur lequel porte la formation au départ peut impacter la satisfaction globale. Il sera en effet plus difficile, par exemple, d'évaluer très favorablement la valeur pratique du contenu de la formation ou sa transférabilité. Ce qui peut expliquer que ces éléments pédagogiques contribuent à diminuer la difficulté perçue de la formation. Inversement, une formation perçue comme étant difficile, par exemple dans le cas où l'apprenant n'a pas de connaissances préalables dans le domaine sur lequel porte la formation, peut impacter la satisfaction globale. Il sera en effet plus difficile, dans cet exemple, d'évaluer très favorablement la valeur pratique du contenu de la formation ou sa transférabilité.

Bien que notre modèle de mesure de la satisfaction repose sur quatre facettes, il semblerait, d'un point de vue théorique, plus cohérent de ne considérer que les trois facettes « formateur », « méthode » et « utilité perçue » pour définir la satisfaction en formation, au regard du statut particulier de la « difficulté perçue » dans sa relation avec ces trois facettes fortement corrélées entre elles. Les résultats de l'étude de Warr et Bunce (1995) plaident, comme nous l'avons vu, pour une approche différenciée de cette réaction par rapport à d'autres formes de réactions. Par ailleurs, les résultats de Holgado Tello et al. (2006) et de Brown (2005a, 2005b) apportent un soutien à une approche de la satisfaction comme un construit global, la « difficulté perçue » n'est que très peu en relation avec les trois facettes « formateur », « méthode » et « utilité perçue ». Nous avons alors cherché à vérifier la qualité de l'ajustement du modèle tridimensionnel de la satisfaction (modèle 4). Une analyse factorielle de second ordre a donc été menée en ne considérant que trois facteurs.

Roussel, Durrieu, Campoy et El Akremi (2002) suggèrent que des covariances peuvent être introduites entre les indicateurs des variables latentes dès lors que ces ajouts sont justifiés sur le plan théorique. Les premiers résultats obtenus ont suggéré d'apporter des modifications au modèle afin d'améliorer son ajustement. La contrainte ajoutée a permis de libérer les covariances entre les erreurs des indicateurs METH3 et METH8. L'insertion de cette covariance était justifiée sur le plan théorique puisque les items METH3 et METH8 renvoient tous les deux au partage d'expérience, alors que METH2 renvoie au fait d'avoir pu participer activement à la formation. Les indices d'ajustement du modèle 4 (cf. figure 8) ont été calculés et sont présentés dans le tableau 29. Ils indiquent un bon ajustement des données au modèle.

Indicateurs	$\chi^2$	p	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Modèle 4	91.63	<.001	31	.064	.98	.97	.028

Tableau 29. Indices d'ajustement du modèle tridimensionnel de la satisfaction en formation (Modèle 4, N = 478)



Note. Tous les coefficients sont significatifs pour  $p < .001$

UP = utilité perçue de la formation, METH = satisfaction pour les méthodes pédagogiques, FOR = satisfaction pour le formateur, Satis = satisfaction pour la formation

Figure 8. Modèle de tridimensionnel de la satisfaction en formation (Modèle 4, N=478)

### **2.3. Discussion générale et conclusion des deux premières études**

Les deux premières études permettent de confirmer qu'il est possible mais aussi très intéressant de considérer la satisfaction en formation comme un construit multidimensionnel. L'échelle de mesure de la satisfaction composée de quatre dimensions « formateur », « méthode », « utilité perçue » et « difficulté perçue » possède de bonnes qualités psychométriques et confirme l'approche de la satisfaction dans le modèle de Kirkpatrick. Cette satisfaction est juxtaposition de satisfactions qui correspondent aux évaluations des caractéristiques de la formation par le « client - apprenant ». Cependant, il serait important dans des études ultérieures de voir si le nombre de dimensions de ce construit n'est pas lié au contexte de formation. En effet nous savons par ailleurs que les dispositions des apprenants peuvent être affectées par les caractéristiques pédagogiques du dispositif (Carré, 2005, Fenouillet & Kaplan, 2012), et nous avons pu constater que la dimension initialement postulée liée aux objectifs pédagogiques n'a pu être retrouvée. Il serait possible de faire l'hypothèse qu'un dispositif pédagogique insistant davantage sur ces objectifs permettrait de faire apparaître cette dimension.

Nous avons par ailleurs développé une échelle de mesure d'intention de retour en formation qui possède également de bonnes propriétés psychométriques.

Ainsi, le développement de ces deux outils de mesure élaborés en français est le principal apport de ces deux études puisqu'il n'existe pas, à notre connaissance, de telles mesures en français et élaborées dans le contexte de la formation professionnelle continue pour adultes.

Cependant, nous ne pouvons ignorer ici que cette approche de développement d'un outil de mesure de la satisfaction ne repose conceptuellement sur aucun modèle théorique de ce construit comme nous l'avons vu dans notre revue de littérature. Nous avons tenté d'y répondre en prenant le parti de définir la satisfaction en formation comme est un jugement évaluatif favorable ou défavorable vis-à-vis des caractéristiques de la formation, le jugement évaluatif renvoyant aussi bien aux évaluations affectives, cognitives qu'aux évaluations conatives. Nous avons ensuite considéré que pour étudier la satisfaction, nous prenions le parti d'exclure la dimension affective pour ne retenir finalement que l'évaluation cognitive (« la difficulté perçue ») et l'évaluation conative (les caractéristiques du dispositif). D'une certaine manière, cette approche, bien qu'elle mériterait sans doute d'être un peu plus creusée conceptuellement, nous a permis de distinguer dès le départ deux formes de satisfaction qui semblent par ailleurs se distinguer empiriquement.

Nous avons alors proposé une autre définition de la satisfaction qui ne coïncide pas avec le modèle de mesure à quatre facteurs de ce construit. Cependant, ce modèle nous apparaît comme plus prometteur pour étudier la satisfaction client en formation, bien qu'à ce niveau d'étude de la satisfaction, nous n'opérerons pas de choix entre les deux modèles que nous venons de présenter, à savoir le modèle de mesure de la satisfaction à quatre facettes et le modèle tridimensionnel.

Nous allons maintenant approfondir l'étude de la validité de l'échelle de satisfaction en formation à quatre facteurs en étudiant en particulier sa validité externe au regard de la mesure de l'intention de retour en formation et de la mesure des connaissances à l'issue de la formation lorsque cette évaluation est proposée. Cette étude de la validité externe de l'échelle de mesure de la satisfaction en formation sera l'occasion, comme nous allons le voir, d'apporter un soutien supplémentaire à une vision tridimensionnelle de la satisfaction.

### **3. Étude de la validité externe de l'échelle de mesure de la satisfaction en formation**

#### **3.1. Étude 3 : étude de la relation entre la satisfaction et les résultats de l'évaluation des connaissances à l'issue de la formation**

##### **3.1.1. Objectif de l'étude**

L'objectif de cette étude est d'étudier la validité externe de l'échelle de satisfaction en formation, en considérant cette fois la relation entre satisfaction le résultat de l'évaluation des connaissances proposée en ligne pour certains stages à l'Ifis. Le choix des résultats de l'évaluation des connaissances à l'issue de la formation pour étudier la validité externe de l'échelle de mesure de la satisfaction (choix conceptuel n°3). Ainsi, il s'agit de vérifier que les dimensions de la satisfaction ne sont pas liées à cette mesure comme le suggèrent aujourd'hui de manière consensuelle la recherche sur l'évaluation de la formation comme nous l'avions vu dans notre revue de littérature.

##### **3.1.2. Méthode**

###### **Participants**

Cette étude porte sur un échantillon de 27 participants à une formation interentreprises à l'Ifis et ayant passé, à l'issue de la formation, un test d'évaluation des connaissances. Cet échantillon est extrait du même échantillon que celui de l'étude 2.

###### **Procédure**

Nous avons complété les données de satisfaction collectées lors de la seconde étude par le score obtenu lorsqu'une évaluation en ligne était proposée dans les quinze jours qui suivaient la formation. Les évaluations de connaissances n'avaient pas de caractère obligatoire, sauf lorsqu'un apprenant suivait une formation dans le cadre d'un parcours certifiant, les résultats des évaluations de connaissances étant indispensables pour obtenir une certification. Pour recueillir les données relatives aux évaluations de connaissances, nous avons extrait de la plateforme d'évaluation, tous les scores obtenus aux évaluations de connaissances post formation sur la même période que celle de la passation des questionnaires de recherche. Chaque score était rattaché à un numéro de session, un code stage et au nom et prénom d'un participant.

Nous avons recoupé ces données avec celles rattachées à chaque identifiant de chaque répondant, notamment le numéro de session, le code stage mais aussi le codage du répondant (les trois premières lettres du prénom et du nom du participant).



Sur les 62 personnes à qui l'évaluation des connaissances en ligne a été proposée à l'issue de la formation (soit pour 6 actions de formations), 56 personnes avaient complété le questionnaire QSAT dans le cadre de cette recherche. Et sur ces 56 personnes, 27 d'entre elles ont complété leur évaluation de connaissances en ligne.

## Instruments

Le matériel utilisé pour cette étude est identique à la seconde étude.

### 3.1.3. Résultats et discussion

Les moyennes, écart-types, valeurs maximales et minimales de la variable « résultats » et des variables moyennes des items des quatre dimensions de l'échelle de satisfaction sont reportées dans le tableau 30.

Variable	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type
Résultats	27	39	99	69.11	15.59
Moy_DP	27	1	6	2.63	1.18
Moy_FOR	27	2	7	5.99	.97
Moy_METH	27	2	7	5.54	1.17
Moy_UP	27	2	7	5.69	.85

*UP = utilité perçue de la formation, METH = satisfaction pour les méthodes pédagogiques, FOR = satisfaction pour le formateur, DP = difficulté perçue de la formation*

**Tableau 30. Statistiques descriptives des variables résultats et moyenne des items de DP, moyenne des items de FOR, moyenne des items de METH, moyenne des items de UP**

### Analyses de la corrélation entre le résultat de l'évaluation des connaissances et les dimensions de la satisfaction

Les corrélations entre le résultat de l'évaluation des connaissances obtenues à l'issue de l'évaluation des connaissances et les moyennes des dimensions de l'échelle de satisfaction ont été calculées et reportées dans le tableau 31.

Variable	Note	Moy_DP	Moy_FOR	Moy_METH
Note	1			
Moy_DP	.08	1		
Moy_FOR	.12	-.17**	1	
Moy_METH	.20	-.13**	.60**	1
Moy_UP	.19	-.12**	.57**	.55**

Note. \*\*  $p < .01$

UP = utilité perçue de la formation, METH = satisfaction pour les méthodes pédagogiques, FOR = satisfaction pour le formateur, DP = difficulté perçue de la formation

**Tableau 31. Corrélations entre la variable Note et les moyennes des items de DP, moyenne des items de FOR, moyenne des items de METH, moyenne des items de UP**

### 3.1.4. Conclusion de la troisième étude

Cette étude montre que la note n'est corrélée à aucune des dimensions de l'échelle de satisfaction comme nous l'avions postulé. Ainsi, ce résultat, bien que sur un échantillon restreint, apporte un soutien à la validité externe de l'échelle de mesure de la satisfaction en formation.

Nous allons examiner dans la prochaine étude, la validité externe de cette échelle en considérant cette fois la mesure de l'intention de retour en formation.

## **3.2. Étude 4 : étude de la relation entre la satisfaction et l'intention de retour en formation**

### **3.2.1. Objectif de l'étude et hypothèses**

Dans cette étude, nous allons étudier la validité concomitante des échelles de satisfaction et d'intention de retour en formation en évaluant le degré de corrélation entre les scores des facettes de la satisfaction et la mesure de l'intention de retour en formation. Nous considérons que ces deux mesures sont liées. Le choix de la mesure de l'intention de retour en formation a été déjà justifié (choix conceptuel n°4). Il s'agit ainsi d'apporter un soutien à la validité externe de l'échelle de mesure de satisfaction en formation (QSAT).

Cette étude sera aussi l'occasion d'étudier la relation de chaque facette avec l'intention de retour en formation. Nous faisons l'hypothèse que la satisfaction permet de prédire l'intention de retour en formation au regard de la littérature sur la satisfaction qui montre que celle-ci est en relation avec une intention de comportement du client. Nous avons proposé dans la seconde étude qu'il est conceptuellement pertinent de distinguer la réaction « difficulté perçue » des trois autres facettes de la satisfaction envisagée comme une satisfaction client globale. Nous allons vérifier que la « difficulté perçue » ne permet pas de prédire l'intention de retour en formation, contrairement aux trois autres facettes de la satisfaction.

De la sorte, nous montrerons que cette réaction ne peut être considérée comme une satisfaction client. Nous proposerons alors de tester un modèle structurel des relations entretenues entre ces trois facteurs pour expliquer l'intention de retour en formation. Plus précisément, nous faisons l'hypothèse que la facette « formateur » joue un rôle de médiateur de la relation entre les facettes « utilité perçue » et « méthodes pédagogiques » et l'intention de retour en formation. Nous prendrons appui pour cela sur la définition d'une variable médiatrice de Baron et Kenny (1986). Selon ces auteurs, une variable peut être considérée fonctionnant comme un médiateur dans la mesure où elle représente la relation entre le prédicteur et le critère (cf. figure 9).

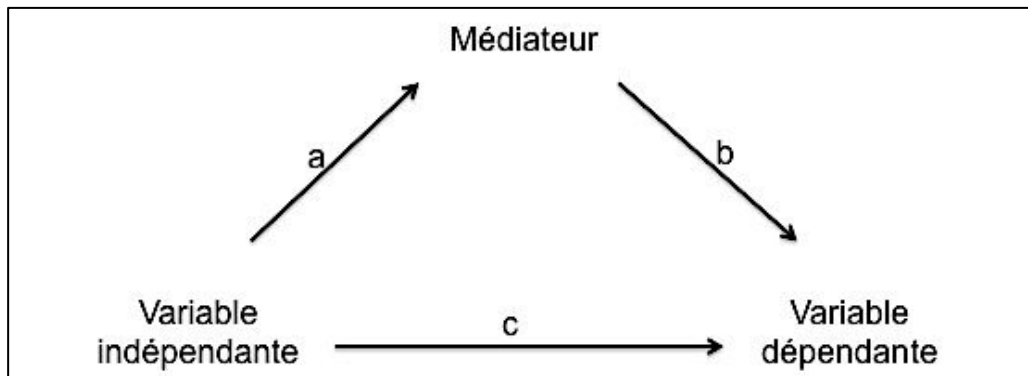


Figure 9. Diagramme de chemin de causalité entre le prédicteur (variable indépendante), le critère (variable dépendante) et le médiateur (traduit de Baron & Kenny, 1986, p. 1176)

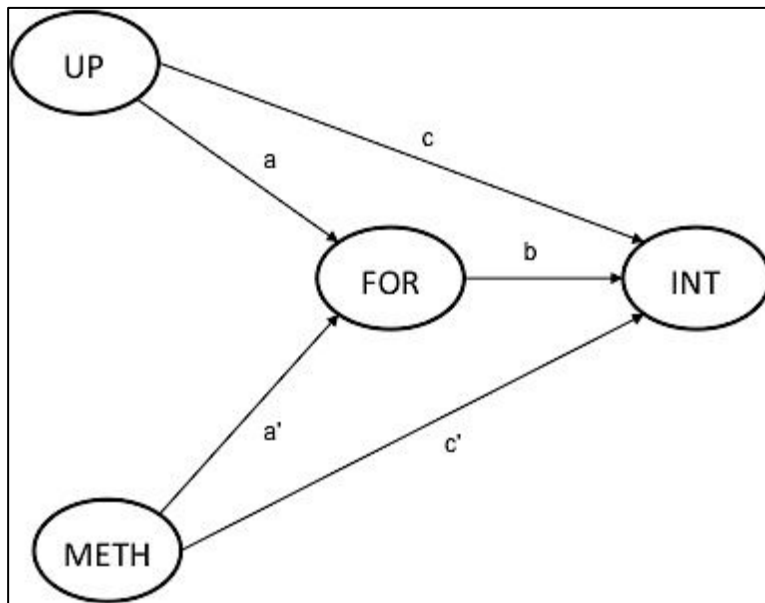
Une variable fera fonction de médiateur si :

(a) les variations du niveau de la variable indépendante rendent compte de manière significative des variations du médiateur présumé (Chemin c),

(b) les variations du médiateur rendent compte de manière significative des variations de la variable dépendante (par exemple, le chemin b), et

(c) lorsque les chemins a et b sont contrôlés, une relation antérieurement significative entre les variables indépendantes et dépendantes devient non significative. La démonstration la plus forte de la médiation se produit lorsque le « chemin c » est nul. En ce qui concerne la dernière condition nous pouvons envisager un continuum. Lorsque le chemin se réduit à zéro, nous avons des preuves solides pour un seul médiateur dominant. (Baron & Kenny, 1986, p. 1176, traduction libre)

Nous faisons ainsi l'hypothèse que la variable FOR joue un rôle de médiateur des relations entre les variables METH et UP et l'intention de retour en formation. En effet, dans les formations considérées ici (le présentiel), c'est le formateur (ou les intervenants) qui décide des méthodes pédagogiques et favorise ainsi, ou non, les échanges durant la formation. Mais c'est également l'intervenant (ou les intervenants) qui donne une valeur pratique à la formation en élaborant le contenu de celle-ci (cf. figure 10).



*Note.* UP = utilité perçue de la formation, METH = satisfaction pour les méthodes pédagogiques, FOR = satisfaction pour le formateur, INT = Intention de retour en formation

**Figure 10. Modèle structurel postulé de l'effet médiateur du formateur entre l'utilité perçue et de la satisfaction vis-à-vis des méthodes et l'intention de retour en formation (Modèle 5)**

Enfin, comme nous l'avions annoncé dans la seconde étude, afin de recontextualiser les résultats sur la relation entre la satisfaction en formation et l'intention de retour en formation, nous examinerons les caractéristiques de cet échantillon au regard des modalités de la variable « choix de formation » (initiative individuelle - initiative de l'entreprise - initiative conjointe).

### **3.2.2. Méthode**

#### **Participants et instruments**

Cette étude porte sur un échantillon extrait de celui de la seconde étude). Sur la troisième passation, le questionnaire ne comportait pas de mesure d'intentionnalité de retour en formation. Au final, 389 sujets ont complété le QIR et le QSAT. Cette étude porte donc sur 389 répondants. Le matériel utilisé pour cette étude est identique à celui de la seconde étude.

### 3.2.3. Résultats et discussion

#### Analyse des corrélations entre la moyenne des items de l'intention de retour en formation et la moyenne des items des dimensions de la satisfaction

Les corrélations entre la moyenne des trois items du QIR et la moyenne des items des différentes dimensions du QSAT sont reportées dans le tableau 32.

Variables	<i>M</i>	<i>écart-type</i>	1	2	3	4
1. Moy_Int	5.45	0.94	1			
2. Moy_DP	2.64	1.28	-.03	1		
3. Moy_FOR	5.84	0.85	.54**	-.13*	1	
4. Moy_METH	5.43	1.05	.40**	-.12	.60**	1
5. Moy_UP	5.38	.99	.45**	-.10	.58**	.57**

Note. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

UP = utilité perçue de la formation, METH = satisfaction pour les méthodes pédagogiques, FOR = satisfaction pour le formateur, DP = difficulté perçue de la formation, INT = Intention de retour en formation

**Tableau 32. Statistiques descriptives et corrélations entre l'intentionnalité de retour en formation moyenne et la moyenne des dimensions de la satisfaction**

Globalement il est possible de dire que l'intentionnalité moyenne de revenir en formation est assez élevée ( $M=5.45$ ), ce qui indique que les participants sont plutôt favorables, ici, à l'idée de revenir en formation à l'Ifis s'ils en ont la possibilité pour d'autres besoins de formation.

En ce qui concerne les corrélations et conformément à nos hypothèses, différentes dimensions du QSAT sont bien corrélées significativement avec l'intention de revenir en formation. La dimension la plus corrélée est liée aux formateurs ( $r = .54$ ,  $p < .001$ ) alors que **la difficulté perçue est la seule dimension de la satisfaction qui n'est pas corrélée avec l'intention de retour en formation**. Remarquons également que cette fois la difficulté perçue (DP) n'est corrélée significativement à aucune dimension à l'exception, et seulement très faiblement, de la dimension formation (FOR).

Nous constatons également que les trois dimensions les plus corrélées avec l'intention sont également corrélées entre elles. Nous pouvons donc supposer qu'elles partagent une part de variance commune et donc, que certaines corrélations entre l'intention et certaines dimensions de la satisfaction peuvent s'expliquer plus par cette variance commune que par la relation entre les variables prises deux à deux.

## Régression standard entre l'intention de revenir en formation et les quatre dimensions du QSAT

Afin de départager la part d'influence respective que peut avoir chaque dimension de la satisfaction en formation, nous avons procédé à une régression standard. Pour cela, nous avons pris l'intention en tant que variable dépendante et les quatre dimensions de la satisfaction en tant que prédicteurs. Cette méthode d'analyse permet en effet d'estimer l'influence de chaque variable tout en contrôlant celle des autres variables.

VD	Constante	Prédicteur(s) $\beta$	R <sup>2</sup>	F
Intention	1.55		.32	F(4,380)=45.48***
		Moy_DP .04		
		Moy_FOR .40**		
		Moy_METH .06		
		Moy_UP .19**		

Note. \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

UP = utilité perçue de la formation, METH = satisfaction pour les méthodes pédagogiques, FOR = satisfaction pour le formateur, DP = difficulté perçue de la formation

**Tableau 33. Régression standard entre l'intention de revenir en formation et les quatre dimensions du QSAT**

Comme nous pouvons le constater sur le tableau 33, la régression permet de faire apparaître que la corrélation entre l'intention et la variable METH est principalement liée à la variance que partage la variable METH avec les autres dimensions de la satisfaction. En effet, l'influence de cette variable n'est pas significative. Notre analyse permet également de montrer que la dimension qui a le plus de poids pour expliquer l'intention de revenir en formation est la dimension formateur (FOR). L'influence de la dimension de l'utilité perçue (UP), bien que significative, est nettement moins importante. Par ailleurs, la difficulté perçue n'a pas d'influence significative sur l'intention de revenir en formation comme nous l'avions supposé.

### Modélisation de la satisfaction client en formation comme prédicteur de l'intentionnalité de retour en formation

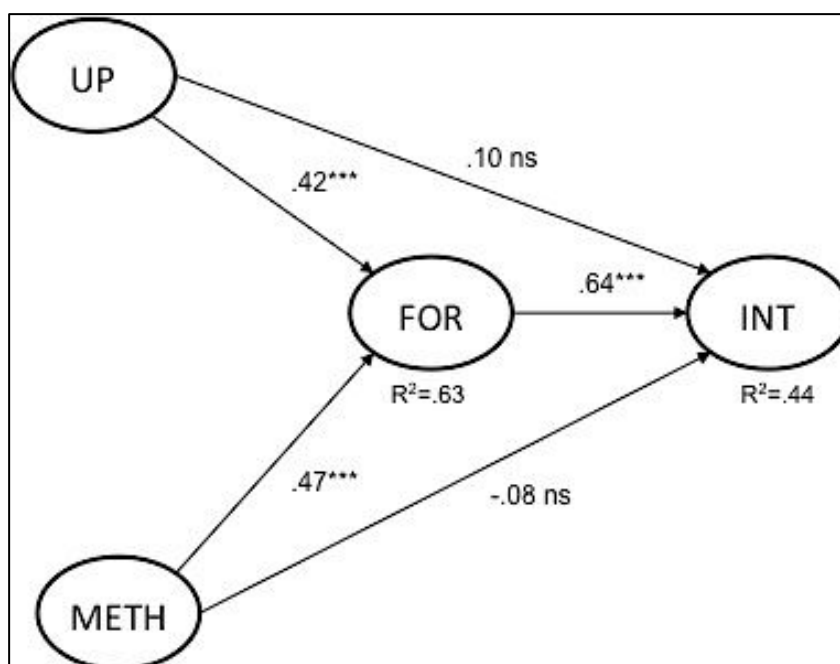
Nous allons maintenant analyser plus finement les relations entre les facettes du modèle de la satisfaction à trois facteurs (modèle 4) et l'intention de retour en formation. Nous avons vu précédemment que la satisfaction est bien un prédicteur de l'intention de retour en formation et plus spécifiquement, que la satisfaction vis-à-vis du « formateur » a le plus de poids pour expliquer cette intention ( $\beta = .40$ ,  $p < .001$ ), bien que l'utilité perçue y contribue également mais de manière moins importante ( $\beta = .19$ ,  $p < .001$ ).

Par ailleurs, les précédents résultats montrent que la dimension « méthode » est corrélée à l'intention de retour en formation (cf. tableau 32) mais que cette corrélation est principalement liée à la variance que partage la variable METH avec les autres dimensions de la satisfaction (cf. tableau 33). Par conséquent, nous allons considérer les relations entre les trois facteurs FOR, UP et METH afin de tester un modèle structurel de ces relations qui permette d'expliquer l'intention de retour en formation.

Les indices d'ajustement du modèle 5 proposé dans cette étude cf. (figure 11) ont été calculés et sont présentés dans le tableau 34. Ce modèle s'ajuste correctement aux données comme le montrent les indicateurs retenus.

Indicateurs	$\chi^2$	p	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Modèle 5	203.25	<.001	71	.07	.96	.95	.05

**Tableau 34. Indices d'ajustement du modèle structurel de la relation entre les facettes de la satisfaction et de l'intention de retour en formation (Modèle 5)**



Note. \*\*\*  $p < .001$

UP = utilité perçue de la formation, METH = satisfaction pour les méthodes pédagogiques, FOR = satisfaction pour le formateur, INT = intention de retour en formation

**Figure 11. Modèle structurel de la relation entre satisfaction et retour en formation (Modèle 5, N=389).**



Conformément à notre hypothèse, ce modèle montre que le formateur est bien la seule variable qui a un effet direct sur l'intention de revenir en formation ( $\beta=.64$ ,  $p<.001$ ). Les deux autres variables prises en compte dans ce modèle UP ( $\beta=.10$ , ns) et METH ( $\beta=-.08$ , ns) n'ont pas d'influence directe significative sur l'intention de revenir en formation.

Ce qui veut dire que la perception de la valeur pratique de la formation, conjointement avec la satisfaction pour les interactions entre les participants portant sur les pratiques, vont générer de la satisfaction pour le formateur, qui elle-même, permet d'expliquer l'intention de retour en formation. Au regard des chemins c et c' non significatifs (cf. figures 12 et 13), ce modèle plaide pour l'existence d'un seul médiateur dominant (le formateur) pour expliquer l'intention de retour en formation.

Enfin, la variance expliquée ( $R^2$ ) permet de constater, au regard des valeurs seuils que nous avons retenu dans ces études (Corroyer & Rouanet, 1994) que le modèle proposé a un fort pouvoir explicatif de l'intention de retour en formation puisque la satisfaction vis-à-vis du formateur explique 44% de la variance de l'intention de retour en formation.

Nous allons maintenant considérer la variable « choix de la formation » que nous n'avons pas examiné jusqu'à présent. Il s'agit de déterminer si les formations pour lesquelles nous avons étudié la satisfaction des stagiaires et leur intention de retour en formation avaient été choisies par eux ou imposées par l'entreprise.

### **Répartition de l'échantillon selon la modalité de la variable « choix de formation »**

Cette dernière analyse a pour objectif de recontextualiser le principal résultat des études que nous venons de considérer. En effet, au vu du rôle central joué par la satisfaction vis-à-vis du formateur sur l'intention de retour en formation, il nous semblait intéressant de revenir sur la manière dont est exprimée l'intentionnalité dans ces études. Plus spécifiquement, l'intention de retour en formation est exprimée de manière conditionnelle, sous réserve que « l'apprenant - client » soit décisionnaire du choix de venir en formation. La portée du précédent résultat sur le caractère prédictif du facteur « formateur » sur l'intention de retour en formation pourrait être considérée comme moins importante pour l'Ifis si les stagiaires sont dans une situation de prescription de formation. Rappelons que cela semble être souvent le cas si l'on considère l'étude de l'INSEE parue en 2013 et portant sur la formation professionnelle des adultes.

Nous avons vu en effet que bien que les formations professionnelles soient plus souvent choisies par les cadres et imposées aux employés et aux ouvriers, globalement, pour la moitié d'entre elles, les participants déclarent avoir été dans l'obligation d'y participer, et, sept fois sur dix c'est l'employeur qui en est à l'initiative.

Le tableau 35 décrit la répartition de l'échantillon selon la modalité de la variable « choix de formation ».

<b>Modalités de la variable « choix de formation »</b>	<b>Répartition des réponses en pourcentage arrondi à l'unité selon la modalité de la variable « choix de formation »</b>
Demande personnelle	66 % (244 sujets)
Demande entreprise	21 % (78 sujets)
Demande conjointe	11 % (42 sujets)
Non renseigné	2 % (8 sujets)

**Tableau 35. Répartition de l'échantillon de l'étude 3 selon les modalités de la variable « choix de formation »**

Très clairement, environ deux tiers des participants ont déclaré avoir demandé à suivre leur formation. Si l'on ajoute à ce chiffre ceux qui ont déclaré être venus en formation à la fois à leur demande et à celle de leur entreprise, alors plus des trois quarts d'entre eux ont déclaré avoir choisi de venir en formation, que ce choix ait été fait par le salarié ou qu'il ait été co-négocié avec l'entreprise. Bien que ces données ne nous renseignent pas sur la capacité de décision ultérieure du « salarié - apprenant » sur son choix d'autres formations, il est clair que cet échantillon est caractéristique, sur ce point, des données de l'INSEE. Mais ce n'est finalement guère étonnant puisque les participants de cet échantillon sont très diplômés puisque plus de 72% des répondants ont un diplôme de second ou troisième cycle universitaire ou un doctorat de pharmacien, et sont donc plus décisionnaires sur le choix des formations qu'ils souhaitent suivre.

Ces résultats semblent signifier que les « clients - apprenants » de l'Ifis sont globalement décisionnaires du choix de l'organisme de formation. D'ailleurs, une étude menée par un cabinet de consulting pour l'Ifis montre que les « clients - apprenants » deviennent ensuite prescripteurs de la formation qu'ils ont suivie ou prescripteur du même organisme de formation sur d'autres formations.

Ainsi, les « clients - apprenants » ont à la fois un pouvoir de décision sur le choix de l'organisme mais aussi de prescription. Les résultats des études que nous avons menées sur la relation entre la satisfaction en formation et l'intention de retour en formation prennent sans doute plus d'ampleur dans ce contexte car si l'intention de comportement ne permet pas de garantir que le comportement se produise, la question du choix est tout de même centrale.

### **3.2.4. Conclusion de la quatrième étude**

Les deux premières analyses avaient pour objectif d'apporter un soutien à la validité externe de l'échelle de satisfaction QSAT. Pour cela, nous avons vérifié que l'intentionnalité de retour en formation, telle qu'elle est mesurée avec le QIR, est bien liée à la satisfaction en formation. Nous avons pu constater que trois des quatre dimensions du QSAT sont fortement corrélées avec l'intention de revenir en formation : la dimension « formateur », la dimension « utilité perçue » et la dimension « méthode ». Ce résultat est à rapprocher de la méta-analyse de Sitzia (1999) qui rapporte que la corrélation moyenne entre l'intention d'avoir recours au même établissement de soin et la satisfaction patient, parmi les études considérées par cet auteur, est de .51. Notons que dans ces études, cette corrélation est produite à partir d'une mesure de l'intentionnalité comportementale avec un seul item et de la satisfaction moyenne calculée comme le score global obtenu à tous les items des échelles. Ainsi, les résultats de cette étude sont conformes avec ceux de la méta-analyse de Sitzia (1999) sur les corrélations rapportées entre la mesure de la satisfaction et de l'intentionnalité.

Nous avons ensuite départagé la part d'influence respective que peut avoir chaque dimension de la satisfaction en formation sur l'intention de retour en formation. Nous avons ainsi, mis en évidence le rôle du formateur (FOR) et de l'utilité perçue de la formation (UP) pour expliquer l'intention de revenir en formation, le formateur ayant plus de poids pour expliquer cette intention.

Le fait d'avoir examiné la relation entre l'intentionnalité et les facettes de la satisfaction avec l'intentionnalité plutôt qu'avec un score global permet d'avoir une vision plus fine de la relation « satisfaction - intention ». Ces résultats sont sans doute plus précis que ceux rapportés par Sitzia (1999). En effet, l'intentionnalité a été mesurée ici avec une échelle possédant de bonnes propriétés psychométriques. Par ailleurs, sa validité de contenu repose sur le modèle du TAM fondé sur les travaux de Fishbein et Ajzen's (1975) qui envisagent l'attitude comme l'un des déterminants de l'intention de comportement.

L'utilité perçue de la formation correspond à la perception par l'apprenant de la formation comme susceptible d'améliorer ses performances au travail et conformément au modèle du TAM, l'intention de retour en formation est bien déterminée par la perception de l'utilité du système (qui renvoie ici à la formation présentielle).

Si l'on reconsidère que la satisfaction vis-à-vis du formateur comme une composante de la satisfaction comme attitude vis-à-vis de la formation, là aussi, on retrouve, comme dans le modèle du TAM, le fait que l'intention de retour en formation soit déterminée par celle-ci. Ainsi, les deux premières analyses, conformément à notre attente, permettent d'apporter un soutien à la validité externe de l'échelle de mesure de la satisfaction à quatre facteurs, qui est un point peu exploré dans la littérature sur la satisfaction en formation.

Cette étude permet également de confirmer le statut particulier du facteur « difficulté perçue » au regard des trois autres facteurs du modèle de mesure de la satisfaction en formation (modèle 3). En effet, la difficulté perçue n'a pas d'influence significative sur l'intention de revenir en formation, comme nous l'avions initialement supposé. Ce résultat plaide en faveur de la distinction conceptuelle que nous avons proposée à l'issue de la seconde étude entre deux formes de réaction : la « difficulté perçue » de la formation et la « satisfaction en formation » envisagée ici comme une satisfaction client tridimensionnelle. Ainsi, bien que notre modèle de mesure de la satisfaction repose sur quatre facettes, d'un point de vue théorique et au regard des résultats de cette étude, nous considérerons que le modèle tridimensionnel de la satisfaction (modèle 4) est plus cohérent pour expliquer la satisfaction en formation comme un construit global, envisagé ici comme une satisfaction client.

Enfin, la confirmation du rôle médiateur du formateur dans le modèle 5 confirme la place centrale de cette « caractéristique » du dispositif de formation dans la satisfaction en formation. Si Morgan et Caspar (2000) ont souligné le rôle important du formateur dans la construction de cette satisfaction, ce modèle permet de mieux préciser ce rôle dès lors que celle-ci est considérée comme une satisfaction client permettant de prédire une intention de comportement. Prises séparément, l'utilité perçue et les méthodes n'ont pas d'impact significatif sur l'intention de retour en formation, mais conjointement, ces deux facettes de la satisfaction sont à l'origine du déclenchement de la satisfaction pour le formateur, celui-ci influençant directement l'intention de retour en formation.

Et cette intention de retour en formation pour développer d'autres compétences ou suivre une formation en lien avec l'activité professionnelle du « client - apprenant » est particulièrement intéressante, dans le contexte de cette recherche doctorale, au regard du pouvoir de décision de ce dernier vis-à-vis du choix de l'organisme de formation.

Rappelons que le dispositif de formation qui fait l'objet de l'évaluation de la satisfaction par les participants est un dispositif présentiel, animé par un ou des intervenants expert(s) dans le domaine professionnel concerné. Cependant, au regard de la forte influence que semble avoir le formateur sur l'intention de revenir en formation, il serait sans doute important de répliquer cette recherche dans d'autres contextes de formation, basés principalement, par exemple, sur l'utilisation des technologies en dehors de la présence du formateur. Cela permettrait de voir si cette influence persiste.

#### **4. Discussion générale**

Les résultats des quatre études que nous venons de présenter permettent d'apporter un soutien clair à une approche multidimensionnelle de la satisfaction en formation envisagée comme un construit de type attitudinal en relation avec une intention de comportement.

Les deux premières études nous ont permis de développer des outils de mesure de deux construits dans le contexte de la formation professionnelle continue pour adultes : la satisfaction en formation et l'intention de retour en formation. Nous avons étudié la validité externe de l'échelle de mesure de satisfaction en référence à un critère externe (la mesure des connaissances à l'issue de la formation) mais également sa validité concomitante en prenant appui sur les résultats de la méta-analyse de Sitzia (1999) qui montre que le critère d'intentionnalité est en relation avec la satisfaction patient. Les résultats de l'étude de la validité externe de l'échelle de satisfaction permettent d'apporter un soutien à la validité de l'échelle de satisfaction et démontre ses bonnes propriétés psychométriques.

Mais l'étude de la validité des résultats à un test « est un processus long et complexe, toujours inachevé » (Laveault & Grégoire, 2002, p .164). Par ailleurs, il convient de souligner certaines limites méthodologiques dans les études que nous venons de présenter.

Tout d'abord, comme nous l'avons souligné, il est vrai que la validité en référence à la mesure des connaissances n'a été explorée que sur un échantillon très restreint. Mais comme nous l'avons précisé, très peu d'évaluations de connaissances étaient alors développées, nous n'avons donc pu recueillir plus de données sur cette mesure.

Par ailleurs, l'étude de la validité concomitante au regard de la mesure de l'intention de retour en formation a sans doute également ses limites puisque ces deux outils ont été développés parallèlement. Il aurait été plus rigoureux d'étudier la validité concomitante de l'échelle au regard d'une échelle dont la validité a été mise à l'épreuve par ailleurs. Mais cette limite reflète bien l'un des problèmes lié aux échelles de mesure de la satisfaction en formation que l'on trouve dans la littérature puisque l'étude de la validité externe n'y est pas explorée en dehors de la relation satisfaction - apprentissage. Cela explique que notre choix de développer cette échelle d'intention de retour en formation en l'absence de mesures externes pertinentes et fiables pour l'étude de la satisfaction.

L'une des difficultés majeure qui s'est posée lors de la conception de cette échelle de mesure de satisfaction est bien sûr la question de la faible conceptualisation de la satisfaction comme construit psychologique. Nous avons en effet vu, au regard de la revue de littérature que nous avons présentée, qu'il n'y avait pas de définition précise de la satisfaction en formation. Or, s'agissant de la validité de contenu, « toute démarche de validation doit débiter par une définition précise du concept visé par le test. La qualité de la validation de contenu dépend étroitement de la précision avec laquelle le concept a été défini et l'accord des experts à propos de ses facettes » (Laveault & Grégoire, 2002, p .168). Les différentes mesures de la satisfaction que nous avons présentées montrent bien qu'il n'y a pas d'approche consensuelle sur la définition de la satisfaction en formation et  **finalement, celle-ci est surtout définie à travers sa mesure.**

Cependant, l'approche que nous avons proposée dans ces études a consisté à considérer la satisfaction en formation comme une attitude de l'« apprenant - client ». Ce choix semble avoir été productif puisque le critère d'intention de retour en formation est apparu comme très intéressant pour questionner le sens de la satisfaction en formation. En effet, partant des résultats rapportés dans la littérature sur la satisfaction patient, sur la relation entre satisfaction et intention de comportement, nous avons posé l'hypothèse que la satisfaction en formation est aussi liée à l'intention (ici de retour en formation) et qu'elle permet même de prédire cette intention. Cette hypothèse s'est vérifiée pour les trois facteurs « formateur », « méthode » et « utilité perçue ». Ce qui n'a pas été le cas avec le facteur « difficulté perçue » que nous avons distingué dès le départ lors des évaluations comportementales de la satisfaction (« formateur » et « méthode »). Ce dernier ne s'est en effet pas révélé en relation avec cette intention. Ces résultats ont contribué à redéfinir la satisfaction.

Partant d'une définition de la satisfaction à travers ses effets sur l'intentionnalité, nous avons alors pris le parti d'exclure la difficulté perçue de la définition de la satisfaction en formation. Considérant qu'il est plus pertinent de prendre appui sur la distinction que nous avons proposée entre réaction et satisfaction en formation, la difficulté perçue de la formation se distingue alors de la satisfaction client en formation qui permet de prédire l'intention de retour en formation.

Finally, in the approach of satisfaction proposed here, it is about understanding in which measure the formation, through its pedagogical characteristics, (« utility perceived », « formator » and « method ») in a given training organization, is perceived as an instrument in the service of the development of competences or of professional effectiveness of the « client - learner ». This is a vision of satisfaction - client from a utilitarian angle of the formation. In return, it is possible to ask in which measure this satisfaction can have an impact on the loyalty of the « client-learner » since in the literature on the satisfaction of the consumer, the intentionality of behavior (here the intention to recommend the training organization to other people or to return to the Ifis to develop other competences) is considered as an indicator of this loyalty (Ladhari, 2005).

We are now going to leave the paradigm of the formation seen as « object of consumption » to explore the situational interest centered on a hedonic approach of the formation, not just to explain the behavior of the « client - learner » but to take into account the energizing role of pleasure vis-à-vis of the formation in the development of the interest for the formation and the desire to learn.



## CHAPITRE 6. Étude de l'intérêt en formation

### 1. Construction et validation de deux échelles d'intérêt : intérêt en formation et intérêt thématique

#### 1.1. Objectif général

L'objectif général de ce chapitre est de développer une échelle de mesure de l'intérêt situationnel en formation en prenant appui sur le modèle conceptuel de Mitchell (1993) de l'intérêt situationnel. Par la suite, nous verrons dans quelle mesure le concept d'intérêt situationnel permet de reconsidérer la conceptualisation de la satisfaction en formation, au regard des caractéristiques partagées par ces deux construits.

Mais puisque l'intérêt situationnel est envisagé dans une perspective développementale de l'intérêt situationnel vers un intérêt individuel plus stable (Hidi & Renninger, 2006), nous allons également considérer deux mesures d'intérêt individuel. Comme nous l'avons mentionné, selon Ainley et al. (2002), la littérature portant sur l'intérêt distingue trois types d'intérêt : l'intérêt individuel, l'intérêt situationnel et l'intérêt pour le thème (*topic interest*). Cette distinction va nous conduire à proposer finalement trois mesures de l'intérêt, qui correspondent à ce que nous appellerons, ici, « intérêt individuel pour la formation », « intérêt situationnel pour la formation » et « intérêt thématique ».

À cette occasion, nous proposerons d'apporter un soutien empirique à la distinction d'Ainley et al. (2002) en proposant une modélisation qui rende compte de la relation entre ces différents types d'intérêts.

#### 1.2. Choix conceptuels et cadre théorique

*Définition de l'intérêt individuel pour la formation* : Ainley (2002) considère que les élèves n'ont pas un seul intérêt individuel mais plutôt un réseau ou un système d'intérêts individuels. Ces intérêts individuels peuvent se rapporter à des domaines spécifiques comme les matières scolaires (mathématiques, histoire, biologie) ou à des activités culturelles spécifiques (sport, films, musique). En plus de ces intérêts individuels liés à des domaines ou des activités spécifiques, les élèves peuvent également avoir un intérêt plus général à l'apprentissage, celui-ci renvoyant au désir d'acquérir de nouvelles connaissances ou de découvrir de nouveaux domaines, objets, événements ou idées, sans se référer un domaine délimité.

L'intérêt individuel, tel qu'il est conceptualisé et opérationnalisé par Mitchell (1993), renvoie à un intérêt individuel pour le domaine spécifique des mathématiques. Linnenbrink-Garcia et al. (2010) mesurent également, dans les trois études qu'ils ont menées, un intérêt pour un domaine spécifique (mathématiques ou psychologie). Dans le premier cas, la mesure est développée *stricto sensu* en contexte scolaire, dans le second cas en contexte scolaire et en contexte universitaire. Dans ces deux approches de l'intérêt individuel, c'est un intérêt académique pour une discipline spécifique qui est mesuré qui rend compte du plaisir à apprendre des choses sur cette discipline.

Dans le cadre de cette recherche doctorale, les formations suivies par les participants portaient sur des contenus très divers et restaient très spécifiques aux métiers des industries de santé. Par ailleurs, la durée des formations était relativement courte comparée à l'enseignement d'une discipline sur une année scolaire ou universitaire. Ainsi, il était finalement impossible de déterminer un niveau de généralité en termes de contenu, transverse à toutes les formations, pour mesurer un intérêt individuel vis-à-vis de celui-ci.

Par ailleurs, l'objectif de cette recherche est de tenter de comprendre en quoi l'intérêt pour la situation particulière qu'est la formation peut être proche de la satisfaction vis-à-vis de celle-ci **pour rendre compte de l'envie d'apprendre en général**. Or du côté de la satisfaction, nous avons vu que c'est rarement le contenu (en terme de savoirs) qui fait l'objet de l'évaluation de la satisfaction mais bien plus les caractéristiques pédagogiques de l'environnement.

L'intérêt individuel pour la formation est considéré ici comme un intérêt individuel général pour l'apprentissage dans le contexte spécifique qu'est la formation. Il ne s'agit pas ici de rendre compte de l'intérêt général pour l'apprentissage hors de ce cadre, car comme le précise Carré (2005), on peut apprendre ailleurs qu'en formation, ni de dire que l'intérêt pour la formation est confondu avec l'intérêt pour l'apprentissage car les termes « formation » et « apprentissage » sont loin d'être synonymes (Carré, communication personnelle, 2004) puisque, par exemple, une formation n'implique pas nécessairement des apprentissages. **L'intérêt individuel pour la formation est défini ici comme une motivation intrinsèque à l'apprentissage dans le contexte formatif** puisque nous avons vu avec Deci (1992) que l'intérêt est étroitement lié à la motivation intrinsèque. Pour le dire plus simplement, **il s'agit du plaisir intrinsèque lié au fait d'apprendre en formation.**

*Opérationnalisation de l'intérêt individuel pour la formation* : partant de la définition de l'intérêt individuel pour la formation comme le plaisir d'apprendre en formation, nous avons développé des items qui rendent compte de ce plaisir. D'une certaine manière, nous nous rapprochons du contenu du motif épistémique de Carré (2001) qui rend compte du caractère intrinsèque de la motivation à apprendre. Nous l'avons opérationnalisé avec des items du type : « J'apprécie d'aller en formation car je trouve très stimulant d'en savoir plus sur des sujets qui m'attirent. » ou « J'aime aller en formation parce que j'éprouve du plaisir à apprendre de nouvelles choses sur des sujets qui m'intéressent. »

*Définition de l'intérêt situationnel pour la formation* : L'intérêt situationnel fait référence aux réactions affectives immédiates et déclenchées par des stimuli de l'environnement qui ont attiré l'attention de l'individu, ces réactions pouvant ou non durer dans le temps (Hidi, 1990; Hidi et Baird, 1986; Hidi et Renninger, 2006).

L'intérêt situationnel pour la formation fait donc référence aux réactions affectives immédiates et déclenchées par les caractéristiques de la formation qui agissent comme des stimuli qui ont attiré l'attention de l'individu ; ces réactions pouvant ou non durer dans le temps.

*Opérationnalisation de l'intérêt situationnel pour la formation* : Nous avons vu qu'il n'existe pas d'outil de mesure de l'intérêt situationnel rendant compte de caractéristiques pédagogiques globales de l'environnement d'enseignement ou de formation. Cependant le modèle conceptuel de l'intérêt situationnel de Mitchell (1993) s'inscrit dans la définition de l'intérêt situationnel donnée par Hidi, (1990), Hidi et Baird (1986) et permet de distinguer deux facettes de l'intérêt situationnel : l'intérêt situationnel capté (*Catch*) et l'intérêt situationnel maintenu (*Hold*). Ce modèle conceptuel a permis de produire des opérationnalisations de l'intérêt situationnel à la fois dans le monde scolaire pour la discipline des mathématiques (Mitchell, 1993) et dans le monde universitaire pour la psychologie (Linnenbrink-Garcia et al., 2010). Nous avons pris appui sur ce modèle pour opérationnaliser la définition de l'intérêt situationnel en formation en opérant une distinction entre l'intérêt situationnel activé et l'intérêt situationnel maintenu par la formation.

- *intérêt situationnel activé* : la principale difficulté pour opérationnaliser cette facette consiste à identifier l'élément ou les éléments de la situation qui est (seront) potentiellement déclencheur(s) de l'intérêt ; cela nécessite de bien caractériser les « ingrédients » d'une situation pédagogique. Par ailleurs, l'opérationnalisation de cette facette, bien qu'elle soit très liée aux caractéristiques de la situation, doit pouvoir, si l'on souhaite développer un outil de mesure de l'intérêt situationnel être utilisé dans d'autres situations pédagogiques. Elle doit en effet rendre compte d'une (ou de plusieurs) caractéristique(s) saillante(s) du dispositif (mais transversale à d'autres dispositifs) pouvant potentiellement déclencher l'intérêt des participants à la formation.

Linnenbrink-Garcia et al. (2010) ont fait, par exemple, le choix de considérer le format de diffusion du contenu du cours dans cette perspective. Nous avons, pour notre part, considéré l'intérêt situationnel pour le formateur et cela pour deux raisons : la première est que dans le cadre de notre recherche, un seul dispositif de formation a été considéré et donc un seul format de diffusion du contenu de la formation (un face à face pédagogique avec un ou plusieurs intervenant(s) expert(s) des industries de santé). Tout naturellement, le « formateur » apparaît alors comme une caractéristique saillante du dispositif. La seconde résulte des études que nous avons menées sur la satisfaction en formation. En effet, nous avons vu, à cette occasion, que le formateur joue un rôle central dans la construction de cette satisfaction. Nous avons alors considéré l'intérêt situationnel activé par le formateur et l'avons opérationnalisé avec des items du type : « Les intervenants ont su susciter mon attention durant cette formation. » ou « J'ai beaucoup apprécié les intervenants. »

- *intérêt situationnel maintenu* : l'intérêt situationnel maintenu est plus profond que l'intérêt situationnel activé (qui n'évolue pas nécessairement vers un intérêt plus stable). En effet, pour Linnenbrink-Garcia et al. (2010), il est étroitement lié au contenu puisqu'il est susceptible d'évoluer vers un intérêt individuel qui lui, est étroitement lié au contenu. Selon ces auteurs, l'intérêt situationnel maintenu est une forme d'intérêt qui rend compte du fait que l'individu commence à forger un lien avec le sens même du contenu en commençant à réaliser sa signification profonde. Ils opérationnalisent cette facette avec des items du type : « je pense que ce que nous avons appris dans ce cours est très important pour moi » ou bien « la psychologie est très utile pour moi ».

Nous avons ainsi adapté ces items **pour opérationnaliser l'intérêt situationnel pour le contenu de la formation considéré ici non pas comme un contenu disciplinaire mais comme le contenu même de ce qu'a appris l'individu** : par exemple, « Ce que j'ai appris durant cette formation est très important pour moi. » ou bien « Ce que j'ai appris durant cette formation a beaucoup de valeur pour moi. » ou enfin « Ce que j'ai appris durant cette formation me paraît très utile.»

*Définition de l'intérêt thématique* : l'intérêt thématique est sans doute plus difficile à définir dans ce contexte puisqu'il est défini et étudié comme un intérêt textuel. Plus précisément, « l'intérêt thématique se réfère à l'intérêt suscité par un mot ou paragraphe dans un texte sur un sujet donné qui est présenté au lecteur »<sup>77</sup> (Ainley & al. 2002, p. 546, traduction libre). Pour Ainley et al. (2002), l'intérêt thématique n'est pas nécessairement le même selon qu'il est envisagé comme un intérêt individuel ou comme un intérêt situationnel. En effet, un intérêt individuel très élevé pour le contenu d'un texte va augmenter la probabilité que les facteurs individuels de l'intérêt thématique contribuent à cet intérêt thématique. A l'inverse, un intérêt individuel faible ou inexistant va augmenter la probabilité que les facteurs situationnels soient primordiaux. Ainsi, « la plupart des thèmes, que ce soit un « titre de trois mots » ou un paragraphe, auront deux sources contribuant à la mesure de l'intérêt thématique »<sup>78</sup> (Ainley & al., 2002, p. 547, traduction libre)

Nous avons ici pris le parti de conceptualiser l'intérêt pour le thème comme un intérêt individuel défini comme le plaisir intrinsèque vis-à-vis du thème de la formation, ce qui est très proche de notre conceptualisation de l'intérêt individuel pour la formation. L'objet de l'intérêt individuel ici est plus spécifique puisqu'il s'agit du thème de la formation à laquelle l'apprenant a participé.

*Opérationnalisation de l'intérêt thématique* : dans l'étude de la satisfaction en formation, nous avons vu, notamment lorsque nous avons tenté d'appréhender la dimension « objectif et contenu » de la mesure de la satisfaction dans le modèle de Holgado Tello et al. (2006), que finalement, il était très difficile d'appréhender toute la complexité de la notion d'objectif d'apprentissage. Ce dernier se réfère clairement au contenu de la formation en termes de savoirs au sens large. Par ailleurs, au regard de la variété des thèmes des formations, il était impossible d'isoler un thème précis commun à toutes les formations.

---

<sup>77</sup> "Topic interest refers to the interest elicited by a word or paragraph that presents the reader with a topic."

<sup>78</sup> "Most topics, whether a three- word title or a paragraph, will have both sources contributing to the measured topic interest."

Finally, the participant at the end of the training was the most able to specify the theme on which the training was based. We therefore asked the participants to specify, by completing the questionnaire, the theme of the training they had followed, then to evaluate their degree of interest for this theme with the instruction « Concernant ce thème, vous diriez : » (cf. figure 12)

❖ **Le thème de la formation que vous avez suivi est :**

-----

-----

-----

-----

**Concernant ce thème, vous diriez :**

**Figure 12. Consignes pour mesurer l'intérêt individuel thématique pour la formation**

We operationalized thematic individual interest with the same approach as that mobilized for individual interest for training by developing items that take into account the pleasure linked to the theme: for example, « J'aime beaucoup ce thème. » or « Je suis en général content-e d'apprendre de nouvelles choses sur ce thème. ».

Now that we have clarified the theoretical framework considered here to define the three forms of interest taken into account, we will present, through the five next studies, the development of the measures of these three forms of interest.

## 1.3. Étude 5 : exploration de la structure factorielle de l'échelle d'intérêt pour la formation

### 1.3.1. Objectif de l'étude

L'objectif de cette étude est d'explorer la structure factorielle de l'échelle d'intérêt pour la formation considérée comme un outil de mesure de deux formes d'intérêt pour la formation : l'intérêt individuel pour la formation et l'intérêt situationnel pour la formation activé et maintenu.

### 1.3.2. Méthode

#### Participants

L'échantillon pour cette cinquième étude est composé de 118 répondants. Les données ont été obtenues à partir de 15 actions de formation. La durée moyenne des actions de formation est de 12.5 h : la plus courte d'une durée de 7 h et la plus longue d'une durée de 14 heures. Le tableau 36 synthétise la description des caractéristiques démographiques de la population de cette étude.

Variables	Description des caractéristiques de la population
Sexe	80 [67.8%] sont des femmes, 36 [30.5%] des hommes et 2 [1.7%] participants n'ont pas précisé leur sexe.
Niveau de diplôme	85 [72%] niveau 1 26 [22%] niveau 2 3 [2.6%] niveau 3 2 [1.7%] niveau 4 0 [0%] niveau 5 2 [1.7%] non spécifié
Âge	Sur les 118 répondants, 117 sujets ont indiqué leur âge Moyenne = 38.1 ans, écart-type = 7.7 Min = 20 ans Max = 68 ans

Tableau 36. Caractéristiques démographiques de l'échantillon de l'étude 5

#### Instruments de mesure

Le matériel utilisé pour cette étude est un questionnaire (QIF) composé d'une échelle de mesure de l'intérêt individuel (INTF) et de l'intérêt situationnel pour la formation (cf. Annexe 4 pour voir l'ensemble des items considérés pour ce questionnaire). L'intérêt individuel en formation a été mesuré à l'aide de 9 items. L'intérêt situationnel activé (TRIG) est mesuré à l'aide de 7 items tout comme l'intérêt situationnel maintenu (VAL).

## **Méthode d'analyse**

La méthode d'extraction utilisée lors de l'analyse factorielle est l'analyse en composantes principales afin de maximiser la variance expliquée par les facteurs. La rotation Oblimin a été appliquée pour permettre la corrélation entre les facteurs. La rotation oblique est la plus appropriée à notre recherche, car si les trois facteurs sont distincts, ils sont reliés tous les trois à l'intérêt pour la formation.

### **1.3.3. Résultats et discussion**

#### **Analyse factorielle exploratoire du QIF**

Nous avons dans un premier temps étudié la structure factorielle du QIF en effectuant certaines analyses factorielles exploratoires en considérant comme critère d'élimination des items, leur saturation sur plusieurs dimensions. Nous avons vérifié que les items présentaient bien des relations croisées supérieures à .32 sur plus d'un facteur. Nous avons ensuite examiné les distributions de ces items (cf. tableau 37). Les indices d'asymétrie et d'aplatissement, pour les items finalement retenus, varient respectivement de -1.84 à -.92 et de .92 à 4.48. Les indices d'asymétrie sont bien inférieurs à 3 mais les indices d'aplatissement pour les items INTF2, INTF4, TRIG4, TRIG7 sont supérieurs à 3. Ces items ont ainsi un pouvoir discriminant plus faible. Les distributions des items indiquent une non-normalité univariée des données. Nous en tiendrons compte dans la suite des analyses.

La solution finale retenue suggère une solution à 14 items groupés en trois composantes avec des valeurs propres supérieures à 1 (cf. tableau 38). La solution à trois facteurs explique 73.6% de la variance totale (le premier facteur expliquant 49.5% de la variance, le second 14.5%, et le troisième 9.6%). Ce pourcentage est supérieur au critère des 40 % proposé par Gorsuch (1983).

La matrice de corrélation des composantes entre les trois facteurs est reportée dans le tableau 39. Les corrélations inter-items du QIF sont reportées dans le tableau 40. Les valeurs des coefficients alpha de Cronbach témoignent d'une bonne consistance interne de l'échelle d'intérêt pour la formation (cf. tableau 38).



	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Maxi</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Ecart-type</b>	<b>Asymétrie</b>	<b>Aplatissement</b>
<b><i>INTF</i></b>							
INTF1	115	3	7	6.13	.90	-1.32	2.38
INTF2	118	2	7	6.15	.89	-1.48	3.90
INTF3	118	3	7	6.11	.88	-1.05	1.37
INTF4	118	3	7	6.21	.89	-1.71	4.06
INTF5	116	2	7	6.10	.98	-1.33	2.33
INTF8	118	4	7	6.42	.77	-1.36	1.59
<b><i>TRIG</i></b>							
TRIG1	115	1	7	5.64	1.04	-.92	2.20
TRIG4	117	1	7	5.66	1.08	-1.55	4.47
TRIG6	118	2	7	5.79	1.03	-1.24	2.14
TRIG7	118	1	7	5.82	1.01	-1.36	3.66
<b><i>VAL</i></b>							
VAL1	118	2	7	5.63	1.12	-.95	.92
VAL3	118	2	7	5.81	.98	-1.09	1.70
VAL4	118	1	7	5.79	1.19	-1.84	4.48
VAL5	117	2	7	5.77	1.02	-1.35	2.72

*Note.* TRIG = intérêt situationnel activé, VAL = intérêt situationnel maintenu, INTF = intérêt individuel pour la formation

**Tableau 37. Moyennes, écarts-types, indices de distribution des items du QIF**

Enoncé de l'item		F1	F2	F3
INTF1	J'aime aller en formation parce que j'éprouve du plaisir à apprendre de nouvelles choses sur des sujets qui m'intéressent.	.84		
INTF2	J'apprécie d'aller en formation parce que cela me permet d'approfondir mes connaissances sur des sujets qui m'intéressent.	.84		
INTF3	Aller en formation est agréable car cela me permet d'explorer des domaines intéressants.	.81		
INTF4	J'apprécie d'aller en formation car je trouve très stimulant d'en savoir plus sur des sujets qui m'attirent.	.79		
INTF5	Je pense qu'aller en formation est très important pour moi.	.81		
INTF8	Me former pour apprendre est très important pour moi.	.72		
TRIG1	Les intervenants étaient passionnants.		-.92	
TRIG4	Les intervenants ont su susciter mon attention durant cette formation.		-.67	
TRIG6	Les intervenants étaient vraiment intéressants.		-.92	
TRIG7	J'ai beaucoup apprécié les intervenants.		-.85	
VAL1	Ce que j'ai appris durant cette formation est très important pour moi.			-.86
VAL3	Ce que j'ai appris durant cette formation a beaucoup de sens pour moi.			-.88
VAL4	Ce que j'ai appris durant cette formation me paraît très utile.			-.89
VAL5	Ce que j'ai appris durant cette formation a beaucoup de valeur pour moi.			-.86
<b><i>α de Cronbach</i></b>		.90	.89	.91
<b>Valeur propre</b>		7.4	2.2	1.4

*Note. Les saturations < .32 n'ont pas été reportées*

*TRIG = intérêt situationnel activé, VAL = intérêt situationnel maintenu, INTF = intérêt individuel pour la formation*

**Tableau 38. Résultats de l'analyse en composantes principales avec rotation oblique rotation du QIF (N = 118)**

Composante	INTF	TRIG
INTF	1	
TRIG	-.28	1
VAL	-.38	.34

Note. TRIG = intérêt situationnel activé, VAL = intérêt situationnel maintenu, INTF = intérêt individuel pour la formation

**Tableau 39. Matrice de corrélation des composantes du QIF**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
INTF1	1												
INTF2	.71*	1											
INTF3	.67**	.55**	1										
INTF4	.77**	.69**	.61**	1									
INTF5	.57**	.69**	.57**	.53**	1								
INTF8	.51**	.48**	.55**	.47**	.61**	1							
TRIG1	.39**	.30**	.39**	.42**	.36**	.42**	1						
TRIG4	.23*	.20*	.16	.21*	.22*	.18	.51**	1					
TRIG6	.54**	.38**	.38**	.44**	.37**	.33**	.86**	.54**	1				
TRIG7	.49**	.37**	.33**	.43**	.35**	.28**	.73**	.56**	.84**	1			
VAL1	.50**	.35**	.33**	.40**	.33**	.24*	.39**	.45**	.51**	.51**	1		
VAL3	.49**	.34**	.35**	.55**	.34**	.21*	.40**	.45**	.49**	.53**	.73**	1	
VAL4	.47**	.40**	.24**	.50**	.32**	.24**	.38**	.45**	.55**	.57**	.73**	.76**	1
VAL5	.50**	.45**	.40**	.60**	.47**	.29**	.34**	.42**	.44**	.52**	.67**	.73**	.77**

Note. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

TRIG = intérêt situationnel activé, VAL = intérêt situationnel maintenu, INTF = intérêt individuel pour la formation

**Tableau 40. Corrélations de Pearson entre les items du QIF**

### **1.3.4. Conclusion de la cinquième étude**

Cette étude avait pour objectif d'explorer la structure factorielle de l'échelle de mesure de l'intérêt pour la formation. Cette mesure est une opérationnalisation de deux formes d'intérêt, l'intérêt individuel pour la formation et l'intérêt situationnel pour la formation, ce dernier étant conceptuellement considéré comme bidimensionnel. Les résultats de cette étude permettent de montrer que les trois facteurs postulés au départ sont bien trois facteurs distincts, les items résultants des différentes analyses témoignent d'une bonne cohérence interne.

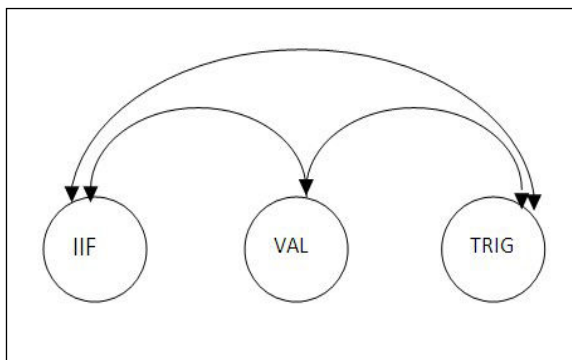
Par ailleurs, l'un des enjeux sous-jacent à cette première étude était de vérifier que le concept d'intérêt pour la formation, très présent dans le monde scolaire, voire dans le monde universitaire, pouvait être opérationnalisé dans le contexte de la formation professionnelle pour adultes. La présence empirique des trois dimensions postulées (intérêt individuel pour la formation, intérêt situationnel activé par le formateur et intérêt situationnel maintenu par la valeur de la formation) dans ce contexte apporte un premier soutien à cette approche de l'intérêt en formation.

Nous allons maintenant vérifier la structure de l'échelle d'intérêt pour la formation.

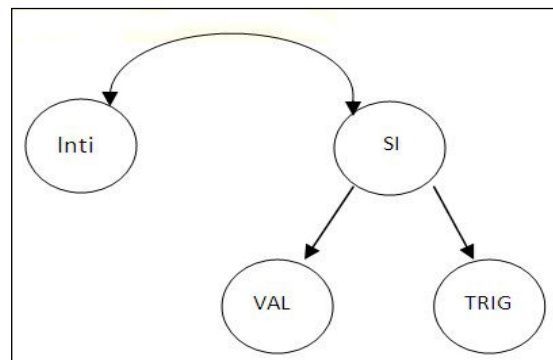
## 1.4. Étude 6 : confirmation la structure factorielle de l'échelle d'intérêt pour la formation - modélisation de la relation entre l'intérêt situationnel et l'intention de retour en formation

### 1.4.1. Objectif de l'étude

L'objectif principal de cette étude va être de confirmer la structure en trois facteurs de l'échelle de d'intérêt pour la formation (modèle 6) et de mettre à l'épreuve la qualité de l'ajustement de notre modèle conceptuel de l'intérêt pour la formation (modèle 7) basé sur le modèle de Mitchell (1993).

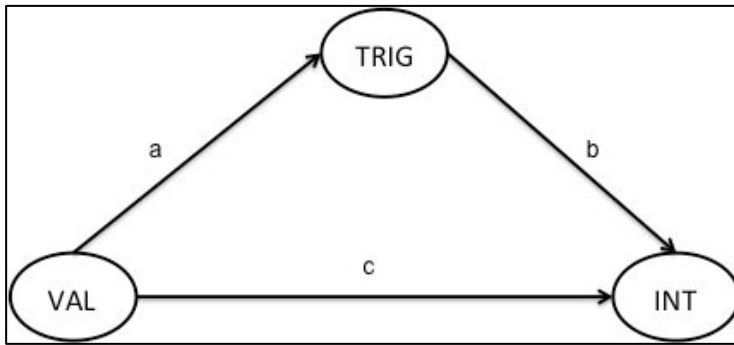


Modèle 6



Modèle 7

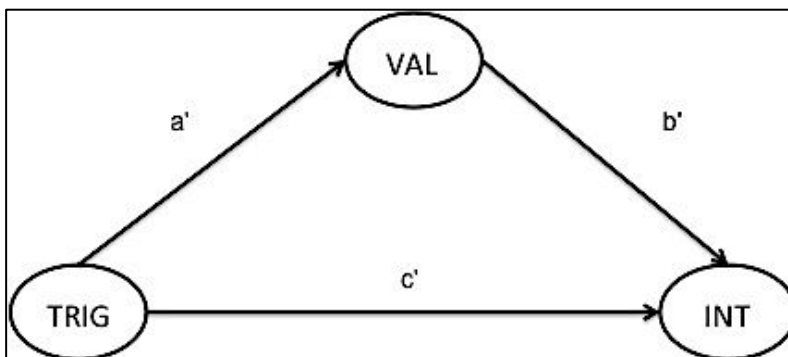
Nous allons à cette occasion poursuivre un autre objectif puisque nous allons examiner également la relation entretenue entre l'intérêt situationnel et l'intention de retour en formation. En effet, d'un point de vue conceptuel, nous considérons que la satisfaction en formation et l'intérêt situationnel sont des construits proches dès lors que la satisfaction est considérée comme susceptible, dans le cadre de la formation, d'agir sur l'intérêt pour l'apprentissage (Kirkpatrick, 1959, 1960, 1965 ; Holton, 1996a). Dans le cas de la satisfaction, le facteur « formateur » apparaît comme une variable médiatrice des facteurs « utilité perçue de la formation » et « méthodes pédagogiques » sur l'intention de retour en formation. Par analogie avec ce résultat sur la satisfaction, dans le cas de l'intérêt situationnel, nous allons tester l'hypothèse du rôle médiateur de l'intérêt situationnel activé par le formateur sur la relation entre l'intérêt situationnel maintenu par la valeur du contenu et l'intention de retour en formation (cf. figure 13).



*TRIG = intérêt situationnel activé, VAL = intérêt situationnel maintenu, INT = intention de retour en formation*

**Figure 13. Modélisation de la relation entre l'intérêt situationnel et l'intention de retour en formation (Modèle 8)**

Cependant, du point de vue de l'étude de l'intérêt situationnel au sens strict, il nous paraissait important de tester parallèlement un autre modèle où la variable médiatrice serait cette fois l'intérêt maintenu valeur, cette variable étant expliquée par l'intérêt situationnel activé qui lui-même est lié directement à l'intention de retour en formation (cf. figure 14). En effet, cette dernière hypothèse est cohérente avec le modèle de développement de Hidi et Renninger (2006) puisque dans ce modèle, l'intérêt situationnel activé, précède l'intérêt maintenu. L'intérêt situationnel activé par le formateur, est, par définition, un état psychologique qui va résulter des changements à court terme dans le traitement cognitif et affectif de la situation de formation. L'intérêt situationnel de l'apprenant, lorsqu'il est activé par le formateur va se traduire par une expérience affective positive. L'apprenant va ainsi assister au contenu de la formation, de manière fugace, mais la phase d'activation de cet intérêt, pourra être l'amorce d'un réengagement dans le contenu vis-à-vis duquel l'attention a été précédemment déclenchée. Cet intérêt maintenu est ici envisagé comme maintenu à travers la valeur du contenu des apprentissages de l'apprenant durant la formation.



*TRIG = intérêt situationnel activé, VAL = intérêt situationnel maintenu, INT = intention de retour en formation*

**Figure 14. Modélisation de la relation entre l'intérêt situationnel et l'intention de retour en formation (Modèle 9)**

## 1.4.2. Méthode

### Participants et procédure

L'échantillon pour cette cinquième étude est composé de 389 répondants. Les données ont été obtenues à partir de 55 actions de formation. La durée moyenne des actions de formation était de 12.83 h, la plus courte d'une durée de 7 h et la plus longue d'une durée de 28 heures. Le tableau 41 synthétise la description des caractéristiques démographiques de la population de cette étude. Les conditions et la procédure de passation sont identiques à celles des études précédentes.

Variables	Description des caractéristiques de la population
Sexe	290 [%] sont des femmes, 92 [%] des hommes et 7 [%] participants n'ont pas précisé leur sexe.
Niveau de diplôme	283 [%] niveau 1 70 [%] niveau 2 14 [%] niveau 3 11 [%] niveau 4 2 [%] niveau 5 9 [%] non spécifié
Âge	Sur les 389 répondants, 388 sujets ont indiqué leur âge Moyenne = 37.83 ans, écart-type = 7.32 Min = 22 ans Max = 60 ans

**Tableau 41. Caractéristiques démographiques de l'échantillon de l'étude 6**

### Instrument

Le matériel utilisé pour cette étude est un questionnaire d'intérêt pour la formation constitué des 14 items retenus dans la première étude, soit 6 items mesurant l'intérêt individuel pour la formation (INTIF), 4 items mesurant l'intérêt situationnel activé par le « formateur » (TRIG) et 4 items mesurant l'intérêt situationnel maintenu par la « valeur » du contenu de la formation (VAL).

### Méthode d'analyse

Au vu de la non-normalité univariée des données, comme nous l'avons vu dans l'étude précédente, la structure factorielle de l'échelle d'intérêt pour la formation a été testée à l'aide d'une analyse factorielle confirmatoire (AFC) en traitant les items basés sur des réponses catégorielles ordinales par la méthode d'estimation WLSMV (*mean and variance adjusted weighted least square*). Cette méthode est recommandée par Muthén et Muthén (2010) lorsque les variables sont catégorielles ou ordinales.

Elle ne permet pas de calculer le SRMR. Nous utiliserons cette méthode d'analyse dans les prochaines études lorsque cela sera nécessaire. Les indices d'ajustement qui ont été considérés sont : le CFI (*Comparative Fit Index*), le TLI (*Tucker Lewis index*), le RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) et le WRMR (*Weighted Root Mean Square Residual*). Les valeurs seuils pour le CFI, TLI, RMSEA sont les mêmes que celles que nous avons retenues dans les précédentes études. Pour le WRMR, Yu et Muthén (2002) recommandent une valeur de WRMR < 0.9. Yu (2002) considère cependant qu'une valeur de WRMR inférieur à .95 ou 1.0 reste acceptable.

### 1.4.3. Résultats et discussion

#### Analyse factorielle confirmatoire du QIF

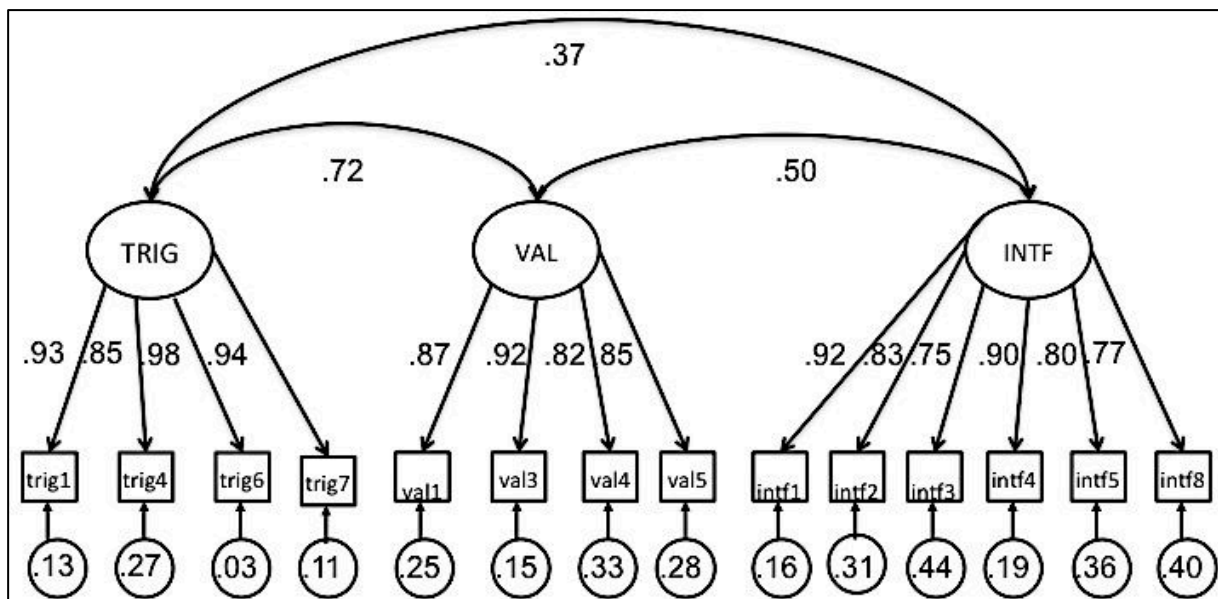
Nous avons dans un premier temps calculé les indices d'ajustement pour mesurer l'adéquation du modèle théorique à 3 facteurs (modèle 6) aux observations. La valeur du  $\chi^2$  obtenue dans le modèle 6 avec 74 degrés de liberté était  $\chi^2 = 166.86$  avec  $p < .001$ . Les indices d'ajustement mentionnés ci-dessus ont été calculés et sont présentés dans le tableau 42.

Indicateurs	$\chi^2$	p	df	RMSEA	CFI	TLI	WRMR
Modèle 6	166.86	<.001	74	.058	1	.99	.76

**Tableau 42. Indices d'ajustement du modèle de mesure de l'intérêt en formation (Modèle 6, N=389)**

Conformément à nos attentes les différents indicateurs retenus indiquent que le modèle de mesure s'ajuste correctement aux données. Ainsi les trois facteurs « intérêt individuel pour la formation », « intérêt situationnel activé » et « intérêt situationnel maintenu » sont trois formes d'intérêt clairement distinguées par le modèle de mesure (cf. figure 15).





Note. Tous les coefficients sont significatifs pour  $p < .001$

TRIG = intérêt situationnel activé, VAL = intérêt situationnel maintenu, INTF = intérêt individuel pour la formation

Figure 15. Analyse confirmatoire du QIF (Modèle 6, N=389)

### Modélisation de l'intérêt en formation

Il s'agit cette fois de vérifier l'ajustement du modèle conceptuel de l'intérêt en formation (Modèle 7) aux données. Nous avons calculé les corrélations entre les moyennes des deux facteurs « intérêt situationnel activé » et « intérêt situationnel maintenu » afin de vérifier qu'une analyse factorielle de second ordre entre ces deux facteurs pouvait être effectuée (cf. tableau 43).

Dimensions	INTF	TRIG
INTF	1	
TRIG	.35**	1
VAL	.45**	.66**

Note. \*\*  $p < .01$

INTF = intérêt individuel pour la formation, TRIG = intérêt situationnel activé, VAL = intérêt situationnel maintenu

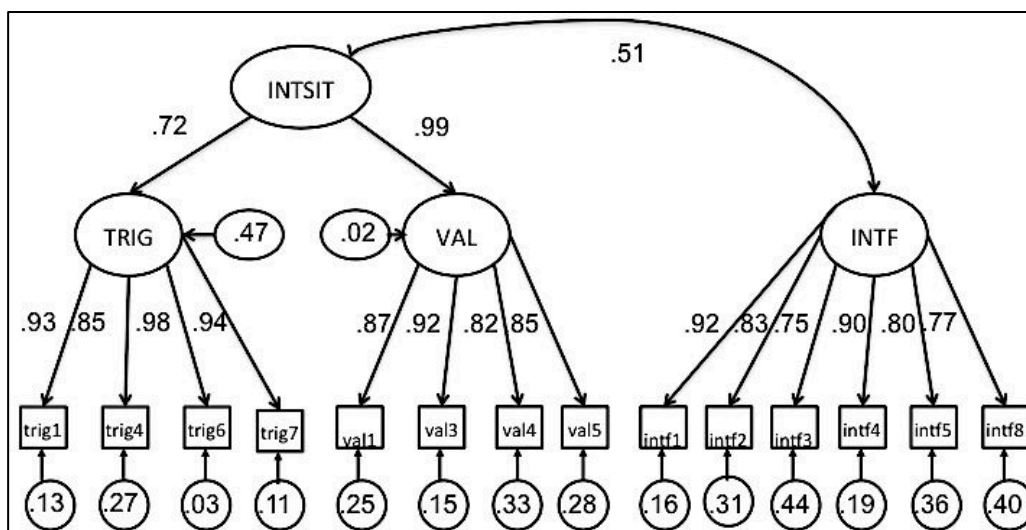
Tableau 43. Corrélations de Pearson entre les moyennes des items des facettes de l'intérêt situationnel

Au regard de la corrélation élevée entre les deux facettes de l'intérêt situationnel, nous avons effectué une analyses factorielle confirmatoire pour tester la qualité de l'ajustement du modèle 7. La valeur du  $\chi^2$  obtenue dans le modèle 7 avec 74 degrés de liberté était  $\chi^2 = 166.86$  avec  $p = .00$ . Les indices d'ajustement ont été calculés et sont présentés dans le tableau 44.

Indicateurs	$\chi^2$	p	df	RMSEA	CFI	TLI	WRMR
Modèle 7	166.86	0.00	74	.06	1	.99	1

**Tableau 44. Indices d'ajustement du modèle de mesure de l'intérêt en formation (Modèle 7, N = 389)**

Conformément à nos attentes les différents indicateurs retenus indiquent que le modèle de mesure s'ajuste correctement aux données.



*Note : tous les coefficients sont significatifs pour  $p < .001$*

*INTF = intérêt individuel pour la formation, TRIG = intérêt situationnel activé, VAL = intérêt situationnel maintenu, INTSIT = intérêt situationnel*

**Figure 16. Modélisation de l'intérêt en formation (Modèle 7, N=389)**

### **Analyse des corrélations entre la moyenne des items de l'intention de retour en formation et la moyenne des items des dimensions de l'intérêt situationnel.**

Les corrélations entre la moyenne des trois items du QIR et la moyenne des items de l'intérêt situationnel sont reportées dans le tableau 45.

Variables	M	écart-type	1	2	3
1. Moy_Int	5.44	.94	1		
2. Moy_TRIG	5.73	.96	.45**	1	
3. Moy_Val	5.76	.90	.46**	.66**	1
4. Moy_INTF	6.13	.68	.31**	.35**	.45**

Note. \*\*  $p < .01$

INT = Intention de retour en formation, TRIG = intérêt situationnel activé, VAL = intérêt situationnel maintenu, INTF = intérêt individuel pour la formation

**Tableau 45. Statistiques descriptives et corrélations entre l'intentionnalité de retour en formation moyenne et la moyenne des dimensions de l'intérêt pour la formation (N=384)**

Conformément à notre hypothèse, les facettes de l'intérêt pour la formation sont bien corrélées significativement avec l'intention de revenir en formation. Ces facteurs sont également corrélés entre eux. Nous pouvons donc supposer qu'ils partagent une part de variance commune et donc, que les corrélations entre l'intention et ces trois dimensions peuvent s'expliquer plus par cette variance commune que par la relation entre les variables prises deux à deux.

### Régression standard entre l'intention de revenir en formation et les deux dimensions de l'intérêt situationnel

Afin de départager la part d'influence respective que peut avoir chaque dimension de l'intérêt en formation, nous avons procédé à une régression standard. Pour cela, nous avons pris l'intention en tant que variable dépendante et les dimensions de l'intérêt en formation en tant que prédicteurs.

VD	Constante	Prédicteur(s) $\beta$	R <sup>2</sup>	F
Moy_INT	<b>1.64</b>		.25	F(3,380)=43.77***
		Moy_TRIG	.25***	
		Moy_Val	.24***	
		Moy_IntF	.07*	

Note.\* $p < .05$ , \*\*\*  $p < .001$

INT = Intention de retour en formation, TRIG = intérêt situationnel activé, VAL = intérêt situationnel maintenu, INTF = intérêt individuel pour la formation

**Tableau 46. Régression standard entre l'intention de revenir en formation et les quatre dimensions du QSAT (N=384)**

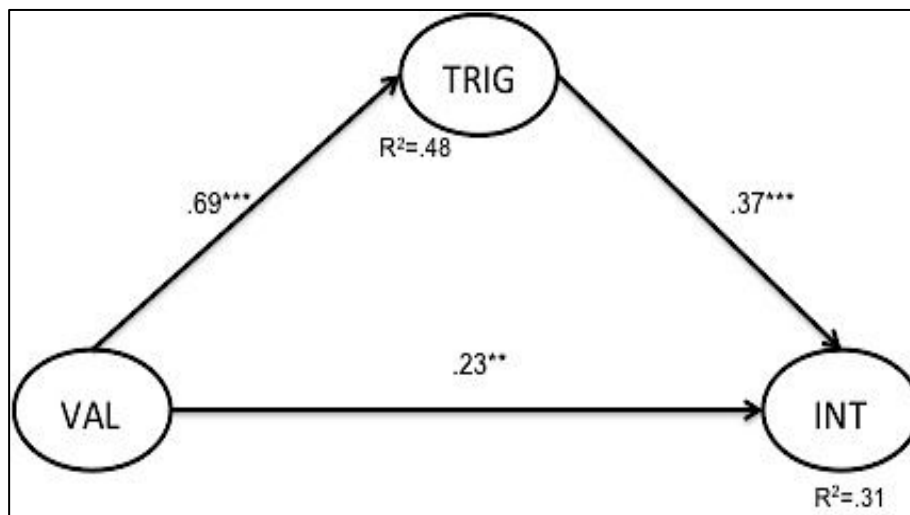
Comme nous pouvons le constater sur le tableau 46, la régression permet de faire apparaître que les trois variables TRIG, VAL et INTF expliquent toutes l'intention de retour en formation, de manière modérée cependant pour les deux formes d'intérêt situationnel ( $\beta=.25$ ,  $p<.001$  et  $\beta=.24$ ,  $p<.001$  respectivement) et de manière plus faible ( $\beta=.07$ ,  $p<.001$  pour l'intérêt individuel même si cela reste significatif).

### Modélisation de la relation intérêt situationnel - intention de retour en formation

Nous allons maintenant considérer les relations entre les facettes de l'intérêt situationnel et l'intention de retour en formation afin de mettre à l'épreuve les modélisations de la relation entre l'intérêt situationnel et l'intention de retour en formation que nous avons proposé (modèle 8 et modèle 9). Les indices d'ajustement de ces modèles ont été calculés et sont présentés dans le tableau 47. Ces deux modèles s'ajustent correctement aux données comme le montrent les indicateurs retenus. Notons cependant que la valeur du RMSEA est un peu élevée.

Indicateurs	$\chi^2$	p	df	RMSEA	CFI	TLI	WRMR
Modèle 8	155.35	<.001	41	.08	.99	.99	.76
Modèle 9	155.35	<.001	41	.08	.99	.99	.76

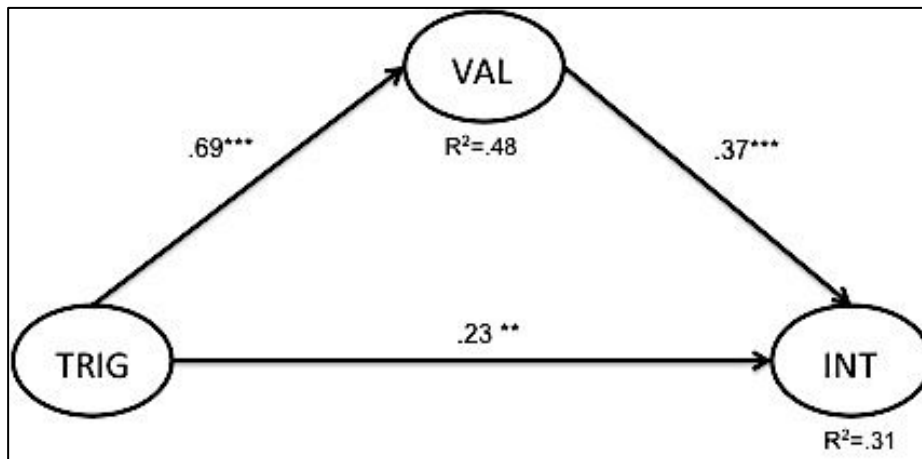
**Tableau 47. Indices d'ajustement des modèles structurels de la relation entre les facettes de l'intérêt situationnel et de l'intention de retour en formation (Modèles 8 et 9, N = 389)**



Note. \*\*  $p<.01$ , \*\*\*  $p<.001$

TRIG = intérêt situationnel activé, VAL = intérêt situationnel maintenu, INT = intention de retour en formation

**Figure 17. Modélisation de la relation entre l'intérêt situationnel et l'intention de retour en formation (Modèle 8, N=389)**



Note. \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

TRIG = intérêt situationnel activé, VAL = intérêt situationnel maintenu, INT = intention de retour en formation

**Figure 18. Modélisation de la relation entre l'intérêt situationnel et l'intention de retour en formation (Modèle 9, N=389)**

Conformément à notre hypothèse, le modèle 8 montre que l'intérêt situationnel activé par le formateur peut être considéré comme une variable médiatrice de la relation entre l'intérêt situationnel valeur et l'intention de revenir en formation ( $\beta = .37$ ,  $p < .001$ ).

Cependant, le chemin c ( $\beta = .23$ ,  $p < .01$ ) entre la variable VAL et la variable INT n'est pas nul, ce qui n'est pas étonnant puisque nous avons vu dans la régression que les variables VAL et TRIG ont le même pouvoir explicatif de l'intention de retour en formation. Par ailleurs, un chemin c non nul indique, selon Baron et Kenny (1986), le fonctionnement de plusieurs facteurs de médiation. Dans ce cas de figure, selon ces auteurs, on tentera d'autres médiateurs qui diminuent significativement le chemin c plutôt que d'éliminer tout à fait la relation entre les variables dépendantes et indépendantes. D'un point de vue théorique, une réduction significative du chemin c, démontrera qu'un médiateur donné est en effet puissant, sans qu'il soit une condition nécessaire et suffisante pour qu'un effet se produise. Ce qui veut dire ici que l'intérêt situationnel activé est un médiateur de la relation intérêt situationnel valeur et intention de retour en formation conformément à notre hypothèse, mais le modèle proposé laisse place à d'autres variables médiatrices pour expliquer cette intention.

Le modèle 9 accrédite l'hypothèse de l'effet médiateur de l'intérêt situationnel maintenu sur la relation intérêt situationnel activé et intention de retour en formation, cette hypothèse étant fondée sur le modèle de développement de l'intérêt de Hidi et Renninger (2006).

Les deux modèles, du point de vue des indicateurs d'ajustement, sont identiques. Ce qui veut dire que qu'il est difficile de bien distinguer les rôles entre ces deux facettes et l'intention de retour en formation. Mais ces deux dimensions de l'intérêt situationnel sont deux mesures de deux phases de développement de l'intérêt. Or selon Renninger et Hidi (2011), des mesures précises qui permettent de distinguer les quatre phases d'intérêt n'ont pas encore été développées. La construction de ces mesures est difficile en raison de la nature changeante de la relation entre l'affect, la valeur, et la connaissance, qui est la base présumée du mouvement entre les phases d'intérêt. Ce qui peut expliquer que les deux modèles proposés puissent apparaître comme plausibles tous les deux.

#### **1.4.4. Conclusion de la sixième étude**

Premièrement, cette étude a permis de vérifier la structure de l'échelle de mesure de l'intérêt pour la formation. Le modèle de mesure permet bien de distinguer les trois facettes postulées. L'échelle de mesure de l'intérêt en formation apparaît comme ayant de bonnes propriétés psychométriques.

Par ailleurs, la relation les facettes de l'échelle d'intérêt pour la formation et l'intention de retour en formation apporte un soutien à la validité externe de l'échelle d'intérêt pour la formation, bien que celle-ci demande à être approfondie. Ainsi, la force de cette échelle réside sans doute dans son développement qui articule un cadre conceptuel explicite, permet de justifier l'opérationnalisation choisie, et une interprétation claire des mesures.

En effet, le modèle de l'intérêt en formation (modèle 7) permet de bien rendre compte de la distinction entre l'intérêt individuel pour la formation et l'intérêt situationnel. Ces deux formes d'intérêt sont fortement corrélées entre elles, comme le suggère notamment les résultats des études de Linnenbrink-Garcia et al. (2010). Cependant, bien que distinctes, ces deux formes d'intérêt, interagissent dans une vision dynamique de l'intérêt, dans la perspective du développement de l'intérêt de Hidi et Renninger (2006). Ainsi on peut considérer l'intérêt situationnel activé par le formateur, autrement dit le fait que le formateur soit perçu comme intéressant voire passionnant, ou ayant suscité l'attention des participants, comme le précurseur d'un intérêt plus soutenu ; l'intérêt maintenu valeur sera, lui, étroitement lié au contenu des apprentissages de l'apprenant. Cet intérêt situationnel valeur pourra alors être précurseur d'une prédisposition au réengagement dans d'autres formations pour évoluer dans le temps vers un intérêt individuel proche de la motivation intrinsèque à l'apprentissage.

Ainsi, des expériences positives en formation, résultantes de la capacité de l'environnement de formation à soutenir l'intérêt pour la formation vont permettre de renforcer l'intérêt individuel pour la formation. Autrement dit, les réactions affectives immédiates et déclenchées par les caractéristiques de la formation, et qui ont attiré l'attention de l'apprenant peuvent évoluer vers un plaisir général à « l'apprendre » en formation. Soulignons que c'est exactement ce que dit Kirkpatrick à propos de la satisfaction en formation.

Deuxièmement, cette étude a apporté un premier soutien empirique au rapprochement conceptuel pressenti entre l'intérêt situationnel et la satisfaction en formation. En effet, nous avons montré que la satisfaction pour le formateur (FOR) qui s'explique par la satisfaction pour les méthodes pédagogiques (METH) et l'utilité perçue de la formation (UP), permet de prédire l'intention de retour en formation par un fort effet médiateur (modèle 4). L'intérêt situationnel activé considéré ici est l'intérêt situationnel vis-à-vis du formateur (TRIG), c.-à-d. une réaction affective, attentionnelle, activée par celui-ci, qui peut durer ou non dans le temps. L'intérêt situationnel maintenu est plus lié au sens du contenu de la formation, dans la valeur qu'il signifie pour l'individu (VAL). La première forme d'intérêt situationnel nous apparaissait comme proche de la satisfaction pour le formateur bien qu'opérationnalisée comme une réaction affective. La seconde forme d'intérêt situationnel nous apparaissait comme proche de l'utilité perçue de la formation bien que la valeur ici est plutôt une valeur instrumentale de la formation.

Nous avons alors considéré que si l'intérêt situationnel et la satisfaction en formation sont conceptuellement proches, alors il est possible d'envisager, de la même manière, la relation entre ces deux formes d'intérêt situationnel et l'intention de retour en formation ; par analogie avec les relations entretenues entre la satisfaction pour le formateur, l'utilité perçue de la formation et l'intention de retour en formation. Et en effet, l'intérêt situationnel activé peut s'expliquer par l'intérêt situationnel valeur, et fonctionner comme variable médiatrice entre l'intérêt situationnel valeur et l'intention de retour en formation. Notons cependant que nous n'avons vu départager les deux modèles explicatifs de l'intention de retour en formation par l'intérêt situationnel. Cependant l'un des objectifs de cette étude était d'examiner empiriquement le "comportement" de l'intérêt situationnel et de la satisfaction avec la même variable dépendante. Les résultats montrent que l'intérêt situationnel est bien lié à l'intentionnalité de retour en formation comme nous l'avions supposé.

Enfin, il aurait été intéressant de vérifier empiriquement que les variables VAL et UP renvoient au même construit, de même pour FOR et TRIG. Cependant, les mesures considérées ici n'ont pas le même niveau de généralité. L'échelle d'intérêt situationnel pour la formation est une échelle d'intérêt reposant sur un premier niveau de distinction entre deux formes d'intérêt situationnel au regard de la distinction opérée par Mitchell (1993) et reste assez générale. L'échelle de mesure de la satisfaction est plus "opératoire" car faisant référence de manière plus explicite aux caractéristiques de la formation.

Nous allons maintenant approfondir, dans les deux prochaines études, l'étude de l'intérêt en considérant cette fois l'intérêt thématique pour la formation.



## 1.5. Étude 7 : exploration de la structure factorielle de l'échelle d'intérêt thématique

### 1.5.1. Objectif de l'étude

L'objectif de cette étude est d'explorer la structure factorielle de l'échelle de d'intérêt thématique (QINTHEME)

### 1.5.2. Méthode

#### Participants

L'échantillon pour cette étude est composé de 131 répondants. Les données ont été obtenues à partir de 18 actions de formation, la durée moyenne des actions de formation est de 11.92 h, la plus courte d'une durée de 7 h et la plus longue d'une durée de 14 heures. Le tableau 48 synthétise la description des caractéristiques démographiques de la population de cette étude.

Variables	Description des caractéristiques de la population
Sexe	97 [%] sont des femmes, 32 [%] des hommes et 2 [%] participants n'ont pas précisé leur sexe.
Niveau de diplôme	94 [%] niveau 1 25 [%] niveau 2 7 [%] niveau 3 2 [%] niveau 4 0 [%] niveau 5 3 [%] non spécifié
Âge	Tous les sujets ont indiqué leur âge Moyenne = 36.68 ans, écart-type = 6.98 Min = 22 ans Max = 59 ans

Tableau 48. Caractéristiques démographiques de l'échantillon de l'étude 7

#### Instruments de mesure

Le matériel utilisé pour cette étude est un questionnaire de mesure d'intérêt thématique composé de 9 items (cf. annexe 5 pour voir l'ensemble des items considérés).

### 1.5.3. Résultats

#### Analyse factorielle exploratoire du QINTHEME

Afin de vérifier la structure de cette échelle, nous avons mené une analyse factorielle en composantes principales qui, conformément à nos attentes, n'a abouti qu'à un seul facteur avec une valeur propre supérieure à 1 (cf. tableau 49), ce dernier expliquant 71.3% de la variance. Nous avons également calculé la valeur de l'alpha de Cronbach pour estimer la cohérence interne de l'échelle (cf. tableau 49). Les distributions des items retenus présentent des indicateurs d'asymétries (*skewness*) et d'aplatissement (*kurtosis*) inférieurs à 3 (cf. tableau 50).

Item	Enoncé	Composante
INTHEME5	J'aime beaucoup ce thème.	.82
INTHEME6	Je suis en général content-e d'apprendre de nouvelles choses sur ce thème.	.86
INTHEME8	J'apprécie d'apprendre de nouvelles choses sur ce thème.	.83
INTHEME9	J'ai toujours trouvé ce thème très intéressant.	.84
INTHEME10	J'aime beaucoup approfondir mes connaissances sur ce thème.	.87
<b>α de Cronbach</b>		.89
<b>Valeur propre</b>		3.57

Note. Les saturations < .32 n'ont pas été reportées

INTHEME = intérêt pour le thème

Tableau 49. Résultats de l'analyse en composantes principales des items du QINTHEME (N = 131)

	N	Min	Maxi	Moyenne	Ecart-type	Asymétrie	Aplatissement
INTHEME5	130	2	7	5.09	1.13	-.25	-.42
INTHEME6	131	4	7	5.76	.90	-.76	-.63
INTHEME8	131	4	7	5.95	.82	-.51	-.16
INTHEME9	131	1	7	5.27	1.15	-.73	.78
INTHEME10	131	3	7	5.85	.90	-.53	-.07

INTHEME = intérêt pour le thème

Tableau 50. Moyennes, écarts-types, indices de distribution des items du QINTHEME

Nous avons également calculé les corrélations inter-items du QINTHEME. Elles sont reportées dans le tableau 51.

	INTHEME5	INTHEME6	INTHEME8	INTHEME9
INTHEME5	1			
INTHEME6	.63	1		
INTHEME8	.53	.70	1	
INTHEME9	.71	.60	.58	1
INTHEME10	.59	.70	.70	.65

*Note : tous les coefficients sont significatifs pour  $p < .01$*

*INTHEME = intérêt pour le thème*

**Tableau 51. Corrélations de Pearson entre les items du QINTHEME**

#### **1.5.4. Discussion et conclusion de la septième étude**

L'analyse des résultats statistiques montre que nous sommes en présence d'une échelle unidimensionnelle. Elle témoigne d'une bonne cohérence interne et des contributions élevées sur le facteur représentant le concept d'intérêt thématique. Nous allons dans l'étude suivante confirmer la structure de cette échelle.

## 1.6. Étude 8 : confirmation la structure factorielle de l'échelle d'intérêt thématique

### 1.6.1. Objectif de l'étude

L'objectif de cette étude est de confirmer la structure unidimensionnelle de l'échelle d'intérêt thématique (QINTHEME).

### 1.6.2. Méthode

#### Participants

L'échantillon pour cette étude est composé de 252 répondants. Les données ont été obtenues à partir de 38 actions de formation, la durée moyenne des actions de formation est de 13.31 h, la plus courte d'une durée de 7h et la plus longue d'une durée de 28 heures. Le tableau 52 synthétise la description des caractéristiques démographiques de la population de cette étude.

Variables	Description des caractéristiques de la population
Sexe	188 [%] sont des femmes, 59 [%] des hommes et 6 [%] participants n'ont pas précisé leur sexe.
Niveau de diplôme	185 [%] niveau 1 44 [%] niveau 2 7 [%] niveau 3 9 [%] niveau 4 2 [%] niveau 5 6 [%] non spécifié
Âge	Sur les 252 répondants, 251 sujets ont indiqué leur âge Moyenne = 38.47 ans, écart-type = 7.41 Min = 23 ans Max = 60 ans

Tableau 52. Caractéristiques démographiques de l'échantillon de l'étude 8

#### Instruments de mesure

Le matériel utilisé pour cette étude est un questionnaire de mesure d'intérêt thématique constitué des 5 items retenus dans l'étude précédente.

#### Méthode d'analyse

Afin de vérifier la structure factorielle du QINTHEME, une analyse factorielle confirmatoire basée sur la méthode d'extraction du maximum de vraisemblance a été menée afin de déterminer la qualité d'ajustement des données au modèle de mesure.

### 1.6.3. Résultats

#### Analyse factorielle confirmatoire du QINTHEME

Pour vérifier la structure de l'échelle d'intérêt thématique et pour évaluer l'adéquation entre les données observées et l'unidimensionnalité de cette échelle, nous avons considéré les mêmes indices d'ajustement que pour le QSAT et le QIR.

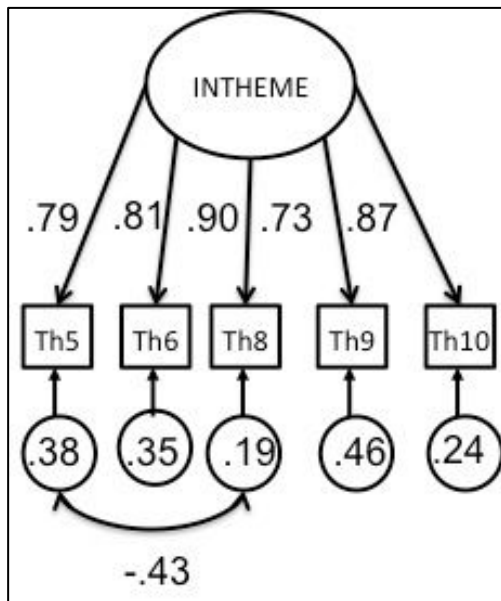
Les premiers résultats obtenus ont suggéré d'apporter des modifications au modèle afin d'améliorer son ajustement. Nous avons pour cela pris appui sur Roussel, Durrieu, Campoy et El Akremi (2002) qui suggèrent que des covariances peuvent être introduites entre les indicateurs des variables latentes dès lors que ces ajouts sont justifiés sur le plan théorique.

La contrainte ajoutée a permis de libérer les covariances entre les erreurs des indicateurs INTHEME5 et INTHEME8. L'insertion de cette covariance était justifiée sur le plan théorique puisque les items INTHEME5 et INTHEME8 renvoient tous les deux à un intérêt thématique émergent, alors que les trois autres items renvoient à un intérêt thématique plus développé si l'on se réfère au modèle de développement de l'intérêt de Hidi et Renninger (2006). En effet, ces trois derniers items renvoient à une prédisposition relativement durable (« Je suis **en général** content-e d'apprendre de nouvelles choses sur ce thème », « J'ai **toujours** trouvé ce thème très intéressant », « J'aime beaucoup **approfondir** mes connaissances sur ce thème »). Les items 5 et 8 renvoient, eux, au début de cette prédisposition à son caractère plus « neuf » (« J'apprécie d'apprendre de nouvelles choses sur ce thème », « j'aime beaucoup ce thème »).

Les indices d'ajustement du modèle 10 (cf. figure 19) ont été calculés et sont présentés dans le tableau 53. Ils indiquent un bon ajustement des données au modèle.

Indicateurs	$\chi^2$	p	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Modèle 10	5.31	ns	4	.04	1	1	.01

Tableau 53. Indices d'ajustement du modèle de mesure de l'intérêt thématique (Modèle 10, N=252)



Note. Tous les coefficients sont significatifs pour  $p < .001$

INTHEME = intérêt pour le thème

Figure 19. Analyse confirmatoire du QINTHEME (Modèle 10, N=252)

#### 1.6.4. Discussion et conclusion de la huitième étude

Cette étude a permis d'apporter un soutien à une approche unidimensionnelle du concept d'intérêt thématique conceptualisé comme un intérêt individuel. Cette échelle possède de bonnes propriétés psychométriques et présente l'avantage d'être transversale à tout thème abordé en formation. Cependant, la validité externe de cette échelle nécessiterait d'être étudiée, ce que nous n'avons pu faire ici.

Nous allons maintenant approfondir, l'étude de la validité des deux échelles de mesures que nous avons développées : l'intérêt pour la formation et l'intérêt thématique. Nous avons pour cela pris appui sur la distinction d'Ainley et al. (2002) entre trois formes d'intérêt : l'intérêt individuel, l'intérêt situationnel et l'intérêt pour le thème (*topic interest*). Dans la prochaine étude, nous allons donc vérifier si ces trois formes d'intérêt, que nous avons mesuré avec deux échelles, correspondent bien à trois formes d'intérêts distincts.

## 1.7. Étude 9 : modélisation de la relation entre l'intérêt individuel, l'intérêt situationnel et l'intérêt thématique

### 1.7.1. Objectif de l'étude

L'objectif de cette étude va être de mettre à l'épreuve empiriquement la distinction proposée par Ainley et al. (2012) entre trois formes d'intérêt. Pour cela, nous allons vérifier que les quatre mesures de l'intérêt que nous avons développées, à savoir l'intérêt situationnel activé, l'intérêt situationnel maintenu, l'intérêt individuel pour la formation et l'intérêt thématique, sont bien quatre facteurs distincts.

### 1.7.2. Méthode

#### Participants

L'échantillon pour cette étude est composé de 220 répondants. Les données ont été obtenues à partir de 32 actions de formation dont la durée moyenne est de 11.09 h, la plus courte d'une durée de 7h et la plus longue d'une durée de 21 heures. Le tableau 54 synthétise la description des caractéristiques démographiques de la population de cette étude.

Variables	Description des caractéristiques de la population
Sexe	170 [%] sont des femmes, 43 [%] des hommes et 7 [%] participants n'ont pas précisé leur sexe.
Niveau de diplôme	152 [%] niveau 1 41 [%] niveau 2 14 [%] niveau 3 5 [%] niveau 4 5 [%] niveau 5 8 [%] non spécifié
Âge	Sur les 220 répondants, 215 sujets ont indiqué leur âge Moyenne = 37.17 ans, écart-type = 6.96 Min = 21 ans Max = 59 ans

Tableau 54. Caractéristiques démographiques de l'échantillon de l'étude 9

Précisons que dans cette étude ainsi que dans la prochaine, nous avons effectué une dernière passation (passation 5) à partir des échelles dont nous avons déjà étudié la validité.

#### Instruments de mesure

Le matériel utilisé pour cette étude est un questionnaire comprenant l'échelle d'intérêt pour la formation (QIF) et l'échelle d'intérêt thématique (QINTHEME).

## Méthode d'analyse

Nous avons dans un premier temps mené une analyse factorielle selon la méthode d'extraction de maximum de vraisemblance avec la méthode de rotation Oblimin, afin de vérifier que les quatre facteurs, à savoir l'intérêt individuel pour la formation (INTIF), l'intérêt thématique (INTHEME), l'intérêt situationnel activé (TRIG) et l'intérêt situationnel maintenu (VAL) étaient bien distingués.

Nous avons ensuite conduit une analyse factorielle confirmatoire par la méthode d'estimation WLSMV afin de vérifier l'ajustement d'un modèle à quatre facteurs aux données (modèle 11) mais aussi un modèle (modèle 12) qui permet de bien distinguer les deux types d'intérêt principalement mesurés ici, à savoir l'intérêt individuel (intérêt thématique et intérêt pour la formation et l'intérêt situationnel (activé et maintenu).

### 1.7.3. Résultats et discussion

Les moyennes et écarts-types des items sont reportés dans le tableau 55.

Item	Moyenne	Ecart-type	Analyse N
INTF1	5.92	.96	219
INTF2	6.09	.92	219
INTF3	6.00	.90	219
INTF4	5.89	.99	219
INTF5	6.04	.93	219
INTF8	6.30	.78	219
INTHEME5	5.01	1.26	219
INTHEME6	5.61	1.01	219
INTHEME8	5.69	1.00	219
INTHEME9	5.14	1.33	219
INTHEME10	5.55	1.17	219
TRIG1	5.72	.95	219
TRIG4	5.87	.94	219
TRIG6	5.93	.89	219
TRIG7	5.87	.92	219
VAL1	5.78	.98	219
VAL3	5.75	.91	219
VAL4	5.85	.91	219
VAL5	5.71	1.01	219

*Note.* INTF = intérêt individuel pour la formation, TRIG = intérêt situationnel activé, VAL = intérêt situationnel maintenu, INTHEME = intérêt pour le thème

**Tableau 55. Moyennes et écarts-types des distributions des items des trois mesures d'intérêt**



## Analyse factorielle en composantes principales

La solution finale retenue suggère une solution à 19 items groupés en quatre composantes avec des valeurs propres supérieures à 1 (cf. tableau 56). La solution à quatre facteurs explique 78.4 % de la variance totale (le premier facteur expliquant 49.1 % de la variance, le second 12.5 %, le troisième 10.3 % et le quatrième 6.5%). Ce pourcentage est supérieur au critère des 40 % proposé par Gorsuch (1983).

	Facteur			
	1	2	3	4
INTF1			.92	
INTF2			.86	
INTF3			.59	
INTF4			.89	
INTF5			.78	
INTF8			.60	
INTHEME5		-.74		
INTHEME6		-.98		
INTHEME8		-.99		
INTHEME9		-.70		
INTHEME10		-.87		
TRIG1	.89			
TRIG4	.68			
TRIG6	.99			
TRIG7	.90			
VAL1				.83
VAL3				.89
VAL4				.62
VAL5				.52
Valeurs propres	8.72	2.3	1.8	1.1

Note. Les saturations < .32 n'ont pas été reportées

INTF = intérêt individuel pour la formation, TRIG = intérêt situationnel activé, VAL = intérêt situationnel maintenu, INTHEME = intérêt pour le thème

**Tableau 56. Analyse factorielle des trois formes d'intérêt selon la méthode d'extraction de maximum de vraisemblance**

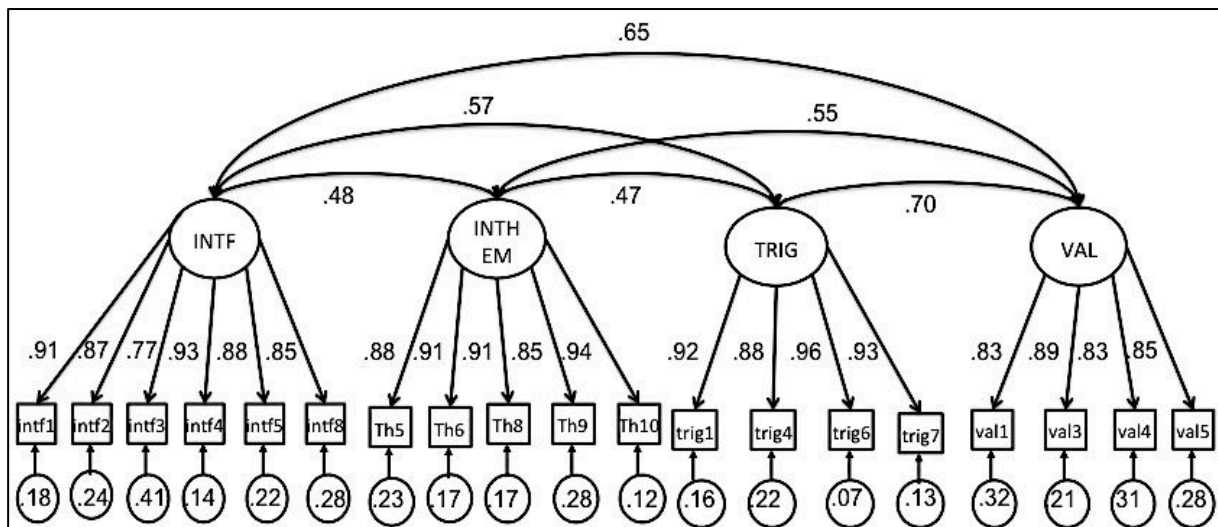
## Analyses factorielles confirmatoires

Les indices d'ajustement des modèles 11 (cf. figure 20) et 12 (cf. figure 21) sont reportés dans le tableau 57. Ces indices indiquent que ces modèles s'ajustent bien aux données bien que la valeur du RMSEA soit un peu élevée dans les deux cas.

Indicateurs	$\chi^2$	p	df	RMSEA	CFI	TLI	WRMR
Modèle 11	360.32	.001	146	.08	.98	.98	.96
Modèle 12	339.75	.001	147	.08	.99	.98	.96

**Tableau 57. Analyse factorielle confirmatoire modèle intérêt à quatre facteurs (Modèle 11, N=220)**

Le modèle 11 permet bien de distinguer les quatre mesures d'intérêt qui correspondent à trois formes d'intérêt conformément à la distinction d'Ainley et al. (2002).



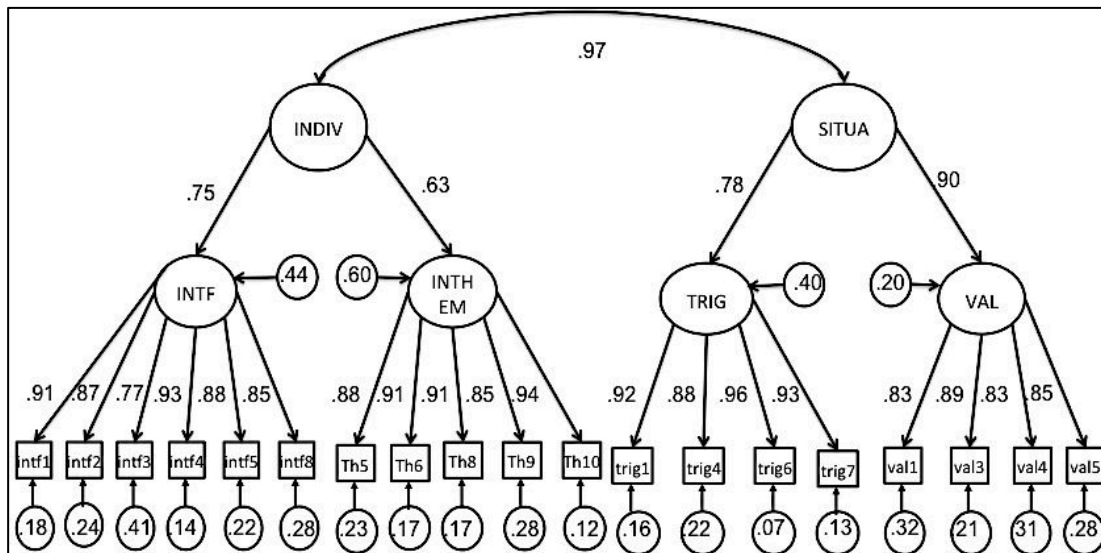
Note. Tous les coefficients sont significatifs pour  $p < .001$

INTF = intérêt individuel pour la formation, TRIG = intérêt situationnel activé, VAL = intérêt situationnel maintenu, INTHEME = intérêt pour le thème

**Figure 20. Analyse confirmatoire intérêt à quatre facteurs (Modèle 11, N=220)**

Le modèle 12 confirme que l'intérêt thématique et l'intérêt individuel pour la formation renvoient bien à des intérêts individuels. Le premier est spécifique au thème, le second est plus général et lié à l'apprentissage. Les deux formes d'intérêt situationnel dans ce modèle sont bien distinguées et renvoient toutes les deux à un facteur de second ordre, l'intérêt situationnel.

Par ailleurs, ce modèle est conceptuellement plus proche de la modélisation théorique et s'ajuste mieux aux données que le modèle précédent puisque la valeur du  $\chi^2$  pour ce modèle est inférieure à celui du modèle précédent.



Note. Tous les coefficients sont significatifs pour  $p < .001$

INTF = intérêt individuel pour la formation, TRIG = intérêt situationnel activé, VAL = intérêt situationnel maintenu, INTHEM = intérêt pour le thème, INDIV = intérêt individuel, SITUA = intérêt situationnel

Figure 21. Modélisation intérêt situationnel - intérêt individuel (Modèle 12, N=220)

#### 1.7.4. Conclusion de la neuvième étude

Cette étude avait pour objectif d'approfondir l'étude de la structure des mesures d'intérêt que nous avons développée. La distinction entre les différentes mesures est accréditée par les deux modèles que nous venons de présenter, ce qui renforce la validité structurelle de ces mesures.

Nous allons maintenant présenter la dernière étude de cette recherche doctorale. Nous allons cette fois considérer la satisfaction en formation comme de l'intérêt situationnel pour la formation, tel que nous l'avons défini et opérationnalisé dans ce chapitre. Kirkpatrick, comme nous l'avons vu, considère que la satisfaction en formation a un effet sur l'envie d'apprendre. Nous avons suggéré que la satisfaction en formation, telle qu'elle est mesurée dans la littérature, est peut-être une opérationnalisation de l'intérêt situationnel, au regard du rapprochement implicite pressenti par Kirkpatrick entre intérêt et satisfaction.

Les résultats de la sixième étude que nous avons présentée montrent que la satisfaction et l'intérêt situationnel pour la formation permettent de prédire l'intention de retour en formation, ce qui apporte un premier élément soutien empirique à cette hypothèse.

Cependant, ce résultat est loin d'être suffisant pour apporter une réponse à la question posée dans cette recherche : dans quelle mesure la satisfaction en formation, telle qu'elle est opérationnalisée dans la littérature, peut-elle rendre compte de l'envie d'apprendre ? Autrement dit, peut-on considérer la satisfaction en formation comme de l'intérêt situationnel pour la formation ?

Nous proposons, dans ce qui va suivre, de mettre à l'épreuve un modèle de la satisfaction en formation qui prend appui sur la conceptualisation de l'intérêt situationnel afin de tenter d'apporter des éléments de réponse à cette question.

## **2. Reconceptualisation de la satisfaction en formation dans le cadre du modèle de l'intérêt situationnel de Mitchell (1993)**

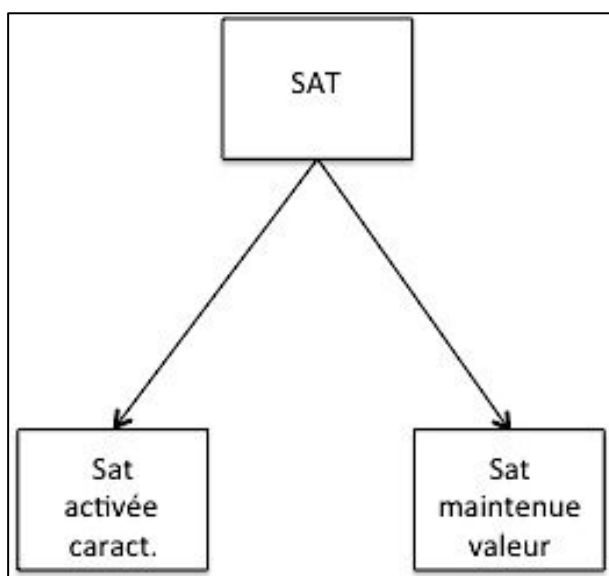
### **2.1. Modèle conceptuel**

Au travers des modèles de mesure de la satisfaction que nous avons présentés dans notre revue de littérature, nous avons vu que si la satisfaction est envisagée comme un construit multidimensionnel, il n'y a pas de consensus sur le nombre de facettes qu'il convient de distinguer. La délimitation des dimensions de la satisfaction s'effectue finalement de manière très opératoire, directement en fonction du contexte de la recherche. C'est clairement le contexte de la situation pédagogique qui structure l'opérationnalisation de la satisfaction. Par exemple, dans le cas du recours aux technologies dans la formation (Brown, 2005b), on considérera que la satisfaction est une dimension liée à l'utilisation de ces technologies. Dans le cas du présentiel, on envisagera la satisfaction générée par le formateur (Morgan & Casper, 2000) mais aussi la satisfaction vis-à-vis de la qualité des supports de formation ou du process d'évaluation, etc. Dans le meilleur des cas, pourrait-on dire, le choix des facettes retenues est justifié par une étude de validité de contenu s'appuyant sur l'analyse de la fidélité inter-juges (Holgado Tello et al., 2006). Il est cependant intéressant de noter que l'utilité perçue de la formation apparaît de manière consensuelle comme un facteur de la satisfaction à prendre en compte (Alliger & Janak, 1989; Holgado Tello et al., 2006; Morgan & Casper, 2000; Warr & Bunce, 1995).

Ainsi, lors de la construction d'un outil de mesure de la satisfaction, rien ne permet au départ de spécifier clairement la nature des dimensions de la satisfaction que l'on souhaite appréhender, ni le nombre de dimensions attendues. Autrement dit, il est finalement très difficile de faire une hypothèse sur la structure de la satisfaction en formation qui soit opérante pour la construction d'un outil de mesure de la satisfaction, indépendamment du contexte. De plus, cette approche de la satisfaction directement par la mesure, au-delà des problèmes qu'elle pose sur le sens même de ce construit, ne permet pas de converger vers un modèle de mesure général qui puisse être utilisé et interprété dans différents contextes. Cela rend dès lors très difficile toute comparaison entre les résultats produits par la recherche sur la satisfaction. On comprend alors pourquoi la question de la relation satisfaction - apprentissage est apparue comme complexe au regard des différentes opérationnalisations existantes dans la littérature.

Cependant, si l'on considère la satisfaction en formation sous l'angle cette fois de la satisfaction de l'apprenant et non du « client-apprenant », en relation avec l'envie ou le plaisir d'apprendre ou d'en savoir plus sur certains sujets, il semble alors possible de considérer que la satisfaction en formation est proche de l'intérêt situationnel puisqu'il s'agit, dans cette approche, d'une réaction positive aux caractéristiques de la formation qui est susceptible d'agir sur l'intérêt de l'apprenant pour l'apprentissage (Kirkpatrick, Holton). À partir de là, nous pensons qu'il est possible de faire une hypothèse sur la structure de la satisfaction en formation, en prenant appui sur la distinction entre intérêt situationnel activé et intérêt situationnel maintenu, et, ainsi proposer un modèle conceptuel de la satisfaction de l'apprenant qui soit opérant indépendamment des contextes de mesure.

En effet, le modèle de Mitchell (1993) distingue deux formes d'intérêt situationnel : l'intérêt situationnel activé et l'intérêt situationnel maintenu. Le modèle de la satisfaction que nous proposons rend compte de cette distinction. Dans ce modèle (cf. figure 22), la satisfaction pour la formation se distingue en deux types de satisfactions : une satisfaction activée par les caractéristiques de la formation et une satisfaction maintenue par la valeur de la formation. La satisfaction vis-à-vis des caractéristiques de la formation est une réaction immédiate et activée par les caractéristiques de la formation. La satisfaction vis-à-vis de la valeur de la formation est plus stable, moins éphémère que la première, elle renvoie à la valeur utilitaire de la formation puisqu'elle est liée à l'utilité perçue de la formation au regard de l'activité professionnelle de l'apprenant.



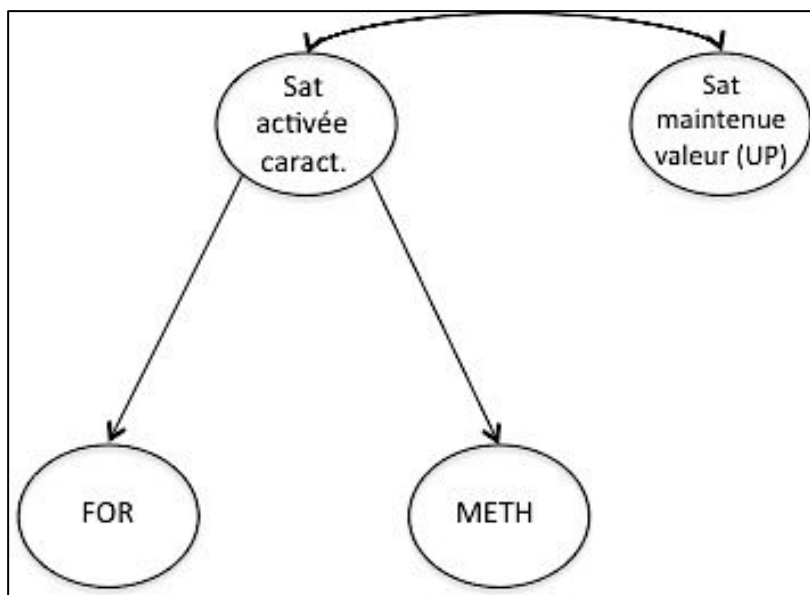
**Figure 22. Modèle théorique de la satisfaction en formation vue sous l'angle de la conceptualisation de l'intérêt situationnel (Modèle 13)**

Nous allons, dans ce qui suit, mettre ce modèle à l'épreuve au regard de la mesure de la satisfaction que nous avons développée dans les deux premières études de cette recherche doctorale.

## 2.2. Étude 10 : modélisation de la satisfaction comme intérêt situationnel pour la formation

### 2.2.1. Objectif de l'étude

L'objectif de cette étude est de mettre à l'épreuve le modèle théorique de la satisfaction en formation vu sous l'angle de l'intérêt situationnel (modèle 13). Il s'agit de vérifier empiriquement la structure de la satisfaction distinguant satisfaction activée par les caractéristiques de la situation et la satisfaction maintenue par la valeur de celle-ci. Pour cela, nous allons tester l'ajustement du modèle 14, plus opératoire, aux données et découlant de ce modèle théorique (cf. figure 23). La satisfaction pour les méthodes pédagogiques et pour le formateur sont considérées ici comme deux dimensions d'une satisfaction plus globale activée par les caractéristiques de la formation. L'utilité perçue renvoie, quant à elle, à la satisfaction maintenue valeur de la formation.



*Note. FOR = satisfaction pour le formateur, METH= satisfaction pour les méthodes pédagogiques, UP = utilité perçue de la formation*

**Figure 23. Modèle de mesure de la satisfaction en formation vue sous l'angle de la conceptualisation de l'intérêt situationnel (Modèle 14)**

## 2.2.2. Méthode

### Participants

Cette étude porte sur le même échantillon que l'étude précédente.

### Instruments de mesure

Le matériel utilisé pour cette étude est un questionnaire comprenant l'échelle de satisfaction en formation QSAT développée dans les deux premières études de cette recherche doctorale.

### Méthode d'analyse

Nous avons mené une analyse factorielle confirmatoire basée sur la méthode d'extraction du maximum de vraisemblance afin de déterminer la qualité d'ajustement du modèle théorique. Les facteurs FOR et METH étant fortement corrélés, une analyse factorielle de second ordre a été menée pour ces deux facteurs.

## 2.2.3. Résultats

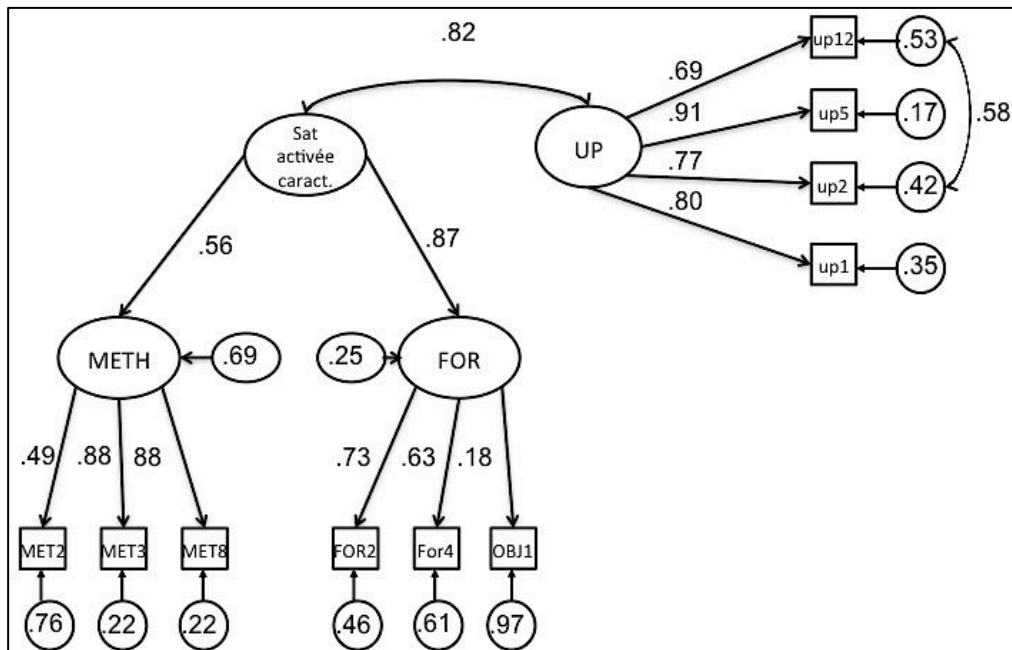
Les premiers résultats obtenus ont suggéré d'apporter des modifications au modèle afin d'améliorer son ajustement. Nous avons pour cela pris appui sur Roussel et al. (2002). La contrainte ajoutée a permis de libérer les covariances entre les erreurs des indicateurs UP2 et UP12. L'insertion de cette covariance était justifiée sur le plan théorique puisque UP2 et UP12 renvoient à la même chose : la valeur pratique de la formation, alors qu'UP1 et UP5 renvoient au fait de pouvoir mobiliser cette valeur pratique par le stagiaire en situation de travail (cf. figure 24).

Les indices d'ajustement du modèle 14 (cf. figure 24) sont reportés dans le tableau 58. Ils indiquent un bon ajustement du modèle aux données.

Indicateurs	$\chi^2$	p	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Modèle 14	67.94	.001	31	.07	.97	.95	.07

**Tableau 58. Modélisation intérêt situationnel - intérêt individuel (Modèle 14, N=220)**





Note. Tous les coefficients sont significatifs pour  $p < .001$

METH = satisfaction pour les méthodes pédagogiques, FOR = satisfaction pour le formateur, UP = utilité perçue de la formation

Figure 24. Modèle de mesure de la satisfaction en formation vue sous l'angle de la conceptualisation de l'intérêt situationnel (Modèle 14, N=220)

#### 2.2.4. Discussion et conclusion de la dixième étude

Cette dernière étude avait pour objectif de vérifier que le modèle conceptuel postulé de la satisfaction en formation comme intérêt situationnel était plausible du point de vue des mesures de la satisfaction que nous avons déjà construites. Les résultats de cette étude permettent de soutenir ce modèle comme rendant compte d'une distinction entre la satisfaction activée par les caractéristiques de la situation, ici le formateur et les méthodes pédagogiques, et la satisfaction maintenue par la valeur, ici l'utilité perçue de la formation.

Dans ce modèle, le formateur est considéré, au même titre que les méthodes pédagogiques employées, comme une caractéristique de la situation pédagogique qui peut activer une première forme de satisfaction pour la formation. La formation est perçue satisfaisante car le formateur est à l'écoute des questions, le contenu qu'il délivre est pertinent au regard du programme, l'animation est de qualité et l'apprenant a pu échanger avec d'autres sur les pratiques ou expériences professionnelles. Ces caractéristiques, si elles sont satisfaisantes, vont potentiellement permettre de révéler la valeur de la formation, à savoir son utilité perçue au-delà du cadre même de la formation et générer ainsi de la satisfaction valeur pour la formation.

Ce modèle permet par ailleurs d'apporter un soutien au rapprochement conceptuel pressenti dans notre revue de littérature entre satisfaction et intérêt situationnel puisque la structure de la satisfaction en formation peut en effet être analogue à la structure de l'intérêt situationnel. Ainsi, le modèle conceptuel de la satisfaction activée et maintenue nous paraît très prometteur pour redéfinir la satisfaction de l'apprenant en formation puisqu'il permet de déterminer, dès le départ, la nature de la satisfaction que l'on souhaite mesurer. Par ailleurs, ce modèle donne une place spécifique à l'utilité perçue de la formation considérée comme la valeur perçue de celle-ci au regard de l'activité professionnelle de l'apprenant et justifie ainsi conceptuellement l'intérêt de cette mesure considérée de manière consensuelle comme une forme de satisfaction.

Cependant, il est important de rappeler que les mesures utilisées dans cette étude n'ont pas été construites à partir de ce modèle. L'objectif de cette étude était d'examiner empiriquement le rapprochement possible entre la satisfaction et l'intérêt situationnel en formation à partir des mesures que nous avons déjà développées. Les résultats suggèrent que ces mesures rendent compte de la distinction entre ces deux formes de satisfaction, ce qui est un résultat intéressant. Mais il faudrait sans doute développer une autre échelle de mesure de la satisfaction afin de mieux opérationnaliser ce modèle.

Nous allons maintenant, dans le dernier chapitre, proposer une discussion générale sur l'ensemble des études qui ont été menées dans le cadre de cette recherche doctorale. Nous avons formulé notre question de question de recherche de la manière suivante : la satisfaction en formation telle qu'elle est appréhendée dans la littérature permet-elle de rendre compte de la satisfaction du « client- apprenant », et, dans le même temps de son intérêt et de son envie d'apprendre ? A l'issue de ce travail, quelles réponses peut-on tenter d'apporter à cette question ? C'est ce que nous proposons d'examiner dans ce qui va suivre.

## DISCUSSION GÉNÉRALE

Nous allons dans un premier temps revenir sur les principaux résultats de ce travail doctoral et les discuter. Nous évoquerons les limites, les implications pratiques de ce travail, mais aussi les perspectives de recherche auxquelles il conduit.

Nous avons tout d'abord étudié la satisfaction en formation telle qu'elle est définie dans la littérature afin de vérifier qu'elle renvoie à une satisfaction du « client - apprenant ».

Les deux premières études nous ont permis de développer une échelle de mesure de la satisfaction en formation à quatre facteurs : l'utilité perçue de la formation, la difficulté perçue de la formation, la satisfaction vis-à-vis des méthodes pédagogiques et la satisfaction pour le formateur.

Par ailleurs, si la validité externe des outils de mesure de la satisfaction en formation est très peu explorée dans la littérature, cette recherche doctorale a permis d'apporter un éclairage sur cette question. En effet, dans la troisième et quatrième étude, nous avons considéré pour cela deux mesures : le résultat des évaluations de connaissances à l'issue de la formation et l'intention de retour en formation.

À partir de notre revue de littérature, nous avons pu établir que la satisfaction en formation ne permet pas de prédire l'apprentissage. Nous avons alors cherché à vérifier dans la troisième étude que la satisfaction, telle que nous l'avons mesurée, n'était pas liée aux résultats des évaluations de connaissances lorsqu'elles sont proposées à l'issue des formations considérées dans cette recherche. Ce résultat a permis d'apporter un premier soutien à la validité externe de l'échelle de satisfaction en formation que nous avons développée.

Mais au regard du peu d'évaluations de connaissances disponibles en ligne à cette période, il est possible de considérer que l'une des limites de cette étude réside dans la taille restreinte de l'échantillon que nous avons pris en considération ( $N = 27$ ). Aujourd'hui l'Ifis, à travers sa filiale Ifis Interactive, a développé de nombreuses évaluations en ligne post-formation et il serait intéressant d'approfondir cette étude au regard des données désormais disponibles.

Signalons cependant que la mesure de l'apprentissage n'est en soi pas simple. Nous avons vu que Kraiger et al. (1993) suggèrent de reconceptualiser le deuxième niveau du modèle de Kirkpatrick (apprentissage) en distinguant les résultats de type cognitifs (*cognitive outcomes*), les résultats basés sur les compétences (*skill-based outcomes*) et les résultats de type affectifs (*affective outcomes*). Ce point de vue conduit à considérer que la mesure des apprentissages à l'issue de la formation ne peut se limiter à une mesure unidimensionnelle renvoyant à un score global, comme cela est très répandu dans la pratique.

Or là encore, il n'y a pas aujourd'hui de consensus sur ce que recouvre précisément le deuxième niveau du modèle de Kirkpatrick. Ainsi, continuer à penser la satisfaction en formation, telle qu'elle est évaluée dans la littérature sur le sujet, en relation avec l'apprentissage comme second niveau du modèle de Kirkpatrick, nous paraît finalement peu productif sur le plan de la compréhension de ce que recouvre la satisfaction en question.

Plus généralement, nous pensons qu'il y a d'autres critères plus pertinents, sur le plan conceptuel et méthodologique, que les résultats des évaluations de connaissances pour étudier la validité externe des outils de mesure de la satisfaction en formation, surtout lorsqu'elle est envisagée comme une satisfaction client. C'est ce que nous avons tenté de montrer en proposant de développer une échelle de mesure de l'intention de retour en formation.

Nous avons justifié le choix du développement de cette mesure en élargissant notre revue de littérature sur la satisfaction en formation à d'autres territoires d'études de la satisfaction. Nous avons ainsi exploré, très modestement, les territoires de la recherche sur la satisfaction du patient. Le patient est un « client - patient » dont la satisfaction, envisagée comme une attitude, est susceptible d'impacter son intention de revenir se soigner dans le même établissement de santé. Par analogie, nous avons considéré l'intention de retour en formation du « client-apprenant » en faisant l'hypothèse que la satisfaction de celui-ci est susceptible de prédire cette intentionnalité, en nous appuyant sur les résultats de la méta-analyse de Sitzia (1999). Cependant, notons que les mesures d'intention reportées dans cette méta-analyse ont été élaborées à partir d'un seul item.

Nous avons alors élaboré une échelle de mesure d'intention de retour en formation à partir du modèle du TAM (*technology acceptance model*) (Davis et al., 1989), en considérant que la satisfaction en formation est une attitude qui permet de prédire cette intention de comportement. Mais comme nous l'avons souligné dans la conclusion des deux premières études, il aurait été plus rigoureux de développer cette mesure non pas de manière concomitante au développement de l'échelle de satisfaction, mais de manière indépendante, en mettant à l'épreuve la validité externe de cette échelle de mesure d'intention de retour en formation. Cependant, notre revue de littérature sur la satisfaction en formation a pu montrer que l'étude de validité externe des mesures existantes fait défaut, ce qui explique le développement de cette mesure d'intentionnalité.

Sur le plan conceptuel, la relation « satisfaction client » - « intention de comportement » trouve un fondement clair dans la littérature sur la satisfaction patient et, de manière plus large, dans la recherche sur la satisfaction du consommateur. Nous allons revenir un peu plus loin sur ce point. Au-delà de l'étude de la validité externe de l'échelle de satisfaction en formation, ce choix du critère d'intention de retour en formation est apparu comme très intéressant pour questionner en retour le sens de la satisfaction en formation. L'hypothèse de la relation entre satisfaction et intention de retour en formation s'est vérifiée pour les trois facteurs : « formateur », « méthode » et « utilité perçue », mais pas pour le facteur « difficulté perçue ». Ce résultat a contribué à redéfinir la satisfaction à travers ses effets sur l'intentionnalité de retour en formation en considérant la difficulté perçue de la formation comme une autre forme de réaction à l'issue de la formation, elle se distingue alors de la satisfaction client en formation.

Nous avons alors proposé, dans la quatrième étude, un modèle explicatif de l'intention de retour en formation par cette satisfaction client. Plus particulièrement, ce modèle confirme le rôle central de la satisfaction vis-à-vis du formateur dans l'intention de revenir se former dans le même organisme de formation. Ainsi, cette satisfaction joue un rôle de médiateur entre la satisfaction pour les méthodes pédagogiques, l'utilité perçue de la formation et l'intention de retour en formation. Ce modèle plaide pour l'existence d'un seul médiateur dominant (le formateur) pour expliquer cette intention. Cela confirme dans le même temps le rôle central du formateur dans la construction de la satisfaction en formation dans un dispositif de formation présentiel.

Il faudrait, pour aller plus loin, mettre à l'épreuve cette modélisation dans un contexte de formation dans lequel le formateur joue un rôle moins important. Les dispositifs de formation intégrant les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), comme le cas des formations en *e-learning*, se prêteraient bien à cette perspective de recherche dans la mesure où ce type de dispositif positionne autrement le rôle du formateur. Celui-ci devient en effet facilitateur, modérateur et « personne ressource » au même titre que les apprenants ou les contenus et autres ressources disponibles en ligne.

Par exemple, nous pourrions questionner l'influence de la présence pédagogique du formateur en *elearning* (Jézégou, 2012) qui renvoie aux interactions sociales de coordination, d'animation et de modération du formateur avec les apprenants, sur la satisfaction en formation. Il serait ainsi intéressant de voir si le degré de présence pédagogique du formateur peut jouer un rôle sur cette satisfaction et, réexaminer, dans ce contexte, le modèle structurel de la relation entre la satisfaction et l'intention de retour en formation que nous avons proposé tout en tenant compte de cette variable.

Enfin, ces quatre premières études montrent que la satisfaction en formation, telle qu'elle est appréhendée dans la littérature, peut être considérée comme une satisfaction client, conformément à ce qu'avançait Kirkpatrick.

En revanche, il faudrait approfondir ce travail sur le plan conceptuel car la mesure comme réponse méthodologique à la compréhension du concept de satisfaction ne devrait pas faire l'économie de la clarification conceptuelle nécessaire pour l'élaboration de cette réponse. La littérature sur la satisfaction du consommateur nous semble offrir un cadre adapté pour définir le concept de satisfaction client en formation. En effet, si l'on regarde du côté des conséquences de la satisfaction ou de l'insatisfaction du consommateur, la littérature sur le sujet semble offrir des pistes intéressantes pour reconceptualiser la satisfaction en formation comme satisfaction client, mais aussi pour disposer de critères externes pertinents pour l'étude de la validité externe des mesures existantes.

Selon Ladhari (2005), les consommateurs peuvent adopter plusieurs réactions qui résultent de leur satisfaction ou insatisfaction vis-à-vis d'un produit ou d'un service parmi lesquelles se trouvent le comportement de réclamation, la fidélité ou le bouche-à-oreille (positif ou négatif). Ces réactions ont fait l'objet de nombreux travaux.

Le comportement de réclamation se définit selon Jacoby et Jaccard (1981) comme « une action entreprise par un individu qui entraîne la communication d'éléments négatifs concernant un produit ou un service vers un producteur, un distributeur ou une troisième entité » (p. 6 cité par Ladhari, 2005, p. 184).

Selon Ladhari (2005), le comportement de réclamation est l'une des réponses de l'individu à son insatisfaction au même titre que le départ, le bouche-à-oreille négatif et l'inaction. Le comportement de réclamation est par ailleurs influencé par plusieurs facteurs comme les caractéristiques démographiques, culturelles, ou psychologiques, mais aussi par l'attribution des causes de l'insatisfaction vis-à-vis du produit ou service.

La fidélité renvoie à l'intention de rachat du consommateur. Plusieurs chercheurs font état d'une relation linéaire entre la satisfaction et la fidélité et, dans ce cas, la satisfaction sera associée à une plus grande fidélité des consommateurs. D'autres recherches montrent que la relation entre la satisfaction et la fidélité est non linéaire et dépendante d'effets seuils.

Enfin, le « bouche-à-oreille » consiste à faire connaître à son entourage le niveau de satisfaction ou d'insatisfaction ressenti. Il est positif dans le premier cas, négatif dans le second cas. Le « bouche-à-oreille » résulterait surtout d'une satisfaction très élevée ou d'une forte insatisfaction.

Les trois types de réactions que nous venons d'aborder semblent tout à fait transposables au domaine de la formation dans une vision relation « client - fournisseur » entre le « client - apprenant » et le fournisseur de la formation (organisme de formation, service de formation interne à l'entreprise etc.). Ce constat rejoint les propos d'Alliger et al. (1997) qui considèrent que la satisfaction en formation vue comme satisfaction client semble tout à fait en accord avec la plupart des modèles organisationnels de prestations de service.

Selon ces auteurs, le fait que la formation soit appréciée pourrait avoir une influence considérable sur des variables aussi éloignées que le retour en formation ("*later training attendance*" p. 344) : le « bouche-à-oreille » et donc la publicité, le financement de la formation ultérieure, et ainsi de suite. Ces variables sont proches de celles identifiées par Ladhari (2005) et sont sans doute plus pertinentes à étudier en relation avec la satisfaction en formation que la variable « apprentissage » lorsque cette satisfaction est définie comme une satisfaction client !

Dans le prolongement de cette recherche, il nous semble qu'il serait intéressant de considérer ces variables pour approfondir l'étude de la validité externe de l'échelle de mesure de la satisfaction que nous avons développée. Il faudrait alors recenser les outils de mesure existant à cet effet. Par exemple le « bouche-à-oreille » nous semble particulièrement pertinent à explorer au regard du nombre croissant d'évaluations en ligne laissées spontanément par les consommateurs, à propos des services et des produits qu'ils achètent ou utilisent.

Par conséquent, nous pensons qu'il serait sans doute plus fécond pour la recherche sur la satisfaction en formation, mais également plus intéressant en retour pour les entreprises ou les organismes de formation préoccupés par leurs pratiques évaluatives, de choisir un cadre théorique approprié à une vision de la formation sous l'angle de la satisfaction qu'elle peut générer pour le client. Au regard de nos résultats, le cadre de la recherche sur la satisfaction du consommateur paraît être un cadre tout à fait pertinent pour cette approche.

Enfin, il serait judicieux par la suite de tester la validité écologique des mesures de satisfaction et d'intention de retour en formation que nous avons développées dans d'autres types de dispositifs de formation, et notamment ceux intégrant les TIC, même si le format présentiel, qui implique la présence d'un formateur, reste le plus répandu. En effet, selon les données de l'INSEE (2013), 62 % des formations professionnelles non diplômantes sont dispensées sous forme de cours ou de stages en groupe, 21 % sont des séminaires, des ateliers ou des conférences, 16 % d'entre elles se déroulent en situation de travail avec un tuteur, un collègue ou un formateur, et moins de 2 % sont des cours particuliers.



Il serait également utile de tester la validité écologique de ces deux outils de mesure dans d'autres contextes de formation professionnelle. Ils pourraient, par exemple, trouver des applications pertinentes en contextes universitaires. Face à la concurrence introduite par l'autonomisation des universités et l'explosion de l'offre de formation (marché de la formation), on ne peut ignorer l'intérêt et la préoccupation grandissante des universités vis-à-vis de la satisfaction des étudiants.

Le second temps de cette recherche s'est centré sur l'étude de l'intérêt pour la formation. La question de la transposition du concept d'intérêt développé dans le monde scolaire au contexte de la formation professionnelle continue pour adultes était un enjeu important de cette recherche doctorale.

La cinquième et la sixième étude permettent d'apporter un soutien empirique au modèle conceptuel de l'intérêt pour la formation que nous postulons en prenant appui sur le modèle de Mitchell (1993). Ce modèle conceptuel distinguant l'intérêt situationnel activé (*Catch*) de l'intérêt situationnel maintenu (*Maintained*) apparaît comme très opérant pour la recherche sur l'intérêt situationnel, que ce soit dans le contexte de la formation professionnelle continue pour adultes (au regard des résultats de ces deux études), dans le monde scolaire (Linnenbrink-Garcia et al., 2010; Mitchell, 1993) ou dans le contexte universitaire (Linnenbrink-Garcia et al., 2010).

Le choix de l'opérationnalisation de l'intérêt situationnel activé par le formateur a été justifié par la nature du dispositif de formation considéré (présentiel) et le rôle central du formateur dans la satisfaction « client-apprenant ». Il serait intéressant de voir, là encore, dans un format autre que la formation en présentiel, si le formateur joue toujours un rôle d'activateur de l'intérêt ou si d'autres caractéristiques de la situation pédagogique peuvent jouer ce rôle d'activateur de l'intérêt pour la formation. Par exemple le développement des *Mooc* (*Massive Open Online Courses*) offre des systèmes de diffusion des savoirs et d'acquisition des compétences qui redéfinissent la place du formateur puisque celui-ci devient facilitateur dans la construction de ces savoirs et compétences. Ce type de dispositif offrirait un terrain de recherche sur l'intérêt situationnel très riche puisque celui-ci va favoriser les lectures personnelles sur un sujet donné, les interactions entre les participants, la co-construction de ressources etc. Est-ce à dire que le présentiel ne peut offrir ce type d'approche ? Bien sûr que non, mais le format présentiel est sans doute plus naturellement imprégné du modèle traditionnel de la transmission des savoirs.

L'intérêt situationnel maintenu a été opérationnalisé en référence à la valeur du contenu des apprentissages de l'apprenant (le sens) dans le cadre de la formation. Du côté de la satisfaction, c'est la valeur utilitaire perçue de la formation qui a été questionnée. Il semble possible d'appréhender la valeur perçue de la formation à travers une approche utilitaire mais aussi plus signifiante pour l'apprenant au regard de sa relation avec le contenu de la formation.

La sixième étude a permis de proposer deux modèles explicatifs de l'intention de retour en formation par l'intérêt situationnel. Dans le premier cas, l'intérêt activé est médiateur de la relation intérêt situationnel maintenu et intention de retour en formation, et dans le second, c'est l'intérêt situationnel maintenu qui joue le rôle de variable médiatrice. Finalement ces deux modèles étaient assez semblables du point de vue de leur pouvoir explicatif mais aussi des indicateurs d'ajustement.

Nous avons avancé que ce résultat était peut être dû à des mesures trop générales de ces deux formes d'intérêt, puisque comme le précisent Renninger et Hidi (2011), la construction des mesures liées aux phases de développement de l'intérêt est difficile à réaliser au regard de la nature changeante de la relation entre l'affect, la valeur et la connaissance, à la base présumée des mouvements entre les phases d'intérêt.

Mais ces deux modèles ont pour corolaire **l'hypothèse d'une relation entre l'intérêt et une intentionnalité de comportement** dont il convient de questionner le fondement théorique du côté des théories de l'intérêt. Il nous semble que Prenzel (1992) nous fournit un appui conceptuel pouvant apporter une première réponse à cette question à travers ce qu'il appelle « la persistance sélective de l'intérêt ».

La persistance s'exprime en termes de fréquence et de durée de l'engagement de l'individu avec l'objet d'intérêt et la sélectivité, et en termes de type et de contenu des activités. Selon Prenzel (1992), lorsque la relation avec un objet d'intérêt est essentiellement l'expression de l'intentionnalité du *self* (*self-intentionality*), alors les événements qui vont accompagner cette activité peuvent influencer la persistance de l'intérêt.

L'intentionnalité du *self* vis-à-vis d'une activité se réfère au caractère autotélique ou non instrumental de l'activité. Ainsi, penser la relation entre l'intérêt et l'intentionnalité dans le cadre des théories de l'intérêt renvoie à la question de l'intentionnalité de l'engagement du *self* dans une activité, indépendamment de la question de l'instrumentalité de cette activité.

Or dans la sixième étude, nous avons examiné la relation entre l'intérêt situationnel et l'intention de retour en formation qui renvoie à l'intention de se réengager dans la même activité (formation dans le même organisme de formation) mais avec une finalité extrinsèque (la formation permet de développer ses compétences professionnelles). Il apparaît que si l'étude de cette relation était intéressante pour apporter un soutien au fait que la satisfaction telle qu'elle est opérationnalisée dans la littérature est proche de l'intérêt situationnel, il n'en reste pas moins que du point de vue des théories de l'intérêt, ce critère est sans doute peu pertinent à considérer. Néanmoins, la relation satisfaction client en formation et intention de retour en formation peut se justifier d'un point de vue conceptuel du côté de la littérature sur la satisfaction du consommateur.

Il faudrait poursuivre par la suite l'étude de la validité externe de l'échelle d'intérêt pour la formation. Par exemple, nous pourrions considérer l'échelle de motivation au travail (ÉMT-31) de Blais, Lachance, Vallerand, Brière et Riddle (1993) car il est possible de faire l'hypothèse de corrélations positives entre la mesure de la motivation intrinsèque de cette échelle avec l'intérêt individuel mais aussi avec l'intérêt situationnel suivant la distinction que fait Vallerand dans son modèle entre différentes formes de motivations intrinsèques.

Une autre échelle pourrait être pertinente à considérer en faisant le même raisonnement à savoir l'échelle de motivation en éducation (ÉMÉ-S 28) de Vallerand, Blais, Brière, Pelletier (1989) bien que cette échelle concerne davantage l'apprentissage.

L'échelle de bien-être sur les émotions positives et négatives (SPANE) de Diener, Wirtz, Tov, Kim-Prieto, Choi, Oishi, & Biswas-Diener (2010) pourrait être également utilisée dans la perspective de l'étude de la validité externe de l'intérêt situationnel car ces mesures devraient être corrélées avec les mesures de l'intérêt situationnel qui est défini à partir du plaisir vis-à-vis de certaines caractéristiques de la situation.

La septième et la huitième étude, nous ont permis de développer une échelle unidimensionnelle de mesure de l'intérêt thématique. Elle présente en particulier l'avantage d'être un outil de mesure transversal qui pourra, tout comme l'échelle d'intérêt pour la formation, être réutilisée dans d'autres contextes et formats de formation. Mais puisque l'intérêt individuel est étroitement lié à la connaissance, il pourrait, par exemple, être intéressant de s'interroger par la suite sur l'influence des connaissances antérieures sur cet intérêt thématique.

La neuvième étude a permis d'apporter un soutien empirique à la distinction d'Ainley et al. (2002) entre trois formes d'intérêt : « l'intérêt individuel pour la formation », « l'intérêt situationnel pour la formation » et « l'intérêt thématique ». Nous avons conceptualisé l'intérêt thématique comme un intérêt individuel pour le thème. Ce choix s'explique par le fait que nous souhaitions distinguer deux formes d'intérêt individuel : un intérêt général pour l'apprentissage et un intérêt thématique, afin de renforcer la validité de la structure de l'échelle de l'intérêt pour la formation. Le dernier modèle permet non seulement de distinguer les quatre mesures d'intérêt (intérêt situationnel activé et maintenu, intérêt individuel pour la formation et intérêt thématique) mais il permet surtout de bien distinguer ces mesures selon qu'elles relèvent de l'intérêt individuel ou de l'intérêt situationnel.

De la sorte, le deuxième temps de cette recherche doctorale, en se centrant sur l'étude de l'intérêt, a permis de questionner cette fois une vision hédonique de la formation. Rappelons que l'intérêt, en tant que concept, renvoie au plaisir intrinsèque vis-à-vis du contenu de l'intérêt, ce plaisir étant étroitement lié au degré d'identification du « *self* » de l'individu au contenu de l'intérêt. Au regard de ce que soulignait Bates (2004) sur le danger pour les entreprises d'attendre d'une formation qu'elle suscite des réactions positives, l'étude même du plaisir vis-à-vis de la formation ne nous paraissait pas si simple à réaliser dans le contexte de cette recherche.

Nous avons de ce fait exclu de l'étude de la satisfaction en formation la dimension affective pour développer, au regard de la littérature sur la mesure de la satisfaction, un outil de mesure reposant finalement sur une approche utilitaire de la formation pour l'activité professionnelle. Cette approche est peu discutable au regard de la finalité principale de la formation professionnelle continue qui est clairement reliée au monde du travail.

Cependant, questionner, dans un contexte de formation fortement lié aux évolutions réglementaires (enjeux de santé liés au secteur des industries de santé), la transposition du concept d'intérêt défini directement à partir du plaisir pour un contenu, nous semblait être « un pari » quelque peu risqué. Ainsi, lors des premières passations de l'échelle d'intérêt, nous ne savions pas si cet outil serait accueilli « favorablement » par les participants, autrement dit s'ils accepteraient même d'y répondre !

Mais au regard des données que nous avons collectées et des résultats des études que nous avons présentées, il apparaît possible de penser les réactions en formation sous l'angle de deux paradigmes du « sujet ». Le premier paradigme renvoie à une vision de la formation connectée au monde du travail et centrée, selon le point de vue, sur le client (si la focale d'observation est celle du prestataire de formation) ou sur le salarié (si la focale d'observation est celle de l'entreprise). C'est ce que nous avons vu à travers l'étude de la satisfaction du « client – apprenant ». Le second renvoie à une vision de la formation comme une activité humaine plus large, centré sur le « sujet psychologique » engagé dans celle-ci à travers l'intérêt que lui procure cette dernière en dehors de tout autre rôle qu'il pourrait endosser par ailleurs (salarié en formation ou client de l'organisme de formation).

Nous avons alors, et c'est le troisième temps de cette recherche, tenté de voir si ces deux paradigmes de la satisfaction pouvaient être sollicités dans le même temps pour étudier les réactions des participants à une formation. Nous avons alors tenté de répondre à la question suivante : est-il possible de conceptualiser la satisfaction en formation comme un intérêt situationnel pour la formation ? Autrement dit, dans quelle mesure la satisfaction en formation peut être considérée comme proche de l'intérêt situationnel ? Et ainsi, se demander si le fait que les participants à une formation soient satisfaits en tant que client veut dire qu'ils ont été intéressés par la formation comme le suggère Kirkpatrick ? Nous avons montré dans la sixième étude que l'intérêt situationnel, tout comme la satisfaction, est bien lié à l'intention de retour en formation. Le cadre conceptuel du concept d'intérêt situationnel que nous avons considéré (Mitchell, 1993) peut-il apporter un éclairage à la satisfaction en formation de l'apprenant ?

La dernière étude a permis de proposer un modèle conceptuel de la satisfaction en formation, envisagée cette fois comme de l'intérêt situationnel pour la formation. Il, permet de distinguer la satisfaction activée par les caractéristiques de la formation et la satisfaction maintenue par la valeur de la formation. Il est apparu que la distinction entre intérêt situationnel activé et intérêt situationnel maintenu permet de fonder conceptuellement une approche bidimensionnelle de la satisfaction. La première dimension étant relative à une satisfaction immédiate déclenchée par les caractéristiques pédagogiques, la seconde, une satisfaction plus liée à la valeur perçue de la formation.

Ainsi, ce modèle de la satisfaction questionne les caractéristiques pédagogiques de la situation potentiellement satisfaisantes pour l'apprenant, autrement dit susceptibles de générer de l'intérêt situationnel activé par ces caractéristiques, qui peut évoluer vers un intérêt situationnel plus stable pour la formation considérée au regard de la valeur perçue de la formation par celui-ci.

Les caractéristiques pédagogiques que nous avons considérées renvoient ici au formateur et aux méthodes pédagogiques. Sans doute d'autres caractéristiques pourraient-elles être considérées, là encore, en fonction du type de dispositif de formation étudié.

La satisfaction maintenue telle qu'elle est appréhendée ici questionne le sens de la valeur perçue de la formation. La satisfaction maintenue renvoie à la valeur perçue de la formation, mais comme valeur utilitaire selon une logique d'instrumentalisation de la formation pour être plus efficace dans son activité professionnelle. Et lorsque nous avons défini l'intérêt situationnel valeur maintenue, le sens sollicité de cette valeur renvoyait à la signification du contenu de ce qui a été appris par l'individu en formation et donc le sens qu'il recouvre pour lui-même, indépendamment de son statut de salarié.

Nous avons considéré dans cette recherche doctorale que ces deux sens de la valeur sont proches au regard de la spécificité de notre contexte de recherche. En effet, les formations interentreprises proposées par l'Ifis visent le développement professionnel des salariés des industries de santé. Ces formations sont ainsi structurées autour des enjeux professionnels des stagiaires posés en terme d'efficacité professionnelle, mais aussi des problématiques et des enjeux stratégiques des entreprises de santé dans le contexte des marchés du médicament à usage humain, des dispositifs médicaux et des cosmétiques.

Par ailleurs, nous avons vu que les stagiaires qui suivent ces formations sont très diplômés et très décisionnaires sur le choix de venir en formation. Dans ce contexte, les stagiaires sont considérés comme des acteurs des entreprises en question, *de facto*, des acteurs à part entière de leur propre formation. Autrement dit, l'apprenant est ici considéré comme un « être humain et adulte responsable » pour reprendre l'expression de Caspar (2005, p. 44). Et selon cette logique, « d'une position de consommateur, même éclairé, ou d'une relation client-fournisseur, on passe à un engagement raisonné, où une décision d'entrée en formation peut se prendre dans une logique de coût-bénéfice attendus [...] » (Caspar, 2005, p. 44).

Pour prendre un autre exemple cité par Caspar (2005), la formation peut avoir pour fonction l'insertion professionnelle ou le maintien dans l'emploi, l'apprenant est alors, toujours selon Caspar, « *homo economicus* et être humain à la fois », il sera alors l'objet de sa propre formation. La valeur de la formation pourra être questionnée sous l'angle de sa valeur utilitaire, mais cette fois-ci pour l'individu lui-même puisque la formation fonctionne alors comme un outil d'insertion professionnelle. De ce fait, l'utilité perçue de la formation pourrait être questionnée non plus seulement en lien avec l'efficacité professionnelle au travail, mais aussi au travers de la contribution de la formation à l'employabilité de l'individu. Mais l'approche utilitaire de la valeur de la formation est-elle le seul sens possible de la valeur ? Si l'on considère les formations qui visent le développement personnel de l'individu, cette valeur prendra sans doute une toute autre signification.

Ainsi, l'approche de la satisfaction en formation sous l'angle de l'intérêt situationnel questionne les caractéristiques pédagogiques de la formation pour tenter de comprendre comment ces caractéristiques peuvent soutenir l'intérêt du participant pour la formation, en révélant sa valeur mais telle qu'elle fait sens pour lui. Cet intérêt pour la formation pourra alors évoluer vers une envie de continuer à s'engager, soit dans un contenu spécifique, soit dans d'autres formations pour le plaisir d'apprendre.

C'est en termes de mesure que l'évaluation de la satisfaction en formation a été posée dans la littérature. Cela implique qu'il est difficile de bien savoir de quoi nous parlons lorsque l'on parle de cette satisfaction. En s'adossant au modèle de développement de l'intérêt de Hidi et Renninger (2006) qui est utile pour comprendre l'engagement d'un individu vis-à-vis d'un objet d'intérêt, le rapprochement que nous proposons entre satisfaction en formation et intérêt situationnel peut ouvrir une voie vers une approche conceptuelle plus claire de la satisfaction en formation.

Il serait possible d'aller plus loin pour questionner la satisfaction en formation en prenant appui sur l'intérêt situationnel. Ce modèle ayant été développé à partir du modèle de Mitchell (1993), il nous semble qu'il serait pertinent de s'inspirer de la démarche de construction et de validation de l'échelle de l'intérêt situationnel qu'il a proposé pour développer une mesure de la satisfaction de l'apprenant basée sur cette approche.

En effet, à partir de la distinction entre deux formes de satisfaction, il serait possible de déterminer les sous-dimensions des deux formes de satisfaction (activée et maintenue) en s'appuyant sur une analyse qualitative des réponses des apprenants à un questionnaire ouvert sur ce qu'ils trouvent satisfaisant ou non dans les formations qu'ils ont déjà suivies. C'est la démarche utilisée par Mitchell pour développer l'échelle de mesure de l'intérêt situationnel en mathématiques que nous avons présentée. Cette approche permettrait d'élargir, en retour, le sens de la satisfaction de l'apprenant qui n'est finalement rarement, voire jamais, sollicité pour participer à l'identification des facteurs potentiellement satisfaisants. Elle permettrait ainsi à la fois de délimiter les caractéristiques de la situation qu'il faudrait prendre en considération pour déterminer les sous-dimensions de la satisfaction activée, mais aussi de questionner la satisfaction valeur perçue de la formation par les apprenants.

Les réponses des apprenants sur les facteurs potentiels de satisfaction pourront être, pour reprendre la méthodologie employée par Mitchell (1993), classées soit dans la catégorie « satisfaction activée », soit dans la catégorie « satisfaction maintenu ». A partir de là, il est possible de définir un modèle de la satisfaction de l'apprenant, plus opératoire, qui pourrait ensuite être mis à l'épreuve empiriquement.

Finalement, cette dernière étude nous a permis de rendre compte du fait que la satisfaction en formation telle qu'elle est mesurée dans la littérature est finalement assez proche de l'intérêt situationnel, comme nous l'avions pressenti.



Enfin, nous terminerons ici cette discussion en resituant ce travail de recherche doctorale dans le cadre plus large de l'économie de la formation. Nous sommes partis du constat que si la satisfaction en formation est très évaluée dans les entreprises, la recherche évaluative s'est finalement désintéressée de ce sujet considérant que la satisfaction en formation ne peut être considérée comme un critère d'efficacité de la formation. L'efficacité est entendue en termes d'apprentissages, de transfert et d'impact, pour reprendre les termes du modèle de Kirkpatrick. Au mieux, la satisfaction en formation est considérée comme un critère d'efficience de la formation avec deux acceptations possibles du terme. Le premier sens, nous l'avons vu avec Bouteiller et Cossette (2007) pose la question du ratio entre les moyens déployés et les résultats obtenus et renvoie à l'évaluation de la qualité du processus sous-jacent à l'obtention de ces résultats. Mais nous avons également convoqué la définition de l'efficience de la formation en tant que ratio entre coûts et résultats mais dans une logique de co-construction et co-production de celle-ci par l'apprenant, le client principal de celle-ci (Carré, 2001).

Il nous semble que le concept d'intérêt situationnel étant à la fois ancré dans un cadre théorique qui permet d'expliquer le développement d'intérêts individuels pour certains contenus thématiques ou tout simplement dans le plaisir d'apprendre, est à la fois un concept qui prend en compte les caractéristiques des savoirs, des situations pédagogiques et des caractéristiques de la personne à sa place dans la seconde approche de l'efficience de la formation. En effet, dans le modèle de développement de l'intérêt de Hidi et Renninger (2006), si l'intérêt situationnel peut être activé par des stimuli d'une situation pédagogique, il ne peut évoluer vers un véritable intérêt que si la situation ou le contenu fait sens pour l'individu. Or la question du sens pour l'individu renvoie à la place de celui-ci dans la co-construction et la co-production de la formation, car c'est bien de **l'intérêt de l'individu** pour la formation dont il est question.

Est-ce que cela veut dire pour autant que la satisfaction en formation vue sous l'angle de la satisfaction client n'a pas sa place en tant qu'indicateur d'efficience de la formation ? Nous ne le pensons pas après ce travail. En effet, cette recherche a permis de proposer un outil de mesure de la satisfaction en français, avec une approche multidimensionnelle de ce construit rendant compte de quatre dimensions de la satisfaction : la satisfaction pour le formateur, pour les méthodes pédagogiques, la difficulté perçue et l'utilité perçue de la formation.

Comme le dit cependant Bellier (2005), « tout le monde sait que les notes données par les participants à la fin d'un stage s'expliquent d'abord par la qualité du cadre, la convivialité du formateur et le bon fonctionnement du groupe » (p. 47). Certes, mais finalement très peu de recherches empiriques permettent d'étayer ce propos. Mais de plus, nous avons vu avec Renaud (2012) que disposer d'une mesure de la satisfaction est de toute façon insuffisant si celle-ci n'est pas mise en perspective avec d'autres construits. Car que permet d'expliquer la satisfaction en formation ? Ainsi, on en revient à la « vraie » question qui doit fonder toute démarche évaluative : quelle est la finalité de celle-ci et en conséquence, quelle méthodologie évaluative est la plus en adéquation avec cette finalité.

Dans une perspective économique de la formation, Caspar (2005) précise que « travailler au sein d'une économie de la formation tout en s'interrogeant sur la signification de ses propres actes conduit à se demander à quoi et à qui ils servent en priorité » (p. 47). Notre recherche doctorale apporte un soutien au fait que la satisfaction en formation, telle qu'elle est évaluée dans la littérature, est bien une satisfaction du client vis-à-vis du service (la formation) proposé par l'organisme de formation puisqu'elle permet de prédire l'intention de retour en formation dans le même organisme, ce qui renvoie dans la littérature sur la satisfaction du consommateur au concept de fidélité du client. Comme le dit Holton (1996a) il est difficile d'ignorer la satisfaction en formation dès lors que l'on travaille sur l'évaluation de la formation, même lorsque l'on se préoccupe de son efficacité. Mais la question est peut-être de savoir pourquoi il est difficile de l'ignorer ?

Nous pensons que s'il faut abandonner l'idée que la mesure de la satisfaction en formation puisse rendre compte des apprentissages et des compétences qui peuvent être développés par les participants à l'issue d'une formation, il ne faut pas oublier que l'économie de la formation, c'est aussi une question de marchés de la formation (Caspar, 2005). Et c'est peut-être cela qu'il est difficile d'ignorer lorsque l'on pose la question de l'évaluation de la formation au sens large. En effet, comment ignorer que le développement des marchés de la formation implique dans le même temps le développement de la concurrence entre les prestataires de la formation mais aussi par exemple, « la montée en puissance des services d'achat vis-à-vis des prestataires, venant souvent en court-circuit des services de formation eux-mêmes » Caspar (2005, p. 49).

Si l'on pense maintenant à la loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale, l'article L. 6316-1 relie la question du financement de la formation professionnelle continue à la capacité du prestataire de formation à dispenser une formation de qualité, et les critères qualité en question seront définis par décret en Conseil d'état.

Ce point de la réforme va peut-être donner une place à la satisfaction en formation en tant que critère qualité de la formation. Nous espérons cependant que ce critère ne sera pas considéré pour autre chose que ce qu'il permet de rendre compte à savoir la satisfaction du « client-apprenant » qu'il convient, bien sûr, de ne pas ignorer, mais qui ne peut constituer une quelconque mesure de ses apprentissages ou du développement de ses compétences à travers la formation !

## BIBLIOGRAPHIE

Ackerman, P. L. (1997). Personality, Self-Concept, Interests, and Intelligence: Which Construct Doesn't Fit? *Journal of Personality*, 65, 171-204.

Ainley, M. (2007). Being and feeling interested: Transient state, mood, and disposition. In P. Schutz (Ed.), *Emotion in education* (pp. 141–157). New York, NY: Academic Press.

Ainley, M., & Ainley, J. (2011). Student engagement with science in early adolescence: The contribution of enjoyment to students' continuing interest in learning about sciences. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 4–12.

Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (1999, April). *Situational and individual interest in cognitive and affective aspects of learning*. Paper presented at the American Educational Research Association Meetings, Montreal, Quebec, Canada.

Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94, 545-561.

Alliger, G. M., & Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: thirty years later. *Personnel Psychology*, 42(2), 331.

Alliger, G., Tannenbaum, S. I., Bennett, W., Traver, H., & Shortland, A. (1997). A meta-analysis on the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50, 341-358.

Allison, P. (2002). *Missing data*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (1985). *Standards for educational and psychological testing* (5th ed.). Washington, DC : American Psychological Association.

Arthur Jr., W., Bennett Jr., W., Edens, P. S., & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of Training in Organizations: A Meta-Analysis of Design and Evaluation Features. *Journal Of Applied Psychology*, 88(2), 234-245.

Aurifeille, J.-M., Clerfeuille, F. & Quester, P.G. (2001). Consumers' attitudinal profiles: an examination at the congruence between cognitive, affective and conative spaces. *Advances in Consumer Research*, 28, 301-308.

- Bagozzi, R.P., Gopinath, M., & Nyer, P.U. (1999). The role of emotions in marketing. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 27(2), 184- 206.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training : a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63.
- Barbier, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice : the Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation & Program Planning*, 27(3), 341-347.
- Bellier S., Caspar P. (2005). L'économie de la formation : quels types de débats ? *Savoirs*, 7, 2005, 41-54.
- Bentler, P.M. (1992). On the fit of models to covariances and methodology to the bulletin. *Psychological Bulletin*, 112, 400–404.
- Bereiter, C. (1985). Toward a solution of the learning paradox. *Review of Educational Research*, 55, 201-226
- Bergin D. (1999). Influences on classroom interest. *Educational Psychologist*, 34(2), 87-98.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-H.
- Bernstein, M. R. (1955). Relationship between interest and reading comprehension. *Journal of Educational Research*, 49, 283-288.
- Blais, M.R., Brière, N.M., Lachance, L., Riddle, A.S., & Vallerand, R.J. (1993). L'inventaire des motivations au travail de Blais. *Revue québécoise de psychologie*, 14(3), 185-215.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The cognitive domain*. New York: Donald McKay.

- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Bournazel, A., 2005. La formation professionnelle : gestion et évaluation, le pentagone de la formation. SEFI, Paris.
- Bouteiller, D. & Cossette, M. (2007). *Apprentissage, transfert, impact. Une exploration des effets de la formation dans le secteur du commerce de détail* (Rapport de recherche remis au Fonds National pour la Formation de la Main-d'œuvre). Montréal: HEC-Montréal/CIRDEP.
- Brayfield, A. H.. & Crockett. W. H. (1955). Employee attitudes and employee performance *Psychological Bulletin*, 52, 396-424.
- Brief, A. P. & Roberson, L. (1989). Job attitude organization: An exploratory study. *Journal of Applied Social Psychology*, 19(9), 717-727.
- Brief, A. P., & Weiss, H. M. (2002). Organizational behavior: Affect at workplace. *Annual Review of Psychology*, 53, 279-307.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Brown, K. G. (2005a). An Examination of the Structure and Nomological Network of Trainee Reactions: A Closer Look at 'Smile Sheets'. *Journal Of Applied Psychology*, 90(5), 991-1001.
- Brown, K. G. (2005b). What does recent research tell us about training satisfaction? In S. Carliner & B. Sugrue (Eds.), *ASTD 2005 Research-to-Practice Conference Proceedings* (pp. 27- 35). Alexandria, VA: ASTD.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Bryant, W. K. (1990). *The economic organization of the household*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Bureau international d'éducation, UNESCO, (1970). Conférence internationale de l'éducation, 32e session, Genève, 1-9 juillet, 1970 : rapport final. *Bureau international d'éducation*. 49 p.

- Campion M.A., Campion J.E. (1987). Evaluation of an interviewee skills training program in a natural field setting. *Personnel Psychology*, 40, 675-691.
- Carré, P. (2004). Motivation et rapport à la formation. In Carré, P. & Caspar, P. (Dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris : Editions Dunod, 279-299
- Carré, P. (2005). *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Paris, Dunod. 224 p.
- Carré, P. (dir). (2001). *De la motivation à la formation*. L'Harmattan.
- Carré, P., & Jean-Montcler, G. (2004). De la pédagogie à l'ingénierie pédagogique. In Carré, P. & Caspar, P. (Dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris : Editions Dunod, 407-437.
- Cascio W.F. (1987). *Applied psychology in personnel management* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Chen, A., Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (1999). What Constitutes Situational Interest? Validating a Construct in Physical Education. *Measurement in Physical Education & Exercise Science*, 3(3), 157-180.
- Chen, A., Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (2001). An examination of situational interest and its sources. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 383-400.
- Churchill, G. A., & Surprenant, C. (1982). An investigation into the determinants of customer satisfaction. *Journal of Marketing Research*, 19(4), 491-504.
- Claparede, E. (1911). *Experimental pedagogy and the psychology of the child*. London: Arnold.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2 ed.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Quantitative Methods in Psychology*, 112(1), 155-159.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an Integrative Theory of Training Motivation: A Meta-Analytic Path Analysis of 20 Years of Research. *Journal Of Applied Psychology*, 85(5), 678-707.

Corroyer, D., & Rouanet, H. (1994). Sur l'importance des effets et ses indicateurs dans l'analyse statistique des données. *Année Psychologique*, 94(4), 607-624.

Cosnefroy L. (2007). Les sens multiples de l'intérêt pour une discipline. *Revue Française de Pédagogie*, 159, 93-102.

Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. Note de synthèse. *Savoirs*, 23, 11-51.

Costello, A., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(7). Récupéré à <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=7>

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297–334.

Cronin Jr., J., Brady, M. K., & Hult, G. M. (2000). Assessing the Effects of Quality, Value, and Customer Satisfaction on Consumer Behavioral Intentions in Service Environments. *Journal Of Retailing*, 76(2), 193.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety. The experience of play in work and games*. San Francisco: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1988). Motivation and creativity: Toward a synthesis of structural and energistic approaches to cognition. *New ideas in Psychology*, 6, 159-176.

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quartely*, 13(3) 319–339.

Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: a comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35(8), 982-1003.

De Man, S., Gemmel, P., Vlerick, P., Van Rijk, P., & Dierckx, R. (2002). Patients' and personnel's perceptions of service quality and patient satisfaction in nuclear medicine. *European journal of nuclear medicine and molecular imaging*, 29(9), 1109–1117.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.

Deci, E.L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: D.C. Heath.



Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 43-47). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation, Vol. 38* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University Of Nebraska Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227–268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49*(1), 24–34.

Deci, E. L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. The university of Rochester press, USA.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Decker, P.J. (1982). The enhancement of behavior modeling training of supervisory skills by the inclusion of a retention process. *Personnel Psychology, 35*, 323-332.

Desjeux, D. (2004), *Les sciences sociales*. Paris : Presses Universitaires de France, Que sais-je ?

Deutsch, J. A., & Deutsch, D. (1963). Attention: some theoretical considerations. *Psychological Review, 70*, 80-90.

Dewey J. (1913). *Interest and effort in education*. Boston, MA, US: Houghton, Mifflin and Company.

Repéré à <https://archive.org/stream/interestandeffo01dewegoog#page/n24/mode/2up>

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicator Research, 97*, 143-156.

Dixon, N. M. (1990). The Relationship Between Trainee Responses on Participant Reaction Forms and Posttest Scores. *Human Resource Development Quarterly*, 1(2), 129-137.

Dunberry, A. et Péchard, C. (2007). *L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives*. Montréal, Canada : UQAM, CIRDEP.

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando, FL, US: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Évrard, Y. (1993). La satisfaction du consommateur : état des recherches. *Revue Française du Marketing*, 144-145 (4-5), 53-65.

Fenouillet, F. (1998). La nature de l'intérêt. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 3, 269-284.

Fenouillet, F. (2003). *La motivation*. Les Topos, Dunod.

Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. Note de synthèse. *Savoirs*, 25, 9-46

Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Dunod.

Fenouillet, F., & Kaplan, J. (2012). The Prod of On-Site Course Inflexibility. *International Journal of Learning Technology*, 7(2), 212-227.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Fisher, C. D. (1980). On the dubious wisdom of expecting job satisfaction to correlate with performance. *Academy of Management Review*, 5(4), 607-611.

Formaeva (2010). *Les pratiques d'évaluation des formations des entreprises françaises en 2010*. Lille, France. Récupéré à <http://www.formaeva.com>

Fornell C. (1992). A National Satisfaction Barometer: the Swedish Experience. *Journal of Marketing*, 56, 1, 1-21.

Fornell, C., Johnson, M. D., Anderson, E. W., Jaesung, C., & Bryant, B. (1996). The American Customer Satisfaction Index: Nature, Purpose, and Findings. *Journal Of Marketing*, 60(4), 7-18.

Fredrickson B.L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300–319.

Fredrickson B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.

Gagné, R. M. (1984). Learning outcomes and their effects: Useful categories of human performance. *American Psychologist*, 39(4), 377-385.

Garner, R., Alexander, P. A., Gillingham, M. G., Kulikowich, J. M., & Brown, R. (1991). Interest and learning from text. *American Educational Research Journal*, 28, 643-659.

Garner, R., Gillingham, M. G., & White, C. S. (1989). Effects of "seductive details" on macroprocessing and microprocessing in adults and children. *Cognition and Instruction*, 6, 41-57.

Gérard, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion 2000*, 20 (3), 13-33.

Giangreco, A., Sebastiano, A., & Peccei, R. (2009). Trainees' reactions to training: an analysis of the factors affecting overall satisfaction with training. *International Journal Of Human Resource Management*, 20(1), 96-111.

Gilibert, D., & Gillet, I. (2010). Revue des modèles en évaluation de formation : Approches conceptuelles individuelles et sociales. [Training evaluation models: Individualistic and social approaches] *Pratiques Psychologiques*, 16(3), 217-238.

Goldstein IR. (1986). *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Goldstein, I. L., & Ford, J. K. (2002). *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Gorsuch, R. L. (1983). *Factor Analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gossiaux, S., Pommier P. (2013). La formation des adultes. Un accès plus fréquent pour les jeunes, les salariés des grandes entreprises et les plus diplômés. *INSEE ; DARES - Insee Première*, 1468(10). Repéré à <http://www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1468/ip1468.pdf>

- Gould, G. (1995). Why it is customer loyalty that counts (and how to measure it). *Managing Service Quality*, 5(1), 15-19.
- Grandon, E., Alshare, O., & Kwan, O. (2005). Factors influencing student intention to adopt online classes: A cross-cultural study. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 20(4), 46–56.
- Guerrero, S. (2000) Où en sont les entreprises françaises en matière d'évaluation des actions de formation continue? *Gestion*, 5, 101-116.
- Gutherie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. H., Perencevich, K. C., Taboada, A., & Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research*, 99, 232–247.
- Hamblin, A. C. (1974). *Evaluation and control of training*. London: McGraw-Hill.
- Harp, S. F., & Mayer, R. E. (1997). The role of interest in learning from scientific text and illustrations: On the distinction between emotional interest and cognitive interest. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 92–102.
- Haynes, R. B., Taylor, D. W. & Sackett, D. L. (1979). *Compliance in health care*. Baltimore: John Hopkins Univ. Press.
- Herbart, J. F. (1965). General theory of pedagogy, derived from the purpose of education. In J. F. Herbart (Ed.), *Writings an education* (Vol. 2, pp. 9-155). Diisseldorf: Kuepper. (Original work published 1806).
- Hidi, S. (1990). Interest and Its Contribution as a Mental Resource for Learning. *Review of educational research*, 60(4), 549-571.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13, 191–210.
- Hidi, S., & Baird, W. (1986). Interestingness: A neglected variable in discourse processing. *Cognitive Science*, 10, 179–194.
- Hidi, S., & Baird, W. (1988). Strategies for increasing text-based interest and students' recall of expository texts. *Reading Research Quarterly*, 23, 465-4

- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest Development. *Educational Psychologist, 41*, 111–127.
- Hodges, T. (1998). Measuring Training Throughout the Bell Atlantic Organization. In JJ. Phillips (Ed.), *In Action: Implementing Evaluation Systems and Processes* (pp. 45-54). Alexandria, Va.: American Society for Training and Development.
- Holgado Tello, F. P., Chacón Moscoso, S., Barbero García, I., & Sanduvete Chaves, S. (2006). Training Satisfaction Rating Scale. *European Journal of Psychological Assessment, 22*(4), 268–279.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J.L. (1966). *The psychology of vocational choice, A theory of personality types and model environments*. Waltham-Mass : Toronto, London, Blaisdell.
- Holton III, E. (1996a). The Flawed Four-Level Evaluation Model. *Human Resource Development Quarterly, 7*(1), 5-21.
- Holton III, E. (1996b). Final Word: Response to Reaction to Holton Article. *Human Resource Development Quarterly, 7*(1), 27-29.
- Hook, K., & Bunce, D. (2001). Immediate learning in organisational computer training as a function of training intervention affective reaction, and session impact measures. *Applied Psychology: An International Review, 50*, 436–454.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling 6*(1), 1-55.
- Hunt J. McV. (1965). Intrinsic motivation and its role in psychological development. In D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 189-282). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Iaffaldano. M. T., & Muchinsky, P. M. (1985). Job satisfaction and Job performance; A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 97* (2), 251-273.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum.

- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. New York : Plenum Press.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. London: Macmillan.
- Jawadi, N. & El Akremi, A. (2006). E-learning adoption determinants: A modified technology acceptance model, *Communications of AIS*, 9(18), 2- 36.
- Jézégou A., (2012). La présence en e-learning : modèle théorique et perspectives pour la recherche. *Journal of Distance Education / Revue de l'Education à Distance*, 26(1). Repéré à <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/777/1409>
- Kaplan, R. M., & Pascoe, G. C. (1977). Humorous lectures and humorous examples: Some effects upon comprehension and retention. *Journal Of Educational Psychology*, 69(1), 61-65
- Kaufman, R., & Keller, J. M. (1994). Levels of Evaluation: Beyond Kirkpatrick. *Human Resource Development Quarterly*, 5(4), 371-380.
- Kearns, P., & Miller, T. (1997). *Measuring the impact of training and development on the bottom line*. London, UK: Pitman Publishing.
- Kintsch, W. (1980). Learning from text, levels of comprehension, or: Why anyone would read a story anyway. *Poetics*, 9, 87-98.
- Kintsch, W. (1981). Aspects of text comprehension. *Psychology Bulletin*, 35, 777-787.
- Kirkpatrick D.L. (1959a). Techniques for evaluating training programs. *Journal of ASTD*, 13(11), 3-9.
- Kirkpatrick D.L. (1959b). Techniques for evaluating training programs: Part 2 - Learning. *Journal of ASTD*, 13(12), 21-26.
- Kirkpatrick D.L. (1960a). Techniques for evaluating training programs: Part 3 - Behavior. *Journal of ASTD*, 14(1),13-18.
- Kirkpatrick D.L. (1960b). Techniques for evaluating training programs: Part 4 - Results. *Journal of ASTD*, 14(2), 28-32.
- Kirkpatrick, D.L. (1965). Training meetings - enjoyable versus beneficial. *Training directors journal*, 19(12), 20-26.

Kirkpatrick, D.L. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training and Development Journal*, 33(6), 78-92.

Kirkpatrick, D.L. (1994). *Evaluating Training Programs: the four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Kirkpatrick, D.L. (1996a). Invited reaction: reaction to Holton article. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 23-25.

Kirkpatrick, D.L. (1996b). Great Ideas Revisited. *Training and Development*, 50, 54–59.

Kirkpatrick, D.L. (1998). *Evaluating training programs. Second Edition*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers Inc.

Kirkpatrick, J.D. & Kayser-Kirkpatrick, W. (2009). *A Fresh Look After 50 Years 1959 - 2009*. Kirkpatrick Partners, LLC. Repéré à

<http://www.kirkpatrickpartners.com/Portals/0/Resources/Kirkpatrick%20Four%20Levels%20white%20paper.pdf>

Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). NY: Guilford Press.

Knowles, M. S., Holton, E. F., III, & Swanson, R. A. (1998). *The adult learner* (5th ed). Houston: Gulf.

Kraiger, K., Ford, J. K., & Salas, E. (1993). Application of cognitive skill-based and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 311-328.

Krapp, A. (2002). An educational–psychological theory of interest and its relation to SDT. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self- determination research* (pp. 405–427). New York, NY: University of Rochester Press.

Krapp, A. (2003). Interest and human development: An educational–psychological perspective. In L. Smith, C. Rogers, & P. Tomlinson (Eds.), *Development and motivation: Joint perspectives* (pp. 57–84). *British Journal of Educational Psychology Monograph Series*, 2 (Series II).

Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction, 15*, 381–395.

Krapp, A. (2007). An educational–psychological conceptualization of interest. *International Journal of Educational and Vocational Guidance, 7*, 5–21.

Krapp, A., & Prenzel, M. (2011). Research on interest in science: Theories, methods, and findings. *International Journal of Science Education, 33*, 27–50.

Kuder, G. F. (1939). *Kuder Preference Record—Form A*. Chicago: University of Chicago Bookstore.

Ladhari R. (2005). La satisfaction du consommateur, ses déterminants et ses conséquences. *Revue de l'Université de Moncton, 36*(2), 171-201.

Lapierre, G., Méthot, N., & Tétreault, H. (2005). *L'évaluation de la loi favorisant le développement de la formation de la main d'œuvre. Rapport de la deuxième enquête auprès des employeurs assujettis à la loi*. Québec: Direction de l'évaluation. Direction générale adjointe de recherche, de l'évaluation et de la statistique. Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille.

Larsen, D.L., Attkisson, C.C., Hargreaves, W.A., & Nguyen, T.D. (1979). Assessment of client/patient satisfaction: Development of a general scale, *Evaluation and Program Planning, 2*(3), 197-207.

Laveault, D. & Grégoire, J. (2002). *Introduction aux théories des tests en éducation et en psychologie* (2e éd.). Bruxelles: DeBoeck-Université.

Le Boterf G., (1989) *Comment investir en formation*. Éditions d'organisation.

LEEM – Les entreprises du médicament. (2014). Emploi et localisation – L'économie du médicament. Repéré à <http://www.leem.org/article/emploi-localisation>

Linder-Pelz, S. U. (1982). Toward a theory of patient satisfaction. *Social Science and Medicine, 16*(5), 577–582.



Linnenbrink-Garcia, L., Durik, a. M., Conley, a. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Karabenick, S. a., & Harackiewicz, J. M. (2010). Measuring Situational Interest in Academic Domains. *Educational and Psychological Measurement, 70*(4), 647–671.

Locke, E.A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance, 4*, 309-336.

Malone, T. W., & Lepper, M. L. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In R. E. Snow, & M. J. Farr (Eds.), *Aptitudes, learning, and instruction: Vol 3. Cognitive and affective process analyses* (pp. 223-254). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Mathieu, J. E., Martineau, J. W., & Tannenbaum, S. I. (1993). Individual and situational influences on the development of self efficacy: implications for training effectiveness. *Personnel Psychology, 46*(1), 125.

Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., & Salas, E. (1992). Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness. *Academy of Management Journal, 35*, 828–847.

Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 31–48). New York, NY: Cambridge University Press.

Mayer, R. E. (2008). Applying the science of learning: Evidence-based principles for the design of multimedia instruction. *American Psychologist, 63*, 760–769.

Meyer, J.P., & Allen, N.J. (1997). *Commitment in the Workplace*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Meyers HH, Raich MS. (1983). An objective evaluation of a behavior modeling training program. *Personnel Psychology, 36*, 755-761.

Michalski, G. V., & Cousins, J. (2001). Multiple Perspectives on Training Evaluation: Probing Stakeholder Perceptions in a Global. *American Journal Of Evaluation, 22*(1), 37.

Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology, 85*, 424-436.

- Moffie DJ, Calhoon R, O'Brien JK. (1964). Evaluation of a management level program. *Personnel Psychology*, 17, 431-440.
- Molenda, M., Pershing, J., & Reigeluth, C. (1996). Designing instructional systems. In R. Craig (Ed.), *The ASTD Training and development handbook: a guide to human resource development* (4th edition). New York: McGraw Hill.
- Möller-Leimkühler, A., Dunkel, R., Müller, P., Pukies, G., de Fazio, S., & Lehmann, E. (2002). Is patient satisfaction a unidimensional construct?: Factor analysis of the Munich Patient Satisfaction Scale (MPSS-24). *European Archives Of Psychiatry & Clinical Neuroscience*, 252(1), 19.
- Morgan, R. B., & Casper, W. J. (2000). Examining the factor structure of participant reactions to training: a multidimensional approach *Human Resource Development Quarterly*, 11(3), 301-317.
- Morin, M. (1971). Évaluation et éducation des adultes. *Éducation permanente*, 9, 21-38.
- Muthén L.K., Muthén B.O. (2010). *Mplus user's guide*. Sixth Edition. Los Angeles, CA : Muthén & Muthén.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. (2008-2010). *Mplus user's guide*. Los Angeles CA: Muthén & Muthén.
- Naik, C., Gantasala, S., & Prabhakar, G. (2010). SERVQUAL, Customer Satisfaction and Behavioural Intentions in Retailing. *European Journal Of Social Science*, 17(2), 200-213.
- Noe, R. A. (1986). Trainees' Attributes and Attitudes: Neglected Influences on Training Effectiveness. *Academy Of Management Review*, 11(4), 736-749.
- Noe, R. A., & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39, 497-523.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nyer, P.U. (1997). Modeling the cognitive antecedents of post-consumption emotions. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 10, 80-90.
- Ogden, J. (2008). *Psychologie de la santé: A Textbook*. De Boeck Supérieur.

Oliver, R.L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*.17 (4), 460-469.

Oliver, R.L. (1981). Measurement and evaluation of satisfaction processes in retail settings. *Journal of Retailing*. 57(3), 25-48.

Osterlind, S.J (1998). *Constructing test items: Multiple-choice, constructed-response, performance, and other formats*. London: Kluwer Academic Publisher.

Parasuraman, A. A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: A Multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. *Journal Of Retailing*, 64(1), 12-40.

Patrick, J. (1992). *Training research and practice*. San Diego, CA: Academic Press.

Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 359–376.

Pekrun, R. (2006). The control–value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91– 106.

Phillips, J. J. (1997). *Handbook of training evaluation and measurement methods*. Third edition. Houston, Tex. : Gulf Publication Compagny.

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

Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge*. Chicago : University of Chicago Press.

Piaget, J. (Ed. and Trans.). (1981). Intelligence and affectivity. Their relationship during child development. *Annual Reviews Monograph*. Palo Alto, CA: Annual Reviews.

Pituch, K. A., & Lee, Y.-k. (2006). The influence of system characteristics on e-learning use. *Computers & Education*, 47(2), 222-244.

Pottiez, J. (2011). *Évaluation de la performance de la formation en entreprise par une approche systémique* (Thèse de doctorat, Université des sciences et technologies de Lille, Institut d'administration des entreprises). Repéré à <https://ori-nuxeo.univ-lille1.fr/nuxeo/site/esupversions/c8257988-d95c-45f3-84a4-11e3d4b2b152>

Prenzel, M. (1992). Selective persistence of interest. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 71-98). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Remmers H.H., Martin D., & Elliot D.N. (1949). *Student achievement and instructor evaluations in chemistry: Studies in higher education*. West Lafayette, IN: Purdue University.

Renaud, J.S. (2012). *Évaluation de la performance de la formation en entreprise par une approche systémique* (Thèse de doctorat, Université des sciences et technologies de Lille, Institut d'administration des entreprises). Repéré à <https://ori-nuxeo.univ-lille1.fr/nuxeo/site/esupversions/c8257988-d95c-45f3-84a4-11e3d4b2b152>

Renninger, K. A. (1990). Children's play interests, representation, and activity. In Fivush, R., and Hudson, J. (eds.), *Knowing and Remembering in Young Children*, Emory Cognition Series, Vol. III, Cambridge University Press, Cambridge, MA, pp. 127–165.

Renninger, K. A. & Su, S. (2012). Interest and its development. In R. Ryan (Ed.), *Oxford Handbook of Motivation* (pp. 167-187). New York: Oxford University Press.

Renninger, K. A., & Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist*, 46(3), 168-184.

Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived Organizational Support: A Review of the Literature. *Journal Of Applied Psychology*, 87(4), 698-714.

Rodin M., & Rodin B. (1972). Student evaluations of teachers. *Science*, 177, 1164-1166.

Rogers, C. (1963). The actualizing tendency in relation to 'motives' and to consciousness. Dans M. R. Jones (Éd.), *Nebraska Symposium on Motivation* (11, 1–24). Lincoln, NE : University of Nebraska Press.

Roussel, P., Durieu, F., Campoy, É., & El Akremi, A. (2002). *Méthodes d'équations structurelles : Recherche et applications en gestion*. Paris : Économica.

Russell J.S., Wexley K.N., Hunter J.E. (1984). Questioning the effectiveness of behavior modeling training in an industrial setting. *Personnel Psychology*, 37, 465-481.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu*. New York: Academic Press.

Sansone, C. (2009). What's interest got to do with it?: Potential trade-offs in the self-regulation of motivation. In J. P. Forgas, R. Baumeister, & D. Tice (Eds.), *Psychology of self-regulation: Cognitive, affective, and motivational processes* (pp. 35–51). New York, NY: Psychology Press.

Sansone, C., & Thoman, D.B. (2005). Interest as the missing motivator in self-regulation. *European Psychologist*, 10, 175–186.

Santos, A., & Stuart, M., 2003. Employee perceptions and their influence on training effectiveness. *Human Resource Management Journal*, 13, 27–45.

Schiefele, H., Krapp, A., Prenzel, M., Heiland, A., & Kasten, H. (1983). *Principles of an educational theory of interest*. (Taper presented at the 7th Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development in Munich).

Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299-323.

Schiefele, U. (1996). Topic interest, text representation, and quality of experience. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 3–18.

Schiefele, U. (1998). Individual interest and learning, what we know and what we don't know. In L. Hoffman, A. Krapp, K. Renninger, & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning:*

*Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender* (pp. 91–104). Kiel, Germany: IPN.

Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds), *Handbook of motivation at school* (pp. 197–222). New York, NY: Routledge.

Schiefele, U., & Krapp, A. (1996). Topic interest and free recall of expository text. *Learning and Individual Differences*, 8, 141–160.

Schiefele, U., Krapp, A., & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 183–212). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Schmit, M. J., & Allscheid, S. P. (1995). Employee attitudes and customer satisfaction: making theoretical and empirical connections. *Personnel Psychology*, 48(3), 521-536.

Schraw, G., & Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 13, 211–224.

Schumacker, R.E., & Lomax, R.G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.

Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37, 67–78.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self- concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

Short, D. C., & Yorks, L. (2002). Analyzing training from an emotion perspective. *Advances in Human Resource Development*, 4, 80–96.

Silvia, P. J. (2001). Interest and interests: The psychology of constructive capriciousness. *Review of General Psychology*, 5, 270–290.

Silvia, P. J. (2005). What is interesting? Exploring the appraisal structure of interest. *Emotion*, 5, 89-102.

Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. New York, NY: Oxford University Press.

- Sitzia, J. (1999). How valid and reliable are patient satisfaction data? An analysis of 195 studies. *International Journal for Quality in Health Care*, 11, 319–28.
- Sitzmann, T. M., Brown, K. G., Casper, W. J., & Polliard, C. (2005). Moderators of the relationship between reactions to training and learning outcomes. Unpublished working paper, Tulsa, OK.
- Spector, P.E. (1985). Measurement of human Service Staff Satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, 13, 693–713.
- Spector, P.E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences*. Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications.
- Steiger, J.H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42 (5), 893-98.
- Strong, E., K., Jr. (1933). *Vocational Interest Blank for Women*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Sugrue, B. (2003). *2003 state of the industry report*. Alexandria, VA.: American Society for Training and Development.
- Sugrue, B., & Kim, K. H. (2004). *2004 state of the industry report*. Alexandria, VA.: American Society for Training and Development.
- Suhonen, R., Leino-Kilpi, H., Välimäki, M., & Kim, H. (2007). The Patient Satisfaction Scale-An empirical investigation into the Finnish adaptation. *Journal Of Evaluation In Clinical Practice*, 13(1), 31-38.
- Tannenbaum, S. I., Mathieu, J. E., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (1991). Meeting Trainees' Expectations: The Influence of Training Fulfillment on the Development of Commitment, Self-Efficacy, and Motivation. *Journal Of Applied Psychology*, 76(6), 759-769.
- Tannenbaum, S.I. & Woods, S.B. (1992). Determining a Strategy for Evaluating Training: Operating Within Organizational Constraints. *Human Resources Planning*, 15(2), 63-81.
- Tannenbaum, S. I., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.

- Thorndike, E. L. (1935). *Adult interests*. New York: Macmillan.
- Tomkins, S.S. (1981). The quest for primary motives : Biography and autobiography of an idea. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 306- 329
- Tracey, J. B., Hinkin, T. R., Tannenbaum, S., & Mathieu, J. E. (2001). The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 12(1), 5-23.
- Twitchell, S., Holton, E. F., & Trott, J. W. (2000). Technical Training Evaluation Practices in the United States. *Performance Improvement Quarterly*, 13(3), 84-109.
- Vallerand, R.J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : Implications pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne*, 30, 662-680.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Education (EME). *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21(3), 323-349.
- Vanhamme, J. (2002). La satisfaction des consommateurs spécifique à une transaction : définition, antécédents, mesures et modes. *Recherche et Applications en Marketing*, 17 (2), 55-80.
- Venkatesh, V. (2000). Determinants of Perceived Ease of Use: Integrating Control, Intrinsic Motivation, and Emotion into the Technology Acceptance Model. *Information Systems Research*, 11(4), 342.
- Venkatesh, V., & Speier, C. (1999). Computer technology training in the workplace: A longitudinal investigation of the effect of mood. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 79, 1–28.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: McGraw Hill.
- Warr, P. & Bunce, D. (1995). Trainee characteristics and the outcomes of open learning. *Personnel Psychology*, 48(2), 347-375.



Warr, P., Allan, C., & Birdi, K. (1999). Predicting Three Levels of Training Outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 351–375.

Weiss, D.J., Dawis, R.V., England, G.W., & Lofquise L.H. (1967). *Minnesota studies in vocational rehabilitation: XXII, manual for Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Vocational Psychology Research, University of Minnesota.

Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12, 173-194.

Werner, H. (1948). *Comparative psychology of mental development*. New York : International Universities Press.

Westbrook, R.A., & Reilly, M.D. (1983). Value-percept disparity : an alternative of the disconfirmation of expectations theory of consumer satisfaction. In Bagozzi R.P. et Tybout, A.M. (dir.). *Advances in Consumer Research*. Provo, UT : Association for Consumer Research. 10, 256-262.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.

Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30, 1–35.

Wigfield, A., Eccles, J., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In R. Lerner & W. Damon (Series Eds.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 933–1002). New York, NY: Wiley.

Xerfi-Precepta (2009). Les organismes de formation privés - Stratégies et mutations à l'horizon 2015. Repéré à <http://www.xerfi.com/etudes/9sae01.pdf>

Yang, H., Sackett, P. R., & Arvey, R. D. (1996). Statistical power and cost in training evaluation: Some new considerations. *Personnel Psychology*, 49(3), 651-668.

Yu, C.Y., Muthén, B.O. (2002). *Evaluation of model fit indices for latent variable models with categorical and continuous outcomes*. Los Angeles : University of California at Los Angeles, Graduate School of Education & Information Studies.

Yu, C.Y. (2002). *Evaluating cutoff criteria of model fit indices for latent variable models with binary and continuous outcomes*. Doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.

## ANNEXE 1. Consigne de passation des questionnaires



Madame, Monsieur,

L'IFIS a souhaité travailler en partenariat avec l'Université de Paris Ouest Nanterre La Défense, Centre de Recherches Éducation et Formation, équipe de recherche Apprenance et Formation des Adultes, sur une étude conduite par celle-ci et portant sur l'évaluation de ses formations.

Cette étude, réalisée par une doctorante de l'équipe de recherche, constitue un des axes du travail de recherche universitaire qui s'inscrit dans une démarche qualité initiée par l'IFIS. L'objectif de cette recherche est d'évaluer l'efficacité pédagogique de nos formations. Le questionnaire qui suit est un des outils de cette recherche.

Les réponses à ce questionnaire seront traitées uniquement de façon statistique. Afin de rendre les réponses et le traitement des données anonymes, un code est prévu à cet effet. Il est destiné au chercheur. Aucune information personnelle ne sera retournée à votre employeur.

Nous vous demandons de bien vouloir consacrer quelques minutes à compléter le questionnaire proposé. Une restitution sera prévue par mail si vous le souhaitez : [n.yennek@ifis.asso.fr](mailto:n.yennek@ifis.asso.fr)

Vous remerciant vivement de votre participation à cette recherche.

**Ce questionnaire est confidentiel et aucun résultat ne sera transmis à un tiers.**  
**Les traitements de données demeureront anonymes.**

Avant de commencer, merci d'inscrire à la suite dans les cases ci-dessous le code composé des :

3 premières lettres de votre prénom

3 premières lettres de votre nom

2 derniers chiffres de votre année de naissance

2 premiers chiffres de votre département de naissance (si vous êtes né(e) à l'étranger, indiquez 99 pour votre département de naissance)

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

**Exemple :**

Prénom : Marie-Claude

Nom : Dupond

Année de Naissance : 1965

Département de naissance : 78

Code à inscrire

<b>M</b>	<b>A</b>	<b>R</b>	<b>D</b>	<b>U</b>	<b>P</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

## Consignes avant de commencer le questionnaire

**Merci de répondre à toutes les questions suivantes y compris celles qui peuvent vous apparaître comme des répétitions : cet aspect du questionnaire ainsi que sa relative longueur font partie intégrante de la démarche de recherche envisagée.**

Un contact par mail, est prévu pour vous expliquer notre démarche à l'issue de vos réponses : **il est donc important d'essayer de répondre à chaque question sans en oublier aucune.**

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, **il est essentiel de bien indiquer vraiment ce que vous pensez, le plus spontanément possible.**

Lisez chaque phrase ci-dessous puis indiquez votre degré d'accord avec chacune d'elle en entourant le chiffre correspondant sur une échelle de 1 à 7, de 1 =Pas du tout en accord à 7 =Très fortement en accord.

Pas du tout en accord	Très peu en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Fortement en accord	Très fortement en accord
1	2	3	4	5	6	7

## ANNEXE 2. Items du questionnaire de satisfaction

Code item	Enoncé de l'item
<b>Dimension "utilité perçue"</b>	
UP1	Cette formation va influencer positivement ma capacité à être efficace dans mon travail.
UP2	Cette formation a une grande valeur pratique pour mon travail.
UP3	Cette formation va m'aider à répondre aux questions que je me pose dans mon travail.
UP4	Cette formation est totalement en rapport avec les problèmes que j'ai à résoudre dans mon travail.
UP5	Cette formation va me permettre d'améliorer mes compétences professionnelles dans mon travail.
UP6	Cette formation est pertinente pour mon activité professionnelle.
UP7	Cette formation est directement applicable dans mon activité professionnelle.
UP8	Ce que j'ai appris dans cette formation va me servir dans mon travail.
UP9	Je pense recommander cette formation à d'autres personnes dans mon entreprise.
UP10	Cette formation m'a fourni de nouvelles façons d'aborder mon activité professionnelle.
UP11	Je vais pouvoir appliquer concrètement ce que j'ai appris durant cette formation dans mon entreprise.
UP12	Cette formation est très opérationnelle pour mon activité professionnelle.
<b>Dimension "formateur(s)"</b>	
FOR1	Tous les intervenants maîtrisaient le contenu de la formation.
FOR2	L'animation de la formation était d'une grande qualité.
FOR3	Les intervenants ont su maintenir l'intérêt du groupe durant la formation.
FOR4	Les intervenants ont été à l'écoute des questions des stagiaires.
FOR5	Les intervenants ont répondu efficacement aux problématiques terrains exprimées par les stagiaires.
FOR6	Les intervenants ont su rendre la formation vivante.
FOR7	Les intervenants ont présenté clairement le contenu de la formation.
FOR8	Les intervenants ont su prendre en compte la spécificité des contextes professionnels des stagiaires.
FOR9	Les intervenants avaient une bonne expertise des sujets traités.
FOR10	Les supports des intervenants étaient d'une grande qualité.
FOR11	L'expertise des intervenants était adaptée au contenu de la formation.
<b>Dimension "difficulté perçue"</b>	
DP1	J'ai trouvé cette formation difficile à suivre.
DP2	J'ai trouvé que les questions abordées durant la formation étaient difficiles.
DP3	J'ai trouvé cette formation difficile à comprendre.
DP4	J'ai trouvé que les sujets traités durant la formation n'étaient pas simples à comprendre.
DP5	J'ai trouvé que la formation était d'un niveau trop élevé.
DP6	Les sujets traités durant la formation était beaucoup trop durs.
DP7	J'ai trouvé que la formation était trop compliquée.

DP8	Suivre cette formation m'a demandé beaucoup d'effort.
DP9	J'ai trouvé que la formation était trop dure.
<b>Dimension "méthodes pédagogiques"</b>	
METH1	Le déroulé de la formation ou les exposés ou les cas pratiques sont bien adaptés aux sujets traités durant la formation.
METH2	Le déroulé de la formation ou les exposés ou les cas pratiques m'ont permis de prendre une part active dans la formation.
METH3	Le déroulé de la formation ou les exposés ou les cas pratiques employés m'ont permis de partager des expériences professionnelles avec d'autres stagiaires.
METH4	La formation était réaliste et pratique.
METH5	Le rythme de la formation était bien adapté aux sujets traités durant la formation.
METH6	L'alternance théorie et cas pratiques était bien adaptée aux sujets traités durant la formation.
METH7	À mon avis, la formation a permis de mobiliser l'expérience professionnelle des stagiaires de manière pertinente.
METH8	Le déroulé de la formation ou les exposés ou les cas pratiques m'ont permis un partage enrichissant avec les autres stagiaires sur les pratiques des entreprises.
METH9	La durée de la formation était bien adaptée au contenu de la formation.
<b>Dimension "Objectif et contenu"</b>	
OBJ1 = FOR	À mon avis, au regard du programme de la formation, le contenu était pertinent.
OBJ2	Les questions principales ont été traitées de manière aussi approfondie que la durée de la formation l'a permis.
OBJ3	Le contenu théorique était d'une grande clarté.
OBJ4	Le contenu pratique était d'une grande clarté.
OBJ5	Le contenu de la formation était d'une grande qualité.
OBJ6	À mon avis, le contenu de la formation était adapté à mes objectifs de formation.
OBJ7	Les cas pratiques abordés durant la formation ont bien illustré le contenu théorique.
OBJ8	Les points essentiels de la formation ont été traités en profondeur.
OBJ9	A mon avis, les thèmes les plus importants de la formation ont été suffisamment développés.
OBJ10	Le programme de la formation était en adéquation avec mes objectifs de formation.
OBJ11	A mon avis, mes objectifs de formation ont été atteints.

*Note. Les items retenus après les analyses sont grisés.*

### ANNEXE 3. Items du questionnaire d'intention de retour en formation

Code item	Enoncé de l'item
INT1	Si j'en ai la possibilité, j'ai l'intention de suivre d'autres formations à l'IFIS.
INT2	Dans la mesure du possible, j'aurai recours à l'IFIS pour me former sur des thèmes en lien avec mon travail.
INT3	Je vais recommander la formation que je viens de suivre à d'autres personnes.
INT4	Si j'ai besoin de me former pour développer mes compétences professionnelles, j'ai l'intention d'avoir recours à l'IFIS si cela m'est possible.
INT5	En supposant que j'ai accès à une formation IFIS sur un thème qui m'intéresse, j'ai l'intention de suivre cette formation.
INT6	J'ai l'intention de suivre d'autres formations à l'IFIS chaque fois que cela me sera possible.
INT7	Je préfère avoirs recours à l'IFIS si je dois suivre une formation en lien avec mon activité professionnelle.
INT8	Je pense recommander les formations IFIS à d'autres personnes.

*Note. Les items retenus après les analyses sont grisés.*



## ANNEXE 4. Items du questionnaire d'intérêt pour la formation

Intérêt individuel pour la formation	
Code item	Énoncé de l'item
INTIF1	J'aime aller en formation parce que j'éprouve du plaisir à apprendre de nouvelles choses sur des sujets qui m'intéressent.
INTIF2	J'apprécie d'aller en formation parce que cela me permet d'approfondir mes connaissances sur des sujets qui m'intéressent.
INTIF3	Aller en formation est agréable car cela me permet d'explorer des domaines intéressants.
INTIF4	J'apprécie d'aller en formation car je trouve très stimulant d'en savoir plus sur des sujets qui m'attirent.
INTIF5	Je pense qu'aller en formation est très important pour moi.
INTIF6	J'ai toujours trouvé intéressant de suivre une formation.
INTIF7	J'aime bien aller en formation en général.
INTIF8	Me former pour apprendre est très important pour moi.
INTIF9	J'aime beaucoup suivre des formations car cela me permet d'en savoir plus sur des sujets qui m'intéressent.
intérêt situationnel activé	
TRIG1	Les intervenants étaient passionnants.
TRIG2	Les intervenants ont su capter mon attention durant cette formation.
TRIG3	Cette formation était tellement stimulante qu'il était facile d'y porter une grande attention.
TRIG4	Les intervenants ont su susciter mon attention durant cette formation.
TRIG5	Cette formation a mobilisé toute mon attention.
TRIG6	Les intervenants étaient vraiment intéressants.
TRIG7	J'ai beaucoup apprécié les intervenants.
intérêt situationnel maintenu	
VAL1	Ce que j'ai appris durant cette formation est très important pour moi.
VAL2	Ce que j'ai appris durant cette formation est très proche des situations de travail que je suis susceptible de rencontrer.
VAL3	Ce que j'ai appris durant cette formation a beaucoup de sens pour moi.
VAL4	Ce que j'ai appris durant cette formation me paraît très utile.
VAL5	Ce que j'ai appris durant cette formation a beaucoup de valeur pour moi.
VAL6	Les sujets abordés durant cette formation sont des sujets importants.
VAL7	Le contenu de cette formation avait beaucoup de sens pour moi.

*Note. Les items retenus après les analyses sont grisés.*

## ANNEXE 5. Items du questionnaire d'intérêt thématique

❖ **Le thème de la formation que vous avez suivi est :**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Concernant ce thème, vous diriez :**

Code item	Enoncé de l'item
INTHEME1	Je suis toujours ravi-e de travailler sur ce thème.
INTHEME2	J'ai toujours trouvé ce thème passionnant.
INTHEME4	Je suis en général très content-e à l'idée de pouvoir me plonger dans ce thème.
INTHEME5	J'aime beaucoup ce thème.
INTHEME6	Je suis en général content-e d'apprendre de nouvelles choses sur ce thème.
INTHEME7	Je pense que ce thème est très important pour moi.
INTHEME8	J'apprécie d'apprendre de nouvelles choses sur ce thème.
INTHEME9	J'ai toujours trouvé ce thème très intéressant.
INTHEME10	J'aime beaucoup approfondir mes connaissances sur ce thème.

*Note. Les items retenus après les analyses sont grisés.*