

Université de Bourgogne

U.F.R Sciences Humaines

Ecole doctorale L.I.S.I.T

Thèse de Doctorat pour l'obtention du grade de
Docteur en psychologie de l'Université de Bourgogne

**L'IMPACT DES VARIABLES DISPOSITIONNELLES
ET DE LA DECLARATION DE LIBERTE SUR LES
RESULTATS D'UNE ACTIVITE DE FORMATION**

Présentée et soutenue publiquement par

Isabelle GILLET

Sous la direction de **M. Fabien GIRANDOLA** et **M. Daniel GILIBERT**

Membres du Jury

Mme Pascale DESRUMAUX	Professeur, Université de Lille 3
Mme Valérie FOINTIAT	Professeur, Université Paul Verlaine, Metz
M. Daniel GILIBERT	Maître de Conférences, HDR, Université de Bourgogne
M. Fabien GIRANDOLA	Professeur, Université de Bourgogne
M. Alain SOMAT	Professeur, Université de Rennes 2



8 décembre 2011

REMERCIEMENTS

Je tiens, en premier lieu, à remercier chaleureusement mes directeurs de thèse, MM. Daniel Gilibert et Fabien Girandola, pour leur patience, leurs encouragements et leur gentillesse tout au long de ces années de thèse.

Je remercie les membres de mon jury, Mme Pascale Desrumaux, Mme Valérie Fointiat et M. Alain Somat d'avoir lu cette thèse et d'être présents à cette soutenance.

Un grand merci aux répondants d'avoir consenti de bonne grâce à participer aux études ainsi qu'au service de formation de continue de l'Université de Bourgogne (SUFCOB) d'avoir permis la réalisation d'une étude. Merci à M. Jean-Michel Dorlet du SUFCOB pour ses judicieux conseils.

Je remercie également le laboratoire SPMS ainsi que les membres du laboratoire, plus particulièrement Melle Lara Dessagne et Mme Brigitte Minondo avec qui j'ai eu l'occasion de travailler. Sans oublier mes collègues et amis, Caroline, Amandine, Ghislain et les autres, merci d'avoir rendu ces années de thèse agréables. Merci également à Catherine Lobet, pour sa sympathie et sa disponibilité.

Et pour terminer, je dédie cette thèse à ma famille. Merci à mes parents, Claude et Bernadette, à ma grand-mère, à mon frère Joseph et à ma sœur Anne pour leur soutien indéfectible et leur présence inestimable.

SOMMAIRE

VUE D'ENSEMBLE	12
-----------------------------	-----------

INTRODUCTION GENERALE	20
------------------------------------	-----------

CADRE THEORIQUE	23
------------------------------	-----------

CHAPITRE I : L'évaluation des impacts de la formation

1.1) Bilan sur la pratique des évaluations de formation	24
1.1.1) La rareté des pratiques d'évaluation de formation.....	24
1.1.2) Les freins à l'implantation des évaluations de formation	25
1.2) Les principaux modèles pouvant structurer une démarche d'évaluation des impacts de la formation	27
1.2.1) Le modèle de Kirkpatrick	27
1.2.1.1) La réaction	27
1.2.1.2) L'apprentissage	28
1.2.1.3) Le niveau comportemental.....	29
1.2.1.4) Le niveau des résultats	30
1.2.2) Les avantages et les limites de ce modèle.....	31
1.2.2.1) Avantages : structurer, rendre mesurables et renseigner des enjeux différents.....	31
1.2.2.2) Limites : des niveaux très indépendants, des mesures non précisées et un modèle qui ne permet pas de repérer les facteurs favorables à des acquisitions.....	32
1.2.3) La validation statistique de ce modèle	33
1.2.4) Les propositions d'améliorations à ce modèle.....	34
1.2.4.1) L'identification des besoins et des ressources	34
1.2.4.2) La distinction entre réactions affectives et utilité de la formation dans le niveau réaction	35
1.2.4.3) La distinction entre mesures subjectives et mesures objectives	36
1.2.4.4) L'analyse de la rentabilité	37

1.2.4.5) La prise en compte des aspects situationnels et des caractéristiques individuelles	37
1.2.5) Classification des résultats d'apprentissage	39
1.2.6) Proposition d'un modèle de synthèse	42
1.3) La recherche actuelle en matière d'évaluation de formation	43
1.3.1) la prise en compte de différents points de vues lors de l'évaluation.....	43
1.3.2) la prise en compte des variables contextuelles et dispositionnelles.....	45
1.4) Conclusion	47

CHAPITRE II : L'intervention des variables dispositionnelles..... 49

2.1) L'estime de soi	51
2.1.1) Définition de l'estime de soi	51
2.1.2) Lien entre l'estime de soi et la performance ou la satisfaction.....	52
2.1.2.1) Etudes réalisées en contexte scolaire	52
2.1.2.2) Etudes réalisées en contexte professionnel	54
2.1.2.3) Etudes réalisées en contexte de formation	56
2.1.3) Conclusion	56
2.2) Le sentiment d'efficacité personnelle	57
2.2.1) Définition	57
2.2.1.1) Distinction entre le sentiment d'efficacité personnelle général et spécifique	57
2.2.1.2) Les déterminants du sentiment d'efficacité personnelle	58
2.2.1.3) Les impacts du sentiment d'efficacité personnelle	59
2.2.2) Liens avec la performance et la satisfaction	60
2.2.2.1) Etudes réalisées en contexte scolaire	60
2.2.2.2) Etudes réalisées en contexte professionnel	61
2.2.2.3) Etudes réalisées en contexte de formation	63
2.2.3) Conclusion	64
2.3) Locus de contrôle	64
2.3.1) Définition du locus de contrôle	64
2.3.1.1) La théorie de l'apprentissage social de Rotter	64
2.3.1.2) Locus de contrôle interne versus externe du renforcement.....	66
2.3.1.3) Distinction entre le locus de contrôle et des notions proches	66

2.3.2) Liens avec la satisfaction et la performance	67
2.3.2.1) Etudes réalisées en contexte scolaire	67
2.3.2.2) Etudes réalisées en contexte professionnel	68
2.3.2.3) Etudes réalisées en contexte de formation	69
2.3.3) Conclusion	70
2.4) L'optimisme	70
2.4.1) Définition de l'optimisme	70
2.4.1.1) L'optimisme dispositionnel	71
2.4.1.2) L'optimisme en terme de style explicatif.....	72
2.4.2) Liens avec la satisfaction et la performance	72
2.4.2.1) Etudes portant sur l'optimisme dispositionnel.....	72
2.4.2.2) Le comportement organisationnel positif	74
2.4.3) Conclusion	75
2.5) L'évaluation centrale de soi (Core Self-evaluation)	75
2.5.1) Définition des concepts.....	76
2.5.2) Ces quatre traits constituent-ils un facteur commun ?	77
2.5.3) Liens entre l'évaluation centrale de soi et la satisfaction au travail.....	78
2.5.4) Liens entre l'évaluation centrale de soi et la performance au travail.....	78
2.5.5) Liens entre le sentiment d'efficacité personnelle, l'estime de soi, le locus de contrôle et l'optimisme.....	79
2.6) Rappels sur la perspective socio-normative et son apport sur le lien entre les variables dispositionnelles et la réussite en formation	80
Conclusion cadre théorique	84
CONTRIBUTION EMPIRIQUE.....	86
CHAPITRE III : Etudes lors de Travaux Dirigés à l'Université.....	86
3.1) Problématique générale.....	86
ETUDE 1 : Prédire la réussite universitaire par la satisfaction et des variables dispositionnelles.....	91

3.2) Une première étude exploratoire en TD : des corrélations dans l'évaluation des impacts de la formation indépendamment de la performance à l'examen	91
3.2.1) Problématique	91
3.2.2) Hypothèses	91
3.2.3) Vue d'ensemble	93
3.2.4) Méthodologie	93
3.2.4.1) Procédure	93
3.2.4.2) Participants.....	94
3.2.4.3) Matériels	94
3.2.4.4) Consignes	95
3.2.5) Résultats	96
3.2.5.1) Liens entre les évaluations subjectives d'impacts	96
3.2.5.2) Les différentes variables subjectives permettent-elles de prédire la note ?	99
3.2.6) Résumé et apports de l'étude 1	100

ETUDE 2 : Réifier le caractère prédictible de la réussite universitaire par des variables dispositionnelles en augmentant le temps de formation 102

3.3) Réplique complémentaire en augmentant le temps consacré à la formation	102
3.3.1) Problématique	102
3.3.2) Hypothèses	103
3.3.3) Vue d'ensemble	105
3.3.4) Méthodologie	105
3.3.4.1) Procédure	105
3.3.4.2) Participants.....	105
3.3.4.3) Matériels	106
3.3.5) Résultats	107
3.3.5.1) Réplique de l'étude 1	108
3.3.5.2) Comparaison études 1 et 2	110
3.3.6) Résumé et apports de l'étude 2	112

ETUDE 3 : La prédictivité des variables dispositionnelles expliquée par l'impact du niveau antérieur..... 115

3.4) Réplique complémentaire en mesurant l'évolution des variables au cours de la formation et le niveau antérieur des étudiants : Etude 3	115
--	-----

3.4.1) Problématique	115
3.4.2) Hypothèses	116
3.4.3) Vue d'ensemble	118
3.4.4) Méthodologie	119
3.4.4.1) Procédure	119
3.4.4.2) Participants.....	119
3.4.4.3) Matériels	119
3.4.5) Résultats	120
3.4.5.1) Corrélations entre les mesures en fin de formation : Réplique de l'étude 1	121
3.4.5.2) Les évaluations subjectives sont liées au niveau antérieur des étudiants .	121
3.4.5.3) Prédit-on mieux la note à l'examen en prenant en compte les notes antérieures ?.....	122
3.4.5.4) Vérification concernant les évolutions au cours de la formation.....	124
3.4.6) Résumé et apports de l'étude 3	127

ETUDE 4 : Prédire la réussite universitaire par le concept de l'Evaluation Centrale de Soi..... 130

3.5) Réplique complémentaire : l'évaluation centrale de soi en contexte de formation est-elle prédictive de l'apprentissage objectif (Etude 4) ?	130
3.5.1) Problématique	130
3.5.2) Hypothèses	130
3.5.3) Vue d'ensemble de l'étude.....	132
3.5.4) Méthodologie	132
3.5.4.1) Procédure	132
3.5.4.2) Participants.....	133
3.5.4.3) Matériels	133
3.5.5) Résultats	134
3.5.6) Résumé et apports de l'étude 4	137
3.6) Discussion	138
3.6.1) Apports pour l'évaluation de formation.....	138
3.6.1.1) Utilité du niveau I, satisfaction, faut-il le prendre en compte lors d'une évaluation ?	138

3.6.1.2) La non-prédictibilité de l'apprentissage objectif par des variables dispositionnelles et des mesures d'impact subjectifs de la formation.....	141
3.6.1.3) Le rôle joué par le niveau antérieur dans la prédictibilité de la note	145
3.6.1.4) Liens avec le concept de l'évaluation centrale de soi de Judge et al. (1997)	145
3.6.2) Limites et critiques des études	146
3.6.3) Conclusion	148

CHAPITRE IV : La satisfaction en formation prédit-elle l'insertion

professionnelle 150

4.1) Apports théoriques	150
-------------------------------	-----

ETUDE 5 : Impact de la satisfaction et de variables dispositionnelles exprimées en fin de formation sur le devenir professionnel des stagiaires. 152

4.2) Problématique	152
4.3) Hypothèses	153
4.4) Vue d'ensemble	153
4.5) Méthodologie	154
4.5.1) Procédure	154
4.5.2) Participants.....	154
4.5.3) Matériels	154
4.5.4) Consignes	155
4.6) Résultats	157
4.7) Discussion	159

CHAPITRE V : L'engagement en contexte de formation 162

5.1) Apports théoriques	162
5.1.1) La psychologie de l'engagement.....	162
5.1.2) Evocation de la liberté et technique du « vous êtes libre de... »	164
5.1.3) L'engagement et la formation	165
5.1.3.2) Les principes de l'engagement adaptés au domaine de l'éducation et de la formation	165
5.1.3.3) Quelques expérimentations en contexte d'insertion ou de formation.....	166

5.1.4) Interaction entre engagement et variables dispositionnelles.....	168
5.2) Problématique générale.....	170

ETUDE 6 : Effets de l'engagement sur une formation à l'entretien de recrutement 173

5.3) Quels effets dans le cadre de l'évaluation d'une formation à l'entretien d'embauche (Etude n°6) ?	173
5.3.1) Problématique	173
5.3.2) Hypothèses	173
5.3.2.1) Hypothèse générale	173
5.3.2.2) Hypothèses opérationnelles	174
5.3.3) Vue d'ensemble de l'étude.....	174
5.3.4) Méthodologie	175
5.3.4.1) Procédure	175
5.3.4.2) Participants.....	175
5.3.4.3) Matériels	176
5.3.4.4) Consignes	178
5.3.5) Résultats	179
5.3.5.1) Résultats	179
5.3.5.2) Ajout d'un quatrième groupe	182
5.3.6) Résumé et apports de l'étude 6	186

ETUDE 7 : Effets de l'engagement sur la motivation, la satisfaction, l'apprentissage et l'évaluation centrale de soi au cours d'une formation..... 188

5.4) Effets de l'induction sémantique du sentiment de liberté sur les impacts d'une formation (étude 7).....	188
5.4.1) Problématique	188
5.4.2) Hypothèses	189
5.4.2.1) Hypothèse générale	189
5.4.2.2) Hypothèses opérationnelles	189
5.4.3) Vue d'ensemble de l'étude.....	189
5.4.4) Méthodologie	190
5.4.4.1) Procédure	190
5.4.4.2) Participants.....	190
5.4.4.3) Matériels	190

5.4.4.4) Consignes	192
5.4.5) Résultats	193
5.4.6) Résumé et apports de l'étude 7	193
ETUDE 8 : Effet de l'engagement sur la satisfaction et l'apprentissage suite à une formation.....	195
5.5) Quels effets de la déclaration de liberté sur les évaluations subjectives des étudiants et sur leurs acquisitions (Etude n°8)?	195
5.5.1) Problématique	195
5.5.2) Hypothèses	196
5.5.2.1) Hypothèse générale	196
5.5.2.1) Hypothèses opérationnelles	196
5.5.3) Vue d'ensemble de l'étude.....	198
5.5.4) Méthodologie	198
5.5.4.1) Procédure	198
5.5.4.2) Participants.....	198
5.5.4.3) Matériels	200
5.5.4.4) Consignes	202
5.5.5) Résultats	203
5.5.5.1) Comparaison entre les deux groupes expérimentaux.....	204
5.5.5.2) Comparaison entre les deux groupes expérimentaux en fonction de leurs variables dispositionnelles.....	205
5.5.6) Résumé et apports de l'étude 8	208
5.6) Discussion	210
5.6.1) Apports des études	210
5.6.1.1) Des effets bénéfiques de la déclaration de liberté par rapport à la déclaration de contrainte (Etudes 6 et 8)	210
5.6.1.2) D'éventuels effets spécifiques de la déclaration de liberté (locus de contrôle) et de la déclaration de contrainte (moindre satisfaction et sentiment d'efficacité personnelle quant au résultat ultérieur de l'apprentissage) (Etude 6).	211
5.6.1.3) Effet de la déclaration en fonction de sa position temporelle (avant ou après la passation du pré-test) (Etude 6)	212
5.6.1.4) Effet combiné de l'engagement et des variables dispositionnelles (Etudes 8)	213

5.6.2) Limites et critiques des études	214
5.6.3) Que se passe t-il en cas d'échec à l'issue de la formation pour les étudiants engagés ?	216
5.6.4) Conclusion	217
CONCLUSION GENERALE	219
BIBLIOGRAPHIE	227
ANNEXES	246
Annexe n°1 : Questionnaire pré-test étude 3.....	247
Annexe n°2 : Questionnaire post-test études 1 à 3.....	249
Annexe n° 3 : Questionnaire post-test étude 4	254
Annexe n° 4 : Questionnaire satisfaction étude 5	260
Annexe n° 5 : Questionnaire insertion étude 5.....	264
Annexe n°6 : Questionnaire pré-test étude 6.....	270
Annexe n° 7 : Questionnaire post-test étude 6	272
Annexe n° 8 : Questionnaire pré-test étude 7	274
Annexe n° 9 : Questionnaire post-test étude 7	278
Annexe n° 10 : Etude 7 : complément concernant l'effet d'interaction entre les variables engagement et évaluation centrale de soi sur l'évolution de l'apprentissage subjectif au cours de la formation.	283
Annexe n° 11 : Questionnaire pré-test étude 8.....	285
Annexe n° 12 : Exercice proposé lors de la séance (apprentissage objectif) étude 8	287
Annexe n° 13 : Questionnaire post-test étude 8	288

VUE D'ENSEMBLE

La mise en place des évaluations dans les universités est actuellement devenue une priorité. Il s'agit depuis peu d'un des objectifs prioritaires affichés par les universités. Comment évaluer efficacement une formation ? Sur quels critères ? Par qui ? Quels résultats sont attendus ou comment les améliorer ? Les universités ne savent pas toujours comment répondre à ces questions méthodologiques, à l'instar des organisations privées. Evaluer la satisfaction des stagiaires est l'évaluation la plus répandue car les mesures de satisfaction sont simples d'utilisation et de compréhension. Des formulaires d'évaluation-type peuvent être utilisés à grande échelle et pour tous types de formation, après qu'une formation ait été dispensée quels que soient les objectifs de celle-ci. Cependant ces mesures de satisfaction sont remises en causes par de nombreux auteurs (Holton, 2005). Etre satisfait de la formation ne signifie pas que l'étudiant a bien retenu les concepts enseignés ou réussira l'examen relatif à cette formation. Par ailleurs, le risque est grand de considérer des variables dispositionnelles (l'insuffisance des motivations, le manque de confiance en eux-mêmes des stagiaires...) comme responsables de résultats décevants à l'issue de la procédure d'évaluation de la formation. Cela impliquerait de mettre en place des procédures de sélection sur de telles variables. En effet, beaucoup admettent la capacité à prédire des variables dispositionnelles en raison des liens corrélationnels habituellement observés entre ces variables et la performance. D'autres estiment que de telles variables, indépendamment de la performance peuvent donner lieu à une valorisation sociale (Pansu & Gilibert, 2002 ; Gilibert & Vovelle, 2003 ; Gilibert, 2004). Montrer une forte motivation, une bonne estime de soi ou un locus de contrôle interne est en effet valorisé socialement et est surtout l'apanage des personnes occupant des positions de réussite sociale. On peut donc se demander si de telles variables dispositionnelles ne sont pas plus le reflet d'une situation de réussite en formation plutôt qu'elles n'en sont la cause. C'est ce que nous tenterons de vérifier au travers de corrélations simples et multiples visant à prédire de façon diachronique le niveau des connaissances effectivement acquises par les stagiaires et les étudiants. Par ailleurs, le contexte de formation est plus rarement pris en compte lors d'une évaluation de formation. Le contexte est, en effet, considéré comme une donnée qui ne peut pas être aisément modifiée. Nous pensons, néanmoins, que l'efficacité d'une formation peut varier en fonction de la manière de présenter son contexte. Des techniques d'engagement ont ainsi fait l'objet de quelques recherches en ce sens dont il convenait de confirmer les résultats (Roques, 2008).

Dans nos études, nous évaluerons la satisfaction et l'apprentissage suite aux formations suivies. Nous nous référerons aux deux premiers niveaux du modèle de Kirkpatrick (2007), qui sont « réaction » et « apprentissage ».¹ La réaction mesure le ressenti des participants suite à différents éléments de la formation, c'est-à-dire leur satisfaction en fin de formation. L'apprentissage détermine si les participants ont acquis les connaissances et les compétences transmises lors de la formation. Ce niveau peut être atteint par des mesures subjectives (avoir le sentiment de savoir...) ou objectives (contrôle de connaissances).

Bates (2004) s'interroge sur la prise en compte des variables dispositionnelles et contextuelles lors d'une évaluation de formation. Nous nous intéresserons particulièrement à quatre variables dispositionnelles que nous mesurerons de façon contextualisée et assez minimale : l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, le locus de contrôle et l'optimisme. Les trois premières appartiennent au construit psychologique de l'Evaluation Centrale de Soi (Judge et al., 1997)², décrit comme extrêmement important pour prédire la réussite (Judge, 2009). L'optimisme est pris en compte car c'est un concept proche du sentiment de contrôle (Carver, 1997). Il s'agit d'une variable qui, comme les précédentes, peut être normative (Le Barbenchon, Milhabet, Steiner, & Priolo, 2008) et parfois suspectée d'expliquer des effets de valorisation de l'internalité (Gilibert, 2009). L'estime de soi fait référence à l'évaluation que les individus font de leurs propres compétences (Rosenberg, 1965). Il s'agit d'une valeur que les individus s'accordent. Le sentiment d'efficacité personnelle est la croyance qu'un individu possède en ses propres capacités en vue d'atteindre un objectif (Bandura, 1991). Le locus de contrôle renvoie à la théorie de l'apprentissage social de Rotter (1966). Plus un individu a un locus de contrôle interne, plus il s'attendra à ce que les résultats de son comportement dépendent de lui-même (de son comportement ou de ses caractéristiques personnelles). Enfin, selon Scheier et Carver (1985), l'optimisme renvoie à des attentes favorables concernant les événements futurs. L'ensemble des variables dispositionnelles que nous venons d'évoquer entretiennent des liens étroits avec la satisfaction et l'apprentissage en contexte scolaire et professionnel (Baumester, Campbell, Krueger & Vohs, 2003 ; Multon, Brown & Lent, 1991 ; Ng, Sorensen & Eby, 2006 ; Nonis & Wright, 2003 ; Solberg, Evans & Segerstrom, 2009 ; Stajkovic & Luthans, 1998). Néanmoins, encore peu d'études à notre connaissance ont été réalisées en contexte de formation.

¹ Ce modèle comporte deux autres niveaux : comportemental et résultats.

² Le quatrième et dernier concept de ce construit étant d'inspiration plus clinique, la stabilité émotionnelle, celui-ci ne rentrait pas dans notre objectif de recherche.

En ce qui concerne le contexte de formation, nous nous intéresserons au rôle joué par une technique d'engagement. L'engagement des participants a été obtenu par l'induction sémantique d'un contexte de liberté. Cette induction sémantique a été opérationnalisée par la technique du « Vous êtes libres de ... » (Guéguen, 2002) ici relatif à la participation à l'enseignement. Cette technique consiste à assortir la requête d'une simple phrase évoquant la liberté du sujet d'accepter ou de refuser la demande (Girandola, 2003) qui, dans notre cadre, concerne la participation au cours et l'absence de contrôle des présences. Quelques études ont en effet montré l'impact d'une technique d'engagement sur les résultats d'une formation tels que la satisfaction (Berda, 2006 ; Joule, 1994), l'implication professionnelle (Berda, 2006), le travail effectué en dehors de la formation (Louche & Lanneau, 2006) ou encore le taux d'insertion des chômeurs (Joule, 1994).

L'ensemble des formations évaluées, dans ces huit études, sont universitaires. Il peut s'agir d'une année de formation, d'un TD complet ou d'une séance de TD. La majorité des études ont concerné des étudiants de première année (de psychologie ou d'IUT GEA). Une étude a concerné des demandeurs d'emploi, tous âges et niveaux confondus (du niveau bac au bac+5). Plus de 1 000 individus ont participé à l'ensemble des études présentées. Tous sont rencontrés lors de séance de formation *in situ* n'ayant lieu qu'une fois par an, limitant ainsi les possibilités d'amélioration des paradigmes.

Les quatre premières études ont été réalisées lors d'un TD en première année de psychologie. **L'étude 1** a consisté en l'évaluation de ce TD universitaire. Ce dernier a été évalué sur la satisfaction, l'apprentissage subjectif et sur des variables dispositionnelles : estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, locus de contrôle et optimisme. Il s'agit de mesures renseignées par les étudiants. L'apprentissage objectif, quant à lui, est mesuré par le recueil de la note obtenue à l'examen terminal. Des liens corrélationnels sont observés entre les diverses mesures subjectives. L'apprentissage objectif est corrélé positivement à l'optimisme et négativement à la satisfaction. Ces liens se maintiennent lors de la régression multiple, bien que ces variables n'expliquent que 8% des variations sur l'apprentissage objectif. Cette première étude permet de mettre en exergue d'une part le fait qu'un étudiant satisfait n'est pas forcément un étudiant qui réussira et d'autre part que les variables dispositionnelles ne semblent pas permettre de prédire l'apprentissage objectif.

L'étude 2 est une réplique de l'étude 1. Le temps de formation consacré aux objectifs pédagogiques évalués est multiplié par deux. Au lieu de réaliser un dossier complémentaire, les étudiants ont effectué uniquement des exercices en totale adéquation avec ce qui leur est demandé à l'examen. Les corrélations entre les mesures subjectives renseignées à chaud à l'issue de la formation (satisfaction, apprentissage subjectif et variables dispositionnelles) sont moins fortes que dans l'étude 1. En revanche, cette fois, ces variables semblent mieux prédire l'apprentissage objectif (note). Lors de la régression multiple, l'apprentissage subjectif et l'optimisme demeurent prédictifs de l'apprentissage objectif ; ils expliquent cette fois 25% des variations sur l'apprentissage objectif.

La troisième étude est à nouveau une réplique des deux premières (le contenu du cours est identique à la deuxième). Nous avons cette fois pris en compte le niveau antérieur de l'étudiant (sous la forme de la moyenne obtenue au premier semestre), cette variable nous paraissant pouvoir intervenir au niveau des mesures renseignées et de la note obtenue. De plus, un pré-test des variables dépendantes a été ajouté, de sorte à prendre en compte leur évolution au cours de la formation, en conformité avec les recommandations de Kirkpatrick (2007). Des corrélations sont toujours observées entre les mesures subjectives elles-mêmes ainsi qu'entre les variables subjectives et l'apprentissage objectif (à l'exception de la satisfaction et du locus de contrôle). A l'issue d'une régression multiple, le niveau antérieur et l'optimisme expliquent 41% des variations sur l'apprentissage objectif, les autres variables n'étant plus prédictives. Par ailleurs, l'ensemble des mesures évoluent positivement au cours de la formation, comme attendu. Néanmoins, ces évolutions ne semblent pas mieux prédire l'apprentissage objectif que les simples mesures collectées en fin de formation. On retiendra donc que les prédicteurs les plus crédibles, de la note obtenue, sont le niveau antérieur puis l'optimisme.

Lors de **la dernière réplique (étude 4)**, nous avons eu recours au questionnaire de l'Evaluation Centrale de Soi de Judge et al. (2003) ; questionnaire validé entre temps par Meyers et Houssemand (2010) en contexte francophone rendant compte des variables dispositionnelles jusque là mesurées séparément. En ce qui concerne les variables communes aux précédentes études, peu de changements sont observés par rapport à l'étude 3. Des corrélations sont observées entre nos mesures subjectives ainsi qu'avec l'apprentissage objectif. A l'issue d'une régression multiple, 43% des variations de l'apprentissage objectif sont prédits de façon crédible par le niveau antérieur et l'optimisme, les autres variables n'étant plus prédictives. L'évaluation centrale de soi prédisait effectivement l'apprentissage objectif mais ce lien ne se maintient pas dans la régression multiple. Comme précédemment,

en régression multiple seuls perdurent les effets prédicteurs du niveau antérieur de l'étudiant et de son optimisme quant à sa note.

Ces quatre études permettent de constater que les variables dispositionnelles ou leur évolution ne semblent pas déterminantes en soi de l'apprentissage objectif représenté par la note obtenue. Il semble en aller de même pour les mesures d'impacts subjectifs de la formation mesurées « à chaud » comme la satisfaction. En conclusion et grâce à ces répliques nous pouvons conclure que seuls l'optimisme et le niveau antérieur prédisent l'apprentissage objectif (note obtenue). Les variables dispositionnelles nous semblent plus être la conséquence que la cause de la performance en termes d'apprentissage. Elles semblent dépendre des feedbacks évaluatifs accessibles par le biais d'exercices au cours de la formation et de la connaissance que les étudiants ont de leur niveau à l'issue du premier semestre. Nous reviendrons sur l'utilité du recueil de la satisfaction et des variables dispositionnelles. Il n'apporte rien en termes de prédiction des résultats issus de la formation et ne semble que refléter le niveau général de l'étudiant. En ce qui concerne l'optimisme, nous discuterons de l'intervention possible d'autres variables telles que les stratégies de coping et de travail, ou plus simplement l'intention d'abandonner face aux difficultés qui se présentent ou au contraire de s'améliorer.

La cinquième étude a été réalisée à la demande du SUFCOB (Service Universitaire de Formation COntinue de Bourgogne). Des formations universitaires proposées à des demandeurs d'emploi sont évaluées. La satisfaction ainsi que des variables dispositionnelles (estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, locus de contrôle et optimisme) sont recueillies en fin de formation. L'insertion professionnelle est mesurée six mois plus tard. Les résultats ont permis de constater que la satisfaction n'est pas prédictive de l'insertion professionnelle (objectif essentiel de ce type de prise en charge en formation) pas plus que ne le sont les variables dispositionnelles. Encore une fois, seul l'optimisme en termes de nombre de mois nécessaires pour trouver un emploi l'est. Ce résultat confirme ceux observés lors des premières études, cette fois sur un terrain professionnel autre que le terrain universitaire classique (licence 1) dont l'objectif essentiel était la réussite à l'examen.

Si l'on suppose habituellement que des variables dispositionnelles favorisent l'engagement des participants et des résultats positifs à l'issue de la formation, nous proposons d'utiliser la théorie de l'engagement afin d'agir directement sur l'engagement des

participants par le biais d'une simple déclaration de liberté relative à la présence à l'enseignement (études 6, 7 et 8). En effet, Pour Roques (2008), les formations ne sont pas seulement à considérer en fonction de dimensions psychologiques, telles que le bien-être ou l'image de soi, elles le sont également sur des variables contextuelles comme l'engagement. Les trois dernières études mettent en application une technique d'engagement en contexte de formation. Pour ces trois études, la technique du « Vous êtes libre de ... » est utilisée (Guéguen, 2002).

Dans l'étude 6, trois groupes sont créés : un groupe déclaration de liberté (dans lequel la technique d'engagement est utilisée) ; un groupe déclaration de contrainte (dans lequel la présence obligatoire des étudiants en cours est rappelée) et un groupe contrôle sans consigne particulière. L'expérience s'est déroulée lors de deux séances de TD portant sur l'entretien de recrutement proposé à des étudiants de première année à l'IUT GEA. Lors d'un pré-test, la motivation, l'apprentissage subjectif et des variables dispositionnelles (estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, locus de contrôle et optimisme) sont mesurés. Lors du post-test, la motivation est remplacée par la satisfaction, les autres mesures restent inchangées (permettant ainsi le recueil de leur évolution au cours de la formation). Il apparaît que les étudiants engagés par une simple déclaration de liberté, concernant leur présence en cours, sont plus satisfaits, déclarent un meilleur apprentissage et manifestent une évolution plus prononcée de leur locus de contrôle au cours de la formation, que les étudiants contraints d'assister au cours. Les étudiants engagés ont, semble-t-il, resserré les liens entre leur présence en cours et leurs attitudes envers la formation suivie. Dans ce sens, une différence est observée entre le groupe déclaration de liberté et le groupe contrôle : suite à la déclaration de liberté les participants pensent plus facilement que le résultat de la formation dépendra d'eux-mêmes (augmentation du locus de contrôle interne). A titre exploratoire, nous avons observé les différences entre les groupes déclaration de contrainte et contrôle. Les étudiants du groupe contrôle sont plus satisfaits de la formation et déclarent un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé que ceux contraints d'être présents au cours.

L'**étude 7** a consisté à tester (de façon optimiste) les effets, à cinq semaines, de la déclaration de liberté quant aux présences, au début de l'enseignement. Les mesures concernent les résultats d'une session de formation en termes de satisfaction mais aussi les évolutions de la motivation par rapport aux contenus, de l'évaluation centrale de soi et d'apprentissage subjectif. Nous n'observons pas les effets escomptés vraisemblablement du fait du délai trop long (cinq semaines) entre les mesures et les déclarations de liberté et de contrainte utilisées. Une analyse exploratoire indique pourtant un effet sur l'apprentissage subjectif rapporté par

les étudiants ayant une forte évaluation centrale de soi. Ces résultats rejoignent ceux observés par Hyatt et Prawitt (2001) ou par Quintard, Lecigne, Pascual, Rogues et Parneix (2010) concernant le locus de contrôle.

La dernière étude (étude 8) a consisté à comparer les effets d'une déclaration de liberté à une déclaration de contrainte sur des résultats d'une séance de formation plus courte (TD de deux heures). Les mesures collectées concernent la satisfaction, l'apprentissage subjectif, l'apprentissage objectif (exercice réalisé pendant la séance), la performance (exercice différent réalisé en fin de séance) et les variables dispositionnelles (estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, locus de contrôle et optimisme). L'effet de l'engagement est observé sur la satisfaction et l'apprentissage objectif. Des résultats particulièrement positifs sont observés pour les étudiants s'attendant à échouer ou pensant ne pas avoir un niveau suffisant (optimisme ou estime de soi faibles).

Ces différentes études soulignent le rôle joué par le niveau antérieur des formés, l'optimisme, et l'engagement sur des résultats objectifs d'une formation.

Ces résultats se rapprochent du modèle développé par Holton (2005) selon lequel le contexte et les habiletés interviennent sur les résultats d'une formation. A un niveau pratique rappelons que ce modèle ne considère pas la satisfaction comme un résultat de formation et qu'il postule l'impact des variables individuelles sur les résultats de formation. Bien que nous soyons en partie d'accord avec ce modèle sur le second point (rôle du niveau antérieur), nous pensons néanmoins que le niveau satisfaction est pertinent pour évaluer l'image de la formation même si les stagiaires les plus satisfaits ne semblent pas tirer un meilleur profit de la formation. En revanche, les variables dispositionnelles ne sont pas, dans nos études, déterminantes des résultats et des apprentissages objectifs en contexte de formation. Elles apparaissent jouer un rôle exclusivement social en révélant en partie le niveau général des stagiaires et leurs attentes positives quant à l'examen.

L'optimisme (note attendue ou insertion professionnelle attendue) est la seule mesure prédisant de façon récurrente et crédible, les performances suite à la formation indépendamment du niveau antérieur. Cela nous amène à nous questionner sur la présence de variables cachées restant à explorer (e.g., stratégies de coping, connaissances en rapport avec sa situation actuelle et future, anticipation pertinente au regard de la connaissance de son niveau antérieur et des difficultés présentes ou à venir).

Comme toute recherche exploratoire, les études présentées ici devraient permettre des améliorations ultérieures (échelles utilisées insuffisamment longues et validées, manque de

mesures objectives pour certaines de nos études, analyses statistiques limitées...). Elles ouvrent, cependant, sur un large champ de recherche et permettent de proposer un nouveau cadre paradigmatique et théorique pour apporter quelques réponses à des truismes propres au travail social : la satisfaction en formation n'est pas dans l'absolu la marque d'un acte de formation réussi, les variables dispositionnelles ne sont pas des indicateurs fiables de l'apprentissage en formation et ne semblent pas déterminantes d'une évolution du niveau des acquis. Elles semblent simplement refléter en partie le niveau général (et parfois le niveau préalable) des formés et tout au plus les attentes de réussite. Entre les recherches s'intéressant, d'une part, au rôle prédictif des variables dispositionnelles et celles soulignant le fait qu'elles sont normatives avant tout, il nous semble possible de développer d'autres recherches sur les méthodes formatives (feed-back évaluatif, quantité d'exercices...) qui rendent ces variables prédictives du résultat de la formation. Enfin d'autres variables contextuelles devraient être prises en compte comme le contexte de liberté. Ce contexte de liberté semble produire des effets favorables en termes d'apprentissage, notamment chez les formés s'attendant à échouer ou pensant ne pas posséder un niveau suffisant.

INTRODUCTION GENERALE

Le passage par une formation est devenu courant de nos jours. L'offre de formation se multiplie à tous les niveaux. Au niveau initial, l'offre de formation est vaste. Des formations sont proposées pour tous les métiers, plusieurs pour un métier, même pour des métiers qui ne nécessitaient pas de formation il y a encore quelques années (« formation sur le tas »). Tout au long de la vie, il n'est pas rare de changer d'orientation professionnelle ou d'effectuer une formation afin d'évoluer professionnellement soit par choix soit par nécessité. Le domaine des loisirs n'est pas épargné n'ont plus. De nombreuses formations sont proposées (formation pour apprendre à cuisiner, dans le sport, pour apprendre une nouvelle langue...). Face à l'augmentation croissante de l'offre de formation dans tous les secteurs et la privatisation de nombreuses offres de formation, la qualité de la formation est devenue un enjeu majeur pour les professionnels du secteur et un champ d'étude pour les chercheurs.

Bournazel (2005) rapporte que, d'un point de vue historique, la science de l'évaluation est née aux Etats-Unis et que les premières recherches sur l'évaluation remontent au début du vingtième siècle. Une des premières évaluations a ainsi été menée en 1912 sur une formation de professeurs de mathématiques. La prise de conscience de la nécessité de l'évaluation, selon le même auteur, s'est surtout faite en réponse à l'obligation de justifier de l'usage des fonds publics, des coûts et des résultats des formations. L'évaluation dans ce contexte est *« à la fois un instrument de reconnaissance de la spécificité des politiques publiques, et un outil de mesure de leurs performances »* (Bournazel, 2005, p. 181).

Suite à cette prise de conscience, un grand nombre d'écrits ont été publiés sur ce thème. Phillips, Phillips et Hodges (2004) recensent des dizaines de livres sur le sujet et ce dans plusieurs domaines : apprentissage et développement, sciences sociales, éducation et organisations gouvernementales. Il y aurait plus de cent modèles et théories ayant trait à l'évaluation des formations. De nombreuses sources d'informations sont notamment disponibles : livres, conférences, ASTD (American Society for Training et Development), AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire)...

La recherche actuelle s'intéresse également à l'individu en formation et au contexte de formation. Les variables dispositionnelles ainsi que le contexte peuvent, en effet, avoir un impact sur l'efficacité des formations. Nous nous intéressons particulièrement à quatre variables dispositionnelles qui sont l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, le locus de contrôle et l'optimisme afin de vérifier dans quelle mesure elles prédisent effectivement les résultats d'une formation. L'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle et le locus de contrôle font en effet partie du construit de l'évaluation centrale de soi (construit proposé par Judge, Locke et Durham en 1997) et décrit comme extrêmement important pour prédire la réussite (Judge, 2009). Selon Bates (2004), les variables dispositionnelles doivent en effet être prises en compte lors d'une évaluation de formation pour mieux interpréter les résultats. Le contexte peut également faire varier les résultats d'une évaluation de formation. A ce sujet, nous nous demanderons si l'engagement peut avoir un effet sur l'efficacité d'une formation. L'engagement sera minimalement opérationnalisé concernant la présence en cours par la technique du « Vous êtes libre de... » (Guéguen, 2004). Cette technique a pour effet de créer un contexte de liberté.

Huit études ont été réalisées. Elles sont regroupées en trois parties. La première partie concerne des études réalisées lors de travaux dirigés, une deuxième a trait à des formations destinées à des demandeurs d'emploi et la dernière s'intéresse aux effets de l'engagement en contexte de formation.

La première partie porte sur l'évaluation d'un TD universitaire. Cette évaluation a été reconduite sur quatre années en améliorant progressivement notre paradigme. La première étude a consisté à évaluer ce TD en mesurant deux niveaux du modèle de Kirkpatrick, satisfaction, apprentissages (subjectif et objectif), ainsi que les variables dispositionnelles susmentionnées. L'objectif était d'étudier les liens entre les niveaux du modèle de Kirkpatrick et les variables dispositionnelles mesurées en fin de formation.

La deuxième étude est une réplique de la première. Le contenu de la formation a été modifié. En effet, le temps de formation a été augmenté, à savoir que plus de temps était consacré aux exercices directement en lien avec l'évaluation.

Lors de la troisième étude (identique aux deux premières), nous avons entrepris une évaluation en début de formation et une en fin de formation afin de mesurer l'évolution de nos variables (apprentissage subjectif, estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, locus de

contrôle et optimisme). Une autre variable potentiellement explicative a été recueillie : le niveau antérieur des étudiants.

La quatrième étude est une réplique de la troisième. Nous y avons ajouté l'échelle de l'évaluation centrale de soi, de Judge et al., traduite en français (Meyers & Houssemand, 2010).

La deuxième partie comprend une seule étude. Celle-ci a été réalisée à la demande du service de formation continue de l'université de Bourgogne (SUFCOB). Elle a consisté à évaluer les formations proposées aux demandeurs d'emploi afin de vérifier que de telles formations favorisaient l'employabilité à 6 mois des personnes diplômées. Plusieurs variables ont été recueillies à cette occasion dont la satisfaction et les variables dispositionnelles en fin de formation et l'insertion professionnelle six mois plus tard.

Dans la dernière partie, trois études ont testé l'intérêt d'une technique d'engagement en contexte de formation, en induisant une déclaration de liberté au tout début de la première séance de cours et en déclarant les étudiants libres d'y participer ou non. Les effets mesurés, en fonction des possibilités offertes par ces séances de formations, concernent la satisfaction, les variables dispositionnelles en fin de formation, le niveau d'apprentissage déclaré par les étudiants ou l'apprentissage effectif. En comparaison à des séances de formation où les étudiants sont déclarés contraints d'assister à l'enseignement, il semble que la déclaration de liberté relative à la présence aux enseignements ait un impact positif.

CADRE THEORIQUE

CHAPITRE I : L'évaluation des impacts de la formation

De Ketele (1992, p. 205 & 209) définit l'évaluation comme le processus qui consiste à recueillir « *des informations pertinentes, valides et fiables* » en vue « *d'aider à la prise de décision* ». Selon McCain (2005), le but d'une évaluation est de déterminer ou d'améliorer la valeur d'une formation. Cette évaluation, qui s'effectue sur la base de standards ou critères, mesure finalement la formation en vue de prendre une décision (maintenir ou non la formation).

Kraiger, Ford, et Salas (1993) effectuent une distinction entre l'évaluation des formations qui vise seulement à vérifier le niveau des individus en formation (mesurer si les stagiaires ont atteint les objectifs de l'apprentissage) et les modèles d'efficacité et de mesure d'impact des formations. Ces derniers ont pour objectif d'expliquer pourquoi les formations ont ou n'ont pas atteint les effets attendus. Cette distinction rejoint celle faite par Spilbury (1995) ou Arnold (2005) entre validation (processus qui garantit que la formation a atteint les critères et objectifs) et l'évaluation (qui fournit des résultats mesurables de la formation, lesquels peuvent être utilisés pour évaluer l'impact sur la performance des participants en situation de travail). Même si notre objectif est d'englober tout ce qui existe en matière d'évaluation des formations, nous nous intéressons plus particulièrement aux modèles d'efficacité et de mesure d'impact des formations.

La formation est, en général, un concept qui est assez mal défini, tant elle peut prendre des formes variées adaptées à chaque demande, besoin ou contexte. Le point sur lequel s'accordent les différents manuels en psychologie du travail (Huteau, 2003 ; Arnold, 2005 ; Spector, 2006) concerne les étapes successives que devrait idéalement suivre une activité de formation : évaluation des besoins, définition d'objectifs, préparation, activité de formation et évaluation de ses effets. Nous traiterons essentiellement de ce dernier point bien que l'activité d'évaluation implique nécessairement un renvoi aux étapes précédentes.

Dans une première partie seront décrites les pratiques d'évaluation de formation. La plupart des professionnels de la formation s'accordent pour affirmer la nécessité d'évaluer les formations. Malgré cela, peu de formations sont évaluées dans les faits. Nous verrons ainsi les principaux freins rencontrés lors d'une évaluation de formation. La seconde partie sera consacrée à la description de quelques modèles d'évaluation des formations. Le plus connu étant celui de Kirkpatrick (1959), qui a servi de point de départ à de nombreux autres. Nous terminerons par la présentation de la recherche actuelle en matière d'évaluation de formation.

1.1) Bilan sur la pratique des évaluations de formation

Cette partie a pour objectif de faire le point sur ce qui est fait concrètement en matière d'évaluation de la formation, de recenser les résistances émises face à ce concept et d'évoquer les problèmes méthodologiques liés à l'implantation d'une évaluation de formation.

1.1.1) La rareté des pratiques d'évaluation de formation

Beech et Leather (2006) remarquent que malgré la disponibilité de nombreux modèles, *« l'évaluation dans beaucoup de secteurs de la formation demeure une aspiration lointaine dans l'esprit des responsables de formation et du personnel et demeure très secondaire pour les dirigeants »* (p. 38). Ils citent deux études. Une enquête britannique (Training Agency, 1989) rapportée par Bee et Bee (1994) relate que seulement 15% des organismes ont tenté de réaliser une évaluation de la formation dont 2.5% ont entrepris en plus une analyse coûts-bénéfices. Dans la même veine, Thackway (1997) mentionne une enquête de 1994 effectuée par l'« Industrial Society » sur un échantillon de 467 entreprises. Elle révèle que près d'une entreprise sur cinq n'a pas effectué d'évaluation systématique ; que 80% des entreprises effectuant une évaluation ne le font que par questionnaires de satisfaction ; et que seulement 14% réalisant une évaluation le font en employant un questionnaire en rapport avec les objectifs stratégiques des ressources humaines.

Selon Beech et Leather (2006), ces enquêtes montrent que la formation est évaluée trop rarement et que lorsqu'une évaluation est mise en place, elle est réduite à la mesure des réactions de satisfaction des stagiaires.

Dans une enquête portant sur les pratiques d'évaluation des grandes entreprises, Dixon (1996) révèle que les évaluations mises en place le sont plus dans l'intérêt des besoins commerciaux que des besoins d'évaluation. Certaines mesures ne sont effectuées que si les données qui en résultent sont utiles pour les clients. Ces évaluations servent avant tout à justifier la formation et ainsi à maintenir le budget alloué à cette dernière.

Bournazel (2005), examinant les pratiques françaises en matière d'évaluation, signale que la France serait en retard dans ce domaine comparée aux pays anglo-saxons notamment. Il n'y serait conduit que des évaluations des politiques publiques et non des évaluations de formation. Les actions de formations sont appréhendées en tant que sous-produits des politiques de l'emploi.

Dejean (2002), en recensant les pratiques d'évaluation des universités françaises, constate des pratiques relativement éparses. Guerrero (2000) dans une enquête à laquelle ont accepté de répondre 82 entreprises, rapporte que 1) 73,2 % d'entre elles disent effectuer une étude des besoins de formation et vérifient que la formation est bien en adéquation avec les besoins, 2) 69.5 % relèvent l'avis des stagiaires, 3) 47.6 % mesurent le transfert, 4) 26.8 % l'apprentissage et 5) 19.5 % entreprennent de mesurer l'impact sur l'organisation. Même si ces résultats sont encourageants, la mise en œuvre de pratiques d'évaluation rigoureuses n'est que partielle et limitée.

1.1.2) Les freins à l'implantation des évaluations de formation

Il existerait un certain nombre de résistances psychologiques et de difficultés méthodologiques liées à l'implantation d'une évaluation. Plusieurs auteurs ont ainsi tenté de répertorier les problèmes mentionnés par les professionnels pour expliquer la rareté des évaluations (Phillips, Phillips et Hodges, 2004 ; Sanderson, 1992 mentionné par Beech et Leather, 2006 ; Thackway, 1997). Les principaux problèmes évoqués ont trait au manque de temps, au manque de connaissances techniques à propos de l'évaluation et des méthodologies d'évaluation, au manque de soutien de la part des cadres opérationnels percevant l'évaluation comme une perte de temps, au manque de clarté des objectifs définis pour l'évaluation et au fait que les évaluations sont souvent conçues après-coup alors qu'elles devraient être pensées en amont de la formation pour être réellement utiles (Patrick, 1992 rapporté par Beech et Leather, 2006 ; Phillips, Phillips et Hodges, 2004).

Phillips, Phillips et Hodges (2004) soulignent de plus qu'il existe trop de modèles et de théories disponibles et que ces modèles seraient parfois trop complexes à mettre en pratique pour un novice. A propos des difficultés méthodologiques, McCain (2005) a identifié une liste de biais pouvant affecter les résultats d'une évaluation. Ces biais sont bien connus des psychologues sociaux mais pas toujours des professionnels de la formation. Ces biais peuvent être aussi basiques que le biais d'échantillonnage, les biais liés à la conduite d'entretiens ou la réalisation de questionnaires, la non prise en compte de la tendance à répondre oui aux questions, le biais de tendance centrale ou encore le biais émotionnel.

Bournazel (2005) cite une autre difficulté, celle de se limiter à la seule analyse des résultats obtenus chez les individus ayant suivi une formation qui peut mener à sous-estimer ou à surestimer les effets de la formation. Pour pallier à ce problème, de nombreux auteurs recommandent de recourir à l'utilisation d'un groupe contrôle ou d'une population témoin. Toutefois, il peut y avoir des éléments inobservables entre les deux groupes pouvant expliquer également l'impact de la formation. Selon Huteau (2003), il n'est quasiment jamais possible de procéder avec deux groupes de caractéristiques identiques sur le terrain, il est donc nécessaire d'avoir recours à des quasi-expérimentations. De plus, la mise en place d'une procédure nécessitant un groupe contrôle est difficile dans les organisations (Haccoun & Saks, 1997).

Dixon (1997) mentionne une difficulté de plus, les mesures de performances appropriées et de mesures de performances utilisés par les entreprises sont souvent différentes et celles utilisées ne sont pas toujours issues de tests valides et fiables ; les coûts de développement ou de mise en place étant généralement très voir trop élevés.

Toutes ces difficultés méthodologiques ne sont pas toujours connues ou prises en compte lors de l'implantation d'une évaluation de formation et c'est souvent au moment de l'interprétation des résultats que les problèmes apparaissent. Ces difficultés font que les évaluations sont généralement perçues en fin de compte comme inutiles, coûteuses en termes de temps et d'argent et donnant lieu à des résultats peu exploitables ou inadéquats (Phillips, Phillips & Hodges, 2004 ; Sanderson, 1992). Les professionnels parviennent alors difficilement à intégrer ces évaluations, de manière durable, dans leur système de formation.

Il existe cependant des modèles d'évaluation tentant de simplifier le processus de l'évaluation. Le modèle de Kirkpatrick (2007) s'adresse directement aux professionnels désireux de mettre en place une évaluation.

1.2) Les principaux modèles pouvant structurer une démarche d'évaluation des impacts de la formation

1.2.1) Le modèle de Kirkpatrick

Le modèle de Kirkpatrick est un modèle d'évaluation de formation basé sur quatre niveaux : réaction, apprentissage, niveau comportemental et niveau résultat. Son objectif est de rendre compte de l'efficacité d'une formation de manière globale. Ce modèle ébauché il y a plus de cinquante ans reste le modèle le plus utilisé à l'heure actuelle par les praticiens et les chercheurs (Santos et Stuart, 2003).

Figure 1.1

Modèle de Kirkpatrick (2007)

La réaction prend en compte les réactions des participants en rapport avec leur ressenti. L'apprentissage détermine si les participants ont atteint les objectifs d'apprentissage de la formation c'est à dire s'ils ont acquis les connaissances et compétences, pendant la formation. Le niveau comportemental se réfère aux transferts en situation de travail. Il évalue les changements comportementaux dus au programme de formation. Le niveau résultats (retombées) correspond à l'impact de la formation sur l'organisation en termes de performance ou de rentabilité. Il inclut une évaluation finale du programme en fonction d'objectifs initiaux.

1.2.1.1) La réaction

Définition

La *réaction* prend en compte le degré de satisfaction des participants quant à différents aspects de la formation. L'objectif est de mesurer le ressenti des participants suite au programme de formation (Kirkpatrick, 2007).

Ce niveau inclut (Kirkpatrick, 2007) des réactions au contenu du programme, aux compétences et à l'efficacité de l'instructeur, aux assistances à l'instruction (powerpoint,

polycopiés...). Il peut comprendre également d'autres items ayant trait à l'emploi du temps, aux aménagements, à l'administration ou à d'autres aspects pratiques du programme. Il est également possible d'y inclure des items qui prépareront les niveaux 3 et 4 (exemple : quel est l'apprentissage principal retenu ?...).

D'après Kirkpatrick (2007), il est parfois accordé peu de crédit à cette évaluation pourtant la satisfaction client est essentielle afin de connaître l'état d'esprit des formés lorsqu'ils retourneront à leur travail. Le mieux étant qu'ils y retournent avec une attitude positive envers le programme, les formateurs et, donc, l'organisme de formation.

Mesure

Différents auteurs (McCain, 2005 ; Kirkpatrick, 2007 ; Spilsbury, 1995) soumettent l'utilisation d'un questionnaire afin d'évaluer la réaction des participants. Ce questionnaire, appelé « happy sheet », a pour but de mesurer la satisfaction des participants. Selon Spilsbury (1995) la plupart des organisations ont recours aux questionnaires, cependant quelques unes utilisent l'interview ou des sessions de feedback. D'après ces auteurs, l'échelle de type Likert en cinq points est la plus souvent utilisée (excellent /vraiment bien / bien / assez bien / faible ou fortement en désaccord / en désaccord / neutre / en accord / fortement en accord). Il est préférable que le questionnaire contienne des questions de type fermées et de type ouvertes. Kirkpatrick (2007) recommande, en effet, d'encourager les commentaires écrits après chaque item ou à la fin du questionnaire.

1.2.1.2) L'apprentissage

Définition

L'*apprentissage* a pour objectif de déterminer si les participants ont atteint les objectifs de la formation en termes d'acquisition de nouvelles connaissances, s'ils ont développés ou améliorés des compétences, s'ils ont changés d'attitudes.

Selon Kirkpatrick (2007) si le cours de formation n'a pas atteint un ou plusieurs objectifs d'apprentissage, il est impossible qu'il y ait un changement de comportement par la suite.

L'évaluation de l'apprentissage est importante pour deux raisons (Kirkpatrick, 2007). Elle permet de mesurer l'efficacité des formateurs dans la transmission de connaissances et le changement d'attitudes. Cette évaluation permet aux formateurs de savoir quand ils ont réussi

ou non un apprentissage, de comparer des méthodes ou des outils pédagogiques et donc par la suite d'améliorer leurs techniques de formation.

Mesure

Selon Spilsbury (1995) la méthode à choisir dépend du type de formation. Il effectue une différence entre les connaissances répétitives, simples et les compétences plus complexes. Kirkpatrick (2007) propose d'utiliser des tests écrits pour mesurer un changement dans les connaissances et des tests de performances pour mesurer une amélioration des compétences. D'après Spilsbury (1995), le test de performance le plus commun est le questionnaire à choix multiples ; McCain (2005) en présente de nombreux autres (type vrai/faux, classement, essai...). L'auteur illustre également ses propos par des exemples de questionnaires dont certains consistent pour les participants à donner leur degré d'accord avec des affirmations sur leur degré de maîtrise ce qui est également évoqué par Marth (1994). Haccoun et Saks (1998) soulignent que ce niveau est la plupart du temps appréhendé par des questionnaires de connaissances déclaratives dans les organisations. Outre les questionnaires et les tests de performance, Kirkpatrick suggère le recours à des simulations qui recréent la situation de travail.

1.2.1.3) Le niveau comportemental

Définition

Le niveau *comportemental* évalue les changements comportementaux dus au programme de formation. Il se réfère aux transferts de formations.

Broad et Newstrom (1992, cités par McCain, 2005, p. 93-94) définissent le transfert comme une « *application continue et efficace, par les stagiaires, des connaissances et compétences acquises lors de leur formation dans et en dehors de leur travail* ». C'est le fait d'amener les connaissances, compétences et habiletés d'un environnement d'apprentissage à l'environnement de travail (McCain, 2005).

Selon Kirkpatrick (2007), ce niveau est plus compliqué à évaluer du fait que les stagiaires ne changent pas leur comportement s'ils n'ont pas l'opportunité de le faire, qu'il est parfois difficile de prédire à quel moment un changement de comportement se produira. Les stagiaires peuvent réagir très différemment dans la mise en pratique de ces nouveaux

comportements : persister, revenir à l'ancien comportement ou rencontrer des contraintes professionnelles faisant obstacle à la mise en œuvre de nouvelles méthodes de travail.

Mesure

Haccoun et Saks (1998) rapportent que les mesures de transfert sont problématiques. Selon Kirkpatrick (2007) et Marth (1994) une évaluation sur le changement de comportement doit être conduite après une période de temps suffisante à l'issue de la formation (environ 2-3 mois). Kirkpatrick (2007) expose deux techniques pouvant être utilisées : le questionnaire ou l'interview. McCain (2005) préconise de soumettre un questionnaire avant, pendant et après la formation. Ces évaluations peuvent également être répétées plusieurs fois dans le temps. Cela permet d'observer si le changement de comportement se maintient sur le long terme.

D'autres techniques sont proposées telles que l'observation, l'utilisation d'un groupe témoin, le contrat de performance... Selon Haccoun et Saks (1998), deux types de mesures sont les plus souvent employées en littérature : la performance objective et les auto-évaluations bien que les données objectives soient plus rarement employées.

1.2.1.4) Le niveau des résultats

Définition

Le niveau *résultat* correspond à l'impact de la formation sur l'organisation en termes de performance ou de rentabilité. Il inclut une évaluation finale du programme.

Les résultats constituent la dernière étape mais sont les premiers éléments à considérer lors de la planification du programme de formation (Kirkpatrick, 2007). En effet, l'exploration de la faisabilité du niveau 4 s'effectue avant le programme.

McCain (2005) tente de recenser les différents indices rangés en type de mesure pouvant être utilisés en fonction des objectifs du programme de formation. Parmi ceux-ci, on trouve : opération (revenu par employé, coût des unités, nombre d'accidents, nombre d'erreurs...), productivité (temps de réponses aux demandes...), management (satisfaction des employés, absentéisme, turnover...), aspect financier (vente par employé, revenu généré...), client (satisfaction client...), employés (productivité, heures supplémentaires...), innovation et créativité (développement de nouveaux produits...) et marketing et ventes (part de marché...).

Mesure

Selon McCain (2005) les mesures à prendre en compte à ce niveau sont déterminées lors de l'analyse des besoins. Lors de cette analyse, il faut identifier le secteur ou le domaine dans lequel est attendu le changement (Spilsbury, 1995). Il s'agit de divers indices comme le turnover, le nombre de produits vendus...qui sont déterminés en fonction des objectifs de formation. Kirkpatrick (2007) et Spilsbury (1995) recommandent d'avoir recours à des techniques issues de la recherche (mesures avant et après, groupe contrôle, techniques statistiques...). Kirkpatrick (2007) explique que les résultats peuvent mettre un certain temps à se produire, ce laps de temps doit être décidé avant l'évaluation en prenant en compte tous les facteurs pouvant être impliqués.

1.2.2) Les avantages et les limites de ce modèle

1.2.2.1) Avantages : structurer, rendre mesurables et renseigner des enjeux différents

Bates (2004) résume les principaux points forts de ce modèle. Ce modèle est populaire et couramment utilisé car il répond directement aux besoins des professionnels et des différents acteurs de la formation (stagiaires, formateurs, commanditaires). Il permet d'appréhender l'évaluation de manière globale et rationnelle. Il permet ainsi de structurer en peu de catégories la diversité des résultats que l'on peut attendre d'une formation, de les rendre ainsi mesurables, tout en permettant de collecter des informations complémentaires reflétant la complexité des enjeux des programmes de formations : satisfaire, favoriser l'acquisition de savoirs et la mise en œuvre de savoir-faire tout en garantissant l'atteinte de résultats indispensables. Par exemple, le niveau « résultats » peut être décliné de sorte à fournir aux formateurs des résultats en termes financiers et ainsi favoriser la pérennité de l'organisme de formation.

Toujours selon cet auteur, ce modèle a apporté des contributions précieuses à la réflexion et à la pratique de l'évaluation des formations. Il a notamment mis l'accent sur l'importance du transfert d'apprentissage en distinguant clairement les niveaux « apprentissage » et « comportement ». Selon Quinones (1997), ce modèle est de plus un bon point de départ lorsque l'on souhaite entreprendre l'évaluation d'une formation. Ce modèle a

effectivement servi de base à l'élaboration de la plupart des autres modèles et ainsi fait l'objet de nombreuses améliorations depuis sa première formulation en 1959.

1.2.2.2) Limites : des niveaux très indépendants, des mesures non précisées et un modèle qui ne permet pas de repérer les facteurs favorables à des acquisitions.

En dépit de la qualité du modèle princeps de Kirkpatrick, plusieurs limites ont été relevées tant au niveau pratique que conceptuel.

Plusieurs auteurs formulent une limite importante à ce modèle. Ce dernier présuppose un lien de cause à effet entre ses différents niveaux (Kraiger et Jung, 1997 ; Arnold, 2005 ; Bates, 2004). Par exemple, si l'on apprécie une formation, on retiendra alors un plus grand nombre d'apprentissages. Dans la même veine, Kirkpatrick (2007) suppose que chaque niveau d'évaluation fournit des données plus informatives que le précédent. Ces deux suppositions ont été testées dans les méta-analyses que nous verrons au point suivant.

Au niveau pratique, il ne serait pas suffisamment informatif quant à la prise de décision concernant l'arrêt, la reconduite ou surtout l'optimisation d'une formation (Kraiger et Jung, 1997). A ce sujet, Kraiger et al. (1993) pointent un manque de clarté à propos de l'opérationnalisation des différents niveaux de mesures : peu d'indications sont fournies concernant les éléments de mesures à mettre en place à l'intérieur de chaque niveau. Il prendrait peu en compte les méthodes d'enseignement modernes (assistées par ordinateur par exemple) et présenterait un point de vue excessivement simplifié de l'efficacité de la formation.

Au niveau conceptuel, ce modèle négligerait l'impact des facteurs contextuels et individuels sur l'efficacité d'une formation permettant ainsi de comprendre les mécanismes favorisant les acquisitions (Cannon-Bowers, Salas, Tannenbaum, et Mathieu, 1995 ; Ford et Kraiger, 1995 ; Salas et Cannon-Bowers, 2001 ; Tannenbaum et Yulk, 1992 ; rapporté par Bates, 2004). On peut imaginer en effet qu'un grand nombre de facteurs organisationnels et individuels puissent influencer l'efficacité de la formation.

Le rôle des facteurs individuels et des variables dispositionnelles comme élément explicatif des résultats de la formation est une question récurrente dans les recherches ultérieures faisant

appel à ce modèle. Nous nous proposons dans les parties suivantes de traiter dans les détails des modèles d'évaluation de formation et de rendre compte des débats liés à la mesure et à l'évaluation des impacts de la formation (le lecteur manquant de temps pourra en faire une lecture rapide avant d'en arriver au point 1.4 de conclusion de cette partie ou nous reviendrons sur les apports de ces travaux liés à notre problématique)

1.2.3) La validation statistique de ce modèle

Trois méta-analyses ont été conduites afin d'éprouver la validité de ce modèle.

La première méta-analyse sur le sujet, a été entreprise par Alliger et Janak (1989). Elle portait sur trois hypothèses : 1) Chaque niveau apporte plus d'informations que le précédent, 2) Il existe un lien de cause à effet entre les différents niveaux et 3) Les différents niveaux entretiennent des corrélations positives.

En se basant sur 12 articles, soit 26 corrélations examinées, ils ont trouvés de faibles corrélations entre la réaction (niveau 1) et les autres niveaux ($r_{1,2} = .07$, $r_{1,3} = .05$ et $r_{1,4} = .48$ (la corrélation entre les niveaux 1 et 4 n'est basée que sur une seule corrélation)). Les autres niveaux connaissent de plus fortes corrélations ($r_{2,3} = .13$, $r_{2,4} = .40$, $r_{3,4} = .19$).

Ces résultats ont amené les auteurs à considérer le niveau réaction comme une catégorie indépendante des autres niveaux (apprentissage, comportemental et résultats) et donc que ce niveau serait moins explicatif que les autres de l'efficacité d'une formation.

Dans une autre méta-analyse, Alliger, Tannenbaum, Bennet, Traver et Shotland (1997) ont montré le rôle plus complexe joué par le niveau réaction. Cette contribution, basée sur 115 corrélations, fait référence aux travaux de Warr et Bunce (1995) distinguant, dans le niveau réaction, les réactions affectives des réactions relatives à l'utilité de la formation. Les réactions relatives à l'utilité de la formation sont plus fortement corrélées à l'apprentissage et au transfert que les réactions affectives (respectivement $.12$ vs $.03$ et $.21$ vs $.18$). Tandis que les réactions affectives sont plus fortement corrélées à l'apprentissage immédiat ($.26$ vs $.14$). Une corrélation positive est également observée entre l'apprentissage immédiat et la démonstration des comportements au cours de la formation. Il est à noter que ces deux variables ne prédisent pas mieux le transfert d'apprentissage que les réactions affectives et les réactions concernant l'utilité de la formation.

Bouteiller et Cossette (2007) précisent que les liens entre les niveaux du modèle de Kirkpatrick (2007) sont encore difficiles à établir et varient d'un échantillon à l'autre.

Plus récemment Arthur, Bennett, Edens, et Bell (2003) ont réalisé une méta-analyse basée sur plus de 150 publications sur l'évaluation de formation et prenant en compte une grande diversité de situations de formation.

Les auteurs ont tenté de déterminer si l'efficacité des formations varie en fonction du niveau d'évaluation utilisé (réaction, apprentissage, comportemental ou résultats). Ils ont également cherché à définir si une évaluation des besoins effectuée en amont rend la formation plus efficace. Pour finir, ils supposent que l'efficacité de la formation varie en fonction des méthodes de formations utilisées. Ces méthodes de formations dépendent de plus des compétences et des enseignements.

Ils ont montré que les niveaux du modèle de Kirkpatrick semblent bien mesurer l'efficacité d'une formation. Ils spécifient néanmoins que le niveau le plus révélateur ou différenciateur en terme d'efficacité globale est le niveau des apprentissages (suivi du niveau comportemental). Le moins prédictif est la réaction en termes de satisfaction alors qu'il s'agit du niveau le plus systématiquement mesuré lors d'une évaluation.

Il apparaît que les moments où sont entrepris les recueils de données des différents niveaux n'ont pas d'incidence sur leur prédiction de l'efficacité de la formation.

Concernant l'évaluation des besoins, les résultats sont à prendre avec précaution. Le fait d'entreprendre une évaluation des besoins améliore l'efficacité de la formation sur le niveau apprentissage alors que cela n'a pas d'effet sur le niveau comportemental.

Enfin, les résultats indiquent dans l'ensemble que l'efficacité des formations paraît varier en fonction des méthodes de formation requises, des compétences ou matières enseignées d'où l'importance de prendre en considération les variables contextuelles dans l'évaluation des formations.

1.2.4) Les propositions d'améliorations à ce modèle

1.2.4.1) L'identification des besoins et des ressources

Warr, Bird, et Rackham (1970) proposent un modèle baptisé CIRO (évaluation du Contexte, évaluation des ressources ou Input, évaluations des Réactions, évaluation des

résultats ou Output). Le niveau réaction (R) demeure inchangé comparé au modèle de Kirkpatrick (1959, 2007). L'évaluation des résultats (Output) se subdivise lui en trois sous-niveaux renvoyant plus ou moins aux trois autres niveaux du modèle de Kirkpatrick s'intitulant respectivement résultats immédiats, intermédiaires et ultimes en fonction des moments auxquels il convient d'effectuer les mesures.

L'originalité de ce modèle réside dans l'ajout de deux étapes en amont, utiles à mettre en place pour le gestionnaire de formation, afin d'évaluer a priori la qualité de la formation qui sera mise en place ou pour l'optimiser a posteriori. Il s'agit d'une part de l'évaluation des ressources disponibles (en termes de temps, de moyens et de connaissances) (Input) et d'autre part de l'évaluation du contexte qui permet une identification des besoins de formation (C).

Cette étape d'identification des besoins rejoint la procédure d'évaluation proposée par Spilsbury (1995) qui insiste sur l'identification des besoins de formation lors de sa conception. Le mot identification sera remplacé par la suite par le terme générique évaluation (Arnold, 2005). Alors que certains auteurs (Arnold, 2005 ; Huteau, 2003) considèrent l'évaluation des besoins de formation comme une étape indépendante de l'évaluation des formations, Warr et al. (1970) considèrent que cette identification préalable, des besoins et des moyens, est un élément important de la qualité des formations, à l'instar de la pratique des grandes entreprises (Dixon, 1996).

Cette évaluation des besoins consiste à comparer les compétences d'un individu aux compétences requises pour son poste de travail. Si des lacunes ressortent de cette comparaison, alors elles seront traduites en objectifs de formation (Spilsbury, 1995).

Arthur, Bennett, Edens et Bell (2003) ont montré que l'évaluation des besoins améliore l'efficacité des formations notamment sur le niveau apprentissage.

1.2.4.2) La distinction entre réactions affectives et utilité de la formation dans le niveau réaction

Le niveau réaction est le plus mesuré dans les organisations. Il est aussi le plus critiqué compte tenu de ses faibles corrélations avec les autres niveaux. Holton (1996) va même jusqu'à considérer que Kirkpatrick a commis une erreur en intégrant ce niveau dans son modèle. Des chercheurs se sont ainsi intéressés aux différentes dimensions de ce niveau. Warr et Bunce (1995) ont ainsi identifié une dimension affective et une dimension utilité dans leur

modèle. Morgan et Casper (2000) ont ensuite ajouté une troisième dimension à ce niveau : la perception de la difficulté de la formation.

1.2.4.3) *La distinction entre mesures subjectives et mesures objectives*

La difficulté d'établir des relations entre les niveaux du modèle de Kirkpatrick vient peut-être du fait que la mesure de ces niveaux se fait tantôt sur des données subjectives tantôt sur des données objectives. Marth (1994), s'intéressant aux niveaux des apprentissages et du changement comportemental, soutient qu'il convient de distinguer les apprentissages « subjectifs » des apprentissages « objectifs », tant au niveau des connaissances que du transfert comportemental. Il scinde les trois derniers niveaux du modèle de Kirkpatrick en deux en distinguant un sous-niveau classique et un sous-niveau amélioration. Les niveaux améliorations permettent de prendre en compte des mesures objectives.

Ce point de vue est partagé par McCain (2005) et Brown et Sturdevant Reed (2002). McCain (2005) différencie, en effet, l'amélioration des connaissances, compétences et habiletés de leurs démonstrations effectives dans le cadre de la formation.

Des évaluations de formation ont été effectuées en fonction de différentes modalités de mesures : subjectives ou au contraire objectives et leurs évolutions durant la formation. C'est notamment le cas d'études visant à évaluer l'intérêt de formations dans le cadre de la prévention de la violence des usagers (Gertz, 1980 ; Goddykoontz et Herrick, 1990 ; Lehman, Padilla, Clarck et Loucks, 1983 cités par Beech et Leather, 2006). Dans ces études, des mesures avant et après formation étaient mises en place afin de vérifier une diminution du nombre d'incidents répertoriés avant et après la formation (*mesure objective*) ainsi que l'évolution de variables attitudinales (*mesures subjectives*). Les résultats ont permis de constater, dans les trois études, une diminution du nombre d'incidents alors que les changements étaient plus mitigés pour ce qui est des mesures subjectives. Les deux types de mesures peuvent en effet attester de conclusions différentes quant à l'efficacité de la formation évaluée.

1.2.4.4) L'analyse de la rentabilité

Afin de prendre en compte la logique économique des commanditaires Hamblin (1974), s'appuyant sur les modèles de Kikpatrick et de Warr, Bird et Rackham, propose de distinguer deux aspects au sein des outputs (mesure du niveau ultime des « résultats ») : l'analyse des retombées de la formation sur l'activité du salarié et l'analyse de rentabilité économique de la formation.

D'autres auteurs (Phillips, 1997 ; McCain, 2005) présentent alors une formule de retour sur investissement, le ROI. Il se calcule en divisant le bénéfice net du programme par le coût du programme (et en multipliant le quotient par cent). Le bénéfice net du programme est obtenu en soustrayant au bénéfice brut du programme le coût du programme. Il s'agit d'un calcul de rentabilité classique emprunté au domaine de l'économie, a priori simple à effectuer.

$$\text{ROI}^3 (\%) = \text{Bénéfice net du programme} / \text{coût du programme} \times 100 \text{ ou } (\text{Bénéfices du programme} - \text{coûts du programme}) / \text{coût du programme} \times 100$$

Le calcul du retour sur investissement comporte de nombreux intérêts (Phillips, 1997). Il permet de connaître la contribution spécifique d'un programme (s'il a été un bon investissement). Il aide à définir les priorités parmi les programmes. Il apporte un éclairage sur les résultats des programmes. Enfin, il constitue une preuve pour le management que la formation est un investissement et non une dépense inutile.

Plusieurs étapes sont nécessaires à son calcul dont isoler les effets de la formation et convertir les données en valeur monétaire. Ces deux étapes demeurent les plus problématiques (Phillips, 1997).

1.2.4.5) La prise en compte des aspects situationnels et des caractéristiques individuelles

Pour Clément (1982), si peu de liens sont observés entre les niveaux du modèle de Kirkpatrick, c'est que d'autres variables telles que la motivation, le contexte du transfert ou encore l'attitude du stagiaire interviennent sur ces relations.

³ Par exemple un ROI égale à 741%, signifie que pour un 1 euro investit dans le programme, il y a un retour de bénéfice net de 7,4 euros.

McCain (2005) propose de distinguer dans le niveau comportemental deux aspects : le transfert et l'environnement. Il souligne l'importance de l'environnement de travail qui peut faciliter ou entraver l'utilisation des nouvelles connaissances, compétences et habiletés sur le lieu de travail alors qu'elles sont acquises.

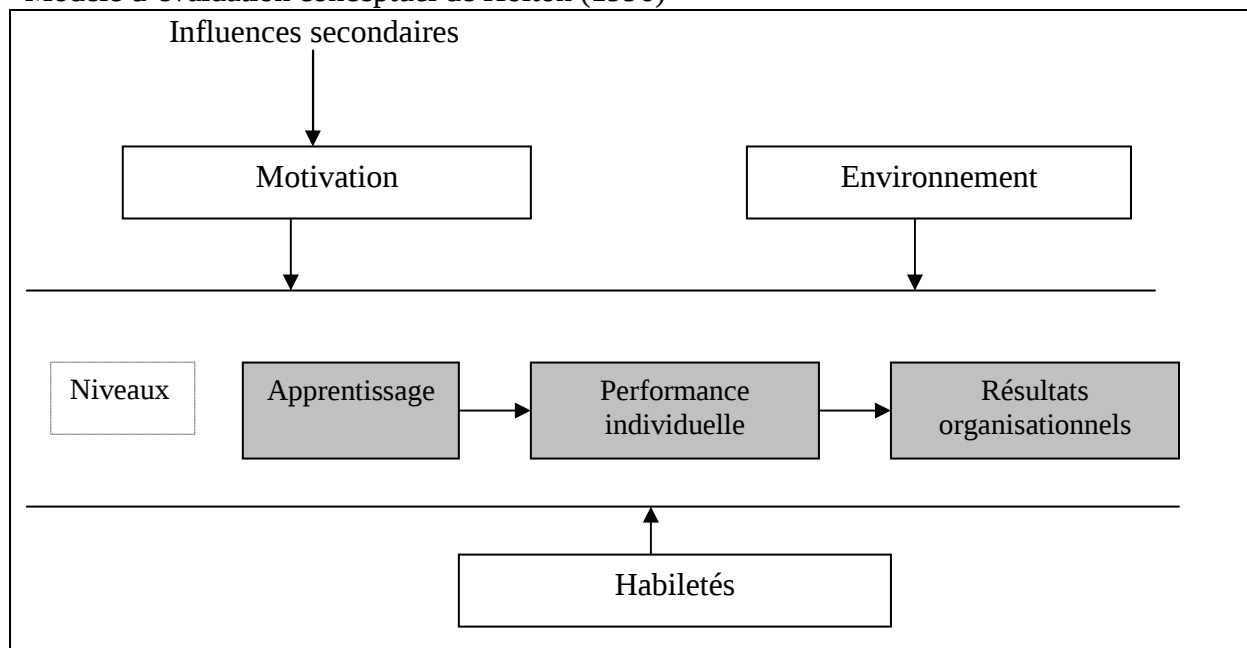
D'autres auteurs soulignent l'importance de considérer l'environnement et les aspects situationnels lors d'une évaluation (Lupton, Weiss et Peterson, 1999 ; Brown et Sturdevant Reed, 2002 ; Holton, 2005). Des éléments situationnels circonstanciels ou relativement stables, peuvent ainsi perturber ou favoriser la possibilité de démontrer des résultats attendus. Holton (2005) inclut les éléments de l'environnement dans son modèle à trois niveaux (apprentissage, performance individuelle et performance organisationnelle). Pour chaque niveau d'évaluation, il identifie des éléments de l'environnement pouvant expliquer les résultats de l'évaluation. Pour le niveau apprentissage, il s'agit des perceptions de la formation. Les perceptions de la formation correspondent au niveau réaction du modèle de Kirkpatrick (2007). S'appuyant sur les méta-analyses sur le sujet, Holton (2005) ne considère pas la réaction comme un niveau à part entière mais comme une variable modératrice. La performance individuelle peut être influencée par le climat de transfert (se rapprochant de la proposition de McCain, 2005). Pour terminer, la performance organisationnelle peut être en partie déterminée par des événements externes.

Bournazel (2005) souligne également le rôle des variables externes à la formation (telles que les contraintes imposées par les pouvoirs publics) qui peuvent influencer les résultats de cette dernière. Il propose ainsi un outil intitulé le « pentagone de la formation » permettant l'évaluation des organismes de formation et non des formations elles-mêmes.

Holton (2005) incorpore des variables individuelles à son modèle d'évaluation. Ces variables sont regroupées en deux catégories : les habiletés des stagiaires et leur motivation. A l'instar des éléments de l'environnement, il discerne plusieurs habiletés et motivations suivant les niveaux d'évaluation. Les motivations sont elles-mêmes influencées par des caractéristiques individuelles (traits de personnalité par exemple) et les attitudes envers le travail. Bouteiller et Cossette (2007) rapportent que Haccoun, Jeanrie et Sacks (2000) incorporent dans leur modèle d'évaluation plusieurs dimensions clés : le sentiment d'efficacité personnelle, le contrôle perçu, la motivation et le soutien perçu.

Figure 1.2

Modèle d'évaluation conceptuel de Holton (1996)



Pour Holton (2005) les caractéristiques individuelles ont un impact sur les résultats de la formation alors que Kraiger et al. (1993) considèrent ces variables comme des résultats de la formation.

1.2.5) Classification des résultats d'apprentissage

Pour répondre à la critique formulée à l'encontre du modèle de Kirkpatrick, selon laquelle ce modèle n'explicite pas ce qui doit être évalué, Kraiger et al. (1993) en s'appuyant sur les théories et les mesures de l'apprentissage proposent une typologie des résultats d'apprentissage. Les résultats d'apprentissage sont, selon ces auteurs, multidimensionnels et les répertorier dans diverses catégories d'apprentissage aurait l'avantage d'aider à choisir les techniques d'évaluation les plus appropriées (cf. p. 323). Les objets de l'apprentissage pourraient ainsi être classés en trois catégories (indépendantes à la différence du modèle de Kirkpatrick) : les résultats « cognitifs » issus de l'évaluation des connaissances acquises, les résultats « conatifs » basés sur l'actualisation de compétences par des comportements et les résultats « affectifs » concernant l'expression d'une valorisation par le stagiaire de divers objets hormis la formation en général. Chacune de ces catégories peut alors être précisée et mesurée en fonction du degré d'élaboration des acquis.

Ainsi, les *résultats cognitifs* vont d'une simple information sur un sujet précis à une connaissance aisée et stratégique sur le même sujet, c'est-à-dire maîtrisée et réutilisable. Les résultats cognitifs comprennent tout d'abord une connaissance verbale (ces connaissances isolées seraient évaluables dans des tâches de reconnaissance ou de rappel basique, Q.C.M., Q.R.O.C.), une connaissance organisationnelle (capacité à présenter les informations de façon structurée, reliée et hiérarchisée) et une stratégie cognitive (capacité à proposer une solution et la justifier au regard d'autres alternatives).

Les *résultats comportementaux* peuvent également être subdivisés en différents niveaux liés à l'acquisition des compétences : de l'amas de compétences isolées (maîtrise de procédures simples), en passant par la compilation de plusieurs procédures (capacité à les hiérarchiser temporellement, sans faire d'erreurs ou sans produire de gestes inutiles, capacité à adapter la procédure à une nouvelle situation) jusqu'à l'automatisme qui traduit le fait que la performance est fluide, accomplie et individualisée (la tâche pouvant être accomplie rapidement qu'elle soit ou non réalisée simultanément à une autre, ou qu'il existe ou non des informations ambiguës).

Enfin, les *résultats affectifs* reposent sur les résultats ou changements motivationnels (disposition à l'égard d'un objet d'apprentissage en termes de motivations, d'évaluation de son efficacité personnelle en vue d'atteindre un objectif d'apprentissage et motivation envers le but lui-même, évaluables à l'aide d'échelles psychologiques spécifiques ou d'entretiens structurés) et les résultats attitudinaux (par exemple : acquisition des normes de l'équipe, implication organisationnelle, attitudes vis-à-vis du travail ou de certaines procédures de travail qui sont nouvelles et attitude vis-à-vis de l'organisation dans son ensemble ; évaluables par le biais d'échelles d'opinion visant à déterminer le degré d'élaboration de l'attitude, la centralité de l'attitude pour le sujet et l'internalisation de celle-ci). Pour les auteurs, ces attitudes peuvent tout aussi bien être des précurseurs que des indicateurs de l'apprentissage (lorsqu'elles évoluent positivement) et faire partie d'objectifs explicites (acquisition d'une citoyenneté organisationnelle, d'une éthique professionnelle, objectif de remobilisation des salariés, objectif de cohésion d'équipe, de développement de l'assertivité...etc.) ou n'être qu'un résultat incident (la formation pouvant accroître les attentes de réussites des stagiaires ou leur sentiment d'efficacité personnelle du simple fait des acquis de l'apprentissage).

Figure 1.3

Classification des résultats multidimensionnels de Kraiger et al. (1993)

Les résultats cognitifs sont composés

_d'une *connaissance verbale* : connaissance déclarative (information à propos de quoi), connaissance procédurale (information à propos de comment) et connaissance stratégique (information à propos de qui, quand et pourquoi).

_d'une *méta connaissance* : connaissance organisationnelle (développement d'une structure de significations permettant l'organisation des connaissances)

_et d'une *stratégie cognitive* (développement et application des stratégies cognitives).

Les résultats comportementaux ou en termes de compétences comprennent

_la *compilation* qui peut se comprendre comme un empilement des connaissances et savoir-faire. Elle est en lien avec la mémoire de travail et la répétition mentale. Elle est subdivisée en deux sous-niveaux :

- Durant la **procédure**, les stagiaires mettent en place des comportements discrets dans un domaine spécifique.
- Lors de la **composition**, ils relient mentalement les étapes de la procédure dans des productions plus complexes.

_L'*automatisme* traduit le fait que la performance est fluide, accomplie et individualisée, elle implique un changement des modes opérationnels.

Pour finir, les **résultats affectifs** sont déterminés par

_les *résultats attitudeaux* (exemples : acceptation des normes et valeurs centrales, l'implication organisationnelle...)

_et les *résultats motivationnels* (exemple d'objectif : améliorer la motivation). Ces derniers résultats comprennent les dispositions motivationnelles, le sentiment d'efficacité personnelle (compétences perçues en vue de l'exécution d'une activité particulière) et les buts fixés (le rôle des buts dans les processus motivationnels). La formation produit des changements dans les attitudes et la motivation.

Kraiger et Jung (1997) reconnaîtront par la suite que ce modèle ne contribue que très indirectement à l'identification des résultats d'évaluation ou à la détermination du retour sur investissement lié à la formation. D'une part, on ne sait pas ce que les stagiaires auront principalement retenus de la formation pour la suite. D'autre part, la variété des effets risque de compliquer considérablement l'évaluation des aspects financiers. Les auteurs fournissent néanmoins de nombreuses idées de mesures, permettant au formateur construisant une formation d'identifier des objectifs pédagogiques à moyen et court termes et une stratégie pédagogique assortie de mesures correspondantes pour l'évaluation des acquis et/ou pour la mise en place d'exercices en cours de formation. Pris isolément, ce modèle se concentre en définitive essentiellement sur l'individu et insuffisamment sur la place de la formation au sein de l'organisation.

1.2.6) Proposition d'un modèle de synthèse

Beech et Leather (2006), dans une modélisation plus récente, tentent de pallier aux différentes critiques adressées aux modèles précédemment décrits. Ils proposent alors de compiler les contributions des diverses approches en un seul modèle. Ce dernier modèle est constitué de cinq catégories : réaction, apprentissage ou niveau d'évaluation immédiat, comportement ou niveau d'évaluation intermédiaire, résultat ou niveau d'évaluation ultime et, enfin, niveau financier. Ces catégories sont issues des modèles de Kirkpatrick (1959), de Warr, Bird et Rackham (1970) ainsi que de Hamblin (1974). Les niveaux « apprentissage » et « comportement » sont divisés en trois sous-niveaux correspondant au modèle de Kraiger et al. (1993) à savoir « connaissance », « compétence » et « affectif ».

Les auteurs fournissent également des explications pour évaluer les différents niveaux et sont extrêmement précis quant à la place des diverses mesures dans ce modèle. La figure 1.4 présente ce modèle.

Figure 1.4

Modèle combiné de Beech et Leather (2006)

Réactions immédiates (feuilles d'évaluation subjective sur l'intérêt, la pertinence et l'attrait des contenus...)

Apprentissage (Niveau d'impact Immédiat)

Connaissance : Verbale (tests de connaissance, exercices type), Organisation, (résolutions de problèmes : interventions à conduire, exercices de groupe, plan de résolution de problème, justifications...)

Compétences : Compilation (exercices de jeu de rôle collectif et individuel, auto-évaluations dans une situation antérieure, explicitations des vecteurs d'erreurs et de stress)

Affects : Attitudes, Motivations, Confiance, Sentiment d'efficacité personnelle (échelles de mesures standardisées ou auto-évaluations de ses capacités quant aux objectifs, optimisme, satisfaction dans la tâche à réaliser)

Comportements (Niveau d'impact Intermédiaire) Éventuellement analysé par un supérieur hiérarchique direct ou indirect (lors d'un entretien annuel)

Connaissance : Organisation, Stratégies de résolutions de problèmes au travail

Compétences : Automatisation (performance lors d'incidents : résultats ou retours en réunions et séances d'analyse de la pratique)

Affects : Attitude, Motivation, Confiance, Sentiment d'efficacité personnelle (perceptibles lors de l'entretien structuré) Satisfaction des clients (groupes tests ou réclamations reçues) Climat d'équipe, recrutement, absentéisme, travail en équipe...

Résultats (Niveau d'impact Ultime) (évolution du climat d'entreprise, des attitudes, du nombre d'incidents – nombre, type, importance, satisfaction client : groupe tests et nombre de réclamation...)

Niveau Financier (Indicateurs de réclamations et de remboursements, d'indemnités maladie, de consommables de santé pour les usagers dans les hôpitaux...etc.)

Le principal intérêt du modèle de Beech et Leather (2006) est de spécifier les niveaux auxquels on peut s'attendre aux effets décisifs : la réaction au niveau immédiat après formation, les comportements quelques temps après formation, et les résultats ou retombées à un niveau ultime. Ce modèle postule par ailleurs une indépendance possible des différents effets et insiste sur la nécessité d'évaluer des changements et non des états (ces changements représentant les véritables impacts de la formation). Bien que les auteurs reconnaissent la nécessité d'évaluer les effets contextuels (évaluation des besoins et moyens, différences d'objectifs entre les acteurs, importance de la situation de travail dans la possibilité de transfert des apprentissages...) ces aspects semblent relégués à d'éventuels éléments d'interprétation, ou à prendre en considération, lors de la mesure des résultats ultimes ou au niveau financier.

1.3) La recherche actuelle en matière d'évaluation de formation

1.3.1) la prise en compte de différents points de vues lors de l'évaluation

Michalski et Cousins (2000, 2001) ont mené deux études afin de recueillir les points de vue de l'ensemble des acteurs de la formation (sponsors financiers, stagiaires et prestataires de formation) concernant les résultats pertinents à prendre en compte et les finalités de l'évaluation d'une formation. Selon ces auteurs l'évaluation des formations est limitée par une méconnaissance des perceptions et des attentes des acteurs clés de ce système organisationnel. Ces perceptions et attentes seraient différentes pour chaque groupe d'acteurs. Conformément à cette hypothèse, il apparaît que les avis recueillis coïncident avec les rôles de chacun au sein de l'organisation. Les sponsors mettent l'accent sur les résultats financiers dus à la formation, la satisfaction des clients ainsi que sur la performance des salariés. Ils sont dans un but de rentabilité financière de la formation. Les stagiaires souhaitent que la formation leur permette d'accroître leurs compétences professionnelles et de progresser dans leur carrière. La formation est vue comme un support à leur développement professionnel. Les prestataires de formation, quant à eux, considèrent les sponsors et les formés comme leurs clients. L'important pour eux est que leurs clients soient satisfaits de la formation proposée,

qu'ils en aient tiré tous les bénéfices attendus. Ils s'intéressent à la valeur de leur formation aux yeux de leurs clients. Si la formation a de la valeur, les budgets alloués à la formation seront reconduits voire augmentés.

Prendre en compte les différents niveaux du modèle de Kirkpatrick (2007) dans une évaluation semble finalement justifié, selon que l'on s'interroge sur 1) l'image commerciale de la formation, 2) sa qualité pédagogique, 3) les changements que la formation induit, ou bien, 4) son utilité pour le commanditaire. Il est vraisemblable que ces différentes questions répondent en fait à des points de vue d'acteurs différents.

L'idée de prendre en compte les différents points de vue des parties prenantes à la formation se retrouve dans l'évaluation circulaire réalisée dans des universités espagnoles (Dejean, 2004). Circulaire car elle est réalisée par l'ensemble des acteurs concernés : étudiants, enseignants, rectorat et ministère. Les étudiants évaluent les enseignements. Les enseignants s'auto-évaluent, évaluent les différents aspects des enseignements (climat, conditions de travail et moyens disponibles, fonctionnements des différents services, interaction avec les étudiants...) et effectuent une méta-évaluation (évaluation de l'utilité des évaluations faites par les étudiants). Le rectorat évalue l'enseignement des enseignants et le ministère évalue la recherche des enseignants (Dejean, 2004). Les différents acteurs donnent ainsi leurs avis en tant qu'experts sur différents aspects de la formation. L'évaluation circulaire permettrait donc de mieux appréhender et optimiser la qualité d'une formation. A ce propos Dejean (2004) énonce que « *l'évaluation de la qualité dans l'enseignement ne peut être approchée que par la prise en compte d'avis d'une multiplicité d'acteurs (aux intérêts et aux enjeux différents) [...]* » (p. 26).

Des évaluations des enseignements prenant en compte différents points de vue ont été entreprises dans les universités françaises également. A Bordeaux 2 sont effectuées des évaluations annuelles (questionnaires remplis par les étudiants) ainsi que des évaluations quadriennales comprenant une boucle de la qualité (analyse des besoins, finalités de l'enseignement, objectifs et programme, niveau des étudiants, modalités d'enseignement et des épreuves) et des échanges-débats où sont présents un président de séance, les enseignants concernés par l'évaluation, des enseignants extérieurs à l'enseignement évalué et des étudiants (Dejean, 2002). Cette conception a l'avantage de montrer que la qualité d'une

formation dépend de plusieurs facteurs et notamment d'une co-production entre enseignants et étudiants.

1.3.2) la prise en compte des variables contextuelles et dispositionnelles

Hertenstein (2001) distingue « *l'évaluation en formation* » qui a pour objet de définir si les stagiaires ont retenu le contenu de la formation de « *l'efficacité des formations* » qui tente de mettre en lumière pourquoi les stagiaires ont acquis le contenu de la formation. Les chercheurs travaillant dans ce courant de recherche essaient de déterminer l'influence de facteurs contextuels et individuels sur l'efficacité des formations. Quelques auteurs (principalement anglo-saxons) se sont intéressés à cette problématique. Ils ont tenté de déterminer l'impact des variables dispositionnelles et situationnelles sur les résultats d'évaluation de formation⁴. Nous avons vu que l'inclusion de ces variables constitue une amélioration du modèle de Kirkpatrick (2007). Les concepteurs de modèles d'évaluation incluant des variables individuelles et contextuelles ne précisent pas toujours si ces dernières ont fait l'objet d'études expérimentales.

Ce sont des variables individuelles qui semblent avoir retenu le plus d'attention de la part des chercheurs en Sciences Humaines : la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle (Colquitt, LePine et Noe, 2000 ; Tracey, Tannenbaum et Kavanagh, 1995). Pour certains, elles expliqueraient l'effet différentiel des formations sur les résultats d'évaluation. En d'autres termes si certaines formations ont plus ou moins d'impact, cela proviendrait des stagiaires eux-mêmes. Selon Quinones (1995), la motivation est une des variables clef qui relie des variables de préformation aux résultats d'évaluation de formation. Un concept proche, le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires, influencerait le transfert de formation par l'intermédiaire de la motivation à apprendre et de la motivation au transfert (Chiaburu et Day, 2006)⁵. Il en irait de même pour l'engagement au travail et l'implication

⁴ La plupart se sont référés au modèle de Kirkpatrick pour évaluer les résultats de formation (réaction, apprentissage et transfert en général). Néanmoins certains ont eu recours au modèle de Kraiger et al. (1993), en étudiant l'impact des variables individuelles et contextuelles sur les connaissances déclaratives.

⁵ Le sentiment d'efficacité personnelle, même si son rôle est souvent mentionné, n'est pas nécessairement une variable décisive des apprentissages et de leur transfert notamment (voir Tracey, Hinkin, Tannenbaum & Mathieu, 2001, pour le rôle du soutien accordé par les managers; voir Lim & Morris, 2006 ; Cromwell & Kolb, 2004 et Richey, 1990, pour le soutien accordé par les pairs ou par l'organisation dans son ensemble ou encore Tracey, Tannenbaum et Kavanagh, 1995 ; Richey, 1990, pour la culture d'apprentissage, les conditions de

organisationnelle (lesquelles auraient un impact sur les réactions des participants, les connaissances déclaratives et le transfert, toujours par l'intermédiaire de deux variables médiatrices l'efficacité personnelle et la motivation ; Tracey, Hinkin, Tannenbaum & Mathieu, 2001). Ou encore, le désir d'améliorer ses compétences (Learning orientation) qui est positivement corrélé au sentiment d'efficacité personnelle, à la performance et aux connaissances. D'autres variables individuelles pourraient également rendre compte du transfert d'apprentissage et de l'efficacité d'une formation comme l'autorégulation et l'autocontrôle avec le succès du transfert de formation (Kehr, Bles et von Rosenstiel, 1999), les attitudes de confiance envers la formation (Ryman et Biersner, 1975), les variables de personnalité et les cinq facteurs de personnalité majeurs (le Big Five ; Colquitt, LePine et Noe, 2000). Holton (2005) relève cinq caractéristiques individuelles ayant prouvé leur impact de manière indirecte (par l'intermédiaire de la motivation à apprendre) et directe sur l'apprentissage. Il s'agit de trois traits de personnalité (conscience, stabilité émotionnelle et ouvertures aux expériences) appartenant au modèle de personnalité en cinq facteurs, du désir d'améliorer ses compétences (Learning orientation) et du locus de contrôle. Quant au sentiment d'efficacité personnelle, il jouerait un rôle sur la performance individuelle par l'intermédiaire de la motivation au transfert.

Les facteurs contextuels sont également étudiés. Les études s'y rapportant s'intéressent au contenu des formations, aux types de formation, au climat organisationnel ou au style interactionnel du formateur. Keith et Frese (2005) ont ainsi constaté que les formations encourageant à faire des erreurs, en opposition à celles où il convient d'éviter les erreurs, prédisaient *un transfert de performance* plus important. Mathieu, Tannenbaum et Salas (1992) ont montré l'impact négatif des contraintes situationnelles (à savoir si les stagiaires auront le temps, le savoir et les moyens d'appliquer les notions acquises lors de la formation) sur l'apprentissage et ce en interaction complexe avec la motivation des stagiaires et leur satisfaction à l'issue de celle-ci.

Les liens de causalité restent difficiles à déterminer. Si bien qu'il est ardu de dire si ces variables influencent les résultats de la formation comme préconisé par Holton (2005) ou si ces variables sont des résultats de formation comme suggéré par Kraiger et al. (1993) ou Beech et Leather (2006).

travail ; Lim & Morris, 2006, pour les opportunités de transfert ; Tracey, Hinkin, Tannenbaum et Mathieu, 2001 pour l'organisation de travail et l'influence du climat organisationnel).

1.4) Conclusion

Santos et Stuart (2003) rapportent que le modèle de Kirkpatrick est le plus utilisé par les chercheurs et les praticiens. En effet, les niveaux de ce modèle, ayant pour objectif d'englober l'intégralité des impacts de la formation, sont prédictifs de l'efficacité d'une formation (Arthur & al., 2003). Ils ont également l'avantage de répondre aux besoins des différentes personnes impliquées en formation. Ce modèle n'est pas sans défauts. Cependant, de nombreuses améliorations ont été apportées en cinquante ans.

Le rôle des facteurs individuels et des variables dispositionnelles comme élément explicatif des résultats de la formation est une question récurrente dans les écrits et les modèles ultérieurs traitant de l'évaluation de formation. Pour résumer cette centration sur des variables individuelles et dispositionnelles, rappelons que :

1) Dans sa formulation initiale le modèle de Kirkpatrick laissait ainsi entendre qu'il pouvait être souhaitable que les stagiaires aient eu une réaction positive vis-à-vis de l'action de formation pour que celle-ci donne lieu à des apprentissages. Ce point n'a pas été sans faire débat dans la mesure où les réactions, notamment quand elles ont trait à la satisfaction, prédisent assez mal l'apprentissage ou son transfert (Alliger et al., 1989 ; 1997 ; Arthur, & al., 2003).

2) De la même façon le recours plus aisé à des mesures subjectives auto-rapportées en réponse à des questionnaires de fin de formation par les stagiaires (Marth, 1994) pose la question de l'intervention des variables individuelles dans la positivité des résultats collectés.

3) Les problèmes de motivation initiale à la formation et d'habiletés des stagiaires sont généralement invoqués pour décrire mais aussi expliquer des problèmes d'apprentissage et de formation (Holton, 2005) au détriment de la prise en compte du contexte d'apprentissage (Beech et Leather, 2006 ; Herstein, 2001). D'autres auteurs proposent d'inclure des variables dispositionnelles pour expliquer les problèmes d'apprentissage, notamment le sentiment d'efficacité personnelle ou parfois le contrôle perçu, la motivation ou le soutien perçu (Kraiger et al. 1993 ; Haccoun, Jeanrie & Sacks, 2000).

La centration des derniers modèles d'évaluation proposés sur des variables individuelles, afin de mieux comprendre quand un apprentissage ou un transfert a lieu (Kraiger et al.1993), pose néanmoins la question de la finalité de l'évaluation de la formation : fournir une information sur la qualité globale d'une formation ou mettre en

exergue l'intervention de variables dispositionnelles liés aux participants à la formation (Castra, 1998).

Notre travail aura justement pour objectif de vérifier l'intervention de ces variables dispositionnelles dans les résultats mesurables d'une formation (satisfaction des apprenants, niveau d'apprentissage rapporté, apprentissage effectif évaluable par la réussite à un examen). Il s'agira de vérifier que ces variables dispositionnelles prédisent de façon corrélationnelle la satisfaction et les apprentissages subjectifs en fin de formation ou encore la réussite ultérieure à l'examen. De plus nous questionneront la raison d'être de ce lien éventuel en contrôlant le niveau universitaire global de l'étudiant : ces variables reflètent-elles le niveau global des participants, ou indépendamment de cela peuvent-elles réellement être prédictives du résultat en terme d'apprentissage effectif ?

La partie suivante présente une revue de la littérature en psychologie sociale concernant quatre variables dispositionnelles pouvant être pertinentes en contexte de formation et sur lesquelles a porté notre attention.

CHAPITRE II : L'intervention des variables dispositionnelles

Dans nos études, nous nous intéressons aux liens entre les impacts d'une formation et des variables dispositionnelles. Pour la plupart des individus (enseignants, parents, formateurs...), il est évident qu'il existe un lien entre des caractéristiques individuelles (ou personnalité) et la réussite ultérieure. Qui n'a jamais entendu dire lors de son parcours scolaire ou professionnel « pour réussir, il faut avoir confiance en soi » ou « si tu n'es pas motivé, tu n'y arriveras pas ». Les individus effectuent spontanément un lien entre les variables dispositionnelles et les événements qui sont arrivés, arrivent ou arriveront. Aussi peut-on se demander si ces variables sont effectivement prédictives de la réussite ultérieure des individus ou de leurs comportements futurs.

De nombreuses théories motivationnelles partent du postulat qu'il est possible de prédire la performance générale par des variables dispositionnelles en lien avec la motivation de l'individu. Par exemple, Korman (1970) suppose que l'estime de soi prédit la performance au travail. Les individus dotés d'une haute estime de soi seraient plus performants que les autres car leur objectif serait de maintenir une bonne image d'eux-mêmes c'est-à-dire une image en adéquation avec leur estime d'eux-mêmes. Dans le cadre de la théorie du contrôle, Weiss et Sherman (1973) ont montré que lorsque la performance des individus ne correspond pas à leurs attentes, ceux ayant un locus de contrôle interne ont tendance à fournir plus d'efforts afin d'atteindre leurs attentes. Selon la théorie du contrôle, les individus font coïncider leurs performances à leurs attentes par divers procédés : en augmentant leurs efforts, en diminuant leurs attentes ou en évitant la tâche à effectuer. Bandura (1999), dans le cadre de sa théorie sociocognitive, affirme que le sentiment d'efficacité personnelle agit de manière directe et indirecte sur la performance. Même si le sentiment d'efficacité personnelle n'agit pas seul, il jouerait un rôle décisif dans la détermination des comportements des individus de façon directe ou indirecte. Comme le fait remarquer Dubois (1987), en présentant la théorie de l'apprentissage social de Rotter, le comportement serait dû à une interaction entre les variables de personnalité et les caractéristiques de l'environnement. Ceci constitue une avancée comparée aux théories classiques de la personnalité présentant les comportements des individus comme déterminés de façon directe et unilatérale par les traits de personnalité. Les variables dispositionnelles joueraient donc un rôle dans l'apparition des comportements bien qu'elles n'agissent pas seules.

En ce qui concerne le domaine de l'évaluation de formation, Bates (2004), dans une critique du modèle de Kirkpatrick, rappelle l'importance de prendre en compte les variables dispositionnelles et contextuelles. Les manuels de psychologie du travail recommandent également de prendre en compte les variables dispositionnelles pour mieux comprendre les résultats d'une évaluation de formation (Arnold, 2005 ; Spector, 2006). Le sentiment d'efficacité personnelle, notamment, fait partie intégrante de certains modèles d'évaluation de formation tels que le modèle de Kraiger et al. (1993) ou de Beech et Leather (2006). Ces variables sont ainsi considérées comme un résultat positif reflétant de l'efficacité d'une formation.

A titre d'exemple, rappelons que de nombreuses études en psychologie explorent les variables dispositionnelles en situation de formation. Ainsi, Brecklin (2008), dans un article portant sur les résultats d'évaluation de formation à l'autodéfense, classe l'estime de soi, le contrôle perçu et le sentiment d'efficacité personnelle comme des résultats psychologiques ou attitudeaux d'une formation. Elle présente également plusieurs études dans lesquelles l'estime de soi, le contrôle interne et le sentiment d'efficacité personnelle ont augmenté au cours d'une formation à l'autodéfense. Plusieurs études se sont intéressées à l'effet des programmes de formation sur l'estime de soi des stagiaires. Creed et al. (2001) cité par Washington, Hale Feinstein, et Busser (2003, p. 250), dans une étude sur les demandeurs d'emploi, ont montré que les stagiaires ont développé leurs compétences mais ont également amélioré leur estime de soi de manière significative. Une autre recherche (Lin, Shiah, Chang, Lai, Wang, & Chou, 2004) a prouvé qu'une formation focalisée sur l'amélioration de l'assertivité des participants pouvait dans le même temps augmenter l'estime de soi des stagiaires. Il semble également que la participation à une formation améliore le sentiment de contrôle des stagiaires (Beauvois & Le Poulier, 1986 ; Bressoux & Pansu, 1998 ; Bressoux & Pansu, 2001 ; Dubois, 1988 ; Dubois & Trognon, 1989 ; Gangloff & Sourisse, 1995 ; Pansu, Bressoux & Louche, 2003). De la même façon, des études montrent que le fait de suivre une formation améliore le sentiment d'efficacité personnelle des participants (Constantinidis, 2006 ; Schwoerer, May, Hollensbe et Mencl, 2005).

Nous consacrons cette seconde partie à ces variables dispositionnelles, à savoir l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, le locus de contrôle, l'optimisme ainsi que l'évaluation centrale de soi développée par Judge, Erez, Bono et Thoresen (2002). L'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle et le locus de contrôle font partie de

l'évaluation centrale de soi. Il convient donc de rappeler la définition de ces variables et les liens entre ces variables et les mesures d'efficacité de formation, notamment satisfaction et performance. Encore peu d'études concernent le domaine de la formation mais beaucoup ont été réalisées en contexte scolaire et professionnel. Les recherches réalisées en contexte professionnel nous intéressent également et ce pour deux raisons. Premièrement, contrairement aux études réalisées en contexte scolaire dans lesquelles les sujets sont des enfants, ici il s'agit d'adultes. Il s'agit là d'un point important en ce qui concerne la spécificité des comportements observés et de variables dispositionnelles mesurées. Deuxièmement, une des particularités de ces études est de s'intéresser à la satisfaction au travail (ou au bien-être des salariés). La satisfaction est un élément qui ne semble pas ou peu pris en compte dans les études en contexte scolaire (Huebner, Ash & Laughlin, 2001) ; or la satisfaction est un des quatre niveaux du modèle de Kirkpatrick donc un concept clé pour nos recherches.

2.1) L'estime de soi

2.1.1) Définition de l'estime de soi

L'estime de soi est définie comme la valeur que les individus s'accordent. Elle renvoie à l'évaluation que les individus font de leurs propres compétences (Rosenberg, 1965) et ce dans différents domaines de la vie. Il s'agit plus d'une perception que d'une réalité (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003). Plus leur estime de soi est haute, plus les individus se perçoivent comme ayant de la valeur. L'estime de soi est une sorte d'auto-évaluation de soi. Cette auto-évaluation est soit positive soit négative ; favorable ou défavorable. L'estime de soi est considérée comme la dimension évaluative de la connaissance de soi (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003 ; Martinot, 2001).

L'estime de soi est envisagée comme un concept important pour l'individu (Martinot, 2001). Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs (2003) rappellent que la plupart des individus considère intuitivement l'estime de soi comme bénéfique et nécessaire à leur réussite dans de nombreux domaines de la vie. Elle occupe une position centrale dans l'explication du comportement humain. Les recherches sur les bienfaits de l'estime de soi ont commencé dans les années 70 aux Etats-Unis. L'estime de soi est devenue une sorte de remède miracle

pouvant réduire sinon guérir de nombreux maux dont souffre la société : crime, dépendance aux drogues ou encore échec scolaire. L'estime de soi est un des concepts les plus étudiés (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003 ; Maruyama, Rubin et Kingsbury, 1981)⁶. De la même façon, dans le domaine du travail, Pierce et Gardner (2004) rapportent que les travaux de Korman portant sur l'estime de soi reposent sur l'hypothèse que l'estime de soi joue un rôle dans la motivation, les attitudes et les comportements au travail.

Nous allons plus spécifiquement présenter les études ayant tenté de montrer l'utilité de l'estime de soi dans le domaine scolaire ainsi que dans le domaine professionnel, peu d'études ayant été réalisées en contexte de formation.

2.1.2) Lien entre l'estime de soi et la performance ou la satisfaction

2.1.2.1) Etudes réalisées en contexte scolaire

La plupart des études sur le sujet, datant de 30 à 40 ans en moyenne, montrent des corrélations positives entre l'estime de soi et la performance bien qu'elles soient faibles (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003 ; Famose & Bertsch, 2009). Wylie (1979) observe une corrélation positive de .30 entre l'estime de soi et la moyenne générale des étudiants. Dans une méta-analyse sur 128 études, Hansford et Hattie (1982) révèlent des corrélations comprises entre .21 et .26 entre différentes mesures d'estime de soi et de performance. Plus récemment, Davies et Brumber (1999) ont trouvé une corrélation significative mais faible (.12) entre l'estime de soi et la performance scolaire tandis que Bowles (1999) a observé une corrélation légèrement plus élevée (.29) entre l'estime de soi et la performance en mathématiques et en anglais.

Ces corrélations apparaissent relativement stables à travers le temps. En dépit de ces corrélations entre estime de soi et performance, le lien de causalité selon lequel une haute

⁶ Selon Baumeister, Campbell, Krueger et Vohs (2003), la définition de l'estime de soi demeure néanmoins assez imprécise. Une haute estime de soi peut aussi bien être appréciée positivement que négativement. Avoir une haute estime de soi peut renvoyer à l'extrême à de l'arrogance et à un sentiment de supériorité. A l'inverse une personne ayant une faible estime de soi peut être vue comme une personne ayant une appréciation réaliste de ses faiblesses ou comme une personne pathologiquement perturbée.

estime de soi engendre une performance élevée n'a pas pu être établi (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003 ; Famose & Bertsch, 2009).

Des études longitudinales ont pourtant été réalisées dans ce but dont celle de Bachman et O'Malley (1977). Cette étude a concerné 1600 jeunes garçons de 1966 à 1974. En 1966, ils étaient en classe de seconde. L'objectif de cette étude était d'examiner les liens entre l'estime de soi, la réussite scolaire et le statut professionnel. Les auteurs ont mesuré l'estime de soi des participants à différents moments entre 1966 et 1974 par une adaptation de l'échelle de Rosenberg (1965). A l'instar des études précédemment citées, ils ont trouvé que l'estime de soi était positivement corrélée à la performance scolaire. Cependant, le lien causal n'a pas pu être établi. Selon ces auteurs, l'environnement familial, l'habileté et les performances scolaires précédentes affectent l'estime de soi et la réussite scolaire ultérieure. Ces autres variables peuvent donc expliquer la corrélation observée entre estime de soi et performance. Ils proposent également que l'estime de soi encouragerait des aspirations et une persistance élevées qui mèneraient ultérieurement à de meilleures performances scolaires et réussites professionnelles.

Une étude complémentaire a été menée Maruyama, Rubin et Kingsbury (1981). Environ 700 individus âgés de 4 à 15 ans ont participé à l'étude. Cette dernière a porté sur les liens entre la classe sociale, la réussite scolaire et l'estime de soi. La réussite scolaire a été mesurée sur la base de tests dans plusieurs disciplines. L'estime de soi et la réussite scolaire sont corrélées. Néanmoins, les auteurs n'ont pas trouvé de lien causal entre ces deux variables. L'estime de soi ne semble donc pas être la cause de la réussite scolaire. Les données ne permettent pas non plus de déterminer si la réussite scolaire serait la cause de l'estime de soi.

L'interprétation de ces corrélations diverge ainsi selon les auteurs. Zimmerman, Copeland, Shope et Dielman (1997) déclarent que l'estime de soi induit une meilleure performance. Pour d'autres auteurs, à l'instar de Bowles (1999), le fait d'observer une corrélation entre l'estime de soi et la performance signifierait qu'une bonne performance amène une haute estime de soi et non l'inverse. Skaalvik et Hagtvet (1990), dans une étude portant sur 600 écoliers norvégiens, supposent également que l'estime de soi est le résultat de la performance antérieure plutôt que son déterminant. L'estime de soi serait alors considérée comme un résultat de la performance et non plus comme une cause.

Enfin des auteurs avancent l'hypothèse de l'intervention d'autres variables expliquant le lien entre l'estime de soi et la performance. Il y a deux types d'explications proposées, soit ces variables seraient en quelque sorte le « chaînon manquant » entre l'estime de soi et la performance (variables modératrices ou médiatrices), soit elles influenceraient l'estime de soi et la performance. Par exemple, pour Rubin, Dorle et Sandige (1977) le lien entre estime de soi et performance est basé sur l'habileté et des facteurs contextuels tels que le statut socioéconomique. En revanche selon Pottenbaum, Keith et Elhy (1986), il y aurait une troisième variable influençant à la fois l'estime de soi et la performance et expliquant la corrélation observée entre ces deux variables. Maruyama, Rubin et Kingsbury (1981) concluent que l'habileté et la classe sociale influencent l'estime de soi et la réussite scolaire.

La plupart des études réalisées en contexte scolaire suggèrent les mêmes conclusions. Des liens sont systématiquement observés entre l'estime de soi et la performance ou la réussite. Il y aurait une ou plusieurs variables influençant à la fois l'estime de soi et la performance (Bachman & O'Malley, 1977 ; Maruyama & al., 1981 ; Pottebaum, Keith & Elhy, 1986). Il pourrait également y avoir des variables intermédiaires entre l'estime de soi et la performance telles que l'organisation en mémoire (Martinot, 2001) ou la persévérance dans la tâche à accomplir (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003). Ces variables ne sont pas encore complètement déterminées à l'heure actuelle et le débat reste ouvert.

2.1.2.2) Etudes réalisées en contexte professionnel

Nous avons vu que, selon Korman (1970), l'estime de soi joue un rôle crucial dans la performance au travail. Pour Pierce et Gardner (2004) l'estime de soi, formée à partir des expériences professionnelles, c'est-à-dire l'estime de soi professionnelle, peut jouer un rôle significatif dans la genèse de la motivation intrinsèque, des attitudes relatives au travail (intention de partir, satisfaction au travail, implication organisationnelle) et des comportements (performance, turnover, et comportements de citoyenneté).

L'estime de soi et la performance au travail

Baumeister et al. (2003) constatent qu'il y a moins d'études effectuées en contexte professionnel et que les résultats y seraient plus inconsistants. Dans une revue qualitative, Tharenou (1979) remarque qu'il y a même plus de corrélations non-significatives observées

que de corrélations positives. Baumeister et al. (2003) rapportent à ce sujet deux études ne montrant aucun effet de l'estime de soi sur la performance (Wallace & Baumeister, 2003 ; Baumeister, Heatherton & Tice, 1993). Par ailleurs, les corrélations observées entre l'estime de soi et la performance sont positives mais relativement faibles. De plus, les mesures utilisées dans les différentes études sont très variables. Il peut s'agir d'estime de soi globale ou d'estime de soi professionnelle. Concernant la performance quant à elle, celle-ci peut-être auto-rapportée c'est-à-dire subjective ou mesurée de manière objective en termes d'unités produites.

Pierce et Gardner (2004) recensent des corrélations positives entre l'estime de soi professionnelle et l'évaluation de la performance des employés par leurs supérieurs (Pierce & al., 1989 ; Pierce & al., 1993 ; Covin et al., 1992), par eux-mêmes (Covin & al., 1992) ainsi qu'avec la performance objective (Van Dyne & Pierce, 2003). Ces corrélations varient de .20 à .37. Néanmoins, à l'instar des études en contexte scolaire, l'estime de soi n'a pas d'effet direct sur la performance. Les chercheurs ont ainsi tenté de montrer l'effet de l'estime de soi sur la persistance dans une tâche. L'idée sous-jacente est que plus on persiste dans une tâche meilleure sera la performance. Selon les études, le lien entre ces deux variables a peu ou pas été démontré. Néanmoins, dans une étude récente, Di Paula et Campbell (2002) ont montré que les personnes dotées d'une haute estime de soi utilisaient des stratégies plus adaptées (persistance ou abandon selon la situation) que les personnes ayant une faible estime de soi.

L'estime de soi et la satisfaction au travail

Pierce et Gardner (2004) rapportent plusieurs études établissant un lien entre l'estime de soi professionnelle et la satisfaction au travail. Les corrélations ont une étendue en moyenne de .23 à .70.

Un lien entre l'estime de soi et la satisfaction au travail émerge dans plusieurs études (Abraham, 1999 ; Carmel, 1997, Mäkikangas & Kinnunen, 2003 ; Moore, Lindquist & Katz, 1997 ; Saks & Ashforth, 1997).

Dans une méta-analyse, Judge et Bono (2001) rapportent une corrélation de .45 entre l'estime de soi et la satisfaction au travail.

2.1.2.3) Etudes réalisées en contexte de formation

Augmenter l'estime de soi des participants lors d'une formation, permet-il d'augmenter leur réussite à l'issue de la formation ? Autrement dit, améliorer l'estime de soi des participants, leur est-il bénéfique et utile ?

Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs (2003) ont recensé les études portant sur des programmes ou interventions basés sur une augmentation de l'estime de soi. Néanmoins, il n'existe pas suffisamment de données permettant d'attester de l'efficacité de ces programmes. Une étude portant sur l'évaluation de ces programmes a été publiée par Scheirer et Kraut (1979). Il n'a pas pu être démontré que l'augmentation de l'estime de soi était la cause de la réussite. Mais comme dans les études précédentes, Scheirer et Kraut (1979) envisagent que l'estime de soi découle de la réussite.

Forsyth et Kerr (1999) suggèrent même que tenter d'améliorer l'estime de soi serait contre-productif. En effet, des étudiants ayant obtenu une mauvaise note et dont on a tenté d'augmenter l'estime de soi ont obtenu de moins bons résultats que ceux n'ayant pas fait l'objet de ce traitement.

2.1.3) Conclusion

Que ce soit dans le domaine scolaire ou professionnel, des liens entre l'estime de soi et la performance sont présents. L'estime de soi est également corrélée à la satisfaction en contexte professionnel. Cependant, aucune étude n'a pu démontrer l'effet de l'estime de soi sur la performance. Dans de nombreuses études, l'estime de soi est mesurée de manière globale ce qui peut expliquer la faiblesse des corrélations ou des prédictions. Il est vraisemblable que les résultats soient différents si nous mesurons une estime de soi spécifique à la situation.

Enfin, Baumeister et al. (2003) rappellent que Judge et al. (2002) ont conclu que l'estime de soi ne peut pas prédire à elle seule des résultats objectifs. Ils proposent ainsi d'associer l'estime de soi à d'autres variables, comme le sentiment d'efficacité personnelle ou le locus de contrôle, afin d'améliorer la prédiction des résultats en contexte de formation.

2.2) Le sentiment d'efficacité personnelle

2.2.1) Définition

Le sentiment d'efficacité personnelle s'inscrit dans une théorie plus large développée par Bandura (1991) : la théorie sociocognitive. Celle-ci vise à expliquer les comportements humains. Elle repose sur une causalité triadique réciproque. Le comportement humain est ainsi influencé réciproquement par trois facteurs. Ces derniers sont les facteurs personnels (comprenant des aspects cognitifs, affectifs et biologiques), les facteurs comportementaux et les facteurs environnementaux (Bandura, 1999). Cependant ces facteurs n'ont pas forcément des effets équivalents sur le comportement (Rondier, 2004). Dans cette théorie, les résultats d'une formation dépendraient en partie des conditions de formation, des facteurs personnels des individus en formation ainsi que de leurs comportements. Selon Bandura (1999) le développement des compétences et la régulation des actions sont déterminés par une structure causale ayant plusieurs facettes.

Cette théorie suppose que les individus sont les agents de leurs propres vies. Ils exercent un contrôle sur leurs actes ainsi que sur leur environnement. C'est la notion d'agentivité.

L'agentivité humaine s'exerce notamment à travers le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1999). Ce dernier est considéré comme l'élément central de cette théorie.

Bandura le définit comme « *la croyance des individus à propos de leurs capacités à exercer un contrôle sur leur niveau de fonctionnement et sur les événements qui affectent leurs vies* » (Bandura, 1991, p. 257). Si on applique cette définition au contexte de formation, il s'agit de la croyance des individus en leurs propres capacités à produire un résultat ou une performance, à savoir par exemple de retenir les notions transmises par une formation, réussir une formation ou encore réussir à un examen.

2.2.1.1) Distinction entre le sentiment d'efficacité personnelle général et spécifique

Une distinction est effectuée entre le sentiment d'efficacité personnelle général du sentiment d'efficacité personnelle spécifique.

Le sentiment d'efficacité personnelle spécifique renvoie à la définition de Bandura. Il s'attache à un domaine particulier. Chaque domaine particulier peut connaître un niveau de

sentiment d'efficacité différent. Le concept de sentiment d'efficacité personnelle général a été introduit par Sherer et al. en 1982. Pour ces auteurs, le sentiment d'efficacité personnelle est général et influence les attentes des individus quelle que soit la situation. Il est également défini comme un trait de personnalité, c'est-à-dire qu'il est relativement stable.

2.2.1.2) Les déterminants du sentiment d'efficacité personnelle

Selon Bandura (1994, 1998), le sentiment d'efficacité personnelle peut être amélioré par plusieurs processus. Le plus efficace renvoie aux expériences actives de maîtrise. Ces dernières permettent le développement d'un sentiment d'efficacité personnelle plus fort et sont des indicateurs de capacité. Il n'est donc pas étonnant que les individus en formation développent un sentiment d'efficacité personnelle au cours de leur formation.

La deuxième façon de procéder se fait par les expériences vicariantes fournies par le modèle social. Lorsque les individus observent d'autres individus, qu'ils considèrent comme semblables à eux-mêmes, réussir, cela augmente leur sentiment d'efficacité personnelle en retour. Les expériences vicariantes améliorent le sentiment d'efficacité personnelle par la transmission de compétences et la comparaison avec les autres. Si d'autres individus ont réussi la formation auparavant cela permet d'augmenter le sentiment d'efficacité des stagiaires actuels.

La troisième façon de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des individus est la persuasion verbale ou sociale. Les individus persuadés de posséder les capacités pour réussir ont tendance à mobiliser plus d'efforts et à soutenir leurs efforts en vue d'atteindre l'objectif fixé.

Pour terminer, les individus se basent sur leurs états émotionnels et physiologiques afin d'évaluer leurs capacités. Plus les individus se sentent stressés ou fatigués, plus ils pensent que leur performance sera mauvaise. Leur humeur joue également un rôle, une bonne humeur influence le sentiment d'efficacité personnelle.

Gist et Mitchell (1992), dans une revue des déterminants du sentiment d'efficacité personnelle, identifient les mêmes sources que Bandura (1994) à savoir les expériences réussies, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les activations physiologiques. Cependant, ils font également état d'autres variables intermédiaires entre ces variables et le sentiment d'efficacité personnelle. Ces variables intermédiaires comprennent une analyse des besoins (quels sont les besoins requis pour réussir telle ou telle performance), un processus

d'attribution vis-à-vis de la situation (l'individu s'explique pourquoi un niveau particulier de performance se produirait) et une évaluation des ressources ou contraintes personnelles et situationnelles en vue d'atteindre la performance donnée.

2.2.1.3) Les impacts du sentiment d'efficacité personnelle

Bandura (1991) considère que le sentiment d'efficacité personnelle influence les choix, les aspirations, les efforts mobilisés en vue d'atteindre un objectif, la persévérance dans une tâche donnée ou face aux difficultés, le niveau de stress ainsi que les risques de dépression chez les individus.

Plus spécifiquement, le sentiment d'efficacité personnelle affecte les comportements humains et notamment la performance par l'intermédiaire de quatre processus : cognitifs, motivationnels, affectifs et sélectifs (Bandura, 1993, 1994, 1999).

Les processus cognitifs peuvent se traduire par une approche des tâches à effectuer plus réfléchie (Chemers, Hu & Garcia, 2001) par exemple en mettant en place des stratégies cognitives d'apprentissage plus efficaces, une meilleure gestion de son temps et de son environnement d'apprentissage...

Concernant les processus motivationnels, les individus ayant une croyance plus élevée dans leurs capacités ont tendance à fournir plus d'efforts en vue de la réalisation d'une tâche et à se fixer des objectifs plus élevés ce qui a un impact sur leurs comportements ultérieurs.

Les individus ayant un sentiment d'efficacité plus élevé semblent être moins sujet aux émotions négatives notamment l'anxiété (Krampen, 1988), émotions négatives qui réduiraient la performance.

Les processus sélectifs renvoient au fait que les individus choisissent ou sélectionnent les situations dans lesquelles ils pensent pouvoir réussir. Le sentiment d'efficacité personnelle a un impact sur ces choix. Choix qui à leur tour permet d'obtenir une performance plus élevée.

Nous nous intéressons plus particulièrement aux liens entre le sentiment d'efficacité personnelle et la performance ainsi que la satisfaction. Helton (1990) rappelle que Bandura a montré le lien entre le sentiment d'efficacité personnelle et la performance. Le sentiment d'efficacité personnelle affecterait l'initiation et la persistance dans un comportement qui à leur tour auraient un impact sur la performance. Pour Gist et Mitchell (1992) également, le sentiment d'efficacité personnelle affecte la performance par l'intermédiaire de la persistance

ou du niveau de performance fixé. Le sentiment d'efficacité personnelle ayant fait l'objet d'un grand nombre d'étude, nous n'en présenterons qu'une partie.

2.2.2) Liens avec la performance et la satisfaction

2.2.2.1) Etudes réalisées en contexte scolaire

Le sentiment d'efficacité personnelle et la performance scolaire

Deux méta-analyses ont été réalisées. La première (Holden, Moncher, Schinke & Baker, 1990) concerne les liens entre le sentiment d'efficacité personnelle et les comportements tandis que la seconde (Multon, Brown & Lent, 1991) cible des comportements plus précis, elle examine en effet les liens entre le sentiment d'efficacité personnelle et la performance scolaire.

Holden, Moncher, Schinke et Barker (1990) ont étudié les liens entre le sentiment d'efficacité personnelle et les comportements ultérieurs des enfants et adolescents. Bien que les auteurs n'apportent pas plus de précision concernant ces comportements ultérieurs, la bibliographie nous apprend que ces comportements sont divers et variés : compétences sociales, performances, persistance dans la tâche, réussite scolaire, développement de compétences... 26 études ont été incluses dans cette méta-analyse. La corrélation moyenne observée entre le sentiment d'efficacité personnelle et ces comportements ultérieurs est de $r = .33$. Cette corrélation est modérée par l'intervalle de temps entre ces deux mesures comme suggéré par la théorie sociale cognitive de Bandura. Lorsque l'intervalle de temps est court la corrélation moyenne est plus élevée ($r = .40$) comparé à un intervalle de temps plus long ($r = .22$). La prédiction des comportements ultérieurs par le sentiment d'efficacité personnelle devient moindre à travers le temps.

Multon, Brown et Lent (1991) ont montré qu'il existe un lien significatif entre le sentiment d'efficacité personnelle et la performance scolaire ainsi qu'avec la persistance. La corrélation moyenne entre le sentiment d'efficacité personnelle et la performance scolaire est de $r = .38$. La performance scolaire a été mesurée par des tests de performance standardisés, des mesures liées au cours ou des tâches de compétences basiques. En ce qui concerne la persistance, la corrélation moyenne observée est de $r = .34$.

Ces deux méta-analyses ont 20 ans, des études plus récentes ont été entreprises examinant les liens entre le sentiment d'efficacité personnelle et la performance.

Dans le cadre d'un cours universitaire, Wang et Newlin (2002) ont montré que le sentiment d'efficacité personnelle est lié à la note obtenue à l'examen final.

Luszczynska, Gutiérrez-Dona et Schwarzer (2005) ont montré que le sentiment d'efficacité général est lié à la performance académique et ce parmi plusieurs cultures. Leurs résultats sont en effet issus d'échantillons provenant de cinq pays différents et représentant plus de 8 000 individus.

Le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction scolaire

Peu d'études concernent le lien entre sentiment d'efficacité personnelle et satisfaction. DeWitz et Walsh (2002) ont trouvé des liens significatifs entre ces deux variables chez des étudiants. Des statistiques plus élaborées (analyse de régression et de variances) ont montré que le sentiment d'efficacité spécifique est associé à la satisfaction alors que ce n'est pas le cas pour le sentiment d'efficacité général ou social.

Luszczynska, Gutiérrez-Dona et Schwarzer (2005) ont, de plus, mis en évidence que le sentiment d'efficacité général est corrélé à la satisfaction au travail ou à l'école.

2.2.2.2) Etudes réalisées en contexte professionnel

Le sentiment d'efficacité personnelle et la performance professionnelle

Stajkovic et Luthans (1998) ont entrepris une méta-analyse entre le sentiment d'efficacité personnelle et la performance. 114 études dont 157 corrélations ont été incluses dans cette analyse. Ces études, publiées entre 1977 et 1996 ne prennent en compte que le sentiment d'efficacité personnelle spécifique et ne comprennent que les études liées au monde du travail. La corrélation moyenne entre le sentiment d'efficacité personnelle et la performance est de $r = .38$, $p < .01$.

Les auteurs ont également identifié deux variables médiatrices : la complexité de la tâche (faible, moyenne, forte) et le cadre de l'étude (études de terrain ou de laboratoire). L'hypothèse étant que plus la tâche est complexe, plus la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et la performance est faible. Une tâche facile correspond par exemple à un simple brainstorming comme dans l'étude de Locke, Frederick, Lee et Bobko (1984). Une tâche complexe renvoie à un travail spécifique complexe (Taylor, Locke, Lee & Gist,

1984). Une corrélation significative et positive est observée entre les deux variables quel que soit le degré de complexité de la tâche (faible/moyenne/élevée). Bien que l'amplitude de la corrélation décroisse en fonction du degré de complexité de la tâche, les différences ne sont pas significatives.

Selon la seconde hypothèse, le lien entre le sentiment d'efficacité personnelle et la performance serait plus fort dans les études menées en laboratoire comparé aux études de terrain. Le second modérateur (études en laboratoire vs. Etudes sur le terrain) a été ensuite ajouté au degré de complexité de la tâche, créant ainsi six groupes. Les corrélations observées entre le sentiment d'efficacité personnelle et la performance sont toutes significatives. De plus, Les différences d'amplitude entre les corrélations de chaque sous-groupe sont également significatives. Le lien le plus fort entre le sentiment d'efficacité personnelle et la performance est trouvé lorsque la tâche est faiblement complexe et l'étude réalisée en laboratoire ($r = .54$), alors que le lien le plus faible est observé lorsque la tâche est fortement complexe et l'étude réalisée sur le terrain ($r = .20$).

Plus récemment, Judge, Jackson, Shaw, Scott et Rich (2007) ont mené une méta-analyse concernant l'impact du sentiment d'efficacité personnelle sur la performance au travail en contrôlant d'autres variables tels que les traits de personnalité (le modèle en cinq facteurs), les habiletés mentales générales et les expériences de travail. Dans l'ensemble, les résultats indiquent que les corrélations entre le sentiment d'efficacité personnelle et la performance au travail sont significatives mais relativement faibles.

Selon Judge, Jackson, Shaw, Scott et Rich (2007) les liens entre le sentiment d'efficacité personnelle et la performance varient en fonction des variables individuelles. Ce lien est plus fort lorsque la tâche à effectuer est faiblement complexe (plutôt que moyenne ou très complexe), l'intervalle entre les deux mesures est court plutôt que long, des buts sont fixés, les individus ont déjà été exposés à la tâche, une grille de mesure du sentiment d'efficacité personnelle est utilisée et les sujets sont des étudiants. Les corrélations varient de $r = .30$ à $.41$.

Tableau 2.1

Principaux résultats concernant le lien sentiment d'efficacité personnelle - performance

Auteurs	Contextes	variables	Résultats
Holden, Moncher, Schinke et Barker (1990)	Scolaire	SEP-Comportements ultérieurs	$r = .33$
Multon, Brown et Lent (1991)	Scolaire	SEP-Performance	$r = .38$
		SEP-Persistence	$r = .34$
Stajkovic et Luthans (1998)	professionnel	SEP-performance	$r = .38$
		SEP-performance (étude de terrain)	$r = .20$
		SEP-performance (laboratoire)	$r = .54$
Judge, Jackson, Shaw, Scott et Rich (2007)	professionnel	SEP-performance (tâche simple)	$r = .41$
		SEP-performance (tâche complexe)	$r = .30$

Le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction professionnelle

En plus d'une relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et la performance, Gardner et Pierce (1998) ont pu mettre en évidence une relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction des employés d'autre part. Cette relation est médiée par l'estime de soi professionnelle.

2.2.2.3) Etudes réalisées en contexte de formation

Le sentiment d'efficacité personnelle est une des variables les plus étudiée en psychologie et notamment en contexte de formation. Les auteurs font l'hypothèse que le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle majeur en contexte de formation soit directement soit par l'intermédiaire d'autres variables. Nous nous intéressons plus particulièrement aux études portant sur le sentiment d'efficacité personnelle et des variables telles que la réaction en fin de formation ou la satisfaction, l'apprentissage, le transfert de formation et la performance.

Le sentiment d'efficacité personnelle a été observé lié à la satisfaction en contexte de formation (Kyounghee Lim, 2001, Foucher & Morin, 2006). Il affecte également la satisfaction par l'intermédiaire de la motivation en début de formation (Tracey, Hinkin, Tannenbaum & Mathieu, 2001).

Kyounghee Lim (2001) a également montré un lien avec l'intention de participer à d'autres formations.

D'autres auteurs ont observé des liens entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage par l'intermédiaire de la motivation (Tracey, Hinkin, Tannenbaum & Mathieu,

2001) ainsi qu'entre le sentiment d'efficacité personnelle et la performance (Beile & Boote, 2005 ; Ford, Quinones, Sego et Sorra, 1992 ; Piccoli, Ahmad et Ives, 2001).

Son rôle a été également souligné dans le transfert de formation (Holladay & Quinones, 2003 ; Tannenbaum, Mathieu, Salas et Cannon-Bowers, 1991).

2.2.3) Conclusion

Il ressort que le sentiment d'efficacité personnelle est lié à la satisfaction et à la performance, tant dans les domaines scolaire, professionnel et de la formation. Le sentiment d'efficacité personnelle apparaît prédire de manière relativement stable la performance et les comportements dans le domaine de la formation (Saks, 1997) et d'autres domaines organisationnels (Gist & Mitchell, 1992). Bien que dans certaines études ces liens soient faibles ou inexistantes. Des processus médiateurs tels que la difficulté de la tâche, le cadre de l'étude ou les variables de personnalité pourraient expliquer ces différences de résultats. Selon Judge, Jackson, Shaw, Scott et Rich (2007), le postulat que le sentiment d'efficacité personnelle détermine de façon directe ou indirecte la performance doit être réexaminé. De plus certains auteurs ont recours au sentiment d'efficacité personnelle général et d'autres au sentiment d'efficacité personnelle spécifique. Il ne semble pas pour l'instant que l'un soit plus prédictif de l'efficacité d'une formation que l'autre.

2.3) Locus de contrôle

2.3.1) Définition du locus de contrôle

2.3.1.1) La théorie de l'apprentissage social de Rotter

Le concept de locus de contrôle prend place dans la théorie de l'apprentissage social développée par Rotter (1966).

L'objectif de cette théorie est « *de rendre compte de la complexité des comportements sociaux humains* » (Dubois, 1987, p. 35). Selon Dubois (1987), cette théorie a « *un but prédictif* » (p.

35). Elle tente de prévoir le comportement qui a le plus de chance d'être réalisé parmi plusieurs comportements possibles.

Selon cette théorie, les comportements seraient déterminés par l'interaction des variables de personnalité et des caractéristiques de l'environnement. Rotter considère les variables de personnalité comme générales, se stabilisant avec l'âge et construites à travers les expériences passées tandis que les caractéristiques de l'environnement sont spécifiques à une situation donnée. Rotter accorde peu d'importance aux facteurs biologiques ou génétiques, pour lui « *les comportements sociaux font l'objet d'apprentissages* » (Dubois, 1987, p. 37). Ces comportements sont également toujours entrepris en fonction d'un but précis.

La théorie de l'apprentissage social repose sur trois concepts fondamentaux (Dubois, 1987 ; Paquet, 2009) : le renforcement, la situation psychologique et l'expectation. Ces trois concepts sont des déterminants du comportement.

Le renforcement est selon Rotter « *tout ce qui a un effet sur la production, la direction ou le type de comportement* » (Dubois, 1987, p. 39). Cela peut être un événement ou un stimulus par exemple. Rotter parle également de valeur du renforcement qui renvoie à l'importance accordée au résultat attendu par l'individu.

La situation psychologique fait référence à la situation « *telle qu'elle est vécue et interprétée par la personne en fonction de son histoire personnelle et de son expérience* » (Dubois, 1987, p. 37). Elle se distingue ainsi de la situation objective. Une même situation peut ainsi être vécue et interprétée de manière différente selon les individus.

Pour terminer, l'expectation est défini par Rotter (1954, p. 107) comme « *la probabilité pour un individu qu'un renforcement particulier se produira à la suite d'un comportement spécifique de sa part, dans une ou des situations spécifiques* ». Pour Rotter si les individus effectuent tels ou tels comportements c'est qu'ils s'attendent à ce que ces comportements leur permettent en retour d'atteindre les buts qu'ils se sont fixés.

Certains individus ont également plus de facilité à effectuer un lien entre leur comportement et le renforcement qu'ils en obtiennent. Ceux-ci perçoivent un lien causal entre leur comportement et le renforcement obtenu. C'est à partir de ce constat que Rotter a développé la notion de contrôle interne versus externe des renforcements.

2.3.1.2) *Locus de contrôle interne versus externe du renforcement*

Le locus de contrôle est considéré comme une variable générale de la personnalité. Rotter (1990) définit le contrôle interne comme « *le degré avec lequel une personne s'attend à ce que le renforcement ou le résultat de son comportement dépende de son propre comportement ou de ces caractéristiques personnelles* » (p.489) et le contrôle externe comme « *le degré avec lequel une personne s'attend à ce que le renforcement ou le résultat soit fonction du hasard, de la chance ou du destin, sous le contrôle d'autres tout-puissants ou simplement imprévisible* » (p. 489).

Dans le contrôle interne, l'individu effectue un lien entre son comportement et le renforcement. Il pense avoir le contrôle sur ce qui va lui arriver et que ses propres comportements agissent sur les résultats.

Dans le contrôle externe, l'individu ne fait pas de lien entre son comportement et le renforcement. Il ne pense pas avoir le contrôle. Les résultats sont dus à la chance, au destin ou encore à d'autres personnes.

2.3.1.3) *Distinction entre le locus de contrôle et des notions proches*

Attributions causales

Le locus de contrôle se distingue des attributions causales sur trois points principalement (Dubois, 1987 ; Paquet, 2009).

Tout d'abord, le locus de contrôle est un a priori, il est déterminé avant le renforcement, alors que l'attribution causale est effectuée a posteriori. L'attribution causale renvoie à l'explication de nos comportements une fois que ces derniers ont été réalisés.

La seconde différence est que le locus de contrôle postule l'existence d'un lien entre un comportement et un renforcement. L'attribution causale, quant à elle, renvoie à l'origine de la cause perçue d'un renforcement. Elle détermine si la cause d'un événement est interne ou externe indépendamment du contrôle de l'individu sur cet événement.

Pour terminer le locus de contrôle a trait aux renforcements. Les attributions causales renvoient aux conduites des individus.

Contrôle perçu

Selon Paquet (2009), le contrôle perçu résulte « *de l'interaction entre l'individu et son environnement* », (p. 17) à savoir entre le locus de contrôle et l'environnement. Il est donc spécifique à une situation donnée, à un environnement donné tandis que le locus de contrôle est une variable de personnalité stable et généralisée.

2.3.2) Liens avec la satisfaction et la performance

2.3.2.1) Etudes réalisées en contexte scolaire

Le locus de contrôle et la réussite scolaire

De nombreuses études ont investiguées l'existence d'un lien entre le locus de contrôle interne et la réussite, notamment dans le domaine scolaire. L'hypothèse étant que les individus dotés d'un locus de contrôle interne réussissent mieux que ceux ayant un locus de contrôle externe. Dubois (1987) rappelle que ces études ont débuté dans les années soixante. Toutes ces études ne sont pas homogènes. Elles diffèrent selon les critères de réussite pris en compte, la manière d'évaluer le locus de contrôle ainsi que selon la population interrogée. Il ressort de l'ensemble de ces études, une corrélation positive entre l'internalité et la réussite scolaire. Cette relation varie en fonction de certains critères comme l'âge (la relation est plus forte chez les adolescents que chez les enfants et les adultes), le sexe (la relation est plus forte chez les garçons), la mesure du locus de contrôle (l'effet est plus fort avec des tests spécifiques à la situation) et la mesure de la réussite scolaire (pour une revue cf. Findley & Cooper, 1983).

Plus récemment, Dollinger (2000) a montré que les étudiants internes savent mieux repérer et utiliser les informations pertinentes provenant de leur environnement. Les étudiants internes seraient dotés de stratégies d'apprentissage plus adaptées que les étudiants externes (Cassidy & Eachus, 2000 ; Dollinger, 2000 ; Wang, 2005).

Le locus de contrôle et la satisfaction en contexte scolaire

Huebner, Ash et Laughlin (2001) se sont intéressés au lien entre le locus de contrôle et la satisfaction scolaire. Ils soulignent à cet effet que peu d'études s'intéressent aux liens entre satisfaction scolaire et variables interpersonnelles. De plus les études se focalisant sur la satisfaction scolaire mettent en lien cette satisfaction avec des variables contextuelles. Ces

auteurs ont pu mettre en évidence le rôle médiateur du locus de contrôle entre les expériences de vie négatives et la satisfaction scolaire. Les événements négatifs seraient liés au locus de contrôle externe qui à son tour réduirait la satisfaction scolaire.

2.3.2.2) Etudes réalisées en contexte professionnel

Une importante revue de questions sur le locus de contrôle en situation de travail a été effectuée par Spector (1982). Il relate des études en rapport avec le locus de contrôle et divers comportements organisationnels dont la performance et la satisfaction au travail.

Le locus de contrôle et la performance au travail

Dans les études mentionnées par Spector (1982), des corrélations sont observées entre le locus de contrôle et l'évolution de carrière (augmentation de salaire et promotions) (Andrisani & Nestel, 1976 ; Heisler, 1974 ; Valecha, 1972) ainsi qu'entre le locus de contrôle et la performance (auto-évaluation ou évaluation par le supérieur) (Broedling, 1975 ; Hersch & Scheibe, 1967 ; Lied & Pritchard, 1976 ; Majumber, McDonald & Greever, 1977). Le locus de contrôle est généralement mesuré par l'échelle de Rotter. Dubois (1987) constate également un lien entre locus de contrôle et réussite professionnelle.

Spector (1982) regrette que ces corrélations soient modestes, qu'elles ne soient basées principalement que sur des mesures auto-rapportées et que ces corrélations ne permettent pas de déterminer un lien causal entre le locus de contrôle et la performance.

Le locus de contrôle en situation de travail a fait l'objet d'une méta-analyse récente (Ng, Sorensen & Eby, 2006). Les résultats de cette méta-analyse ont permis de constater que le locus de contrôle interne est corrélé positivement à la performance au travail évaluée par d'autres ($r_c = 0.17$) et par soi-même ($r_c = 0.12$). Plus les individus ont le sentiment d'avoir un locus de contrôle interne, plus ils ont tendance à être évalués ou à s'auto-évaluer comme performants.

Selon Dubois (1987) aucune raison n'est privilégiée pour expliquer pourquoi les internes réussissent mieux que les externes. Il semble que les internes soient plus efficaces dans la recherche et l'utilisation d'informations ce qui pourrait expliquer les différences de performance (Dubois, 1987 ; Lefcourt, 1982 ; Spector, 1982). Cependant cet avantage pour les internes semble se manifester uniquement dans les situations complexes. Dubois (1987)

souligne, de plus, que les internes ont recours à leurs expériences antérieures comme sources d'informations. Les individus internes ont tendance à être plus curieux envers la tâche qu'ils ont à effectuer et à prendre plus de temps pour rechercher des informations concernant cette tâche (Millet, 2005).

Le locus de contrôle et la satisfaction au travail

On s'attend à ce que les individus ayant un locus de contrôle interne soient plus satisfaits de leur travail que ceux ayant un locus de contrôle externe. Spector (1982) relève quatre raisons à cette supposition. Tout d'abord les individus internes ont tendance à passer à l'action plus fréquemment, si leur emploi ne les satisfait pas, ils hésiteront moins à en changer. Ensuite il a été montré que les individus dotés d'un locus de contrôle interne réussissent mieux que les individus dotés d'un locus de contrôle externe ce qui pourraient contribuer à leur satisfaction. Dans la même veine, ils ont tendance à être plus augmenté et à évoluer plus rapidement dans leur carrière. Pour terminer, Spector cite la théorie de la consistance cognitive. Les individus internes percevant leur propre contrôle sur la situation et décidant de rester dans leur entreprise auront tendance à réévaluer positivement leur situation et à s'en satisfaire.

Des corrélations positives sont observées entre la satisfaction et le locus de contrôle interne. Les individus internes ont tendance à être plus satisfaits au travail que les individus externes (Andrisani & Nestel, 1976 ; Garson & Stanwyck, 1997 ; Gemmill & Heisler, 1972 ; Muhomer & Torkelson, 2004 ; Munoz, 1974 ; Singh, 1978 ; Organ & Greene, 1974).

Ng, Sorensen et Eby (2006) ont également testé le lien entre satisfaction et locus de contrôle interne. Ils ont observé une corrélation positive entre le locus de contrôle interne et la satisfaction globale ($r_c = 0.33$) ainsi qu'avec plusieurs facettes de la satisfaction : salaire ($r_c = 0.19$), promotion ($r_c = 0.26$), relation avec le supérieur ($r_c = 0.24$) et les pairs ($r_c = 0.24$).

2.3.2.3) Etudes réalisées en contexte de formation

Holton (2005) inclut le locus de contrôle dans son modèle d'évaluation de la formation. Le locus de contrôle prédit de manière significative la motivation à apprendre en contexte de formation (Colquitt et al., 2000). Il aurait un effet indirect (par la motivation à apprendre) et un effet direct sur l'apprentissage. Mais cet effet serait limité (Noé & Schmitt,

1984). Baumgartel, Reynodls et Pathan (1984) révèlent que le locus de contrôle interne est corrélé au transfert lors d'une formation. Plus le locus de contrôle est interne plus les applications des nouvelles connaissances, acquises lors de la formation, en situation de travail sont nombreuses.

2.3.3) Conclusion

Le locus de contrôle est une variable largement étudiée en psychologie et en contexte de travail notamment. Des liens positifs ont été observés entre le locus de contrôle interne et la performance et la satisfaction au travail. Plus les individus sont internes, plus ils ont tendance à être satisfaits et performants au travail et en contexte scolaire. Toutefois les liens de cause à effet ne sont pas prouvés. Peu d'études ont été réalisées en contexte de formation.

2.4) L'optimisme

2.4.1) Définition de l'optimisme

La notion de l'optimisme a pris de l'ampleur en psychologie ces dernières années avec l'attrait pour les aspects positifs de l'expérience humaine (Trottier, Trudel & Halliwell, 2007). Pour Seligman et Csikszentmihalyi (2000), les travaux en psychologie se concentrent essentiellement sur les aspects négatifs humains. Ils ont ainsi orienté une partie de leurs travaux vers ce qu'ils nomment la psychologie positive. Les chercheurs travaillant dans ce courant de recherche se sont intéressés à diverses variables telles que le bien-être, l'espérance ou l'optimisme.

Deux principales approches théoriques de l'optimisme cohabitent dans les travaux actuels : celle de Scheier et Carver (1985) et celle de Seligman (1991).

2.4.1.1) *L'optimisme dispositionnel*

Scheier et Carver (1985) ont été les premiers à porter une véritable attention à l'optimisme et à postuler que cette caractéristique pouvait avoir un impact sur nos comportements.

Les optimistes sont des individus qui tendent à avoir « des attentes favorables de leur futur » (Carver, Scheier & Segerstrom, 2010). Ils s'attendent à ce que des choses plutôt bonnes que mauvaises leur arrivent dans la vie (Scheier & Carver, 1985).

L'optimisme est une caractéristique individuelle relativement stable, à savoir que les optimistes le sont en général et peu importe la situation. L'optimisme est en partie influencé par les expériences de réussite et d'échec.

L'idée que l'optimisme puisse avoir des conséquences sur nos comportements s'inscrit dans le modèle de l'auto-régulation ou de la régulation personnelle du comportement (Carver & Scheier, 1982). Dans ce modèle, les objectifs comportementaux sont guidés par une boucle rétroactive. Pour l'individu, l'objectif est de réduire l'écart entre le comportement présent et son but. Il effectue pour cela une évaluation. Cette dernière produit une expectation de résultat, réalisée a priori. L'expectation peut être soit favorable, soit défavorable. Dans le premier cas l'individu augmentera ses efforts en vue d'atteindre son but ; dans le second, ses efforts diminueront jusqu'à l'abandon. L'optimisme est issu de cette expectation.

L'optimisme est défini en termes d'attente de résultats positifs, de confiance. Il ne s'attache pas à un domaine spécifique mais est considéré comme une caractéristique générale à l'ensemble des domaines de la vie.

Les optimistes s'attendent à ce que des événements favorables leur arrivent peu importe les raisons de cette expectation. (Exemple : « je m'attends à obtenir une bonne note à mon examen parce que j'ai travaillé dur ou parce que j'ai de la chance en général »).

Les optimistes sont plus confiants et persistants face aux difficultés alors que les pessimistes doutent et hésitent (Carver, Scheier & Segerstrom, 2010). Ces différences ont des implications sur les comportements futurs.

L'optimisme peut être mesuré directement en demandant aux individus si leurs attentes concernant leur vie sont plutôt bonnes ou mauvaises (Carver, Scheier & Segerstrom,

2010). Scheier et Carver (1985) ont développé une échelle d'optimisme : « the Life Orientation Test (LOT) », révisée en 1994 (Scheier, Carver & Bridges, 1994).

2.4.1.2) L'optimisme en terme de style explicatif

Seligman (1998) décrit l'optimisme et le pessimisme en termes de style attributionnel ou explicatif. L'optimisme et le pessimisme renvoient à la façon dont les individus expliquent les événements qui leur arrivent (Gillham, Shatté, Reivich & Seligman, 2001). Il existe deux styles explicatifs : le style optimiste et le style pessimiste. Ces styles diffèrent en fonction de l'explication donnée aux événements positifs et négatifs. Les optimistes ont tendance à inférer les événements positifs qui leur arrivent à des attributions internes, stables et globales et les événements négatifs à des causes externes, instables et spécifiques. Les attributions sont réalisées dans ce cas a posteriori ce qui distingue le style explicatif de l'optimisme dispositionnel. (Exemple : « j'ai eu une bonne note à mon examen parce que j'ai travaillé dur et que j'ai généralement de bonnes notes »).

Les pessimistes expliquent les événements positifs qui leur arrivent par des attributions externes, instables et spécifiques et les événements négatifs par des attributions internes, stables et globales (Trottier, & al., 2007).

Cependant Peterson (2000) souligne que les événements positifs ont été moins étudiés que les événements négatifs. Du fait de ce manque, les comportements suite à un événement positif selon le style attributif ne sont pas connus.

2.4.2) Liens avec la satisfaction et la performance

2.4.2.1) Etudes portant sur l'optimisme dispositionnel

L'optimisme a principalement été étudié en psychologie clinique. Ses effets positifs ont été montrés sur le stress, le bien-être, les stratégies de coping, ou encore la santé physique et psychologique (Carver, Scheier & Segerstrom, 2010).

Peu d'études concernent l'optimisme en milieu organisationnel. Dans une revue de question, Carver, Scheier et Segerstrom (2010) relatent que dans le domaine socio-économique, l'optimisme a principalement été étudié en lien avec le statut socio-économique et les ressources sociales. Des corrélations sont observées entre l'optimisme des étudiants et leur revenu dix ans plus tard (Segerstrom, 2007). Le développement de l'optimisme (de l'enfance à l'âge adulte) est également trouvé corrélé au niveau socioéconomique des parents (Heinonen & al., 2006). Des liens sont également observés entre l'optimisme et le développement du réseau social (McLeod & Conway, 2005).

Plus spécifiquement l'optimisme est lié à la performance universitaire de manière directe et indirecte (par les attentes universitaires et les perceptions de coping) dans une étude de Chemers, Hu et Garcia (2001) réalisée sur des étudiants en première année universitaire. Dans une importante étude (plus de 2 000 participants), Solberg Nes, Evans & Segerstrom (2009) ont montré que l'optimisme dispositionnel et universitaire, mesurés avant l'entrée à l'université, étaient corrélés négativement à l'abandon en première année universitaire et positivement à la motivation. L'optimisme universitaire correspond à un optimisme situationnel. Il est en lien avec la moyenne universitaire. Plus les étudiants étaient optimistes quant à leur réussite en début d'année, plus leur moyenne était élevée en fin d'année. Nonis et Wright (2003) ont également montré que des étudiants ayant un optimisme situationnel plus élevé faisaient preuve d'une meilleure performance et d'une meilleure perception de leur performance.

Brown et Marshall (2001) et Marshall et Brown (2004) ont mené une série d'études mettant en lien le niveau d'optimisme quant à une tâche (faible/moyenne/élevée) et la difficulté de la tâche (Facile/difficile). Ils ont mis en évidence que de faibles attentes de réussite affectent la performance lorsque la tâche à effectuer est difficile mais pas lorsqu'elle est facile. Les individus ayant de faibles attentes quant à leur réussite réussissent moins bien que ceux ayant des attentes élevées ou moyennes. Aucune différence n'est relevée entre les attentes moyennes et élevées. En revanche les attentes de réussite n'ont pas d'effet sur les émotions ressenties suite au succès ou l'échec dans la tâche à effectuer. Selon ces auteurs, ces différences de performances peuvent s'expliquer par le fait que les optimistes ont tendance à travailler plus dur et plus longtemps ainsi qu'à adopter des stratégies de résolutions de problèmes plus efficaces que les pessimistes.

Cependant des résultats contradictoires sont observés. Solberg Nes, Segerstrom et Sephton (2005) montrent que si les optimistes persistent plus longtemps dans une tâche de résolutions d'anagrammes difficiles, ils ne sont pas plus performants que les pessimistes. Aspinwall et Taylor (1992) n'ont pas trouvé de liens entre l'optimisme et la moyenne universitaire. Tuten et Neidermeyer (2004) mentionnent que les pessimistes rapportent des niveaux de satisfaction et de performance plus élevés que les optimistes, dans une étude réalisée dans un centre d'appel. Dans le cadre de la création d'entreprise, la performance, mesurée par l'augmentation du chiffre d'affaire et du nombre d'employés, est négativement corrélée à l'optimisme (Hmieleski & Baron, 2009). Cette relation est plus forte lorsque l'entrepreneur a de l'expérience et que l'environnement est dynamique. Selon les auteurs, un optimisme trop élevé peut avoir des conséquences négatives sur la performance ou d'autres comportements. Un optimisme trop élevé serait, en effet, synonyme d'attentes irréalistes. La relation entre l'optimisme et la performance pourrait être curvilinéaire (Hmieleski & Baron, 2009). L'optimisme qu'il soit trop élevé ou trop faible aurait des effets néfastes.

2.3.2.2) Le comportement organisationnel positif

Dans la veine de la psychologie positive, Luthans (2002) a développé le concept de comportement organisationnel positif (« Positive Organizational Behavior » ou POB). Luthans (2002, p.59) définit le POB comme « *l'étude et l'application des forces de ressources humaines et des capacités psychologiques positives qui peuvent être mesurées, développées et contrôlées pour améliorer la performance sur les lieux de travail d'aujourd'hui* ». Le POB est associé à cinq construits psychologiques positifs : la confiance (sentiment d'efficacité personnelle), l'espérance, l'optimisme, le bien-être subjectif et l'intelligence émotionnelle. Il se distingue d'autres concepts comme les évaluations centrales de soi ou le modèle de personnalité en cinq facteurs. Bien que Luthans (Luthans, Avolio, Avey & Norman, 2007, Youssef & Luthans, 2007) définisse l'optimisme en termes de style attributionnel, il mesure l'optimisme en utilisant l'échelle de Scheier et Carver (1985).

Youssef et Luthans (2007) ont réalisé deux études afin de démontrer l'impact de l'optimisme, de l'espérance et de la résilience sur divers comportements désirés au travail. Les participants étaient des employés de diverses structures organisationnelles et se situaient à différents niveaux hiérarchiques. Concernant l'optimisme, les deux études présentent des

corrélations avec la performance et la satisfaction au travail. Les résultats des régressions sont plus fragmentaires. L'optimisme est lié à la satisfaction dans la première étude mais pas dans la seconde et à la performance dans la seconde mais pas dans la première.

Concernant le capital psychologique positif (espérance, résilience, sentiment d'efficacité personnelle et optimisme), Luthans, Avolio, Avez & Norman (2007) ont observé des corrélations positives entre leur construit et la satisfaction ainsi que la performance (auto-évaluée ou objective). Cependant l'optimisme est lié positivement à la satisfaction au travail que dans une seule des deux études.

Le lien entre l'optimisme et la performance semble varier selon les études et ne se maintient pas lors des régressions.

2.4.3) Conclusion

Dans nos études nous nous référerons à l'optimisme dispositionnel défini par Scheier et Carver (1985). Peu d'études, à l'heure actuelle, concernent les liens entre l'optimisme et la satisfaction d'une part et l'optimisme et la performance d'autre part dont aucune étude en contexte de formation à notre connaissance (excepté universitaire). De plus, les études réalisées font état de résultats contradictoires.

2.5) L'évaluation centrale de soi (Core Self-evaluation)

Les variables individuelles n'étant pas suffisamment prédictives de la satisfaction au travail, des auteurs se sont intéressés à développer des construits plus généraux pouvant englober plusieurs de ces variables. Judge, Locke et Durham (1997) ont ainsi proposé le concept de l'évaluation centrale de soi ou du noyau de l'évaluation de soi (core self-evaluation). Ils le définissent comme « *une conclusion ou une évaluation basique que les individus font à propos d'eux-mêmes* » (p. 80).

Ce concept est composé de quatre traits : l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, le locus de contrôle et le névrosisme (ou stabilité émotionnelle).

Afin d'élaborer ce concept, les auteurs se sont intéressés à un grand nombre de variables déjà apparues dans des études sur la prédiction de la satisfaction ou de la

performance au travail. Les traits sélectionnés devaient répondre à trois critères (Baudin, 2009 ; Judge et al., 1997). Ils devaient être des évaluations de soi (en opposition à des descriptions de soi), des traits fondamentaux (en opposition à des traits de surface ou intermédiaires) et généraux, c'est-à-dire être des concepts globaux.

Bien que les quatre variables précédemment citées, soient les seules à avoir remplies ces trois critères, ils n'excluent pas la possibilité d'inclure d'autres variables dans leur concept tel que l'optimisme dispositionnel ou l'affectivité positive.

Les quatre traits du concept de l'évaluation centrale de soi bien que largement étudiés en littérature, ont rarement fait l'objet d'études où étaient envisagées leurs similarités empiriques et conceptuelles.

2.5.1) Définition des concepts

L'*estime de soi* fait référence à la valeur que les individus s'accordent (Rosenberg, 1979). Une bonne estime de soi est exprimée sous la forme d'une opinion favorable de soi-même (Martinot, 2001).

Le *sentiment d'efficacité personnelle* est défini par Bandura (1977) comme la croyance d'un sujet quant à sa capacité à atteindre un objectif donné en faisant preuve d'effort et de persévérance. Le concept de sentiment d'efficacité personnelle fait référence à une tâche particulière. Judge et al. (1997) se réfèrent ici à un sentiment d'efficacité personnelle généralisé.

Le *locus de contrôle* a trait à la croyance qu'une personne a de son degré de contrôle sur les événements. Rotter (1966) a défini le concept de contrôle interne versus externe des renforcements. Dans le contrôle interne, l'individu pense que ses comportements agissent sur le résultat. Dans le contrôle externe, l'individu pense que le résultat est dû à des éléments extérieurs tels que la chance ou les autres.

Le *névrosisme* renvoie à une des dimensions de la personnalité. Il s'inscrit dans la plupart des tests de personnalité dont le modèle en cinq facteurs de Costa et McCrae (1992). Le névrosisme fait référence à des émotions négatives : anxiété, dépression, colère, honte,

gène, culpabilité... . Les personnes ayant un haut niveau de névrosisme ont tendance à voir la vie de façon plus négative que d'autres individus, à être plus sujets au stress, à être plus sensibles à leur environnement ou encore à être plus critiques vis-à-vis d'eux-mêmes. Ce quatrième trait du noyau de l'évaluation de soi est également appelé stabilité émotionnelle. La stabilité émotionnelle est une dimension positive contrairement au névrosisme.

2.5.2) Ces quatre traits constituent-ils un facteur commun ?

Judge, Erez, Bono et Thoresen (2002) ont effectué plusieurs études afin de prouver que ces quatre traits constituent un facteur commun.

Ils ont tout d'abord étudié les liens entre les quatre traits du noyau de l'évaluation de soi. Ils ont mené une méta-analyse sur des études prenant en compte au moins deux de ces traits. 127 corrélations ont été étudiées. Les corrélations observées sont relativement fortes. Elles vont de .40 à .85 :

Tableau 2.1

Corrélation entre les différents concepts

	Sentiment d'efficacité personnelle	Locus de contrôle	Stabilité émotionnelle
Estime de soi	.85	.52	.64
Sentiment d'efficacité personnelle	1	.56	.62
Locus de contrôle		1	.40

Des corrélations plus faibles sont généralement observées entre le locus de contrôle et les autres mesures.

D'autres études ont été entreprises dont une analyse confirmatoire. Celle-ci a montré la validité convergente de ces mesures. Ces quatre traits tendent à former un facteur d'ordre plus élevé ce qui explique les relations observées entre ces quatre traits. Cependant, afin de valider ce construit, il était nécessaire de procéder à une analyse de validité discriminante en plus de la validité convergente (Baudin, 2009 ; Judge, Erez, Bono & Thoresen, 2002).

Dans deux autres études, Judge, Erez, Bono et Thoresen (2002) ont ainsi éprouvé la validité discriminante de ces quatre mesures. Ils ont observé les liens existants entre ces

quatre traits mesurés par différentes sources (auto-évaluation et évaluation par des pairs) ainsi qu'à des moments différents. Ensuite, ils ont observé les corrélations entre ces variables et le modèle en cinq facteurs (agréabilité, extraversion, conscience et ouverture), la satisfaction en général, la satisfaction au travail, le bien-être et le stress. Les résultats permettent de constater que ces quatre mesures sont corrélées à ces différents critères. Les traits pris ensemble expliquent une plus grande part de variance que séparément. Avec ces deux études, les auteurs concluent à un manque de validité discriminante parmi ces quatre traits, indiquant que ces derniers constituent un même concept.

Judge, Erez, Bono et Thoresen (2003) ont alors élaboré une mesure directe du construit : la « Core Self-Evaluation Scale » ou CSES. Cette échelle est composée de douze items.

2.5.3) Liens entre l'évaluation centrale de soi et la satisfaction au travail

Ce concept de soi a été conçu dans un premier temps afin de comprendre les sources dispositionnelles de la satisfaction au travail (Judge, Locke & Durham, 1997). Judge et Bono (2001), dans une méta-analyse, ont observé que l'ensemble des traits constituant le noyau de l'évaluation de soi sont liés positivement à la satisfaction au travail. Les corrélations corrigées sont de .24 pour la stabilité émotionnelle, .26 pour l'estime de soi, .32 pour le locus de contrôle interne et .45 pour le sentiment d'efficacité personnelle généralisé. Cette méta-analyse est basée sur 135 études dont 169 corrélations. Il existe des relations positives entre les quatre traits de l'évaluation centrale de soi et la satisfaction au travail. Lorsque les quatre traits sont considérés comme des indicateurs de l'évaluation centrale de soi, la corrélation observée entre l'évaluation centrale de soi et la satisfaction au travail est de .41 (Bono & Judge, 2003).

2.5.4) Liens entre l'évaluation centrale de soi et la performance au travail

Selon Judge, Erez & Bono (1998), l'évaluation centrale de soi pourrait être liée à la motivation au travail et par conséquent à la performance professionnelle. Cependant, il existe peu d'études investiguant le lien entre l'évaluation centrale de soi et la performance au travail.

Concernant les liens entre les quatre traits de l'évaluation centrale de soi et la performance au travail, Judge et Bono (2001) ont observé des corrélations corrigées positives. Ces corrélations sont de .19 pour la stabilité émotionnelle, .22 pour le locus de contrôle interne, .23 pour le sentiment d'efficacité personnelle généralisée et .26 pour l'estime de soi. Les auteurs se sont basés sur 81 études comprenant 105 corrélations. Bono et Judge (2003) rapportent une corrélation de .23 entre l'ensemble de ces traits considéré comme un construit latent (l'évaluation centrale de soi) et la performance au travail.

Dans une étude de laboratoire, Erez et Judge (2001) ont trouvé que l'évaluation centrale de soi était positivement reliée à la motivation ($r = .39$), à la persistance ($r = .24$) et à la performance ($r = .35$) dans une tâche de résolution d'anagramme. Dans une étude sur le terrain, ils ont observé des corrélations entre l'évaluation centrale de soi et des mesures de performances subjectives ($r = .35$) et objectives ($r = .44$).

2.5.5) Liens entre le sentiment d'efficacité personnelle, l'estime de soi, le locus de contrôle et l'optimisme

Dans notre étude nous nous intéressons à la variable optimisme. Nous allons tenter de présenter des études ayant établi des liens entre les variables sentiment d'efficacité personnelle, estime de soi, locus de contrôle et la variable optimisme.

Dans une récente étude portant sur le sentiment d'efficacité personnelle générale, Luszczynska, Gutiérrez-Dona et Schwarzer (2005) ont mis en évidence que le sentiment d'efficacité personnelle et l'optimisme sont fortement corrélés et ce à travers différents échantillons provenant de cinq pays différents. Il s'agit d'une des plus fortes associations observées. Chemers, Hu et Garcia (2001) ont observé un effet modéré de l'optimisme sur le sentiment d'efficacité personnelle ($r = .31$) sur un échantillon d'étudiants en première année universitaire. Le sentiment d'efficacité personnelle et l'optimisme sont également corrélés dans une étude de Carifio et Rhodes (2002) et ce dans deux échantillons d'étudiants (à risque et « normaux »).

Il semble que les relations entre l'estime de soi et l'optimisme ont été plus étudiées dans le domaine clinique ou de la santé. Dans une étude de 2004, Mäkikangas, Kinnunen et

Feldt ont montré que l'estime de soi et l'optimisme sont fortement corrélés ($r = .86$ et $.90$) parmi un échantillon de 426 employés. Davis, Hanson, Edson et Ziegler (1992) ont mis en évidence un lien positif entre l'estime de soi et l'optimisme chez des lycéens.

Il existe moins d'études concernant les liens entre l'optimisme et le locus de contrôle qu'entre les autres variables. Darvill et Johnson (1991) ont montré un lien entre l'optimisme et le fait que les individus pensent avoir du contrôle sur les événements qui leur arrivent. Tandis que Carifio et Rhodes (2002) n'ont pas trouvé de liens entre l'optimisme et le locus de contrôle. Dans une étude concernant la santé des personnes âgées, Guarnera et Williams (1987) ont observé des relations positives entre ces deux concepts.

Afin de valider le concept de capital psychologique positif (comprenant l'optimisme), Luthans et al. (2007) ont étudié les liens entre leur concept et l'évaluation centrale de soi. Ils ont trouvé une forte corrélation entre ces deux concepts ($r = .60$) et une corrélation positive bien que moindre entre l'optimisme et l'évaluation centrale de soi ($r = .20$).

Des liens sont observés entre le concept de l'évaluation centrale de soi et la satisfaction et la performance au travail. Ce concept est récent et n'a pu être vérifié lors d'études menées en contexte de formation.

2.6) Rappels sur la perspective socio-normative et son apport sur le lien entre les variables dispositionnelles et la réussite en formation

Comme on a pu le voir des liens corrélationnels sont systématiquement observés entre les quatre variables dispositionnelles présentées et la performance ainsi que la satisfaction. Ces liens demeurent cependant relativement faibles. Il est, de plus difficile de déterminer des liens de causalité entre ces variables. Plusieurs conceptions s'affrontent. Ces variables dispositionnelles sont-elles prédictives des comportements ou l'inverse. Channouf, Py et Somat (1996) rapportent que les premières études portant sur les liens entre attitudes et comportements, ont tout d'abord tenté de montrer la prédictibilité des attitudes sur les comportements et ce sans grand succès. Dans notre revue des travaux sur le sujet, nous avons vu que les auteurs s'intéressent maintenant aux variables intermédiaires entre les variables

dispositionnelles et les comportements. Ces variables peuvent être des stratégies de travail plus adaptées, le rôle de la mémoire...

Néanmoins, outre le rôle éventuel de variables intermédiaires, se pose la question des liens de causalité entre ces variables et la performance. Les recherches sur l'estime de soi sont à ce sujet exemplaires puisqu'on peut aussi bien envisager que l'estime de soi est la conséquence de situations de réussite scolaire ou d'une position plus générale de réussite sociale (plutôt que l'inverse ; Rubin, Dorle & Sandige, 1977 ; Bachman & O'Malley, 1977 ; Maruyama & al., 1981 ; Pottebaum, Keith & Elhy, 1986).

De la même façon dans les recherches sur le locus de contrôle s'il a pu être envisagé que le locus était un déterminant potentiel de la réussite, suite aux travaux de Rotter, on sait que les sujets rapportent plus facilement des explications renvoyant à des facteurs de causalité internes ou contrôlables lorsqu'ils sont confrontés à des situations de réussite plutôt que d'échec (Zuckerman, 1979). Qui plus est, les personnes dans les positions sociales les plus élevées sont généralement celles qui recourent le plus aux explications internes (Kouabenan, Gilibert, Medina & Bouzon, 2001 ; Beauvois, Gilibert, Pansu & Abdellaoui, 1998). Nous pouvons alors légitimement nous demander si, confrontés à des situations de réussite, les sujets ne font pas tout simplement montre de conformité sociale en exhibant les croyances les plus valorisées socialement et ce d'autant qu'elles leur permettent de se valoriser aussi bien à un niveau social que personnel (Gilibert, 2009). Dans ce sens il convient donc de rappeler les travaux relatifs à la norme d'internalité, notamment ceux concernant les contextes éducatifs.

Nous avons vu en effet dans la partie précédente que de nombreuses études postulent un lien entre des variables dispositionnelles et le comportement ultérieur. Ce postulat trouve son origine dans le fait que les personnes ont besoin de croire en leurs capacités à contrôler les conséquences de leurs comportements. Les individus ont besoin de croire qu'ils contrôlent ce qui leur arrive ou arriveront. Pour Dubois (1987), ce besoin conduit à une surestimation du rôle de l'acteur ou des caractéristiques de l'internalité. Cette surestimation se retrouve en contexte scolaire. Les enseignants accordent une large place au poids de l'acteur, à savoir que la réussite de l'élève dépend principalement de ses caractéristiques personnologiques ou de facteurs internes. Beauvois (1984) a, ainsi, évoqué l'hypothèse d'une norme d'internalité. Dubois (1987) définit la norme d'internalité comme « *la valorisation (sociale) des explications des événements psychologiques (comportements et renforcements) qui accentuent le poids de l'acteur comme facteur causal* » (p. 175).

De nombreuses études ont été menées par la suite afin de montrer que le locus de contrôle interne est une variable socialement désirable et qu'il est transmis par apprentissage social.

Pansu, Dubois et Dompnier (2008) ont récemment recensé les différents travaux ayant trait à la norme d'internalité en contexte éducatif. Ces travaux se rapportent à l'explication des renforcements. Trois paradigmes sont généralement utilisés afin de démontrer l'existence d'une norme sociale : le paradigme d'auto-présentation, le paradigme d'identification et le paradigme des juges (pour une revue cf. Gilibert & Cambon, 2003). Plusieurs études, en se basant sur ces paradigmes⁷, ont tenté de prouver l'existence de la norme d'internalité, notamment en contexte scolaire.

Une première série d'études a consisté à déterminer si l'école a une influence sur le développement de l'internalité des élèves. Une série d'études réalisées par Dubois (1994) a permis de constater une augmentation de l'internalité chez des élèves du primaire au cours de leur scolarité. En revanche, Dubois constate une diminution de l'internalité lors du passage en sixième, qui serait dû au contexte scolaire, l'élève n'ayant plus un mais plusieurs professeurs. Pour Pansu, Dubois et Dompnier (2008), le contexte scolaire joue un rôle plus important dans le développement de l'internalité des élèves que dans celui des capacités cognitives.

La deuxième série d'études a tenté de montrer que les élèves exhibant des croyances internes étaient mieux évalués par leurs enseignants. Dubois et Le Poutier (1991) ont montré, en ayant recours au paradigme des juges, l'influence de la norme d'internalité sur le jugement des enseignants. Ces derniers préfèrent les élèves exhibant des croyances internes aux élèves

⁷ Le paradigme d'auto-présentation consiste pour les sujets à se présenter selon une consigne pro-normative (c'est-à-dire de façon positive afin de « se faire bien voir » aux yeux de l'enseignant) et/ou selon une consigne contre-normative (c'est-à-dire de façon négative afin de « se faire mal voir par l'enseignant »).

Le paradigme d'identification consiste à demander aux sujets de remplir un questionnaire d'internalité en se mettant à la place d'une tierce personne. Cette tierce personne peut avoir une grande ou une moindre valeur sociale (par exemple bon élève vs. mauvais élève).

Enfin le paradigme des juges sert à déterminer les stratégies d'auto-présentation les plus valorisées par les agents de pouvoir (par exemple les enseignants). Ces derniers doivent se prononcer sur des dossiers fictifs dont l'internalité (plus ou moins interne ou externe) a été manipulée.

ayant des croyances externes. Des résultats similaires ont été trouvés sur le terrain (Bressoux & Pansu, 1998, 2001).

Pour terminer, des études se sont intéressées à la valeur sociale accordée aux explications internes. Les études sur le sujet permettent de constater que les explications internes sont valorisées comparées aux explications externes. En contexte organisationnel, Pansu et Gilibert (2002) ont montré que les explications internes en termes d'efforts étaient les plus valorisées comparativement à des explications internes basées sur les habiletés ou les capacités ou à des explications externes. Récemment, Dompnier et Pansu (2010) l'ont montré en contexte éducatif. L'explication des renforcements en termes d'efforts est plus valorisée que les autres types d'explications internes et externes.

Toutes ces études concourent à démontrer qu'il existe bel et bien une norme d'internalité présente en contexte éducatif. Le locus de contrôle interne est une variable valorisée dans ce contexte et qui est transmise par les enseignants ou formateurs. Selon Dubois (1987), les agents de pouvoir (notamment enseignants et formateurs) transmettent implicitement une « idéologie de la responsabilité individuelle ». Un des objectifs des formateurs est de « *faire prendre conscience aux jeunes et aux stagiaires qu'il existe un lien entre ce qu'ils font, ce qui leur arrive et ce qu'ils sont* » (Dubois, 1987, p. 187).

Nous pouvons donc supposer que le locus de control est une variable valorisée socialement et que les individus se trouvant face à des situations de réussite s'y conforment avec une grande facilité. De la même façon les autres variables individuelles qui apparaissent habituellement déterminantes de la réussite (estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, optimisme ou évaluation centrale de soi) peuvent être envisagées comme normatives.

Concernant l'optimisme, Carver (1997) a montré qu'il s'agit d'un concept proche du sentiment de contrôle (lorsque les sujets estiment qu'un événement désirable est susceptible de se produire dans leur vie, ils choisissent plus facilement une explication interne pour expliquer un événement de ce type). Cette variable, à l'instar du locus de contrôle, peut être normative (Le Barbenchon, Milhabet, Steiner, & Priolo, 2008).

Le locus de contrôle, le sentiment d'efficacité personnelle et l'estime de soi sont des concepts proches (Judge et al., 2003). Les définitions données à l'estime de soi et au

sentiment d'efficacité personnelle peuvent notamment être assimilées à des explications des renforcements de type interne. D'où l'idée que ces variables font l'objet d'une norme et qu'elles sont valorisées en contexte éducatif, indépendamment de la performance. De la même façon montrer une évaluation centrale de soi positive semble valorisé par des candidats à un emploi souhaitant se faire bien voir, et semble effectivement être bien vue (Gillet, Gilibert & Banovic, 2011). De la même façon, exhiber quelques items d'estime de soi positive semble susciter des pronostiques d'embauche plus positifs (Gilibert & Vovelle, 2003)

Pour conclure sur cette partie rappelons que selon l'approche socio-normative, certaines variables dispositionnelles, notamment le locus de contrôle interne, sont socialement valorisées. Ces variables sont transmises en contexte éducatif et appréciées par les formateurs. Les individus en formation faisant montre de ces variables, sont généralement mieux évalués. Dans le cadre de cette perspective théorique, les auteurs n'envisagent pas que ces variables aient à elles seules un impact sur les résultats et comportements en formation : elles n'amèneraient à des positions de réussite que dans la mesure où les personnes exhibent des propos en accord avec celles-ci face à un évaluateur prenant des décisions positives leur permettant d'accéder à des positions sociales de réussite (avis pédagogique plus favorable à un passage en classe supérieure, décision d'embauche ou de promotion plus souvent favorable).

Conclusion cadre théorique

Cette synthèse nous permet de constater plusieurs points intéressants. Le modèle de Kirkpatrick reste le modèle de référence (Santos et Stuart, 2003) en matière d'évaluation de formation. Les liens de cause à effet entre les niveaux de ce modèle ne sont certes plus supposés mais ces niveaux permettent de mesurer différents impacts d'une formation. L'avis des auteurs divergent concernant l'utilité du niveau réaction. Ce dernier niveau serait peu représentatif de l'ensemble des effets positifs d'une formation. Holton (2005) suggère de supprimer la satisfaction comme indicateur d'atteinte d'objectif d'une formation. Kirkpatrick (2007) et Michalski et Cousins (2001) rappellent néanmoins l'importance de ce niveau pour les prestataires de formation.

La plupart des auteurs semblent s'accorder sur le fait d'inclure des variables dispositionnelles dans l'évaluation de formation pour mieux en comprendre les résultats. En effet, Holton (2005) les considère comme des variables influençant les résultats de la formation. Kraiger et al. (1993) et Beech et Leather (2005) les incluent dans leur modèle en tant que mesure indirecte des résultats de la formation, voire même en tant que variables devant positivement évoluer.

Nous nous sommes intéressés à quatre variables dispositionnelles : l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, le locus de contrôle et l'optimisme. Ces quatre variables sont considérées comme des traits relativement stables. L'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle et le locus de contrôle font partie avec la stabilité émotionnelle de l'évaluation centrale de soi (Judge, Locke et Durham, 1997). Ces traits ont été trouvés en lien avec la satisfaction et la performance que ce soit dans le domaine scolaire ou professionnel. Il y a peu d'études concernant la formation. Mais aucun lien de causalité n'a pu être démontré. Concernant l'estime de soi, Maruyama, Rubin et Kingsbury (1981) avancent que cette variable et la performance actuelle seraient le résultat de la performance antérieure qui expliquerait finalement le lien observé entre estime de soi et performance. Pour certains auteurs travaillant sur le sentiment d'efficacité personnelle ou le locus de contrôle, les individus dotés d'un fort sentiment d'efficacité personnelle ou d'un locus de contrôle interne développeraient des stratégies de travail plus efficaces. Ces dernières amèneraient ainsi de meilleures performances. D'autres auteurs, dans une approche socio-normative, estiment que ces variables font l'objet d'une norme sociale (Pansu, Dubois & Dompnier, 2008). Le locus de contrôle et ces autres variables dispositionnelles supposées contribuer à la performance peuvent donner lieu à une valorisation sociale (Gilibert, 2004 ; Gilibert & Vovelle, 2003 ; Gilibert, 2009). Ces variables auraient des valeurs plus élevées dès lors que les sujets seraient déjà dans des situations de réussite. Il se pourrait donc qu'elles ne prédisent la réussite ultérieure que dans la mesure où elles sont associées à une situation de réussite préexistante.

Les études qui suivent ont pour objectif d'évaluer des formations. Il sera pris en compte plusieurs variables ayant trait aux niveaux du modèle de Kirkpatrick (satisfaction, apprentissage subjectif, apprentissage objectif) et aux variables dispositionnelles (estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, locus de contrôle, optimisme et évaluation centrale de soi). Ces études permettront ainsi d'examiner les liens entre ces variables ainsi que la prédictibilité de ces variables sur la performance objective.

CONTRIBUTION EMPIRIQUE

CHAPITRE III : Etudes lors de Travaux Dirigés à l'Université

3.1) Problématique générale

Le modèle de Kirkpatrick (2007) reste à l'heure actuelle le modèle le plus utilisé afin d'entreprendre une évaluation (Santos et Stuart, 2003). Il évalue la formation sur quatre niveaux : réaction (satisfaction), apprentissage, comportemental (transfert) et résultat.

Les formations universitaires, de surcroît celles proposées en première année, ne peuvent être évaluées que sur les deux premiers niveaux : satisfaction et apprentissage. Elles ne sont pas destinées à être professionnalisantes, il est par conséquent difficile de déterminer sur quelles notions le transfert comportemental en situation de travail pourrait porter. De plus les stagiaires continuent généralement leurs études et ne cherchent pas immédiatement un emploi.

La satisfaction peut être appréhendée sous différentes formes. Elle peut être relative à plusieurs aspects de la formation ou seulement au contenu. Généralement mesurée en fin de formation elle peut être assimilée à une « réaction à chaud ».

Marth (1994) et McCain (2005) distinguent dans le niveau apprentissage, l'apprentissage subjectif et l'apprentissage objectif. L'apprentissage subjectif correspond à des évaluations auto-rapportées par les participants ou effectuées par les supérieurs. L'apprentissage objectif renvoie à des mesures plus standardisées (note, examen...). Selon Bertrand et Mullainathan (2001), les mesures subjectives et auto rapportées peuvent être sujettes à caution. Pour Marth (1994) le fait de ne pas obtenir de résultats consistants concernant les liens entre les niveaux du modèle de Kirkpatrick émanerait de l'utilisation indifférenciée de mesures subjectives et objectives. Notre premier objectif est d'interroger les liens entre les deux premiers niveaux du modèle de Kirkpatrick. Nous nous demanderons si la mesure de la satisfaction en fin de formation est utile dans le cadre d'une évaluation de formation, si elle est liée à l'apprentissage subjectif et si satisfaction et apprentissage subjectif peuvent prédire l'apprentissage objectif.

Bates (2004) recommande la prise en compte de variables dispositionnelles dans l'évaluation de formation. Avant cela, Clément (1982) évoquait l'idée de l'intervention de variables telles que la motivation ou l'attitude du stagiaire pouvant expliquer la fragilité des liens entre les niveaux du modèle de Kirkpatrick. Des variables dispositionnelles ont été intégrées par la suite dans les modèles d'évaluation de formation (Beech et Leather, 2006 ; Holton, 2005 ; Kraiger et al., 1993).

Quatre variables dispositionnelles ont retenu notre attention :

- l'estime de soi,
- le sentiment d'efficacité personnelle,
- le locus de contrôle, et
- l'optimisme.

L'estime de soi fait référence à l'évaluation que les individus font de leurs propres compétences (Rosenberg, 1965). Il s'agit d'une valeur que les individus s'attribuent.

Le sentiment d'efficacité personnelle s'inscrit dans la théorie sociocognitive de Bandura (1991). Le sentiment d'efficacité personnelle est la croyance qu'un individu a en ses propres capacités en vue d'atteindre un objectif en faisant preuve d'efforts et de persévérance.

Le locus de contrôle renvoie à la théorie de l'apprentissage social de Rotter (1966). Plus un individu a un locus de contrôle interne, plus il s'attendra à ce que les résultats de son comportement dépendent de lui-même (de son comportement ou de ses caractéristiques personnelles). Pour l'optimisme, nous nous référons à l'optimisme dispositionnel défini par Scheier et Carver (1985). Les optimistes ont des attentes favorables concernant les événements futurs qui leur arriveront.

Ces variables ont peu été étudiées en contexte de formation, excepté le sentiment d'efficacité personnelle. L'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle et le locus de contrôle font partie des variables les plus étudiées en psychologie. Que ce soit dans le domaine scolaire ou professionnel, des liens sont observés entre ces variables et la satisfaction d'une part et la performance d'autre part. Baumeister et al. (2003) présentent une revue des études portant sur l'estime de soi. Plusieurs méta-analyses ont été effectuées montrant les liens du sentiment d'efficacité personnelle avec la performance en contexte scolaire (Multon, Brown & Lent, 1991) ou professionnel (Judge et al., 2007 ; Stajkovic & Luthans, 1998). Ng, Sorensen et Eby (2006) ont attesté des liens entre le locus de contrôle et la satisfaction ainsi qu'avec la performance. Peu d'études concernent l'optimisme. Solberg et al. (2009) et Nonis

et Wright (2003) ont observé des liens entre l'optimisme et la performance en contexte universitaire.

De par leurs définitions et leurs liens avérés avec la satisfaction et la performance, ces variables nous semblent importantes à prendre en considération dans le cadre d'une évaluation de formation. Nous examinerons la présence de ces liens en contexte de formation. Nous nous demandons si les niveaux du modèle de Kirkpatrick sont liés à ces variables dispositionnelles et si la mesure de ces variables peut effectivement rendre compte de niveaux d'évaluation « classique » comme celui des réactions ou celui des apprentissages.

Au contraire, Holton (2005) n'envisage pas les variables dispositionnelles comme des résultats en soi de l'évaluation de formation. Il pense que ces variables agissent sur les résultats de la formation. Cependant, les études précédemment citées portant sur les liens entre variables dispositionnelles et performance n'ont pas pu démontrer de façon tranchée l'existence de lien de causalité. Colquitt et al., (2000) estiment avoir montré que le locus de contrôle influence la motivation à apprendre en contexte de formation. Par ailleurs, on continue d'envisager que les individus dotés d'un locus de contrôle interne, auraient des stratégies de travail plus efficaces (Dubois, 1987 ; Lefcourt, 1982 ; Spector, 1982) ce qui expliquerait leur meilleure performance. Pour Bandura (1991), le sentiment d'efficacité personnelle affecte la persistance dans une tâche et les efforts mobilisés ce qui amènerait une meilleure performance. Dans une approche socio-normative, ces variables dispositionnelles font l'objet d'une normativité : les individus exhibant ces variables sont valorisés socialement. Concernant le locus de contrôle interne, on peut tenir pour démontrés les effets de norme d'internalité en contexte éducatif (Pansu, Dubois, & Dompnier, 2008). A l'instar des chercheurs travaillant sur la norme d'internalité, nous pensons que des valeurs élevées sur ces variables dispositionnelles reflètent essentiellement les situations et les positions de réussite sociale vécues actuellement par les sujets. C'est pourquoi nous ne nous attendons pas à ce que ces variables prédisent l'apprentissage objectif mesuré suite à la formation. Nous nous enquerrons ainsi de la prédictibilité de l'apprentissage objectif par des variables dispositionnelles (estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, locus de contrôle et optimisme).

A ce sujet, l'exemple le plus illustratif du lien entre une variable dispositionnelle et la performance (future ou passée) concerne l'estime de soi. Maruyama, Rubin et Kingsbury (1981) suggèrent que l'estime de soi et la performance seraient le résultat de la performance

antérieure : celle-ci expliquerait finalement le lien observé entre estime de soi et performance. Holton (2005) inclut également les habiletés dans son modèle et considère que ces dernières peuvent affecter l'apprentissage. On peut se demander si de telles habiletés ne résultent pas d'apprentissages antérieurs, à la façon de pré-requis. Nous vérifierons donc non seulement que les variables dispositionnelles peuvent prédire les résultats de la formation mais aussi l'existence de liens entre le niveau antérieur et les résultats de la formation, ainsi qu'entre le niveau antérieur et les variables dispositionnelles (estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, locus de contrôle et optimisme). Nous nous demanderons si nos mesures prédisent toujours l'apprentissage objectif, y compris lorsqu'est pris en compte le rôle prédictif du niveau antérieur.

Kirkpatrick (2007) recommande, pour l'évaluation du niveau apprentissage, de prendre en compte les variations observées au cours de la formation. Cette recommandation, nous amènera à nous demander si les mesures d'évolution des variables sont plus prédictives de l'apprentissage objectif que les seules mesures en fin de formation.

L'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle et le locus de contrôle appartiennent au construit de l'évaluation centrale de soi développé par Judge, Locke et Durham (1997). Bono et Judge (2003) rapportent des liens positifs entre l'évaluation centrale de soi et la satisfaction au travail ainsi que la performance au travail. Nous vérifierons que la mesure à l'échelle d'évaluation centrale de soi prédit statistiquement les résultats de la formation (en termes de satisfaction, d'apprentissage subjectif et objectif) et si il est prédictif de l'apprentissage objectif.

L'optimisme semble être une variable proche de l'estime de soi, du sentiment d'efficacité personnelle et du locus de contrôle. Judge et al. (1997) n'excluent pas l'entrée d'autres variables dans leur concept tel que l'optimisme. Des liens ont été mis en évidence entre optimisme et sentiment d'efficacité personnelle (Chemers, Hu & Garcia, 2001) ou entre optimisme et estime de soi (Mäkikangas, Kinnunen & Feldt, 2004) ou encore entre optimisme et locus de contrôle (Carver, 1997). Endin, Luthans et al. (2007) ont observé une corrélation positive entre l'optimisme et l'évaluation centrale de soi. Ces différentes études, nous permettront, de vérifier s'il existe des liens entre l'optimisme et les autres variables dispositionnelles étudiées (estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle et locus de contrôle) ainsi qu'entre l'optimisme et l'évaluation centrale de soi. Ce construit

psychologique étant corrélé aux autres construits explorés, il nous a paru profitable d'utiliser une mesure d'optimisme pour prédire la performance en fin de formation

ETUDE 1 : Prédire la réussite universitaire par la satisfaction et des variables dispositionnelles

3.2) Une première étude exploratoire en TD : des corrélations dans l'évaluation des impacts de la formation indépendamment de la performance à l'examen

3.2.1) Problématique

La première étude a pour objectif d'explorer les liens entre les niveaux du modèle de Kirkpatrick, à savoir si la satisfaction et l'apprentissage subjectif sont corrélés et si ces deux premiers niveaux peuvent prédire l'apprentissage objectif.

La question du lien entre des variables dispositionnelles et l'efficacité d'une formation est également posée. Nous nous intéressons à quatre variables dispositionnelles : l'estime de soi, le locus de contrôle, le sentiment d'efficacité personnelle et l'optimisme. Nous examinerons les liens entre ces quatre variables dispositionnelles et les premiers niveaux du modèle de Kirkpatrick (satisfaction et apprentissage subjectif) ainsi que la possibilité de prédire l'apprentissage objectif par ces variables dispositionnelles.

Nous avons vu que trois de ces variables dispositionnelles font partie de l'évaluation centrale de soi (Judge et al., 1997) : estime de soi, locus de contrôle et sentiment d'efficacité personnelle. Cette première étude, nous permettra de vérifier également les liens entre ces variables ainsi qu'avec l'optimisme, à savoir si ces variables dispositionnelles co-varient en fin de formation.

3.2.2) Hypothèses

Nous avons formulé plusieurs hypothèses. Nous nous attendons à ce que les différents niveaux de la formation co-varient, à savoir que la satisfaction et l'apprentissage subjectif co-varient positivement (*hypothèse 1*), que la satisfaction varie positivement avec l'apprentissage

objectif (*hypothèse 2*) et que l'apprentissage subjectif varie positivement avec l'apprentissage objectif (*hypothèse 3*).

Nous nous attendons à ce que la satisfaction soit en lien avec des variables dispositionnelles. Nous présumons, plus spécifiquement, que la satisfaction varie positivement avec l'estime de soi (*hypothèse 4a*), le sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 4b*), le locus de contrôle (*hypothèse 4c*) et l'optimisme (*hypothèse 4d*). Plus la satisfaction sera élevée en fin de formation, plus ces variables dispositionnelles le seront également.

Nous supposons également que l'apprentissage subjectif varie avec l'ensemble des variables dispositionnelles. Nous nous attendons à ce que l'apprentissage subjectif soit corrélé positivement à l'estime de soi (*hypothèse 5a*), au locus de contrôle (*hypothèse 5b*), au sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 5c*) et à l'optimisme (*hypothèse 5d*). Plus l'apprentissage subjectif sera élevé en fin de formation, plus les variables dispositionnelles le seront également.

Nous posons également l'hypothèse de lien entre l'apprentissage objectif et les variables dispositionnelles de cette étude. Plus précisément, nous nous attendons à ce que l'apprentissage objectif soit lié positivement à l'estime de soi (*hypothèse 6a*), au locus de contrôle (*hypothèse 6b*), au sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 6c*) et à l'optimisme (*hypothèse 6d*). Plus les variables dispositionnelles seront élevées en fin de formation, plus la note obtenue à l'examen un mois plus tard sera élevée.

Pour terminer, nous augurons que les variables dispositionnelles co-varient à l'instar des évaluations centrales de soi (Judge et al., 2002). Nous nous attendons ainsi à ce que l'estime de soi varie positivement avec le locus de contrôle (*hypothèse 7a*), le sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 7b*) et l'optimisme (*hypothèse 7c*). De même nous supposons que le locus de contrôle varie positivement avec le sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 7d*) et avec l'optimisme (*hypothèse 7e*). Et pour finir, nous escomptons que le sentiment d'efficacité personnelle varie positivement avec l'optimisme (*hypothèse 7f*).

3.2.3) Vue d'ensemble

Il s'agit d'une étude exploratoire réalisée sur le terrain. Une promotion d'étudiants en première année de psychologie a participé à l'étude. La quasi-totalité des étudiants présents en fin de formation ont répondu aux questionnaires. L'étude comprend sept variables : trois font référence au modèle de Kirkpatrick : *satisfaction*, *apprentissage subjectif* et *apprentissage objectif*, quatre autres sont des variables dispositionnelles quant à leur réussite suite à la formation. Nous avons mesuré la *satisfaction* des étudiants et leur *apprentissage subjectif* en ce qui concerne les objectifs pédagogiques du TD par questionnaire en fin de formation. A cette occasion, étaient mesurés des variables dispositionnelles spécifiques quant à leur réussite, leur *estime de soi* en terme de niveau, leur *locus de contrôle*, leur *sentiment d'efficacité personnelle* ainsi que leur *optimisme* quant à leur réussite à l'examen (obtenir la moyenne). Enfin, un mois plus tard nous avons relevé leur performance c'est à dire leur *note obtenue* à l'examen.

3.2.4) Méthodologie

3.2.4.1) Procédure

La formation évaluée était un TD d'introduction à la méthode expérimentale en psychologie sociale dispensé en première année de psychologie. Ce TD était composé de six séances de deux heures, à raison de deux heures par semaine. Les passations se sont déroulées lors de la dernière séance de TD. Ce questionnaire était présenté comme anonyme, bien que nous ayons demandé aux étudiants d'indiquer s'ils le voulaient bien leur numéro d'étudiant sur le questionnaire, juste avant de le rendre. Ceci afin que nous puissions mettre en rapport les réponses fournies au questionnaire avec la note obtenue à l'examen (apprentissage objectif). La quasi-totalité des étudiants y ont consenti et aucun n'a modifié ses réponses (à noter que les étudiants ont indiqué en moyenne être satisfaits du cours suivi et pensaient maîtriser l'ensemble des notions abordées lors du TD⁸).

⁸ on peut estimer que moins de 5% des étudiants présents sont repartis avec leurs questionnaires en fin de séance

3.2.4.2) Participants

149 étudiants de première année (âgés de 18 à 27 ans) de psychologie ont participé à l'étude. La moyenne d'âge était de 19.3 ans (écart-type = 1.32). Une majorité d'étudiantes ont répondu au questionnaire.

4.2.4.3) Matériels

Nous avons élaboré un questionnaire afin qu'il soit adapté à la formation à évaluer. Ce questionnaire comprend trois parties.

La première partie mesure la satisfaction ressentie à l'issue du TD. Cette partie correspond au niveau I du modèle de Kirkpatrick. Elle comprend cinq catégories classiques de la satisfaction : Objectifs et Contenu du cours (sept items), l'Organisation Pédagogique (quatre items), l'Enseignement (quatre items), les Conditions Matérielles (quatre items) et pour terminer une question sur l'Appréciation d'ensemble (un item et une question ouverte). Les participants devaient indiquer leur degré d'accord avec chacune des propositions en entourant des + et des - (+++ équivalent à totalement en accord et --- à totalement en désaccord).

La seconde partie du questionnaire concerne leur apprentissage subjectif (niveau II du modèle de Kirkpatrick). Lors de ce TD, en effet, les étudiants devaient faire des exercices requérant des connaissances thématiques, méthodologiques en psychologie sociale expérimentale et des notions de statistiques. Les affirmations du questionnaire d'apprentissage subjectif portent donc sur leur maîtrise perçue des exercices et notions abordés lors du cours (sept items) et ainsi que des notions de statistiques (huit items). Le même format de réponse que pour les questions de satisfaction, sous forme d'échelle de Likert a été utilisé. Il s'agit d'une mesure auto-rapportée.

La troisième partie du questionnaire concerne les variables dispositionnelles. L'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que le locus de contrôle en rapport avec leur réussite à l'examen à l'examen sont mesurés sur la base d'une affirmation à chaque fois. La formulation des items est basée sur les définitions de chaque concept, de sorte à pouvoir être

glissé en fin de questionnaire d'évaluation de formation. De plus, ces items font référence à la réussite possible à l'examen. En effet, les attentes ou expectations sont plus prédictives des comportements si elles sont spécifiques au comportement (Lefcourt, 1976 ; Rotter, 1954). Le même format de réponse que pour les deux autres échelles est utilisé.

Concernant l'optimisme, nous demandions aux étudiants d'estimer la note (sur 20) qu'ils pensaient probablement obtenir lors de l'examen. Pour Carver, Scheier et Segerstrom (2010), l'optimisme peut être mesuré directement en demandant aux individus si leurs attentes concernant leur vie sont plutôt bonnes ou mauvaises.

Enfin, l'apprentissage objectif a été mesuré en recueillant la note effectivement obtenue à l'examen un mois plus tard (note sur 20). Elle a été appareillée, étudiant par étudiant, avec chaque questionnaire.

3.2.4.4) Consignes

La consigne suivante est utilisée pour la passation des questionnaires :

L'expérimentateur s'adresse aux étudiants :

« S'il vous plaît, votre attention...merci...voilà...aujourd'hui, je vais vous faire passer deux questionnaires. Le premier a trait à votre satisfaction sur le cours que vous avez suivi et le second concerne plus précisément votre apprentissage vis-à-vis du contenu de ce cours. Une série d'affirmations sont énoncées. Vous devrez répondre en entourant des + ou des - selon que vous êtes en accord ou non avec chaque affirmation sachant que --- correspond à totalement en désaccord et que +++ à totalement en accord. Y a-t-il des questions sur ce point? ».

Une fois tous les questionnaires distribués, l'expérimentateur regagne sa place devant les étudiants et dit :

« Je vous demanderai de ne surtout pas parler entre vous. Il doit être rempli en silence. Est-ce que tout est clair ?...Voilà vous pouvez maintenant répondre à ce questionnaire de fin de formation »

Une fois fini, l'expérimentateur ajoute :

« Bien, je vois que vous avez fini... je vais vous demander pour les besoins d'une recherche sur l'évaluation de formation d'inscrire votre nom et votre prénom ou si vous le connaissez votre n° d'étudiant, pour que cela reste anonyme, tout à la fin du questionnaire. Si vous voulez bien faire passer vos questionnaires au bout de la rangée pour que je puisse le récupérer... »

Une fois les questionnaires récupérés, l'expérimentateur dit :
 « *Je vous remercie sincèrement de votre participation* »

3.2.5) Résultats

La satisfaction et l'apprentissage subjectif ont été obtenus par la moyenne des différents items concernant la satisfaction d'une part et l'apprentissage subjectif d'autre part. Pour ce faire, des alphas de Cronbach ont été systématiquement calculés sur l'ensemble de ces items. Leur valeur supérieur à .80 nous ont permis de calculer une moyenne sur les différents items relatifs à la satisfaction et à l'apprentissage sous les intitulés « satisfaction » et « apprentissage subjectif ».

3.2.5.1) Liens entre les évaluations subjectives d'impacts

Le tableau ci-dessous résume les moyennes et écarts-types obtenus sur l'ensemble des variables mesurées en fin de formation ainsi que de la note de TD recueillie un mois plus tard. Des corrélations ont ensuite été entreprises sur ces données. Dans un premier temps, nous examinons les liens existants entre les évaluations subjectives, niveaux d'impact de la formation et variables dispositionnelles. Nous vérifions, ensuite, si ces variables peuvent être utilisées pour prédire la note obtenue à l'examen.

Tableau 3.1

Moyennes et écarts-types de nos variables en fin de formation.

Variables	N	Moyenne	Ecart-type
Satisfaction	125	4.56	(0.53)
Apprentissage subjectif	125	4.22	(0.61)
Estime de soi	148	3.61	(1.01)
locus de contrôle	148	4.83	(1.06)
SEP	148	4.99	(0.84)
Optimisme	145	10.32	(2.18)
Apprentissage objectif (Note réelle)	118	9.69	(3.68)

En moyenne les étudiants sont plutôt satisfaits de la formation suivie et déclarent avoir retenu une bonne partie des enseignements. Les variables dispositionnelles sont également élevées, à l'exception de l'estime de soi qui est moindre. Les étudiants pensent en moyenne

que la note qu'ils obtiendront à l'examen dépend d'eux-mêmes (locus de contrôle), qu'en faisant preuve d'efforts ils obtiendront une bonne note (sentiment d'efficacité personnelle) et qu'ils obtiendront une note correcte (optimisme). L'apprentissage objectif (9.69) est proche de la moyenne habituellement obtenue par les étudiants de Licence 1 pour un examen de ce type.

Niveau I et II du modèle de Kirkpatrick

Les variables satisfaction et apprentissage subjectif sont liées ($r=.49^{**}$). Conformément à notre hypothèse 1, plus les stagiaires sont satisfaits de la formation suivie plus ils ont le sentiment d'avoir retenu le contenu de la formation bien qu'il ne soit pas possible d'établir un lien de causalité entre ces deux niveaux d'impact.

Relations entre satisfaction et variables dispositionnelles

Tableau 3.2

Corrélations entre la satisfaction et les variables dispositionnelles exprimées par les étudiants.

	Estime de soi	locus de contrôle	Sentiment d'efficacité personnelle	Optimisme (note attendue)
Satisfaction	.38**	.19*	.35**	.20*

En fin de formation, plus la satisfaction des étudiants envers la formation est élevée, plus ils déclarent une estime de soi ($r=.38^*$), un locus de contrôle ($r=.19^*$), un sentiment d'efficacité personnelle ($r=.35^{**}$) élevés et plus l'estimation de la note attendue ($r=.20^*$) est élevée également. Les résultats vont dans le sens des hypothèses 4a à 4d.

Relations entre apprentissage subjectif et variables dispositionnelles

Tableau 3.3

Corrélations entre l'apprentissage subjectif et les variables dispositionnelles exprimées par les étudiants.

	Estime de soi	locus de contrôle	Sentiment d'efficacité personnelle	Optimisme (note attendue)
Apprentissage subjectif	.51**	.28**	.32**	.34**

Nous observons ici des corrélations positives entre l'apprentissage subjectif des étudiants et leurs variables dispositionnelles quant à leur réussite, confirmant les hypothèses 5a à 5d. Plus ils déclarent avoir retenu le contenu de la formation, plus ils se déclarent globalement confiants quant à leur réussite à l'examen si on se base sur les mesures obtenues pour les variables dispositionnelles.

Relations entre les variables dispositionnelles

Tableau 3.4

Corrélations entre les variables dispositionnelles.

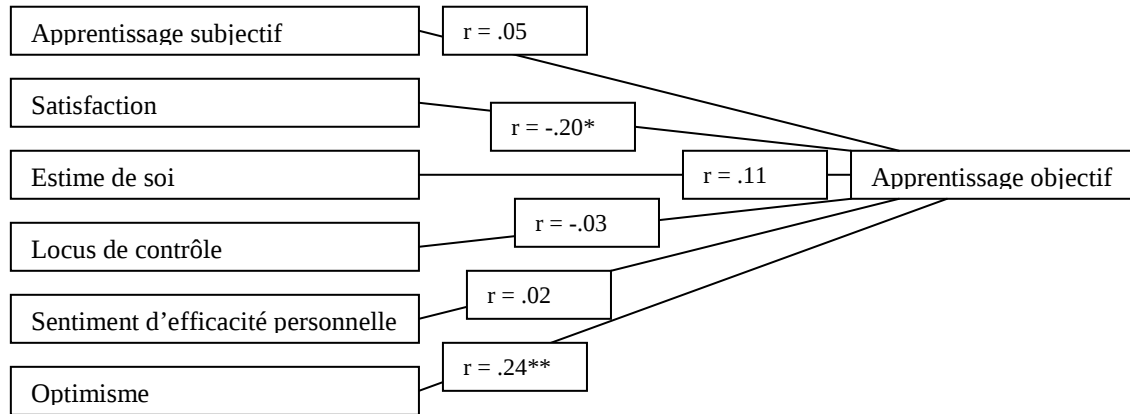
	2 locus contrôle	de 3 Sentiment d'efficacité personnelle	4 Optimisme (note attendue)
1 Estime de soi	.23**	.24**	.65**
2 locus de contrôle	1	.42**	.16
3 Sentiment d'efficacité personnelle		1	.33**
4 Optimisme (note attendue)			1

La majorité des variables dispositionnelles exprimées par les étudiants en fin de formation co-varient. Estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle et optimisme covariant : plus les étudiants évaluent leur niveau personnel comme suffisant pour avoir la moyenne et plus ils estiment, qu'en faisant preuve de persévérance et d'efforts, ils auront la moyenne ($r=.24^{**}$), plus ils s'attendent à avoir une bonne note ($r=.65^{**}$) ; les deux mesures étant également corrélées ($r=.33^{**}$). Le locus de contrôle est corrélé à l'estime de soi ($r=.24^{**}$) et au sentiment d'efficacité personnelle ($r=.42^{**}$). Seul le locus de contrôle ne varie pas avec l'optimisme. Des liens sont ainsi observés entre les variables dispositionnelles, à l'exception du lien entre le locus de contrôle et l'optimisme, confirmant les hypothèses 7a à 7d.

3.2.5.2) Les différentes variables subjectives permettent-elles de prédire la note ?

Figure 3.1

Corrélation entre les mesures en fin de formation et l'apprentissage objectif.



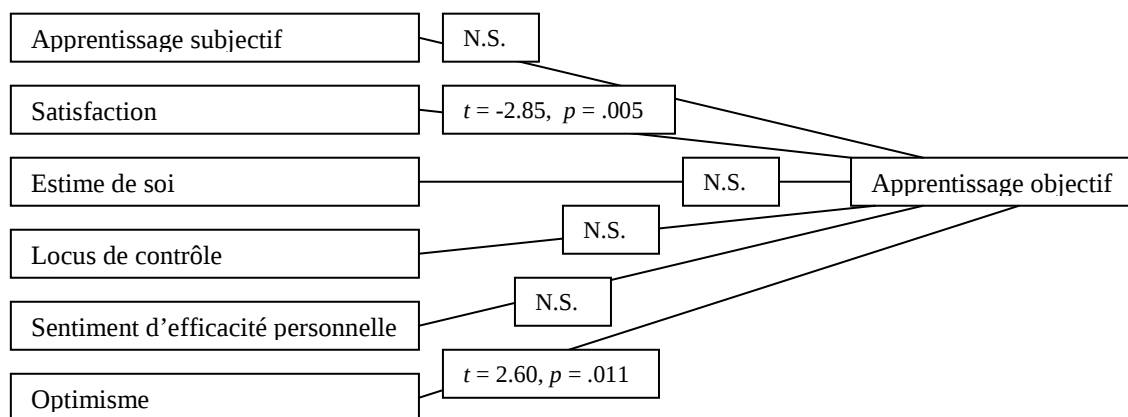
L'analyse permet de constater que l'apprentissage objectif est lié à la satisfaction mais négativement ($r = -.20^*$) et à l'optimisme des étudiants ($r = .24^{**}$).

Pour revenir sur nos hypothèses : plus les étudiants s'attendent à obtenir une bonne note, plus ils obtiennent une bonne note (hypothèse 6d). En revanche, plus les étudiants sont satisfaits de la formation suivie, moins ils obtiennent de bonnes notes (hypothèse 2). L'apprentissage subjectif, l'estime de soi, le locus de contrôle et d'efficacité personnelle des étudiants ne permettent pas de prédire significativement la note que les étudiants obtiendront lors de l'examen.

Les différentes variables prédictives étant corrélées entre elles (recoupement des mesures), il nous a paru nécessaire d'effectuer des régressions multiples pour confirmer le pouvoir explicatif de chaque mesure prédictive indépendamment des autres.

Figure 3.2

Résultats des régressions multiples entre les mesures en fin de formation et l'apprentissage objectif.



La régression effectuée confirme les résultats des corrélations entre les variables en fin de formation et l'apprentissage objectif. L'apprentissage objectif est pronostiqué par la non-satisfaction et l'optimisme. Moins les étudiants sont satisfaits de la formation suivie, plus ils obtiennent de bonnes notes. Plus ils sont optimistes quant à leur réussite, plus ils obtiennent de bonnes notes. La satisfaction et l'optimisme semblent avoir un impact équivalent sur la note, leurs Bêta étant respectivement de $-.26$ et $.24$. Cependant le R^2 ajusté explique seulement 8% des variations sur l'apprentissage objectif. Ce qui en soi est faible en terme de prédiction.

3.2.6) Résumé et apports de l'étude 1

L'étude 1 a consisté en l'évaluation d'un TD à l'université. 149 étudiants de première année ont participé à l'étude. Nous avons mesuré la satisfaction et l'apprentissage subjectif des étudiants, en fin de formation, ainsi que des variables dispositionnelles : estime de soi, locus de contrôle, sentiment d'efficacité personnelle et optimisme. Nous avons également recueilli la note obtenue à l'examen un mois plus tard (apprentissage objectif).

Il s'agit de déterminer si les évaluations pédagogiques et les variables dispositionnelles des étudiants quant à leur niveau en fin de formation sont en rapport avec leur apprentissage objectif évalué un mois plus tard. L'étude 1 a ainsi deux objectifs.

Premièrement, il s'agit d'observer les liens entre les différentes variables mesurées en fin de formation, à savoir observer si ces variables évoluent dans le même sens. Puis, nous vérifions si les impacts subjectifs de la formation et les variables dispositionnelles peuvent pronostiquer l'apprentissage objectif de la formation.

Il est observé, que la plupart des variables mesurées en fin de formation co-varient. Plus un étudiant est satisfait de la formation suivie, plus il a le sentiment d'avoir retenu les concepts de la formation et plus son estime de soi, son locus de contrôle interne, son sentiment d'efficacité personnelle et son optimisme quant à la note qu'il pense obtenir sont élevés. De plus, l'estime de soi, le locus de contrôle et le sentiment d'efficacité personnelle co-varient ; ce qui est relativement conforme avec l'idée que ces construits psychologiques relèveraient d'un construit psychologique plus large : l'évaluation centrale de soi (Judge et al., 1997).

Concernant le second objectif, nous observons que les variables subjectives mesurées en fin de formation sont pas ou peu prédictives de la note obtenue à l'examen. Seules la satisfaction et l'optimisme prédisent faiblement la note. Plus les étudiants pensent obtenir une bonne note, plus la note qu'ils obtiennent à l'examen est élevée. En revanche et de façon paradoxale, plus ils sont satisfaits, moins leurs résultats objectifs sont bons. La satisfaction et la note obtenue à l'examen évoluent dans des sens opposés. Différentes interprétations a posteriori peuvent être apportées à ce résultat (cours de mise à niveau satisfaisant pour les moins bons étudiants mais insatisfaisant pour les meilleurs étudiants, insuffisance pour ces derniers du nombre d'exercices demandé par l'enseignant, etc...) mais celles-ci demeurent purement interprétatives et ce résultat nécessite d'être répliqué.

Devant la difficulté à prédire la note de TD (sur la base de l'ensemble de nos mesures : $R^2=8\%$), une réplique de l'étude 1 a été conduite. Il nous a également paru problématique que les étudiants ne soient que peu en mesure de prédire leur note à l'examen ($R^2=6\%$ pour l'optimisme) ou encore que leur apprentissage subjectif ne prédise absolument pas leur apprentissage objectif. Aussi, le temps consacré aux exercices a-t-il été multiplié par deux. Les étudiants ont effectué, ainsi, deux fois plus d'exercices directement en lien avec ce qui leur était demandé à l'examen. En changeant ce paramètre contextuel de la formation, nous pouvons espérer que les mesures relevées en fin de formation prédisent mieux la note de TD.

ETUDE 2 : Réifier le caractère prédictible de la réussite universitaire par des variables dispositionnelles en augmentant le temps de formation

3.3) Réplique complémentaire en augmentant le temps consacré à la formation

3.3.1) Problématique

La première étude a permis de constater des liens entre les mesures effectuées « à chaud », à savoir les mesures recueillies en fin de formation. En revanche les mesures subjectives sont peu prédictives de l'apprentissage objectif. Seulement 8% des variations sur l'apprentissage objectif sont expliquées.

Lors de la première étude, la moitié du temps de formation était consacré à la réalisation d'un dossier. Ce dossier était en lien avec les objectifs de la formation mais était différent de ce qui est demandé à l'examen. Dans le cadre de notre étude 2, le temps consacré à la réalisation du dossier a été remplacé par des exercices. Les étudiants ont donc passé deux fois plus de temps à s'entraîner à faire des exercices de même nature que ceux demandés à l'examen.

Dans un premier temps, nous examinerons les mêmes liens que ceux observés lors de l'étude 1. Nous nous interrogerons sur les liens entre les différents niveaux d'évaluation (satisfaction, apprentissage subjectif et apprentissage objectif), sur les liens entre ces variables et des variables dispositionnelles (estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, locus de contrôle et optimisme) ainsi que sur la prédictibilité de l'apprentissage objectif par des variables subjectives (niveaux d'évaluation et variables dispositionnelles).

Dans un second temps, nous comparerons les corrélations de l'étude 1 à celles de sa réplique l'étude 2. Nous nous demandons si l'augmentation du temps de formation peut avoir un impact sur la force des corrélations observées lors de l'étude 1 et si cela peut réifier la prédictibilité de l'apprentissage objectif par des variables subjectives (niveaux d'évaluation et variables dispositionnelles).

3.3.2) Hypothèses

Les hypothèses formulées sont identiques à celles de l'étude 1 si ce n'est que nous nous attendons à observer cette fois des liens plus forts entre variables dispositionnelles et apprentissage objectif.

Pour rappel, nous nous attendons à ce que les différents niveaux de la formation co-varient, à savoir que la satisfaction et l'apprentissage subjectif co-varient positivement (*hypothèse 1*), que la satisfaction varie positivement avec l'apprentissage objectif (*hypothèse 2*) et que l'apprentissage subjectif varie positivement avec l'apprentissage objectif (*hypothèse 3*).

Nous nous attendons à ce que la satisfaction soit en lien avec des variables dispositionnelles. Nous supposons, plus spécifiquement, que la satisfaction varie positivement avec l'estime de soi (*hypothèse 4a*), le sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 4b*), le locus de contrôle (*hypothèse 4c*) et l'optimisme (*hypothèse 4d*). Plus la satisfaction sera élevée en fin de formation, plus ces variables dispositionnelles le seront également.

Nous pensons également que l'apprentissage subjectif varie avec l'ensemble des variables dispositionnelles. Nous nous attendons à ce que l'apprentissage subjectif soit corrélé positivement à l'estime de soi (*hypothèse 5a*), au locus de contrôle (*hypothèse 5b*), au sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 5c*) et à l'optimisme (*hypothèse 5d*). Plus l'apprentissage subjectif sera élevé en fin de formation, plus les variables dispositionnelles le seront également.

Nous posons, à nouveau, l'hypothèse de lien entre l'apprentissage objectif et les variables dispositionnelles de cette étude. Plus précisément, nous nous attendons à ce que l'apprentissage objectif soit lié positivement à l'estime de soi (*hypothèse 6a*), au locus de contrôle (*hypothèse 6b*), au sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 6c*) et à l'optimisme (*hypothèse 6d*). Plus les variables dispositionnelles seront élevées en fin de formation, plus la note obtenue à l'examen un mois plus tard sera élevée.

Nous escomptons que les variables dispositionnelles co-varient à l'instar des évaluations centrales de soi (Judge et al., 2002). Nous nous attendons ainsi à ce que l'estime de soi varie positivement avec le locus de contrôle (*hypothèse 7a*), le sentiment d'efficacité

personnelle (*hypothèse 7b*) et l'optimisme (*hypothèse 7c*). De même nous supposons que le locus de contrôle varie positivement avec le sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 7d*) et avec l'optimisme (*hypothèse 7e*). Et pour finir, nous postulons que le sentiment d'efficacité personnelle varie positivement avec l'optimisme (*hypothèse 7f*).

A titre exploratoire, une seconde série d'hypothèses a été posée relative aux différences attendues entre l'étude 1 et l'étude 2. Nous nous attendons à des liens plus fortement positifs entre les variables.

Nous nous attendons, plus précisément, à observer des différences entre l'étude 1 et sa réplique l'étude 2 sur la force des corrélations entre la satisfaction et l'apprentissage subjectif (*hypothèse 8a*), entre la satisfaction et des variables dispositionnelles (estime de soi (*hypothèse 8b*), locus de contrôle (*hypothèse 8c*), sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 8d*) et optimisme (*hypothèse 8e*)).

Nous supposons qu'il y ait des différences entre l'apprentissage subjectif et des variables dispositionnelles : estime de soi (*hypothèse 9a*), locus de contrôle (*hypothèse 9b*), sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 9c*) et optimisme (*hypothèse 9d*).

Nous postulons des différences sur la force des corrélations entre l'apprentissage objectif et la satisfaction (*hypothèse 10a*), entre l'apprentissage objectif et l'apprentissage subjectif (*hypothèse 10b*) ainsi qu'entre l'apprentissage objectif et des variables dispositionnelles (Estime de soi (*hypothèse 10c*), locus de contrôle (*hypothèse 10d*), sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 10e*) et optimisme (*hypothèse 10f*)).

Nous nous attendons également à observer des différences sur la force des corrélations entre l'estime de soi et les trois autres variables dispositionnelles (locus de contrôle (*hypothèse 11a*), sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 11b*) et l'optimisme (*hypothèse 11c*)) ainsi qu'entre le locus de contrôle et les variables sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 11d*) et optimisme (*hypothèse 11e*) et enfin entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'optimisme (*hypothèse 11f*).

3.3.3) Vue d'ensemble

Nous utilisons, dans le cadre de cette seconde recherche, les variables de l'étude 1 : la satisfaction pédagogique, l'apprentissage subjectif, l'estime de soi, le locus de contrôle, le sentiment d'efficacité personnelle, l'optimisme et l'apprentissage objectif.

3.3.4) Méthodologie

3.3.4.1) Procédure

Nous avons mis en place une procédure identique à la précédente étude. Nous évaluons un TD d'introduction à la psychologie sociale dispensé en première année de psychologie sur plusieurs années. La forme du TD reste inchangée (deux heures de TD par semaine sur six semaines). En revanche, la manière de délivrer le contenu du TD a été modifié. Lors de l'étude 2, deux fois plus de temps est consacré à la pratique d'exercices. La réalisation d'un dossier a été supprimée lors des TD. Les passations se sont déroulées lors de la dernière séance de TD.

Le questionnaire est présenté comme anonyme. Toutefois nous demandons aux étudiants, juste avant de remettre leur questionnaire, d'indiquer leur numéro d'étudiant. Ceci nous permet de mettre en lien leurs opinions exprimées en fin de formation avec leur note obtenue un mois plus tard. La quasi-totalité des étudiants y ont consentis et aucun n'a modifié ses réponses.

3.3.4.2) Participants

186 étudiants ont participé à l'étude dont 157 étudiantes et 18 étudiants (11 non-réponses). La moyenne d'âge est de 19.61 ans (écart-type = 2.25).

3.3.4.3) Matériels

Nous reprenons le questionnaire de la première étude. Ce questionnaire comprend trois parties.

Rappelons que la première partie mesure la satisfaction ressentie à l'issue du TD. Cette partie correspond au niveau I du modèle de Kirkpatrick. Elle comprend cinq catégories classiques de la satisfaction : Objectifs et Contenu du cours (sept items), l'Organisation Pédagogique (quatre items), l'Enseignement (quatre items), les Conditions Matérielles (quatre items) et pour terminer une question sur l'Appréciation d'ensemble (un item et une question ouverte). Les participants devaient indiquer leur degré d'accord avec chacune des propositions en entourant des + et des - (+++ équivalent à totalement en accord et --- à totalement en désaccord).

Comme précédemment, la seconde partie du questionnaire concerne leur apprentissage subjectif (niveau II du modèle de Kirkpatrick). Lors de ce TD, en effet, les étudiants devaient faire des exercices requérant des connaissances thématiques, méthodologiques en psychologie sociale expérimentale et des notions de statistiques. Les affirmations du questionnaire d'apprentissage subjectif portent donc sur leur maîtrise perçue des exercices et notions abordés lors du cours (sept items), plus des notions de statistiques (huit items). Le même format de réponses que pour les questions de satisfaction, sous forme d'échelle de Likert est utilisé. Il s'agit d'une mesure auto-rapportée.

Enfin et comme précédemment, la troisième partie du questionnaire concerne les variables dispositionnelles. L'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que le locus de contrôle en rapport avec leur réussite à l'examen sont mesurés sur la base d'une affirmation dans les trois cas. Les items sont basés sur les définitions données à chaque mesure. Le même format de réponse que pour les deux autres échelles est utilisé. Concernant l'optimisme, nous demandons aux étudiants d'estimer la note (sur 20) qu'ils pensent probablement obtenir lors de l'examen (Carver, Scheier & Segerstrom ; 2010).

Enfin, l'apprentissage objectif est mesuré comme précédemment en recueillant la note effectivement obtenue à l'examen un mois plus tard (note sur 20). Elle est appariée, étudiant par étudiant, avec chaque questionnaire.

Les consignes étaient identiques à celles de l'étude précédente.

3.3.5) Résultats

Comme lors de la première étude nous avons effectué des calculs de corrélation. Ils permettent d'observer l'existence d'un lien plus ou moins fort entre les différentes variables mesurées lors de l'étude. Une régression multiple a été utilisée pour faire apparaître les variables les plus explicatives de l'apprentissage objectif (note obtenue à l'examen de TD un mois après la fin du TD) indépendamment les unes des autres.

Dans une seconde partie, des tests z ont été entrepris. Ces derniers permettent de comparer des corrélations entre elles afin de déterminer si le lien entre deux variables est significativement plus fort d'une étude à l'autre.

Tableau 3.5

Moyennes et écarts-types de nos variables en fin de formation.

Variables	N	Moyenne	Ecart-type
Satisfaction	116	4,46	(0,51)
Apprentissage subjectif	127	4,28	(0,66)
Estime de soi	169	3,46	(1,22)
Locus de contrôle	184	4,99	(0,92)
SEP	183	4,89	(1,01)
Optimisme	184	9,94	(2,45)
Apprentissage objectif (Note réelle)	167	12,07	(5,85)

Le tableau 3.5 résume les moyennes et écarts-types des mesures recueillies en fin de formation ainsi que la moyenne obtenue à l'examen par l'ensemble des questionnés. Les étudiants sont, en moyenne, satisfaits de la formation suivie et déclarent un niveau d'apprentissage correct (apprentissage subjectif). Ils pensent en moyenne que la note qu'ils obtiendront à l'examen dépend d'eux-mêmes (locus de contrôle), qu'en faisant preuve d'efforts ils obtiendront une bonne note (sentiment d'efficacité personnelle) et font preuve d'optimisme (optimisme). Ils ont également tendance à penser que la note qu'ils obtiendront dépend de leur niveau personnel (estime de soi) bien que l'estime de soi en moyenne ne soit pas très élevée. La note obtenue à l'examen est d'environ 12 sur 20.

3.3.5.1) Réplique de l'étude 1

Corrélations entre les mesures relevées immédiatement en fin de formation

Tableau 3.6

Corrélations entre les niveaux d'évaluation et les variables dispositionnelles.

	2 Apprentissage subjectif	3 Estime de soi	4 Locus de contrôle	5 Sentiment d'efficacité personnelle	6 Optimisme (note attendue)
1 Satisfaction	.30**	.26**	.16	.26**	.14
2 Apprentissage subjectif	1	.62**	.09	.30**	.60**

Les deux niveaux du modèle de Kirkpatrick (satisfaction et apprentissage subjectif) sont corrélés positivement ($r = .30^{**}$) (hypothèse 1).

Des liens positifs sont observés entre la satisfaction et l'estime de soi ($r = .26^{**}$) ainsi qu'avec le sentiment d'efficacité personnelle ($r = .26^{**}$) (hypothèses 4a et 4c).

L'apprentissage subjectif est corrélé positivement au sentiment d'efficacité personnelle ($r = .30^{**}$) et plus fortement à l'estime de soi ($r = .62^{**}$) et à l'optimisme ($r = .60^{**}$) (hypothèses 5a, 5c et 5d).

Tableau 3.7

Corrélations entre les variables dispositionnelles.

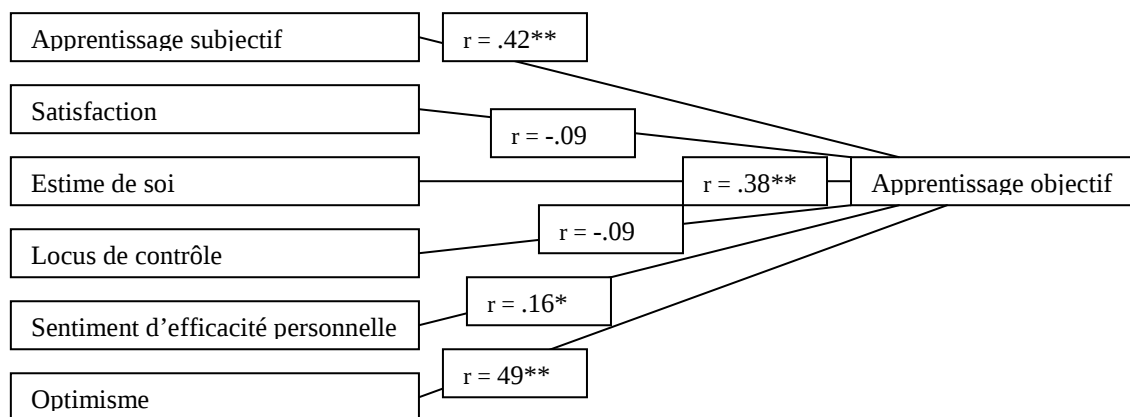
	2 locus de contrôle	3 Sentiment d'efficacité personnelle	4 Optimisme (note attendue)
1 Estime de soi	-.04	.27**	.73**
2 locus de contrôle	1	.28**	-.06
3 Sentiment d'efficacité personnelle		1	.30**
4 Optimisme (note attendue)			1

Les variables dispositionnelles corrélaient entre elles, conformément aux hypothèses 7b, 7c et 7f. Seuls deux liens ne sont pas significatifs. Ils concernent le locus de contrôle, cette variable ne corréla ni avec l'estime de soi ni avec l'optimisme. La corrélation la plus forte est observée entre l'estime de soi et l'optimisme ($r = .73^{**}$).

o Corrélation simple

Figure 3.3

Corrélations entre les mesures en fin de formation et l'apprentissage objectif.



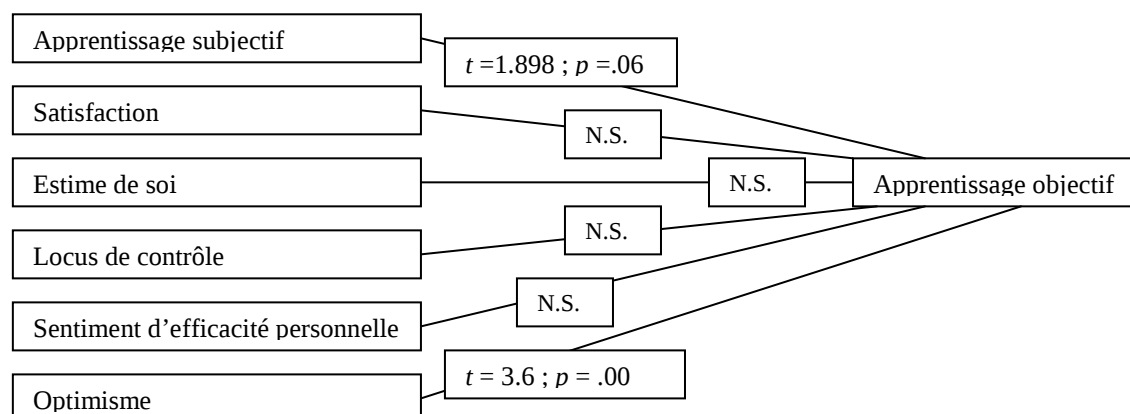
Dans cette étude la note de TD apparaît liée à l'apprentissage subjectif, l'estime de soi, l'optimisme et dans une moindre mesure au sentiment d'efficacité personnelle (Hypothèses 2, 6a, 6c et 6d). Une régression multiple a été calculée à l'aide des différentes variables explicatives de sorte à confirmer leur potentiel prédictif indépendamment des recouvrements des concepts mesurés entre eux (ces variables étant corrélées entre elles comme nous avons pu le voir).

o Régression multiple

La régression linéaire entreprise sur ces données permet de déterminer que l'optimisme est la variable la plus prédictive de la note, suivie de l'apprentissage subjectif. Dans cette étude, l'apprentissage subjectif devient prédictif de la note obtenue, ce qui n'est pas le cas dans la première étude. Les bêta indiquent que l'optimisme est plus discriminant que l'apprentissage subjectif (respectivement .37 et .19). L'optimisme et l'apprentissage subjectif expliquent globalement 25% des variations sur l'apprentissage objectif.

Figure 3.4

Régression entre les mesures en fin de formation et l'apprentissage objectif.



3.3.5.2) Comparaison études 1 et 2

Les liens observés sur les évaluations « à chaud » lors de l'étude 1 augmentent-ils lors de l'étude 2 ?

Nous cherchons à savoir si les corrélations observées lors de l'étude 1 augmentent lors de sa réplique 2. Nous nous intéressons aux corrélations entre les évaluations subjectives observées lors de la première étude.

Tableau 3.8

Corrélations entre les niveaux d'évaluation et les variables dispositionnelles : comparaison étude 1 et 2.

	2 Apprentissage subjectif	3 Estime de soi	4 Locus de contrôle	5 Sentiment d'efficacité personnelle	6 Optimisme (note attendue)
1 Satisfaction	<u>.49**</u> / .30**	<u>.38**</u> / .26**	<u>.19**</u> / .16	<u>.35**</u> / .26**	<u>.20*</u> / .14
2 Apprentissage subjectif	1	<u>.51**</u> / .62**	<u>.28**</u> / .09	<u>.34**</u> / .30**	<u>.34**</u> / .60**

o Lien entre la satisfaction et l'apprentissage subjectif

Les résultats semblent concorder entre les deux études. Les tests z calculés sur les corrélations entre les deux études indiquent que le lien entre les niveaux 1 et 2 du modèle de Kirkpatrick est tendanciellement plus fort dans l'étude 1 comparé à l'étude 2 ($z = 1.68, p = .09$). Les données vont dans le sens inverse de l'hypothèse 8a.

o Liens entre la satisfaction et les variables dispositionnelles

Des corrélations positives plus nombreuses et plus fortes sont observées lors de l'étude 1 entre la satisfaction et les variables dispositionnelles. La satisfaction et le locus de contrôle d'une part et la satisfaction et l'optimisme d'autre part ne varient pas lors de l'étude 2. Les tests z entrepris ne permettent pas de relever de différences significatives.

o Liens entre apprentissage subjectif et les variables dispositionnelles

Des corrélations entre les variables dispositionnelles et l'apprentissage subjectif sont constatées dans les deux études. En revanche, le locus de contrôle n'est pas corrélé à l'apprentissage subjectif lors de l'étude 2.

La corrélation est significativement plus élevée lors de l'étude 2 ($z = 2.57, p = .01$) comparée à l'étude 1. La corrélation entre l'apprentissage subjectif des étudiants et l'optimisme est plus forte lors de l'étude 2 (hypothèse 9d).

o Liens entre les variables dispositionnelles

Tableau 3.9

Corrélations entre les variables dispositionnelles : comparaison étude 1 et 2.

	2 locus de contrôle	3 Sentiment d'efficacité personnelle	4 Optimisme (note attendue)
1 Estime de soi	<u>.23**</u> /.04	<u>.24**</u> /.27**	<u>.65**</u> /.73**
2 locus de contrôle	1	<u>.42**</u> /.28**	<u>.16</u> /.06
3 Sentiment d'efficacité personnelle		1	<u>.33**</u> /.30**
4 Optimisme (note attendue)			1

Une seule différence significative est observée. Le lien entre locus de contrôle et estime de soi est plus fort dans l'étude 1 ($z = 2.41, p = .01$) (hypothèse 11a).

Est-ce qu'allonger le temps de formation des étudiants consacré à la pratique d'exercices, permet de mieux prédire leur note de TD ?

Tableau 3.10

Corrélations entre l'apprentissage objectif et les variables dispositionnelles : comparaison étude 1 et 2

	1 Satisfaction	2Apprentissage subjectif	3 Estime de soi	4 Locus de contrôle	5 Sentiment d'efficacité personnelle	6Optimisme (note attendue)
7 Apprentissage Objectif (note TD)	<u>-.20**</u> / -.09	<u>.05</u> / .42**	<u>.11</u> /.38**	<u>-.03</u> / -.09	<u>.02</u> / .16*	<u>.24**</u> /.49**

La satisfaction est négativement liée à l'apprentissage objectif lors de la première étude ($r = -.20^*$). Cette corrélation ne se retrouve pas dans la réplique néanmoins le test z n'est pas pour autant significatif.

L'apprentissage subjectif prédit l'apprentissage objectif lors de l'étude 2 ($r = .42^{**}$) alors que cette corrélation est absente sur l'étude 1. Le test z effectué indique une différence significative entre les deux corrélations ($z = 2.40$, $p = .01$) (hypothèse 10 b).

L'apprentissage objectif est lié l'estime de soi lors de l'étude 2 ($r = .38^{**}$). Nous observons une différence significative entre les deux études ($z = 2.45$, $p = .01$).

Plus les étudiants s'attendent à obtenir une bonne note, plus ils obtiennent de bonnes notes (études 1 ($r = .24^{**}$) et 2 ($r = .49^{**}$)). Cette corrélation est significativement plus forte lors de l'étude 2 ($z = 2.51$, $p = .01$). Les résultats vont dans le sens des hypothèses 10c et 10f.

3.3.6) Résumé et apports de l'étude 2

L'étude 2 est une réplique de l'étude 1. Cent quatre-vingt six étudiants ont participé à l'étude. Nous avons mesuré en fin de formation leur satisfaction, leur apprentissage subjectif ainsi que des variables dispositionnelles : estime de soi, locus de contrôle, sentiment d'efficacité personnelle quant à la réussite à l'examen ainsi que l'optimisme en termes de note attendue. La note de TD a été recueillie un mois plus tard. Le temps alloué aux exercices a été doublé dans l'étude 2 comparé à l'étude 1.

Les objectifs sont identiques à l'étude 1. Il s'agissait de voir si les évaluations pédagogiques et les variables dispositionnelles en fin de formation sont en rapport avec leurs acquis évalués un mois plus tard. Il s'agissait également de vérifier l'existence de corrélations entre les mesures subjectives en fin de formation et de voir si le temps supplémentaire accordé aux apprentissages favorise la prédictibilité de ces mesures.

Les liens observés entre la satisfaction et les variables dispositionnelles recueillies en fin de formation sont généralement plus faibles voire inexistantes dans la réplique bien qu'il n'y ait pas de différences significatives entre les corrélations. Une forte satisfaction en fin de formation ne signifie pas un fort locus de contrôle interne ou optimisme en rapport avec la réussite. Peu de différences apparaissent concernant les liens entre l'apprentissage subjectif et les variables dispositionnelles. Dans l'étude 1 comme dans l'étude 2, plus les étudiants ont le sentiment d'avoir retenu le contenu enseigné (apprentissage subjectif), plus les variables dispositionnelles exprimées par les étudiants sont élevées. Seul le lien entre l'apprentissage subjectif et l'optimisme est plus fort lors de l'étude 2. A l'instar de l'étude 1, les variables dispositionnelles co-évoluent. Cependant, le locus de contrôle n'est plus corrélé à l'optimisme dans l'étude 2.

Les corrélations concernant la prédiction de l'apprentissage objectif évoluent. Des liens apparaissent entre l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage subjectif déclarés, alors que le lien négatif avec la satisfaction disparaît. La régression multiple indique que seuls l'apprentissage subjectif et l'optimisme sont suffisants pour prédire l'apprentissage objectif. Ces deux variables sont plus fortement explicatives que lors de l'étude 1. L'optimisme reste l'élément le plus prédictif de la note de TD.

Il semble que la réalisation d'un dossier, à savoir d'un travail plus approfondi, favorise les liens entre la satisfaction et les variables dispositionnelles alors que la réalisation d'exercices directement en lien avec l'examen tend à rendre les étudiants plus aptes à prédire leur performance objective.

Plusieurs auteurs, dont Kirkpatrick (2007), recommandent d'entreprendre un pré-test lors d'une évaluation de formation. Cela permet, entre autres, de mesurer plus finement les apprentissages subjectifs spécifiquement liés au TD. Lors de la troisième étude, un pré-test, a été mise en place. Ce pré-test permet de mesurer l'évolution des variables subjectives

(apprentissage subjectif, estime de soi, locus de contrôle, sentiment d'efficacité personnelle et optimisme) au cours de la formation. Dans cette troisième étude, le niveau antérieur des étudiants a, également, été pris en compte par le recueil de la moyenne obtenue au premier semestre afin de savoir si le niveau des étudiants peut expliquer le lien entre les variables mesurées en fin de formation et la note de TD. Il nous a paru vraisemblable que l'ensemble des réponses des étudiants sur nos différentes mesures en fin de formation soient affectées par la connaissance de leur note moyenne au premier semestre et que leur note au TD puisse refléter des pré-requis acquis ou d'autres variables explicatives de la réussite, appréhendables par cette note moyenne.

ETUDE 3 : La prédictivité des variables dispositionnelles expliquée par l'impact du niveau antérieur

3.4) Réplique complémentaire en mesurant l'évolution des variables au cours de la formation et le niveau antérieur des étudiants : Etude 3

3.4.1) Problématique

Dans les études 1 et 2, nous observons des liens entre les mesures « à chaud », c'est-à-dire les mesures recueillies en fin de formation. Il existe plus de liens entre la satisfaction et les variables dispositionnelles dans l'étude 1 et plus de liens entre l'apprentissage subjectif et les variables dispositionnelles dans l'étude 2. Les variables dispositionnelles et l'apprentissage subjectif apparaissent également plus prédictifs de l'apprentissage objectif lors de l'étude 2. Le temps supplémentaire consacré à la formation rend les étudiants plus aptes à pressentir de leur niveau lors de l'examen. Même si les variables expliquent, cette fois-ci, 25% des variations sur l'apprentissage objectif (contre 8% lors de la première étude), ce résultat reste encore faible.

Par ailleurs rappelons que Kirkpatrick (2007) recommande d'évaluer le niveau apprentissage avant et après la formation pour une évaluation plus fine des acquis. Pour Beech et Leather (2005), les variables dispositionnelles font également partie intégrante de l'apprentissage et devraient évoluer positivement (Kraiger et al., 1993) et potentiellement contribuer à un meilleur apprentissage. Dans cette étude, nous traiterons aussi bien les mesures réalisées en fin de formation que l'évolution de ces mesures. Nous nous demandons si les liens entre les évolutions des mesures subjectives (apprentissage subjectif et variables dispositionnelles) sont plus forts que ceux observés entre les mesures effectuées en fin de formation (satisfaction, apprentissage subjectif et variables dispositionnelles) et si l'évolution de ces mesures est plus annonciatrice de l'apprentissage objectif que les mesures recueillies en fin de formation.

Holton (2005) considère les habiletés comme une variable à prendre en considération lors d'une évaluation de formation. Dans cette troisième étude, nous prenons en compte le

niveau antérieur des étudiants. Nous nous interrogeons sur les liens entre le niveau antérieur et les niveaux du modèle de Kirkpatrick (satisfaction, apprentissage subjectif, apprentissage objectif) ainsi que des variables dispositionnelles (estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, locus de contrôle et optimisme). Nous allons également vérifier que la prise en compte de ce niveau antérieur permet de mieux prédire l'apprentissage objectif.

3.4.2) Hypothèses

Des hypothèses identiques aux études 1 et 2 sont formulées, à savoir :

Nous supputons que les différents niveaux de la formation co-varient, à savoir que la satisfaction et l'apprentissage subjectif co-varient positivement (*hypothèse 1*), que la satisfaction varie positivement avec l'apprentissage objectif (*hypothèse 2*) et que l'apprentissage subjectif varie positivement avec l'apprentissage objectif (*hypothèse 3*).

Nous supposons que la satisfaction est en lien avec des variables dispositionnelles. Nous nous attendons, plus spécifiquement, à ce que la satisfaction varie positivement avec l'estime de soi (*hypothèse 4a*), le sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 4b*), le locus de contrôle (*hypothèse 4c*) et l'optimisme (*hypothèse 4d*). Plus la satisfaction sera élevée en fin de formation, plus les variables dispositionnelles le seront également.

Nous pensons également que l'apprentissage subjectif varie avec l'ensemble des variables dispositionnelles. Nous escomptons que l'apprentissage subjectif soit corrélé positivement à l'estime de soi (*hypothèse 5a*), au locus de contrôle (*hypothèse 5b*), au sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 5c*) et à l'optimisme (*hypothèse 5d*). Plus l'apprentissage subjectif sera élevé en fin de formation, plus les variables dispositionnelles le seront également.

Nous posons également l'hypothèse de l'existence de liens entre l'apprentissage objectif et les variables dispositionnelles de cette étude. Plus précisément, nous nous attendons à ce que l'apprentissage objectif soit lié positivement à l'estime de soi (*hypothèse 6a*), au locus de contrôle (*hypothèse 6b*), au sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 6c*) et à l'optimisme (*hypothèse 6d*). Plus les variables dispositionnelles seront élevées en fin de formation, plus la note obtenue à l'examen un mois plus tard sera élevée.

Nous nous attendons à ce que les variables dispositionnelles co-varient à l'instar des évaluations centrales de soi (Judge et al., 2002). Nous présumons ainsi que l'estime de soi varie positivement avec le locus de contrôle (*hypothèse 7a*), le sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 7b*) et l'optimisme (*hypothèse 7c*). De même nous supposons que le locus de contrôle varie positivement avec le sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 7d*) et avec l'optimisme (*hypothèse 7e*). Et pour finir, nous escomptons que le sentiment d'efficacité personnelle varie positivement avec l'optimisme (*hypothèse 7f*).

La prise en compte du niveau antérieur

Nous subodorons des liens entre la performance antérieure des étudiants (moyenne obtenue au premier semestre) et les impacts d'évaluation de la formation (satisfaction, *hypothèse 8a*, apprentissage subjectif, *hypothèse 8b* et apprentissage objectif, *hypothèse 8c*) ainsi que des variables dispositionnelles (l'estime de soi, *hypothèse 9a*, le locus de contrôle, *hypothèse 9b*, le sentiment d'efficacité personnelle, *hypothèse 9c* et l'optimisme, *hypothèse 9d*). Cette variable serait en lien direct et positif avec les autres variables mesurées en fin de formation et avec l'apprentissage objectif mesuré un mois plus tard.

Evolution des variables au cours de la formation

Nous nous attendons à ce que l'apprentissage subjectif (*hypothèse 10a*), l'estime de soi (*hypothèse 10b*), le locus de contrôle (*hypothèse 10c*), le sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 10d*) et l'optimisme (*hypothèse 10e*) augmentent au cours de la formation (Kraiger et al. 1993).

Nous supposons, de plus, que les corrélations observées entre les évolutions sont plus fortes que celles observées sur les mesures recueillies en fin de formation. Plus précisément, nous présumons que la corrélation entre la satisfaction et l'évolution de l'apprentissage subjectif est plus forte que celle entre la satisfaction et l'apprentissage subjectif mesuré seulement en fin de formation (*hypothèse 11*). Nous nous attendons, également, à ce que les corrélations entre la satisfaction et les variables dispositionnelles (estime de soi (*hypothèse 12a*), sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 12b*), locus de contrôle (*hypothèse 12c*) et optimisme (*hypothèse 12d*)) soient plus fortes lorsque l'on prend en compte l'évolution de ces variables plutôt que les mesures réalisées en fin de formation.

Nous posons l'hypothèse que les corrélations entre l'apprentissage subjectif et les variables dispositionnelles (estime de soi (*hypothèse 13a*), sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 13b*), locus de contrôle (*hypothèse 13c*) et optimisme (*hypothèse 13d*)) sont plus fortes lorsque l'on prend en compte l'évolution de ces variables plutôt que les mesures réalisées en fin de formation.

Nous présumons également, sur la base de travaux de Holton (2005), que les corrélations observées entre le niveau antérieur sont plus fortes avec l'évolution de l'apprentissage subjectif (*hypothèse 14a*), ainsi qu'avec l'évolution de l'estime de soi (*hypothèse 14b*), du sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 14c*), du locus de contrôle (*hypothèse 14d*) et de l'optimisme (*hypothèse 14e*) qu'avec ces mesures recueillies en fin de formation.

Nous supposons que les corrélations observées impliquant la prédiction de l'apprentissage objectif sont plus fortes avec l'évolution de l'apprentissage subjectif (*hypothèse 15*), de l'estime de soi (*hypothèse 16a*), du sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 16b*), du locus de contrôle (*hypothèse 16c*) et de l'optimisme (*hypothèse 16d*) qu'avec les mesures recueillies en fin de formation.

3.4.3) Vue d'ensemble

Nous avons eu recours à la méthodologie utilisée lors des études précédentes. En outre, une variable prédictive a été ajoutée. Il s'agit d'une mesure objective du niveau de l'étudiant : la moyenne obtenue au premier semestre.

3.4.4) Méthodologie

3.4.4.1) Procédure

La même procédure est utilisée que lors de l'étude précédente. Nous évaluons un TD d'introduction à la psychologie sociale dispensé en première année de psychologie. La forme du TD reste inchangée (deux heures de TD par semaine sur six semaines). La manière de dispenser le contenu du TD est identique à l'étude 2. Le TD consiste en une succession d'exercices.

Les passations se sont déroulées lors de la première et de la dernière séance de TD. Des mesures avant/après sont entreprises lors de l'étude 3 afin d'appréhender l'évolution des sentiments subjectifs relatifs à la formation.

De sorte à ne pas avoir à demander dès la première passation leur nom aux étudiants ou leur numéro étudiant, il a été demandé aux étudiants d'indiquer un code anonyme sur leur questionnaire. Ce dernier est construit comme suit : deuxième lettre de leur prénom, deuxième lettre du prénom de leur mère, deuxième lettre du prénom de leur père, mois de naissance et année de naissance. Il nous permet d'apparier les questionnaires de la passation en début de formation à ceux de fin de formation pour chaque répondant ainsi que d'y associer leur note de TD et moyenne du premier semestre par déduction.

3.4.4.2) Participants

218 étudiants ont effectué les deux passations en début et en fin de formation. La moyenne d'âge est de 19.51 ans (écart-type = 2.07).

3.4.4.3) Matériels

Questionnaires début de formation

En début de formation, nous avons mesuré seulement l'apprentissage subjectif et les variables dispositionnelles. Nous avons repris les mêmes questionnaires que ceux utilisés dans les deux premières études.

Questionnaires fin de formation

La seconde passation est identique aux deux premières études. Nous recueillons la satisfaction, l'apprentissage subjectif et les variables dispositionnelles par questionnaires. L'apprentissage objectif est mesuré au moyen de la note de TD obtenue à l'examen un mois plus tard. L'examen comprenait une soixantaine de questions de type vrai/faux.

Le niveau antérieur des étudiants est mesuré par le recueil, auprès de l'administration, de la moyenne obtenue au premier semestre par les étudiants.

3.4.5) Résultats

Dans un premier temps, des calculs identiques à l'étude 1 sont effectués, à savoir des corrélations sur les différentes variables. Dans la seconde partie, nous nous intéressons à l'évolution de l'apprentissage subjectif et des variables dispositionnelles au cours de la formation et nous examinons si la force des corrélations observées sur les mesures d'évolution est plus intense que celle observée sur les mesures relevées en fin de formation. Les comparaisons se font par des tests *z*.

Tableau 3.11

Moyennes et écarts-types de nos variables en fin de formation.

	N	Moyenne	Ecart-type
Moyenne 1 ^{er} semestre	206	10.11	(3.08)
Satisfaction	218	5.04	(0.54)
Apprentissage subjectif	218	4.75	(0.68)
Estime de soi	217	4.31	(1.00)
Locus de contrôle	217	5.08	(0.87)
Sentiment d'efficacité personnelle	217	5.20	(0.83)
Optimisme	212	11.37	(1.92)
Apprentissage objectif (Note réelle)	205	51.92	(7.36)

Le tableau 3.11 résume les statistiques descriptives de l'ensemble des variables mesurées en fin de formation. Nous observons qu'en moyenne les étudiants sont satisfaits de la formation et déclarent un bon niveau d'apprentissage. Ils pensent avoir un niveau suffisant pour réussir leur examen, que la note qu'ils obtiendront dépend d'eux-mêmes et qu'en faisant preuve d'efforts et de persévérance ils obtiendront la moyenne. Ils sont également, en moyenne, optimistes quant à la note qu'ils obtiendront. La moyenne obtenue au premier semestre est d'environ de 10. L'apprentissage objectif est présenté, cette fois-ci, sous la forme

d'une note brute et non plus sur une note sur 20 (en effet, nous avons pu collecter le résultat brut au QCM utilisé par l'enseignant avant sa transformation pondérée sous forme de note).

3.4.5.1) Corrélations entre les mesures en fin de formation : Réplique de l'étude 1

Tableau 3.12

Corrélations entre les niveaux d'évaluation et les variables dispositionnelles.

	2 Apprentissage subjectif	3 Estime de soi	4 Locus de contrôle	5 Sentiment d'efficacité personnelle	6 Optimisme (note attendue)
1 Satisfaction	.68**	.49**	.37**	.48**	.28**
2 Apprentissage subjectif	1	.73**	.25**	.57**	.56**

Le tableau 3.12 présente les corrélations obtenues « à chaud », à savoir entre les niveaux du modèle de Kirkpatrick et les variables dispositionnelles. Sur cette troisième étude, nous observons des corrélations relativement fortes entre la satisfaction et l'ensemble des variables dispositionnelles d'une part (Hypothèses 4a à 4d) et l'apprentissage subjectif et les variables dispositionnelles d'autre part (Hypothèses 5a à 5d). Les deux niveaux du modèle de Kirkpatrick corrélaient fortement, conformément à l'hypothèse 1.

3.4.5.2) Les évaluations subjectives sont liées au niveau antérieur des étudiants

Lors de l'étude 3, nous introduisons une nouvelle donnée : la moyenne obtenue au premier semestre (le TD se déroulant au deuxième semestre). Cette donnée nous renseigne sur le niveau relativement objectif de l'étudiant avant la formation et nous permet de déterminer si le niveau antérieur des étudiants peut influencer les évaluations subjectives futures. Enfin, une régression multiple nous permet de déterminer quelles variables sont, indépendamment des autres, les plus explicatives statistiquement de la réussite.

Tableau 3.13

Corrélations entre le niveau antérieur des étudiants, les niveaux d'évaluation et les variables dispositionnelles.

	Satisfaction	Apprentissage subjectif	Estime de soi	Locus de contrôle	SEP	Optimisme	Apprentissage objectif
Niveau antérieur (Moyenne 1 ^{er} semestre)	.05	.24**	.26**	.11	.27**	.51**	.63**

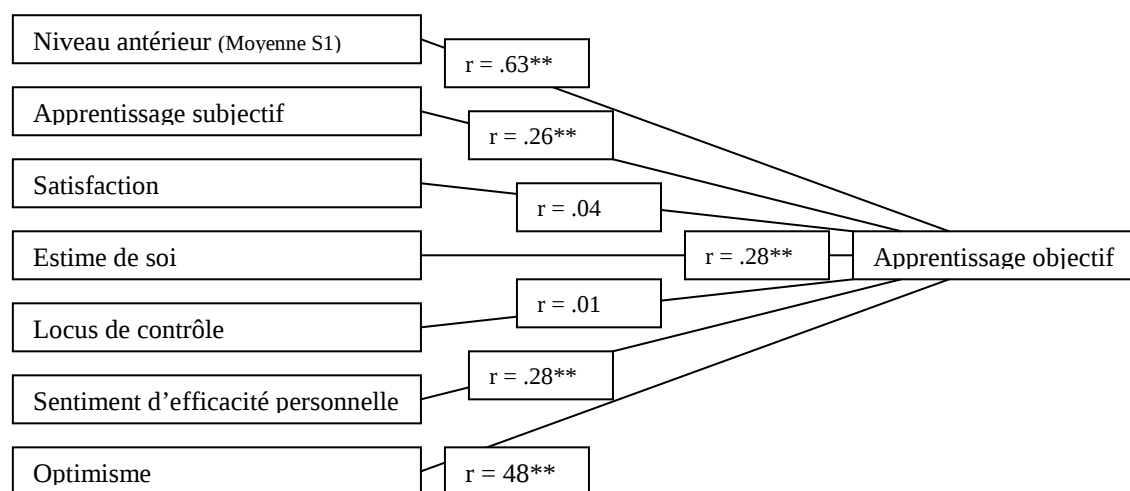
Meilleures sont les notes obtenues par les étudiants au premier semestre, meilleure est leur conviction d'avoir assimilé les contenus enseignés ($r=.24^{**}$) (Hypothèse 8b). Plus leur niveau antérieur est élevé, plus leur estime de soi est forte concernant leur note future ($r=.26^{**}$) (Hypothèse 9a) et plus ils déclarent un sentiment d'efficacité personnelle élevé concernant leur réussite à l'examen ($r=.27^{**}$) (Hypothèse 9c). Ces corrélations restent cependant relativement faibles.

La moyenne obtenue lors du premier semestre corrèle avec l'optimisme ($r=.51^{**}$) (Hypothèse 9d) et l'apprentissage objectif ($r=.63^{**}$) (Hypothèse 8c). Plus la moyenne des étudiants au premier semestre est élevée, plus ils s'attendent à obtenir une bonne note. En général, les étudiants ayant réussi leur premier semestre réussissent l'examen du TD.

3.4.5.3) Prédit-on mieux la note à l'examen en prenant en compte les notes antérieures ?

Figure 3.5

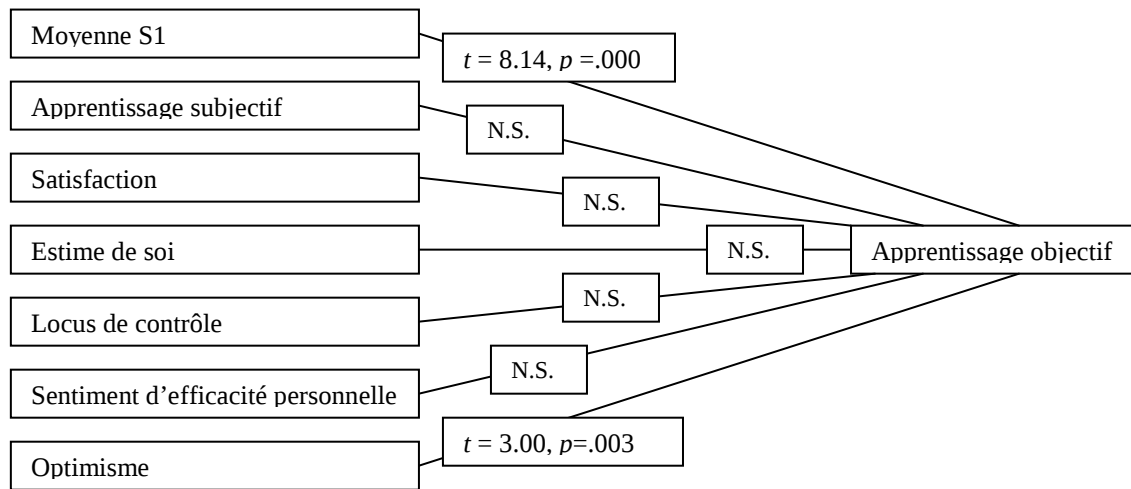
Corrélations entre les mesures en fin de formation et l'apprentissage objectif.



Plusieurs corrélations significatives sont observées. La note de TD est liée à la moyenne obtenue au premier semestre (Hypothèse 8c), l'apprentissage subjectif (Hypothèse 3), l'estime de soi (Hypothèse 6a), le sentiment d'efficacité personnelle (Hypothèse 6c) et l'optimisme (Hypothèse 6d). Les corrélations les plus fortes sont observées avec la moyenne du premier semestre et l'optimisme.

Figure 3.6

Régression multiple entre les différentes variables prédictives et l'apprentissage objectif.



Il ressort de cette analyse que la moyenne obtenue lors du premier semestre et l'optimisme (estimation de la note qu'ils pensent obtenir) prédisent la note à l'examen. Le niveau antérieur est plus discriminant que l'optimisme, la valeur de son bêta étant plus élevée (.52 vs. .19). Le niveau antérieur et l'optimisme expliquent globalement 41% des variations sur l'apprentissage objectif.

La portée interprétative de ces données est limitée par l'absence de mesure de pré-test (Kirkpatrick, 2007). Nous ne pouvons pas, par exemple, déterminer si les variables dispositionnelles ont évolué dans le temps, si cette évolution a un impact sur les résultats de la formation ou, plus simplement, si le fait de suivre ce TD modifie ces variables. C'est pourquoi nous avons pris en compte, pour les traitements qui suivent, les mesures effectuées lors de la première séance de cours (pré-test).

3.4.5.4) Vérification concernant les évolutions au cours de la formation

Effet bénéfique de la formation sur les évaluations subjectives

Tableau 4.14

Evolution de l'apprentissage subjectif et des variables dispositionnelles au cours de la formation.

Variables	N	Pré-test		Post-test		t	Probabilité bilatérale
		M	SD	M	SD		
Apprentissage subjectif	218	3.85	(0.70)	4.75	(0.68)	19.367	.000
Estime de soi	213	3.05	(1.17)	4.31	(1.00)	15.022	.000
Locus de contrôle	215	4.59	(1.00)	5.08	(0.88)	6.405	.000
SEP	216	4.89	(0.83)	5.20	(0.83)	5.007	.000
Optimisme	200	10.30	(1.90)	11.44	(1.90)	8.946	.000

Les variables mesurées ont augmenté au cours de la formation, conformément aux hypothèses 10a à 10e.

La formation a permis une évolution positive de l'apprentissage subjectif au cours de celle-ci. Leur estime de soi, leur sentiment d'efficacité personnelle, leur locus de contrôle et leur optimisme relatifs à leur réussite à l'examen ont augmenté au cours de la formation. Il semble que la formation suivie ait un effet positif sur ces variables dispositionnelles.

L'évolution des variables co-évoluent et diffèrent des corrélations observées sur les mesures effectuées en fin de formation.

Tableau 3.15

Comparaison des corrélations sur les mesures d'évolution et les mesures en fin de formation.

	1 Satisfaction	2Apprentissage subjectif	3 Estime de soi	4 locus de contrôle	5 SEP	6 Optimisme
2Apprentissage subjectif	<u>.68**</u> /.37**	1				
3 Estime de soi	<u>.49**</u> /.28**	<u>.73**</u> /.42**	1			
4 locus de contrôle	<u>.37**</u> /.08	<u>.25**</u> /.17*	<u>.21*</u> /.07	1		
5 SEP	<u>.48**</u> /.28**	<u>.56**</u> /.32**	<u>.52**</u> /.19**	<u>.41**</u> /.33**	1	
6 Optimisme	<u>.28**</u> /.20**	<u>.56**</u> /.15*	<u>.63**</u> /.36**	<u>.08</u> /.09	<u>.46**</u> /.18*	1
7 Moyenne 1 ^{er} semestre	.05	<u>.24*</u> /.06	<u>.26**</u> /.09	<u>.11</u> /.18*	<u>.27*</u> /.05	<u>.51**</u> /.25**

o Concernant les niveaux I et II du modèle de Kirkpatrick

L'apprentissage subjectif (différence entre fin et début de formation) est corrélé positivement avec la satisfaction en fin de formation ($r = .37^{**}$). Plus les étudiants ont le

sentiment d'avoir amélioré leurs compétences et connaissances au cours de la formation, plus ils sont satisfaits en fin de formation. Cette corrélation est cependant plus faible que celle entre la satisfaction et l'apprentissage subjectif mesurés en fin de formation ($r=.68^{**}$) ($z = 4,57, p < .001$, infirmant l'hypothèse 11).

o Satisfaction et évolution des variables dispositionnelles

Plus l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle et l'optimisme s'accroissent entre les deux passations, plus les étudiants sont satisfaits de la formation suivie (respectivement : $r=.28^{**}$, $r=.28^{**}$, $r=.20^{**}$). Les liens entre la satisfaction et l'estime de soi ainsi qu'avec le sentiment d'efficacité personnelle mesurés en fin de formation sont néanmoins significativement plus forts ($z = 2,56, p = .011$ pour l'estime de soi ; $z = 2,43, p = .015$ pour le sentiment d'efficacité personnelle) allant dans le sens inverse des hypothèses 12a, 12b et 12d. L'évolution du locus de contrôle au cours de la formation n'est pas corrélée à la satisfaction alors que la mesure du locus de contrôle en fin de formation varie avec la satisfaction ($z = 3,18, p = .001$), conformément à l'hypothèse 12c.

o Evolution de l'Apprentissage subjectif et des variables dispositionnelles

L'apprentissage subjectif co-évolue avec l'estime de soi ($r=.42^{**}$), le locus de contrôle interne ($r=.17^*$), le sentiment d'efficacité personnelle ($r=.32^{**}$) ainsi qu'avec l'optimisme ($r=.15^*$). Ces corrélations entre les évolutions se distinguent de celles observées en fin de formation. Elles sont significativement moins fortes, exceptée pour le locus de contrôle (respectivement : $z = 3,02, p = .002$; $z = 3,26, p = .001$; $z = 4,85, p = .000$; hypothèses 13a à 13d).

o Co-évolution entre les variables dispositionnelles

Les résultats permettent de constater que l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle et l'optimisme co-évoluent ($r=.19^{**}$, $r=.36^{**}$, $r=.18^*$). Le locus de contrôle évolue, uniquement, avec le sentiment d'efficacité personnelle ($r=.33^{**}$).

Les résultats sont différents si on ne prend en compte que les mesures réalisées en fin de formation. La corrélation entre l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle est plus forte sur les mesures en fin de formation que sur les évolutions ($z = 3,95, p = .000$). Nous retrouvons le même résultat pour l'estime de soi et l'optimisme ($z = 3,67, p = .000$) ainsi que pour l'optimisme et le sentiment d'efficacité personnelle ($z = 3,18, p = .001$).

- o Liens entre évolution des variables subjectives au cours de la formation et la moyenne obtenue au 1^{er} semestre

Nous observons peu de corrélations significatives entre le niveau antérieur des étudiants et l'évolution des variables. Le niveau antérieur corrèle avec l'évolution du locus de contrôle ($r = -.18^*$) et de l'optimisme ($r = .25^{**}$) uniquement.

Ces corrélations diffèrent de celles observées sur les mesures effectuées en fin de formation. Ces dernières étaient généralement plus fortes. Le lien entre niveau antérieur et apprentissage subjectif est plus fort sur la mesure en fin de formation que sur l'évolution ($z = 3,07, p = .002$) (Hypothèse 14a). Il en est de même pour le sentiment d'efficacité personnelle ($z = 3,28, p = .001$) et l'optimisme ($z = 3,11, p = .002$) et de façon tendancielle pour l'estime de soi ($z = 1,76, p = .08$; Hypothèses 14b, 14c et 14e). En revanche le lien entre le niveau antérieur et le locus de contrôle qui est inexistant en fin de formation, devient significatif lorsque l'on prend en compte l'évolution de locus de contrôle au cours de la formation ($z = 2,93, p = .003$) (hypothèse 14d).

Comparaison entre évolution et mesures en fin de formation : l'évolution permet-elle un meilleur pronostic de la note de TD ?

Tableau 3.16

Comparaison des corrélations entre l'apprentissage objectif et

- les variables dispositionnelles recueillies en fin de formation, et

- l'évolution positive des variables dispositionnelles au cours de la formation.

	Note effective (TD)
Apprentissage subjectif	<u>.26**</u> / -.07
Locus de contrôle	<u>.01</u> / -.20**
Estime de soi	<u>.28**</u> / .11
Sentiment d'efficacité personnelle	<u>.28**</u> / .05
Optimisme	<u>.48**</u> / .34**

L'évolution des variables au cours de la formation est peu prédictive de l'apprentissage subjectif. L'apprentissage subjectif, l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle mesurés en fin de formation sont liés plus fortement à l'apprentissage objectif (respectivement : $z = 3,32, p = .001$; $z = 1,77, p = .08$; $z = 2,42, p = .016$) que les évolutions de ces variables. L'évolution de l'optimisme est tendanciellement moins corrélée à l'apprentissage objectif ($z = 1,66, p = .09$).

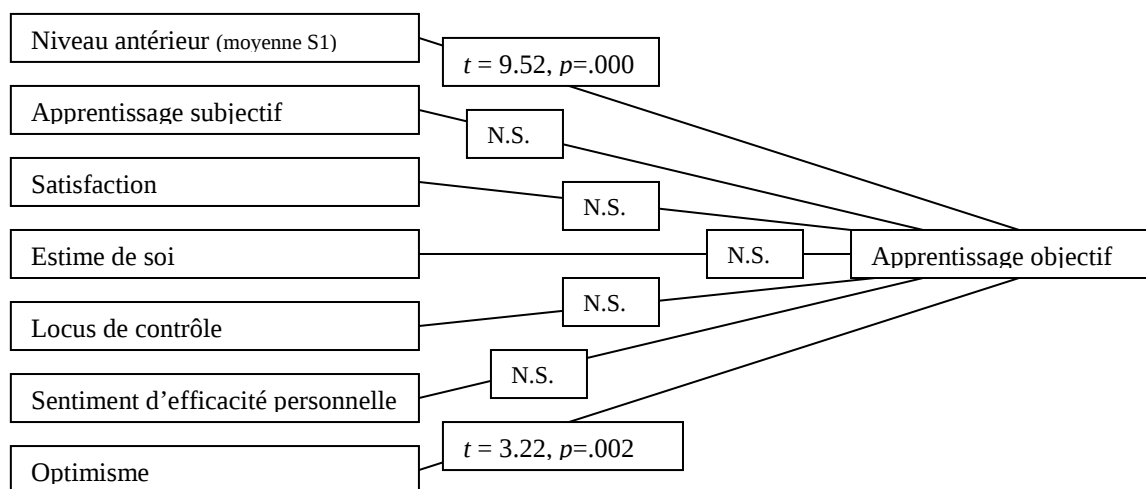
Le résultat le plus surprenant concerne le locus de contrôle. Le locus de contrôle interne n'est pas lié à la note de TD en fin de formation alors que la diminution du locus de contrôle interne

au cours de la formation l'est ($z = 2,13, p = .033$). En ce qui concerne les étudiants, plus leur sentiment de contrôle sur leur réussite se renforce, moins ils obtiennent de bonnes notes à l'examen. Les hypothèses 15 et 16a à 16d ne sont pas vérifiées.

L'évolution des variables subjectives et dispositionnelles apporte-t-elle un gain dans la prédiction de l'apprentissage objectif ?

Figure 3.7

Régression entre l'évolution des mesures au cours de la formation et l'apprentissage objectif.



Le niveau antérieur et l'évolution de l'optimisme expliquent 40% de variations sur l'apprentissage objectif. Il n'y a pas de changement par rapport au moment où les mesures sont prises (mesures de fin de formation ou évolution). Le niveau antérieur est toujours un meilleur prédicteur que l'optimisme (Bêta : .56 vs. .19).

3.4.6) Résumé et apports de l'étude 3

L'étude 3 est réalisée dans le prolongement des études 1 et 2. Deux cent dix-huit étudiants de première année ont pris part à l'étude. Ils ont renseigné deux questionnaires, un en début et un en fin de formation. Le premier questionnaire a recueilli leur apprentissage subjectif et des variables dispositionnelles (estime de soi, locus de contrôle, sentiment d'efficacité personnelle et optimisme). Le second questionnaire a mesuré, en plus de ces variables, leur satisfaction ressentie à l'issue du cours. Nous avons, également, recueilli la moyenne obtenue au premier semestre, en tant qu'indicateur du niveau général ainsi que

l'apprentissage objectif évalué au moment de l'examen à l'issue du second semestre (note obtenue à l'examen).

Plusieurs analyses sont effectuées. Nous nous intéressons aux liens entre les mesures recueillies « à chaud » et à la prédictibilité de ces mesures sur l'apprentissage subjectif à l'instar des études 1 et 2. Le recueil de la moyenne obtenue au premier semestre nous permet de voir l'influence du niveau général sur la prédictibilité de nos variables. En d'autres termes une fois retranché l'effet du niveau antérieur, nous observons si ces variables restent prédictives lors d'une analyse de régression multiple.

Dans un second temps, nous analysons les liens entre l'évolution des variables (apprentissage subjectif et variables dispositionnelles) ainsi qu'avec la satisfaction. Nous nous demandons si les liens entre ces variables sont plus forts si nous prenons en compte les évolutions et si ces évolutions sont plus prédictives de l'apprentissage objectif.

Nous observons des résultats similaires aux études 1 et 2, les variables mesurées en fin de formation sont corrélées entre elles. Les variables dispositionnelles sont en lien avec la satisfaction et avec l'apprentissage subjectif. L'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle et l'optimisme co-varient également. De plus nous observons que la moyenne obtenue au premier semestre est en lien avec l'apprentissage subjectif, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle et surtout l'optimisme et l'apprentissage objectif mesurés à l'issue de la formation. A l'issue de l'analyse de régression multiple, nous observons que la note obtenue à l'examen est suffisamment prédite par l'optimisme et le niveau antérieur ; les variables quoiqu'initialement corrélées à la note n'améliorant pas significativement la prédiction. Le niveau antérieur explique donc en partie la capacité prédictive des variables subjectives. Seul l'optimisme (note attendue) résiste à cette prédiction.

L'apprentissage subjectif, l'estime de soi, le locus de contrôle, le sentiment d'efficacité personnelle et l'optimisme augmentent au cours de la formation. Pourtant les corrélations impliquant leurs évolutions sont nettement moins fortes que celles sur les mesures en fin de formation. Ces évolutions sont mêmes moins corrélées à l'apprentissage objectif que les mesures en fin de formation (leurs acquisitions ne semblent donc pas utiles à l'apprentissage ; Beech & Leather ; 2005 ; Kraiger et al., 1993). La régression multiple ne fournit pas de résultat nouveau avec ce qui précède. La formation contribue, ainsi, à

développer des variables dispositionnelles supposées bénéfiques aux étudiants, qui ne participent pourtant pas à leur réussite ultérieure.

Un des reproches qui peut être adressé à ces trois premières études est le recours à un seul item afin d'évaluer les variables dispositionnelles. L'étude 4 a pour objectif de remédier à cette limite en ayant recours au questionnaire de l'évaluation centrale de soi (Judge et al., 2003) ; questionnaire validé entre temps par Meyers et Houssemand (2010) en contexte francophone. L'évaluation centrale de soi est un concept développé par Judge et al. (1997) qui comprend les construits de l'estime de soi, du sentiment d'efficacité personnelle, du locus de contrôle et de la stabilité émotionnelle. Ce construit n'a, à notre connaissance, pas encore été utilisé en contexte de formation. Pour Judge (2009), ce construit contribue à la réussite professionnelle. L'étude 4 nous permet de découvrir si ce concept est lié aux niveaux d'évaluation (satisfaction et apprentissage) et s'il peut prédire la réussite en formation.

ETUDE 4 : Prédire la réussite universitaire par le concept de l'Evaluation Centrale de Soi

3.5) Réplique complémentaire : l'évaluation centrale de soi en contexte de formation est-elle prédictive de l'apprentissage objectif (Etude 4) ?

3.5.1) Problématique

Dans l'étude 4, nous recourons à l'échelle de l'évaluation centrale de soi développée par Judge et al. (2003). L'évaluation centrale de soi est composée de quatre concepts : l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, le locus de contrôle et la stabilité émotionnelle (Judge et al., 1997). Ces quatre concepts saturent sur un construit unique : l'évaluation centrale de soi. Ce construit est trouvé en lien avec la satisfaction et la performance au travail (Baudin, 2009). Nous nous demandons si l'évaluation centrale de soi est en lien avec la satisfaction, avec l'apprentissage subjectif, avec le niveau antérieur et avec l'apprentissage objectif en contexte de formation. Nous nous interrogeons, également, sur la prédictibilité de l'apprentissage objectif par l'évaluation centrale de soi.

Nous nous intéressons également au lien entre l'évaluation centrale de soi et les autres variables dispositionnelles, notamment l'optimisme (seule variable dont le potentiel prédictif résiste aux différentes analyses de régression multiple dans les trois études précédentes). Nous examinons, à cette occasion, les liens entre l'évaluation centrale de soi et l'estime de soi ainsi que le locus de contrôle, le sentiment d'efficacité personnelle et l'optimisme.

3.5.2) Hypothèses

Des hypothèses quasi-identiques aux études 1, 2 et 3 sont formulées, nous y avons ajouté les hypothèses relatives à l'évaluation centrale de soi :

Nous nous attendons à ce que les différents niveaux de la formation co-varient, à savoir que la satisfaction et l'apprentissage subjectif co-varient positivement (*hypothèse 1*), que la satisfaction varie positivement avec l'apprentissage objectif (*hypothèse 2*) et que l'apprentissage subjectif varie positivement avec l'apprentissage objectif (*hypothèse 3*).

Nous émettons l'hypothèse que la satisfaction est en lien avec des variables dispositionnelles. Nous nous attendons, plus spécifiquement, à ce que la satisfaction varie positivement avec l'évaluation centrale de soi (*hypothèse 4a*), l'estime de soi (*hypothèse 4b*), le sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 4c*), le locus de contrôle (*hypothèse 4d*) et l'optimisme (*hypothèse 4e*). Plus la satisfaction sera élevée en fin de formation, plus ces variables dispositionnelles le seront également.

Nous supposons également que l'apprentissage subjectif varie avec l'ensemble des variables dispositionnelles. Nous supputons que l'apprentissage subjectif est corrélé positivement à l'évaluation centrale de soi (*hypothèse 5a*), à l'estime de soi (*hypothèse 5b*), au locus de contrôle (*hypothèse 5c*), au sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 5d*) et à l'optimisme (*hypothèse 5e*). Plus l'apprentissage subjectif sera élevé en fin de formation, plus les variables dispositionnelles le seront également.

Nous posons l'hypothèse de liens entre l'apprentissage objectif et les variables dispositionnelles de cette étude. Plus précisément, nous nous attendons à ce que l'apprentissage objectif soit lié positivement à l'évaluation centrale de soi (*hypothèse 6a*) à l'estime de soi (*hypothèse 6b*), au locus de contrôle (*hypothèse 6c*), au sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 6d*) et à l'optimisme (*hypothèse 6e*). Plus les variables dispositionnelles seront élevées en fin de formation, plus la note obtenue à l'examen un mois plus tard sera élevée.

Nous présumons la présence de liens entre la performance antérieure des étudiants (moyenne obtenue au premier semestre) et les impacts d'évaluation de la formation (satisfaction, *hypothèse 7a*, et apprentissage subjectif, *hypothèse 7b* et l'apprentissage objectif, *hypothèse 7c*) ainsi que des variables dispositionnelles (évaluation centrale de soi, *hypothèse 7d*, l'estime de soi, *hypothèse 7e*, le locus de contrôle, *hypothèse 7f*, le sentiment d'efficacité personnelle, *hypothèse 7g* et l'optimisme, *hypothèse 7h*).

Nous vérifions que l'évaluation centrale de soi est corrélée à l'estime de soi (*hypothèse 8a*), au locus de contrôle (*hypothèse 8b*), au sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 8c*) et à l'optimisme (*hypothèse 8d*).

Nous présumons que les variables dispositionnelles co-varient dans le temps à l'instar des évaluations centrales de soi (Judge et al., 2002). Nous nous attendons ainsi à ce que l'estime de soi varie positivement avec le locus de contrôle (*hypothèse 9a*), le sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 9b*) et l'optimisme (*hypothèse 9c*). De même nous supposons que le locus de contrôle varie positivement avec le sentiment d'efficacité personnelle (*hypothèse 9d*) et avec l'optimisme (*hypothèse 9e*). Et pour finir, nous escomptons que le sentiment d'efficacité personnelle varie positivement avec l'optimisme (*hypothèse 9f*).

3.5.3) Vue d'ensemble de l'étude

La méthodologie utilisée est identique aux précédentes études. La satisfaction, l'apprentissage subjectif, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, le locus de contrôle et l'optimisme sont recueillies en fin de formation ainsi que la moyenne obtenue au premier semestre. La note, obtenue à l'examen, est recueillie un mois plus tard. Lors de cette étude, nous mesurons également l'évaluation centrale de soi de Judge et al. (2003).

3.5.4) Méthodologie

3.5.4.1) Procédure

Nous utilisons une procédure identique aux précédentes études. Nous évaluons un TD d'introduction à la psychologie sociale dispensé en première année de psychologie. La forme du TD reste inchangée (deux heures de TD par semaine sur six semaines). Les passations se sont déroulées lors de la dernière séance de TD.

Le questionnaire est présenté comme anonyme, bien qu'il soit demandé aux étudiants, d'indiquer un code confidentiel, afin que nous puissions apparier les questionnaires de fin de formation, la note obtenue à l'examen ainsi que la moyenne du premier semestre.

3.5.4.2) *Participants*

184 étudiants de première année ont participé à l'étude dont 31 étudiants et 153 étudiantes. La moyenne d'âge est de 19.41 ans (écart-type = 1.45). Les variables âge et sexe n'ont pas d'impact sur les données obtenues. Seule la variable sexe a un impact sur le score d'évaluation centrale de soi ($t(1, 180) = 3.51, p = .001$). Les hommes ont, en moyenne, un score d'évaluation centrale de soi plus élevé que les femmes (3.36 vs. 2.99).

3.5.4.3) *Matériels*

Le matériel est identique à celui des études précédentes. La satisfaction, l'apprentissage subjectif et les variables dispositionnelles sont recueillies en fin de formation sous forme de questionnaires. Concernant les variables dispositionnelles, l'échelle est inchangée. Pour la satisfaction et l'apprentissage subjectif, nous nous servons de la même échelle que celle utilisée pour l'évaluation centrale de soi de 1 (« Fortement en désaccord ») à 5 (« Fortement en accord »).

Pour le niveau antérieur, nous avons collecté la moyenne obtenue au premier semestre et pour la performance objective, la note obtenue à l'examen un mois plus tard. L'examen comportait une soixantaine de questions de type vrai/faux.

Nous y ajoutons le questionnaire de l'évaluation centrale de soi : la Core-Self-Evaluations Scale (CSES) élaborée par Judge et al. (2003). Cette échelle comporte 12 items. Chaque item est assorti d'une échelle de type Likert allant de 1 à 5 (1 correspondant à « Fortement en désaccord ») à 5 à « Fortement en accord »). L'alpha de Cronbach sur cette échelle est de .83. Nous utilisons la version française de cette échelle (Meyers & Houssemand, 2010) que nous avons soumise aux étudiants en fin de formation.

3.5.5) Résultats

Dans un premier temps, nous présentons les corrélations obtenues entre les différentes variables (niveaux d'évaluation et variables dispositionnelles). Puis nous effectuons une régression multiple afin de déterminer les variables les plus prédictives de l'apprentissage objectif, indépendamment des recouvrements possibles entre ces variables.

Tableau 3.17

Moyennes et écarts-types de nos variables en fin de formation.

	N	Moyenne	Ecart-type
Moyenne 1 ^{er} semestre	167	9.97	(2.55)
Satisfaction	178	3.92	(0.43)
Apprentissage subjectif	182	3.75	(0.55)
Estime de soi	177	4.06	(0.89)
Locus de contrôle	180	4.58	(1.06)
Sentiment d'efficacité personnelle	178	4.69	(0.96)
Optimisme	178	10.72	(2.33)
Evaluation centrale de soi	182	3.05	(0.54)
Apprentissage objectif (Nombre d'erreur)	170	16.49	(7.14)

Les résultats consignés dans le tableau 3.17 permettent d'observer que les étudiants sont, en moyenne, satisfaits de la formation suivie et déclarent un niveau d'apprentissage correct.

Ils sont, également, dans l'ensemble relativement confiants quant à la note qu'ils pensent obtenir à l'issue de cette formation (évaluation centrale de soi, estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, locus de contrôle et optimisme).

Tableau 3.18

Corrélations entre les niveaux d'évaluation et les variables dispositionnelles.

	2 Apprentissage subjectif	3 Estime de soi	4 Locus de contrôle	5 Sentiment d'efficacité personnelle	6 Optimisme (note attendue)	7 Evaluation centrale de soi
1 Satisfaction	.65**	.28**	.18*	.36**	.47**	.09
2 Apprentissage subjectif	1	.34**	.34**	.46**	.63**	.11

Les mesures de fin de formation sont corrélées entre elles, à l'exception de l'évaluation centrale de soi qui n'est liée ni à la satisfaction ni à l'apprentissage subjectif. La corrélation la plus forte est observée entre l'apprentissage subjectif et l'optimisme. Les données observées sont conformes à l'hypothèse 1, aux hypothèses 4b à 4e ainsi qu'aux hypothèses 5b à 5e.

Tableau 3.19

Corrélations entre les variables dispositionnelles.

	1 Estime de soi	2 locus de contrôle	3 SEP	4 Optimisme
2 locus de contrôle	.15*	1		
3 SEP	.52**	.48**	1	
4 Optimisme	.39**	.39**	.55**	1
5 Evaluation centrale de soi	.26**	.02	.12	.23**

A l'instar des précédentes études, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle et l'optimisme covarient (hypothèses 9b, 9c et 9f). Un lien est observé entre l'optimisme et le locus de contrôle ($r = .39^{**}$) (hypothèse 9e). Le locus de contrôle est lié au sentiment d'efficacité personnelle (hypothèse 9d) et faiblement à l'estime de soi (hypothèse 9a). L'évaluation centrale de soi est corrélée aux variables estime de soi ($r = .26^{**}$) et optimisme ($r = .23^{**}$), conformément aux hypothèses 8a et 8e. Une absence de lien est constatée avec les variables sentiment d'efficacité personnelle et locus de contrôle.

Tableau 3.20

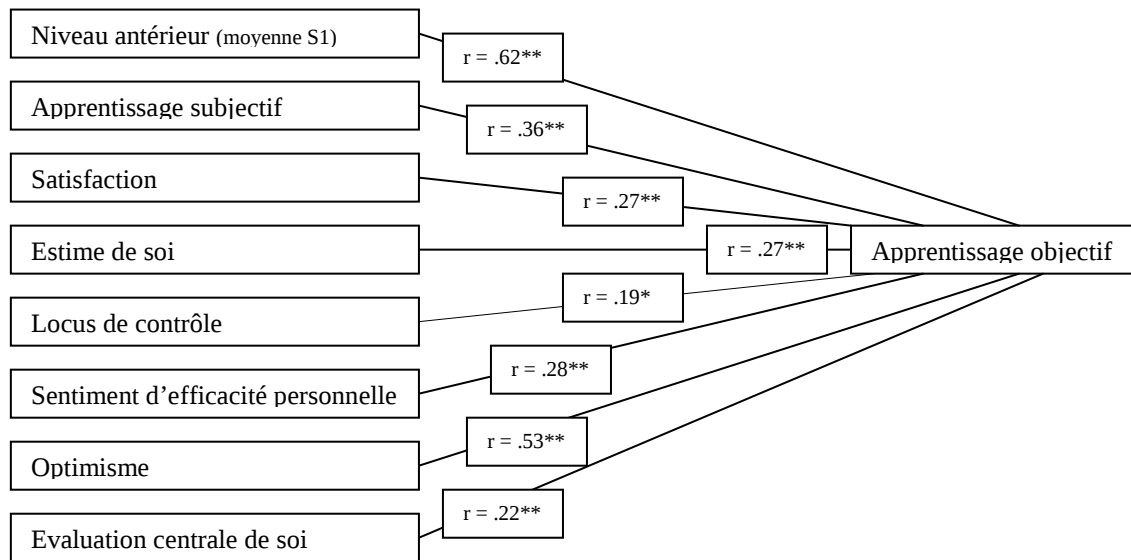
Corrélations entre le niveau antérieur et les mesures en fin de formation.

	2 Satisfaction	3 Apprentissage subjectif	4 Estime de soi	5 Locus de contrôle	6 Sentiment d'efficacité personnelle	7 Optimisme (note attendue)	8 Evaluation centrale de soi
1 Niveau antérieur (moyenne 1 ^{er} semestre)	.11	.26**	.25**	.19*	.27**	.54**	.28**

Le niveau antérieur est corrélé à l'ensemble des mesures en fin de formation, excepté la satisfaction (hypothèses 7b à 7e). La corrélation la plus forte est observée avec la variable optimisme ($r = .54^{**}$). Le lien entre l'évaluation centrale de soi et le niveau antérieur est de $.28^{**}$.

Figure 3.8

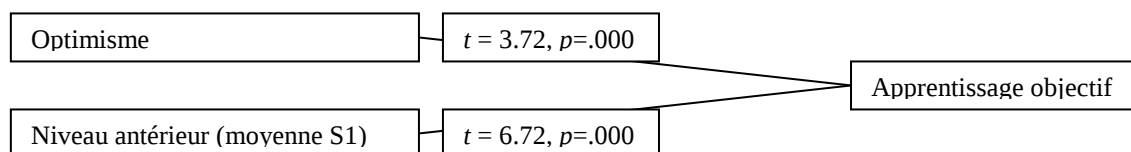
Corrélations entre les mesures en fin de formation et l'apprentissage objectif.



L'ensemble des variables est corrélé à l'apprentissage objectif. Nous remarquons des corrélations relativement faibles entre l'apprentissage objectif et les variables locus de contrôle et évaluation centrale de soi (respectivement, $r = .19^*$ et $r = .22^{**}$). Les données sont conformes aux hypothèses 6a à 6e. Les corrélations les plus fortes sont observées sur les variables optimisme et niveau antérieur (respectivement, $r = .53^{**}$ et $r = .62^{**}$), ce que confirme la régression multiple ci-après.

Figure 3.9

Liens significatifs à l'issue de la régression multiple entre les mesures en fin de formation et l'apprentissage objectif.



A l'issue de la régression multiple, deux variables apparaissent prédictives de l'apprentissage objectif. Le niveau antérieur et l'optimisme expliquent 43% de variations sur l'apprentissage objectif. Le niveau antérieur est plus discriminant que l'optimisme (Bêta : .48 vs. .27).

3.5.6) Résumé et apports de l'étude 4

L'étude 4 est réalisée dans la continuité des études 1, 2 et 3. Elle consiste à évaluer un TD de première année. La satisfaction, l'apprentissage subjectif ainsi que des variables dispositionnelles sont mesurées en fin de formation. L'apprentissage objectif et le niveau antérieur sont également recueillis par la note obtenue à l'examen pour le premier et par la moyenne obtenue au premier semestre pour le second. Dans l'étude 4, nous mesurons, de plus, l'évaluation centrale de soi en utilisant le questionnaire de Judge et al. (2003) validé en français par Meyers & Houssemand (2010).

Cette étude étant une réplique des précédentes, nous vérifions, dans un premier temps, si les résultats observés lors des premières études se maintiennent dans cette dernière réplique. Nous observons ensuite les liens entre l'évaluation centrale de soi et les niveaux du modèle de Kirkpatrick (satisfaction, apprentissage subjectif et apprentissage objectif) ainsi qu'avec le niveau antérieur. Enfin, les corrélations entre le construit de l'évaluation centrale de soi et les variables dispositionnelles sont examinées.

Peu de changements sont observés entre cette étude et les précédentes. Des liens sont mis en évidence entre les variables dispositionnelles et les niveaux d'évaluation du modèle de Kirkpatrick ainsi qu'avec le niveau antérieur. Un changement est à noter sur cette étude. Le locus de contrôle est effectivement corrélé avec l'optimisme, le niveau antérieur et l'apprentissage objectif.

L'évaluation centrale de soi n'est pas corrélée avec les niveaux d'évaluation subjectifs (satisfaction et apprentissage subjectif). En revanche, elle est corrélée aux variables objectives, niveau antérieur et apprentissage objectif bien que ces corrélations soient relativement faibles.

Pour terminer, l'évaluation centrale de soi n'est significativement corrélée qu'avec deux des variables dispositionnelles : l'estime de soi et l'optimisme. Nous n'observons aucun lien entre l'évaluation centrale de soi et le locus de contrôle ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle. Ces deux variables font pourtant partie de ce construit.

3.6) Discussion

3.6.1) Apports pour l'évaluation de formation

L'objectif de ces études est de vérifier si les niveaux d'évaluation covarient entre eux, si ces niveaux d'évaluation sont en lien avec des variables dispositionnelles et si la réussite à l'examen peut être prédite par les niveaux d'évaluation et les variables dispositionnelles. Plusieurs résultats intéressants émergent de ces études. Les mesures renseignées par les personnes en formation covarient entre elles et sont liées à la perception que les sujets ont d'eux-mêmes en rapport avec la formation (estime de soi, locus de contrôle ou sentiment d'efficacité personnelle). Néanmoins, l'ensemble de ces mesures est, dans la grande majorité des cas, indépendante des résultats ultérieurs de formation (réussite à l'examen). Différents points sont à discuter : la mesure du niveau satisfaction est-elle utile ? Si les différentes mesures ne sont pas prédictives des résultats de formation, quels peuvent être alors leur rôle et leur utilité ? Quel est le rôle joué par le niveau antérieur dans les impacts de la formation ? Les variables dispositionnelles de nos études peuvent-elles relever d'un construit commun ?

3.6.1.1) Utilité du niveau I, satisfaction, faut-il le prendre en compte lors d'une évaluation ?

Dans la première étude réalisée et dans les trois répliques qui ont suivi, nous observons un lien entre les deux premiers niveaux du modèle de Kirkpatrick. Rappelons que nos études ne permettent pas de déterminer objectivement un lien de cause à effet entre ces deux niveaux. Est-ce que la satisfaction à l'issue de la formation influence l'apprentissage subjectif ou les étudiants sont-ils satisfaits de la formation parce qu'ils ont le sentiment d'avoir retenu les concepts abordés lors de la formation ? Le lien de cause à effet entre ces deux niveaux n'a pas pu être démontré dans les différentes méta-analyses sur le sujet (Alliger & Janak, 1989 ; Alliger, Tannenbaum, Bennett, Travers & Shotland, 1997 ; Arthur, Bennett, Edens & Bell, 2003), néanmoins ces dernières ont montré l'existence d'une corrélation entre ces deux niveaux. Nous trouvons effectivement un lien significatif entre ces deux variables quoiqu'il soit d'une amplitude modérée.

Des corrélations sont également observées entre la satisfaction et les variables dispositionnelles. Ces liens avec les variables dispositionnelles se maintiennent au cours des différentes études bien qu'ils ne soient que faibles ou parfois inexistants dans la deuxième étude. Nous retrouvons le même type de résultats que ceux rapportés dans d'autres études sur la formation (El Akremi et Khalbous, 2004) ou en contexte scolaire et professionnel. La satisfaction est corrélée aux variables dispositionnelles mesurées en fin de formation. Ce résultat suggère que ces différentes mesures, collectées « à chaud » en fin de formation, traduisent un sentiment globalement positif (ou non) par rapport à la formation. Rappelons que dans l'étude 3, nous constatons que l'évolution des variables dispositionnelles n'est pas plus corrélée à la satisfaction que les mesures recueillies en fin de formation. L'évolution positive des variables dispositionnelles (et donc de la confiance en soi des étudiants), ne semble donc pas contribuer à une plus grande satisfaction des étudiants contrairement à ce que l'on pourrait intuitivement supposer.

Lors de la dernière étude nous avons eu également recours à l'échelle d'évaluation centrale de soi de Judge et al. (2003). Contrairement à nos attentes et à d'autres résultats ayant traités à la satisfaction professionnelle (Judge et al., 2002), la satisfaction mesurée en fin de formation n'est pas corrélée à l'évaluation centrale de soi.

Enfin et surtout, la satisfaction mesurée en fin de formation n'est pas ou peu prédictive de la réussite à l'examen. Elle prédit même négativement l'apprentissage objectif dans la première étude : plus les étudiants sont satisfaits du TD suivi moins ils obtiennent de bonnes notes. Tan, Hall et Boyce (2003) se sont intéressés à la notion de non-satisfaction. En effet, ils ont trouvé dans leur étude que des réactions affectives négatives étaient les données les plus prédictives de l'apprentissage. Ils se sont ainsi interrogés sur ce que signifie être non satisfait de la formation pour les étudiants : n'ont-ils pas aimé le contenu du cours, le cours était-il trop difficile ou ont-ils trouvé que les notions du cours n'étaient pas suffisamment approfondies, se sont-ils ennuyés, l'enseignement n'était-il pas suffisamment motivant pour de bons étudiants.... La non-satisfaction à l'issue du cours se caractériserait-elle par plus d'implication, plus de recherche, plus de travail en dehors du cadre du cours ? Les réponses au questionnaire de satisfaction ne permettent pas de trancher sur ce point. Il pourrait alors être intéressant de pouvoir mesurer les méthodes de travail effectivement mises en place par les étudiants (stratégies de coping). Tan, Hall et Boyce (2003) misent sur les buts qui ont conduit les participants à suivre une formation pour expliquer ce résultat, à savoir que le but peut être plutôt lié à l'apprentissage (ou le désir d'apprendre des nouvelles notions) ou plutôt

lié à la performance (c'est-à-dire montrer aux autres que l'on est performant et être bien évalué par eux ; Bell et Kozlowski, 2002). Le deuxième type de but pourrait être associé à une satisfaction négative et à une performance élevée à l'issue de la formation. La satisfaction de ces deux buts différents peut rendre plus complexe que prévue la prédiction de l'apprentissage sur la base de la satisfaction.

Dans les trois dernières études réalisées, la satisfaction n'est que peu ou pas en relation positive avec la réussite ultérieure à l'examen. D'autres études ont obtenu un résultat similaire, par exemple Dixon (1990) n'a pas trouvé de corrélations significatives entre les perceptions des stagiaires quant à la pertinence de la formation pour leur travail et les scores de performance des participants après la formation. Ces résultats (absence de liens entre la satisfaction et l'apprentissage objectif) rejoignent les réserves à ce sujet provenant des quelques méta-analyses sur le sujet (Alliger & Janak, 1989 ; Arthur, Bennett, Edens & Bell, 2003).

Rappelons que nous avons vu en introduction que la plupart des évaluations entreprises se limitent en général à la prise en compte de la satisfaction des stagiaires en vue de rendre compte de l'efficacité d'une formation et donc de l'apprentissage et de la performance (Arthur & al., 2003 ; Beech et Leather, 2006). De plus, Pershing & Pershing (2001) rappellent que les manières de mesurer la satisfaction divergent grandement d'une étude à l'autre, que ces mesures ne respectent pas toujours les règles de construction d'un questionnaire et qu'elles ne permettent pas d'obtenir des réponses valides et fiables. La satisfaction peut se rapporter à divers aspects de la formation. Les résultats n'auront pas la même implication suivant que les participants soient satisfaits du contenu du cours ou de l'ambiance pendant la formation. Des auteurs ont tenté d'améliorer la prédictibilité du niveau réaction en proposant plusieurs dimensions à ce niveau telles que les réactions affectives d'une part et l'utilité de la formation d'autre part (Morgan & Casper, 2000). Un questionnaire de satisfaction valide et fiable a été proposé par Holdago, Chacon, Barbero & Sanduvete (2006). Il évalue la satisfaction sur trois dimensions : les objectifs et contenu, la méthode et le contexte de formation ainsi que l'utilité et l'évaluation d'ensemble. Ces auteurs recommandent de prendre en compte l'utilité perçue de la formation pour mieux prédire son efficacité.

En pratique, mesurer la satisfaction peut avoir un certain intérêt. Que la formation ait permis un apprentissage, un transfert d'apprentissage ou les résultats attendus, la satisfaction

est une part importante de la formation que les participants vont retenir. De retour sur leur lieu de travail, ils parleront de la formation en termes positifs ou négatifs, autrement dit, ils évoqueront leur satisfaction suite à la formation. Une question récurrente de l'entourage est : « est-ce que la formation vous a plu ? ». C'est en ces termes que les anciens stagiaires évoquent la formation. C'est pourquoi, comme rapporté par Michalski et Cousins (2000, 2001), la satisfaction des stagiaires reste un critère d'évaluation important pour les prestataires de formation. Le renouvellement de leur contrat ou la vente de nouvelles formations passe en partie par la satisfaction des stagiaires. L'image de la formation se crée donc en bonne partie sur le ressenti des participants à l'issue de la formation.

D'un autre côté, l'évaluation de la satisfaction en fin de formation apparaît plus ou moins institutionnalisée en ce qui concerne notamment les formations destinées aux adultes. C'est souvent, par ailleurs, la seule évaluation entreprise dans ces formations. Une formation non évaluée sur le critère de la satisfaction pourrait-elle paraître moins crédible aux yeux des stagiaires ? Pour Barbier (1985), une absence d'évaluation lors de la formation provoque insécurité, frustration et revendication. Même si l'évaluation de la satisfaction en formation ne permet pas de déterminer le niveau de performance que les stagiaires ont atteint ou atteindront, cette évaluation apparaît être un mécanisme ancré, comme une sorte de point final à la formation qui rassurerait aussi bien les stagiaires, les formateurs que les prestataires de formation. La mesure de la satisfaction en fin de formation apparaît donc, pour le bénéficiaire, nécessaire mais non suffisante. L'objectif ultime de la formation pour celui-ci est également l'accroissement des connaissances et des compétences en vue d'une réussite ultérieure (Michalski & Cousins, 2000 ; 2001).

3.6.1.2) La non-prédictibilité de l'apprentissage objectif par des variables dispositionnelles et des mesures d'impact subjectifs de la formation

Nous observons des liens entre l'apprentissage subjectif et les variables dispositionnelles. Ces liens sont particulièrement forts entre l'apprentissage subjectif et l'estime de soi d'une part et l'apprentissage subjectif et l'optimisme d'autre part. Plus les étudiants pensent avoir acquis les concepts étudiés lors de la formation, plus ils sont confiants quant à la note qu'ils obtiendront à l'examen.

Les données de la première étude suggèrent une absence de lien entre le sentiment de maîtrise des notions abordées lors du TD et la maîtrise réelle de ces notions. Nous observons un lien entre l'apprentissage subjectif et l'apprentissage objectif dans les répliques. Plus les étudiants ont le sentiment d'avoir retenu le contenu du cours, plus ils obtiennent de bonnes notes à l'examen. Il semble que la pratique d'exercices réguliers (introduite entre la première étude et la suivante) amène les étudiants à être plus réalistes quant à leur niveau réel. En revanche, ces liens disparaissent lors des régressions multiples menées sur ces données. L'apprentissage subjectif n'est pas la mesure la plus explicative statistiquement de l'apprentissage objectif. Il y a un écart important entre la maîtrise subjective des savoirs et leur évaluation objective. Cette interprétation va dans le sens de Marth (1994) qui insiste sur la nécessité de distinguer dans les évaluations de formations les réponses subjectives des faits objectifs.

Nous constatons également des liens entre les variables dispositionnelles et l'apprentissage objectif (note obtenue à l'examen). La note obtenue est corrélée à l'estime de soi, au sentiment d'efficacité personnelle et à l'optimisme dans les quatre études et au locus de contrôle uniquement dans la dernière étude. L'évolution du locus de contrôle au cours de la formation (vers un locus de contrôle plus externe) est liée à l'apprentissage objectif lors de l'étude 3. A l'issue de la régression multiple, l'optimisme est la seule variable prédictive de l'apprentissage objectif et ce dans les quatre études menées. Ce résultat pose question. Comment l'optimisme peut-il être prédictif du résultat obtenu ? Les optimistes mettent-ils en place des stratégies de travail plus efficaces que les pessimistes ? Ont-ils des stratégies de coping plus adaptées ? Ou encore, et beaucoup plus simplement, les étudiants manifestent-ils au travers de l'anticipation de leur note, leur intention de persévérer dans leurs études et de faire face à des contingences nouvelles ?

Nous pouvons, finalement, nous demander le véritable intérêt de prendre en compte ces variables lors d'une évaluation de formation. Ces données remettent en cause la conception de Bates (2004) selon laquelle il est essentiel de prendre en compte des variables dispositionnelles dans l'évaluation des formations. Elles indiquent que les croyances individuelles sont relativement indépendantes des performances réelles lors de l'examen. Beech et Leather (2006) considèrent ces variables dispositionnelles comme des impacts de la formation professionnelle (il serait utile de modifier des attitudes générales ou encore de renforcer la croyance des stagiaires quant à leur capacité à atteindre un résultat). Si la mesure

de ces variables dispositionnelles peut se substituer partiellement à la mesure de satisfaction ou à l'apprentissage subjectif qu'elles prédisent, ce n'est pas le cas pour l'apprentissage objectif. Pour Holton (2005), ces variables dispositionnelles et les habiletés influent sur les résultats de la formation. Les régressions multiples effectuées montrent que ce n'est pas le cas pour nos variables dispositionnelles et nos échantillons, à l'exception de l'optimisme. La non-prédictivité de ces variables est conforme à nos attentes. Le locus de contrôle interne fait l'objet d'une norme acquise en contexte éducatif (Pansu, Dubois, & Dompnier, 2008). Il semble que cela soit le cas pour nos autres variables.

Ces résultats vont donc à l'encontre de la conviction selon laquelle ces variables dispositionnelles sont utiles voire indispensables à la réussite. Cette conviction suppose que les enseignants cherchent à développer ces variables dispositionnelles chez leurs étudiants étant convaincus intuitivement qu'elles améliorent leur réussite ultérieure. Selon Dubois (1987), les formateurs développent, implicitement, ce type de croyances chez les apprenants. Pour Barbier (1985), les élèves tentent de deviner les attentes de l'évaluation et de s'y conformer. Nous constatons à ce sujet lors de la première étude (les résultats ne sont pas détaillés) que plus la façon d'animer le cours est perçue positivement par les étudiants, meilleurs sont l'estime de soi, le locus de contrôle et le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants et plus mauvaise est leur note finale un mois après. Ceci laisse supposer que l'animation de l'enseignant pourrait parfois favoriser ces croyances « socialement utile » chez les étudiants alors qu'elles seraient en fait superfétatoires, voire même contre productives (cf. Forsyth & Kerr, 1999 pour l'estime de soi). Il serait finalement intéressant d'étudier plus spécifiquement les méthodes et styles d'enseignement et leurs perceptions par les étudiants ce qui permettrait de mieux comprendre les résultats obtenus.

De plus, qu'il s'agisse du sentiment d'efficacité personnelle ou du locus de contrôle, les auteurs suggèrent l'intervention de variables intermédiaires telles que les stratégies de travail ou de coping développées par les étudiants, le recours au feedback ou encore la persévérance dans la tâche à accomplir. Cela pourrait être entrepris par une analyse de chemin causal ou la mise en place de méthodes pédagogiques alternatives. Les méthodes pédagogiques comme le feed-back sur les notes pourraient réifier la prédictibilité des variables subjectives. En contexte sportif, Orbach, Singer et Murphey (1997), ont, par ailleurs, montré qu'un feedback en termes de dimensions contrôlables et instables (par exemple les aptitudes sont contrôlables par les efforts fournis et peuvent évoluer dans le temps) est plus efficace qu'un feedback en termes de dimensions incontrôlables et stables (les aptitudes sont

incontrôlables et n'évoluent pas à travers le temps) ou encore que l'absence feedback. Il est alors envisageable (et expérimentalement faisable) que de simples feed-back évaluatifs en termes de niveau favorisent la perception de dispositions stables et peu contrôlables qui prédiront alors des performances ultérieures.

Nous nous demandons, en définitive, si la seule utilité de ces variables dispositionnelles n'est que leur utilité sociale dans les échanges avec les enseignants. Rappelons que les individus exhibant ce type de croyances sont mieux évalués par les formateurs (Bressoux & Pansu, 1998, 2001). Ces variables n'apportent rien ou très peu au niveau de la performance mais elles sont très appréciées en contexte de formation. On peut toujours arguer que ces caractéristiques participent d'un certain bien-être, ce qui ne serait pas si mal après tout en termes de résultat de formation. On se sent mieux lorsque l'on pense avoir le niveau pour réussir son examen, en pensant qu'en travaillant on réussira et en pensant que l'on a le contrôle sur notre réussite. Le fait d'avoir une bonne estime de soi, un bon sentiment d'efficacité personnelle et un locus de contrôle interne serait conforme à ce qu'il faut ressentir et surtout afficher (pour rassurer l'enseignant sur la qualité de sa prestation) d'où le bien-être ressenti. Il est surtout vraisemblable qu'en l'absence d'autres informations disponibles sur le résultat de son enseignement, l'enseignant mets en place des modalités pédagogiques permettant de renforcer ces croyances chez les stagiaires. A défaut de connaître les impacts objectifs de son enseignement, il favoriserait des impacts subjectifs et positifs...

La seule variable dispositionnelle prédictive de l'apprentissage objectif est l'optimisme. Pour Le Barbenchon, Milhabet, Steiner et Priolo (2008), l'optimisme peut être une variable normative. Des études complémentaires en utilisant les paradigmes des juges, de l'auto-présentation et d'identification seraient utiles à mener en contexte éducatif. Il serait également pertinent d'avoir recours, dans une prochaine étude, à une échelle pouvant mesurer cette variable dans son ensemble tel que « the Life Orientation Test » (LOT) de Scheier, Carver et Bridges (1994). Enfin une approche plus qualitative de ce qui amène les étudiants à avoir des attentes optimistes ou non (à la hausse ou à la baisse) pourrait également contribuer à mieux comprendre ce qui rend ces attentes prédictives de la note finale, indépendamment du niveau antérieur de l'étudiant.

3.6.1.3) Le rôle joué par le niveau antérieur dans la prédictibilité de la note

Le niveau antérieur, obtenu par le recueil de la moyenne du premier semestre, apparaît, en toute logique, la variable la plus prédictive de l'apprentissage objectif. Lors de la régression multiple, les corrélations entre les variables subjectives et l'apprentissage objectif disparaissent, seuls l'optimisme et le niveau antérieur restent prédictifs de l'apprentissage objectif. Pour plusieurs auteurs (Bachman & O'Malley, 1977 ; Maruyama & al., 1981 ; Pottenbaum & al., 1986), l'estime de soi et la performance seraient influencées par d'autres variables, ce qui expliquerait la corrélation entre ces deux variables. L'estime de soi serait même à considérer comme un résultat de la performance. Le niveau antérieur est lié aux variables dispositionnelles. Il se peut que le niveau antérieur soit à l'origine des corrélations observées entre les variables dispositionnelles et l'apprentissage objectif et qu'il soit prédictif à la fois de l'ensemble des variables dispositionnelles (estime de soi, locus de contrôle, sentiment d'efficacité personnelle et plus globalement évaluation centrale de soi) et de l'apprentissage objectif. Seules des études complémentaires permettront de le confirmer.

Que le niveau antérieur soit la variable ayant le plus d'impact sur l'apprentissage objectif paraît logique bien que cette variable peut être remise en question. Pourquoi avoir choisi la moyenne obtenue au premier semestre et pas la moyenne au bac, la filière au bac ou une note quelconque obtenue lors de la première année ? Pour des raisons d'accessibilité de l'information en ce qui nous concerne. En tout état de cause, la prise en compte de la moyenne obtenue au premier semestre, dont la cohérence peut être remise en cause, est plus prédictive que des variables dispositionnelles spécifiques à la situation du TD et remplace avantageusement de telles variables, qui n'apportent pas de gain d'informations complémentaires, dans la prédiction du résultat objectif de la formation.

3.6.1.4) Liens avec le concept de l'évaluation centrale de soi de Judge et al. (1997)

Les résultats obtenus concernant les variables dispositionnelles étudiées suggèrent que ces dernières relèvent de domaines proches (l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle et le locus de contrôle interne). Dans trois de nos études (études 1, 3 et 4), ces trois concepts co-varient, excepté dans l'étude 2 où le locus de contrôle n'est pas en lien avec l'estime de soi. Ils semblent effectivement relever d'un même construit psychologique comme proposé par Judge et al. (2002) appelé « évaluation centrale de soi ». L'étude 4 a inclut

l'échelle de l'évaluation centrale de soi développée par Judge et al. (2003). Ce construit est en lien avec notre mesure d'estime de soi uniquement.

Aucune corrélation n'est relevée entre l'évaluation centrale de soi et la satisfaction d'une part et l'évaluation centrale de soi et l'apprentissage subjectif d'autre part. Ce construit est corrélé positivement bien que faiblement à l'apprentissage objectif mais n'en est pas prédictif à l'issue de la régression multiple. Dans nos études, ce construit n'apparaît pas utile en contexte de formation. Pour Judge et al. (1997) les mesures d'estime de soi, de locus de contrôle, de sentiment d'efficacité personnelle et de stabilité émotionnelle n'étant que peu prédictives de résultats ou comportements (réussite, performance...), un construit les regroupant le sera plus. Plus on regroupe des variables dispositionnelles, plus la probabilité qu'elles soient prédictives du résultat ou du comportement attendu augmente. Nos résultats suggèrent pourtant que ce construit n'est guère plus prédictif de la performance ($r=.22^*$ en corrélation simple et n.s. en régression multiple). Ce qui nous amène à nous demander si ce construit ne relève pas d'une norme sociale, à l'instar des autres variables qu'il englobe.

3.6.2) Limites et critiques des études

Une des premières critiques concerne les mesures utilisées. Nous nous questionnons sur le fait de n'utiliser qu'une seule proposition pour chacune des variables dispositionnelles afin de les mesurer. Les données recueillies par ce biais peuvent-elle bien rendre compte de la dimension étudiée dans son ensemble ? Le choix a été fait d'un questionnaire court en rapport avec le temps de formation et le motif affiché d'évaluer la formation. Néanmoins, nos mesures peuvent traduire la confiance qu'ont les étudiants quant à leur réussite. Ces variables n'ont pas été regroupées entre elles, du fait d'un alpha de Cronbach trop faible sur ces mesures (estime de soi, locus de contrôle et sentiment d'efficacité personnelle).

De plus, il n'a pas été pratiqué d'analyse factorielle exploratoire ni d'analyse factorielle confirmatoire sur les questionnaires de satisfaction et d'apprentissage subjectif. Ces analyses n'ont pas été entreprises compte tenu de la nature exploratoire des études.

Nous pouvons regretter l'absence de mesure de pré-test sur les deux premières études. Ceci ne nous permet pas de déterminer si les variables dispositionnelles ont évolué dans le

temps et, si tel était le cas, de savoir si cette évolution était liée à la participation au TD ou encore si leur évolution a un impact sur la satisfaction ressentie à l'issue du TD ou le sentiment de maîtrise sur les notions du cours. Pour pallier à cette limite, une mesure de pré-test a été mise en place lors de l'étude 3. Le fait de suivre une formation amène des sentiments positifs à l'égard de la formation et de soi-même. Nous constatons que l'ensemble des variables mesurées évolue positivement au cours de la formation (apprentissage subjectif, estime de soi, locus de contrôle, sentiment d'efficacité personnelle et optimisme). Il semble que quelque soit la formation (l'objectif affiché n'étant pas l'augmentation de ces variables sauf pour l'apprentissage), ces variables augmentent. Ceci laisse supposer que la formation pourrait favoriser ces croyances « socialement utiles » chez les étudiants alors qu'elles ne seraient pas nécessairement utiles à la réussite (peu de corrélations observées entre ces variables subjectives et l'apprentissage objectif). Il serait intéressant déterminer les facteurs favorisant l'augmentation de ces variables dispositionnelles. Est-elle due à la formation elle-même (à savoir favorisée par l'apprentissage, les méthodes pédagogiques, les acquis effectifs, la démonstration des acquis...) et/ou induite par le formateur ?

Malgré l'évolution significative de ces variables au cours de la formation, nous observons moins de corrélations entre cette évolution et l'apprentissage objectif qu'entre les mesures recueillies en fin de formation et l'apprentissage objectif. De façon étonnante, une forte évolution du locus de contrôle interne apparaît corrélée avec une faible note effective. Ce résultat est en contradiction avec les théories sur le locus de contrôle, postulant un lien entre le locus de contrôle interne et la performance. En ce qui concerne la prédictibilité de ces variables, le fait de prendre en compte les mesures de fin de formation ou leur évolution ne change pas les résultats. L'optimisme et l'évolution de l'optimisme prédisent tout autant l'apprentissage objectif. L'apprentissage objectif est expliqué à environ 40% par l'optimisme et le niveau antérieur (moyenne du premier semestre) quelques soient les mesures traitées. La recherche pourrait s'attacher à voir dans quels contextes pédagogiques et sous quelles conditions l'évolution de ces variables influence l'apprentissage objectif et le transfert.

Kirkpatrick (2007) recommande la mise en place d'un pré-test en début de formation mais nous avons vu dans l'étude 3 que l'évolution des variables subjectives est moins corrélée à l'apprentissage objectif que les variables subjectives recueillies en fin de formation. Cependant il semble que lorsque qu'un pré-test est mis en place, les corrélations entre les mesures sont plus fortes. Nous nous demandons si cette mesure de pré-test n'aurait pas pour rôle d'informer les étudiants sur les notions qu'ils devront maîtriser en fin de cours et ainsi de

les rendre plus vigilants aux notions importantes au cours de la formation. La mise en place de questionnaires équivalents mais différents serait à envisager, ainsi que le principe de recherches en apparence disjointes ou encore la mise en place de sessions de formation successives (impliquant à chaque fois, pré-test/post-test, évaluation objective et feed-back fourni ou non).

3.6.3) Conclusion

Plusieurs conclusions peuvent être tirées de ces études menées sur des TD de psychologie destinés à des étudiants de première année. Tout d'abord, même si la mesure de satisfaction n'est pas suffisante pour prédire l'objectif ultime de l'enseignement (maîtrise effective de connaissances appréhendable par la note à l'examen), elle demeure importante pour les stagiaires, les formateurs et les prestataires de formation. Les variables dispositionnelles quant à elles sont en lien avec l'apprentissage objectif mais ne sont que peu prédictives du résultat le plus objectif d'apprentissage (note). Leur prédictivité disparaît au profit du niveau antérieur des étudiants. Ces variables, comme on le sait, sont valorisées en contexte éducatif mais elles ne semblent d'aucune utilité quant à la réussite (Pansu, Dubois, & Dompnier, 2008). L'optimisme est la seule variable dispositionnelle prédictive de la performance objective. Il nous semble donc important de poursuivre ces études en prenant en compte cette variable ; celle-ci pouvant être normative (Le Barbenchon, Milhabet, Steiner & Priolo, 2008).

Nous avons envisagé quelques améliorations concernant ces études telles que les variables intermédiaires entre les variables dispositionnelles et la performance. Les stratégies de coping ou de travail varient-elles en fonction du niveau de ces variables dispositionnelles ? Nous aurions aimé pouvoir maîtriser expérimentalement la quantité de feedback transmis par l'enseignant, le type de feedback, la quantité d'exercices proposés lors de la formation. Nous nous demandons si les liens entre ces variables divergent selon ces paramètres et si les variables dispositionnelles peuvent apparaître comme prédictives sous certaines conditions d'interaction formative.

Hormis les améliorations que l'on pourrait apporter à notre paradigme à des fins de démonstration théorique, ces études ouvrent également sur de très nombreuses possibilités de recherches appliquées. En réutilisant le paradigme de ces études, nous pourrions comparer

différents types de formations. Nous pouvons imaginer des résultats différents selon que la formation en question soit professionnelle, universitaire, ait lieu dans l'entreprise, à l'université ou dans un lieu plus neutre. Nous envisageons des résultats différents selon que la formation soit imposée par l'employeur ou librement choisie. Nous conjecturons des différences, également, en fonction de l'objectif des formations : formations tournées vers le travail (progresser professionnellement, trouver un emploi) ou vers les loisirs (augmenter ses connaissances personnelles, son bien-être personnel). Les résultats peuvent également varier en fonction du coût de la formation, la formation peut être totalement gratuite, payée par l'employeur ou par l'état ou encore payée par le stagiaire lui-même ou en fonction du temps consacré à la formation (formation sur plusieurs années ou formation courte de quelques heures).

Les deux prochaines parties amorcent ces quelques pistes de réflexion en tentant de montrer quelques applications pratiques de notre travail. Dans la seconde partie une étude similaire aux quatre précédentes études a été réalisée. Elle a également été réalisée en contexte universitaire mais concerne des demandeurs d'emploi. Il ne s'agit plus d'évaluer un TD mais d'évaluer les impacts d'une année complète de formation. La population concernée est celle des demandeurs d'emploi bénéficiant d'une aide du Conseil Régional de Bourgogne et d'un départ en Formation prévu dans le cadre de leur accompagnement ANPE/Pôle Emploi. Les formations sont de tous niveaux confondus, du DAEU (équivalent du bac) au bac + 5 et l'objectif principal de ces formations est l'insertion professionnelle. La dernière partie concerne l'utilisation que l'on peut faire d'une déclaration de liberté, dans d'autres enseignements universitaires, auprès d'étudiants de psychologie ou d'IUT GEA.

CHAPITRE IV : La satisfaction en formation prédit-elle l'insertion professionnelle

4.1) Apports théoriques

L'insertion professionnelle en France est difficile (Laflamme, 1996). Afin de faire face au chômage, les pouvoirs publics ont misé sur l'augmentation du niveau d'éducation et la multiplication des formations proposées aux demandeurs d'emploi. Plus on augmente le niveau des demandeurs d'emploi, plus cela devrait augmenter leurs chances de trouver un emploi. Laflamme (1996) remarque que malgré l'augmentation du niveau d'éducation, le chômage ne semble pas globalement diminuer, bien au contraire. Des évaluations des formations visant l'insertion professionnelle sont entreprises en vue de démontrer leur impact positif. Fleuret et Zamora (2005) indiquent que ces formations sont généralement évaluées sur le taux d'insertion atteint ainsi que sur la mesure de la qualité et de la stabilité de l'emploi retrouvé. Ils déplorent que ces évaluations ne s'intéressent pas aux aspects de re-socialisation ou de re-mobilisation, notamment pour les individus les plus éloignés de l'emploi. Il a, par ailleurs, été montré que le chômage est associé à une diminution du bien-être psychologique (Roques, 2008).

Pour Roques (2008), les formations destinées à l'insertion professionnelle peuvent être évaluées sur des dimensions psychologiques telles que le bien-être ou l'image de soi. L'augmentation de telles variables fait parfois même partie des objectifs affichés de ces dispositifs de formation. Plusieurs auteurs attestent de l'importance des dimensions psychologiques dans les processus de chômage et de réinsertion. Par exemple, Meyers et Houssemand (2010) ont mis en évidence que des dimensions psychologiques (dont le sentiment d'efficacité personnelle) pouvait jouer un rôle dans la réinsertion après six mois de chômage, pour les personnes les plus en difficultés.

Ainsi, les quatre variables dispositionnelles explorées dans les études précédentes ont été investiguées dans les situations de chômage et d'insertion. L'estime de soi est liée aux résultats de recherche d'emploi selon Ellis et Taylor (1983). Kanfer, Wanberg et Kantrowitz (2001) ont réalisé une méta-analyse afin d'explorer les liens entre des variables

dispositionnelles et des résultats de recherche d'emploi. Ils rapportent des corrélations positives entre les résultats de recherche d'emploi avec l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle mais pas avec l'optimisme et le locus de contrôle.

Le sentiment d'efficacité personnelle est une des variables les plus étudiées dans ce domaine. Par exemple, Eden et Aviram (1993) ont montré que le sentiment d'efficacité des chômeurs suite à une formation est lié à leur comportement de recherche d'emploi et ainsi à leur probabilité d'être employé. Crossley et Stanton (2005) ont trouvé une relation entre le sentiment d'efficacité personnelle lié à la recherche d'emploi et l'efficacité dans la recherche d'emploi. Desmette, Jaminon et Herman (2001) ont observé que les individus ayant un fort sentiment d'efficacité personnelle en fin de formation ont tendance à plus facilement s'engager dans un processus d'insertion socio-professionnelle.

Pour Millet (2003), le locus de contrôle interne est une variable importante lors d'une réinsertion professionnelle. Il a montré que les individus externes avaient un niveau d'incapacité plus élevé et partaient plus tôt en retraite anticipée que ceux ayant un locus de contrôle interne. Le locus de contrôle interne prédit, également les résultats suite à une formation aidant à la réinsertion (emploi ou poursuite d'étude).

L'optimisme a été moins étudié. Cependant, pour Taris (2002) l'attente d'un succès est liée à l'intention de mettre en œuvre un certain nombre de comportements. Les individus s'attendant à se réinsérer ont plus de facilité à entreprendre des comportements de recherche d'emploi.

ETUDE 5 : Impact de la satisfaction et de variables dispositionnelles exprimées en fin de formation sur le devenir professionnel des stagiaires.

4.2) Problématique

Nous avons observé dans les précédentes études des liens entre la satisfaction suite à une formation et des variables dispositionnelles : estime de soi, locus de contrôle, sentiment d'efficacité personnelle et optimisme. Ces liens portent à croire que ces variables dispositionnelles jouent un rôle dans le cadre de la formation. En revanche ces variables sont peu ou pas prédictives de l'apprentissage objectif (note obtenue à l'examen un mois plus tard). Seule la variable optimisme peut être considérée comme prédictive en soi de l'apprentissage objectif.

Plusieurs auteurs soulignent l'importance de prendre en compte des variables dispositionnelles dans les situations de chômage et pour prédire la réinsertion. Le bien-être psychologique, par exemple, diminue lors d'une période de chômage (Roques, 2008). Certaines variables dispositionnelles seraient bénéfiques à l'initiation des comportements de recherche d'emploi et à la réinsertion telles que l'estime de soi (Ellis & Taylor, 1983 ; Kanfer et al., 2001), le sentiment d'efficacité personnelle (Crossley & Stanton, 2005 ; Desmette & al., 2001 ; Eden & Aviram, 1993 ; Kanfer et al., 2001), le locus de contrôle (Millet, 2005). Ces liens ne sont, cependant, pas toujours établis (Kanfer & al., 2001).

Dans notre étude, nous investiguerons, de plus, le rôle de la satisfaction en fin de formation sur l'insertion professionnelle. La satisfaction correspond au premier niveau du modèle d'évaluation de Kirkpatrick (2007). Nous nous demandons si la satisfaction en fin de formation est liée aux variables dispositionnelles (estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, locus de contrôle et optimisme) mesurées en fin de formation et si elle prédit l'insertion professionnelle six mois plus tard. Nous nous questionnons, de plus, sur le rôle joué par les variables dispositionnelles lors d'une formation destinée à la réinsertion professionnelle. Nous nous demandons si ces variables dispositionnelles (estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, locus de contrôle et optimisme) recueillies en fin de formation sont prédictives de l'insertion professionnelle six mois plus tard.

4.3) Hypothèses

Hypothèse générale

Nous nous attendons à ce que les impacts de la formation (satisfaction et insertion) soient liés avec les variables dispositionnelles (estime de soi, locus de contrôle, sentiment d'efficacité personnelle et optimisme).

Hypothèses opérationnelles

Nous présumons que la satisfaction ressentie suite à la formation est corrélée positivement à l'estime de soi quant à la recherche d'emploi (*hypothèse 1a*), au locus de contrôle quant à la recherche d'emploi, (plus la satisfaction augmente, plus l'internalité dans la recherche d'emploi également) (*hypothèse 1b*), au le sentiment d'efficacité personnelle quant à la recherche d'emploi (*hypothèse 1c*) et à l'optimisme quant à la recherche d'emploi (*hypothèse 1d*).

Nous supposons que les individus insérés professionnellement six mois après la formation sont ceux ayant été les plus satisfaits de la formation (*hypothèse 2*).

Nous postulons, également, que les individus insérés professionnellement six mois après la formation sont ceux ayant l'estime de soi quant à la recherche d'emploi la plus forte en fin de formation (*hypothèse 3a*), étant les plus internes quant à la recherche d'emploi en fin de formation (*hypothèse 3b*), ayant le sentiment d'efficacité personnelle quant à la recherche d'emploi le plus élevé en fin de formation (*hypothèse 3c*) et ceux étant les plus optimistes quant à leur recherche d'emploi en fin de formation (*hypothèse 3d*).

4.4) Vue d'ensemble

Cette étude, réalisée à la demande du service de formation continue de l'université de Bourgogne (SUFDOB), a pour objectif d'évaluer les formations proposées par l'intermédiaire de leur service. Plus précisément, il s'agit aussi à un niveau très pratique de mettre en place une « démarche qualité » d'évaluation du dispositif (subventionné par le Conseil Général de Bourgogne) consistant à recevoir dans des formations universitaires diplômantes des

demandeurs d'emploi en vue de leur insertion professionnelle. Le niveau des formations varie du niveau bac (DAEU) au niveau bac+5 (master 2).

4.5) Méthodologie

4.5.1) Procédure

Les formations sont évaluées sur la base de deux questionnaires, un questionnaire de satisfaction et un questionnaire d'insertion. Le questionnaire de satisfaction est administré par voie postale, accompagné d'une enveloppe de retour pré-timbrée. Il est soumis aux répondants immédiatement après la fin de leur formation. La passation du questionnaire d'insertion est effectuée six mois après la fin de la formation. La passation s'est déroulée par téléphone de sorte à optimiser le taux de réponse.

4.5.2) Participants

48 personnes ont répondu à la première mesure de satisfaction. 36 personnes ont participé entièrement aux deux passations espacées entre elles de six mois. Parmi les 36 répondants, on compte 24 femmes, 12 hommes et la moyenne d'âge est de 31 ans. A l'entrée en formation, tous étaient demandeurs d'emploi et étaient en formation continue lors de leur formation. Six mois après la formation 20 personnes sont en emploi, 6 en poursuite d'étude et 8 en recherche d'emploi (2 non réponses). Huit personnes sur les 20 en emploi disent rechercher néanmoins un autre emploi, ce qui porte à 16 le nombre de personnes en recherche active d'emploi.

4.5.3) Matériels

Deux questionnaires sont conçus pour les besoins de l'étude : un questionnaire de satisfaction et un questionnaire d'insertion. Le recueil de données est effectué sur la base des réponses fournies par les participants à ces deux questionnaires.

Le Questionnaire de satisfaction a pour but d'appréhender la satisfaction des participants sur divers aspects de la formation suivie (Objectifs généraux de la formation, les interventions, l'organisation des cours, les modalités d'évaluation, et l'organisation pédagogique et administrative) à l'issue de cette dernière. Il est composé de 24 items auxquels les personnes interrogées y répondent en indiquant leur réponse sur une échelle de type Likert en six points (de 1 totalement en désaccord à 6 totalement en accord).

Ce questionnaire est complété d'affirmations portant sur des variables dispositionnelles, à savoir le locus de contrôle, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle et l'optimisme. Celles-ci sont en rapport avec le fait de trouver un emploi en adéquation avec la formation. La même échelle de type Likert est utilisée pour ces items en six points. Nous avons recours à un item pour chaque variable. Deux mesures sont utilisées pour l'optimisme. Nous demandons aux stagiaires s'ils pensent trouver un travail en moins de trois mois (réponse sur une échelle de type Likert de 1 à 6) et d'estimer le nombre de mois qu'ils jugent nécessaires pour trouver un emploi.

Le questionnaire d'insertion comprend des questions relatives à la situation des stagiaires avant, pendant et après la formation ainsi que quelques questions démographiques. Suivant la situation des répondants au moment de l'enquête, ils répondent à des questions concernant leur emploi, leur poursuite d'étude ou leur recherche d'emploi.

4.5.4) Consignes

Consigne questionnaire satisfaction

Le questionnaire de satisfaction, envoyé aux répondants, est accompagné d'une petite consigne expliquant l'objectif du questionnaire et comment le remplir.

« Bonjour,

Vous suivez ou avez terminé une formation à l'université de Bourgogne, avec le SUFCOB. Dans un but d'amélioration constante de nos formations, nous souhaitons évaluer votre satisfaction.

Ce questionnaire a pour objet de recueillir votre opinion et vos suggestions portant sur les différents aspects de la formation que vous venez de suivre. A ce titre, votre réponse nous est précieuse.

Conformément à la loi, vos réponses seront rendues anonymes et confidentielles.

Afin que le questionnaire soit valide, merci de répondre à toutes les questions.

Nous vous prions de nous renvoyer le questionnaire à l'aide de l'enveloppe retour pour **le 09 juillet** au plus tard.

Merci de votre participation. »

Consigne questionnaire insertion

Le questionnaire d'insertion est effectué par téléphone six mois plus tard. Un court texte est énoncé au début de la conversation téléphonique afin de se présenter et d'expliquer la démarche.

« Bonsoir,

Prénom Nom du Service de formation continue de l'université de Bourgogne. Je vous appelle suite à la formation que vous avez suivie par l'intermédiaire de nos services. Nous aimerions connaître votre parcours depuis la sortie de la formation. J'aurai quelques questions à vous poser à ce propos.

Êtes-vous disponible ? Cela ne prendra pas longtemps, pas plus de 5 minutes.

Si vous préférez, y a t-il un autre moment auquel je pourrai vous joindre ?

Pourquoi le Sufcob souhaite connaître leur parcours : le Sufcob est dans une démarche qualité vis à vis des formations dispensées et souhaite faire le point avec ses stagiaires sur ce que la formation leur a apporté. C'est dans une optique d'amélioration constante de nos formations. Toutes les remarques positives comme négatives sur la formation, son déroulement et l'après formation seront les bienvenues.

Toutes les informations vous concernant resteront bien entendu confidentielles. (Conformément à la loi, vos réponses seront rendues anonymes). »

4.6) Résultats

L'alpha de Cronbach, calculé sur les items du questionnaire de satisfaction, est de .89. L'ensemble des items du questionnaire de satisfaction sont donc regroupés en un seul item : « satisfaction ».

Tableau 4.1

Moyennes et écarts-types de nos variables en fin de formation.

Variables	N	Moyenne	Ecart-type
Satisfaction	48	4.76	(0.58)
Locus de contrôle	45	3.8	(1.37)
Estime de soi	48	4.38	(1.48)
Sentiment d'efficacité personnelle	47	4.85	(0.91)
Optimisme (Insertion attendue dans les trois mois)	45	3.62	(1.60)
Optimisme (Nb de mois pour trouver Emploi)	31	7.19	(6.95)

En moyenne les répondants sont satisfaits à l'issue de la formation et ils évaluent leurs variables dispositionnelles comme étant supérieures à la moyenne. Ils pensent mettre environ 7 mois pour trouver un emploi correspondant à la formation suivie.

Afin de répondre à l'hypothèse 1, tous les participants de la première passation ont été pris en compte pour les besoins de notre analyse (les effectifs variables proviennent de répondants ne se sentant pas en mesure de donner, de leur point de vue, une réponse objective à la question qui leur était posée).

Tableau 4.2

Corrélations entre la satisfaction et les variables dispositionnelles en fin de formation.

	Estime de soi	Sentiment d'efficacité personnelle	Locus de contrôle	Optimisme (Insertion attendue dans les trois mois)	Optimisme (Nb de mois pour trouver Emploi)
Satisfaction	0.30*	0.34*	0.38**	0.36*	-0.23

La satisfaction générale est corrélée à l'ensemble des variables dispositionnelles étudiées (estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, locus de contrôle et optimisme) sauf au nombre de mois estimé nécessaire pour trouver un emploi. Plus la satisfaction est

élevée suite à la formation, plus les répondants sont confiants quant à leur recherche d'emploi. Les hypothèses 1a à 1c sont vérifiées et la 1d en termes d'optimisme est en partie vérifiée.

Tableau 4.3

Impact de la satisfaction à l'issue de la formation sur le retour à l'emploi.

Variables	N	Moyenne	Ecart-type
Emploi (CDI ou CDD)	19	4.69	(0.52)
Sans emploi (recherche d'emploi ou poursuite d'étude)	16	4.60	(0.64)

La satisfaction n'est pas différente selon que les participants soient en emploi ou non six mois après la fin de la formation ($F(1,33) = 0.19, p = .66$). Le fait d'être satisfait de la formation suivie ne signifie pas qu'on a plus de chance de trouver un emploi que ceux qui ne sont pas satisfaits. L'hypothèse 2 n'est pas vérifiée.

Tableau 4.4

Variables dispositionnelles en fonction du devenir professionnel.

	Emploi		Autre Situation		F	niveau p (bilatéral)
	M	SD	M	SD		
Locus de contrôle	3.95	(1.03)	3.43	(1.55)	1.34	0.26
Estime de soi	4.42	(1.22)	4.31	(1.45)	0.06	0.81
Sentiment d'efficacité personnelle	4.74	(0.99)	4.94	(0.85)	0.40	0.53
Optimisme (Insertion attendue dans les trois mois)	3.94	(1.20)	3.75	(1.77)	0.13	0.72
Optimisme (Nb de mois pour trouver Emploi)	4.92	(2.02)	8.64	(6.17)	3.92	0.06
Nb sujets (N=36)	19		16			

Seule l'estimation du nombre de mois nécessaires pour trouver un emploi, exprimée en fin de formation, semble être en lien avec le devenir professionnel des répondants six mois après ($F(1,36) = 3.92, p = .06$). Ceux actuellement en emploi pensaient avoir besoin de cinq mois en moyenne pour trouver un emploi alors que ceux se situant dans une autre situation estimaient avoir besoin de huit mois et demi en moyenne soit presque le double de temps. L'hypothèse 3d est en partie vérifiée. Les autres variables dispositionnelles n'ont pas d'impact sur l'insertion professionnelle des répondants six mois après la fin de la formation.

4.7) Discussion

Cette étude avait pour objectif d'évaluer des formations universitaires, de tous niveaux et de tous types confondus, proposées à des demandeurs d'emplois. Il s'agit pour la majorité de formations professionnelles (DUT, licence professionnelle ou master 2 professionnel). Au total trente six demandeurs d'emploi, ayant effectué une formation, ont participé à l'étude. Ils ont répondu à deux questionnaires : un de satisfaction en fin de formation et un d'insertion six mois après la formation.

Nous avons, tout d'abord, observé les liens entre la satisfaction en fin de formation et les variables dispositionnelles (estime de soi, locus de contrôle, sentiment d'efficacité personnelle et optimisme). Nous avons, ensuite, observé si ces variables subjectives étaient déterminantes de l'insertion six mois après la formation.

Les résultats obtenus permettent de constater que : 1) La satisfaction varie avec l'ensemble des variables dispositionnelles testées, 2) Cette satisfaction ne prédit pas le résultat attendu de la formation (trouver un emploi), 3) il semble que le devenir professionnel des répondants ne soit pas fonction des variables dispositionnelles exprimées en fin de formation. Ces variables supposées utiles en contexte de formation (Dubois, 1987) sont finalement indépendantes de l'insertion professionnelle observée six mois après la fin de la formation.

Seule l'estimation du nombre de mois nécessaires pour trouver un emploi apparaît prédictive de la situation des stagiaires, à savoir que ceux en emploi avaient estimé avoir moins besoin de temps pour trouver un emploi. Ces résultats sont à prendre avec précaution car le nombre de répondants est faible, l'écart-type sur cette variable est très élevé et, dans les individus sans emploi, sont comprises les personnes qui ont poursuivi une formation complémentaire. Même si les personnes, ayant poursuivi leurs études, étaient peu nombreuses, il se peut que leurs réponses soient à l'origine des résultats observés. Néanmoins, cette éventualité peut permettre de mieux comprendre pourquoi l'optimisme quant au fait de trouver un emploi est prédictif : il est possible que l'objectif de certains des demandeurs d'emploi était de poursuivre des études plus d'une année et non de chercher immédiatement un emploi. Leur pessimisme quant à leur accès à l'emploi était donc du réalisme.

Les résultats obtenus rejoignent ceux des premières études concernant une formation initiale, à savoir que même si nous constatons des relations significativement positives entre la satisfaction ressentie et les variables dispositionnelles des participants quant à leur performance, ces dernières n'ont pas d'impact sur des résultats objectifs de la formation (réussite à l'examen ou insertion professionnelle). En revanche, que ce soit auprès des étudiants lors d'un enseignement spécifique ou auprès de demandeurs d'emploi dans une formation d'une année complète, nous observons que l'optimisme (estimation de la note ou estimation du nombre de mois nécessaires pour trouver un emploi) semble prédictif du résultat objectif.

Cette étude bien qu'intéressante (étude de terrain menée sur des demandeurs d'emploi de tous âges et de tous niveaux) pêche par son manque de sujets. La formation continue ne concerne qu'une centaine de personnes par an et il est difficile d'obtenir des retours de la part des stagiaires une fois la formation terminée et de surcroît six mois après la fin de la formation. La difficulté à recontacter les personnes après la formation est un des freins récurrents à l'évaluation des formations (Beech & Leather, 2006). D'autres comparaisons n'ont alors pas pu être effectuées. Nous avons recueilli d'autres variables concernant les répondants telles que leur âge, leur sexe, leur situation familiale, leur niveau d'étude, le diplôme obtenu, les caractéristiques de l'emploi occupé (CDI ou CDD) mais ces comparaisons n'ont pas pu être entreprises faute de sujets suffisants. A un niveau pratique, le recueil du seul taux d'insertion nous paraît, de plus, insuffisant afin d'établir de la qualité d'une formation proposée à des demandeurs d'emploi. Pour une majorité de répondants, l'emploi occupé ne leur semble pas correspondre à la formation suivie. Huit individus sur 20 en emploi, cherchent un nouvel emploi. La qualité de l'emploi trouvé et son adéquation avec la formation effectuée auraient été de bons indicateurs complémentaires. Une étude comme celle-ci devrait plutôt être mise en place à plus grande échelle.

Seul Houssemand (2004, 2005) s'est lancé dans la mise en place d'une étude sur « *la dimension psychologique sur l'insertion professionnelle et ses interactions avec les sphères sociales et économiques* » au Luxembourg. Il a effectué une vaste revue de questions sur les variables individuelles ou contextuelles pouvant intervenir sur le chômage et l'insertion professionnelle. Il rapporte que certaines caractéristiques individuelles peuvent être pro-actives chez les demandeurs d'emploi notamment l'estime de soi, le contrôle interne, le sentiment d'efficacité personnelle, la projection dans l'avenir ou encore l'évaluation centrale de soi. Les résultats (Meyers & Houssemand, 2010) indiquent que les variables individuelles

peuvent parfois permettre une meilleure prédiction du chômage de longue durée (et permettre d'accroître la qualité de la prédiction de 12.5%). Wanberg, Glomb, Song et Sorenson (2005) ont, également, mis en évidence un lien entre l'évaluation centrale de soi (dont font partie trois des variables dispositionnelles de notre étude) et la persistance dans la recherche d'emploi qui peut prédire une réinsertion professionnelle.

Les variables dispositionnelles ne sont pas les seules à être étudiées en contexte d'insertion. Holton (2005) affirme, dans son modèle, que des variables contextuelles ont un impact sur les résultats d'évaluation de formation. Si l'on suppose habituellement que les variables dispositionnelles favorisent l'engagement des participants et des résultats positifs à l'issue de la formation, nous proposons d'avoir recours à la théorie de l'engagement pour agir sur l'engagement des participants, et ce par le biais d'une simple déclaration de liberté relative à la présence à l'enseignement (études 6, 7 et 8). Pour Roques (2008) d'autres variables peuvent effectivement intervenir dans les formations destinées à l'insertion professionnelle, notamment des variables contextuelles. Elle mentionne l'engagement comme variable contextuelle intervenant sur l'efficacité d'un dispositif d'insertion. Plusieurs études ont été réalisées en ce sens (Berda, 2006 ; Castra, 1995 ; Joule, 1994).

CHAPITRE V : L'engagement en contexte de formation

5.1) Apports théoriques

5.1.1) La psychologie de l'engagement

L'objet de la psychologie de l'engagement est le changement, à savoir amener les individus à adopter de nouvelles attitudes et de nouveaux comportements (Girandola, 2003). Les travaux sur l'engagement ont débuté par les travaux de Lewin et la découverte de l'effet de gel. L'effet de gel traduit l'adhésion à une prise de décision. Selon Kiesler (1971, p.30) « *L'engagement est le lien qui unit l'individu à ses actes comportementaux* ». L'individu est ainsi engagé à travers ses actes et non ses motivations.

Joule et Beauvois (1998) soulignent que cette définition n'est pas suffisante, elle néglige la situation dans laquelle l'acte a été réalisé. C'est parce qu'il y a engagement dans un acte, dans un contexte de liberté perçue, qu'un lien va pouvoir s'établir entre un individu et ses actes.

Pour Joule et Beauvois (1998, p. 60) « *l'engagement correspond, dans une situation donnée, aux conditions dans lesquelles la réalisation d'un acte ne peut-être imputable qu'à celui qui l'a réalisé* ».

Les effets de l'engagement ont été étudiés sur le plan cognitif et sur le plan comportemental (Joule et Beauvois, 1998). Ils diffèrent, de plus, selon le type d'acte en question. Il peut s'agir d'un acte non problématique ou d'un acte problématique. L'acte non problématique est conforme à nos idées, convictions ou attitudes tandis que l'acte problématique est contraire à ces idées, convictions ou attitudes. Sur le plan des attitudes, l'engagement permet une consolidation des attitudes ainsi qu'une plus grande résistance au changement (effet de gel) en cas d'acte non problématique. L'engagement produit une rationalisation, à savoir un changement d'attitudes afin de rendre ces dernières conformes à l'acte émis en cas d'acte problématique. Sur le plan comportemental, l'engagement conduit à une stabilisation du comportement et à la réalisation d'autres actes de même nature qu'il soit question d'actes non problématiques ou problématiques (Joule et Beauvois, 1998).

La force de l'engagement peut varier en intervenant sur plusieurs facteurs :

_La visibilité et l'importance de l'acte qui comprennent le caractère public de l'acte (plus l'acte est visible par d'autres, plus il est engageant), le caractère explicite de l'acte (moins il est ambigu, plus il est engageant), l'irrévocabilité de l'acte (plus il est difficile à l'individu de revenir sur son acte, plus il est engagé), la répétition de l'acte (plus l'acte est répété, plus l'acte est engageant), les conséquences de l'acte (plus l'acte est lourd de conséquences, plus il est engageant) et le coût de l'acte (plus l'acte est coûteux en temps, en argent et en énergie, plus il est engageant ; Girandola, 2003).

_Les raisons de l'acte et contexte de liberté. Les raisons de l'acte peuvent être d'ordre externe et interne à l'individu (plus les raisons sont en apparence internes, plus l'individu est engagé). Le contexte de liberté signifie que l'engagement ne peut être obtenu que si l'individu se sent libre de réaliser l'acte demandé (Girandola, 2003).

Le contexte de liberté est considéré comme le principal facteur d'engagement. Dans un contexte de liberté, l'individu renforce ou resserre le lien qu'il perçoit entre lui-même et le comportement qu'il a émis (cf. Girandola, 2003). Sans contexte de liberté, l'engagement ne peut pas se produire.

Pour Pascual, Castra et Guéguen (2006), le contexte de liberté peut être opérationnalisé de deux façons :

_en proposant plusieurs alternatives : ils ont montré que le nombre d'offres d'emplois proposées à des demandeurs d'emploi était corrélé positivement au maintien ultérieur sur le poste choisi. De plus, la situation de libre-choix n'est pas sans conséquence sur la perception. Par exemple, dans le cadre d'achat de tickets de loterie à 1\$ pièce, Langer (1975) avait observé que des individus auxquels on avait donné l'occasion de choisir leurs tickets n'acceptaient de le revendre qu'à 8,67\$ en moyenne contre 1,96\$ pour ceux n'ayant pas pu choisir leurs tickets.

_en déclarant les individus libres de faire ou de ne pas faire ce que l'on attend d'eux, à savoir en introduisant de manière sémantique un sentiment de liberté. Ceci peut être réalisé par la technique du « vous êtes libre de... » (Pascual, Castra & Guéguen, 2006).

5.1.2) Evocation de la liberté et technique du « vous êtes libre de... »

Le principe de liberté est un puissant déterminant des comportements. Il est mis à contribution dans la plupart des recherches, associé à d'autres techniques d'engagement. Paradoxalement, il n'avait pas fait l'objet d'une vérification empirique en tant que déterminant de nos actes utilisé seul (Guéguen, 2002).

La technique du « vous êtes libre de... » consiste à assortir la requête d'une simple phrase évoquant la liberté du sujet d'accepter ou de refuser la demande (Girandola, 2003).

Guéguen et Pascual (2000) ont ainsi montré qu'assortir une demande d'une simple phrase évoquant la liberté de l'individu (i.e., « *vous êtes libre de...* ») est suffisant pour amener l'individu à se sentir responsable de ce qu'il fait ou doit faire, et d'obtenir des comportements coûteux sans pour autant susciter de refus. Une première étude consistait à demander quelques pièces de monnaie dans la rue à des passants afin d'acheter un ticket de bus. Dans une première condition (condition contrôle), le compère demandait simplement « Excuser-moi, Madame/Monsieur, auriez-vous quelques pièces pour prendre le bus, s'il vous plaît ? ». Dans la condition expérimentale, le compère assortissait sa demande par « Mais vous êtes libre d'accepter ou de refuser. ». Les résultats ont permis de constater que dans la condition expérimentale, les passants acceptaient significativement plus de donner quelques pièces (47.5% contre 10% en condition contrôle) et que le montant moyen était plus élevé (1.07 € contre 0.49 €). Cet effet a été retrouvé dans d'autres expérimentations réalisées par Pascual et Guéguen (2002). La plupart de ces études concernait des dons d'argent. Le taux d'acceptation de la requête augmente considérablement lorsqu'une déclaration de liberté est formulée.

Guéguen (2002) considère la déclaration de liberté comme une technique d'engagement à part entière. L'engagement est obtenu par l'évocation sémantique de la liberté et non par les mots employés dans la requête (Girandola, 2003). Girandola (2003) rapporte que la déclaration de liberté activerait une norme sociale de responsabilité chez les individus. Cette activation déclencherait un comportement d'aide spontané en direction d'autrui. Ne pas répondre à la demande aurait pour conséquence de déclencher un sentiment de culpabilité chez les individus.

L'effet provoqué par une déclaration de liberté s'oppose à l'effet de réactance. L'effet de réactance est issu de la théorie de la réactance psychologique de Brehm (1966). Cette théorie tente de déterminer la réaction des individus face à une privation de liberté (Girandola, 2003). Une privation de liberté a pour conséquence un effet de réactance chez les individus. Il s'agit d'une réaction affective négative. Cet état de tension conduit les individus à adopter des attitudes ou des comportements contraires à ceux attendus dans le but de recouvrer leur liberté (Girandola, 2003). Cette réaction peut se manifester en situation de persuasion. Elle augmente, en effet, la résistance à la persuasion.

5.1.3) L'engagement et la formation

5.1.3.2) Les principes de l'engagement adaptés au domaine de l'éducation et de la formation

Joule (2004, 2007) a développé le concept de pédagogie de l'engagement qui exprime l'idée d'amener librement des étudiants, élèves ou apprenants, à s'engager dans une formation. Selon Joule (2004, 2007), l'engagement dans une formation peut-être accru en appliquant certains principes. Ces principes sont le principe du primat de l'action, le principe de naturalisation, le principe de dénaturalisation et le principe de liberté.

Le principe du primat de l'action consiste à obtenir, de la part des formés, des actes (Girandola, 2003) afin de les doter d'un statut d'acteur. Ces actes sont appelés actes préparatoires et sont peu coûteux dans un premier temps ; Ceci afin d'obtenir par la suite des actes plus coûteux. L'objectif est que les individus tissent un lien entre leurs actes et eux-mêmes afin qu'ils se perçoivent à l'origine de ces actes.

L'objectif du principe de naturalisation est que l'individu établisse un lien entre lui-même (personnalité, aptitude, idées...) lorsque ces derniers correspondent aux attentes du formateur (Girandola, 2003). Ceci s'effectue par l'injection de phrases du style « *ça c'est bien toi...* ». A l'inverse, le principe de dénaturalisation consiste à empêcher l'établissement d'un lien entre l'individu et ses actes lorsque ces derniers ne sont pas conformes aux attentes du formateur par des phrases du style « *le travail est mauvais, juste votre travail...je ne dis pas que vous êtes mauvais...* » (Girandola, 2003, p. 184).

Le principe de liberté consiste à doter les personnes en formation ou en situation d'apprentissage d'un statut de décideur libre et responsable et de réduire au minimum la perception de contraintes par des déclarations de liberté (Joule, 2004, 2007) («à vous de voir », « c'est à vous de décider », « ce que je vous propose est facultatif, vous êtes donc libres de le faire ou de ne pas le faire »). Ce principe, selon Joule (2004, 2007), présente aussi deux avantages : il favorise la rationalisation des comportements obtenus et l'appropriation et l'intériorisation de valeurs requises par le fonctionnement scolaire et social (e.g., savoir-faire, savoir-être).

5.1.3.3) Quelques expérimentations en contexte d'insertion ou de formation

L'insertion professionnelle est facilitée par l'engagement

Des stratégies d'insertion basées sur la théorie de l'engagement ont été développées. Castra (1995) a montré, dans une étude portant sur 744 jeunes demandeurs d'emploi, l'efficacité d'un dispositif basé sur «une stratégie d'engagement progressif» (p. 166). L'insertion définitive des jeunes demandeurs d'emploi est corrélée positivement au temps d'utilisation du dispositif (plus ils passent du temps dans le dispositif et plus cela augmente les engagements successifs), au nombre de rencontres avec les employeurs ainsi qu'au nombre de contrats de travail réalisés entre temps. Le nombre de contrats de travail réalisés augmente les chances de trouver un emploi stable.

Pascual, Castra et Guéguen (2006) ont montré que le choix entre plusieurs offres d'emploi influençait le maintien dans l'emploi dans une population de demandeurs d'emploi particulièrement exclue. Plus le demandeur d'emploi a le choix, plus durable est l'insertion. Bien qu'il semble qu'une limite existe aux nombres d'offres proposées. Au-delà, l'insertion se dégrade. Certains contextes engageants (escalade progressive d'engagement, choix entre plusieurs alternatives) permettent, chez des publics précaires, de faciliter non seulement le démarrage de contrats mais également leur pérennité (Castra, 1995 ; Pascual, Castra & Guéguen, 2006).

Joule (1994 ; in Joule & Beauvois, 1998) a présenté une étude réalisée dans un centre de formation à l'insertion destiné à de jeunes chômeurs de longue durée. Les stagiaires étaient répartis aléatoirement dans deux conditions : une dans laquelle le formateur ne modifiait en rien sa façon habituelle de procéder (condition contrôle) et une dans laquelle il devait

modifier son propos afin que les stagiaires se sentent librement engagés dans leur formation (condition engagement). Dans la condition contrôle, l'appel était effectué tous les jours et les absences injustifiées sanctionnées par des retenues de salaire sur les indemnités de chômage (comme il est d'usage de le faire). Dans la condition engagement, on annonçait que les présences n'étaient pas obligatoires et que les absences ne se solderaient pas par une suppression d'indemnités. L'intérêt et la satisfaction suite à la formation ainsi que le taux d'insertion ont été recueillis. Les stagiaires de la condition engagement ont trouvé la formation significativement plus intéressante et satisfaisante que les stagiaires de la condition classique. Selon Joule (1994), il s'agit là d'un effet de rationalisation. Les taux de placements enregistrés en fin de formation et trois mois plus tard furent également meilleurs dans la condition engagement que dans la condition contrôle : 56% contre 25% au terme de la formation, 69% contre 35% trois mois plus tard. Pourtant, dans ces deux conditions, intervenait le même formateur, qui dispensait les mêmes contenus de formation avec les mêmes outils pédagogiques et avec des horaires et des effectifs identiques. Le seul élément qui différencie ces deux conditions est la déclaration initiale de liberté et donc la possibilité qui leur était laissée, pour expliquer leur participation, d'en appeler à des déterminants personnels (participation choisie, implication personnelle dans le déroulement du dispositif, détermination à trouver un emploi) plutôt qu'externes (présences obligatoires, injonctions du formateur, conséquences financières des absences).

L'engagement influence l'efficacité de la formation

Dans le domaine de la formation professionnelle, Berda (2006) a testé l'effet de l'engagement sur le sentiment d'implication organisationnelle de salariés du secteur bancaire. Le contexte de liberté a été opérationnalisé par une déclaration de liberté émise par le formateur en début de formation et par une acceptation verbale et publique des objectifs de la formation. Dans un groupe contrôle, les participants n'étaient pas déclarés libres et leur acceptation n'était pas sollicitée. Les résultats obtenus montrent qu'à la suite de la formation, les individus engagés évoquent moins de points négatifs concernant la formation et rapportent une plus forte implication à la fois dans le travail et dans l'organisation que ceux non-engagés.

En contexte organisationnel, Louche et Lanneau (2004) ont testé les effets de deux formations : une formation basée sur l'induction d'un contexte de liberté et une formation persuasive. Les formations avaient pour thème la sécurité dans l'entreprise. La formation

engageante a modifié plus significativement les attitudes envers la sécurité au sein de l'entreprise et a permis le maintien à plus long terme de ce changement comparé à la formation de type persuasive. Ils ont, de plus, observé un impact de l'engagement sur les comportements pendant la formation. Le nombre de travaux réalisés en dehors de la formation et la prise de parole pendant la formation ont été plus nombreux lors de la formation engageante.

La formation engageante peut être opérationnalisée de différentes façons, autre que par une déclaration de liberté. Lecigne et Tolve (2010) ont comparé une formation classique et une formation engageante sur l'évolution des attitudes de professionnels en secteur social et médicosocial à l'égard du management par les compétences et de l'évaluation de leur travail avant et après la formation. En plus du contexte de liberté, la formation engageante a consisté en une succession d'actes demandés aux participants qui devaient être coûteux, visibles, réitérés et irrévocables. Bien que les deux types de formations aient eu des effets attitudinaux positifs, la formation engageante a permis une évolution des attitudes plus significatives.

Guillon, Dosnon, Esteve et Gosling (2004) ont également montré qu'une session de formation, portant sur l'orientation professionnelle destinée à des étudiants de première, avait significativement plus d'effet sur les démarches actives d'information et d'orientation suite à la formation, lorsque cette dernière était opérationnalisée de façon engageante. L'engagement a été produit par une déclaration de liberté, un étiquetage positif des comportements attendus et une déclaration publique. Les auteurs ont, de plus, observé que l'effet de l'engagement sur les démarches actives d'information et d'orientation est médiatisé par le sentiment d'efficacité personnelle.

Quelques auteurs se sont intéressés aux effets de l'engagement associé à d'autres variables, notamment des variables dispositionnelles.

5.1.4) Interaction entre engagement et variables dispositionnelles

Pour Holton (2005) les résultats d'une formation peuvent être influencés par le contexte et par les variables dispositionnelles des personnes en formation. Des études ont testé l'interaction de l'engagement et d'une variable dispositionnelle.

Dans une étude portant sur les stratégies de prévention d'infection nosocomiales, Quintard, Lecigne, Pascual, Rogues et Parneix (2010) ont comparé deux types d'interventions : une intervention classique et une intervention engageante (création d'un contexte de liberté). Ils ont observé un effet d'interaction entre l'engagement et le statut des participants (infirmières diplômées d'état vs. aides soignantes). L'intervention engageante a eu plus d'impact sur les infirmières tandis que les aides soignantes ont davantage profité de la formation standard. La performance était mesurée par l'évolution des pratiques auto-rapportées par les participants. Le transfert de formation varie ainsi suivant le contexte de formation et les caractéristiques individuelles des individus. Deux types d'explications sont avancés par les auteurs. Premièrement, les infirmières seraient dotées d'un locus de contrôle plus interne dû à leur formation plus qualifiante et leur niveau d'études plus élevé. Des études ont montré que le locus de contrôle interne augmentait avec le niveau d'étude (Findley & Cooper, 1983). Des individus ayant un locus de contrôle plus internes seraient plus à l'aise dans des formations de type engageante que classique. Deuxièmement, les infirmières seraient plus internes car amenées à réaliser des tâches plus responsabilisantes. La théorie de l'engagement serait plus efficace auprès de personnes ayant un style attributionnel interne.

Pour Cialdini, Trost et Newsom (1995) une technique d'engagement, en l'occurrence le pied-dans-la-porte de Freedman et Fraser (1966), peut avoir plus ou moins d'impact selon le niveau de consistance des individus. Ils ont développé une échelle de consistance. La consistance renvoie au désir de faire coïncider ses réponses à ses actions, attitudes ou engagements précédents (Guadagno, Asher, Demaine et Cialdini, 2001). La technique du pied-dans-la-porte produit un taux de soumission plus élevé chez les individus ayant obtenu un score élevé à l'échelle de consistance mais pas chez ceux ayant un faible score (Cialdini, Trost & Newsom, 1995, expérimentation deux). Les individus ayant un score de consistance plus élevé, ont tendance à rester cohérent après le premier acte engageant.

D'autres auteurs évoquent la possibilité d'une interaction entre une variable dispositionnelle et le contexte, sans parler directement de contexte engageant.

Selon Pierce et Gardner (2004), l'estime de soi a tendance à se développer dans des environnements de travail laissant une large place à l'autonomie. Au contraire, l'estime de soi tend à être plus faible dans des environnements de travail hautement structuré et contrôlé. Pour Brockner (1988), l'estime de soi modère la relation entre l'environnement de travail et les attitudes et/ou les comportements des individus en situation de travail. Les individus ayant

une forte estime de soi sont plus réactifs aux changements de l'environnement tandis que ceux ayant une faible estime de soi sont plus sujets aux contraintes de l'environnement, ce qui peut se ressentir sur leurs performances.

Hyatt et Prawitt (2001) ont montré dans un échantillon de commissaires aux comptes, que lorsque ces derniers sont dotés d'un locus de contrôle interne ils réussissent mieux dans un environnement de travail moins structuré. A l'inverse ceux ayant un locus de contrôle externe sont plus performants dans un environnement de travail structuré. Un environnement de travail structuré renvoie à un environnement contrôlé et assisté. La mesure de la performance était basée sur des évaluations effectuées par les supérieurs.

5.2) Problématique générale

Les effets de l'engagement ont été montrés au niveau des attitudes ainsi qu'au niveau des comportements (Girandola, 2003 ; Joule & Beauvois, 1998). Des recherches ont également montré son efficacité dans de nombreux domaines : prévention, environnement, insertion... (Guéguen, 2002).

Les techniques d'engagement ont ainsi été appliquées au domaine de la formation, notamment professionnelle. Elles ont produit des effets au niveau des attitudes : satisfaction suite à la formation (Berda, 2006 ; Joule, 1994), intérêt envers la formation (Joule, 1994), évolution des attitudes envers la sécurité en général (Louche & Lanneau, 2004) ou encore implication des salariés (Berda, 2006). Les techniques d'engagement influencent aussi les comportements pendant et suite à une formation : taux d'insertion (Castrá, 1995 ; Joule, 1994 ; Pascual, Castrá & Guéguen, 2006), comportements actifs lors de la formation (Louche & Lanneau, 2004), démarches actives de recherche d'informations et d'orientation (Guillon, Dosnon, Esteve & Gosling, 2004).

Nous appelons formation engageante, une formation dans laquelle a été mis en pratique un ou plusieurs principes issus de la théorie de l'engagement. Selon Joule (2004, 2007), le principe de liberté est un des principes issu de la théorie de l'engagement pouvant être appliqué en contexte de formation. Dans nos études, nous avons eu recours à l'induction sémantique d'un contexte de liberté afin d'opérationnaliser l'engagement en formation. Ceci

peut être entrepris en proposant plusieurs alternatives aux individus ou en les déclarant libres d'assister ou pas à la formation par la technique du « Vous êtes libre de... » (Guéguen, 2002). C'est la deuxième option qui a retenu notre intérêt.

Nous nous demandons, si un contexte de liberté, opérationnalisé par une simple phrase déclarant les participants libres d'assister à la formation, a des effets sur l'efficacité d'une formation. Par efficacité, nous nous référons aux deux premiers niveaux du modèle de Kirkpatrick (2007) (satisfaction et apprentissage). Marth (1994) préconise de scinder le niveau apprentissage en deux : apprentissage subjectif et apprentissage objectif. Nous testerons ainsi l'effet de l'engagement en contexte de formation aussi bien sur le plan attitudinal que comportemental. Nous examinerons si les participants de la formation de type engageante sont plus satisfaits que les étudiants de la formation classique et s'ils ont le sentiment d'avoir retenu plus d'enseignements. Nous nous demandons, également, si les étudiants engagés obtiennent de meilleurs résultats à un exercice que des étudiants non-engagés.

Nous nous intéressons, de plus, à quatre variables dispositionnelles : l'estime de soi, le locus de contrôle, le sentiment d'efficacité personnelle et l'optimisme.

Rappelons que l'estime de soi fait référence à l'évaluation que les individus font de leurs propres compétences (Rosenberg, 1965). Pour Bandura (1991), le sentiment d'efficacité personnelle est la croyance qu'un individu a en ses propres capacités en vue d'atteindre un objectif en faisant preuve d'efforts et de persévérance. Le locus de contrôle renvoie à la théorie de l'apprentissage social de Rotter (1966). Plus un individu a un locus de contrôle interne, plus il s'attendra à ce que les résultats de son comportement dépendent de lui-même (de son comportement ou de ses caractéristiques personnelles). Pour l'optimisme, nous nous référons à l'optimisme défini par Scheier et Carver (1985). Les optimistes ont des attentes favorables concernant les événements futurs qui leur arriveront. Nous nous intéressons également à l'évaluation centrale de soi (Judge et al., 1997). L'évaluation centrale de soi est un construit composé des concepts de l'estime de soi, du locus de contrôle, du sentiment d'efficacité personnelle et de la stabilité émotionnelle.

Dans l'étude 3 de la partie 1, nous avons mesuré des variables dispositionnelles (estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, locus de contrôle et optimisme) en début et en fin de formation. Ces variables augmentent au cours d'une formation sans pour autant que cela soit un des objectifs explicites de la formation.

Nous nous demandons, ainsi, si l'évolution de ces variables dispositionnelles (estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, locus de contrôle, optimisme et évaluation centrale de soi) exprimées par les étudiants est plus forte lors d'une formation engageante comparée à une formation classique.

Quintard et al. (2010) ont mis en évidence qu'une formation engageante avait été plus profitable à certaines personnes en fonction de variables dispositionnelles. Ils avancent que les individus dotés d'un locus de contrôle interne ou ayant un style attributionnel interne bénéficient davantage d'une formation engageante que des individus ayant un locus de contrôle ou un style attributionnel plus externe. Ces derniers réussissent mieux dans une formation classique. A ce propos Hyatt & Pawitt (2001) ont montré que des individus ayant un locus de contrôle interne sont plus performants dans des environnements de travail laissant place à l'autonomie alors que ceux ayant un locus de contrôle externe réussissent mieux dans les environnements de travail structurés. Cialdini, Trost & Newson (1995) ont également montré que l'effet de l'engagement peut être modulé par le niveau de consistance des individus. Nous nous demandons, alors, si nos variables dispositionnelles peuvent interagir avec l'engagement.

Nous analyserons si les individus ayant une forte estime de soi, un fort sentiment d'efficacité personnelle, un locus de contrôle interne et/ou un fort optimisme sont plus satisfaits en formation engageante que classique et si ceux déclarant des variables dispositionnelles plus faibles sont plus satisfaits en formation classique.

Nous examinerons, de plus, si les individus ayant une forte estime de soi, un fort sentiment d'efficacité personnelle, un locus de contrôle interne et/ou un fort optimisme réussissent mieux en formation engageante que classique et si ceux déclarant des variables dispositionnelles plus faibles réussissent mieux en formation classique plutôt qu'engageante.

ETUDE 6 : Effets de l'engagement sur une formation à l'entretien de recrutement

5.3) Quels effets dans le cadre de l'évaluation d'une formation à l'entretien d'embauche (Etude n°6) ?

5.3.1) Problématique

L'engagement a des effets sur les attitudes et les comportements des individus (Girandola, 2003 ; Joule & Beauvois, 1998). Dans cette première étude, nous nous intéressons aux conséquences de l'engagement, en l'occurrence l'induction d'un contexte de liberté, sur les résultats d'une formation. La formation est évaluée sur les deux premiers niveaux du modèle de Kirkpatrick : satisfaction et apprentissage subjectif. Il s'agit d'un TD universitaire ne donnant pas lieu à un examen, seuls ces deux niveaux ont pu être évalués.

Nous nous intéressons également à quatre variables dispositionnelles : estime de soi, locus de contrôle, sentiment d'efficacité personnelle et optimisme. Nous savons par nos précédentes études que ces variables augmentent au cours d'une formation.

Nous explorerons les effets de l'induction d'un contexte de liberté sur les résultats d'évaluation d'une formation universitaire (satisfaction et apprentissage subjectif) et sur l'évolution au cours de la formation de ces variables dispositionnelles exprimées par les étudiants (estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, locus de contrôle et optimisme).

5.3.2) Hypothèses

5.3.2.1) Hypothèse générale

L'induction d'un sentiment de liberté (vs. contrainte) créerait un contexte engageant qui agirait favorablement sur la satisfaction, l'apprentissage subjectif et les différentes

variables dispositionnelles contextualisées (i.e., sentiment d'efficacité personnelle, locus de contrôle, estime de soi et optimisme).

5.3.2.2) Hypothèses opérationnelles

Nous nous attendons plus précisément à ce que des étudiants exposés à une déclaration de liberté, plutôt que de contrainte ou aucune déclaration, se déclarent plus satisfaits de l'enseignement (*Hypothèse 1 et 1bis*), déclarent en moyenne avoir retenu davantage d'enseignements (apprentissage subjectif ; *Hypothèse 2 et 2bis*) et expriment une estime de soi (*Hypothèse 3 et 3bis*), un locus de contrôle (*Hypothèse 4 et 4 bis*), un sentiment d'efficacité personnelle (*Hypothèse 5 et 5bis*) et un optimisme (*Hypothèse 6 et 6bis*) plus élevés.

De façon plus exploratoire et parce qu'à notre connaissance aucune étude ne différencie groupe contrôle et déclaration de contrainte, nous chercherons à explorer les effets potentiellement néfastes de la déclaration de contrainte comparativement à un groupe contrôle.

5.3.3) Vue d'ensemble de l'étude

Deux groupes expérimentaux et un groupe contrôle sont constitués pour les besoins de l'étude. Dans un premier groupe, les participants sont déclarés libres quant à leur participation au cours (quatre groupes de TD, N=66). Dans le deuxième groupe, ils sont déclarés contraints d'être présents en cours (deux groupes de TD, N=36). Enfin, dans un troisième groupe, aucune déclaration n'est effectuée et l'enseignement est dispensé directement (deux groupes de TD, N=44). L'expérimentateur est identique dans l'ensemble des conditions.

5.3.4) Méthodologie

5.3.4.1) Procédure

La variable expérimentale est liée aux consignes et à la déclaration faite en début d'enseignement. Cette déclaration a pour objectif d'induire l'idée que la présence à l'enseignement est librement consentie (déclaration de liberté) ou obligatoire (déclaration de contrainte). Les TD duraient 90 minutes et les cours portaient sur l'entretien de recrutement ; thème particulièrement utile pour des étudiants devant obtenir un stage lors de leur année de formation. L'enseignement était obligatoire mais ne donnait pas lieu à un examen. A l'issue de l'étude, les étudiants ont été remerciés et informés des buts de l'expérimentation et de la procédure.

5.3.4.2) Participants

L'étude a concerné 146 étudiants de première année d'IUT (âge moyen = 18.66 ; écart-type = 1.41). 53 étudiants et 93 étudiantes ont participé à cette étude. L'âge et le sexe des répondants ont très peu d'incidences sur les résultats obtenus :

Tableau 5.1

Corrélations entre l'âge des répondants et nos variables mesurées en début et fin de formation.

Motivation	Satisfaction	Estime de soi	Locus de contrôle	Sentiment d'efficacité personnel	Optimisme	Apprentissage
-.18*	.11	.02	-.14	.03	-.07	-.05

Plus les étudiants sont âgés, moins la motivation est élevée en début de formation.

Tableau 5.2

Différences entre nos variables en fonction du sexe des répondants

	Femme (N=93)	Homme (N=53)	t	Signification bilatérale
Motivation	6.68	6.52	1.00	n.s.
Satisfaction	6.49	6.43	0.38	n.s.
Apprentissage	1.77	1.76	0.02	n.s.
Estime de soi	1.11	0.98	0.49	n.s.
Locus de contrôle	0.60	0.94	1.23	n.s.
Sentiment d'efficacité personnelle	0.26	0.73	2.03	0.04
Optimisme	0.73	-0.20	1.09	n.s.

Le sentiment d'efficacité personnelle des répondants augmente significativement plus que celui des répondantes au cours de la formation.

6.3.4.3) Matériels

Deux questionnaires ont été construits pour les besoins de l'étude, l'un sur la satisfaction et l'autre sur l'apprentissage subjectif. Ils renvoient aux deux premiers niveaux du modèle de Kirkpatrick. Le questionnaire sur l'apprentissage subjectif, est complété de courtes mesures dispositionnelles basées sur les définitions de l'estime de soi, du locus contrôle, du sentiment d'efficacité personnelle et de l'optimisme et contextualisées en fonction de l'objectif de formation (obtenir un stage suite à un entretien). Ces deux questionnaires comprennent une série d'affirmations auxquelles les étudiants répondent en indiquant leur degré d'accord ou de désaccord sur des échelles de type Likert en huit points allant de 1 (« *totalelement en désaccord* ») à 8 (« *totalelement en accord* »). La première passation est effectuée au début du premier cours et la seconde à la fin du second cours. Il est dit aux étudiants que leurs réponses à ces questionnaires permettront d'améliorer le contenu du cours et ainsi de mieux répondre aux attentes des futurs étudiants.

Questionnaires et mesures utilisés en début de formation

Lors de la première passation, la motivation des étudiants a été mesurée ainsi que leur apprentissage subjectif, leur estime de soi, leur sentiment d'efficacité personnelle, leur locus de contrôle et leur optimisme quant à réussir un entretien de recrutement pour un stage.

Le questionnaire de motivation quant aux objectifs : La mesure de la motivation porte sur les objectifs et contenus du cours : « Avant de commencer ce cours, ce que vous trouvez motivant, c'est de savoir a/ comment se déroule un entretien de recrutement, b/ comment se prépare un entretien de recrutement, c/ quelles sont les questions qui peuvent vous être posées d/ sur quels critères un recruteur se base pour vous évaluer, e/ quels comportements adopter pour réussir un entretien de recrutement. Dans l'ensemble, vous êtes motivés à suivre cet enseignement (sur l'entretien de recrutement) ».

Le questionnaire sur les acquis et l'apprentissage subjectif. Ce questionnaire porte sur les connaissances et les compétences acquises avant la formation à l'entretien de recrutement. On leur demande « s'ils savaient avant de commencer ce cours, a/ comment se déroule un entretien de recrutement, b/ comment se prépare un entretien de recrutement pour le

candidat, c/ quelles sont les questions qui peuvent vous être posées, d/ sur quels critères un recruteur se base pour vous évaluer, e/ quels comportements adopter pour réussir un entretien de recrutement ». Le questionnaire d'apprentissage a été construit en suivant les principes évoqués par McCain (2005). Selon ce dernier le niveau deux, apprentissage, du modèle de Kirkpatrick (2007) peut être recueilli en demandant aux participants de renseigner leur niveau de connaissance des concepts qui seront enseignés lors de la formation ou ce qu'ils ont retenu de la formation.

Ce questionnaire est complété de plusieurs questions assorties des mêmes échelles de réponse. Ces questions sont élaborées en accord avec la définition de chaque variables dispositionnelles et l'objectif de l'enseignement : a/ une mesure d'estime de soi (« *Vous évaluez votre niveau personnel comme suffisant pour réussir votre entretien de recrutement en vue de l'obtention d'un stage* »), b/ une mesure de locus de contrôle (« *Vous pensez que votre réussite à un entretien de recrutement dépendra de vous plutôt que des circonstances de l'entretien (recruteur, situation économique, besoins de l'organisation...etc.)* »), c/ une mesure de sentiment d'efficacité personnelle (« *En faisant preuve d'efforts, de persévérance, d'organisation et en dépassant les difficultés qui pourraient se présenter, vous réussirez forcément votre entretien de recrutement* ») et d/ une mesure d'optimisme qui a consisté à demander aux étudiants d'estimer le nombre d'entretiens nécessaires avant l'embauche pour un stage (« *vous pensez décrocher un stage au bout de ...entretiens* »).

Questionnaire et mesures utilisés en fin de formation

La seconde passation a consisté à mesurer la satisfaction des étudiants à l'issue du cours, leur apprentissage subjectif ainsi que leurs impressions, quant au fait de réussir un entretien en vue de décrocher un stage, en termes d'estime de soi, de locus contrôle, de sentiment d'efficacité personnelle et d'optimisme.

Le questionnaire de satisfaction quant aux objectifs : La mesure de la satisfaction porte sur les objectifs et contenus du cours : « *A l'issue de ce cours, ce que vous trouvez satisfaisant, c'est de savoir a/ comment se déroule un entretien de recrutement, b/ comment se prépare un entretien de recrutement, c/ quelles sont les questions qui peuvent vous être posées d/ sur quels critères un recruteur se base pour vous évaluer, e/ quels comportements adopter pour réussir un entretien de recrutement. Dans l'ensemble, cet enseignement (sur l'entretien de recrutement) vous a-t-il paru satisfaisant ?* ».

Le questionnaire sur les acquis et l'apprentissage subjectif. Ce questionnaire a trait aux connaissances et aux compétences acquises lors de la formation à l'entretien de

recrutement. On leur demande « *s'ils savaient à l'issue du cours, a/ comment se déroule un entretien de recrutement, b/ comment se prépare un entretien de recrutement pour le candidat, c/ quelles sont les questions qui peuvent vous être posées, d/ sur quels critères un recruteur se base pour vous évaluer, e/ quels comportements adopter pour réussir un entretien de recrutement* ».

Ce questionnaire est complété de plusieurs questions assorties d'échelles de réponse. Ces questions sont élaborées en accord avec la définition de chaque mesure psychologique et l'objectif de l'enseignement : a/ une mesure d'estime de soi, b/ une mesure de locus de contrôle, c/ une mesure de sentiment d'efficacité personnelle et d/ une mesure d'optimisme. Ces mesures étaient donc identiques à celles utilisées au temps 1.

5.3.4.4) Consignes

Les consignes sont inspirées de celles utilisées par Joule (1994).

L'expérimentateur entre dans la salle et se dirige vers le bureau en face des étudiants, assis puis s'adresse à la classe entière : « *Bonjour à tous, nous allons passer deux séances ensemble* ». L'expérimentateur présente ensuite le cours : « *comme vous le savez sûrement, ce cours porte sur l'entretien de recrutement. Nous verrons dans un premier temps quelques notions sur l'entretien : déroulement, préparation... Nous terminerons par des simulations d'entretiens d'embauche afin de vous préparer à vos futurs entretiens. Y a-t-il des questions ?* ».

Dans la condition déclaration de liberté, il enchaîne ainsi : « *Il faut que je vous dise, je suis normalement tenu à un contrôle des présences, puisque, vous le savez, votre présence est obligatoire aux cours. Mais personnellement, je pense que les cours se passent mieux si les étudiants sont réellement intéressés et motivés plutôt que s'ils viennent par obligation. Je fais juste circuler la feuille de présence. Je vous laisse le soin de signer si vous souhaitez remplir cette formalité administrative. Aussi, je ne ferai pas l'appel pour vérifier les présences, vous êtes libre de participer activement à ce cours ou non, c'est à vous de voir si un tel cours peut être intéressant pour vous. Est-ce que ce mode d'organisation vous convient ?* » (sur un ton impliquant une réponse, l'expérimentateur attendant le consentement des étudiants avant de poursuivre)...

Dans la condition d'induction d'un contexte de contrainte, l'expérimentateur dit « *Il faut que je vous dise...Je suis normalement tenu à un contrôle des présences, puisque, vous le savez, votre présence est obligatoire aux cours. Personnellement, je pense que les cours se passent mieux si les étudiants sont réellement tenus d'être présents. Je fais juste circuler la feuille de présence que vous devez signer pour l'administration. Au besoin je vérifierai les présences. Ce cours donnant lieu à des simulations d'entretien, j'attends de vous que vous y participiez activement. C'est le mode d'organisation que j'ai choisi* » (Sur un ton qui n'implique aucune réponse).

Dans le groupe contrôle, sans déclaration de contrainte ni de liberté, l'expérimentateur ne dit rien de particulier. (Il omet de faire l'appel).

Dans les trois conditions, l'expérimentateur reprend alors de la même façon : « *Avant de commencer, j'aimerais maintenant vous faire passer un questionnaire qui me permettra d'améliorer ce cours et de mieux répondre aux attentes des étudiants pour les années à venir. Une série d'affirmations sont énoncées. Vous devrez répondre en entourant un chiffre selon que vous êtes en accord ou non avec chaque affirmation sachant que 1 correspond à totalement en désaccord et que 8 à totalement en accord. Je vous serais reconnaissant de ne surtout pas parler entre vous et de remplir le questionnaire en silence, ça ne devrait vous prendre qu'une à deux minutes.* » Les étudiants renseignent alors un questionnaire portant sur leurs motivations et leur niveau en termes d'acquis préalables. L'expérimentateur conclut ainsi avant de commencer le cours « *Je vous remercie sincèrement de votre participation* ». Et suivant la condition, il ajoute : « *Pouvons-nous commencer le cours ?* » en condition déclaration de liberté, « *nous commençons le cours* » en condition déclaration de contrainte et n'ajoute rien dans le groupe contrôle.

5.3.5) Résultats

5.3.5.1) Résultats

La première passation s'est déroulée au début de la première séance et la seconde passation en fin de formation. Les alphas de Cronbach, calculés sur nos questionnaires, sont

supérieurs à .80. Cela nous permet de regrouper les différents items relatifs à la satisfaction, à la motivation et à l'apprentissage subjectif sous les intitulés « satisfaction », « motivation » et « apprentissage subjectif », par le calcul de moyennes. Le tableau 5.3 récapitule l'ensemble des données en fonction des conditions expérimentales et contrôle.

Des mesures répétées sont entreprises afin de voir si l'évolution des variables (apprentissage subjectif, estime de soi, locus de contrôle, sentiment d'efficacité personnelle et optimisme) entre les deux passations varie suivant le groupe des répondants (déclaration de liberté, déclaration de contrainte et groupe contrôle).⁹ La correction de Bonferroni¹⁰ est ensuite appliquée afin de pouvoir comparer les conditions deux à deux.¹¹

Tableau 5.3

Moyennes et écarts-types de l'ensemble des variables selon les conditions expérimentales et contrôle (N=146).

	Déclaration de Liberté (N=66)		Déclaration de Contrainte (N=36)		Groupe Contrôle (N=44)		F (2, 138) P bilatéral
	M	SD	M	SD	M	SD	
Apprentissage début	4.72	(1.27)	4.74	(1.18)	4.99	(1.14)	.011
Apprentissage fin	6.78	(0.80)	6.07	(1.15)	6.65	(0.85)	
Locus de contrôle début	5.43	(1.28)	5.31	(0.96)	5.45	(1.32)	.026
Locus de contrôle fin	6.56	(0.93)	5.66	(1.70)	5.91	(1.48)	
Sentiment d'efficacité personnelle début	5.94	(1.28)	5.86	(1.05)	5.47	(1.14)	.067
Sentiment d'efficacité personnelle fin	6.44	(0.95)	5.86	(1.33)	6.14	(1.04)	
Estime de soi début	4.95	(1.34)	4.86	(1.14)	5.09	(1.34)	n.s.
Estime de soi fin	6.25	(0.94)	5.51	(1.63)	6.25	(0.94)	
Optimisme début (nombre d'entretiens nécessaires)	2.74	(1.19)	2.56	(0.93)	2.75	(1.00)	n.s.
Optimisme fin	2.49	(1.41)	3.04	(3.23)	2.61	(1.85)	

⁹ L'ensemble des corrélations sont positives et significatives. Plus les étudiants sont satisfaits du cours, plus ils déclarent un fort apprentissage, une forte estime de soi, un locus de contrôle interne et un fort sentiment d'efficacité personnelle ainsi qu'un optimisme élevé (un nombre d'entretiens nécessaires pour obtenir un stage moins important).

¹⁰ La correction de Bonferroni permet d'annihiler l'erreur de type 1, elle divise le seuil significatif par le nombre de groupes afin d'éviter que les différences significatives observées ne soient dues au hasard (Martin-Du Pan, 2011).

¹¹ Par ailleurs, les résultats ont été présentés en probabilité bilatérale bien que nos hypothèses soient orientées.

Nota bene. Concernant la variable optimisme une différence négative entre les passations indique un accroissement de l'optimisme au cours de la formation.

A un niveau purement descriptif, nous constatons, en examinant les moyennes, des évolutions positives quelles que soit les conditions (déclaration de liberté, déclaration de contrainte et groupe contrôle). Seul l'optimisme (nombre d'entretiens nécessaires pour trouver un stage) s'accroît dans les conditions déclaration de liberté et contrôle et diminue dans la condition déclaration de contrainte.

Les anova effectuées permettent de constater que les acquis en termes d'apprentissage subjectif, de locus de contrôle et de sentiment d'efficacité personnelle diffèrent selon les groupes expérimentaux.

L'évolution du niveau d'apprentissage subjectif varie selon les conditions ($F(2, 145) = 4,69$, $p < .05$). La correction de Bonferroni permet de confirmer que l'évolution est significativement plus importante dans le groupe déclaration de liberté comparé au groupe déclaration de contrainte (2.07 vs. 1.32 ; $p < .05$).

L'évolution du locus de contrôle diffère selon les groupes expérimentaux ($F(2, 141) = 3.74$, $p < .05$). La correction de Bonferroni permet d'affirmer que la différence de moyenne observée entre le groupe déclaration de liberté et déclaration de contrainte est tendanciellement significative (1.13 vs. 0.34 ; $p < .06$) ainsi qu'entre le groupe déclaration de liberté et contrôle (1.13 vs. 0.45 ; $p < .10$). L'accroissement du locus de contrôle est plus élevé dans le groupe déclaration de liberté comparé aux deux autres conditions.

De façon tendancielle, le sentiment d'efficacité personnelle évolue différemment selon les conditions ($F(2, 138) = 2.75$, $p < .07$). Nous observons une différence tendanciellement significative entre le groupe contrôle et déclaration de contrainte ; l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle étant nulle dans le groupe déclaration de contrainte (0.00 vs. 0.67 ; $p < .10$).

L'estime de soi et l'optimisme n'évoluent pas de manière différente selon les conditions.

Concernant la satisfaction et la motivation, ces mesures ne pouvant être considérées comme des mesures équivalentes, elles sont traitées séparément par des anova à un facteur.

Tableau 5.4

Moyennes et écarts-types des variables motivation et satisfaction selon les conditions expérimentales et contrôle (N=146).

	Déclaration de Liberté (N=66)		Déclaration de Contrainte (N=36)		Groupe Contrôle (N=44)		F (2, 145) P bilatéral
	M	SD	M	SD	M	SD	
Motivation	6.64	(0.89)	6.77	(0.81)	6.47	(1.06)	n.s.
Satisfaction	6.77	(0.78)	5.99	(1.23)	6.60	(0.98)	.001

La motivation recueillie en début de formation ne diffère pas selon les conditions expérimentales. En revanche, la satisfaction recueillie en fin de formation varie selon les groupes expérimentaux $F(2, 145) = 7,67, p < .05$. La correction de Bonferroni permet de mettre en évidence que la satisfaction est meilleure à l'issue de la formation dans le groupe déclaration de liberté comparé au groupe déclaration de contrainte (6.77 vs. 5.99 ; $p < .05$) ainsi que dans le groupe contrôle comparé au groupe déclaration de contrainte (6.60 vs. 5.99 ; $p < .05$).

5.3.5.2) Ajout d'un quatrième groupe

Au départ, cette étude comprenait deux conditions expérimentales supplémentaires. Les différences se situent dans les groupes déclaration de liberté et déclaration de contrainte. Deux variantes ont été testées dans chaque condition. Cette variante correspond au moment où la déclaration (de liberté ou de contrainte) est énoncée. Dans un cas cette déclaration intervient avant la passation du questionnaire, dans un autre cas après la passation du questionnaire en début de formation. Quatre groupes expérimentaux ont ainsi été constitués : groupe Déclaration de Liberté avant la passation du questionnaire, groupe Déclaration de Liberté après la passation du questionnaire, groupe Déclaration de Contrainte avant la passation du questionnaire et groupe Déclaration de Contrainte après la passation du questionnaire.

Dans la première analyse que nous venons de présenter, le groupe déclaration de contrainte après la passation du questionnaire n'est pas inclus et les groupes déclaration de liberté sont traités ensembles (aucune différence significative entre ces deux groupes). Nous avons fait ce choix afin que la présentation des résultats soit plus claire.

Dans cette analyse, des contrastes sont entrepris. Ils permettent de choisir les comparaisons à effectuer (par exemple comparer un groupe déclaration de liberté au groupe contrôle ou de comparer les deux groupes déclaration de liberté ensemble au groupe contrôle).

Nous comparons les groupes expérimentaux et contrôle sur la motivation, la satisfaction et sur l'évolution des autres variables entre les deux passations (apprentissage subjectif, estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, locus de contrôle et optimisme).

Tableau 5.5

Moyennes et écarts-types des variables selon les conditions expérimentales et contrôle (N=186).

	DL avant (N= 37)		DL après (N=29)		DC avant (N=36)		DC après (N=40)		Groupe contrôle (N=44)		P bilatéral
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Motivation	6.53	(0.91)	6.79	(0.84)	6.76	(0.81)	6.91	(0.82)	6.47	(1.06)	n.s.
Satisfaction	6.71	(0.83)	6.84	(0.70)	5.99	(1.23)	6.86	(0.85)	6.60	(0.98)	.001
Apprentissage subjectif	2.03	(1.08)	2.12	(1.17)	1.32	(1.48)	1.89	(1.12)	1.66	(1.08)	.043
Locus de contrôle	1.11	(1.51)	1.15	(1.61)	0.34	(1.57)	1.46	(1.90)	0.45	(1.62)	n.s.
Sentiment d'efficacité personnelle	0.36	(1.27)	0.69	(1.23)	0.00	(1.22)	0.97	(1.65)	0.67	(1.48)	.014
Estime de soi	1.42	(1.48)	1.14	(1.30)	0.68	(1.61)	1.08	(1.60)	1.04	(1.58)	n.s.
Optimisme (nombre d'entretiens nécessaires)	-0.11	(1.20)	-0.4	(1.31)	0.48	(3.13)	-0.48	(0.59)	-0.14	(1.41)	.037

Nota bene. Concernant les variables apprentissage subjectif, sentiment d'efficacité personnelle et locus de contrôle, un chiffre positif indique une évolution positive entre les deux passations. En ce qui concerne la variable optimisme un chiffre négatif indique un accroissement de l'optimisme au cours de la formation.

Le test de comparaison de moyenne (ANOVA à un facteur) révèle des différences significatives entre les différents groupes sur les variables satisfaction ($F(4, 185) = 5.09, p = .001$), évolution de l'apprentissage subjectif ($F(4, 185) = 2.51, p = .04$), du sentiment d'efficacité personnelle ($F(4, 179) = 2.62, p = .04$) et du locus de contrôle ($F(4, 180) = 3.21, p = .01$).

Selon Brauer et McClelland (2005), des résultats non-significatifs lors d'une comparaison de moyennes classique n'exclue pas la conduite de comparaisons spécifiques. Une analyse de contrastes est ainsi menée sur ces données.

Comparaison entre les deux groupes déclaration de contrainte

Nous observons des différences significatives. La satisfaction, mesurée en fin de formation, est plus élevée lorsque la déclaration est effectuée après la passation du premier questionnaire (6.86 vs. 5.99 ; $t_{181} = 4.004$, $p = .000$). Nous trouvons des différences significatives concernant l'évolution des variables apprentissage subjectif ($t_{181} = 2.087$, $p = .038$), locus de contrôle ($t_{176} = 2.905$, $p = .004$), sentiment d'efficacité personnelle ($t_{175} = 3.023$, $p = .003$) et tendancielle pour la variable optimisme ($t_{112} = 1.85$, $p = .067$). L'évolution des variables apprentissage (1.89 vs. 1.32), locus de contrôle (1.46 vs. 0.34), sentiment d'efficacité personnelle (0.97 vs. 0.00) et optimisme (-0.48 vs. 0.48) au cours de la formation est significativement plus importante dans le groupe où la déclaration de contrainte a été effectuée après la passation du questionnaire.

Comparaison entre le groupe déclaration de contrainte avant la passation du questionnaire et le groupe contrôle

Nous devrions retrouver des résultats identiques à ceux de la première analyse. Les données diffèrent sur la satisfaction ($t_{181} = 2.84$, $p = .005$) et le sentiment d'efficacité personnelle ($t_{175} = 2.141$, $p = .034$). Les étudiants du groupe contrôle sont plus satisfaits de la formation que ceux du groupe déclaration de contrainte avant la passation du premier questionnaire (6.60 vs. 5.99). L'évolution de leur sentiment d'efficacité personnelle au cours de la formation est également meilleure (0.67 vs. 0.00). Nous avons effectivement observé les mêmes résultats lors de la première analyse, bien que la différence sur le sentiment d'efficacité personnelle n'était que tendancielle. La correction de Bonferroni est un test plus strict que les contrastes.

Comparaison entre le groupe déclaration de contrainte après la passation du questionnaire et le groupe contrôle

Nous observons deux différences significatives concernant la variable motivation ($t_{181} = 2.242$, $p = .026$) et le locus de contrôle ($t_{176} = 2.768$, $p = .006$). La motivation en début de formation est plus élevée chez les étudiants du groupe déclaration de contrainte après la passation du premier questionnaire que chez les étudiants du groupe contrôle (6.91 vs. 6.47). L'évolution du locus de contrôle au cours de la formation est plus forte chez les étudiants du groupe déclaration de contrainte après la passation du questionnaire que contrôle (1.46 vs. 0.45).

Comparaison entre le groupe déclaration de contrainte avant la passation du questionnaire et les groupes déclaration de liberté

Nous devrions retrouver les mêmes résultats que lors de la première analyse. Nous observons des différences significatives sur presque l'ensemble de nos variables dépendantes. La satisfaction est plus élevée dans les groupes déclaration de liberté que dans ce groupe déclaration de contrainte (6.77 vs. 5.99 ; $t_{181} = 3.993$, $p = .000$). L'apprentissage subjectif a plus fortement évolué dans les groupes déclaration de liberté que dans ce groupe déclaration de contrainte (2.07 vs. 1.32 ; $t_{181} = 3.035$, $p = .001$). L'évolution de l'estime de soi ($t_{176} = 1.929$, $p = .055$), du locus de contrôle ($t_{176} = 2.248$, $p = .026$) et du sentiment d'efficacité personnelle ($t_{175} = 1.794$, $p = .075$) est également plus importante dans les groupes déclaration de liberté comparée au groupe déclaration de contrainte avant la passation du questionnaire (respectivement 1.28 vs. 0.66, 1.13 vs. 0.34, 0.52 vs. 0.00). Les différences sont tendanciennes pour l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle. Nous retrouvons des résultats identiques à la première analyse pour ce qui est de la satisfaction et de l'apprentissage subjectif. La différence sur le locus de contrôle était tendanciellement significative. En revanche les différences tendanciellement significatives que nous observons sur l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle n'ont pas été notées lors de la première analyse.

Comparaison entre le groupe déclaration de contrainte après la passation du questionnaire et les groupes déclaration de liberté

Aucune différence significative n'est observée. Les mesures de satisfaction, d'évolution d'apprentissage subjectif et d'évolution des variables dispositionnelles (estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, locus de contrôle et optimisme) ne diffèrent pas entre les groupes déclaration de liberté et ce groupe déclaration de contrainte.

Comparaison entre les groupes déclaration de liberté et le groupe contrôle

Nous devrions également retrouver des résultats identiques à la première analyse. Une différence tendancielle est observée sur l'apprentissage subjectif ($t_{181} = 1.771$, $p = .078$), les étudiants des groupes déclaration de liberté déclarent avoir plus progressé entre les deux passations comparé aux étudiants du groupe contrôle (2.07 vs. 1.66). Le locus de contrôle évolue plus fortement au cours de la formation pour les étudiants du groupe déclaration de liberté ($t_{176} = 2.069$, $p = .040$) (1.13 vs. 0.45). La différence d'évolution concernant le locus de contrôle était présente lors de la première analyse. En revanche, la différence sur

l'apprentissage subjectif n'étant que tendancielle, elle n'était pas apparue lors de la première analyse.

5.3.6) Résumé et apports de l'étude 6

Cette étude avait pour objectif de montrer l'impact de l'engagement sur l'efficacité d'une formation en termes de satisfaction et d'apprentissage subjectif ainsi que sur des variables dispositionnelles se développant en situation de formation (estime de soi, locus de contrôle, sentiment d'efficacité personnelle et optimisme). L'engagement a été opérationnalisé par l'induction d'un contexte de liberté. Cent quarante six étudiants ont participé à l'étude : soixante-six en condition déclaration de liberté, trente-six en condition déclaration de contrainte et quarante-quatre en condition contrôle. Les différences entre conditions déclaration de liberté et déclaration de contrainte sont nettes sur les variables mesurées (si l'on exclu le cas où la déclaration de contrainte est faite après avoir complété le premier questionnaire). Néanmoins pour mieux comprendre le rôle spécifique de la déclaration de liberté et celle de la déclaration de contrainte, nous avons comparé ces conditions à un groupe contrôle.

Les données issues de ces trois groupes ont été comparées. Nous nous attendions à ce que les étudiants de la condition déclaration de liberté soient plus satisfaits de la formation suivie, déclarent un meilleur apprentissage, une meilleure estime de soi, un locus de contrôle plus interne, un plus fort sentiment d'efficacité personnelle et soient plus optimistes que les étudiants des deux autres groupes.

Nous observons quelques différences dans ce sens. Les étudiants du groupe déclaration de liberté sont plus satisfaits de la formation suivie et déclarent un meilleur apprentissage que les étudiants du groupe déclaration de contrainte. De plus, ils montrent une évolution plus interne de leur locus de contrôle au cours de la formation que les étudiants des groupes déclaration de contrainte et contrôle.

Nous constatons des différences entre les groupes déclaration de contrainte et contrôle. Les étudiants du groupe contrôle sont plus satisfaits en fin de formation et déclarent une plus forte évolution de leur sentiment d'efficacité personnelle au cours de la formation que les étudiants du groupe déclaration de contrainte.

Initialement, l'étude comportait un groupe supplémentaire. Nous nous demandions si le fait d'évoquer la liberté des participants avant ou après la passation du premier questionnaire pouvait avoir un impact sur les résultats.

Nous n'observons pas de différences entre les deux groupes déclaration de liberté. En revanche, les données issues des deux groupes déclaration de contrainte divergent significativement entre elles. Les étudiants du groupe déclaration de contrainte dans lequel la déclaration est intervenue après la passation du premier questionnaire, sont plus satisfaits à l'issue de la formation, déclarent un meilleur apprentissage et une plus forte évolution des variables locus de contrôle interne, sentiment d'efficacité personnelle et optimisme que les étudiants du groupe déclaration de contrainte, émise avant la passation du premier questionnaire. Nous ne trouvons pas de différence entre le groupe déclaration de contrainte après la passation du questionnaire et le groupe déclaration de liberté. Tout porte à croire que cette condition produit des effets identiques sur les attitudes des étudiants que la déclaration de liberté. L'expérimentation a pourtant été réalisée deux années de suite pour étoffer l'échantillon et les mêmes résultats sont observés. Nous supposons que le questionnaire agit comme un acte préparatoire. Les étudiants ayant accepté de le remplir se retrouvent engagés. Le fait d'accepter de remplir ce questionnaire aurait annihilé l'effet de la déclaration de contrainte.

L'utilisation d'un item pour la mesure de chaque variable dispositionnelle est critiquable. Cependant, en situation de formation, compte tenu de la contrainte de temps, nous n'avons pas pu avoir recours à des échelles validées pour chacun de nos concepts. Dans l'étude 7, nous utilisons l'échelle de l'évaluation centrale de soi. Pour Judge (2009), l'évaluation centrale de soi est un concept important dans la prédiction de la réussite professionnelle.

ETUDE 7 : Effets de l'engagement sur la motivation, la satisfaction, l'apprentissage et l'évaluation centrale de soi au cours d'une formation

5.4) Effets de l'induction sémantique du sentiment de liberté sur les impacts d'une formation (étude 7)

5.4.1) Problématique

Les résultats de l'étude 6 nous ont permis de constater des effets de l'engagement, opérationnalisé par l'évocation sémantique d'un contexte de liberté sur des résultats d'évaluation de formation (satisfaction et apprentissage subjectif).

Dans l'étude 7 nous avons choisi de prendre le risque de tester nos effets d'engagement sur une période plus longue en espérant qu'il n'y ait pas d'effet de dilution. Pour cela nous avons eu recours à une session de formation auprès d'étudiant d'IUT (cours annexe d'introduction à la psychologie en complément d'un enseignement magistral, mais ne pouvant institutionnellement donner lieu en tant que tel à une mesure d'apprentissage objectif). Cette session de formation est étalée sur trois séances espacées de cinq semaines (malheureusement entrecoupées par les vacances universitaires de Noël).

Notre souhait était de pallier à une insuffisance de l'étude précédente : le fait de ne pas utiliser une mesure dispositionnelle validée. En effet, la mesure des variables dispositionnelles par un seul item pour chacun d'entre eux peut apparaître insuffisante bien qu'elle s'adapte bien au contexte de terrain. Afin de mesurer l'ensemble de nos variables, nous avons cependant pensé à l'évaluation centrale de soi dont la mesure reste relativement courte tout en étant validée. Ce construit élaboré par Judge et al. (1997) réunit les concepts d'estime de soi, de locus de contrôle, de sentiment d'efficacité personnelle et de stabilité émotionnelle. Ce construit n'a par ailleurs, à notre connaissance, pas été testé en situation de formation.

Nous nous demandons alors si l'engagement en contexte de formation peut avoir un effet sur ce construit. Nous examinerons si l'engagement a un effet sur l'évaluation d'une formation en termes de motivation (on suppose que l'engagement renforce l'intérêt pour les

contenus présentés, un aspect que nous avons jusque là négligé), de satisfaction, d'apprentissage subjectif et d'évaluation centrale de soi.

5.4.2) Hypothèses

5.4.2.1) Hypothèse générale

Nous nous attendons à ce que l'engagement ait des effets sur l'efficacité d'une formation.

5.4.2.2) Hypothèses opérationnelles

Nous supposons que les étudiants engagés aient le sentiment de savoir plus de choses concernant les thèmes de la formation, comparativement au début de l'enseignement (gain en termes d'apprentissage subjectif), que les étudiants affectés à la condition déclaration de contrainte (*hypothèse 1*),

Nous nous attendons à ce que les étudiants engagés soient plus satisfaits en fin de formation que les étudiants en condition déclaration de contrainte (*hypothèse 2*).

Nous postulons que la motivation des étudiants augmente plus au cours de la formation en condition déclaration de liberté qu'en condition déclaration de contrainte (*hypothèse 3*).

Nous supposons, de plus, que l'évaluation centrale de soi des étudiants augmente plus au cours de la formation en condition déclaration de liberté qu'en condition déclaration de contrainte (*hypothèse 4*).

5.4.3) Vue d'ensemble de l'étude

Il s'agit d'une étude quasi-expérimentale réalisée sur le terrain. Les participants sont des étudiants en première année à l'IUT GEA (gestion des entreprises et des administrations). L'étude comporte 1 VI : engagement (déclaration de liberté vs. déclaration de contrainte en début d'enseignement). Elle compte quatre VD : l'évolution de la mesure d'apprentissage

(différence entre mesure en fin et début de formation), la satisfaction, la motivation par rapports aux contenus présentés et l'évolution de l'évaluation centrale de soi. L'apprentissage et la satisfaction s'apparentent aux deux premiers niveaux du modèle de Kirkpatrick. L'apprentissage est évalué deux fois selon les recommandations de Kirkpatrick (2007).

5.4.4) Méthodologie

5.4.4.1) Procédure

La formation évaluée est un TD de première année proposé aux étudiants de Gestion des Entreprises et des Administrations. Le cours porte sur des expériences en psychologie sociale réalisées en contexte organisationnel. Le cours compte trois séances de une heure trente chacune. Les questionnaires sont anonymes. Un numéro d'identifiant anonyme a été demandé aux étudiants afin de pouvoir apparier les questionnaires.

Pour la VI engagement, nous avons eu recours aux groupes de TD déjà formés. Deux groupes de TD ont été affectés à la condition déclaration de liberté et deux autres à la condition déclaration de contrainte.

5.4.4.2) Participants

90 étudiants ont participé à l'étude dont 50 étudiantes et 39 étudiants (1 non-réponse). La moyenne d'âge est de 18.31 ans (écart-type = 1.77). 40 étudiants ont été affectés à la condition déclaration de liberté et 50 à la condition déclaration de contrainte. La variable sexe a un impact sur les scores d'évaluation centrale de soi ($t(87) = 2.68, p = .009$), les hommes obtenant un meilleur score à cette échelle que les femmes. La variable sexe n'a pas d'impact sur les autres variables, l'âge et le niveau d'études des répondants non plus.

5.4.4.3) Matériels

La première passation s'est déroulée au début du premier cours et la seconde à la fin du troisième et dernier cours. Il a été dit aux étudiants que leurs réponses à ces questionnaires

permettront d'améliorer le contenu du cours et ainsi de mieux répondre aux attentes des futurs étudiants.

Questionnaire et mesures utilisés en début de formation

Lors de la première passation, la motivation des étudiants a été mesurée ainsi que leur apprentissage subjectif et leur évaluation centrale de soi.

Le questionnaire d'apprentissage est construit en suivant les principes évoqués par McCain (2005). Selon ce dernier le niveau deux, apprentissage, du modèle de Kirkpatrick (2007) peut être recueilli en demandant aux participants leur niveau de connaissance sur les concepts qui seront enseignés lors de la formation ou ce qu'ils ont retenu de la formation. Il comprend 14 items.

La motivation est mesurée par 5 items consistant à demander aux étudiants s'ils étaient motivés par tel ou tel contenu du cours (« Je suis motivé(e) pour en savoir plus au sujet de... »).

Pour l'évaluation centrale de soi, nous avons eu recours à la Core-Self-Evaluations Scale (CSES) élaborée par Judge et al. (2003), traduite en français et validée par Meyers et Houssemand (2010). Cette échelle comporte 12 items. L'alpha de Cronbach sur cette échelle est de .83.

Ces trois questionnaires comprennent une série d'affirmations auxquelles les étudiants répondaient en indiquant leur degré d'accord ou de désaccord sur des échelles de type Likert en cinq points allant de 1 (« Fortement en désaccord ») à 5 (« Fortement en accord »).

Questionnaire et mesures utilisés en fin de formation

La seconde passation a consisté à mesurer la satisfaction des étudiants à l'issue du cours, leur désir d'en savoir plus sur le contenu (apparié à la motivation) et leur apprentissage subjectif. Nous avons utilisé le même questionnaire d'apprentissage que lors de la première passation.

Le désir d'en savoir plus, sur tel ou tel contenu contenait, 5 items commençant par « Je désire en savoir plus au sujet de... ».

La satisfaction a été mesurée par 5 items relatifs au contenu du cours (« Je suis satisfait(e) du cours sur... »).

La même échelle de type Likert en cinq points, allant de 1 (« Fortement en désaccord ») à 5 (« Fortement en accord »), a été utilisée.

5.4.4.4) Consignes

La variable expérimentale est liée aux consignes et à la déclaration faite en début d'enseignement. Cette déclaration a pour objectif d'induire l'idée que la présence à l'enseignement était librement consentie (déclaration de liberté) ou obligatoire (déclaration de contrainte).

L'expérimentateur entre dans la salle et se dirige vers le bureau en face des étudiants, assis puis s'adresse à la classe entière : « *Bonjour à tous, nous allons passer trois séances ensemble* ». L'expérimentateur présente ensuite le cours : « *comme vous le savez sûrement, ce cours porte sur la psychologie du travail. [Explications sur le contenu du cours] Y a-t-il des questions ?* ».

Dans la condition déclaration de liberté, il enchaîne ainsi : « *Il faut que je vous dise, je suis normalement tenu à un contrôle des présences, puisque, vous le savez, votre présence est obligatoire aux cours. Mais personnellement, je pense que les cours se passent mieux si les étudiants sont réellement intéressés et motivés plutôt que s'ils viennent par obligation. Aussi, je ne ferai pas l'appel pour vérifier les présences, vous êtes libre de participer activement à ce cours ou non, c'est à vous de voir si un tel cours peut être intéressant pour vous. Est-ce que ce mode d'organisation vous convient ?* (sur un ton impliquant une réponse, l'expérimentateur attendant le consentement des étudiants avant de poursuivre)...

Dans la condition d'induction d'un contexte de contrainte, l'expérimentateur dit « *Il faut que je vous dise...Je suis normalement tenu à un contrôle des présences, puisque, vous le savez, votre présence est obligatoire aux cours. Personnellement, je pense que les cours se passent mieux si les étudiants sont réellement tenus d'être présents. Je fais circuler la feuille de présence que vous devez signer pour l'administration. Au besoin je vérifierai les présences. C'est le mode d'organisation que j'ai choisi* » (Sur un ton qui n'implique aucune réponse).

Dans les deux conditions, l'expérimentateur reprend alors de la même façon : « *Avant de commencer, j'aimerais maintenant vous faire passer un questionnaire qui me permettra d'améliorer ce cours et de mieux répondre aux attentes des étudiants pour les années à venir. Une série d'affirmations sont énoncées. Vous devrez répondre en entourant un chiffre selon que vous êtes en accord ou non avec chaque affirmation sachant que 1 correspond à totalement en désaccord et que 5 à totalement en accord. Je vous serais reconnaissant de ne surtout pas parler entre vous et de remplir le questionnaire en silence, ça ne devrait vous prendre qu'une à deux minutes.* » Les étudiants renseignent alors un questionnaire portant sur leurs motivations et leur niveau en termes d'acquis préalables. L'expérimentateur conclut

ainsi avant de commencer le cours « *Je vous remercie sincèrement de votre participation* ». Et suivant la condition, il ajoute : « *Pouvons-nous commencer le cours ?* » en déclaration de liberté, « *nous commençons le cours* » en déclaration de contrainte.

5.4.5) Résultats

Tableau 5.6

Moyennes et écarts-types des variables selon les conditions expérimentales

	Déclaration de Liberté (N=40)		Déclaration de Contrainte (N=50)		t	p bilatéral
	M	SD	M	SD		
Satisfaction	3.69	(0.57)	3.56	(0.47)	1.02	n.s.
Motivation	-0.56	(0.83)	-0.60	(0.62)	0.25	n.s.
Apprentissage subjectif	0.77	(0.43)	0.63	(0.35)	1.54	n.s.
Evaluation centrale de soi	-0.02	(0.28)	-0.04	(0.47)	0.21	n.s.

L'engagement n'a pas d'effet sur la satisfaction en fin de formation et sur l'évolution des variables motivation, apprentissage subjectif et évaluation centrale de soi au cours de la formation.

5.4.6) Résumé et apports de l'étude 7

L'étude 7 a été réalisée en contexte universitaire lors d'un TD composés de 3 séances, espacées en tout de cinq semaines. Quatre-vingt-dix étudiants ont participé à l'étude. Ils ont été répartis en deux groupes différents en fonction de la condition engagement à laquelle ils ont été affectés (déclaration de liberté vs. déclaration de contrainte). La formation a été évaluée sur quatre critères : l'évolution de la motivation, de l'apprentissage subjectif et de l'évaluation centrale de soi au cours de la formation et la satisfaction ressentie suite à la formation.

Notre objectif était d'observer les effets de l'engagement, opérationnalisé par l'induction sémantique d'un contexte de liberté, sur les résultats d'une formation.

Aucun effet de l'engagement n'a été observé sur cette étude. Les étudiants de la condition déclaration de liberté ne sont pas plus satisfaits que les étudiants de la condition

déclaration de contrainte. Ils ne déclarent pas non plus une évolution de leur évaluation centrale de soi, de leur motivation ou de leur sentiment subjectif d'apprentissage plus élevée que les étudiants contraints d'assister au cours.

Il est vraisemblable que nous ayons été trop optimistes dans cette étude quant à la possibilité d'obtenir un effet du contexte de liberté induit au tout début du premier enseignement (assez minimalement induit par une simple déclaration de liberté quant aux présences) et que cet effet se maintienne au bout de cinq semaines sur toutes les mesures escomptées.

A titre exploratoire, nous avons recherché et observé une interaction entre la variable d'engagement et le niveau d'évaluation centrale de soi des étudiants avant la formation (Hyatt et Prawitt en 2001 indiquent qu'un contexte de liberté est plus favorable, par exemple, pour les sujets ayant un locus de contrôle interne uniquement). Nous avons effectivement observé que les sujets ayant une évaluation centrale de soi positive rapportent un moindre gain d'apprentissage en condition déclaration de contrainte qu'en contexte déclaration de liberté (voir annexe. n°10).

Pour l'étude 8, nous avons testé l'effet de l'engagement sur une période de temps plus courte : l'expérimentation mise en place a été conçue pour se dérouler sur un TD de deux heures. Nous explorerons, également, les effets du contexte engageant en prenant en compte, lors d'une analyse complémentaire, d'éventuelles interactions avec le niveau des variables individuelles mesurées en début de formation (Holton, 2005).

De plus, une des limites des deux études précédentes est que l'impact au niveau objectif n'a pas pu être mesuré. Les effets de l'engagement observés lors de l'étude 6 sur la satisfaction, l'apprentissage subjectif et le locus de contrôle ne signifient pas la présence d'effets sur l'apprentissage objectif ou la réussite. L'étude 8 inclut d'autres variables dépendantes telles que l'apprentissage objectif et la performance (sous forme d'exercices). L'étude qui suit a pour objectif de tester une déclaration de liberté, en contexte de formation, sur des mesures subjectives et objectives d'apprentissage.

ETUDE 8 : Effet de l'engagement sur la satisfaction et l'apprentissage suite à une formation

5.5) Quels effets de la déclaration de liberté sur les évaluations subjectives des étudiants et sur leurs acquisitions (Etude n°8)?

5.5.1) Problématique

Nous avons vu, dans l'étude 6, que l'engagement, opérationnalisé par l'induction sémantique d'un contexte de liberté, a des effets sur la satisfaction, l'apprentissage subjectif et sur locus de contrôle interne comparé à une formation où une déclaration de contrainte a été émise. Les étudiants en condition engagement sont plus satisfaits à l'issue de la formation, déclarent un meilleur apprentissage et une évolution plus interne de leur locus de contrôle au cours de la formation que les étudiants contraints de venir en cours. Cependant, nous avons constaté dans l'étude 7 que ces effets ne se maintiennent pas à long terme. Il est possible qu'en situation de formation, l'effet de l'engagement se dilue plus vite contrairement à d'autres situations où les effets de l'engagement se maintiennent à long terme (Girandola et Roussiau, 2003). L'étude 8 s'est déroulée sur une séance de TD de deux heures seulement. Nous examinerons si les effets observés sur l'étude 6 (différences entre les groupes déclaration de liberté et contrainte sur les variables satisfaction, apprentissage subjectif et locus de contrôle interne) se retrouvent lors de l'étude 8 et si d'autres effets de l'engagement, apparaissent, notamment sur les variables estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle et optimisme.

Lors des deux études précédentes, nous n'avons pas eu l'occasion de tester l'engagement sur une mesure objective, telle qu'un exercice ou un examen. Nous nous demandons si l'induction sémantique d'un contexte de liberté en début de formation a un effet sur les résultats d'une formation en termes d'apprentissages objectifs.

Cependant, les effets de l'engagement en situation de formation sont difficiles à observer. Il semble que l'engagement (ou l'instauration d'un contexte de liberté) ait un impact sur les résultats d'une formation mais il est difficile de bien éclaircir cet impact. Nous nous demandons si l'engagement n'agit pas conjointement avec une autre variable. Pour Holton (2005) des variables contextuelles et des variables dispositionnelles ont des effets sur les résultats d'une formation. C'est pourquoi nous testerons, dans cette étude, les effets simples et les effets d'interaction de la variable engagement et des mesures d'estime de soi, de sentiment d'efficacité personnelle, de locus de contrôle et d'optimisme. Nous nous demandons si les individus dotés d'une estime de soi, d'un locus de contrôle, d'un sentiment d'efficacité personnelle et d'un optimisme élevés sont plus satisfaits et réussissent mieux lors d'une formation engageante et si les individus dotés d'une estime de soi, d'un locus de contrôle, d'un sentiment d'efficacité personnelle et d'un optimisme peu élevés sont plus satisfaits et réussissent mieux lors d'une formation à laquelle ils sont contraints d'assister.

5.5.2) Hypothèses

5.5.2.1) Hypothèse générale

L'induction d'un sentiment de liberté (vs. contrainte) créerait un contexte engageant qui agirait favorablement sur l'efficacité de la formation (satisfaction, apprentissage subjectif, apprentissage objectif et performance) et l'évolution des variables dispositionnelles contextualisées (i.e., sentiment d'efficacité personnelle, locus de contrôle, estime de soi et optimisme).

5.5.2.1) Hypothèses opérationnelles

Nous supposons que des étudiants déclarés libre d'assister à la formation sont plus satisfaits de la formation suivie (hypothèse 1), déclarent un meilleur apprentissage (évolution entre les deux passations) (hypothèse 2), réussissent mieux l'exercice pendant la formation (apprentissage) (hypothèse 3) et l'exercice en fin de formation (performance) (hypothèse 4) et déclarent une estime de soi (hypothèse 5), un sentiment d'efficacité personnelle (hypothèse

6), un locus de contrôle (hypothèse 7) et un optimisme (hypothèse 8) plus élevés que les étudiants contraints d'assister à la formation.

Concernant les variables apprentissage subjectif, estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, locus de contrôle et optimisme, nous prenons en compte l'évolution de ces variables entre les deux passations.

Dans une seconde partie, les effets d'interactions entre l'engagement et des variables dispositionnelles sont testés sur les niveaux d'évaluation (nous développerons uniquement les hypothèses d'interaction impliquant l'estime de soi ou l'optimisme, pour lesquelles des groupes d'effectif suffisant ont pu être constitués).

Hypothèses concernant l'estime de soi et l'engagement

Nous postulons que les étudiants ayant une estime de soi forte en condition engagement aient le sentiment d'avoir plus progressé (apprentissage subjectif ; *hypothèse 9a*), soient plus satisfaits (*hypothèse 9b*), soient plus performants pendant (apprentissage objectif ; *hypothèse 9c*), et en fin de formation (performance) (*hypothèse 9d*) que les étudiants contraints d'assister à la formation.

Nous nous attendons à ce que les étudiants ayant une plus faible estime de soi en condition contrainte aient le sentiment d'avoir plus progressé (apprentissage subjectif ; *hypothèse 9e*), soient plus satisfaits (*hypothèse 9f*), soient plus performants pendant (apprentissage objectif ; *hypothèse 9g*), et en fin de formation (performance ; *hypothèse 9h*) que les étudiants déclarés libres d'assister à la formation.

Hypothèses concernant l'optimisme et l'engagement

Nous posons l'hypothèse que les étudiants optimistes en condition engagement aient le sentiment d'avoir plus progressé (apprentissage subjectif ; *hypothèse 10a*), soient plus satisfaits (*hypothèse 10b*), soient plus performants pendant (apprentissage objectif ; *hypothèse 10c*) et en fin de formation (performance ; *hypothèse 10d*) que les étudiants contraints d'assister à la formation.

Nous présumons, également, que les étudiants étant les moins optimistes en condition contrainte aient le sentiment d'avoir plus progressé (apprentissage subjectif ; *hypothèse 10e*), soient plus satisfaits (*hypothèse 10f*), soient plus performants pendant (apprentissage objectif ; *hypothèse 10g*), et en fin de formation (performance ; *hypothèse 10h*) que les étudiants déclarés libres d'assister à la formation.

5.5.3) Vue d'ensemble de l'étude

Deux groupes expérimentaux ont été constitués pour les besoins de l'étude. Dans un premier groupe, les participants sont déclarés libres quant à leur participation au cours (quatre groupes de TD, N=119). Dans le deuxième groupe, ils sont déclarés contraints d'être présents en cours (deux groupes de TD, N=61). Il s'agit du même expérimentateur dans l'ensemble des conditions.

5.5.4) Méthodologie

5.5.4.1) Procédure

La variable expérimentale est liée aux consignes et à la déclaration faite en début d'enseignement. Cette déclaration a pour objectif d'induire l'idée que la présence à l'enseignement est librement consentie (déclaration de liberté) ou obligatoire (déclaration de contrainte).

La formation évaluée est un TD de première année proposé aux étudiants de psychologie. L'expérimentation se déroule sur une séance de TD de deux heures. Les questionnaires sont anonymes. Un numéro d'identifiant anonyme est demandé aux étudiants afin d'apparier les questionnaires.

5.5.4.2) Participants

180 étudiants ont participé à l'étude, 61 ont fait partie de la condition déclaration de contrainte et 119 de la condition déclaration de liberté. Il s'agissait d'étudiants en licence

première année de psychologie participant à leur premier cours de méthodologie expérimentale du second semestre.

En ce qui concerne la deuxième partie de l'analyse, pour chaque variable quatre groupes sont créés. (Exemple : déclaration de contrainte/forte estime de soi, déclaration de contrainte/faible estime de soi, déclaration de liberté/forte estime de soi et déclaration de liberté/faible estime de soi). A l'ensemble des mesures (avant formation) d'estime de soi, de locus de contrôle, de sentiment d'efficacité personnelle et d'optimisme, les étudiants devaient répondre sur une échelle de type Lickert en 6 points de 1 à 6. Ceux ayant répondu 1, 2 ou 3 sont placés dans les groupes faible estime de soi/locus de contrôle/sentiment d'efficacité personnelle et ceux ayant répondu 4, 5 ou 6 sont assignés aux groupes fort estime de soi/locus de contrôle/sentiment d'efficacité personnelle. Pour la mesure de l'optimisme, les étudiants ayant répondu strictement inférieur à 10 sont placés dans le groupe faible optimisme et ceux ayant répondu un chiffre supérieur ou égal à 10 sont affectés au groupe fort optimisme. Un nombre insuffisant d'étudiants se retrouvant dans les groupes faible sentiment d'efficacité personnelle et faible locus de contrôle, ces deux variables n'ont pas été gardées pour la suite. L'étude comporte, par ailleurs, quatre variables dépendantes : satisfaction, évolution de l'apprentissage subjectif, apprentissage et performance. Nous nous attendons ainsi à observer des effets d'interaction entre nos deux variables indépendantes sur ces variables.

Tableau 5.7

Répartition des participants en fonction de l'engagement et du niveau d'estime de soi.

	Estime de soi		Totaux
	Faible	Forte	
Déclaration de Liberté	23	96	119
Déclaration de Contrainte	18	42	60
Totaux	41	138	179

Le tableau 5.7 présente la répartition des répondants en fonction de leur niveau d'estime de soi auto-déclaré avant formation et de la condition expérimentale dans laquelle ils étaient placés (déclaration de liberté vs. déclaration de contrainte).

Tableau 5.8

Répartition des participants en fonction de l'engagement et du niveau d'optimisme.

	Optimisme		Totaux
	Faible	Fort	
Déclaration de Liberté	27	88	115
Déclaration de Contrainte	19	40	59
Totaux	46	128	174

Le tableau 5.8 révèle la répartition des répondants selon la condition expérimentale dans laquelle ils se situent (déclaration de liberté ou de contrainte) et leur niveau d'optimisme initial (faible ou fort).

5.5.4.3) Matériels

L'étude a nécessité l'utilisation de questionnaires et d'exercices.

Deux questionnaires ont été construits pour les besoins de l'étude, l'un sur la satisfaction et l'autre sur l'apprentissage, et renvoient aux deux premiers niveaux du modèle de Kirkpatrick. Le questionnaire sur l'apprentissage, est complété de courtes mesures de variables dispositionnelles. Ces mesures sont basées sur les définitions de l'estime de soi, du locus de contrôle, du sentiment d'efficacité personnelle et de l'optimisme. Ces deux questionnaires comprennent une série d'affirmations auxquelles les étudiants répondent en indiquant leur degré d'accord ou de désaccord sur des échelles de type Likert en six points allant de 1 (« *totalelement en désaccord* ») à 6 (« *totalelement en accord* »). La première passation est effectuée au début du cours et la seconde à la fin du cours. Il a été dit aux étudiants que leurs réponses à ces questionnaires permettraient d'améliorer le contenu du cours et ainsi de mieux répondre aux attentes des futurs étudiants.

Cette étude a également nécessité la création de deux exercices. Un a été réalisé pendant la formation et l'autre en fin de formation.

Questionnaires et mesures utilisés en début de formation

Le questionnaire sur les acquis et l'apprentissage subjectif. Ce questionnaire porte sur les connaissances et les compétences acquises avant la formation. On leur demandait par exemple « *Je sais ce qu'est une variable dépendante* ». Le questionnaire d'apprentissage est construit en suivant les principes évoqués par McCain (2005). Selon ce dernier le niveau deux, apprentissage, du modèle de Kirkpatrick (2007) peut être recueilli en demandant aux

participants ce qu'ils savent des concepts qui seront enseignés lors de la formation ou ce qu'ils ont retenu de la formation.

Ce questionnaire est complété de plusieurs questions assorties des mêmes échelles de réponse. Ces questions sont élaborées en accord avec la définition de chaque variable dispositionnelle et de l'objectif de l'enseignement : a/ une mesure d'estime de soi (« *J'évalue mon niveau personnel comme suffisant pour réussir ce genre d'exercice* »), b/ une mesure de locus de contrôle (« *Je pense que ma performance à ce genre d'exercice dépend de moi plutôt que des circonstances du cours (sujet, bavardages, conditions matérielles...etc.)* »), c/ une mesure de sentiment d'efficacité personnelle (« *En faisant preuve d'efforts, de persévérance, d'organisation et en dépassant les difficultés qui pourraient se présenter, je réussirais ce genre d'exercice* ») et d/ une mesure d'optimisme était effectué en demandant aux étudiants d'estimer la note qu'ils pensaient obtenir à ce genre d'exercice (« *je pense que la note qu'il est le plus probable que j'obtienne à ce genre d'exercice est de : ___/20* »).

Mesures utilisés pendant la formation

L'apprentissage objectif pendant la formation a été évalué. Lors de la formation, les étudiants devaient réaliser un exercice. Cet exercice (dont il était dit qu'il n'entraînait pas dans la notation institutionnelle) a été ramassé en fin de formation puis noté par la suite afin de constituer la variable apprentissage. Il s'agit d'une note sur 10, l'apprentissage objectif varie ainsi de 0 à 10. Un corrigé-type comprenant les bonnes réponses et commenté par l'enseignante a été distribué aux étudiants après avoir récupéré leur exercice et avant la passation des questionnaires et mesures en fin de formation.

Questionnaires et mesures utilisés en fin de formation

La seconde passation a consisté à mesurer la satisfaction des étudiants à l'issue du cours, leur apprentissage subjectif ainsi que leurs impressions, quant au fait de réussir un tel exercice, en termes d'estime de soi, de locus de contrôle, de sentiment d'efficacité personnelle et d'optimisme.

Le questionnaire de satisfaction quant aux objectifs : La mesure de la satisfaction comprend quatre items relatifs à l'intérêt, l'utilité, l'agréabilité du cours et leur satisfaction générale quant à ce cours.

Le questionnaire sur les acquis et l'apprentissage subjectif. Ce questionnaire porte sur les connaissances et les compétences acquises lors de la formation.

Ce questionnaire est complété de plusieurs questions assorties d'échelles de réponse. Ces mesures concernent l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, le locus de contrôle et l'optimisme. Ce questionnaire et ces mesures sont donc identiques à celles utilisées au temps 1.

La *performance* en fin de formation a été mesurée. Il a été demandé aux étudiants de réaliser un exercice de même type que celui effectué pendant la formation. Cet exercice a été noté. Cette note constitue la mesure de transfert d'apprentissage. La note est sur neuf, la mesure de performance peut ainsi varier de 0 à 9. Cette variable est nommée performance afin de la distinguer de la variable apprentissage objectif au cours de la formation.

5.5.4.4) Consignes

L'expérimentateur entre dans la salle et se dirige vers le bureau en face des étudiants, assis puis s'adresse à la classe entière : « *Bonjour à tous, nous allons passer une séance ensembles* ». L'expérimentateur présente ensuite le cours : « *ce cours porte sur [description du contenu du cours] Y a-t-il des questions ?* ».

Dans la condition déclaration de liberté, il enchaîne ainsi : « *Il faut que je vous dise, je suis normalement tenu à un contrôle des présences, puisque, vous le savez, votre présence est obligatoire aux cours. Mais personnellement, je pense que les cours se passent mieux si les étudiants sont réellement intéressés et motivés plutôt que s'ils viennent par obligation. Je fais juste circuler la feuille de présence. Je vous laisse le soin de signer si vous souhaitez remplir cette formalité administrative. Aussi, je ne ferai pas l'appel pour vérifier les présences, vous êtes libre de participer activement à ce cours ou non, c'est à vous de voir si un tel cours peut être intéressant pour vous. Est-ce que ce mode d'organisation vous convient ?* (sur un ton impliquant une réponse, l'expérimentateur attendant le consentement des étudiants avant de poursuivre)... ».

Dans la condition d'induction d'un contexte de contrainte, l'expérimentateur dit « *Il faut que je vous dise...Je suis normalement tenu à un contrôle des présences, puisque, vous le savez, votre présence est obligatoire aux cours. Personnellement, je pense que les cours se passent mieux si les étudiants sont réellement tenus d'être présents. Je fais juste circuler la feuille de présence que vous devez signer pour l'administration. Au besoin je vérifierai les présences.* ».

J'attends de vous une participation. C'est le mode d'organisation que j'ai choisi » (Sur un ton qui n'implique aucune réponse).

Dans les deux conditions, l'expérimentateur reprend alors de la même façon : « *Avant de commencer, j'aimerais maintenant vous faire passer un questionnaire qui me permettra d'améliorer ce cours et de mieux répondre aux attentes des étudiants pour les années à venir. Une série d'affirmations sont énoncées. Vous devrez répondre en entourant un chiffre selon que vous êtes en accord ou non avec chaque affirmation sachant que 1 correspond à totalement en désaccord et que 6 à totalement en accord. Je vous serais reconnaissant de ne surtout pas parler entre vous et de remplir le questionnaire en silence, ça ne devrait vous prendre qu'une à deux minutes.* » Les étudiants renseignent alors le questionnaire. L'expérimentateur conclut ainsi avant de commencer le cours « *Je vous remercie sincèrement de votre participation* ».

5.5.5) Résultats

Deux analyses ont été menées sur les données recueillies. Dans un premier temps, nous observons l'effet de l'engagement sur les niveaux d'évaluation (satisfaction, apprentissage subjectif, apprentissage objectif et performance) ainsi que sur les variables dispositionnelles (estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, locus de contrôle et optimisme). Pour ce faire, des tests-t pour les deux échantillons indépendants sont entrepris. Dans un second temps, nous avons examiné l'effet de l'engagement conjointement à l'estime de soi puis à l'optimisme. L'objectif est d'explorer si la satisfaction ressentie à l'issue du cours, l'apprentissage subjectif, l'apprentissage objectif et la performance peuvent varier en fonction de l'engagement et du niveau d'estime de soi ou d'optimisme. Une analyse de variance univariée est conduite afin d'observer l'effet d'interaction et les effets simples dus aux variables indépendantes.

5.5.5.1) Comparaison entre les deux groupes expérimentaux

Le tableau 5.9 présente les données de l'ensemble des variables (niveaux d'évaluation et variables dispositionnelles) en fonction des conditions expérimentales (déclaration de liberté et de contrainte).

Tableau 5.9

Récapitulatif des moyennes et écarts-types de l'ensemble des variables

	Déclaration de liberté (N=119)		Déclaration de contrainte (N=61)	
	M	SD	M	SD
Satisfaction	4.62	(0.94)	4.33	(1.14)
Apprentissage subjectif	0.57	(0.56)	0.56	(0.60)
Apprentissage objectif	5.65	(2.11)	4.77	(2.54)
Performance	5.10	(1.56)	4.70	(1.58)
Estime de soi	0.53	(0.93)	0.65	(0.99)
Locus de contrôle	0.30	(0.73)	0.30	(0.74)
Sentiment d'efficacité personnelle	0.11	(0.71)	0.10	(0.71)
Optimisme (estimation de la note)	1.05	(1.89)	1.36	(2.07)

Nota bene. Pour les variables satisfaction, apprentissage objectif et performance sont présentées les données recueillies en fin de formation. Concernant les variables apprentissage subjectif, estime de soi, locus de contrôle, sentiment d'efficacité personnelle et optimisme, les moyennes présentées correspondent à des évolutions entre le début et la fin de formation ; un chiffre positif étant une évolution positive.

Des tests-t pour échantillons indépendants ont été effectués sur ces données. Nous observons une différence significative et une tendancielle. La satisfaction diffère tendanciellement entre les deux groupes ($t(164) = 1.793, p = .075$). Les étudiants du groupe déclaration de liberté sont plus satisfaits du cours que les étudiants du groupe déclaration de contrainte (4.62 vs. 4.33), dans le sens de l'hypothèse 1.

L'apprentissage objectif en cours de formation est plus élevé chez les étudiants du groupe déclaration de liberté (5.65 vs. 4.77 ; $t(156) = 2.33, p = .021$), conformément à l'hypothèse 3.

5.5.5.2) Comparaison entre les deux groupes expérimentaux en fonction de leurs variables dispositionnelles

Dans cette section des analyses de variances univariées sont menées. Elles permettent d'observer les effets simples et d'interaction de l'engagement et de l'estime de soi ou de l'optimisme sur les scores de satisfaction, d'apprentissage subjectif, d'apprentissage objectif et de performance.

Analyse avec l'estime de soi en variable indépendante

_Satisfaction

Tableau 5.10

Score moyen de satisfaction en fonction de l'engagement et du niveau d'estime de soi.

	Estime de soi			
	Faible (N = 41)		Forte (N = 138)	
	M	SD	M	SD
Déclaration de Liberté (N = 119)	4.64	(1.03)	4.62	(0.93)
Déclaration de Contrainte (N = 60)	3.42	(1.45)	4.74	(0.68)

L'analyse de variance univariée permet de constater des effets simples et un effet d'interaction. Nous retrouvons un effet simple observé lors de la première analyse. La satisfaction est plus élevée dans le groupe déclaration de liberté ($F(1, 165) = 9.341, p = .003$). La satisfaction est également plus élevée lorsque l'estime de soi des candidats au départ est élevée plutôt que faible ($F(1, 165) = 12.76, p = .000$). Un effet d'interaction est observé, il semble que les moins satisfaits de la formation soit les étudiants du groupe déclaration de contrainte ayant une faible estime de soi comparé aux trois autres conditions ($F(3, 165) = 13.908, p = .000$).

_Evolution apprentissage subjectif

Tableau 5.11

Score moyen d'apprentissage subjectif en fonction de l'engagement et du niveau d'estime de soi.

	Estime de soi			
	Faible (N = 41)		Forte (N = 138)	
	M	SD	M	SD
Déclaration de Liberté (N = 119)	0.82	(0.71)	0.51	(0.51)
Déclaration de Contrainte (N = 60)	0.45	(0.74)	0.60	(0.54)

Seul un effet d'interaction est observé, les étudiants déclarant avoir le plus progressé entre les deux passations sont les étudiants du groupe déclaration de liberté ayant une faible estime de soi au départ et ceux déclarant le moins de progression sont les étudiants ayant une faible estime de soi du groupe déclaration de contrainte ($F(3,165) = 4.549, p = .034$).

Apprentissage objectif

Tableau 5.12

Score moyen d'apprentissage objectif lors de l'exercice en fonction de l'engagement et du niveau d'estime de soi initial.

	Estime de soi			
	Faible (N = 41)		Forte (N = 138)	
	M	SD	M	SD
Déclaration de Liberté (N = 119)	4.94	(2.08)	5.79	(2.10)
Déclaration de Contrainte (N = 60)	2.89	(2.32)	5.66	(2.13)

Nous observons des effets simples et un effet d'interaction. Nous retrouvons un résultat observé lors de la première analyse, à savoir que l'apprentissage objectif lors de l'exercice est meilleur dans la condition déclaration de liberté que déclaration de contrainte ($F(1,158) = 6.88, p = .01$). L'apprentissage est, également, meilleur lorsque l'estime de soi est forte plutôt que faible ($F(1,158) = 18.883, p = .000$).

Les étudiants du groupe déclaration de contrainte ayant une faible estime de soi sont ceux ayant le moins bien réussi l'exercice durant la séance ($F(3,158) = 5.334, p = .022$).

Performance

Tableau 5.13

Score moyen de performance, en fin de formation, sur un exercice du même type en fonction de l'engagement et du niveau d'estime de soi initial.

	Estime de soi			
	Faible (N = 41)		Forte (N = 138)	
	M	SD	M	SD
Déclaration de Liberté (N = 119)	5.10	(1.15)	5.10	(1.65)
Déclaration de Contrainte (N = 60)	3.78	(1.64)	5.11	(1.29)

L'analyse effectuée permet de constater que la performance est meilleure en condition déclaration de liberté qu'en déclaration de contrainte ($F(1,165) = 5.283, p = .023$). Ce résultat n'est pas apparu lors de la première analyse.

La performance est, de plus, meilleure lorsque l'estime de soi est forte plutôt que faible ($F(1,165) = 5.068, p = .026$). La performance la plus basse s'observe dans la condition

déclaration de contrainte et faible estime de soi comparée aux trois autres conditions ($F(1, 165) = 5.293, p = .023$).

Analyse avec l'optimisme en variable indépendante

Satisfaction

Tableau 5.14

Score moyen de satisfaction en fonction de l'engagement et du niveau d'optimisme.

	Optimisme			
	Faible (N = 46)		Fort (N = 128)	
	M	SD	M	SD
Déclaration de Liberté (N = 115)	4.47	(1.06)	4.64	(0.91)
Déclaration de Contrainte (N = 59)	3.63	(1.51)	4.67	(0.74)

Nous observons des effets simples et un effet d'interaction. A l'instar des deux précédentes analyses, les étudiants de la condition déclaration de liberté sont plus satisfaits de la formation ($F(1,161) = 4.925, p = .028$). La satisfaction est, de plus, meilleure lorsque l'optimisme est élevé en début de formation ($F(1,161) = 11.159, p = .001$). Les étudiants les moins satisfaits en fin de formation sont les étudiants du groupe déclaration de contrainte ayant un faible optimisme ($F(1,161) = 5.722, p = .018$).

Evolution apprentissage subjectif

Tableau 5.15

Score moyen d'apprentissage subjectif en fonction de l'engagement et du niveau d'optimisme.

	Optimisme			
	Faible (N = 46)		Fort (N = 128)	
	M	SD	M	SD
Déclaration de Liberté (N = 115)	0.81	(0.57)	0.50	(0.55)
Déclaration de Contrainte (N = 59)	0.48	(0.73)	0.61	(0.54)

Un effet d'interaction est observé. Les étudiants déclarant une plus forte augmentation de leur apprentissage sont les étudiants du groupe déclaration de liberté ayant une faible estime de soi ($F(1,161) = 4.257, p = .041$).

Apprentissage objectif

Tableau 5.16

Score moyen d'apprentissage objectif en fonction de l'engagement et du niveau d'optimisme.

	Optimisme			
	Faible (N = 46)		Fort (N = 128)	
	M	SD	M	SD
Déclaration de Liberté (N = 115)	5.20	(2.69)	5.78	(1.97)
Déclaration de Contrainte (N = 59)	3.47	(2.14)	5.42	(2.52)

Nous observons deux effets simples mais pas d'effet d'interaction. Comme précédemment, l'apprentissage objectif est meilleur en condition déclaration de liberté qu'en déclaration de contrainte ($F(1,154) = 6.165, p = .014$).

Les étudiants ayant un optimisme élevé réussissent mieux lors de la formation que ceux ayant un optimisme faible ($F(1,154) = 8.98, p = .003$).

Performance

Tableau 5.17

Score moyen de performance en fonction de l'engagement et du niveau d'optimisme.

	Optimisme			
	Faible (N = 46)		Fort (N = 128)	
	M	SD	M	SD
Déclaration de Liberté (N = 115)	4.77	(1.51)	5.21	(1.55)
Déclaration de Contrainte (N = 59)	4.00	(1.76)	5.05	(1.43)

Les étudiants se déclarant moins optimistes quant à leur réussite en début de formation, réussissent moins bien l'exercice en fin de formation ($F(1,161) = 6.887, p = .01$).

5.5.6) Résumé et apports de l'étude 8

L'étude 8 s'est déroulée lors d'une séance de TD de 2 heures destinée à des premières années de psychologie. Elle avait pour objectif de tester les effets de l'induction sémantique d'un contexte de liberté, en opposition à une condition déclaration de contrainte, sur les résultats d'une formation. Les résultats de la formation ont été évalués sur la base du modèle de Kirkpatrick (2007). La satisfaction, l'évolution de l'apprentissage subjectif, l'apprentissage objectif et la performance ont été recueillis. De plus, des variables dispositionnelles ont été mesurées : estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, locus de contrôle et optimisme.

Dans un premier temps, nous avons examiné les effets de l'engagement sur l'ensemble de nos variables (résultats de formation et variables dispositionnelles). Dans un second temps, nous nous sommes intéressés aux effets d'interaction entre l'engagement et l'estime de soi ainsi qu'entre l'engagement et l'optimisme sur les niveaux d'évaluation.

Nous observons des effets significatifs de l'engagement sur une partie de nos variables. Les étudiants en condition déclaration de liberté sont plus satisfaits en fin de formation et réussissent mieux l'exercice au cours de la formation (apprentissage objectif) que les étudiants en condition déclaration de contrainte.

Concernant les effets d'interaction entre l'engagement et l'estime de soi d'une part et entre l'engagement et l'optimisme d'autre part, les résultats observés ne sont pas conformes à nos hypothèses. Ils sont néanmoins intéressants. Nous constatons que les étudiants les moins satisfaits de la formation et ceux ayant le moins bien réussi aux exercices (apprentissage objectif et performance) sont généralement ceux affectés à la déclaration de contrainte et ayant une faible estime de soi ou un faible optimisme en début de formation. La déclaration de contrainte apparaît avoir un effet néfaste sur les étudiants ayant une plus faible estime de soi et sur les moins optimistes. De plus les étudiants déclarant la plus forte évolution d'apprentissage sont les étudiants assignés à la condition déclaration de liberté et ayant déclaré une faible estime de soi ou un optimisme peu élevé en début de cours.

5.6) Discussion

5.6.1) Apports des études

5.6.1.1) Des effets bénéfiques de la déclaration de liberté par rapport à la déclaration de contrainte (Etudes 6 et 8)

Les études 6 et 8 nous permettent d'observer des effets de l'engagement. Dans ces deux études, les étudiants des conditions déclaration de liberté sont plus satisfaits de la formation que les étudiants des conditions déclaration de contrainte. Nous retrouvons des résultats similaires à ceux obtenus par Joule (1994) ou Berda (2006). L'engagement augmente la satisfaction en fin de formation. Les étudiants auraient ainsi rationalisé leur présence effective en cours en adoptant une attitude plus favorable envers la formation suivie.

Dans l'étude 6, les étudiants du groupe déclaration de liberté déclarent un apprentissage et un locus de contrôle interne plus élevés que les étudiants de la condition déclaration de contrainte. Ainsi, l'engagement (contexte de liberté) tisse un lien entre les étudiants et les attitudes impliquées par la formation suivie. Le fait d'être présent lors de la formation, alors que rien ne les y contraints, semble les doter de croyances plus positives quant à leur possibilité de réussite et leur capacité à contrôler les situations à venir. Ces évolutions plus importantes en condition déclaration de liberté comparées à la condition déclaration de contrainte traduiraient leur rationalisation, en termes d'attitudes, de leur présence volontaire lors de la formation.

Lors de l'étude 8, nous observons une différence sur l'apprentissage objectif ; les étudiants de la condition déclaration de liberté ayant significativement mieux réussi l'exercice pendant la séance. L'apprentissage objectif des étudiants varie en fonction du groupe dans lequel ces derniers sont affectés (groupe déclaration de contrainte ou groupe déclaration de liberté). L'engagement a permis aux étudiants de mieux réussir l'exercice pendant la séance. Louche et Lanneau (2004) ont également observé des effets de l'engagement sur des comportements en formation. Les individus engagés ont effectués plus de travaux et ont participé davantage lors de la formation que les individus de la condition persuasion.

Nous constatons des effets différents entre les études 6 et 8. Ces variations peuvent être dues au contenu des cours en question. Dans l'étude 6, des jeux de rôle étaient organisés lors de la seconde séance. Alors que dans l'étude 8, un exercice était proposé. Il semble qu'un jeu de rôle soit un acte plus coûteux qu'un exercice ; de plus, le jeu de rôle est effectué devant tout le groupe, donc doté d'un caractère public. Le coût du jeu de rôle et son caractère public expliquent peut-être l'effet plus marqué de l'engagement dans l'étude 6 comparé à l'étude 8 bien qu'il convienne d'envisager des études complémentaires afin de confirmer cet effet.

5.6.1.2) D'éventuels effets spécifiques de la déclaration de liberté (locus de contrôle) et de la déclaration de contrainte (moindre satisfaction et sentiment d'efficacité personnelle quant au résultat ultérieur de l'apprentissage) (Etude 6)

Nous observons une différence entre le groupe déclaration de liberté et le groupe contrôle concernant la variable locus de contrôle. Il semble que la déclaration de liberté favorise un locus de contrôle plus interne quant à la recherche de stage (c'est-à-dire le sentiment que trouver un stage dépend avant tout de soi). Rappelons que pour Joule et Beauvois (1998, p. 60) « *l'engagement correspond, dans une situation donnée, aux conditions dans lesquelles la réalisation d'un acte ne peut-être imputable qu'à celui qui l'a réalisé* ». Il semble donc que les étudiants se soient globalement sentis plus responsables de ce qui pouvaient leur arriver y compris en termes d'objectif de formation (obtenir un stage suite à un entretien).

Nous constatons quelques différences entre le groupe déclaration de contrainte et contrôle. Il semble que le rappel explicite du caractère contraint de la présence au TD ait un effet délétère sur la satisfaction des étudiants et leur sentiment d'efficacité personnelle quant à l'obtention d'un stage. Ces résultats suggèrent un effet négatif de la déclaration de contrainte en soi sur la satisfaction et le sentiment d'efficacité personnelle. Ces résultats peuvent trouver une explication en référence à la théorie de la réactance de Brehm (1966). Les participants, percevant la contrainte comme une menace pour leur liberté individuelle, pourraient réagir de manière plus négative envers l'utilité de l'enseignement. Cela peut avoir pour conséquence de les rendre moins réceptifs à la formation. Néanmoins la part des effets bénéfiques de la

déclaration de liberté et la part des effets néfastes de la déclaration de contrainte restent à confirmer dans des études complémentaires.

Nous nous interrogeons quant à la signification que prend la condition contrôle pour les étudiants lors de l'étude 6. En effet, les différences observées ne sont pas aussi nombreuses qu'escomptées. Il est vraisemblable que si la contrainte n'est pas rappelée, elle est néanmoins en partie présente dans leur esprit puisque ces étudiants sont fréquemment contrôlés quant à leur assiduité. Ce n'est vraisemblablement qu'à l'aide d'échantillons bien plus important que nous pourrions comparer une condition expérimentale à une condition « contrôle ». En effet, il est difficile de définir à quel point, dans un « groupe contrôle » des étudiants peuvent se sentir libres ou contraints d'assister à l'enseignement.

5.6.1.3) Effet de la déclaration en fonction de sa position temporelle (avant ou après la passation du pré-test) (Etude 6)

La position temporelle de la déclaration a un effet uniquement dans les conditions déclaration de contrainte ; les données issues des groupes déclaration de liberté, quel que soit le moment de la déclaration, ne diffèrent pas entre elles. Les étudiants du groupe déclaration de contrainte, où la déclaration est intervenue après la passation du premier questionnaire, sont plus satisfaits de la formation suivie comparé aux étudiants de la condition contrainte dans laquelle la déclaration est effectuée après le pré-test. Ils déclarent, également, une évolution plus significative de leur apprentissage, de leur locus de contrôle interne, de leur sentiment d'efficacité personnelle et tendancielle de leur optimisme. D'une manière générale, les données issues du groupe déclaration de contrainte après la passation du questionnaire ont tendance à se comporter comme celles issues des groupes déclaration de liberté.

L'hypothèse avancée est que le pré-test agirait comme un premier acte engageant. Les étudiants ayant accepté de répondre à ce questionnaire, la déclaration de contrainte qui suit sa passation n'aurait alors plus la même signification. Langer, Blank et Chanowitz (1978) ont mené une étude dans le cadre du paradigme de la soumission. Des compères demandaient à des étudiants, sur le point de se servir de la photocopieuse, s'ils pouvaient passer devant eux. Trois conditions ont été manipulées : requête simple (puis-je utiliser la photocopieuse ?), requête avec justification placebo (puis-je utiliser la photocopieuse, parce que j'ai des

photocopies à faire ?), requête avec justification réelle (puis-je utiliser la photocopieuse parce que je suis pressé ?). Langer et al. (1978) ont montré que le taux de soumission était identique dans les deux conditions avec justifications. Ce qui importe aux yeux des sujets est qu'il y ait une justification, induite par le « parce que », et non la justification en elle-même. Ce qui a compté dans la condition déclaration de contrainte après la passation du pré-test, c'est la passation du questionnaire portant sur ses motivations et son propre niveau initial. Les étudiants ont accepté de répondre à ce questionnaire, effectuant ainsi un premier acte engageant. Les études sur l'engagement ont, d'ailleurs, montré l'échec des tentatives de persuasion sur des individus engagés dans des attitudes et comportements différents. Ces tentatives de persuasion ont même pour effet de rendre l'adhésion de l'individu à ses actes ou attitudes plus forte.

5.6.1.4) Effet combiné de l'engagement et des variables dispositionnelles (Etudes 8)

Dans la dernière étude, nous nous attendions à ce que les étudiants ayant une forte estime de soi ou un fort optimisme soient plus satisfaits de la formation, déclarent une progression de leur apprentissage plus élevée et réussissent mieux les exercices proposés en condition déclaration de liberté. Alors que nous nous attendions à ce que les étudiants ayant une faible estime de soi ou un faible optimisme soient plus à l'aise en condition déclaration de contrainte. Ces résultats auraient rejoint ceux observés par Hyatt et Prawitt (2004) où des individus ayant un locus de contrôle interne réussissaient mieux dans des environnements de travail moins structurés et ceux ayant un locus de contrôle externe dans des environnements de travail structurés et contrôlant ou ceux de l'étude de Lecigne et al. (2010) dans laquelle des individus dotés d'un locus de contrôle interne réussissent mieux lors d'une formation engageante et ceux ayant un locus de contrôle externe dans des formations plus classiques.

Nous constatons des résultats différents. Les étudiants ayant une faible estime de soi en début de formation et assignés à la condition déclaration de contrainte sont les moins satisfaits en fin de formation, déclarent un apprentissage moindre et sont moins performants lors des deux exercices à réaliser (apprentissage objectif et performance) que les étudiants ayant une forte estime de soi et/ou placés en condition déclaration de liberté. Des résultats en partie identiques sont observés pour l'optimisme. Les étudiants moins optimistes et placés dans la condition déclaration de contrainte sont les moins satisfaits de la formation, déclarent

un moins bon niveau d'apprentissage et ont moins bien réussi les exercices proposés (apprentissage objectif et performance) que les étudiants optimistes et/ou affectés à la condition déclaration de liberté. Une explication peut être avancée pour expliquer ces résultats. Il est possible que les étudiants, assignés à la condition déclaration de contrainte et ayant une faible estime de soi ou un faible niveau d'optimisme, aient perçu la déclaration de contrainte comme une menace réactivant un stéréotype ancré en eux. La déclaration de contrainte peut réactiver des souvenirs d'école où une faible estime de soi était mal perçue par les enseignants ou le signe de moindres capacités. Une faible estime de soi est en effet souvent associée intuitivement à une performance moindre. Selon Steele et Aronson (1995), des individus s'assimilant à un groupe dans lequel est présent un stéréotype (par exemple être moins capable d'effectuer une tâche), font face à la menace en confirmant les attentes, à savoir en produisant une performance moins élevée que celle qu'ils peuvent atteindre dans un contexte neutre (paradigme de la menace du stéréotype). Dans notre étude, les étudiants, affectés à la condition déclaration de contrainte pensent que s'ils ont une faible estime de soi ou un faible optimisme, ils ne réussiront pas les exercices proposés ; la condition déclaration de contrainte entretiendrait ce stéréotype à la différence de la déclaration de liberté. Les étudiants de cette condition réussissent alors moins bien les exercices proposés. Nous observons effectivement des différences dans les groupes déclaration de contrainte et non dans les groupes déclaration de liberté en fonction de l'estime de soi ou de l'optimisme. L'engagement aurait pour effet de supprimer le maintien de ce stéréotype et de permettre à l'ensemble des étudiants, y compris ceux ayant les plus bas niveaux d'estime de soi ou d'optimisme, de réussir les exercices de manière optimale.

5.6.2) Limites et critiques des études

Dans les études 6 et 7, les impacts de la formation n'ont pas pu être mesurés de manière objective. Bertrand et Mullainathan (2001) indiquent que les mesures subjectives et auto rapportées peuvent être sujettes à caution. Ce n'est pas parce que des effets sont observés sur des mesures subjectives qu'il y en a sur des mesures objectives. Cependant, l'effet de l'engagement sur les comportements a déjà été montré et notamment en contexte de formation (Joule, 1994 ; Louche & Lanneau, 2004). L'étude 8 remédie à ce problème en mesurant l'apprentissage objectif et la performance (sur la base d'exercices proposés pendant et en fin de séance). Un effet de l'engagement est observé sur l'apprentissage objectif. Les étudiants

engagés réussissent mieux l'exercice effectué pendant la séance que les étudiants contraints d'assister au cours.

Certaines de nos mesures subjectives peuvent, de plus, être reconsidérées. Dans les études 6 et 8, chaque variable dispositionnelle n'est mesurée que par un seul item. Nous avons opté pour cette façon de procéder compte tenu des contraintes de terrain. Nous devions adapter la longueur des questionnaires au temps imparti et à la justification avancée. En ayant recours à une échelle validée pour chaque variable dispositionnelle, les questionnaires auraient été trop longs, notamment au cours d'une séance comme dans l'étude 8. Cependant, il y a toujours un doute sur ces mesures. Ont-elles bien mesuré ce qu'elles devaient mesurer ? Ont-elles permis la mesure de nos variables dans leur ensemble ? Lors de l'étude 7, nous avons soumis aux étudiants le questionnaire d'évaluation centrale de soi de Judge et al. (2003), la formation étant plus longue (trois séances). Aucun effet de l'engagement n'a été observé lors de cette étude. Il se pourrait que cela soit dû au délai entre l'émission de la déclaration de liberté et les mesures (cinq semaines). En contexte de formation, l'effet de l'engagement s'est dilué au cours des sessions de formation.

Nous pouvons également remettre en question, le découpage de nos sujets en fonction de leurs réponses aux mesures d'estime de soi et d'optimisme. D'autres manières de procéder existent. Le découpage, des sujets en fonction de leurs réponses aux différentes échelles, est ce qui nous a paru le mieux correspondre à la réalité. Par exemple, nous avons jugé qu'un étudiant pensant avoir au moins 10/20 à un examen était optimiste et moins de 10 pessimiste. Cette façon de procéder a entraîné une autre limite, celle du nombre de sujets dans chaque groupe. Au final, peu d'étudiants s'auto-évaluent comme ayant une faible estime de soi, un faible sentiment d'efficacité personnelle, un locus de contrôle externe, comme étant plutôt pessimistes. Les analyses, concernant le sentiment d'efficacité personnelle et le locus de contrôle dans l'étude 8, n'ont pas pu être menées faute d'un nombre insuffisant de sujets. Nous souhaiterions reconduire ce type d'études sur un plus grand nombre de participants.

Enfin, une dernière question relative à ces variables invoquées se pose : quelle variable peut être sous-jacente au fait de penser ne pas avoir un niveau suffisant ou au fait d'être pessimiste ? Il est vraisemblable qu'il s'agisse du niveau antérieur de l'étudiant quant à la matière enseignée. Malheureusement de telles informations ne sont pas toujours disponibles. Ainsi, dans des reproductions ultérieures de cette étude il conviendrait de trouver des mesures

de performances équivalentes (mais différentes) pouvant être administrées en début et en fin de séance de formation. Ceci permettrait non seulement de mesurer finement le gain d'apprentissage (Kirkpatrick, 2007) et de vérifier ainsi les effets différentiels de l'engagement en fonction du niveau initial de l'étudiant.

5.6.3) Que se passe-t-il en cas d'échec à l'issue de la formation pour les étudiants engagés ?

Il convient de s'interroger sur l'impact de l'engagement en cas d'échec suite à la formation. L'évocation sémantique de la liberté en contexte de formation permet l'amélioration du locus de contrôle interne de manière plus conséquente qu'en condition déclaration de contrainte. Quant à la déclaration de contrainte, elle semble avoir un effet délétère sur le sentiment d'efficacité personnelle. Mais que se passe-t-il en cas d'échec suite à la formation ? Ceci mériterait d'être vérifié ne serait-ce que pour des raisons éthiques.

A ce sujet nous ne savons pas 1) si l'accroissement des variables dispositionnelles a permis aux sujets de trouver plus facilement un stage, et 2) si ce n'est pas le cas, quel impact néfaste cela a pu avoir sur leur locus de contrôle et sentiment d'efficacité personnelle ?

Un début de réponse peut être apporté par les travaux de Seligman (1972) sur l'impuissance apprise. Des individus placés dans des conditions où ils n'ont pas le contrôle de la situation finissent par se résigner et abandonner. L'engagement a permis une amélioration de l'apprentissage subjectif, de l'apprentissage objectif et du locus de contrôle interne. En condition engagement les étudiants se sont sentis mieux préparés, en quelque sorte, pour trouver un stage ou réussir un examen. Ils font plus de liens entre eux-mêmes et les résultats qu'ils attendent suite à leurs actions. En cas d'échec ou de difficultés, ces étudiants ne risquent-ils pas de percevoir leur environnement comme incontrôlable et à l'extrême de tomber dans un état d'impuissance apprise ? Nous savons toute l'importance accordée à la réussite dans nos sociétés. L'échec peut engendrer une diminution du bien-être, du sentiment d'efficacité personnel et des états de déprime, c'est notamment ce que montre les études sur le chômage. D'un autre côté, Hiroto (1974) a montré que les individus ayant un locus de contrôle interne étaient moins soumis aux états d'impuissance apprise. Il serait intéressant de mettre en place de nouvelles études permettant la mesure à plusieurs reprises de ces variables

dispositionnelles (avant l'entrée en formation, à l'issue de la formation et quelques mois après la fin de la formation) afin de vérifier leur évolution suite à un échec ou un succès.

5.6.4) Conclusion

Nous observons des effets de l'engagement sur la satisfaction des étudiants en fin de formation. Des effets sont également observés sur l'apprentissage subjectif, le locus de contrôle (étude 6) et sur l'apprentissage objectif (étude 8). Les étudiants engagés sont plus satisfaits, déclarent un meilleur apprentissage, un locus de contrôle plus interne et sont plus performants que les étudiants contraints d'assister au cours.

Des effets de l'engagement combinés aux variables dispositionnelles sont également observés. Il apparaît qu'une technique d'engagement permet aux étudiants ayant une faible estime de soi ou un faible optimisme de bénéficier de la formation autant que des étudiants, ayant une bonne estime de soi ou un optimisme élevé, en termes de satisfaction, apprentissage subjectif et performance objective (étude 8).

Les résultats de ces études montrent que la déclaration de liberté est de loin préférable pour que la formation ait un impact positif en termes de satisfaction et d'apprentissage (niveau un et deux du modèle de Kirkpatrick). Rappelons que la plupart des formations destinées aux adultes, exigent la présence de ses participants et impliquent un contrôle de leurs présences. Pourtant, la simple référence sémantique de la liberté, permettant l'engagement, semble être une condition propice à l'appropriation de nos actes. Elle resserre le lien entre les étudiants et leurs actes. Les études à ce sujet nous semblent devoir être poursuivies sur des populations plus variées et en les améliorant (augmentation du nombre de participants, incorporation de mesures comportementales...).

L'étude de l'engagement dans le champ de la formation ouvre donc un vaste champ de recherche (Joule, 2004). Nous pouvons concevoir d'autres études dans la même veine, en changeant de population (étudiants de niveau bac+5, salariés en formation, demandeurs d'emploi...), le type de formation (universitaire, professionnelle, loisir...) et en prenant en compte les différents objectifs assignés aux formations par les bénéficiaires comme par les formateurs. Nous pouvons imaginer également le recours à d'autres techniques d'engagement (étiquetage, pied-dans-la-porte...). La technique du toucher a notamment été testée avec

succès par Guéguen (2002) en contexte de formation. La gestion de l'ensemble de la formation pourrait également faire l'objet de déclaration de liberté pour éviter d'éventuels effets de dilution de celle-ci. Nous pouvons supposer, en effet, que la force de l'engagement en contexte de formation peut-être modulée par la façon de présenter le contenu du cours et par les méthodes d'enseignement (cours magistral, pratiques d'exercices, jeux de rôle...).

CONCLUSION GENERALE

Cette thèse avait pour objet l'évaluation des formations. Elle se découpe en deux grands axes : 1) un axe sur la prédictibilité ou la non-prédictibilité de la réussite en formation par les niveaux d'évaluation dits « à chaud », à savoir recueillis en fin de formation, et les variables dispositionnelles (i.e., estime de soi, locus de contrôle et sentiment d'efficacité personnelle auxquelles nous y avons adjoints une mesure d'optimisme) 2) un second axe sur l'intérêt de l'engagement en contexte de formation. Les études réalisées dans cette thèse permettent d'apporter quelques avancées à ces axes de recherche.

En contexte de formation, les variables dispositionnelles comme l'internalité sont valorisées et transmises par les formateurs (Dubois, 1987). Ces derniers supputent leur déterminisme dans la réussite ultérieure. Des écrits scientifiques attestent, d'ailleurs, des liens entre ces variables et la réussite (Baumester & al., 2003 pour l'estime de soi ; Multon & al., 1991 ; Stajkovic & Luthans, 1998 pour le sentiment d'efficacité personnelle ; Ng & al., 2006 pour le locus de contrôle ; Nonis & Wright, 2003 ; Solberg & al., 2009 pour l'optimisme ; Judge (2009) pour l'évaluation centrale de soi). Ces variables sont, implicitement, utilisées afin d'évaluer la capacité de réussite des stagiaires en formation. De façon plus explicite, les formations sont généralement évaluées par questionnaires de satisfaction destinés aux participants (Beech & Leather, 2006). Une formation réussie est une formation à l'issue de laquelle les stagiaires sont satisfaits. La réalité est beaucoup plus complexe. Les liens corrélationnels entre la satisfaction et la réussite sont ténus (Alliger & Janak, 1989). La première série d'études avait, ainsi, pour objectif d'examiner les liens entre ces variables dispositionnelles, les niveaux d'évaluation de formation (satisfaction, apprentissage) et la réussite suite à la formation. La prédictibilité de ces variables a également été analysée.

L'étude 1, réalisée lors d'un TD universitaire, a permis de constater des liens corrélationnels entre des variables dispositionnelles et des niveaux d'évaluation de formation (satisfaction, apprentissage subjectif) : certains étudiants plus que d'autres exhibent des réponses positives en termes de satisfaction quant à l'enseignement, de maîtrise des objectifs de la formation et sont plus confiants en leur réussite (e.g., déclarant avoir un niveau suffisant, que leur note dépendra d'eux-mêmes plutôt que des circonstances, qu'ils parviendront à réussir par leurs efforts et leur persévérance ou encore en s'attendant à une note plutôt bonne).

Nous observons néanmoins peu de liens avec l'apprentissage objectif (réussite à l'examen de TD quelques semaines plus tard). Seul l'optimisme prédit la réussite à l'examen et de façon plus inattendue l'insatisfaction. Moins les étudiants sont satisfaits de la formation, plus ils obtiennent de bonnes notes à l'examen.

Lors de l'étude 2, un paramètre de la formation a été modifié. Le temps consacré à la formation a été multiplié par deux, sous forme d'exercices directement en lien avec l'examen. Nous avons observé des liens entre les variables dispositionnelles et les niveaux d'évaluation dits « à chaud » bien que ces derniers soient plus faibles que ceux constatés dans l'étude 1. En revanche, en augmentant le temps de formation, nous observons des liens plus nombreux et plus significatifs entre la réussite à l'examen et les variables dispositionnelles. Un changement de paramètre dans la formation permet une meilleure prédictibilité de la réussite. Plus les étudiants se sont entraînés (par la résolution d'exercices directement en lien avec l'examen), plus ils ont été à même de prédire leur capacité à réussir. Cette supposition, nous a amené à nous demander si le niveau antérieur des étudiants n'était pas plus prédictif de la réussite que les variables dispositionnelles en elles-mêmes et si cela pouvait expliquer les liens entre les variables dispositionnelles et la réussite.

Dans l'étude 3, nous avons pris en compte le niveau antérieur, par le recueil de la moyenne générale obtenue au premier semestre. Le niveau antérieur est prédictif de l'apprentissage subjectif et des mesures dispositionnelles, ainsi que de l'apprentissage objectif. Il s'agit, de plus, de la variable la plus prédictive de la réussite à l'examen pourtant réalisé à la fin de second semestre. La prédictibilité de la réussite est considérablement améliorée dans cette étude (le niveau antérieur et l'optimisme expliquent 40% de variations sur l'apprentissage objectif contre 25% dans l'étude 2). L'étude 3 permet de constater un second résultat intéressant. Selon la théorie socio-normative, les formateurs transmettent, implicitement, des croyances normatives (avoir une forte estime de soi ou un locus de contrôle interne pour réussir). Dans l'étude 3, nous avons vérifié si les variables dispositionnelles augmentent au cours de la formation et si c'est le cas, si cette augmentation mène à une meilleure prédictibilité de la réussite. L'ensemble des variables dispositionnelles (estime de soi, locus de contrôle, sentiment d'efficacité personnelle et optimisme) ont augmenté au cours de la formation. En revanche, ces améliorations ne semblent pas avoir favorisé la réussite en contexte de formation (absence de corrélations positives). Ces variables s'accroissent lors d'une formation sans pour autant amener une meilleure réussite, conformément à la théorie socio-normative (Dubois, 1987).

Afin d'améliorer le potentiel de prédiction par ces variables dispositionnelles, Judge et al. (1997) proposent de regrouper plusieurs variables dispositionnelles sous un même construit. Si ces variables ne sont pas prédictives de résultats ou de comportements, elles peuvent le devenir ensemble. Judge et al. (1997) ont regroupé l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, le locus de contrôle et la stabilité émotionnelle sous un même construit, nommé l'évaluation centrale de soi. Selon Judge (2009) ce construit prédit la satisfaction mais aussi la réussite professionnelle. Nous avons, ainsi, testé ce construit lors de l'étude 4, en ayant recours au même paradigme que dans les études précédentes. Dans notre étude, ce construit n'est lié ni à la satisfaction, ni à l'apprentissage subjectif. Il est partiellement prédictif de la réussite à l'examen mais uniquement à la condition qu'on ne prenne pas en compte le niveau de l'étudiant au semestre précédent (ce niveau prédisant aussi bien l'évaluation centrale de soi que la réussite à l'examen). Ces résultats nous conduisent à considérer ce construit sous un angle socio-normatif à l'instar des variables dispositionnelles dont il rend compte.

Ces études ont toutes été réalisées avec le concours d'étudiants de première année de psychologie. Dans l'étude 5, nous avons eu recours au même paradigme mais cette fois il était question de demandeurs d'emploi et la réussite à l'issue de la formation a été mesurée en termes de réinsertion professionnelle. Des résultats similaires sont observés. La satisfaction et les variables dispositionnelles ne sont pas prédictives de l'insertion professionnelle. L'optimisme est la seule variable permettant de prédire la réussite.

Dans l'ensemble des études, plus les participants sont satisfaits de la formation ou du cours suivi plus leur estime de soi, leur locus de contrôle interne, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur optimisme sont forts. De plus, les variables dispositionnelles augmentent au cours de la formation. Nonobstant la valorisation des variables dispositionnelles, elles ne paraissent pas déterminantes en soi de la réussite en formation. Elles semblent donc plus relever d'une norme sociale (Pansu, Dubois & Dompnier, 2008) et d'une acquisition socionormative. Il semble, cependant, que dans certains contextes, ces variables peuvent devenir prédictibles de la réussite ultérieure (par exemple lorsque nous avons multiplié par deux les exercices en rapport avec l'examen). Il serait, alors, intéressant lors de prochaines études de pouvoir moduler expérimentalement la quantité d'exercices proposés aux étudiants ou la quantité de feed-back sur leur performance. Ceci n'a pu être entrepris dans le cadre de

cette thèse, compte tenu des contraintes de terrain ; les passations ne pouvant avoir lieu qu'une fois par an.

Ainsi pour prolonger ces études, il peut être envisagé d'évaluer, de façon très objective, le niveau de connaissance des étudiants, par un questionnaire du même type que celui administré à l'examen, avant et après formation. Cette mesure permettrait d'évaluer le « gain d'apprentissage » objectif tel suggéré par Kirkpatrick (2007). La difficulté étant bien évidemment de créer des questionnaires dont il soit prouvé qu'ils mesurent de façon équivalente la maîtrise des contenus. De plus il nous paraît utile, de montrer que les variables dispositionnelles dépendent effectivement de la connaissance que les étudiants ont de leur moyenne au semestre précédent. Pour cela il conviendrait alors de pratiquer une mesure systématique de ces variables avant et après qu'ils aient pu prendre connaissance de leurs résultats antérieurs. Cela correspondrait à la première semaine du second semestre, lors de laquelle les étudiants ne sont pas encore informés des résultats antérieurs. Il peut être également envisageable, si un contrôle objectif de leurs connaissances est effectué en début de formation, de leur fournir ou non un feed-back sur leur niveau initial et de vérifier (incidemment bien-sûr) qu'ils ajustent leurs réponses sur les mesures dispositionnelles à ce niveau. On peut alors faire l'hypothèse que lorsqu'un feed-back leur est fourni sur leur niveau, les variables dispositionnelles seront prédictives de leur note finale. Par ailleurs, nous pourrions manipuler, sur une seule séance de formation, le nombre d'exercices donnés aux étudiants, et vérifier que leur image de soi est affectée par leur performance à ces exercices et qu'elle devient ainsi prédictive de la performance mesurée en fin de formation. Des retours d'évaluation pourraient être fournis pour augmenter la puissance des liens. Les variantes, faisant suite à nos observations, et les manipulations à effectuer nous paraissent nombreuses.

D'une façon plus théorique, il nous semble que d'un coté certaines approches théoriques sociocognitives soulignent le rôle prédictif, pour ne pas dire causal, des variables dispositionnelles en matière d'apprentissages et de performances (cf. Bandura, 1999 pour le sentiment d'efficacité personnelle). A l'autre extrémité l'approche socio-normative souligne le fait que ces variables sont normatives avant tout, notamment dans des contextes d'interactions évaluatives formelles (un enseignant décide du passage en classe supérieure d'un élève, un recruteur évalue un candidat) (Dubois, 1987). Il nous semble pourtant possible de développer d'autres recherches centrées sur l'activité évaluative dans la pratique même de l'activité de formation et qui viseraient à comprendre comment celle-ci affecte les variables

dispositionnelles et l'image de soi des formés. Cette nouvelle approche viserait aussi et surtout à montrer que des pratiques pédagogiques (retours d'évaluation, entraînement par des exercices par exemple) rendent les variables individuelles effectivement prédictives de la réussite. Cette approche contribuerait à montrer le caractère « socialement contingent » des liens de prédiction entre variables dispositionnelles et réussite.

Les études réalisées dans la première partie ont recours essentiellement à des variables dispositionnelles. La littérature portant sur l'évaluation des formations accorde actuellement une place importante à ces variables. Néanmoins, les résultats d'une formation peuvent dépendre également de variables contextuelles (Roques, 2008). Nous avons testé l'effet de l'engagement en contexte de formation dans trois études. L'engagement a été opérationnalisé par l'induction sémantique d'un contexte de liberté.

L'étude 6 avait pour objectif de mettre en exergue l'effet d'une déclaration de liberté sur la satisfaction, l'apprentissage subjectif et des variables dispositionnelles dans le cadre d'un cours sur l'entretien de recrutement destiné à des étudiants de première année à l'IUT GEA. A l'issue de la formation les étudiants engagés sont plus satisfaits du cours et déclarent un meilleur niveau d'apprentissage que des étudiants contraints d'assister au cours. Ils sont également plus internes quant à leur réussite ultérieure. L'engagement a ainsi eu pour effet de rendre les étudiants plus confiants quant à leur réussite. Lors de l'étude suivante (étude 7) nous avons voulu reproduire les effets observés en utilisant cette fois une échelle de mesure de l'évaluation centrale de soi, (Meyers & Houssemand, 2010). Cette tentative s'est révélée infructueuse vraisemblablement du fait d'un délai trop important entre la déclaration de liberté et les mesures (cinq semaines).

Comme nous l'avons vu dans les premières études, la satisfaction et l'apprentissage subjectif ne sont que des indicateurs très lointains de la réussite. L'étude 8 a pour objectif d'observer l'effet de l'engagement sur la réussite objective suite à la formation.

Dans l'étude 8, nous avons testé l'impact de l'engagement sur l'apprentissage objectif (mesuré par la réussite à un exercice réalisé pendant la formation) et la performance (mesurée en fin de séance par la réussite à un exercice du même type), en plus des variables utilisées lors de l'étude 6. Cette étude a été réalisée sur une séance de TD de deux heures proposée à des étudiants de première année de psychologie. Les étudiants engagés sont davantage satisfaits de la formation suivie et ont mieux réussi l'exercice pendant la séance

(apprentissage objectif). L'engagement a eu un effet bénéfique sur la réussite au cours d'une formation.

Pour certains auteurs, dont Holton (2005), les résultats d'une formation peuvent varier en fonction de variables dispositionnelles et contextuelles. Nous avons examiné l'effet de la déclaration de liberté et de la déclaration de contrainte sur les niveaux d'évaluation en fonction de l'estime de soi et de l'optimisme à titre exploratoire. Les étudiants contraints d'assister au cours et ayant une faible estime de soi / optimisme quant à leur réussite 1) sont les moins satisfaits de la formation, et 2) réussissent moins bien les exercices pendant et en fin de séance. L'engagement a, ainsi, permis aux étudiants de réussir y compris s'ils avaient une faible estime d'eux-mêmes ou s'ils étaient pessimistes quant à leur possibilité de réussite en début de séance.

En résumé, ces différentes études nous ont permis d'examiner les liens entre les impacts d'une formation (satisfaction et apprentissage, à savoir niveaux I et II du modèle de Kirkpatrick), des variables dispositionnelles valorisées en situation de formation car supposées utiles à la réussite (estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, locus de contrôle, optimisme et évaluation centrale de soi) et une variable contextuelle (technique du « Vous êtes libres de... » issue de la théorie de l'engagement) (Guéguen, 2002) en contexte d'évaluation de formations.

Les principaux résultats montrent :

- 1) L'existence de liens corrélationnels entre les mesures subjectives ou mesures recueillies « à chaud » (satisfaction, apprentissage subjectif et variables dispositionnelles).
- 2) le caractère non déterminant des variables dispositionnelles en soi (ou de leur acquisition en situation de formation) en ce qui concerne la réussite, à l'exception de l'optimisme.
- 3) L'impact positif de l'engagement en contexte de formation, notamment des effets d'interaction entre une technique d'engagement et des variables dispositionnelles (estime de soi, optimisme et évaluation centrale de soi).

Il apparaît, ainsi, que les résultats d'une formation sont le plus vraisemblablement influencés par le niveau antérieur et des variables contextuelles. Ces résultats se rapprochent du modèle de Holton (2005) dans lequel les habiletés et le contexte ont un impact sur les résultats d'évaluation. En revanche, ils s'en écartent concernant les variables dispositionnelles. Holton considère en effet que ces variables influencent les résultats de formation à l'instar d'autres auteurs qui les envisageant comme des objectifs de formation pouvant être utiles à l'apprentissage (Kraiger et al.1993 ; Beach & Leather, 2006). Les variables dispositionnelles sont finalement plus à considérer dans un cadre socio-normatif (Dubois, 1987). Les individus en formation, exhibant ces variables, sont jugés plus favorablement par les formateurs, indépendamment de leur performance effective (Pansu, Dubois, & Dompnier, 2008). Il est vraisemblable que certains considèrent l'expression de ces variables dispositionnelles par les formés (les étudiants qui repartent en disant avoir le niveau pour réussir, que le résultat à l'examen dépendra d'eux-mêmes, ou qu'ils pourront y arriver en travaillant) comme l'indice d'un acte de formation réussi, tout simplement parce qu'ils ne disposent pas d'autres informations objectives. L'expression de ces variables dispositionnelles ne semble pourtant ici n'être que le reflet d'un niveau antérieur des participants.

A un niveau plus pratique, cette thèse apporte quelques contributions au domaine de l'évaluation de formation. L'engagement apparaît bénéfique en situation de formation. Il améliore l'apprentissage en cours de formation et la satisfaction en fin de formation. Il permet, de plus, aux individus ayant une faible estime de soi ou un faible optimisme de réussir aussi bien que les individus ayant une forte estime de soi ou un fort optimisme quant à leur réussite. La technique du « Vous êtes libres de... » est, par ailleurs, facile à mettre en place et peu coûteuse en termes de temps, d'argent et même d'énergie. Le recours à une technique d'engagement en contexte de formation semble avoir de nombreux avantages. Nous savons que les variables dispositionnelles ne sont pas prédictives du résultat final. En revanche ces études remettent en cause des évidences généralement admises par les formateurs : être satisfait de la formation ne signifie pas que cette dernière est de qualité ou exhiber de fortes variables dispositionnelles telles que l'estime de soi ou le locus de contrôle n'augure pas forcément de réussir suite à la formation. Si la pratique pédagogique a pour objectif la maîtrise de connaissances et la réussite à un examen, il n'est peut-être pas nécessaire d'alimenter prioritairement la satisfaction des étudiants ou des sentiments positifs à l'égard de leur réussite éventuelle. Il apparaît plus profitable de leur permettre de tisser (ou de retisser)

un lien entre eux-mêmes et leur participation à une activité d'apprentissage dans l'objectif de les impliquer.

Nous souhaiterions poursuivre ces études par la suite afin de consolider les résultats observés. Nous imaginons également d'autres études à visée appliquée en variant certains paramètres comme la population (salariés, demandeurs d'emploi...), le contenu de la formation (type et quantité d'exercices, jeux de rôle...), le coût de la formation en termes de temps (formations longues de types universitaire ou formations courtes comme une conférence) et en termes d'investissement personnel (choix personnel ou orientation imposée, financement de la formation à ses frais, au frais de l'employeur ou de l'état), le contexte de la formation (universitaire, professionnel, loisir...) ou encore les techniques d'engagement... Les pratiques d'évaluation des formations sont appelées à se développer et à se structurer tant ce secteur est porteur d'enjeux à la fois économiques et de société. Le domaine de l'évaluation de la formation est un vaste champ de recherche à explorer.

BIBLIOGRAPHIE

- Alliger, G. M., & Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel Psychology*, 42(2), 331-341.
- Alliger, G.M., Tannenbaum, S.I., Bennett, W., Traver, H., Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50(2), 341-358.
- Andrisani, P. J., & Nestel, G. (1976). Internal-external control as contributor to and outcome of work experience. *Journal of Applied Psychology*, 61(2), 156-165.
- Arnold, J. (1995). Training. In J. Arnold (Ed.), *Work Psychology: Understanding human behaviour in the workplace* (pp. 356-383). Harlow: Prentice Hall.
- Arthur, W., Bennett, W., Edens, P. S., & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of Training in Organisations: A Meta-Analysis of Design and Evaluation Features. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 234-245.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 989– 1003.
- Bachman, J.G., & O'Malley, P.M. (1977). Self-esteem in young men: A longitudinal analysis of the impact of educational and occupational attainment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(6), 365–380.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A., (1977). *Social learning theory*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Barbier, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and Program Planning*, 27(3), 341-347.
- Baudin, N., (2009). Le noyau de l'évaluation de soi : revue de question, *Pratiques Psychologiques*, 15(1), 137-150.

Baumeister, R.F., Heatherton, T.F., & Tice, D.M. (1993). When ego threats lead to self-regulation failure: Negative consequences of high self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(1), 141–156.

Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., & Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological science in the public interest*, 4(1), 1-44.

Baumgartel, H.J., Reynolds, J.I., & Pathan, R.Z. (1984). How personality and organisational climate variables moderate the effectiveness of management development programmes: A review and some recent research findings. *Management & Labour Studies*, 9(1), 1-16.

Beauvois, J.-L. (1984). *La psychologie quotidienne*. Paris: Presses Universitaires de France.

Beauvois, J.-L., & Le Poutier, F. (1986). Norme d'internalité et pouvoir social en psychologie quotidienne. *Psychologie Française*, 31(2), 100-108.

Beauvois, J.L., Gilibert, D., Pansu, P. et Abdellaoui, S. (1998). Attribution of internality and intergroup relations. *European Journal of Social Psychology*, 28, 123-140.

Bee, F., & Bee, R. (1994). *Training needs analysis and evaluation*. London: Institute of Personnel and Development.

Beech, B., & Leather, P. (2006). Workplace violence in the health care sector: A review of staff training and integration of training evaluation models. *Agression and Violent Behavior*, 11(1), 27-43.

Beile, P. M., & Boote, D. N. (2004). Does the medium matter?: A comparison of a Webbased tutorial with face-to-face library instruction on education students' self-efficacy levels and learning outcomes. *Research Strategies*, 20(1-2), 57-68.

Bell, B. S., & Kozlowski, S. W. J. (2002). Adaptive Guidance: Enhancing Self-Regulation, Knowledge, and Performance in Technology-Based Training. *Personnel Psychology*, 55(2), 267-306.

Berda, N. (2006). Effets de l'engagement dans différents contextes organisationnels et modes de communications (thèse de Doctorat non publiée). Université Montpellier III – Paul Valéry, France.

Bertrand, M. & Mullainathan, S. (2001). Do people mean what they say? Implications for subjective survey data, *Economics and Social Behavior*, 91(2), 67-72.

Bono, J.E., & Judge, T.A. (2003). Core self-evaluations: a review of the trait and its role in job satisfaction and job performance. *European Journal of Personality*, 17(1), S5-S18.

Bournazel, A. (2005). *La Formation Professionnelle : Gestion et Evaluation, le Pentagone de la Formation*. Paris: SEFI.

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.

Bowles, T. (1999). Focusing on time orientation to explain adolescent self concept and academic achievement: Part II. Testing a model. *Journal of Applied Health Behaviour*, 1(2), 1–8.

Brauer, M., & McClelland, G. (2005). L'utilisation des contrastes dans l'analyse des données : Comment tester les hypothèses spécifiques dans la recherche en psychologie ?. *L'Année Psychologique*, 105(2), 273-305.

Brecklin, L. R. (2008). Evaluation outcomes of self-defense training for women: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 13(1), 60-76.

Brehm, J.W. (1966). *A Theory of Psychological Reactance*. New-York: Academic Press.

Bressoux, P., & Pansu, P. (1998). Norme d'internalité et activités évaluatives en milieu scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 122, 19-29.

Bressoux, P., & Pansu, P. (2001). Effet de contexte, valeur d'internalité et jugement scolaire. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30(3), 353-371.

Broad, M.L., & Newstrom, J.W. (1992). *Transfer of training: action-packed strategies to ensure high payoff from training investments*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Brockner, J. (1988). *Self-esteem at work*. Lexington, MA: Lexington Books.

Broedling, L. A. (1975). Relationship of internal-external control to work motivation and performance in an expectancy model. *Journal of Applied Psychology*, 60(1), 65-70.

Brown, J. D., & Marshall, M. A. (2001). Great expectations: Optimism and pessimism in achievement settings. In E. C. Chang (Eds.), *Optimism and pessimism, implications for theory, research, and practice* (pp. 239–255). Washington, DC: American Psychological Association.

Brown, R. E., & Sturdevant Reed, C. (2002). An integral approach to evaluating outcome evaluation training. *American Journal of Evaluation*, 23(1), 1-17.

Cannon-Bowers, J. A., Salas, E., Tannenbaum, S. I., & Mathieu, J. E. (1995). Toward theoretically based principles of training effectiveness: A model and initial empirical investigation. *Military Psychology*, 7(3), 141–164.

Carifio J, Rhodes L. (2002). Construct validities and the empirical relationships between optimism, hope, self-efficacy, and locus of control. *Work*, 19(2), 125–136.

Carver, C.S. (1997). The internal-external scale confounds internal locus of control with expectancies of positive outcomes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(6), 580-585.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful framework for conceptualizing human behavior. *Psychological Bulletin*, 92(1), 111-135.

Carver, C.S., Scheier, M.F., Segerstrom, S.C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879-889.

Cassidy, S. & Eachus, P. (2000). Learning style, academic belief systems, selfreport student proficiency and academic achievement in higher education. *Educational Psychology*, 20(3), 307-322.

Castra, D. (2003). *L'Insertion Professionnelle des Publics Précaires*. Paris: Presses Universitaires de France.

Castra, D. (1995). Théorie de l'engagement et insertion professionnelle. *Connexions*, 65(1), 159-176.

Cialdini, R. B., Trost, M. R., & Newsom, T. J. (1995). Preference for consistency: The development of a valid measure and the discovery of surprising behavioral implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(2), 318-328.

Channouf, A., Py, J. & Somat, A. (1996). Prédire des comportements à partir des attitudes : nouvelles perspectives. In J.C., Deschamps & J.L., Beauvois (Eds.), *Des attitudes aux attributions*, (n°2, pp.55-65). Grenoble : Presses Universitaire de Grenoble.

Chemers, M. M., Hu, L., Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.

Chiaburu, D.S., & Day, R. (2006). Social cognitive factors influencing training motivation and training effectiveness. *ASTD Research-to-Practice-Conference Proceedings*, 27-36.

Clement, R.W. (1982). Testing the hierarchy theory of training evaluation: an expanded role for trainee reactions. *Public Personnel Management Journal*, 11(2), 176-184.

Colquitt, J.A., LePine, J.A. & 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.

Constantinidis, C. (2006). L'impact d'une formation à distance sur le sentiment d'efficacité personnelle : étude d'un cas concret. *HEC, Ecole de Gestion de L'Université de Liège Cahier de recherche*, 200608(03), 1-30.

Costa Jr., P.T., McCrae, R.R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-factor Inventory (NEO-FFI). Professional Manual. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.

Covin, T. J., Kolenko, T. A., Sightler, K. W., & Tudor, R. K. (1992). Correlates of organization-based self-esteem. Paper presented at the annual meeting of the Southern Management Association, New Orleans, LA.

Creed, P.A., Bloxsome, T.D., Johnston, K. (2001). Self-esteem and self-efficacy outcomes for unemployed individuals attending occupational skills training. *Community, Work and Family*, 4(3), 285–303.

Cromwell, S.E., Kolb, J.A. (2004). An examination of work-environment support factors affecting transfer of supervisory skills training of the workplace. *Human Resource Development Quarterly*, 15(4), 449-471.

Crossley, C.D., & Stanton, J.M. (2005). Negative affect and job search: Further examination of the reverse causation hypothesis. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 549–560.

Darvill, T. J. and Johnson, R. C. (1991). Optimism and perceived control of life events as related to personality. *Personality and Individual Differences*, 12(9), 951-954.

Davis, S. F., Hanson, H., Edson, R. & Ziegler, C. (1992). The relationship between optimism-pessimism, loneliness and level of self-esteem in college students. *College Students Journal*, 26(2), 244-247.

Davies, J., & Brember, I. (1999). Reading and mathematics attainments and self-esteem in years 2 and 6 - an eight-year cross - sectional study. *Educational Studies*, 25(2), 145–157.

Dejean, J. (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*. Rapport établi à la demande du haut conseil de l'évaluation de l'école, Paris.

Dejean, J. (2004). Evaluation de la qualité de l'enseignement supérieur : de quoi parle-t-on ? In *Actes du Colloque « De Berlin à Bergen, nouveaux enjeux de l'évaluation »* (pp. 18-26), Dijon. www.cneevaluation.fr/WCNE_pdf/Colloquecne.pdf.

De Ketele, J.M. (1992). *L'Evaluation : approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles: De Boeck Université.

Demette, D., Jaminon, C. & Herman, G. (2001). Le sentiment d'efficacité personnelle des chômeurs, un construct dynamique ? *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 51(3), 217-228.

DeWitz, S.J., & Walsch, W.B. (2002). Self-efficacy and college student satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 10(3), 315-326.

Di Paula, A., & Campbell, J.D. (2002). Self-esteem and persistence in the face of failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(3), 711–724.

Dixon, N. (1996). New Routes to Evaluation. *Training and Development*, 50(5), 82-85.

Dollinger; S. J. (2000). Locus of control and incidental learning: An application to college student success. *College Student Journal*, 34(4), 537-540.

Dompnier, B., & Pansu, P. (2010). La valeur sociale des explications causales en contexte éducatif. Autoprésentation des élèves et représentation des enseignants. *Swiss Journal of Psychology*, 69(1), 39-51.

Dubois, N. (1987). *La psychologie du contrôle*. Grenoble : PUG.

Dubois, N. (1988). Acquisition de la norme d'internalité: évolution des croyances internes dans l'explication des conduites et des renforcements. *Psychologie française*, 33(1-2), 75-83.

Dubois, N., & Trognon, A. (1989). L'apport de la notion de norme d'internalité à l'approche des pratiques de formation. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, & J.-M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (Vol. 2, pp. 213-225). Cousset (Fribourg): DelVal.

Dubois, N., & Le Poulter, F. (1991). Internalité et évaluation scolaire. In J.-L. Beauvois, R.V. Joule, & J.M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (vol. 3, pp. 153-163). Cousset (Fribourg): DelVal.

Eden, D., & Aviram, A. (1993). Self-efficacy training to speed reemployment: Helping people to help themselves, *Journal of Applied Psychology*, 78(3), 352-360.

El Akremi, A., Khalbous, R. O. (2004). Mesure de résultats de la formation, approche par les déterminants de l'efficacité, *Congrès 2004 de l'Association de Gestion des ressources humaines, La GRH mesurée*, 1552-1575.

Ellis, R.A., & Taylor, M.S. (1983). Role of self-esteem within the job search process. *Journal of Applied Psychology*, 68(4), 632-640.

Erez, A., Judge, T.A. (2001). Relationship of core evaluations to goal setting, motivation, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 86(6), 1270-1279.

Famose, J.-P. & Bertsch, J. (2009). *L'estime de soi : une controverse éducative*. Paris: PUF.

Findley, M., & Cooper, H. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(2), 419-427.

Fleuret, A., & Zamora, P. (2005). La formation professionnelle des chômeurs. *France, portrait social 2004/2005*, 151-172.

Freedman, J. L., & Fraser, S. (1966). Compliance without pressure: The foot-in-the-door technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4(2), 195-202.

Ford, J. K., Quinones, M. A., Sego, D. J., & Sorra, J. S. (1992). Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel Psychology*, 45(3), 511-527.

Ford, J. K., & Kraiger, K. (1995). The application of cognitive constructs and principles to the instructional systems design model of training: Implications for needs assessment, design, and transfer. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (vol. 10, pp. 1-48). New York: Wiley.

Forsyth, D.R., & Kerr, N.A. (1999, August). *Are adaptive illusions adaptive?* Poster presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Boston, MA.

Foucher, R., & Morin, L. (2006). Sentiment d'efficacité personnelle et apprentissage dans des dispositifs ouverts de formation : résultats de cinq recherches empiriques. *7e colloque européen sur l'auto-formation « Faciliter les apprentissages autonomes » ENFA*, Auzeville – 18-19-20 mai 2006.

Gangloff, B., & Sourisse, M. (1995). Influence de la durée du chômage et des stages chômeurs longue durée sur l'évolution du conformisme à la norme d'internalité. *Psychologie et Psychométrie*, 16(3), 5–19.

Gardner, D.G., & Pierce, J.L. (1998). Self-esteem et self-efficacy within organizational Context : an empirical examination. *Group Organization Managements*, 23(1), 48-70.

Garson, B. E. & Stanwyck, D. J. (1997). Locus of control and incentive in selfmanaging teams. *Human Resource Development Quarterly*, 8(3), 247-258.

Gemmill, G. R., & Heisler, W. J. (1972). Fatalism as a factor in managerial job satisfaction, job strain, and mobility. *Personnel Psychology*, 25(2), 241-250.

Gertz, B. (1980). Training for prevention of assaultive behaviour in a psychiatric setting. *Hospital and Community Psychiatry*, 31(9), 628-630.

Gilibert, D. (2009). *La norme d'internalité et « l'individu responsable, utile et heureux de l'être »*, Application des recherches sur l'internalité et le contrôle aux relations de travail, d'accompagnement en formation et de soin. Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Bourgogne, Dijon.

Gilibert, D. (2004). Aspects évaluatifs des explications internes: composantes normatives et motivationnelles. In J.L. Beauvois, R.V. Joule, & J.M. Monteil (Eds.). *Perspectives Cognitives et Conduites Sociales IX*, (pp. 293-316). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Gilibert, D., & Cambon, L. (2003). Paradigms of the sociocognitive approach. In N., Dubois (Ed.). *A sociocognitive approach to social norms*, (pp. 38-69). London: Routledge.

Gilibert, D., & Vovelle, L. (2003). Explications et estime de soi des candidats: effet sur les décisions de recrutement. In N. Delobbe, G. Karnas, & C. Vandenberghe (Eds.). *Evaluation et développement des compétences au travail* (pp. 115-122). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.

Gillet, I., Gilibert, D., & Banovic, I. (2011). Les effets de « l'évaluation centrale de soi » manifestée en situation de recrutement : une utilisation des paradigmes classiques d'études de la norme d'internalité. 53^{ème} édition du Congrès National de la Société Française de Psychologie, Université Paul Verlaine, Metz, 6 au 9 septembre 2011.

Gillham, J.E., Shatté, A.J., Reivich, K.J., & Seligman, M.E.P. (2001). Optimism, pessimism and explanatory style. In E. C. Chang (Eds.), *Optimism and pessimism, implications for theory, research, and practice* (pp. 53-75). Washington, DC: American Psychological Association.

Girandola, F. (2003). *Psychologie de la persuasion et de l'engagement*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.

Girandola, F., & Roussiau, N. (2003). L'engagement comme source de modifications à long terme. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 57, 83-101.

Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-Efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability. *The Academy of Management Review*, 17(2), 183-211.

Goodykoontz, L., & Herrick, C. A. (1990). Evaluation of an in-service education program regarding aggressive behaviour on a psychiatric unit. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 21(3), 129-133.

Guadagno RE, Asher T, Demaine LJ, Cialdini RB. (2001). When saying yes leads to saying no: preference for consistency and the reverse foot-in-the-door effect. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(7), 859-867.

Guarnera, S. and Williams, R.L. (1987). Optimism and locus of control for health and affiliation among elderly adults. *Journal of Gerontology*, 42(6), 594-595.

Guéguen, N. (2002). *Psychologie de la manipulation et de la soumission*. Paris : Dunod.

Guéguen, N. (2002). Encouragement non-verbal à participer en cours : L'effet du toucher. *Psychologie et Education*, 51, 95-105.

Guéguen, N., & Pascual, A. (2000). Evocation of freedom and compliance : the “but you are free of...” technique. *Current Research in Social Psychology*. 5(18), 264-270.

Guerrero, S. (2000). Où en sont les entreprises françaises en matière d'évaluation des actions de formations ? *Gestion 2000*, 5, 101-115.

Guillon, V., Dosnon, O., Esteve, M.-D., & Gosling, P. (2004). Self-efficacy and behavioral intention: A mediational analysis of the effects of commitment on career counseling. *European Journal of Psychology of Education*, 19(3), 315-332.

Haccoun, R.R., & Saks, A.M. (1998). Training in the 21st century: Some lessons from the last one. *Canadian Psychology*, 39(1-2), 33-51.

Haccoun, R.R., Jeanrie, C., & Saks, A.M. (2000). Concepts et pratiques contemporaines en évaluation de la formation : vers un modèle de diagnostic des impacts. In D. Bouteiller (Ed.), *Former pour performer* (pp. 297-311), Montréal : Revue Gestion.

Hamblin, A. C. (1974). *Evaluation and control of training*. Maidenhead : McGraw-Hill.

Hansford, B.C., & Hattie, J.A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52(1), 123-142.

Heinonen, K., Räikkönen, K., Matthews, K. A., Scheier, M. F., Raitakari, O. T., Pulkki, L., & Keltikangas-Järvinen, L. (2006). Socioeconomic status in childhood and adulthood:

Associations with dispositional optimism and pessimism over a 21-year follow-up. *Journal of Personality*, 74(4), 1111–1126.

Heisler, W. J. (1974). A performance correlate of personal control beliefs in an organizational context. *Journal of Applied Psychology*, 59(4), 504-506.

Helton, S. H. (1990). Developing the construct of general self-efficacy. *Psychological Reports*, 66, 987-994.

Hersch, P. D., & Scheibe, K. E. (1967). Reliability and validity of internal-external control as a personality dimension. *Journal of Consulting Psychology*, 31(6), 609-613.

Hertenstein, E.J. (2001). Goal Orientation and Practice Condition as Predictors of Training Results. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 403-419.

Hiroto, D. S. (1974). Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology*, 102(2), 187-193.

Hmieleski, K.M., Baron, R.A. (2009). Entrepreneurs' optimism and new venture performance: a social cognitive perspective. *Academy of management Journal*, 52(3), 473-488.

Holden, G., Moncher, M. S., Schinke, S. P., & Barker, K. M. (1990). Self-efficacy of children and adolescents: a meta-analysis. *Psychological Reports*, 66, 1044-1046.

Holgado, F. P., Chacon, S., Barbero, I., & Sanduvette, S. (2006). Training Satisfaction Rating Scale : Development of a Measurement Model Using Polychoric Correlations. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(4), 268-279.

Holladay, C. L., & Quinones, M. A. (2003). Practice variability and transfer of training: the role of self-efficacy generality. *Journal of Applied Psychology*, 88(6), 1094-1103.

Holton, E. F., III (1996). The flawed four level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5–21.

Holton, E.F., III (2005). Holton's evaluation model: new evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 37-54.

Huebner, E.S., Ash, C., & Laughlin, J.E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55(2), 167-183.

Huteau, M. (2003). Comment évaluer les effets des méthodes de formation ?, In C. Lévy-Leboyer, M. Huteau, C. Louche, & J. P. Rolland (Eds.), *La Psychologie du Travail* (pp. 289-308). Paris : Editions d'Organisation.

Hyatt, T., & Prawitt, D. (2001). Does Congruence Between Audit Structure and Auditors' Locus of Control Affect Job Performance?. *The Accounting Review*, 76(2), 263-274.

Joule, R. V. (2004). Relancer l'attention et l'intérêt des élèves par une pédagogie de l'engagement. In M. C. Toczec & D. Martinot (Eds.). *Le défi éducatif* (pp. 31-53). Paris : Armand Colin.

Joule, R. V. (2007). De la théorie de l'engagement à la pédagogie de l'engagement. In A. Florin & P. Vignaud (Eds.) *Réussir à l'école. Les effets des dimensions conatives en éducation : personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales* (pp.131-145). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Joule, R.V., (1994). Trois applications de la théorie de l'engagement. In G. Guingouin, & F. Le Poulterier (Eds.), *À quoi sert aujourd'hui la psychologie sociale ?* (pp. 11-22). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Joule R.V. & Beauvois J.L. (1998). *La soumission librement consentie*, Paris: Presses universitaires de France.

Judge, T. (2009). Core self-Evaluation and Success at work. *Current directions in Psychological Science*, 18(1), 58-62.

Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2002). Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct? *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(3), 693–710.

Judge, T. A., Jackson, C. L., Shaw, J. C., Scott, B. A., & Rich, B. L. (2007). Self-efficacy and work-related performance: the integral role of individual differences. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 107-127.

Judge, T.A., Erez, A., Bono, J.E. (1998). The power of being positive: the relationship between positive self-concept and job performance. *Human Performance*, 11(2-3), 167-187.

Judge, T.A., Bono, J.E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits-self esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability-with job satisfaction and job performance: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92.

Judge, T.A., Locke, E.A., Durham, C.C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction: a core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior*, 19, 151–188.

Judge, T.A., Erez, A., Bono, J.E., Thorensen, C.J. (2003). The Core Self-Evaluations Scale: development of a measure. *Personnel Psychology*, 56(2), 303-331.

Kanfer, R., Wanberg, C.R., & Kantrowitz, T.M., (2001). Job search and employment: A personality-motivational analysis and meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 837-855.

Keith, N., & Frese, M. (2005). Self-Regulation in Error Management Training: Emotion Control and Metacognition as Mediators of Performance Effects. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 677-691.

Kehr, H.M., Bles, P., von Rosenstiel, L. (1999). Self-regulation, self-control, and management training transfer. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 487-498.

Kiesler, C. (1971). *The psychology of commitment*. New-York: Academic Press.

Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of American Society for Training and Development*, 13(11), 3–9.

Kirkpatrick, D. L. (2007). The Four Level of Evaluation. *Info Line*, 0701, 1-16.

Korman, A.K. (1970). Toward an Hypothesis of Work Behavior. *Journal of Applied Psychology*, 54(1), 31-41.

Kouabenan, D.R., Gilibert, D., Medina, M. & Bouzon, F. (2001). Hierarchical position, gender, accident severity, and causal attribution. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(3), 553-575.

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.

Kraiger, K., & Jung, K. M. (1997). Linking training objectives to evaluation criteria. In M. A. Quinones, & A. Ehrenstein (Eds.), *Training for a rapidly changing workplace: Applications of psychological research* (pp. 151– 175). Washington, DC: American Psychological Association.

Krampen, G. (1988). Competence and control orientations as predictors of test anxiety in students : Longitudinal results. *Anxiety Research*, 1(3), 185-197.

Kyounghee Lim, C. (2001). Computer self-efficacy, academic self-concept and other predictors of satisfaction and future participation of adult distance learners. *American Journal of Distance Education*, 15(2), 41-51.

Laflamme, C. (1996). Inflation des diplômes et insertion professionnelle des jeunes : situation des diplômés du secondaire professionnel et du cégep technique sur le marché de l'emploi. *Revue des Sciences de l'Education*, 22(1), 47-72.

Langer, E.J. (1975). The illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(2), 311-328.

Langer, E., Blank, A., & Chanowitz, B. (1978). The mindlessness of ostensibly thoughtful action : the role of “placebic” information in interpersonal interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(6), 635-642.

Le Barbenchon, E., Milhabet, I., Steiner, D.D., & Priolo, D. (2008). Social acceptance of exhibiting optimism. *Current Research in Social Psychology*, 14(4), 52-63.

Lecigne, A., & Tolve, R. (2010). Impact d'une formation participative sur l'évolution des attitudes de professionnels en secteur social et médicosocial. *Pratiques Psychologiques*, 16(4), 403-417.

Lefcourt, H. M. (1982). *Locus of Control: Current Trends in Theory and research*. New York: Helsead.

- Lehmann, L. S., Padilla, M., Clark, S., & Loucks, S. (1983). Training personnel in the prevention and management of violent behavior. *Hospital and Community Psychiatry*, 34(1), 40-43.
- Lied, T. R., & Pritchard, R. D. (1976). Relationships between personality variables and components of the expectancy- valence model. *Journal of Applied Psychology*, 61(4), 463-467.
- Lim, D.H., & Morris, M.L. (2006). Influence of Trainee Characteristics, Instructional Satisfaction, and Organisational Climate on Perceived Learning and Learning Transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 17(1), 85-115.
- Lin, Y. R., Shiah, I. S., Chang, Y. C., Lai, T. J., Wang, K. Y., & Chou, K. R. (2004). Evaluation of an assertiveness training program on nursing and medical students' assertiveness, self-esteem, and interpersonal communication satisfaction. *Nurse education today*, 24(8), 656-665.
- Locke, E. A., Frederick, E., Lee, C., & Bobko, P. (1984). Effects of self-efficacy, goals, and task strategies on task performance. *Journal of Applied Psychology*, 69(2), 241-251.
- Louche C., & Lanneau C. (2004). Effets à long terme de l'engagement dans une organisation industrielle, *Psychologie du travail et des organisations*, 10(2), 189-203.
- Lupton, R. A., Weiss, J. E., & Peterson, R. T. (1999). Sales Training Evaluation Model (STEM) : A Conceptual Framework. *Industrial Marketing Management*, 28(1), 73-86.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Dona, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning : evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89.
- Luthans, F., Avolio, B., Avey, J., & Norman, S. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572.
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior. Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16(1), 57-72.
- MacLeod, A. K., & Conway, C. (2005). Well-being and the anticipation of future positive experiences: The role of income, social networks, and planning ability. *Cognition and Emotion*, 19, 357-374.
- Majumder, R. K., MacDonald, A. P., & Greever, K. B. (1977). A study of rehabilitation counselors: Locus of control and attitudes toward the poor. *Journal of Counseling Psychology*, 24(2), 137-141.
- Mäkikangas, A., Kinnunen, U., & Feldt, T. (2004). Self-esteem, dispositional optimism, and health: Evidence from cross-lagged data on employees. *Journal of Research in Personality*, 38(6), 556-575.

Marshall, M.A., & Brown, J.D. (2004). Expectations and realizations: The role of expectancies in achievement settings. *Motivation and Emotion*, 28(4), 347-361.

Marth, J. (1994). *Evaluating Organizational Training Programs*, in the Annual Meeting of the Midwestern educational Research Association, Chicago.

Martin-Du Pan, R.C. (2011). Syndrome du réverbère ou les pièges de la statistique et la manipulation des données. *Revue Médicale Suisse*, 299, 1332-1333.

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.

Maruyama, G., Rubin, R.A., & Kingsbury, G.G. (1981). Self-esteem and educational achievement: Independent constructs with a common cause?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(5), 962-975.

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(4), 828-847.

McCain, D. V. (2005). *Evaluation Basics*. Alexandria : ASTD Press.

Meyers, R., & Houssemand, C. (2005). Etude de la dimension psychologique sur l'insertion professionnelle et ses interactions avec les sphères sociales et économiques. *Working Paper n°3*, 1-76.

Meyers, R., & Houssemand, C. (2010). Socioprofessional and psychological variables that predict job finding. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 60(3), 201-219.

Michalski, G. V. & Cousins, J. B. (2000). Differences of stakeholder perceptions about training evaluation : a concept mapping/pattern matching investigation. *Evaluation and Program Planning*, 23(2), 211-230.

Michalski, G. V. & Cousins, J. B. (2001). Multiple Perspectives on Training Evaluation : Probing Stakeholder Perceptions in a Global Network Development Firm. *American Journal of Evaluation*, 22(1), 37-53.

Millet, P. (2005). *Locus of control and its relation to working life: Studies from the fields of vocational rehabilitation and small firms in Sweden*. Unpublished doctoral dissertation, Lulea University of Technology, Suède.

Millet, P., & Sandberg, K.W., (2003). Locus of control and its relationship with vocational rehabilitation of unemployed sick leaves in Sweden. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 19(1), 59-66.

Morgan, R.B., & Casper, W.J. (2000). Examining the factor structure of participant reactions to training: A multidimensional Approach. *Human Resources Development Quarterly*, 11(3), 301-317.

- Muhonen, T. & Torkelson, E. (2004). Work locus of control and its relationship to health and job satisfaction from a gender perspective. *Stress and Health*, 18(3), 267-275.
- Multon, K. D., Brown, S. D. & Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Munoz, M. (1973). Job satisfaction in policemen and its relation to locus of control, ego strength, and performance (Doctoral dissertation, City University of New York). *Dissertation Abstracts International*, 34, 2946A-2947A. (University Microfilms No. 73-28, 369)
- Ng, T.W.H., Sorensen, K.L., & Eby, L.T. (2006). Locus of control at work: a meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 27(8), 1057-1087.
- Noe, R. A., & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39(3), 497-523.
- Nonis, S. A., & Wright, D. (2003). Moderating effects of achievement striving and situational optimism on the relationship between ability and performance outcomes of college students. *Research in Higher Education*, 44(3), 327–346.
- Orbach, I., Singer, R. N., & Murphey, M. (1997). Changing attributions with an attribution training technique related to basketball dribbling. *Sport Psychologist*, 11(3), 294–304.
- Organ, D. W., & Greene, C. N. (1974). Role ambiguity, locus of control, and work satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 59(1), 101-102.
- Pansu, P., & Gilibert, D. (2002). Effect of causal explanations on work-related judgements. *Applied Psychology*, 51(4), 505-526.
- Pansu, P., Dubois, N., & Dompnier, B. (2008). Internality-norm theory in educational contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 23(4), 385–397.
- Pansu, P., Bressoux, P., & Louche, C. (2003). Theory of the social norm of internality applied to education and organizations. In N. Dubois (Ed.), *A sociocognitive approach to social norms* (pp. 196-230). London: Routledge.
- Pascual, A., & Guéguen, N. (2002). La technique du « vous êtes libre... » : induction d'un sentiment de liberté et soumission à une requête ou le paradoxe d'une liberté manipulatrice. *Revue Internationale de la Psychologie Sociale*, 15(1), 51-77.
- Pascual, A., Castra, D., & Guéguen, N. (2006). L'impact des conditions de choix d'un emploi sur l'insertion professionnelle de publics « précaires » : une application de la théorie de l'engagement. *Psychologie du Travail et des organisations*, 12(1), 21-28.
- Patrick, J. (1992). *Training: Research and practice*. London: Academic Press.
- Paquet, Y. (2009). *Psychologie du contrôle*. Bruxelles : De Boeck.

Pershing, J.A. & Pershing, J.L. (2001). Ineffective reaction evaluation. *Human Resource Development Quarterly*, 12(1), 73-90.

Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44-55.

Phillips, J. J. (1997). *Return On Investment in Training and Performance Improvement Programs*. Houston : Gulf Publishing Company.

Phillips, J. J., Phillips, P. P., Hodges, T. K. (2004). *Make Training Evaluation Work*. Alexandria : ASTD Press.

Piccoli, G., Ahmad, R., & Ives, B. (2001). Web-based virtual learning environments: A research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic it skills training. *MIS Quarterly*, 25(4), 401-426.

Pierce, J. L., Gardner, D. G., Cummings, L. L., & Dunham, R. B. (1989). Organization-based self-esteem: Construct definition measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 32(3), 622-648.

Pierce, J. L., Gardner, D. G., Dunham, R. B., & Cummings, L. L. (1993). The moderating effects of organization-based self-esteem on role condition-employee response relationships. *Academy of Management Journal*, 36(2), 271-288.

Pierce, J.L., & Gardner, D.G. (2004). Self-esteem within the work and organizational context : a review of the organization-based Self-esteem literature, *Journal of management*, 30(5), 591-622.

Pottebaum, S.M., Keith, T.Z., & Ehly, S.W. (1986). Is there a causal relation between self-concept and academic achievement ? *Journal of Educational Research*, 79(3), 140-144.

Quinones, M. A. (1995). Pretraining context effects: Training assignment as feedback. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 226-238.

Quinones, M. A. (1997). Contextual influences on training effectiveness. In M. A. Quinones, & A. Ehrenstein (Eds.), *Training for a rapidly changing workplace: Applications of psychological research* (pp. 177-199). Washington, DC: American Psychological Association.

Quintard, B., Lecigne, A., Pascual, A., Rogues, A.-M., & Parneix, P. (2010). Efficacité comparée de deux stratégies de prévention des infections nosocomiales : impact sur les représentations et les pratiques autodéclarées. *Le Travail Humain*, 73(3), 239-260.

Richey, R.C. (1990). The Effects of Organizational Climate Factors on Industrial Training Outcomes. In *Proceedings of Selected Paper Presentation at the Convention of the Association for Educational Communications and Technology*, 448-477.

Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 33/3, mis en ligne le 28 septembre 2009. URL : [http:// osp.revues.org/index741.html](http://osp.revues.org/index741.html)

- Roques, M. (2008). Les dimensions psychologiques et psychosociales dans l'évaluation de l'efficacité des dispositifs d'insertion, *Pratiques Psychologiques*, 14(3), 375-388.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosholm, M., Nielsen, H. K. & Dabalen, A. (2007). Evaluation of training in African enterprises. *Journal of Development Economics*, 84(1), 310-329.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectations for internal versus external control of reinforcement, *Psychological Monographs*, 80(609), 1-28.
- Rotter, J.B. (1954.) *Social learning and clinical psychology*. Engle Cliffs. New York: Prentice-Hall.
- Rotter, J. (1990) Internal versus External control of reinforcement. A case of history of a variable. *American Psychologist*, 45(4), 489-493.
- Rubin, R.A., Dorle, J., & Sandidge, S. (1977). Self-esteem and school performance. *Psychology in the Schools*, 14(4), 503-507.
- Ryman, D. H., & Biersner, R. J. (1975). Attitudes predictive of diving training success. *Personnel Psychology*, 28(2), 181-188.
- Saks, A.M. (1997). Transfer of training and self-efficacy: What is the dilemma? *Applied Psychology: An International Review*, 46(4) 365-370.
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471-497.
- Sanderson, G. (1992). Objectives and evaluation. In S. Truelove (Ed.), *Handbook of training and development* (pp. 114-142). Oxford: Blackwell Business.
- Santos, A., Stuart, M. (2003). Employee perceptions and their influence on training effectiveness. *Human Resources Management*, 13(1), 27-45.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1063-1078.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implication of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219-247.
- Scheirer, M.A., & Kraut, R.E. (1979). Increased educational achievement via self-concept change. *Review of Educational Research*, 49(1), 131-150.

Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacob, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: construction et validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.

Schwoerer, C.E., May, R.D., Hollensbe, E.C., & Mencl, J. (2005). General and Specific Self-Efficacy in the Context of a Training Intervention to Enhance Performance Expectancy. *Human Resource Development Quarterly*, 16(1), 111-129.

Segerstrom, S. C. (2007). Optimism and resources: Effects on each other and on health over 10 years. *Journal of Research in Personality*, 41(4), 772–786.

Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 5(1), 5-14.

Seligman, M. E. P. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23, 407-412.

Singh, M. R. G. (1978). The relationship of job satisfaction with locus of control, organizational setting and education (Doctoral dissertation, University of Michigan). *Dissertation Abstracts International*, 1978, 38, 684A. (University Microfilms No. 78-13735)

Skaalvik, E.M., & Hagtvet, K.A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(2), 292-307.

Solberg Nes, L., Evans, D. R., & Segerstrom, S. C. (2009). Optimism and college retention: Mediation by motivation, performance, and adjustment. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(8), 1887-1912.

Solberg Nes, L., Segerstrom, S. C., & Sephton, S. E. (2005). Engagement and arousal: Optimism's effects during a brief stressor. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(1), 111-120.

Spector, P.E. (1982). Behavior in organizations as a function of employee's locus of control. *Psychological Bulletin*, 91(3), 482-497.

Spector, P. E. (2006). *Industrial/Organizational Psychology: Research and Practice*, 4th ed. New York: John Wiley.

Spillsbury, M. (1995). *Measuring the Effectiveness of Training*. Poole : IES Co-operative Research Programme.

Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance : a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240-261.

Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797-811.

Tan, J. A., Hall, R. J., & Boyce, C. (2003). The role of employee reactions in predicting training effectiveness. *Human Resource Development Quarterly*, 14(4), 397-411.

- 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., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.
- Taris, T.W. (2002). Unemployment and Mental Health: a longitudinal perspective. *International Journal of Stress Management*, 9(1), 43-57.
- Taylor, M. S., Locke, E. A., Lee, C., & Gist, M.E. (1984). Type A behavior and faculty research productivity: What are the mechanisms?. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 34(3), 402-418.
- Thackwray, B. (1997). *Effective evaluation of training and development in higher education*. London: Kogan Page.
- Tharenou, P. (1979). Employee self-esteem: A review of the literature. *Journal of Vocational Behavior*, 15(3), 316-346.
- Tracey, J. B., Tannenbaum, S. I., & Kavanagh, M. J. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 239-252.
- 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.
- Training Agency (1989). *Training in Britain*. London : HMSO.
- Trottier, C., Trudel, P., & Halliwell, W.R. (2007). Présentation des deux principales théories nord-américaines sur l'optimisme. *Staps*, 77(3), 9-28.
- Tuten, T.L., Neidermeyer, P.E. (2004). Performance, satisfaction and turnover in call centers: The effects of stress and optimism. *Journal of Business Research*, 57(1), 26-34.
- Valecha, G. K. (1972). Construct validation of internal-external locus of reinforcement related to work-related variables. *Proceedings of the 80th Annual Convention of the American Psychological Association*, 7, 455-456.
- Van Dyne, L., & Pierce, J. L. (2003). *Psychological ownership: Feelings of possession and workplace attitudes and behavior*. Working paper, Eli Broad School of Management, Michigan State University.
- Wallace, H.M., & Baumeister, R.F. (2002). The performance of narcissists rises and falls with perceived opportunity for glory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(5), 819-834.

Wanberg, C.R., Glomb, T.M., Song, Z., & Sorenson, S. (2005). Job-search persistence during unemployment: A 10-wave longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 90(3), 411-430.

Wang, A. Y., & Newlin, M. H. (2002). Predictors of web-student performance: The role of self-efficacy and reasons for taking an on-line class. *Computers in Human Behavior*, 18(2), 151-163.

Wang, D. (2005). Students' learning and locus of control in web-supplemental instruction. *Innovative Higher Education*, 30(1), 67-82.

Warr, P., Bird, M., & Rackham, N. (1970). *Evaluation of management training*. Aldershot : Gower.

Warr, P., & Bunce, D. (1995). Trainee characteristics and the outcomes of open learning. *Personnel Psychology*, 48(2), 347-375.

Washington, K., Hale Feinstein, A., & Busser, J. A. (2003). Evaluating the effect of training on perceptions of internal occupational status. *Hospitality Management*, 22(3), 243-265.

Weiss, H., & Sherman, J. (1973). Internal-external control as a predictor of task effort and satisfaction subsequent to failure. *Journal of Applied Psychology*, 57(2), 132-136.

Wylie, R.C. (1979). *The self-concept: Vol. 2. Theory and research on selected topics*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Youssef, C.M., Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: the impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management*, 33(5), 774-800.

Zimmerman, M.A., Copeland, L.A., Shope, J.T., & Dielman, T.E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(2), 117-141.

Zuckerman, M. (1979). Attribution of success and failure revisited: or The motivational bias is alive and well in attribution theory. *Journal of Personality*, 47(2), 245-287.

ANNEXES

Annexe n°1 : Questionnaire pré-test étude 3

Afin de mieux vous connaître et de pouvoir vous suivre lors de cet enseignement merci de renseigner le questionnaire ci-joint.

Identifiant anonyme que vous pouvez facilement mémoriser : la deuxième lettre de votre prénom, puis la deuxième lettre du prénom de votre mère puis la deuxième lettre du prénom de votre père, votre mois et votre année de naissance :

moi : [] mère : [] père : [] mois de naissance : [] Année de naissance : [].

Questionnaire d'apprentissage

1) Je pense pouvoir définir le concept des attributions causales

--
-
+
++
+++

Totalement en désaccord
Totalement en accord

2) Je sais décrire les différents biais attributifs (tel que le biais d'erreur fondamentale)

----- - - - - + - - - - + + + +
 Totalement en désaccord Totalement en accord

3) Je suis capable de repérer les moyennes à comparer dans un tableau afin de mettre en évidence l'existence d'un de ces biais

Totalement en désaccord - - - + ++ +++ Totalement en accord

4) Je sais ce qu'est une variable indépendante théorique (exemple : désirabilité sociale de l'événement à expliquer) et l'expliquer

Totalement en désaccord -- - + ++ +++ Totalement en accord

5) Je suis capable de mettre en relation une VI théorique avec une VI opérationnelle (exemple : comportement à expliquer)

----- - - - - + - - - - + + + +
 Totalement en désaccord Totalement en accord

6) Je sais ce qu'est une variable dépendante théorique (exemple : le lieu d'origine de la cause) et l'expliquer

--
-
+
++
+++

Totalement en désaccord
Totalement en accord

7) Je suis capable de donner des exemples concrets de VD théoriques

--
-
+
++
+++

Totalement en désaccord
 Totalement en accord

8) Je sais expliquer les notions de groupes appareillés et de groupes indépendants

Totalement en désaccord - - - - + ++ +++ Totalement en accord

9) Je sais à quel cas de figure (groupes appariés ou indépendants) correspondent les variables intrasujet et intersujet

--
-
+
++
+++

Totalement en désaccord
 Totalement en accord

10) Je connais pour chacune de ces variables leurs inconvénients

---	--	-	+	++	+++
Totalement en désaccord			Totalement en accord		

11) Je sais définir les variables étiquettes et les variables expérimentales

---	--	-	+	++	+++
Totalement en désaccord			Totalement en accord		

12) Je suis en mesure de dire si les modalités sont provoquées par le chercheur ou invoquées pour chacune de ces deux variables

---	--	-	+	++	+++
Totalement en désaccord			Totalement en accord		

13) Je connais les avantages et les inconvénients liés à ces deux types de variables

---	--	-	+	++	+++
Totalement en désaccord			Totalement en accord		

14) Je sais expliquer l'intérêt de relativiser une différence de moyenne en fonction de la taille des écarts-types

---	--	-	+	++	+++
Totalement en désaccord			Totalement en accord		

15) Lorsque l'on me présente un plan (exemple : $S30 \times A3$ ou $S30 < A3 \times B3 >$), je peux déterminer le nombre de participants nécessaires pour ce dernier

---	--	-	+	++	+++
Totalement en désaccord			Totalement en accord		

16) Souhaitez-vous ajouter des remarques ou des suggestions ?

Ma note à l'examen individuel sur table de TD « Attribution Causale »

a. **J'évalue mon niveau personnel comme suffisant** pour avoir la moyenne à l'examen de TD de Psychologie Sociale « attributions causales ».

---	--	-	+	++	+++
Totalement en désaccord			Totalement en accord		

b. Je pense que ma note à ce sujet **dépendra de moi plutôt que des circonstances** de l'examen (sujet, correcteur, les conditions matérielles...etc).

---	--	-	+	++	+++
Totalement en désaccord			Totalement en accord		

c. En faisant preuve d'efforts, de persévérance, d'organisation et en dépassant les difficultés qui pourraient se présenter, **j'arriverai à avoir la moyenne.**

---	--	-	+	++	+++
Totalement en désaccord			Totalement en accord		

d. Je pense que la note qu'il est le plus probable que j'obtienne est de __, __ /20.

Annexe n°2 : Questionnaire post-test études 1 à 3

Afin de mieux connaître votre ressenti lors de cet enseignement merci de renseigner le questionnaire ci-joint.

Identifiant anonyme que vous pouvez facilement mémoriser : la deuxième lettre de votre prénom, puis la deuxième lettre du prénom de votre mère puis la deuxième lettre du prénom de votre père, votre mois et votre année de naissance :

moi : [] mère : [] père : [] mois de naissance : [] Année de naissance : [].

Questionnaire de satisfaction

I) Objectifs et Contenu du cours (TD « attribution causale »)

1) Les objectifs et les attentes ont été clairement énoncés et définis

---	--	-	+	++	+++
Totalement en désaccord			Totalement en accord		

2) Les objectifs et le contenu annoncés ont été respectés

---	--	-	+	++	+++
Totalement en désaccord			Totalement en accord		

3) Le cours était adapté à votre niveau de connaissances

---	--	-	+	++	+++
Totalement en désaccord			Totalement en accord		

4) Le rythme du cours vous a permis de suivre et de comprendre l'essentiel de la matière

---	--	-	+	++	+++
Totalement en désaccord			Totalement en accord		

5) Ce cours a contribué à l'acquisition de connaissances, de compétences...

---	--	-	+	++	+++
Totalement en désaccord			Totalement en accord		

6) Le contenu de l'enseignement était intéressant

---	--	-	+	++	+++
Totalement en désaccord			Totalement en accord		

7) Vous savez ce que vous devez apprendre et maîtriser pour l'évaluation

---	--	-	+	++	+++
Totalement en désaccord			Totalement en accord		

II) L'organisation pédagogique

8) La quantité de travail pour ce cours était adaptée

---	--	-	+	++	+++
Totalement en désaccord			Totalement en accord		

9) Le temps alloué à chaque exercice était approprié

---	--	-	+	++	+++
-----	----	---	---	----	-----

Totalement en désaccord

10) Vous avez apprécié cette façon de travailler (procéder par exercices)

Totalement en accord

--
-
+
++
+++

Totalement en désaccord
Totalement en accord

11) Les échanges entre étudiants ont été utiles et intéressants

----- -- - + ++ +++
 Totalement en désaccord Totalement en accord

III) L'enseignant

12) L'enseignant a su créer un climat de travail favorable

----- - - - - + + + +
 Totalement en désaccord Totalement en accord

13) L'enseignant a présenté le contenu du cours de manière intelligible et structurée

----- - - - - + - - - - + + + +
 Totalement en désaccord Totalement en accord

14) L'enseignant était disponible pendant la séance (réponses aux questions, conseils)

Totalement en désaccord - - - - + ++ +++ Totalement en accord

15) L'enseignant sollicitait votre participation durant le cours

----- - - - - - + + + + +
 Totalement en désaccord Totalement en accord

IV) Conditions matérielles

16) Les conditions matérielles de travail dans ce cours étaient satisfaisantes (salle de cours, éclairage, espace de travail, nombre d'étudiants par cours, ...)

--
-
+
++
+++

Totalement en désaccord
 Totalement en accord

17) Pour ceux souhaitant approfondir leurs connaissances, l'accès à la documentation de la BU était aisé

----- - - - - - + + + + +
 Totalement en désaccord Totalement en accord

18) La durée des séances était satisfaisante

--
-
+
++
+++

Totalement en désaccord
 Totalement en accord

19) La qualité des exercices proposés vous a paru satisfaisante

----- - - - - + ++ +++
 Totalement en désaccord Totalement en accord

V) Appréciation d'ensemble

20) Dans l'ensemble, ce cours vous a paru satisfaisant

---	--	-	+	++	+++
Totalelement en désaccord			Totalelement en accord		

21) Souhaitez-vous ajouter des remarques (positives ou négatives) ou des suggestions?

Questionnaire d'apprentissage

1) Les attributions causales

1) Je pense pouvoir définir le concept des attributions causales

---	--	-	+	++	+++
Totalelement en désaccord			Totalelement en accord		

2) Je sais décrire les différents biais attributifs (tel que le biais d'erreur fondamentale)

---	--	-	+	++	+++
Totalelement en désaccord			Totalelement en accord		

3) Je suis capable de repérer les moyennes à comparer dans un tableau afin de mettre en évidence l'existence d'un de ces biais

---	--	-	+	++	+++
Totalelement en désaccord			Totalelement en accord		

4) Je sais ce qu'est une variable indépendante théorique (exemple : désirabilité sociale de l'événement à expliquer) et l'expliquer

---	--	-	+	++	+++
Totalelement en désaccord			Totalelement en accord		

5) Je suis capable de mettre en relation une VI théorique avec une VI opérationnelle (exemple : comportement à expliquer)

---	--	-	+	++	+++
Totalelement en désaccord			Totalelement en accord		

6) Je sais ce qu'est une variable dépendante théorique (exemple : le lieu d'origine de la cause) et l'expliquer

---	--	-	+	++	+++
Totalelement en désaccord			Totalelement en accord		

7) Je suis capable de donner des exemples concrets de VD théoriques

---	--	-	+	++	+++
Totalelement en désaccord			Totalelement en accord		

II) Notions de statistiques

8) Je sais expliquer les notions de groupes appariés et de groupes indépendants

---	--	-	+	++	+++
Totalelement en désaccord			Totalelement en accord		

9) Je sais à quel cas de figure (groupes appariés ou indépendants) correspondent les variables intrasujet et intersujet

---	--	-	+	++	+++
Totalelement en désaccord			Totalelement en accord		

10) Je connais pour chacune de ces variables leurs inconvénients

---	--	-	+	++	+++
Totalelement en désaccord			Totalelement en accord		

11) Je sais définir les variables étiquettes et les variables expérimentales

---	--	-	+	++	+++
Totalelement en désaccord			Totalelement en accord		

12) Je suis en mesure de dire si les modalités sont provoquées par le chercheur ou invoquées pour chacune de ces deux variables

---	--	-	+	++	+++
Totalelement en désaccord			Totalelement en accord		

13) Je connais les avantages et les inconvénients liés à ces deux types de variables

---	--	-	+	++	+++
Totalelement en désaccord			Totalelement en accord		

14) Je sais expliquer l'intérêt de relativiser une différence de moyenne en fonction de la taille des écarts-types

---	--	-	+	++	+++
Totalelement en désaccord			Totalelement en accord		

15) Lorsque l'on me présente un plan (exemple : $S30 \times A3$ ou $S30 < A3 \times B3 >$), je peux déterminer le nombre de participants nécessaires pour ce dernier

---	--	-	+	++	+++
Totalelement en désaccord			Totalelement en accord		

Ma note à l'examen individuel sur table de TD « Attribution Causale »

e. **J'évalue mon niveau personnel comme suffisant** pour avoir la moyenne à l'examen de TD de Psychologie Sociale « attributions causales ».

---	--	-	+	++	+++
Totalelement en désaccord			Totalelement en accord		

f. Je pense que ma note à ce sujet **dépendra de moi plutôt que des circonstances** de l'examen (sujet, correcteur, les conditions matérielles...etc).

g. En faisant preuve d'efforts, de persévérance, d'organisation et en dépassant les difficultés qui pourraient se présenter, **j'arriverai à avoir la moyenne.**

h. Je pense que la note qu'il est le plus probable que j'obtienne est de : __, __/20.

Annexe n° 3 : Questionnaire post-test étude 4

Afin de mieux connaître votre ressenti lors de cet enseignement merci de renseigner le questionnaire ci-joint.

Age :

Sexe : ☐ Féminin ☐ Masculin

Identifiant anonyme que vous pouvez facilement mémoriser : la deuxième lettre de votre prénom, puis la deuxième lettre du prénom de votre mère puis la deuxième lettre du prénom de votre père, votre mois et votre année de naissance :

moi : [] mère : [] père : [] mois de naissance : [] Année de naissance : [].

Questionnaire de satisfaction

1) Objectifs et Contenu du cours (TD « attribution causale »)

1) Les objectifs et les attentes ont été clairement énoncés et définis

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

2) Les objectifs et le contenu annoncés ont été respectés

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

3) Le cours était adapté à votre niveau de connaissances

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

4) Le rythme du cours vous a permis de suivre et de comprendre l'essentiel de la matière

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

5) Ce cours a contribué à l'acquisition de connaissances, de compétences...

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

6) Le contenu de l'enseignement était intéressant

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

7) Vous savez ce que vous devez apprendre et maîtriser pour l'évaluation

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

II) L'organisation pédagogique

8) La quantité de travail pour ce cours était adaptée

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

9) Le temps alloué à chaque exercice était approprié

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

10) Vous avez apprécié cette façon de travailler (procéder par exercices)

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

11) Les échanges entre étudiants ont été utiles et intéressants

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

III) L'enseignant

12) L'enseignant a su créer un climat de travail favorable

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

13) L'enseignant a présenté le contenu du cours de manière intelligible et structurée

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

14) L'enseignant était disponible pendant la séance (réponses aux questions, conseils)

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

15) L'enseignant sollicitait votre participation durant le cours

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

IV) Conditions matérielles

16) Les conditions matérielles de travail dans ce cours étaient satisfaisantes (salle de cours, éclairage, espace de travail, nombre d'étudiants par cours, ...)

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

17) Pour ceux souhaitant approfondir leurs connaissances, l'accès à la documentation de la BU était aisé

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

18) La durée des séances était satisfaisante

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

19) La qualité des exercices proposés vous a paru satisfaisante

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

V) Appréciation d'ensemble

20) Dans l'ensemble, ce cours vous a paru satisfaisant

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

21) Souhaitez-vous ajouter des remarques (positives ou négatives) ou des suggestions?

Questionnaire d'apprentissage

1) Les attributions causales

1) Je pense pouvoir définir le concept des attributions causales

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

2) Je sais décrire les différents biais attributifs (tel que le biais d'erreur fondamentale)

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

3) Je suis capable de repérer les moyennes à comparer dans un tableau afin de mettre en évidence l'existence d'un de ces biais

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

4) Je sais ce qu'est une variable indépendante théorique (exemple : désirabilité sociale de l'événement à expliquer) et l'expliquer

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

5) Je suis capable de mettre en relation une VI théorique avec une VI opérationnelle (exemple : comportement à expliquer)

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

6) Je sais ce qu'est une variable dépendante théorique (exemple : le lieu d'origine de la cause) et l'expliquer

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

7) Je suis capable de donner des exemples concrets de VD théoriques

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

II) Notions de statistiques

8) Je sais expliquer les notions de groupes appariés et de groupes indépendants

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

9) Je sais à quel cas de figure (groupes appariés ou indépendants) correspondent les variables intrasujet et intersujet

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

10) Je connais pour chacune de ces variables leurs inconvénients

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

11) Je sais définir les variables étiquettes et les variables expérimentales

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

12) Je suis en mesure de dire si les modalités sont provoquées par le chercheur ou invoquées pour chacune de ces deux variables

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

13) Je connais les avantages et les inconvénients liés à ces deux types de variables

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

14) Je sais expliquer l'intérêt de relativiser une différence de moyenne en fonction de la taille des écarts-types

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

15) Lorsque l'on me présente un plan (exemple : $S30 \times A3$ ou $S30 < A3 \times B3 >$), je peux déterminer le nombre de participants nécessaires pour ce dernier

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

Ma note à l'examen individuel sur table de TD « Attribution Causale »

1) Par rapport à ma note à l'examen, quand j'essaye quelque chose, en général, je réussis

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

2) Par rapport à ma note à l'examen, il m'arrive parfois, quand j'échoue, de me sentir inutile et sans valeur

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

3) Par rapport à ma note à l'examen, il m'arrive parfois d'avoir le sentiment de ne pas avoir de contrôle sur mon travail

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

4) Par rapport à ma note à l'examen, il m'arrive parfois de me sentir déprimé(e)

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

5) Par rapport à ma note à l'examen, je suis sûr(e) d'obtenir le succès que je mérite dans la vie

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

6) Par rapport à ma note à l'examen, je mène à bien mes tâches avec succès

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

7) Par rapport à ma note à l'examen, d'une manière générale, je suis content(e) de moi

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

8) Par rapport à ma note à l'examen, je suis rempli(e) de doutes sur ma compétence

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

9) Par rapport à ma note à l'examen, je décide de ce qui se passe dans ma vie

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

10) Par rapport à ma note à l'examen, je n'ai pas le sentiment d'avoir le contrôle de ma réussite professionnelle

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

11) Par rapport à ma note à l'examen, il y a des moments où les choses me semblent plutôt sombres et sinistres

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

12) Par rapport à ma note à l'examen, je suis capable de faire face et de surmonter la plupart de mes problèmes

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

13) J'évalue mon niveau personnel comme suffisant pour avoir la moyenne à l'examen de TD de Psychologie Sociale « attributions causales ».

----- -- - + ++ +++
 Totalement en désaccord Totalement en accord

14) Je pense que ma note à ce sujet **dépendra de moi plutôt que des circonstances** de l'examen (sujet, correcteur, les conditions matérielles...etc).

Totalement en désaccord -- - + ++ +++ Totalement en accord

15) En faisant preuve d'efforts, de persévérance, d'organisation et en dépassant les difficultés qui pourraient se présenter, j'arriverai à avoir la moyenne.

Totalement en désaccord -- - + ++ +++ Totalement en accord

16) Je pense que la note qu'il est le plus probable que j'obtienne est de : __, __/20.

Annexe n° 4 : Questionnaire satisfaction étude 5



Bonjour,

Vous suivez ou avez terminé une formation à l'université de Bourgogne, avec le SUFCOB. Dans un but d'amélioration constante de nos formations, nous souhaitons évaluer votre satisfaction.

Ce questionnaire a pour objet de recueillir votre opinion et vos suggestions portant sur les différents aspects de la formation que vous venez de suivre. A ce titre, votre réponse nous est précieuse.

Conformément à la loi, vos réponses seront rendues anonymes et confidentielles.

Afin que le questionnaire soit valide, merci de répondre à toutes les questions. Nous vous prions de nous renvoyer le questionnaire à l'aide de l'enveloppe retour pour **le 09 juillet** au plus tard.

Merci de votre participation.

Les objectifs généraux de la formation	Points que vous souhaiteriez évoquer ...																		
1. Les objectifs ont été clairement énoncés et définis... <table><tr><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td></tr><tr><td>Totalement en</td><td>En</td><td>Plutôt en</td><td>Plutôt en</td><td>En</td><td>Totalement en</td></tr><tr><td>Désaccord</td><td>Désaccord</td><td>Désaccord</td><td>Accord</td><td>Accord</td><td>Accord</td></tr></table>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Totalement en	En	Plutôt en	Plutôt en	En	Totalement en	Désaccord	Désaccord	Désaccord	Accord	Accord	Accord	
☐	☐	☐	☐	☐	☐														
Totalement en	En	Plutôt en	Plutôt en	En	Totalement en														
Désaccord	Désaccord	Désaccord	Accord	Accord	Accord														
2. Les objectifs énoncés et définis ont été respectés <table><tr><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td></tr><tr><td>Totalement en</td><td>En</td><td>Plutôt en</td><td>Plutôt en</td><td>En</td><td>Totalement en</td></tr><tr><td>Désaccord</td><td>Désaccord</td><td>Désaccord</td><td>Accord</td><td>Accord</td><td>Accord</td></tr></table>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Totalement en	En	Plutôt en	Plutôt en	En	Totalement en	Désaccord	Désaccord	Désaccord	Accord	Accord	Accord	
☐	☐	☐	☐	☐	☐														
Totalement en	En	Plutôt en	Plutôt en	En	Totalement en														
Désaccord	Désaccord	Désaccord	Accord	Accord	Accord														
3. Les objectifs énoncés et définis ont répondu à vos attentes <table><tr><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td></tr><tr><td>Totalement en</td><td>En</td><td>Plutôt en</td><td>Plutôt en</td><td>En</td><td>Totalement en</td></tr><tr><td>Désaccord</td><td>Désaccord</td><td>Désaccord</td><td>Accord</td><td>Accord</td><td>Accord</td></tr></table>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Totalement en	En	Plutôt en	Plutôt en	En	Totalement en	Désaccord	Désaccord	Désaccord	Accord	Accord	Accord	
☐	☐	☐	☐	☐	☐														
Totalement en	En	Plutôt en	Plutôt en	En	Totalement en														
Désaccord	Désaccord	Désaccord	Accord	Accord	Accord														

200 ENQ

Globalement les interventions	Points que vous souhaiteriez évoquer ...
4. Le contenu de leurs enseignements a été communiqué clairement ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalement en Désaccord En Désaccord Plutôt en Désaccord Plutôt en Accord En Accord Totalement en Accord	
5. Les intervenants étaient disponibles pour répondre aux questions posées et pour aider à la compréhension des enseignements ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalement en Désaccord En Désaccord Plutôt en Désaccord Plutôt en Accord En Accord Totalement en Accord	
6. Ils vous ont transmis des outils d'apprentissage et vous ont aidé à les utiliser ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalement en Désaccord En Désaccord Plutôt en Désaccord Plutôt en Accord En Accord Totalement en Accord	
7. Ils vous ont fourni suffisamment de références (exemples, photocopiés, livres...) complémentaires à leur enseignement ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalement en Désaccord En Désaccord Plutôt en Désaccord Plutôt en Accord En Accord Totalement en Accord	
L'organisation des cours	Points que vous souhaiteriez évoquer ...
8. Les modules de formation étaient cohérents et complémentaires ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalement en Désaccord En Désaccord Plutôt en Désaccord Plutôt en Accord En Accord Totalement en Accord	
9. la charge de travail était répartie de façon équilibrée ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalement en Désaccord En Désaccord Plutôt en Désaccord Plutôt en Accord En Accord Totalement en Accord	
10. La charge de travail exigée était adaptée à votre situation ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalement en Désaccord En Désaccord Plutôt en Désaccord Plutôt en Accord En Accord Totalement en Accord	
11. Le rythme et la progression des cours étaient adaptés ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalement en Désaccord En Désaccord Plutôt en Désaccord Plutôt en Accord En Accord Totalement en Accord	
12. Les cours étaient adaptés à vos connaissances préalables ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalement en Désaccord En Désaccord Plutôt en Désaccord Plutôt en Accord En Accord Totalement en Accord	
13. Les enseignements vous ont permis d'acquérir des connaissances ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalement en Désaccord En Désaccord Plutôt en Désaccord Plutôt en Accord En Accord Totalement en Accord	

14. Les enseignements vous ont permis d'acquérir des compétences professionnelles ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalement en En Plutôt en Plutôt en En Totalement en Désaccord Désaccord Désaccord Accord Accord Accord	
15. Vous estimez pouvoir vous servir dans votre vie professionnelle des acquis de la formation ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalement en En Plutôt en Plutôt en En Totalement en Désaccord Désaccord Désaccord Accord Accord Accord	
16. Pour les personnes ayant effectué un stage pratique : Le stage pratique vous a aidé à acquérir des connaissances et des compétences professionnelles ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalement en En Plutôt en Plutôt en En Totalement en Désaccord Désaccord Désaccord Accord Accord Accord	
17. Pour les personnes ayant participé à des travaux collectifs : les travaux collectifs vous ont permis de progresser ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalement en En Plutôt en Plutôt en En Totalement en Désaccord Désaccord Désaccord Accord Accord Accord	
18. Les échanges entre les étudiants vous ont été profitables ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalement en En Plutôt en Plutôt en En Totalement en Désaccord Désaccord Désaccord Accord Accord Accord	
Les modalités d'évaluation	Points que vous souhaiteriez évoquer ...
19. Vous savez ce que vous devez apprendre et maîtriser pour l'évaluation ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalement en En Plutôt en Plutôt en En Totalement en Désaccord Désaccord Désaccord Accord Accord Accord	
20. Les modalités d'évaluation sont satisfaisantes ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalement en En Plutôt en Plutôt en En Totalement en Désaccord Désaccord Désaccord Accord Accord Accord	
L'organisation pédagogique et administrative	Points que vous souhaiteriez évoquer ...
21. Avant votre formation, il a été répondu à vos demandes (information, orientation, prise en charge, formalités...) de manière satisfaisante ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalement en En Plutôt en Plutôt en En Totalement en Désaccord Désaccord Désaccord Accord Accord Accord	
22. Pendant votre formation, il a été répondu à vos demandes (organisation, facturation, attestations...) de manière satisfaisante ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalement en En Plutôt en Plutôt en En Totalement en Désaccord Désaccord Désaccord Accord Accord Accord	

23. D'une manière générale, la qualité de service du SUFCOB est satisfaisante ☐ Totalelement en Désaccord ☐ En Désaccord ☐ Plutôt en Désaccord ☐ Plutôt en Accord ☐ En Accord ☐ Totalelement en Accord	
24. Les locaux et équipements mis à disposition sont adaptés ☐ Totalelement en Désaccord ☐ En Désaccord ☐ Plutôt en Désaccord ☐ Plutôt en Accord ☐ En Accord ☐ Totalelement en Accord	
Comment voyez-vous la recherche d'emploi suite à la formation ?	
25. Vous avez le sentiment que trouver un emploi en rapport avec cette formation dépend de tout un chacun plutôt que des circonstances du marché du travail ☐ Totalelement en Désaccord ☐ En Désaccord ☐ Plutôt en Désaccord ☐ Plutôt en Accord ☐ En Accord ☐ Totalelement en Accord	
26. Vous avez le sentiment que, pour ce qui est de trouver un emploi en rapport avec cette formation, votre profil est au moins équivalent avec celui des autres candidats ☐ Totalelement en Désaccord ☐ En Désaccord ☐ Plutôt en Désaccord ☐ Plutôt en Accord ☐ En Accord ☐ Totalelement en Accord	
27. Vous avez le sentiment qu'on peut trouver un emploi en rapport avec cette formation en faisant preuve d'initiatives et de persévérance ☐ Totalelement en Désaccord ☐ En Désaccord ☐ Plutôt en Désaccord ☐ Plutôt en Accord ☐ En Accord ☐ Totalelement en Accord	
28. Vous pensez signer un contrat de travail en rapport avec cette formation dans les trois mois qui viennent ☐ Totalelement en Désaccord ☐ En Désaccord ☐ Plutôt en Désaccord ☐ Plutôt en Accord ☐ En Accord ☐ Totalelement en Accord	
29. Vous pensez trouver un emploi en rapport avec cette formation dans un délai de.....mois. Si vous ne recherchez pas immédiatement de l'emploi (congés, congés maternités, maladie, autres...), cochez cette case ☐ . Si vous avez déjà signé un contrat cochez celle-ci ☐	
Appréciation d'ensemble	
30. La formation suivie a-t-elle répondu à vos attentes?	
31. Avez-vous des remarques (positives ou négatives) sur la formation en général?	

Annexe n° 5 : Questionnaire insertion étude 5

Questionnaire d'insertion

A Coordonnées actuelles et Coursus

1.Code

2.Sexe ☐ Féminin ☐ Masculin

3.Année de naissance

4.Situation de famille

☐ Célibataire ☐ Concubinage ☐ Divorcé(e)
☐ Marié(e), pacsé(e) ☐ Veuf(ve)

5. Nombre d'enfants à charge

6.Code postal actuel

7.De quel niveau est le diplôme le plus élevé que vous ayez obtenu **avant** l'entrée dans notre formation?

☐ Aucun ☐ Bac ☐ Bac+3 ☐ Bac+5
☐ Inférieur à bac ☐ Bac+2 ☐ Bac+4 ☐ Bac+8

8.Lequel?

9. Année?

10.Indiquez l'intitulé exact de **la formation que vous avez suivie** dans notre établissement

11.Avez-vous achevé cette formation?

☐ Oui ☐ Non

12.Avez-vous obtenu le diplôme correspondant?

☐ En totalité ☐ Partiellement ☐ Non

13.A la date d'entrée en formation, vous étiez :

☐ Salarié(e) ☐ Etudiant(e)
☐ Demandeur(se) d'emploi ☐ Autre :

14. Lors de votre formation, quelle était votre statut (cochez la ou les cases) ?

- ☐ Plan de formation
 ☐ Contrat de professionnalisation
 ☐ Stagiaire rémunéré (CNASEA)
- ☐ Période de professionnalisation
 ☐ Contrat d'apprentissage
 ☐ Stagiaire non indemnisé
- ☐ CIF (congé individuel de formation)
 ☐ Stagiaire Indemnisé par les ASSEDIC
 ☐ Autre :

SUITE A LA FORMATION QUELS SONT VOS REACTIONS, SENTIMENTS ET ATTENTES CONCERNANT LA RECHERCHE D'EMPLOI DANS LE SECTEUR LIE A LA FORMATION SUIVIE

15. Vous avez eu le sentiment que trouver un emploi en rapport avec cette formation dépendait de tout un chacun plus que des circonstances du marché du travail

- | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Tout à fait en
fait | Plutôt en | En | En | Plutôt en | Tout à |
| Désaccord | Désaccord | Désaccord | Accord | Accord | Accord |

16. Vous avez eu le sentiment que, pour trouver un travail en rapport avec cette formation, votre profil était au moins équivalent avec celui des autres candidats

- ☐ Tout à fait en Désaccord
 ☐ Plutôt en Désaccord
 ☐ En Désaccord
 ☐ En Accord
 ☐ Plutôt en Accord
 ☐ Tout à fait Accord

18. Vous pensiez qu'il était possible de signer un contrat de travail en rapport avec cette formation dans les trois mois suivant la fin de cette formation

- | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Tout à fait en
fait | Plutôt en | En | En | Plutôt en | Tout à |
| Désaccord | Désaccord | Désaccord | Accord | Accord | Accord |

19. Vous pensiez trouver un emploi en rapport avec cette formation dans un délai de mois.

20. Avez-vous signé pour un emploi ou changé d'emploi en rapport avec la formation au cours ce celle-ci?

- ☐
- Oui
- ☐
- Non

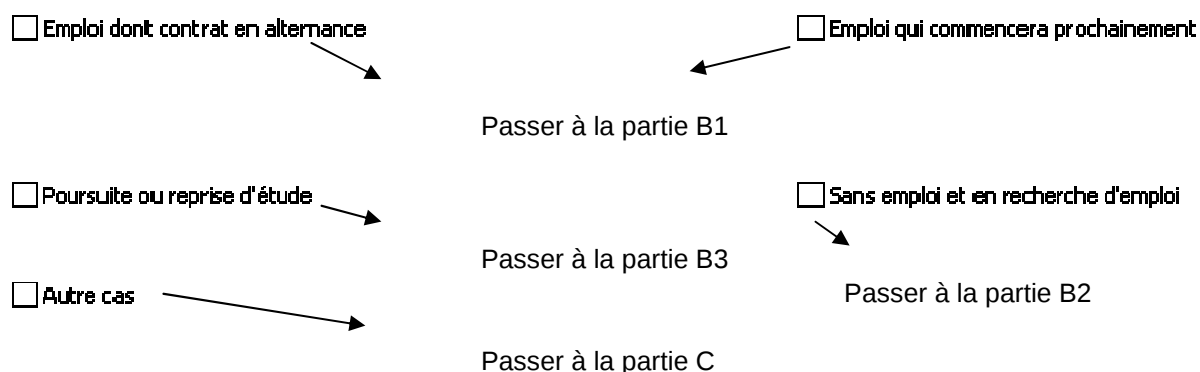
21. Avez-vous recherché un emploi en rapport avec la formation?

- ☐
- Oui
- ☐
- Non

22. Si oui, à quelle période a débuté cette recherche d'emploi, hormis congés et autres raisons?

(mois/année)

23. Quelle est votre situation actuelle?



B1 Si vous avez un emploi

24. Depuis quelle date occupez-vous cet emploi (précisez le mois et l'année)?

25. Depuis la fin de votre formation, en comptant votre emploi actuel, combien d'emplois avez-vous occupés (hors petits boulots inférieurs à un mi-temps et/ou inférieurs à 3 mois) ?

26. Quel est l'intitulé précis de votre emploi actuel?

27. Quel est le type de votre contrat de travail?

- | | | |
|--|---|--|
| ☐ Contrat d'apprentissage | ☐ Contrat d'insertion | ☐ Fonctionnaire |
| ☐ Salarié(e) en CDI | ☐ Emploi tremplin | ☐ Contractuel de droit public |
| ☐ Salarié(e) en CDD | ☐ Salarié(e) en contrat nouvelle embauche (CNE) | ☐ En Intérim |
| ☐ Contrat de professionnalisation | ☐ Travailleur indépendant ou profession libérale | ☐ Autre : |

28. S'agit-il d'un emploi?

- ☐ A temps plein ☐ A temps partiel

29. Comment avez-vous trouvé cet emploi?

- ☐ Grâce aux contacts pendant la formation, pendant le stage pratique
- ☐ Grâce aux petites annonces
- ☐ Grâce à des relations personnelles
- ☐ Suite à une candidature spontanée
- ☐ Suite à une mission intérim ou un CDD
- ☐ Suite à un concours de la fonction publique
- ☐ Par l'ANPE
- ☐ Par internet
- ☐ Suite à une promotion
- ☐ Autre :

30. Dans quelle ville travaillez-vous?

31. Dans cet emploi quelles sont les évolutions par rapport à votre situation antérieure?

- ☐ Changement d'employeur
- ☐ Changement de fonctions
- ☐ Changement de niveau de rémunération
- ☐ De conditions de travail
- ☐ Autres.....

32. Votre emploi correspond t-il, d'après vous, à votre niveau de formation?

☐ Plutôt Oui

☐ Plutôt Non

33. Votre emploi correspond t-il, d'après vous, à votre domaine de formation?

☐ Plutôt Oui

☐ Plutôt Non

34. Auriez-vous pu occuper votre emploi actuel sans avoir suivi votre formation?

☐ Plutôt Oui

☐ Plutôt Non

35. Pensez-vous que votre emploi actuel nécessiterait une formation supplémentaire?

☐ Plutôt Oui

☐ Plutôt Non

36. Avez-vous un statut de cadre ?

☐ Plutôt Oui

☐ Plutôt Non

37. Si oui, est-ce votre formation qui vous a permis d'accéder à ce statut d'encadrement?

☐ Plutôt Oui

☐ Plutôt Non

38. Estimez-vous que votre salaire est en adéquation avec votre niveau de qualification?

☐ Plutôt Oui

☐ Plutôt Non

39. Cherchez-vous actuellement un nouvel emploi?

☐ Oui

☐ Non

40. Si oui, pour quelles raisons cherchez-vous un autre emploi?

B2 Si vous êtes à la recherche d'un emploi (sinon passez directement à B3)

41. Depuis combien de mois êtes vous demandeur d'emploi?

42. Cherchez-vous un emploi?

☐ Dans le domaine de votre formation ☐ Hors du domaine de votre formation ☐ Les deux

43. Vos recherches s'effectuent de préférence?

☐ Dans votre département de résidence ☐ Dans votre région
☐ Dans la France entière ☐ A l'étranger

44. Avez-vous sollicité des organismes publics d'aide à l'emploi (ANPE, APEC...)?

☐ Oui ☐ Non

45. Si oui, lesquels?

☐ ANPE ☐ APEC ☐ Autre(s) :

ACTUELLEMENT QUELS SONT VOS REACTIONS, SENTIMENTS ET ATTENTES LORS DE VOTRE RECHERCHE D'EMPLOI DANS LE SECTEUR LIE A LA FORMATION SUIVIE

46. Vous avez le sentiment que trouver un emploi en rapport avec cette formation dépend de tout un chacun plus que des circonstances du marché du travail

☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tout à fait en Désaccord	Plutôt en Désaccord	En Désaccord	En Accord	Plutôt en Accord	Tout à fait Accord

47. Vous avez le sentiment que, pour trouver un travail en rapport avec cette formation votre profil est au moins équivalent avec celui des autres candidats

☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tout à fait en Désaccord	Plutôt en Désaccord	En Désaccord	En Accord	Plutôt en Accord	Tout à fait Accord

48. Vous avez le sentiment qu'on peut obtenir un emploi en rapport avec cette formation en faisant preuve d'initiatives et de persévérance

☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tout à fait en Désaccord	Plutôt en Désaccord	En Désaccord	En Accord	Plutôt en Accord	Tout à fait Accord

49. Vous pensez trouver un emploi en rapport avec cette formation dans un délai de mois.

B3 Si vous poursuivez actuellement des études (sinon passez directement à D)

50. Quelle formation suivez-vous?

☐ Licence première année

☐ Licence deuxième année

☐ Licence troisième année (licence générale)

☐ Licence professionnelle

☐ DU

☐ IUP

☐ Master 1 (maîtrise)

☐ Master 2 professionnel (DESS)

☐ Master 2 recherche (DEA)

☐ Ecole d'ingénieur

☐ Ecole de commerce

☐ IUFM

☐ Doctorat

☐ Autre :

51. Indiquez l'intitulé et la spécialité de la formation que vous suivez et le nom de l'établissement

52. Quelle est la nature de la poursuite d'études?

☐ Formation en alternance (contrat de professionnalisation ou d'apprentissage)

☐ Formation continue

☐ Autre :

C 53. Merci de préciser votre situation

D 54. Souhaitez-vous ajouter des remarques ou des suggestions?

Annexe n°6 : Questionnaire pré-test étude 6

Afin de mieux vous connaître et de pouvoir vous suivre lors de cet enseignement merci de renseigner le questionnaire ci-joint.

Age :

Sexe : ☐ Féminin ☐ Masculin

Identifiant anonyme que vous pouvez facilement mémoriser : la deuxième lettre de votre prénom, puis la deuxième lettre du prénom de votre mère puis la deuxième lettre du prénom de votre père :

moi : [] père : [] mère : []

Questionnaire

1) Avant de commencer ce cours, vous savez :

a) comment se déroule un entretien de recrutement

----	---	--	-	+	++	+++	++++
Totalement en désaccord				Totalement en accord			

b) comment se prépare un entretien de recrutement pour le candidat

----	---	--	-	+	++	+++	++++
Totalement en désaccord				Totalement en accord			

c) quelles sont les questions qui peuvent vous être posées

----	---	--	-	+	++	+++	++++
Totalement en désaccord				Totalement en accord			

d) sur quels critères un recruteur se base pour vous évaluer

----	---	--	-	+	++	+++	++++
Totalement en désaccord				Totalement en accord			

e) quels comportements adopter pour réussir un entretien de recrutement

----	---	--	-	+	++	+++	++++
Totalement en désaccord				Totalement en accord			

2) Ce que vous trouvez motivant, c'est de savoir :

a) comment se déroule un entretien de recrutement

----	---	--	-	+	++	+++	++++
Totalement en désaccord				Totalement en accord			

b) comment se prépare un entretien de recrutement pour le candidat

----	---	--	-	+	++	+++	++++
Totalement en désaccord				Totalement en accord			

c) quelles sont les questions qui peuvent vous être posées

----	---	--	-	+	++	+++	++++
Totalement en désaccord				Totalement en accord			

d) sur quels critères un recruteur se base pour vous évaluer

-----	----	---	--	-	+	++	+++	++++
Totalement en désaccord								Totalement en accord

e) quels comportements adopter pour réussir un entretien de recrutement

-----	----	---	--	-	+	++	+++	++++
Totalement en désaccord								Totalement en accord

3) Dans l'ensemble, vous êtes motivés à suivre cet enseignement (sur l'entretien de recrutement)

-----	----	---	--	-	+	++	+++	++++
Totalement en désaccord								Totalement en accord

4) Concernant votre entretien de recrutement en vue de l'obtention d'un stage (en première année ou en deuxième année), pensez-vous que :

a) **Vous évaluez votre niveau personnel comme suffisant** pour réussir votre entretien de recrutement en vue de l'obtention d'un stage.

-----	----	---	--	-	+	++	+++	++++
Totalement en désaccord								Totalement en accord

b) Vous pensez que votre réussite à un entretien de recrutement **dépendra de vous plutôt que des circonstances** de l'entretien (recruteur, situation économique, besoins de l'organisation...etc).

-----	----	---	--	-	+	++	+++	++++
Totalement en désaccord								Totalement en accord

c) En faisant preuve d'efforts, de persévérance, d'organisation et en dépassant les difficultés qui pourraient se présenter, **vous réussirez forcément votre entretien de recrutement.**

-----	----	---	--	-	+	++	+++	++++
Totalement en désaccord								Totalement en accord

d) Vous pensez décrocher un stage au bout de.....entretiens ou avez-vous déjà un stage ? _____

5) Souhaitez-vous ajouter des remarques ou des suggestions ?

Annexe n° 7 : Questionnaire post-test étude 6

Afin de mieux connaître votre ressenti lors de cet enseignement merci de renseigner le questionnaire ci-joint.

Age :

Sexe : ☐ Féminin ☐ Masculin

Identifiant anonyme que vous pouvez facilement mémoriser : la deuxième lettre de votre prénom, puis la deuxième lettre du prénom de votre mère puis la deuxième lettre du prénom de votre père :

moi : [] père : [] mère : []

Questionnaire

1) A l'issue de ce cours, vous savez :

a) comment se déroule un entretien de recrutement

----	---	--	-	+	++	+++	++++
Totalement en désaccord				Totalement en accord			

b) comment se prépare un entretien de recrutement pour le candidat

----	---	--	-	+	++	+++	++++
Totalement en désaccord				Totalement en accord			

c) quelles sont les questions qui peuvent vous être posées

----	---	--	-	+	++	+++	++++
Totalement en désaccord				Totalement en accord			

d) sur quels critères un recruteur se base pour vous évaluer

----	---	--	-	+	++	+++	++++
Totalement en désaccord				Totalement en accord			

e) quels comportements adopter pour réussir un entretien de recrutement

----	---	--	-	+	++	+++	++++
Totalement en désaccord				Totalement en accord			

2) A l'issue de ce cours, ce que vous trouvez satisfaisant, c'est de savoir :

a) comment se déroule un entretien de recrutement

----	---	--	-	+	++	+++	++++
Totalement en désaccord				Totalement en accord			

b) comment se prépare un entretien de recrutement pour le candidat

----	---	--	-	+	++	+++	++++
Totalement en désaccord				Totalement en accord			

c) quelles sont les questions qui peuvent vous être posées

----	---	--	-	+	++	+++	++++
Totalement en désaccord				Totalement en accord			

d) sur quels critères un recruteur se base pour vous évaluer

 Totallement en désaccord

 e) quels comportements adopter pour réussir un entretien de recrutement

 Totallement en accord

 Totallement en désaccord

 Totallement en accord

3) Dans l'ensemble, cet enseignement (sur l'entretien de recrutement) vous a-t-il paru satisfaisant ?

 Totallement en désaccord

 Totallement en accord

4) Concernant votre entretien de recrutement en vue de l'obtention d'un stage (en première année ou en deuxième année), pensez-vous (*à l'heure d'aujourd'hui et suite au cours reçu*) que :

e) **Vous évaluez votre niveau personnel comme suffisant** pour réussir votre entretien de recrutement en vue de l'obtention d'un stage.

 Totallement en désaccord

 Totallement en accord

f) Vous pensez que votre réussite à un entretien de recrutement **dépendra de vous plutôt que des circonstances** de l'entretien (recruteur, situation économique, besoins de l'organisation...etc).

 Totallement en désaccord

 Totallement en accord

g) En faisant preuve d'efforts, de persévérance, d'organisation et en dépassant les difficultés qui pourraient se présenter, **vous réussirez forcément votre entretien de recrutement.**

 Totallement en désaccord

 Totallement en accord

h) Vous pensez décrocher un stage au bout de....entretiens ou avez-vous déjà un stage ? _____ .

5) Souhaitez-vous ajouter des remarques ou des suggestions ?

Annexe n° 8 : Questionnaire pré-test étude 7

Afin de mieux vous connaître et de pouvoir vous suivre lors de cet enseignement merci de renseigner le questionnaire ci-joint.

Age :

Sexe : ☐ Féminin ☐ Masculin

Série au bac :

Identifiant anonyme que vous pouvez facilement mémoriser : la deuxième lettre de votre prénom, puis la deuxième lettre du prénom de votre mère puis la deuxième lettre du prénom de votre père, votre mois et votre année de naissance :

moi : [] mère : [] père : [] mois de naissance : [] Année de naissance : [].

Vos connaissances préalables sur les thèmes du cours

1) Je sais expliquer ce qu'est un stéréotype

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

2) Je sais expliquer ce qu'est un préjugé

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

3) Je sais expliquer ce qu'est une discrimination

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

4) Je pense être capable de repérer une discrimination si elle est présente dans une situation donnée

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

5) Je sais expliquer les différentes théories expliquant l'origine des préjugés

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

6) Je peux citer les solutions permettant de réduire les discriminations

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

7) En situation de discrimination sur mon lieu de travail, je pense être capable de proposer des solutions adaptées afin d'y remédier

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

8) Je sais expliquer ce que sont les attributions causales

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

9) Je pense être capable de repérer le style attributionnel (interne ou externe) d'une personne dans une situation donnée

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

10) Je sais expliquer les différents biais dans l'explication des événements

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

11) Je pense être capable de repérer un biais dans l'explication d'un événement dans une situation donnée

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

12) Je sais expliquer ce qu'est l'effet Hawthorne

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

13) Je sais expliquer ce qu'est la motivation

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

14) Je pense être capable de repérer si la motivation d'une personne est d'origine intrinsèque ou extrinsèque à partir des éléments à l'origine de sa motivation

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

Par rapport aux relations humaines et au travail

1) Par rapport aux relations humaines et au travail, quand j'essaie quelque chose, en général, je réussis

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

2) Par rapport aux relations humaines et au travail, il m'arrive parfois, quand j'échoue, de me sentir inutile et sans valeur

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

3) Par rapport aux relations humaines et au travail, il m'arrive parfois d'avoir le sentiment de ne pas avoir de contrôle sur mon travail

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

4) Par rapport aux relations humaines et au travail, il m'arrive parfois de me sentir déprimé(e)

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

5) Par rapport aux relations humaines et au travail, je suis sûr(e) d'obtenir le succès que je mérite dans la vie

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

6) Par rapport aux relations humaines et au travail, je mène à bien mes tâches avec succès

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

7) Par rapport aux relations humaines et au travail, d'une manière générale, je suis content(e) de moi

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

8) Par rapport aux relations humaines et au travail, je suis rempli(e) de doutes sur ma compétence

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

9) Par rapport aux relations humaines et au travail, je décide de ce qui se passe dans ma vie

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

10) Par rapport aux relations humaines et au travail, je n'ai pas le sentiment d'avoir le contrôle de ma réussite professionnelle

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

11) Par rapport aux relations humaines et au travail, il y a des moments où les choses me semblent plutôt sombres et sinistres

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

12) Par rapport aux relations humaines et au travail, je suis capable de faire face et de surmonter la plupart de mes problèmes

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

Votre motivation par rapport aux thèmes du cours

1) Je suis motivé(e) pour en savoir plus au sujet des stéréotypes, préjugés et discriminations au sein des organisations.

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

2) Je suis motivé(e) pour en savoir plus au sujet de la manière dont les individus expliquent les événements qui leur arrivent

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

3) Je suis motivé(e) pour en savoir plus au sujet de l'effet des conditions de travail sur les individus et leur efficacité

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

4) Je suis motivé(e) pour en savoir plus au sujet des motivations au travail

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

5) Je suis motivé(e) pour en savoir plus au sujet des applications des différents concepts de la psychologie sociale au sein des organisations

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

6) Souhaitez-vous ajouter des remarques ou des suggestions ?

Annexe n° 9 : Questionnaire post-test étude 7

Afin de mieux connaître votre ressenti à l'issue de cet enseignement merci de renseigner le questionnaire ci-joint.

Age :

Sexe : ☐ Féminin ☐ Masculin

Série au bac :

Identifiant anonyme que vous pouvez facilement mémoriser : la deuxième lettre de votre prénom, puis la deuxième lettre du prénom de votre mère puis la deuxième lettre du prénom de votre père, votre mois et votre année de naissance :

moi : [] mère : [] père : [] mois de naissance : [] Année de naissance : [].

I) Vos connaissances acquises sur les thèmes du cours

1) Je sais expliquer ce qu'est un stéréotype

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

2) Je sais expliquer ce qu'est un préjugé

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

3) Je sais expliquer ce qu'est une discrimination

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

4) Je pense être capable de repérer une discrimination si elle est présente dans une situation donnée

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

5) Je sais expliquer les différentes théories expliquant l'origine des préjugés

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

6) Je peux citer les solutions permettant de réduire les discriminations

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

7) En situation de discrimination sur mon lieu de travail, je pense être capable de proposer des solutions adaptées afin d'y remédier

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

8) Je sais expliquer ce que sont les attributions causales

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

9) Je pense être capable de repérer le style attributionnel (interne ou externe) d'une personne dans une situation donnée

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

10) Je sais expliquer les différents biais dans l'explication des événements

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

11) Je pense être capable de repérer un biais dans l'explication d'un événement dans une situation donnée

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

12) Je sais expliquer ce qu'est l'effet Hawthorne

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

13) Je sais expliquer ce qu'est la motivation

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

14) Je pense être capable de repérer si la motivation d'une personne est d'origine intrinsèque ou extrinsèque à partir des éléments à l'origine de sa motivation

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

II) Par rapport aux relations humaines et au travail

1) Par rapport aux relations humaines et au travail, quand j'essaie quelque chose, en général, je réussis

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

2) Par rapport aux relations humaines et au travail, il m'arrive parfois, quand j'échoue, de me sentir inutile et sans valeur

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

3) Par rapport aux relations humaines et au travail, il m'arrive parfois d'avoir le sentiment de ne pas avoir de contrôle sur mon travail

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

4) Par rapport aux relations humaines et au travail, il m'arrive parfois de me sentir déprimé(e)

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

5) Par rapport aux relations humaines et au travail, je suis sûr(e) d'obtenir le succès que je mérite dans la vie

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

6) Par rapport aux relations humaines et au travail, je mène à bien mes tâches avec succès

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

7) Par rapport aux relations humaines et au travail, d'une manière générale, je suis content(e) de moi

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

8) Par rapport aux relations humaines et au travail, je suis rempli(e) de doutes sur ma compétence

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

9) Par rapport aux relations humaines et au travail, je décide de ce qui se passe dans ma vie

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

10) Par rapport aux relations humaines et au travail, je n'ai pas le sentiment d'avoir le contrôle de ma réussite professionnelle

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

11) Par rapport aux relations humaines et au travail, il y a des moments où les choses me semblent plutôt sombres et sinistres

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

12) Par rapport aux relations humaines et au travail, je suis capable de faire face et de surmonter la plupart de mes problèmes

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

III) Votre motivation et votre satisfaction à l'issue du cours

1) Je suis satisfait(e) du cours sur les stéréotypes, préjugés et discriminations au sein des organisations

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

2) Je désire en savoir plus au sujet des stéréotypes, préjugés et discriminations au sein des organisations

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

3) Je suis satisfait(e) du cours sur les attributions causales

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

4) Je désire en savoir plus au sujet de la manière dont les individus expliquent les événements qui leur arrivent

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

5) Je suis satisfait(e) du cours sur l'effet des conditions de travail sur les individus et leur efficacité

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

6) Je désire en savoir plus au sujet de l'effet des conditions de travail sur les individus et leur efficacité

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

7) Je suis satisfait(e) du cours sur les motivations au travail

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

8) Je désire en savoir plus au sujet des motivations au travail

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

9) Je suis satisfait(e) du cours sur les applications des différents concepts de la psychologie sociale au sein des organisations

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

10) Je désire en savoir plus au sujet des applications des différents concepts de la psychologie sociale au sein des organisations

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord

11) Souhaitez-vous ajouter des remarques ou des suggestions ?

Annexe n° 10 : Etude 7 : complément concernant l'effet d'interaction entre les variables engagement et évaluation centrale de soi sur l'évolution de l'apprentissage subjectif au cours de la formation.

Lors de l'étude 7, si nous n'observons pas d'effets simples de la variable engagement, des résultats apparaissent néanmoins concernant l'apprentissage subjectif. Il y a un effet d'interaction entre l'évaluation centrale de soi et l'engagement sur l'évolution de l'apprentissage subjectif concernant la formation.

L'étude comporte, cette fois-ci 2 VI : engagement (déclaration de liberté vs. déclaration de contrainte en début d'enseignement) et évaluation centrale de soi (faible vs. forte).

Pour l'évaluation centrale de soi, nous avons réparti les participants en deux groupes : faible évaluation centrale de soi vs. forte évaluation centrale de soi en fonction de leur score obtenu avant la formation à l'échelle d'évaluation centrale de soi. L'échelle de réponse du questionnaire d'évaluation centrale de soi est de type Likert allant de 1 à 5. Après avoir effectué une moyenne sur l'ensemble des items (α de Cronbach $> .80$), nous avons pris comme repère l'échelon numéro 3. Les étudiants ayant obtenu une moyenne strictement inférieure à 3 à l'échelle de l'évaluation centrale de soi sont assignés au groupe « faible ». Ceux ayant obtenu 3 et + sont placés dans le groupe « fort ».

Tableau annexe 1

Répartition des participants en fonction de l'engagement et du niveau d'évaluation centrale de soi.

	évaluation centrale de soi		Totaux
	Faible	Fort	
Déclaration de Liberté	14	26	40
Déclaration de Contrainte	16	34	50
Totaux	30	60	90

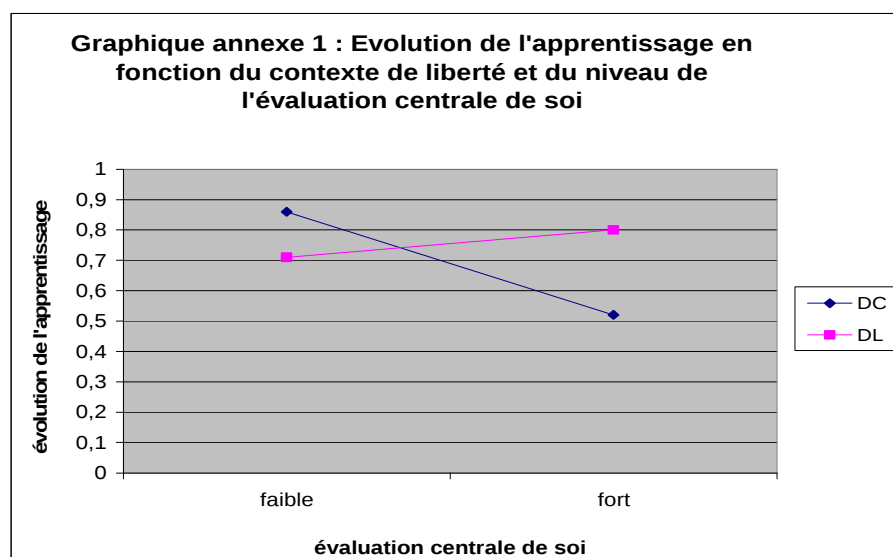
Le tableau 1 présente la répartition des participants en fonction de leur niveau d'évaluation centrale de soi (faible vs. fort) et de la condition expérimentale (déclaration de contrainte vs. de liberté) à laquelle ils étaient affectés.

Tableau annexe 2

Score moyen d'apprentissage subjectif en fonction de l'engagement et du niveau de l'évaluation centrale de soi.

Evaluation centrale de soi								
	Faible (N = 30)				Fort (N = 60)			
	Avant		Après		Avant		Après	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Déclaration de Liberté (N = 40)	3.06	(0.43)	3.73	(0.35)	3.01	(0.36)	3.80	(0.42)
Déclaration de Contrainte (N = 50)	2.97	(0.28)	3.80	(0.31)	3.03	(0.36)	3.54	(0.38)

L'analyse de variance laisse effectivement apparaître un effet d'interaction entre le niveau d'évaluation centrale de soi (Faible/Fort) et l'engagement (déclaration de liberté et déclaration de contrainte) dans le sens de nos hypothèses ($F(3, 71) = 5.379, p = .023$). Cet effet d'interaction signifie que les étudiants ayant un score d'évaluation centrale de soi élevé en début de la formation déclarent avoir moins progressé dans la condition déclaration de contrainte (+.52) que déclaration de liberté (+.80, $p < .05$). En contexte de déclaration de contrainte, ceux-ci déclarent un apprentissage moindre que ceux ayant une faible évaluation centrale de soi (+.86, $p < .01$). Aucun effet simple n'a été observé lors de cette analyse.



Les individus ayant une évaluation centrale de soi forte déclarent une forte évolution de leur apprentissage en condition déclaration de liberté. Nous retrouvons des résultats déjà observés par Hyatt et Prawitt (2001) ou Quitard et al. (2010) concernant le locus de contrôle.

Annexe n° 11 : Questionnaire pré-test étude 8

Afin de mieux vous connaître et de pouvoir vous suivre lors de cet enseignement merci de renseigner le questionnaire ci-joint.

Identifiant anonyme que vous pouvez facilement mémoriser : la deuxième lettre de votre prénom, puis la deuxième lettre du prénom de votre mère puis la deuxième lettre du prénom de votre père, votre mois et votre année de naissance :

moi : [] mère : [] père : [] mois de naissance : [] Année de naissance : [].

1) Je sais ce qu'est une variable dépendante et la repérer dans le résumé d'une expérience.

--- -- - + ++ +++
Totalement en désaccord Totalement en accord

2) Je sais ce qu'est une variable indépendante et la repérer dans le résumé d'une expérience.

--- -- - + ++ +++
Totalement en désaccord Totalement en accord

3) Je sais ce qu'est une variable étiquette.

--- -- - + ++ +++
Totalement en désaccord Totalement en accord

4) Je sais ce qu'est une variable expérimentale.

--- -- - + ++ +++
Totalement en désaccord Totalement en accord

5) Dans le résumé d'une expérience, je suis en mesure de dire si chacune des variables indépendantes a été invoquée ou provoquée par le chercheur.

--- -- - + ++ +++
Totalement en désaccord Totalement en accord

6) Je sais dire si les groupes sont indépendants ou appareillés dans une expérimentation.

--- -- - + ++ +++
Totalement en désaccord Totalement en accord

7) Je sais déterminer le nombre de sujets nécessaires à partir du nombre de réponses requises et de la nature des groupes.

--- -- - + ++ +++
Totalement en désaccord Totalement en accord

8) Je sais écrire un plan d'expérience.

--- -- - + ++ +++
Totalement en désaccord Totalement en accord

9) Je sais rédiger une hypothèse théorique.

--- -- - + ++ +++
Totalement en désaccord Totalement en accord

10) Je sais rédiger une hypothèse opérationnelle.

--- -- - + ++ +++
Totalement en désaccord Totalement en accord

- - - -- - + ++ +++
Totalement en désaccord Totalement en accord

12) Je pense que ma performance à ce genre d'exercices dépend de moi plutôt que des circonstances du cours (sujets, bavardages, conditions matérielles...etc.).

13) En faisant preuve d'efforts, de persévérance, d'organisation et en dépassant les difficultés qui pourraient se présenter, je réussirais ce genre d'exercices.

14) Je pense que la note qu'il est le probable que j'obtienne à ce genre d'exercices est de : ____/20

Annexe n° 12 : Exercice proposé lors de la séance (apprentissage objectif) étude 8

Exercice l'effet de l'uniforme :

L'expérience réalisée par Bushman en 1984 illustre l'utilisation de l'uniforme dans le cas de l'obtention d'un acte totalement incongru et quasi indécent. Cette expérience fut réalisée aux Etats-Unis auprès de passants repérés dans la rue d'une ville selon un mode d'échantillonnage stratifié (âge, sexe, race et habillement). Dans cette expérience, un premier compère - âgé de 23 ans, faisant 1,78 mètre et pesant 61 kilos - se tenait à côté d'une voiture en stationnement, près d'un parcmètre et faisait semblant de chercher de la monnaie dans ses poches. Un second compère - un homme âgé de 47 ans, faisant 1,80 mètre et pesant 95 kilos - se tenait debout à proximité du premier compère. Selon le cas, ce second compère était vêtu comme un mendiant, comme un cadre ou avec un uniforme de pompiers. Il arrêta un sujet et pointant son doigt dans la direction du premier compère disait : « Cette personne est garée près du parcmètre et elle n'a pas de monnaie. Donnez-lui 5 cents. » On imagine la situation et le caractère totalement abusif d'une telle demande. Bushman a comptabilisé le pourcentage de passants exécutant l'injonction du compère ainsi que le temps mis.

Résultats de l'expérience :

Type d'autorité manipulée		
Par rôle Uniforme	Par statut Tenue de cadre	Absence Tenue mendiant
82.0 %	50.0 %	44.0 %

Taux de soumission à l'injonction du compère (en %)

Type d'autorité	Temps mis pour exécuter l'injonction du compère		
	- 30 secondes	30 secondes à 1 minute	+ 1 minute
Pas d'autorité (tenue mendiant)	23.0 %	36.0 %	41.0 %
Autorité par statut (tenue soignée)	24.0 %	64.0 %	12.0 %
Autorité par rôle (uniforme)	85.0 %	15.0 %	0.0 %

Latence de soumission (en % selon l'intervalle de temps)

Annexe n° 13 : Questionnaire post-test étude 8

Afin de mieux connaître votre ressenti lors de ce cours merci de renseigner le questionnaire ci-joint.

Identifiant anonyme que vous pouvez facilement mémoriser : la deuxième lettre de votre prénom, puis la deuxième lettre du prénom de votre mère puis la deuxième lettre du prénom de votre père, votre mois et votre année de naissance :

moi : [] mère : [] père : [] mois de naissance : [] Année de naissance : [].

1) Je sais ce qu'est une variable dépendante et la repérer dans le résumé d'une expérience.

--- -- - + ++ +++
Totalement en désaccord Totalement en accord

2) Je sais ce qu'est une variable indépendante et la repérer dans le résumé d'une expérience.

--- -- - + ++ +++
Totalement en désaccord Totalement en accord

3) Je sais ce qu'est une variable étiquette.

--- -- - + ++ +++
Totalement en désaccord Totalement en accord

4) Je sais ce qu'est une variable expérimentale.

--- -- - + ++ +++
Totalement en désaccord Totalement en accord

5) Dans le résumé d'une expérience, je suis en mesure de dire si chacune des variables indépendantes a été invoquée ou provoquée par le chercheur.

--- -- - + ++ +++
Totalement en désaccord Totalement en accord

6) Je sais dire si les groupes sont indépendants ou appareillés dans une expérimentation.

--- -- - + ++ +++
Totalement en désaccord Totalement en accord

7) Je sais déterminer le nombre de sujets nécessaires à partir du nombre de réponses requises et de la nature des groupes.

--- -- - + ++ +++
Totalement en désaccord Totalement en accord

8) Je sais écrire un plan d'expérience.

--- -- - + ++ +++
Totalement en désaccord Totalement en accord

9) Je sais rédiger une hypothèse théorique.

--- -- - + ++ +++
Totalement en désaccord Totalement en accord

10) Je sais rédiger une hypothèse opérationnelle.

--- -- - + ++ +++
Totalement en désaccord Totalement en accord

- - - -- - + ++ +++
Totalement en désaccord Totalement en accord

12) Je pense que ma performance à ce genre d'exercices dépend de moi plutôt que des circonstances du cours (sujets, bavardages, conditions matérielles...etc.).

13) En faisant preuve d'efforts, de persévérance, d'organisation et en dépassant les difficultés qui pourraient se présenter, je réussirais ce genre d'exercices.

14) Je pense que la note qu'il est le probable que j'obtienne à ce genre d'exercices est de : ____/20

Totalement en désaccord - - - - + ++ +++ Totalement en accord

	---	--	-	+	++	+++
Totalement en désaccord						Totalement en accord

--
-
+
++
+++

Totalement en désaccord
 Totalement en accord

--
-
+
++
+++

Totalement en désaccord
 Totalement en accord

Pour vérifier la maîtrise des contenus :

Langer (1975) a proposé à des gens sur leur lieu de travail d'acheter pour un dollar un billet afin de participer à une loterie. Soit il donnait à ces personnes la possibilité de choisir leur billet, soit le ticket leur était directement imposé. Quelque temps plus tard, l'expérimentateur revenait et expliquait à chaque sujet qu'une personne dans un bureau voisin désirait vivement participer à la loterie, mais qu'il n'y avait plus de billet à vendre. Langer ajoutait que cette personne dans un bureau voisin était prête à racheter le billet de quelqu'un. L'expérimentateur continuait en demandant « combien le vendriez-vous ? ». Les résultats montrent que ceux qui ont pu choisir leur ticket acceptent moins facilement de le revendre et que lorsqu'ils acceptent, ils l'estiment plus de quatre fois plus cher que ceux à qui le billet a été imposé. Ainsi, les gens s'imaginent que le billet dont ils ont choisi le numéro a plus de valeur, certainement parce qu'il a plus de chance d'être le billet gagnant qu'un billet qui leur aurait été attribué au hasard. Un bel effet de l'illusion de contrôle...

1) Présentez la ou les VI ; dites pour chaque VI si elle est expérimentale ou étiquette.

.....

.....

.....

.....

2) Combien y a-t-il de VD dans cette étude ?

.....

.....

.....

3) Pour chaque VI, donnez le statut des groupes de mesures (Groupes indépendants de sujets ou mesures répétées pour les sujets).

.....

.....

.....

.....

4) Si l'on veut 50 réponses pour calculer une moyenne, combien faudra-t-il de sujets en tout ?

.....

.....

.....

5) Présentez le plan d'expérience.

.....

.....

.....

6) Rédigez l'hypothèse théorique.

.....

.....

.....

.....

7) Proposez une hypothèse opérationnelle.

.....

.....

.....

.....

.....