

UNIVERSITÉ DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE LILLE
INSTITUT D'ADMINISTRATION DES ENTREPRISES

ÉCOLE DOCTORALE SÉSAM
Sciences économiques, sociales, de l'aménagement et du management

Thèse préparée au sein du laboratoire
LILLE ÉCONOMIE ET MANAGEMENT
(LEM – UMR CNRS 8179)

N° d'ordre : 40752

Évaluation de la performance de la formation en entreprise par une approche systémique

Tome I

Revue de littérature et cadre théorique

Thèse de doctorat en stratégie et management des organisations

Pour l'obtention du titre de

Docteur en sciences de gestion

(arrêté du 7 août 2006)

Présentée et soutenue publiquement à Lille

Le 5 décembre 2011 par

Jonathan POTTIEZ

JURY

Directeur de thèse :	M. Pierre LOUART Professeur des universités – IAE de Lille
Co-directeur de thèse :	M. Jean-Yves LE LOUARN Professeur honoraire – HEC Montréal
Président du jury :	M. Charles-Henri BESSEYRE DES HORTS Professeur associé – HEC Paris
Rapporteurs :	M. Dominique BOUTEILLER Professeur agrégé – HEC Montréal M. Alain ROGER Professeur des universités – IAE de Lyon
Suffragant :	M. Dominique BESSON Professeur des universités – IAE de Lille

Évaluation de la performance de la formation en entreprise par une approche systémique

Résumé

On considère depuis longtemps la formation comme un puissant levier permettant de développer les compétences du personnel et, donc, d'améliorer la performance organisationnelle. En France, elle représente annuellement une dépense de 26 milliards d'euros, répartie entre les acteurs publics et privés, un coût important qui incite certains acteurs à parler d'« investissement-formation ». Pourtant, l'évaluation de sa réelle efficacité et de son hypothétique rentabilité (en tant qu'investissement) demeure un vieux débat, un mystère non résolu, certains le qualifiant de « serpent de mer de la formation ». Cependant, les multiples enjeux et défis auxquels est censée répondre la formation, au moins en partie, posent à nouveau la question de son évaluation et la nécessité d'apporter des réponses pragmatiques, rigoureusement ancrées dans des développements théoriques solides. Cette recherche doctorale se veut une contribution à l'étude du lien entre formation et performance en s'appuyant sur une méthode qualitative testée au sein d'un nombre restreint de PME/PMI françaises. Nous verrons que les modèles théoriques d'évaluation de la formation développés antérieurement se focalisent majoritairement sur les actions et programmes de formation, au détriment des politiques et systèmes de formation. Ce manque théorique nous amènera à formuler une problématique de recherche posant la question de l'évaluation des systèmes de formation. La thèse vise ainsi à construire un modèle théorique d'évaluation des systèmes de formation, modèle construit à partir d'une revue de littérature relativement exhaustive et validé par l'étude approfondie et contextualisée de trois systèmes de formation. Cette recherche nous permettra de préciser le concept de « performance » du système de formation en identifiant ses résultats possibles. Également, nous identifierons différents facteurs organisationnels pouvant être des catalyseurs ou des barrières à cette performance.

Mots-clés : formation, performance, évaluation de la formation, approche systémique, facteurs de contingence, système de formation, déterminants de la performance, modèles d'évaluation de la formation.

Corporate Training Performance Evaluation through a Systems Approach

Abstract

Training has been for many years regarded as an important lever for the development of staff skills and thus, for the improvement of organizational performance. In France, it represents an annual expenditure of 26 billion euros, supported by public and private sectors, a major cost that encourages some actors to talk about “investment in training”. However, the evaluation of its real effectiveness and of its hypothetical profitability (as investment) remains an old debate, an unsolved mystery, some even calling it the “sea serpent of training”. However, the many issues and challenges that training is expected to meet, at least in part, again raise the question of its evaluation and the need to provide pragmatic answers, rigorously grounded in solid theoretical developments. This doctoral research is thus a contribution to the study of the link between training and performance using a qualitative method, in a small number of French SMBs. We will see that the theoretical models of training evaluation developed earlier mainly focus on training actions and programs, to the detriment of training policies and systems. This theoretical weakness leads us to formulate a research problem posing the question of training systems evaluation. The thesis aims to build a theoretical model for evaluating training systems, model built from a relatively comprehensive literature review and validated by the thorough and contextualized study of three training systems. This research will allow us to clarify the concept of “performance” of the training system by identifying its possible outcomes. Also, we will identify several organizational factors that can be catalysts or barriers to this performance.

Keywords: training, performance, training evaluation, systemic approach, contingency factors, training system, performance determinants, training evaluation models.

Le tome I regroupe la partie I (*Les enjeux de la formation du personnel*), la partie II (*Formation et performance*) et la partie III (*Cadre théorique*) de cette thèse.

Le tome II, qui regroupe la partie IV (*Méthode de recherche*) et la partie V (*Études empiriques*), fait l'objet d'une publication séparée, librement accessible.

AVERTISSEMENT

L'Université des sciences et technologies de Lille n'entend ni approuver, ni désapprouver les opinions émises dans cette thèse. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

REMERCIEMENTS

Arrivé au terme de ces années de ce travail, je tiens avant toute chose à remercier plusieurs personnes de mon entourage personnel et professionnel sans qui cette thèse n'aurait pu aboutir. La thèse de doctorat est un travail de longue haleine et je sais que leur soutien, indéfectible, a été précieux pour la voir aboutir.

Dans un premier temps, mes remerciements iront à mes directeurs de thèse, les professeurs Pierre Louart et Jean-Yves Le Louarn, qui ont su m'orienter et me guider jusqu'à la conclusion de cette recherche. Grâce, entre autres, à son expertise dans les problématiques d'intervention sur les systèmes de gestion des ressources humaines (GRH), Pierre Louart m'a appris à voir au-delà de la seule instrumentation de gestion en m'incitant à étudier les rôles et stratégies des acteurs au sein de ces systèmes. Il est donc pour beaucoup dans l'orientation de ce travail doctoral. Aussi, il m'a accompagné dans l'évolution de mon statut de consultant vers celui de jeune chercheur, me faisant prendre conscience de la nécessité de dépasser le vocable managérial pour apprendre à théoriser et conceptualiser, me faisant découvrir au fil des années divers travaux fondateurs en GRH. Pour moi, l'étudiant fraîchement diplômé de master 2 professionnel (ex-DESS), cela se fit un peu dans la douleur et je le remercie de m'avoir fait confiance et de m'avoir permis de relever ce défi en m'accordant une autonomie croissante. Enfin, je n'oublie pas que, en tant que directeur de l'IAE de Lille, il m'a permis de travailler dans les meilleures conditions possibles. Jean-Yves Le Louarn, en ayant accepté de participer également au suivi de cette thèse, m'a permis de bénéficier d'une co-direction franco-canadienne, véritable source de richesse dans un champ de recherche majoritairement nord-américain. C'est d'ailleurs à la lecture de son ouvrage co-écrit avec Thierry Wils¹, au tout début de cette thèse, que j'ai pris connaissance de son expertise dans le champ de l'évaluation de la GRH. Prenant conscience de l'importance de ces questions, j'ai souhaité à mon tour en faire l'un de mes thèmes de recherche de prédilection. Enfin, merci également pour sa confiance, la simplicité de nos relations, ainsi que pour sa patience dans les moments de schizophrénie relatifs à l'ambivalence de mon double statut de consultant et de chercheur.

Un grand merci également à l'Association nationale pour la recherche technique (ANRT) d'avoir accepté de participer au financement de cette thèse dans le cadre d'une convention

¹ Voir Le Louarn et Wils (2001).

industrielle de formation par la recherche en entreprise (CIFRE). Ce dispositif m'a permis de bénéficier d'un soutien financier qui fait encore défaut à trop de doctorants, malheureusement. Aussi, la croissance du nombre de CIFRE signées en sciences de gestion est encourageante, ce dispositif méritant d'être valorisé, notamment pour participer au rapprochement entre les entreprises et la recherche.

Je remercie les membres du jury d'avoir accepté d'évaluer cette thèse et d'avoir consacré du temps à la lire. Leur présence m'honore, leurs travaux ayant été de véritables références tout au long de mon parcours doctoral et me font prendre conscience du chemin à parcourir. Je les remercie également pour leurs critiques et commentaires qui me permettront de progresser dans ma formation de chercheur, au bénéfice de mes recherches à venir.

Mes remerciements vont aussi à l'équipe de l'entreprise Formaeva (ex-Vulpus) au sein de laquelle j'ai passé le plus clair de mon temps ces dernières années. Tout d'abord, à François-Xavier, son dirigeant, et à Guillaume, développeur informatique, pour leur confiance en mon travail dans le cadre de nos projets communs. Nous avons passé ensemble de longues heures de travail, oscillant entre l'angoisse des premiers contrats et la joie des succès fêtés. Je pense que, depuis, nous avons dépassé le cadre de la seule relation professionnelle et qu'ils sont pour moi plus qu'un patron et un collègue. Merci aussi à mes autres collègues, actuels et passés, notamment Émilie, Julie, Pauline, Franck et Jean-François, sans oublier l'ensemble de nos stagiaires. En plus de m'avoir permis de travailler dans une très bonne ambiance (une entreprise où il fait décidément bon vivre), je n'oublie pas que c'est aussi par ce contact permanent avec le terrain que j'ai appris à passer de la recherche à la pratique, et inversement. Cette entreprise a de grandes choses à réaliser, je lui souhaite pleine réussite et espère encore pouvoir y contribuer activement de longues années.

Merci également à tous mes collègues enseignants ou enseignants-chercheurs, de toutes les institutions au sein desquelles j'ai pu me forger mes premières expériences d'enseignant. Leur confiance m'a permis de passer rapidement « de l'autre côté du bureau », alors que j'étais fraîchement diplômé de master 2 et que débutait mon travail de thèse. Merci également à tout le personnel administratif, aux secrétaires dévoué(e)s. Nous aurions tort de ne pas saisir l'importance de leur travail dans le bon déroulement des cours, au profit des enseignants comme des étudiants. Je remercie aussi l'ensemble de mes étudiant(e)s qui, en plus d'avoir participé à mes premiers pas en tant qu'enseignant, m'ont permis, par leurs réactions et leurs

commentaires, de faire avancer mes réflexions théoriques et empiriques. C'est aussi grâce à eux que j'ai toujours eu à l'esprit ce souci de produire une recherche qui puisse leur être communiquée et de préserver les liens entre la recherche et l'enseignement. Que soient également remerciés les enseignants rencontrés tout au long de mon cursus qui ont su me donner le goût et l'envie de découvrir la GRH. Une pensée toute particulière pour Éric de Baets, directeur des ressources humaines (DRH), qui venait nous faire part de son « métier-passion » le samedi matin. Moi, l'ancien lycéen aux résultats modestes, pense décidément que l'important reste de trouver sa voie. Nul doute que ceux-ci m'y ont aidé. Merci aussi à tous les membres de l'IAE de Lille, doctorants, enseignants-chercheurs et personnel qui m'ont soutenu, directement ou indirectement, lors de mes premiers pas dans le monde de la recherche. J'ai eu plaisir à échanger avec eux à diverses occasions, particulièrement Dominique Besson, Didier Cazal, Anne Dietrich, Xavier Lecocq, Christel Louart, Philippe Pailot et Frédéric Sauvage. Ayant été leur étudiant peu de temps avant le démarrage de cette thèse, j'ai vivement apprécié qu'ils prennent le temps de me conseiller. Merci aussi aux chercheurs et consultants, spécialistes de la formation et de son évaluation, avec lesquels j'ai pu échanger, par courriel ou en face-à-face. En particulier, merci à Alain Meignant pour son accessibilité. Son humilité force l'admiration et ses écrits ont toujours été pour moi de véritables références.

Un grand merci aux acteurs de terrain qui ont collaboré à cette recherche de façon active. Leur patience et leur collaboration m'ont permis de mener à bien chacune des études de cas. J'espère sincèrement que ce travail leur aura apporté, *a minima*, un regard extérieur utile.

Un grand merci également à mes frères, belles-sœurs et amis qui se sont régulièrement informés de l'état d'avancement de cette thèse. Une pensée émue également pour Cécile, ma grand-mère maternelle. Merci aussi à Nicola Sirkis et ses compagnons qui, sans le savoir, ont accompagné en musique la rédaction d'une partie importante des pages qui vont suivre.

Enfin, *last but not least*, merci à ma femme, Dorothée, à mon fils, Quentin, et à mes parents pour leur soutien aussi nécessaire que constant tout au long de ces années. Ils ont su me faire lever de temps à autre « le nez du guidon », pour me permettre de passer un temps précieux (et toujours trop rare) à leurs côtés, sans jamais oublier de me rappeler à mes obligations de thésard. Cet ouvrage leur est tout simplement dédié.

SOMMAIRE DU TOME I

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	11
1 La formation comme objet de recherche : définitions et délimitation.....	12
2 Performance et formation : prolongement et innovation dans l'approche.....	15
3 Architecture générale de la recherche.....	17
PARTIE I. LES ENJEUX DE LA FORMATION DU PERSONNEL	21
CHAPITRE I. LES ENJEUX JURIDIQUES ET INSTITUTIONNELS.....	23
1 Historique et construction de la formation professionnelle continue.....	24
2 Le rôle prépondérant des acteurs institutionnels	32
3 Les dispositifs de formation prévus par la loi.....	58
CHAPITRE II. LES ENJEUX ÉCONOMIQUES.....	95
1 Entre 1970 et 1980 : l'émergence	95
2 Les années 1980 : le développement.....	96
3 De 1990 à 2001 : le ralentissement.....	96
4 Après 2001	100
CHAPITRE III. LES ENJEUX ORGANISATIONNELS	105
1 Les apports de la formation pour l'organisation	105
2 Défis présents et à venir de la formation en organisation	112
CHAPITRE IV. LES ENJEUX INDIVIDUELS	145
1 Formation, salaire et carrière : quels liens ?	145
2 Motivations à aller se former et déterminants de l'accès à la formation.....	153
CHAPITRE V. LES ENJEUX SOCIÉTAUX	171
1 Formation et évolution sociétale.....	171
2 Formation, employabilité et marché du travail.....	172
3 Formation et défi démographique	176
4 Formation initiale et formation continue.....	177
5 Formation et changements technologiques.....	180
6 Formation et mondialisation.....	181
CONCLUSION DE LA PARTIE I	185
SYNTHÈSE DE LA PARTIE I.....	186
PARTIE II. FORMATION ET PERFORMANCE.....	187
CHAPITRE I. LIER GRH ET PERFORMANCE.....	189
1 GRH et stratégie	189

2	<i>GRH et performance de la firme</i>	199
3	<i>Quels enseignements pour une GRH mesurée ?</i>	215
	CHAPITRE II. APPROCHES THÉORIQUES DE LA FORMATION ET CONCEPT D'INVESTISSEMENT-FORMATION	227
1	<i>Deux théories sur le lien « formation-performance »</i>	227
2	<i>Le concept de « formation-investissement »</i>	249
	CHAPITRE III. LES MODÈLES D'ÉVALUATION DE LA FORMATION	261
1	<i>La modélisation de l'évaluation de la formation : un défi de longue date</i>	262
2	<i>Les niveaux d'évaluation de la formation</i>	305
	CHAPITRE IV. ÉTAT DES LIEUX DES PRATIQUES D'ÉVALUATION	479
1	<i>Les pratiques d'évaluation des formations dans les entreprises</i>	479
2	<i>Pourquoi ne pas évaluer la formation ?</i>	488
3	<i>Pourquoi évaluer la formation ?</i>	499
	CHAPITRE V. PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	509
1	<i>Des pratiques de formation au système de formation : un autre angle d'analyse</i>	509
2	<i>Pertinence du projet de recherche</i>	510
3	<i>Formulation de la problématique et des questions de recherche</i>	512
4	<i>Finalités de la recherche</i>	513
	CONCLUSION DE LA PARTIE II	515
	SYNTHÈSE DE LA PARTIE II	516
	PARTIE III. CADRE THÉORIQUE	517
1	<i>Le système de formation</i>	518
2	<i>La politique de formation</i>	522
3	<i>Les pratiques de formation</i>	537
4	<i>Les résultats du système de formation</i>	549
5	<i>Les facteurs de contingence</i>	560
6	<i>L'évaluation de la performance du système de formation</i>	577
	CONCLUSION DE LA PARTIE III	581
	SYNTHÈSE DE LA PARTIE III	582
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	583
	TABLE DES ILLUSTRATIONS DU TOME I	633
	TABLE DES MATIÈRES DU TOME I	635

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Au cours des dernières décennies, la formation professionnelle s'est considérablement développée en France, aidée notamment par le cadre légal qui, depuis la loi de 1971, incite les entreprises à former toujours plus leur personnel. Ce contexte, en apparence idyllique, n'est toutefois pas exempt de critiques dont deux nous semblent plus particulièrement marquées. D'un côté, l'accumulation des lois et des décrets, au fil des réformes, tend à rendre le système de la formation professionnelle continue (FPC) illisible et incompréhensible pour les praticiens, au risque de les écarter des *vraies* questions de formation. En effet, embourbés dans cet imbroglio administratif, juridique, financier et fiscal, leur esprit n'est pas tant au management de la formation qu'à sa seule administration. Le gestionnaire est ainsi bien souvent cantonné à un rôle de comptable de la formation, limitant par la même occasion la portée de celle-ci comme levier stratégique du développement ou du changement dans l'entreprise. De l'autre côté, l'obligation légale de participation au financement de la formation professionnelle et la multiplication des dispositifs² ont comme conséquence un accroissement continu des dépenses de formation. La formation aurait ainsi coûté en France en 2005 la bagatelle de 23 milliards d'euros, soit 1,4 % du produit intérieur brut (PIB), mais sans « impact avéré » (Cahuc et Zylberberg, 2006, p. 4). Ce volume de dépenses, conjugué à un contexte économique difficile, met sous pression les acteurs de la formation qui doivent montrer que les sommes considérables investies (ou dépensées ?) en formation sont réellement profitables aux individus comme aux organisations. En ce qui concerne les entreprises en particulier, le montant des budgets formation (représentant parfois plus du double de l'obligation légale) pose question aux directions générales qui attendent la démonstration effective d'un hypothétique retour sur investissement de la formation³. Il est vrai que les acteurs de la formation, à grands coups de discours incantatoire, ont usé et abusé du qualificatif d'« investissement » pour caractériser la formation, convaincus de l'utilité *évidente* de celle-ci. Mais la méthode Coué ne suffit plus et cette question du retour sur investissement attend une réponse d'autant plus justifiée dans un contexte économique qui

² Qui, en pratique, ne se substituent pas toujours au plan de formation et viennent donc le compléter.

³ Pour reprendre la double interrogation de Meignant (2003, p. 14) : « Qui, parmi les DRH, ne s'est pas dit que le niveau du budget formation ne pourrait pas indéfiniment être justifié auprès du comité de direction par un discours général sur « l'investissement formation » qui ne soit pas accompagné de la démonstration de résultats effectifs ? » ; « Qui n'a pas regretté que les arbitrages financiers en termes d'affectation de ressources à la formation s'appuient aussi peu sur des données objectives d'évaluation des résultats atteints dans le passé et de pronostic de résultats pour l'avenir, ou sur des scénarios permettant de choisir le meilleur rapport coût/avantages entre des solutions alternatives ? »

instaure le doute quant à la valeur ajoutée de la fonction formation, au risque qu'elle en fasse directement les frais⁴. Ces éléments contextuels justifient ainsi d'autant plus que l'on questionne l'efficacité de la formation et que l'on donne aux gestionnaires les moyens d'afficher les résultats de la formation, sans les confondre avec « les tableaux statistiques comptabilisant les heures/élèves ou les semaines/stagiaires, les pourcentages de masse salariale, ou de taux de consommation des heures de DIF » (Meignant, 2006, p. 14).

Cette recherche doctorale en sciences de gestion est ainsi partie de considérations théoriques et pratiques. Elle s'inscrit tout d'abord dans la lignée des recherches portant sur l'évaluation de la formation tout en proposant un angle d'analyse différent : celui du système de formation. Par ailleurs, elle cherche à apporter des réponses aux praticiens ayant besoin d'un cadre d'analyse solide pour évaluer et améliorer en continu leurs pratiques de formation. De ce fait, notre objet de recherche est la formation ou, plus précisément, le système de formation, sa performance et les déterminants de celle-ci. Afin de situer le contexte de cette thèse et ses enjeux, cette introduction aura pour objectifs de présenter la formation en tant qu'objet d'une recherche en sciences de gestion, d'expliquer en quoi il est nécessaire de poursuivre les recherches sur la question de son évaluation au travers d'une approche alternative et, enfin, de présenter brièvement l'architecture générale de la thèse.

1 La formation comme objet de recherche : définitions et délimitation

Cette recherche porte sur la formation, qui n'est que l'un des leviers d'acquisition des compétences⁵. Notre recherche se situant dans le champ des sciences de gestion, nous étudierons précisément la dimension organisationnelle de la FPC, à savoir la formation du personnel en entreprise. Il convient donc en introduction de cette thèse de la définir afin d'en délimiter les contours.

⁴ D'abord limitée à la gestion administrative, l'externalisation de la formation a pris ces dernières années une place importante dans certaines entreprises, entraînant parfois la suppression pure et simple du poste de responsable formation, souvent pour des raisons purement économiques. Bien souvent, ce dernier s'était cantonné à ce rôle d'administrateur de la formation, n'ayant pas pris soin de démontrer la valeur ajoutée d'une fonction formation en interne.

⁵ Il existe d'autres occasions d'apprendre, parfois plus efficaces dans certains cas, que la formation (et parfois couplés à la formation). L'expérience professionnelle a, par exemple, un rôle majeur à jouer, au point que Vincens (2001) pense « qu'il est le plus souvent difficile de séparer ce qui est dû à l'expérience stricto sensu et à la formation informelle ou plus organisée mais ponctuelle qui est surtout donnée dans l'entreprise » (p. 6). Pour l'auteur, la formation peut toutefois favoriser la diffusion plus rapide et plus large de certaines compétences en se substituant à l'expérience.

De longue date, différents auteurs se sont essayés à définir la formation en milieu de travail. Pour Sonntag (1994, p. 2), elle désigne un moment dédié à l'acquisition de compétences, souvent sous la forme de stages. Cette définition se concentre donc sur l'action de formation formalisée. Hamblin (1974) propose une définition élargie en considérant « toute activité qui tente délibérément d'améliorer la compétence d'une personne dans un travail »⁶ (p. 6, traduction libre), tout comme Hesseling (1971) pour qui la formation est « une séquence d'expériences ou d'opportunités structurées pour modifier le comportement en vue d'atteindre un objectif donné »⁷ (p. 93, traduction libre). C'est également l'orientation prise par Candau (1985) qui la définit comme étant « toute activité qui essaye, délibérément, d'améliorer ou de compléter les connaissances, aptitudes ou attitudes d'une personne dans son travail » (p. 228) ; une activité devant permettre d'« atteindre un objectif de productivité et d'efficacité, grâce à une main-d'œuvre adaptée, tout en s'efforçant de combler ses aspirations » (p. 229). L'auteur ne manque ainsi pas de rappeler les finalités de la formation du point de vue de l'organisation. Dans une autre perspective, pour Savall et Zardet (1995, p. 495) la formation du personnel correspond à l'ensemble des compétences acquises par celui-ci, tant dans le cadre de la formation initiale, de la formation continue que de leur expérience professionnelle (créant un savoir structuré, des méthodes et techniques de travail). Ces auteurs insistent donc sur l'objet de la formation (le développement des compétences) et sur le fait que la formation débute avant l'activité professionnelle (par la formation initiale) et que l'expérience professionnelle est elle-même formatrice. En guise d'essai de synthèse, nous pouvons reprendre la définition proposée par Larouche (2006) qui, se référant à plusieurs auteurs (Marsick et Watkins, 1992 ; Munger, 1983 ; Swanson, 1995), définit la formation en milieu de travail comme « Un ensemble d'activités généralement de courte durée, destinées à l'acquisition et à l'amélioration des connaissances techniques et pratiques nécessaires à l'exercice d'une fonction ou d'un emploi et visant à rendre l'employé plus apte à effectuer son travail au sein d'une organisation » (p. 20). La plupart de ces définitions soulignent aussi le fait qu'il n'existe pas une forme unique de formation⁸, notamment selon son degré de formalisation et d'encadrement⁹ (Blaug, 1976, cité par Vincens, 2001, p. 2 ; Carré, 2004a,

⁶ « *any activity which deliberately attempts to improve a person's skill in a job* » (Hamblin, 1974, p. 6).

⁷ « *a sequence of experiences or opportunities designed to modify behavior in order to attain a stated objective* » (Hesseling, 1971, p. 93).

⁸ À noter que les chercheurs américains distinguent le terme « *training* » qui désigne des actions de formation menées dans un but précis, du terme « *development* » qui correspond aux actions de formations plus générales visant le long terme.

⁹ Les modes de formation se sont fortement diversifiés au cours des dernières années : au-delà du classique « stage » se développent les dispositifs de formation ligne, à distance, de tutorat, de *coaching*... ainsi que l'avènement d'un nouveau paradigme de la formation matérialisé par le *social learning*.

p. 32 ; Larouche, 2006, p. 21 ; Meyer-Dohm, 1988, p. 194). L'occasion nous est donnée ici de préciser l'une des caractéristiques de la recherche : celle-ci s'intéressera à la formation dans sa globalité, quelle que soit la nature des actions engagées, et non pas à l'une de ses modalités en particulier.

La formation en milieu de travail ayant été définie, il convient de s'interroger sur la nature des travaux de recherche dont elle fait l'objet. Il apparaît que la recherche en formation est en évolution permanente : elle est désormais interdisciplinaire¹⁰ (Jennings, 1994 ; Wright et McMahan, 1992), forte de nombreux apports théoriques, empiriques et méthodologiques (Caspar, 1997 ; Ferris et Judge, 1991 ; Salas et Cannon-Bowers, 2001). Aussi, cette multidisciplinarité de l'objet de recherche ne doit pas nous amener à prétendre traiter la question de la formation au travers de l'ensemble des disciplines s'y intéressant. Comme nous l'avons déjà précisé, nous inscrivons notre recherche dans les sciences de gestion, donc l'étude de la formation en tant qu'objet de gestion dans une perspective organisationnelle. En lien avec cette orientation gestionnaire, nous avons souhaité **étudier la formation au travers du concept de performance** qui est central dans les disciplines de gestion. En nous focalisant sur la question de la performance de la formation en milieu organisationnel, nous nous plaçons délibérément au sein des sciences de gestion et délimitons ainsi les frontières de notre recherche, tout en nous consacrant logiquement à notre domaine de compétences. Cette orientation résolument gestionnaire ne doit toutefois pas nous empêcher de mobiliser les apports théoriques des autres disciplines¹¹, même partiellement. Cela participe en effet de la formation du chercheur (qui est l'un des objectifs premiers du travail de thèse) que d'apprendre des autres disciplines, ce qui est aussi l'essence même de la gestion¹².

L'objectif de cette recherche ne sera donc pas tant de s'interroger sur le *comment les salariés apprennent ?*¹³ que sur le *comment la formation devient performante dans l'organisation ?* Nous allons voir qu'en la matière de nombreux travaux existent et qu'il peut être intéressant de les prolonger en adoptant une approche originale.

¹⁰ La formation fait en effet l'objet de recherches en sciences de l'éducation, en économie, en gestion, en psychologie, en sociologie, en droit, etc.

¹¹ Nous verrons notamment que l'identification des déterminants de l'efficacité des actions de formation est majoritairement issue de travaux en psychologie pour ceux ayant trait à l'individu (avec des concepts comme la motivation à se former, la motivation à transférer, le sentiment d'efficacité personnelle, etc.), de travaux en sciences de l'éducation (et en andragogie en particulier) pour ceux ayant trait à la formation, etc.

¹² Sans quoi la gestion pourrait être considérée, à tort, comme étant une forme de micro-économie appliquée.

¹³ Davantage l'objet des sciences de l'éducation.

2 Performance et formation : prolongement et innovation dans l'approche

Nous avons donc décidé d'aborder la formation en tant qu'objet de recherche sous l'angle de la performance et donc par la problématique de son évaluation. Ce choix n'est pas neutre, tant il est vrai que l'évaluation de la GRH¹⁴ et le lien entre les actions de GRH et la performance de l'entreprise sont des préoccupations récentes auprès des chercheurs comme des praticiens. Elles occupent en effet une place de choix dans la littérature scientifique et professionnelle, et ce, de manière croissante, notamment en Amérique du Nord. En France, les questions d'évaluation des pratiques de GRH sont plus récentes, l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH) en avait d'ailleurs fait le thème de son congrès annuel en 2004¹⁵. Quels sont alors les enjeux de ce champ de recherche ?

Les enjeux de l'évaluation en GRH partent d'un double constat théorique et pratique. Sur le plan théorique, nous pouvons reprendre les propos de Le Louarn et Wils (2001) qui résument bien le premier constat : « Sans nier la complexité du concept de performance en matière de gestion des ressources humaines, il nous semble que certains cadres supérieurs savent mieux s'y prendre que d'autres pour aligner la gestion des ressources humaines sur le succès des organisations. Dans la même veine, il s'avère que certains gestionnaires hiérarchiques sont meilleurs que d'autres pour mobiliser les énergies de leurs employés sur les objectifs organisationnels et que certains professionnels en ressources humaines sont plus sensibles que d'autres pour soutenir les efforts de ces cadres. Reconnaître cette différence constitue un premier pas vers une démarche évaluative en gestion des ressources humaines » (p. 11). L'évaluation de la GRH semble donc théoriquement possible et justifiée, mais est-elle pour autant une réalité sur le terrain ? Le Louarn (1995) est assez sceptique sur ce point et s'interroge : « Doit-on prendre la gestion des ressources humaines au sérieux ? » (p. 10). L'auteur, évoquant le rôle et les activités du DRH, cite ainsi au tableau des actes manqués le fait de « dépenser en formation sans mesurer l'impact sur la productivité du personnel formé » (Le Louarn, 1995, p. 10) et propose de passer de l'incantation à la mesure¹⁶. Cela signifierait-il que la formation ne fait pas exception en matière d'évaluation ?

¹⁴ Précisément, l'évaluation des politiques et des pratiques de GRH.

¹⁵ *La GRH mesurée !*

¹⁶ Comme le soulignent Le Louarn et Wils (2001) : « Apprendre à mieux compter aidera peut-être les DRH à encore plus compter dans leur entreprise ! » (quatrième de couverture).

Plusieurs auteurs abondent en ce sens. Rafinon (1988), par exemple, rapporte l'anecdote d'une journaliste ayant questionné ainsi un responsable formation : « Pouvez-vous dire combien rapporte un franc de formation dans votre entreprise ? » (p. 99). En actualisant la devise monétaire, en passant des francs aux euros, il s'avère que ce type de question soit encore d'actualité... et que les réponses continuent de manquer. Meignant (2006) aussi s'interroge : « 100 000 personnes à temps plein pour quel résultat ? » (p. 12). L'auteur explique en effet qu'au moment de la rédaction de son ouvrage « 3 570 000 salariés des entreprises ont suivi des formations représentant au total 162 millions d'heures de formation, soit environ 100 000 personnes en formation à temps plein (en arrondissant à 1 620 heures le temps de travail annuel par personne pour faciliter le calcul). Ces sommes et ce temps ont-ils été bien utilisés ? Bien managés ? Cette grosse entreprise de 100 000 personnes est-elle aussi productive qu'elle le devrait ? » (Meignant, 2006, p. 13). Sur le terrain, les pratiques d'évaluation des formations dans les entreprises peinent pourtant à se développer, alors que la littérature de recherche cumule plus de cinquante années de publications de travaux, posant au passage la question du transfert des savoirs par la communauté scientifique et celle de leur appropriation par les praticiens. Mais est-ce la seule raison possible ?

Une partie de l'explication réside peut-être dans **les caractéristiques des recherches en évaluation de la formation**, dont les principales ont été mises en exergue par Bouteiller et Cossette (2006, p. 2) :

- le champ du discours prescriptif est bien développé, alors que le champ de recherche empirique l'est inégalement ;
- la recherche en psychologie détient un monopole quasi-absolu sur le sujet ;
- il s'agit d'une tradition de recherche presque exclusivement nord-américaine : nombreuses sont les recherches outre-Atlantique alors qu'elles se font plus rares en France ;
- on s'est plus intéressé au transfert qu'à la mesure des impacts et plus aux impacts organisationnels qu'aux impacts individuels ;
- l'évaluation de la formation revêt des enjeux sociaux, économiques et organisationnels majeurs... alors que le sujet demeure quelque peu tabou.

Ainsi, en se basant sur les propos de ces auteurs, nous pouvons identifier **quelques axes de progrès des recherches en évaluation de la formation** qui seraient, *a minima*, les suivants : ces recherches devraient a) être plus ancrées sur le terrain en accordant une large place aux

préconisations managériales, en réponse à une demande sociale, b) se focaliser sur les questions d'évaluation de la performance de la formation dans une perspective gestionnaire et c) intégrer la pluralité des résultats possibles de la formation, sans se focaliser sur un niveau d'évaluation en particulier (ex. le transfert) et en appréhendant mieux les différents niveaux d'analyse (ex. individus et organisations). C'est ainsi que, dans le prolongement des travaux existants qui ont principalement consisté à développer des modèles d'évaluation centrés sur les actions de formation et proposant généralement des critères d'évaluation pré-établis, nous avons souhaité **construire un modèle d'évaluation centré sur les systèmes de formation**, ceci afin de pouvoir évaluer leur performance et d'identifier les déterminants de celle-ci. Afin d'expliquer notre démarche, nous allons présenter ci-après comment nous avons structuré notre recherche en réponse à cette problématique.

3 Architecture générale de la recherche

Nous avons souhaité structurer la présentation de cette thèse en **cinq parties**, depuis les enjeux généraux de notre objet de recherche jusqu'à la présentation et la discussion des résultats issus de nos investigations empiriques. Ci-dessous sont présentées succinctement chacune des parties composant cette recherche doctorale.

La partie I consistera principalement en un exposé des enjeux de la formation, permettant de situer celle-ci comme objet d'une recherche en sciences de gestion. Ainsi, cinq chapitres présenteront successivement les enjeux juridiques et institutionnels de la formation (chapitre I), ses enjeux économiques (chapitre II), ses enjeux organisationnels (chapitre III), ses enjeux individuels (chapitre IV) et, enfin, ses enjeux sociétaux (chapitre V). Cette partie permet de mieux cerner cet objet de recherche qu'est la formation, d'en préciser les enjeux de différentes natures et de le délimiter dans une perspective gestionnaire. C'est un préalable qui nous a paru indispensable avant d'en questionner la performance et donc son évaluation. Nous verrons que cet objet n'est pas neutre, notamment de par le cadre légal français qui contribue à en modeler les pratiques, de par son poids économique croissant (questionnant d'autant son efficacité) et des attentes de ses différentes parties prenantes (principalement les individus, les organisations et la société).

La partie II sera consacrée à une revue de littérature de travaux théoriques et empiriques en évaluation de la GRH et, plus particulièrement, en évaluation de la formation. Tout d'abord,

nous présenterons les théories fondatrices ayant questionné les liens entre formation et performance organisationnelle (chapitre I), en particulier la théorie du capital humain et la théorie des ressources stratégiques, tout en nous intéressant aux approches théoriques existantes en évaluation de la GRH. Ces fondements théoriques seront discutés, critiqués et mis en perspective par rapport à notre objet de recherche. Nous proposerons ensuite une analyse critique du concept de « formation-investissement » (chapitre II) : s'il est fréquent d'accoler les termes « investissement » et « formation », il importe de vérifier si, dans la pratique, la formation est réellement gérée et comptabilisée comme un investissement. Nous passerons ensuite en revue les modèles d'évaluation de la formation existants, leurs orientations, leurs biais et leurs limites (chapitre III). Nous verrons que, riches d'enseignements, ceux-ci sont principalement focalisés sur les actions de formation, le niveau du système de formation dans son ensemble étant généralement passé sous silence. Par ailleurs, l'analyse des pratiques d'évaluation de la formation dans les entreprises nous fera constater qu'elles peinent à se développer, malgré l'abondante littérature existante (chapitre IV). Ces deux constats nous amèneront à formuler une problématique de recherche (*Comment évaluer la performance d'un système de formation ?*) et les questions de recherche en découlant (*Quelle est la performance d'un système de formation ? Quels sont les déterminants de la performance d'un système de formation ?*) (chapitre V). Les réponses à ces deux questions de recherche convergeront vers un seul et même objectif : le développement d'un modèle théorique d'évaluation des systèmes de formation (**construction** du modèle) et sa confrontation, même partielle, au terrain (**test** de la méthode d'évaluation associée au modèle). En traitant ces questions de recherche, nous souhaitons que notre travail doctoral réponde à différentes finalités qui seront également étayées. La pertinence du projet de recherche sera également discutée.

La partie III sera exclusivement consacrée à l'élaboration du cadre théorique et conceptuel de notre recherche. Celui-ci consistera en la construction d'un idéal-type wébérien du système de formation dont les différentes composantes (facteurs de contingence, politique, pratiques, résultats) seront exposées et précisées. Chacune d'elles sera discutée et mise en perspective afin d'évaluer son pouvoir explicatif intrinsèque et sa place dans le système. Globalement, il s'agira de peser le potentiel théorique explicatif de notre modèle en réponse à notre problématique de recherche. Notons que si la revue de littérature développée au chapitre III de la partie II a permis de disposer d'un nombre suffisant d'éléments pour mener une réflexion

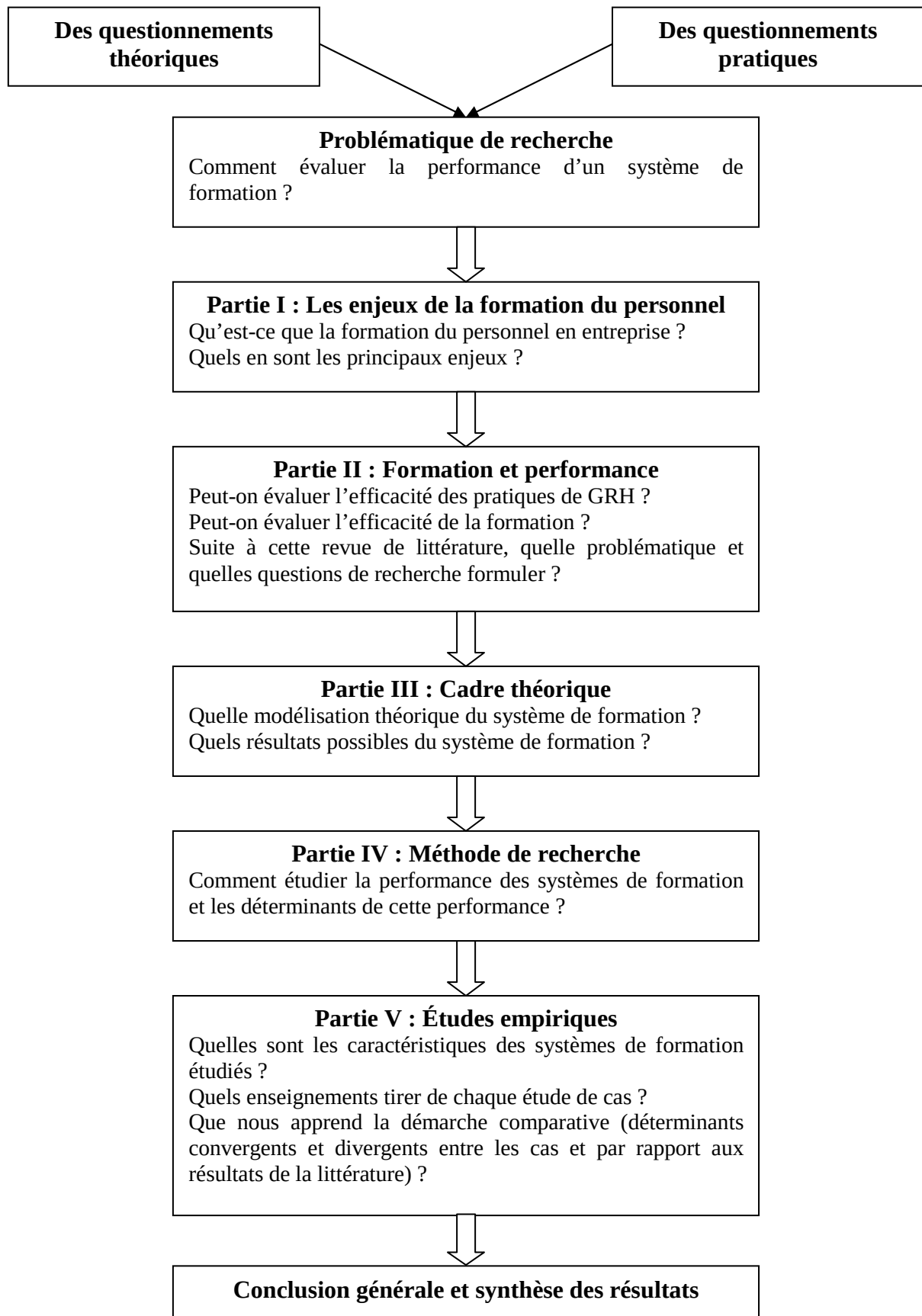
théorique profonde ayant permis l'aboutissement de ce modèle, celui-ci a été ajusté et peaufiné dès nos premières investigations empiriques.

La partie IV traitera des dimensions épistémologiques et méthodologiques de la thèse. Dans un premier temps, nous préciserons et expliciterons notre positionnement épistémologique, en l'occurrence celui de type interprétativiste (chapitre I). Puis, dans un second temps, nous détaillerons l'ensemble du dispositif méthodologique qui nous a permis de mener à bien la phase empirique de notre recherche (chapitre II). En particulier, nous justifierons le choix d'une méthode de recherche de nature qualitative (méthode des cas) qui nous a paru pertinente en vue d'analyser en profondeur chaque système de formation étudié. La richesse des données collectées sera mise en exergue, notamment de par la multiplicité des sources d'informations mobilisées. Nos méthodes d'analyse des données et de présentation des résultats seront également précisées. Enfin, le *design* d'ensemble de notre recherche sera évalué en fonction des critères régulièrement mobilisés dans ce type de recherche (ex. validités et fiabilité) (chapitre III).

La partie V présentera les résultats de notre recherche. Après avoir exposé quels étaient les particularités de nos terrains de recherche (les petites et les moyennes entreprises/industries [PME/PMI]) en matière de formation et, précisément, d'évaluation de la formation (chapitre I), nous analyserons les trois cas que nous avons étudiés (chapitre II). Cette partie empirique se voudra intensive et également comparative. En effet, chaque système de formation sera d'abord présenté de manière à apporter aux lecteurs les clés nécessaires à la compréhension des analyses subséquentes. Les trois systèmes de formation seront ensuite confrontés entre eux avec comme référentiel commun notre idéal-type wébérien du système de formation. Enfin, les résultats qui émergeront de ces analyses seront mis en lien avec les résultats de travaux antérieurs, ceci afin d'identifier les convergences et divergences potentielles. Ils mettront notamment en exergue la nécessaire complémentarité des différents niveaux de modèles d'évaluation (ceux focalisés sur les actions de formation et ceux axés sur les systèmes de formation). La généralisation de ces résultats sera aussi discutée ultérieurement lors de la conclusion générale de cette recherche.

Le schéma proposé à la page suivante synthétise l'architecture générale de la recherche, depuis la présentation des enjeux de la formation jusqu'au bilan des résultats en vue d'une validation de notre modèle d'évaluation des systèmes de formation.

Schéma 1. Structure et démarche générale de la recherche



PARTIE I. LES ENJEUX DE LA FORMATION DU PERSONNEL

En première partie de cette recherche, il nous a semblé évident de rappeler en quoi la formation est un objet de recherche intéressant en sciences de gestion de par la multiplicité de ses enjeux. Cette partie vise donc à présenter les grands enjeux de la formation du personnel, qu'une revue de littérature nous a permis de classer en cinq catégories. Cinq chapitres se succéderont pour présenter le détail de chaque catégorie d'enjeux :

- **Chapitre I** : dans un premier temps, nous présenterons les **enjeux juridiques et institutionnels** de la formation. Nous verrons que le cadre légal français est très prégnant et tend à influencer fortement les pratiques de formation des entreprises. Ses limites seront également discutées au regard de notre objet de recherche.
- **Chapitre II** : ce second chapitre portera sur les **enjeux économiques** de la formation. La formation représente en France des montants financiers conséquents, répartis entre les acteurs publics et privés, qui justifient d'autant de s'intéresser à la problématique de son évaluation.
- **Chapitre III** : seront ici débattus les **enjeux organisationnels** de la formation. Notre recherche s'inscrivant dans le champ des sciences de gestion, il nous a semblé essentiel de questionner les défis de la formation du personnel en contexte organisationnel.
- **Chapitre IV** : les enjeux organisationnels présentés au chapitre précédent sont indissociables des **enjeux individuels** de la formation. En effet, le cadre légal français de la FPC est focalisé sur l'individu, ayant pour objectif de favoriser l'accès de tous les salariés à la formation pour développer leur employabilité. Ce chapitre montrera que cet objectif est encore loin d'être atteint.
- **Chapitre V** : enfin, parce que les apports de la formation ne sont pas exclusivement centrés sur les individus et les organisations, nous nous intéresserons aux **enjeux sociétaux** de la formation : en quoi la formation peut être une réponse, même partielle, aux défis posés à la société ? La construction d'une société de la connaissance est-elle une réalité ?

Pour des raisons de clarté, ces enjeux seront donc exposés distinctement, chapitre par chapitre, sans occulter bien évidemment leur caractère interactif.

CHAPITRE I. LES ENJEUX JURIDIQUES ET INSTITUTIONNELS

La formation professionnelle en France est le fruit d'une construction progressive qui comprend deux ensembles : la formation professionnelle initiale et la FPC. La loi du 4 mai 2004 exige de la FPC qu'elle favorise l'insertion ou la réinsertion professionnelle des salariés, permette leur maintien dans l'emploi, favorise le développement de leurs compétences, favorise l'accès aux différents niveaux de la qualification professionnelle et contribue au développement économique et culturel ainsi qu'à leur promotion sociale¹⁷. Le fait d'assurer une formation professionnelle tout au long de la vie constitue une obligation nationale aux yeux de la loi¹⁸. Ainsi, « Le **droit** structure profondément l'univers de la formation professionnelle. Les décideurs de toute nature et à tous les niveaux, les gestionnaires, les dispensateurs, les formateurs et les bénéficiaires inscrivent leurs décisions et leurs démarches dans un **corps de règles** qui s'imposent à eux [...]. L'affirmation du droit à l'éducation permanente pour tous est trop générale pour servir de socle à des obligations juridiquement sanctionnables. Des objectifs plus précis doivent être fixés : le droit à la qualification professionnelle et sociale, le droit à l'adaptation face à la rapidité des changements, le droit à l'insertion et à la reconversion » (Luttringer, 1999, cité par Louart, n.d., p. 9-10). Le cadre juridique contribue donc à structurer la formation. Il la contraint, sans toutefois s'assigner des objectifs précis dont la non-atteinte serait juridiquement sanctionnable. Une compréhension fine du cadre juridique de la FPC est donc nécessaire afin de mieux saisir le sens des pratiques sur le terrain, de par ce côté structurant et contraignant de la loi. Ce chapitre présentera donc une analyse de l'évolution historique de la FPC en France, les acteurs institutionnels qui l'animent ainsi que les dispositifs prévus par la loi¹⁹. Nous questionnerons aussi la pertinence de ces derniers à partir des résultats de différentes études.

¹⁷ Permettant aux salariés « d'accéder à la culture, de maintenir ou de parfaire leur qualification ou leur niveau culturel ainsi que d'assumer des responsabilités accrues dans la vie associative » (Parmentier, 2008, p. 123).

¹⁸ Le livre IX du code du travail oriente la FPC des salariés et des demandeurs d'emploi.

¹⁹ Ce chapitre présente les principaux éléments juridiques et institutionnels structurant la FPC, tels que nous les avons identifiés à l'heure où nous rédigeons ces lignes. L'actualité sociale étant particulièrement mouvante, notamment sur ce thème, il ne serait pas étonnant que certains de ces éléments soient déjà obsolètes quand le lecteur consultera cette thèse. Que celui-ci veuille bien nous en excuser si tel est le cas. Il ne s'agit pas d'une thèse en droit du travail, mais bien d'une thèse en sciences de gestion : notre objectif est donc de montrer comment la législation influence les pratiques de formation des entreprises.

1 Historique et construction de la formation professionnelle continue

Pour comprendre l’ancrage contextuel de la FPC dans les entreprises françaises, nous allons retracer un rapide historique de sa construction et mettre en exergue quelques dates phares.

La construction de la FPC est une histoire tant ancienne que longue, faite d’avancées et de reculs. Ses fondements datent de la révolution industrielle qui a contribué à la modernisation des modes traditionnels de formation, notamment par l’émergence de l’apprentissage dans le cadre des corporations. À la fin du XIX^e siècle, les ouvriers et les paysans n’ont droit à aucune formation, initiale (scolarisation) comme continue. Cette situation ne durera pas éternellement car, à la fin de la première guerre mondiale, une législation relative à la formation initiale s’instaure progressivement, puis, dans les années 1960, la formation continue se voit réglementée et fait l’objet d’une diffusion effective. Sur la base d’un ouvrage d’Ardouin (2003), Parmentier (2008, p. 79-82) rappelle les quatre grandes périodes clés de l’histoire de l’évolution de la FPC²⁰. Nous les avons synthétisées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1. Les quatre grandes périodes clés de l’histoire de l’évolution de la FPC

Périodes	Faits saillants
1 ^{re} période : de 1971 à 1975	Mise en œuvre de la loi du 16 juillet 1971 instituant le cadre réglementaire et les modalités de financement de la formation professionnelle dans l’entreprise. La formation devient un droit pour le salarié. La formation est surtout perçue comme une charge visant l’adaptation du salarié à son poste de travail. Organisation encore très taylorienne, on ne parle pas encore d’ingénierie de formation ni de capital humain.
2 ^e période : de 1976 à 1982	Développement de l’offre de formations (catalogues) qui structure fortement la demande. Chômage de masse, la formation permet de « réparer » les désordres du marché du travail et les dysfonctionnements mal identifiés. La formation n’est pas encore considérée par l’entreprise comme un levier essentiel de son développement.
3 ^e période : de 1983 à 1992	Émergence forte du concept d’ingénierie en formation. Changement des pratiques de gestion des entreprises. La formation devient un investissement.

²⁰ Voir Parmentier (2008, p. 83-99) pour un historique très complet de l’évolution de la FPC.

4 ^e période : à partir de 1993	Introduction de l'éducation et de la formation dans l'action communautaire et mise en œuvre d'une politique de formation professionnelle européenne (traité de Maastricht). Flexibilité accrue de l'emploi. Contenus des métiers et des tâches complexifiés. Le développement de la polyvalence, de l'autonomie et des qualifications accroît la demande de formation. La formation fait davantage partie intégrante du parcours de progression professionnelle et personnelle du salarié.
---	---

Source : d'après Parmentier (2008, p. 79-82).

La pierre angulaire du système fut constituée par la loi du 16 juillet 1971²¹ qui instaura, pour l'ensemble des entreprises d'au moins 10 salariés, l'obligation de participer au financement de la FPC. Par extension, les entreprises de moins de 10 salariés furent également concernées dès 1992. Cette disposition fit du système français un cadre unique pour la FPC, incitant les entreprises à contribuer financièrement toujours davantage à l'effort de formation de leur personnel. Il est à noter que, vingt-cinq ans après la France, le Québec, en 1996, s'est doté d'une loi obligeant les entreprises dont la masse salariale est supérieure à 1 million de dollars canadiens à consacrer au minimum 1 % de celle-ci à la formation de leur personnel²² (Tessier, Roger et Lorrain, 1999, p. 3). La loi française reconnaît aussi un droit à la formation pour tous les salariés concernés par l'accord et leur confère le droit de s'absenter de leur travail pour suivre une formation tout en bénéficiant du maintien de leur salaire et de la gratuité de leur formation. De plus, le cadre juridique développe de nouveaux dispositifs (en faveur des demandeurs d'emploi par exemple, notamment les chômeurs de longue durée), l'individualisation de la formation, l'alternance, etc. Au fil des années et des défis rencontrés, la formation a été progressivement reconnue comme un moyen de développer l'employabilité (notamment pour les salariés sortis sans qualification du système scolaire), d'adapter et de développer les compétences des salariés, de favoriser l'insertion et la réinsertion professionnelle, d'accompagner les salariés dans leur mobilité professionnelle, etc.

Toutefois, dès la promulgation de la loi de 1971, la conciliation des objectifs économiques et sociaux de la formation fait débat et les différents partenaires s'interrogent : comment satisfaire les attentes des salariés (développement des compétences pour accroître l'employabilité et donner des possibilités de carrière) et celles de l'entreprise (accroître la

²¹ Les négociations ayant suivi les grèves de mai et de juin 1968 ont mené à la conclusion de l'accord national interprofessionnel (ANI) du 9 juillet 1970 qui sera repris et complété par la loi du 6 juillet 1971.

²² Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, chapitre D-7.1.

performance par l'atteinte des objectifs de production et le développement de la productivité notamment) ? C'est ainsi que plusieurs rapports et bilans successifs ont critiqué la loi et souligné la nécessité d'apporter des réformes majeures afin d'adapter la formation aux nouveaux enjeux économiques et sociaux (de Virville, 1996 ; Gauron, 2000 ; Péry, 1999). Tous s'accordent à dire que le système est d'une grande complexité, qu'il ne répond pas à l'enjeu de « la formation tout au long de la vie » et qu'il ne permet pas la réduction des inégalités sociales. Ainsi, l'évolution du cadre juridique est en partie la conséquence d'une non-atteinte des objectifs fixés par le législateur : l'inégalité d'accès à la formation perdure car ce sont toujours les salariés les plus qualifiés qui bénéficient le plus de la formation²³. Le taux de chômage élevé a aussi incité le législateur à développer le système de formation afin de privilégier une adaptation permanente des compétences et une meilleure employabilité *via* la formation continue, notamment pour les salariés dotés d'un bagage scolaire/universitaire initial très faible.

Suite à la mise en place de différents groupes de travail, des axes de réforme voient le jour, la négociation entre les partenaires sociaux²⁴ débute. Au terme de celle-ci, les partenaires sociaux ont conclu à l'unanimité un ANI le 20 septembre 2003²⁵ relatif à l'accès des salariés à la formation professionnelle tout au long de la vie. Celui-ci a pour objectif la refonte du dispositif de formation professionnelle datant de 1971. L'ANI dans sa version du 5 décembre 2003 reprend les principales dispositions de l'ANI du 20 septembre 2003²⁶. Cet accord a permis de moderniser le système de formation sur de nombreux points. L'arrêté du 17 décembre 2004 publié au Journal officiel du 24 décembre rend ainsi obligatoires « pour tous les employeurs et tous les salariés compris dans son champ d'application, les dispositions de l'ANI du 5 décembre 2003 relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle » (avec toutefois certaines exclusions et réserves) (Parmentier, 2008, p. 97). De cet ANI découlera aussi la loi n° 2004-391 (dite « loi Fillon ») relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, votée par les députés le 4 mai 2004, publiée au bulletin officiel le 5 mai et entrée en application le 7 mai 2004. À ce stade, la

²³ Voir le chapitre IV de la partie I pour plus de détails sur les bénéficiaires de la formation.

²⁴ Représentants syndicaux et patronaux.

²⁵ À la suite d'un processus de négociation de plus de trois ans. Cet accord concernait 15 millions de salariés et la loi, par extension, a permis son application à 4 millions de salariés en plus, non-concernés par l'accord d'origine (des grandes entreprises publiques comme EDF, GDF, la SNCF, la RATP... ainsi que d'autres secteurs comme l'agriculture, la presse écrite, le secteur du spectacle et de l'audiovisuel, celui de l'économie sociale, etc.).

²⁶ L'ANI du 5 décembre 2003 s'inspire aussi du texte sur la négociation collective approuvé le 16 juillet 2001 par quatre confédérations syndicales (CFDT, FO, CFTC et CFE-CGC), mais pas par la CGT, qui visait à clarifier les responsabilités de l'État et des partenaires sociaux en ce qui a trait aux règles de la négociation collective.

loi ne concerne encore que les salariés du secteur privé, car modifiant le livre IX du code du travail. Cette loi est divisée en trois titres : le titre I reprend les principales dispositions de l'ANI conclu en septembre 2003 alors que le titre II reprend la position commune des partenaires sociaux conclue en juillet 2001 visant à développer la négociation collective et à favoriser la démocratie sociale en France (le titre III est relatif aux dispositions diverses). Pour Faisandier et Soyer (2007), cette loi est ainsi « la cristallisation d'un long processus d'évolutions législatives et réglementaires » (p. 12). Ces auteurs notent qu'elle a succédé à de multiples évolutions législatives et réglementaires : le livre blanc de l'Union européenne qui a élaboré le concept de formation tout au long de la vie (1996), le rapport Péry (1999), le projet de refondation sociale ayant lancé les négociations sur ce thème (2000), la résolution du Conseil européen qui a entériné la définition de ce même concept²⁷ (27 juin 2002), la loi de modernisation sociale, la réforme LMD à l'université (licence – master – doctorat) afin de se conformer au modèle européen existant, la réforme de l'apprentissage, etc. Ainsi il s'agissait de reprendre dans le cadre législatif ce qui avait déjà été décidé d'un commun accord par les partenaires sociaux et favoriser ainsi le dialogue social. Comme le remarque Parmentier (2008), « L'autonomie des partenaires sociaux lors de la négociation a été recherchée pour construire la meilleure articulation possible entre leurs initiatives et le rôle de garant de l'ordre public confié au législateur » (p. 98). À l'heure actuelle, les partenaires sociaux peuvent se demander si la réforme a permis de répondre aux trois grandes questions soulevées par le diagnostic du système français de la FPC : « celles de l'égalité d'accès à la formation, de la dimension qualifiante et de la lisibilité du système » (Parmentier, 2008, p. 99). La formation est désormais perçue comme étant un levier efficace de lutte contre le chômage, par le développement de l'employabilité, et d'amélioration des conditions de vie et de travail de l'ensemble des salariés. Comme pour la loi de 1971, celle de 2004 s'était fixée comme défi de trouver un compromis difficile entre les objectifs des salariés et ceux de l'entreprise (Plassard et Loukil, 2000). Elle se donnait donc pour objectif de faciliter l'accès à la formation pour l'ensemble des salariés tout au long de leur vie professionnelle et visait donc à replacer le salarié au cœur du système de formation. « La réforme représente potentiellement une formidable avancée, aussi bien pour l'amélioration de la compétitivité des entreprises que pour le développement de l'employabilité des salariés. Elle n'est pas une simple évolution du système de formation français, mais propose une véritable rupture » (Dennery, 2004, p. 15).

²⁷ Dans le mémorandum de la Commission européenne du 30 novembre 2001, la formation professionnelle tout au long de la vie est définie comme correspondant à « toutes les activités d'apprentissage menées au cours de la vie dans le but d'améliorer ses connaissances, ses qualifications et ses compétences, que ce soit dans une perspective personnelle, citoyenne, sociale ou en vue d'un emploi. »

Pour Ladsous (2004), cette réforme « recèle de multiples gisements de progrès pour le système de formation professionnel français » (p. 9). Pour Faisandier et Soyer (2007, p. 12), elle fait suite à un diagnostic partagé par l'ensemble des acteurs sur la nécessité de réformer le système de la FPC, notamment :

- l'inégalité persistante d'accès à la formation continue, fonction de nombreuses variables organisationnelles (ex. taille de l'entreprise) et individuelles (ex. niveau de scolarité, situation professionnelle, genre, âge...) ;
- le manque de crédibilité de la formation continue en vue de l'obtention d'une qualification comparé à ce que permet la formation initiale²⁸ ;
- un système de formation professionnelle français fragmenté et peu lisible, manquant de passerelles selon les statuts et moments de la vie (étudiant, salarié, chômeur...).

Pour ces auteurs, cette réforme « tente d'apporter un cadre favorable au développement de la co-initiative (on parle même de codécision) en matière de formation et de la reconnaissance des acquis, deux thèmes récurrents dans les nombreuses tentatives de réformes de la formation depuis les années 1990 » (Faisandier et Soyer, 2007, p. 12).

De nombreuses critiques ont ainsi été émises à l'encontre de la réforme de 2004 (Dayan et Eksl, 2007 ; Seillier et Carle, 2007), qui convergeaient parfois vers le même constat et les mêmes solutions (ex. transférabilité du droit individuel à la formation [DIF]). Le rapport de Cahuc et Zylberberg (2006) montre ainsi que la formation ne remplit pas son objectif de promotion sociale du fait, notamment, des réformes récentes qui l'éloigneraient encore plus de cette finalité. Ses auteurs proposent même de supprimer le DIF, qui visait à réduire les inégalités d'accès des salariés à la formation. Ils notent ainsi plusieurs limites, dont quatre se démarquent plus particulièrement :

- l'amoncellement de dispositifs mis en parallèle d'une multitude d'acteurs aux objectifs et interventions parfois mal définis et coordonnés ;
- le système privé de redistribution des financements de la FPC, dont le manque de transparence des règles pose des problèmes de mutualisation des ressources ainsi que d'importants écarts concurrentiels. Cette opacité de la gestion des fonds par les organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) est vivement critiquée par les auteurs, comme ce fut le cas en 2006 par la Cour des comptes à la suite d'un contrôle des OPCA les plus importants : « l'organisation de la collecte ne favorise guère la

²⁸ Comme le remarquent les auteurs, « Tout semble joué avant 25 ans » (Faisandier et Soyer, 2007, p. 12).

mutualisation et pêche par manque de transparence quant à la contribution des fonds au financement du paritarisme » (Dayan et Eksl, 2007, p. 3). De plus, on constate que la gestion du DIF reste relativement complexe à assumer, notamment pour les OPCA (Faisandier et Soyer, 2007, p. 27) ;

- la formation initiale aurait un rendement supérieur à celui de la formation continue : une année d'études supplémentaire augmenterait sensiblement le revenu des salariés (5 à 15 % en moyenne), alors que les actions de FPC auraient des rendements nets faibles, voire négatifs pour les moins qualifiés ;
- la formation professionnelle aurait un impact très limité, voire nul, sur le niveau des salaires et la sécurité de l'emploi.

Afin d'améliorer le système, Cahuc et Zylberberg (2006) soumettent les réflexions suivantes :

- Le système de financement privé ne devrait plus contraindre les entreprises au « former ou payer ». Ce système n'incite pas les entreprises qui n'atteignent pas le seuil de l'obligation légale à investir davantage en formation (préférant s'acquitter de la « taxe »). De plus, il ne tient nullement compte des effets collectifs de la formation (ex. diffuser les savoirs dans le corps social). Les auteurs suggèrent donc de supprimer cette obligation légale et de mettre en œuvre un système de prélèvements-subventions : toutes les formations feraient l'objet de subventions, mais les taux de subvention varieraient en fonction des priorités des politiques de formation²⁹. Comme ce système tiendrait compte des gains collectifs de la formation cités précédemment, il serait financé par le budget général de l'État. Ils pensent aussi que le DIF ne répond pas à cette logique et aurait même accentué les aspects négatifs du système de formation actuel. En effet, son format universel (20 heures par salarié et par an, quels que soient les publics et les secteurs d'activité, aux besoins hétérogènes) n'est pas cohérent avec cette logique de priorisation des financements des actions de formation.
- Selon Gérard Lenoir de l'AGEFOS PME³⁰, la mutualisation des fonds par l'intermédiaire des OPCA permet de répondre à une demande de formation de la part des PME et des très petites entreprises (TPE), « souvent très variable et exprimée par “à-coups” » (Seillier et Carle, 2007, p. 4). Il estime donc au contraire que cette obligation légale aurait un effet positif de lissage des efforts de formation des

²⁹ Par exemple, pour favoriser un public en particulier.

³⁰ L'AGEFOS PME est un OPCA qui se définit comme étant « le premier gestionnaire privé des fonds de la formation professionnelle en France » (<http://www.agefos-pme.com>).

entreprises. Par ailleurs, l'ANI de 2003 permettait aux partenaires sociaux de revenir sur l'obligation légale de financement de la formation professionnelle, ce qui semble prouver qu'il subsistait des interrogations à ce sujet (Seillier et Carle, 2007, p. 8). Pour Meignant (1986), ce mode de financement, au moins dans son mode de calcul, est critiquable : « le sacro-saint critère du budget formation calculé en pourcentage de la masse salariale apparaît singulièrement inadéquat. Des ratios plus pertinents devraient être recherchés, par exemple en mettant les dépenses de formation en rapport avec les budgets d'investissements, ou les évolutions attendues de la marge brute » (p. 105).

- Les dispositifs créés pour favoriser l'accès des chômeurs à la formation professionnelle devraient être mieux contrôlés. L'efficacité des actions de formation dispensées pourrait ainsi être évaluée à l'aide d'indicateurs comme le taux de placement général ou l'impact sur le niveau des salaires à l'embauche.
- Les formations longues (donc coûteuses), qui sont visiblement celles ayant un impact réel sur les parcours professionnels des salariés, devraient être favorisées au lieu de saupoudrer les financements et multiplier les actions de courte durée. Au vu du coût de ces actions, les publics et les besoins devraient être identifiés plus précisément et pertinemment.

Au vu de ces critiques, une nouvelle réforme du système de la FPC était nécessaire. Christine Lagarde et Laurent Wauquiez ont ainsi proposé dans un document d'orientation quatre axes de réflexion³¹ devant faire l'objet de négociations entre les partenaires sociaux. Également, un groupe de travail multipartite sur la formation professionnelle, présidé par Pierre Ferracci, P.-D.G. du groupe Alpha et membre du Conseil d'orientation pour l'emploi (COE), a remis un rapport le 10 juillet 2008, proposant huit axes³² autour desquels articuler la réforme. Parallèlement, trois groupes de travail (sur l'orientation tout au long de la vie, la validation des acquis de l'expérience [VAE], la qualité de l'offre et de l'achat de formation³³) et deux

³¹ 1) Renforcer le lien entre formation et emploi ; 2) Réviser le système de la formation professionnelle ; 3) Améliorer l'efficacité de la formation professionnelle ; 4) Conforter le rôle d'acteur des individus dans leurs parcours professionnels.

³² 1) Clarifier les compétences des différents acteurs ; 2) Réaliser un « droit à la formation différé » ; 3) Sécuriser les parcours professionnels ; 4) Faire évoluer le CIF et le DIF ; 5) Faire évoluer les modalités de financement de la formation professionnelle ; 6) Faire évoluer le métier des OPCA et leur gouvernance ; 7) Accroître les capacités d'anticipation, la transparence et l'évaluation de l'ensemble du système formation ; 8) Améliorer la qualité de l'offre de formation.

³³ Un rapport remis en décembre 2008 émettait déjà 10 propositions pour améliorer la qualité de l'offre et de l'achat de formation : 1) Visibilité de l'offre : auto-inscription des prestataires ; 2) Exonération de TVA : nouveau périmètre ; 3) Lisibilité de l'offre de formation : fiche d'identité des prestataires en ligne ; 4) En amont de la formation : engagements multipartites ; 5) À l'issue de la formation : une attestation des acquis (où

groupes de travail paritaires se sont également constitués (sur la réforme des OPCA, l'optimisation du DIF et du congé individuel de formation [CIF]). Au terme de trois mois de négociations, un nouvel ANI a été signé le 7 janvier 2009 par l'ensemble des organisations syndicales et patronales. Il vient compléter l'ANI du 5 décembre 2003 et concrétiser diverses dispositions introduites par l'ANI du 11 janvier 2008 sur la modernisation du marché du travail ou faisant l'objet de négociations sur l'assurance-chômage et la GPEC. Son objectif était double : contribuer à la sécurisation des parcours professionnels (salariés et demandeurs d'emplois) et améliorer la lisibilité des dispositifs de formation et des financements. Ainsi, l'un de ses objectifs majeurs est de permettre à chaque salarié de progresser d'au moins un niveau de qualification au cours de sa vie professionnelle ou d'obtenir une nouvelle qualification dans le cadre d'une reconversion. Le 5 octobre 2009, les partenaires sociaux du Comité paritaire national pour la formation professionnelle (CPNFP) ont fusionné les dispositifs des deux ANI, celui du 5 décembre 2003 et celui du 7 janvier 2009 (plus de 250 articles à traiter), aboutissant à un nouvel ANI sur le développement de la formation tout au long de la vie professionnelle, la professionnalisation et la sécurisation des parcours professionnels. Il annule et remplace ainsi presque intégralement les textes des ANI du 5 décembre 2003 (à certaines exceptions³⁴) et du 7 janvier 2009 et comprend également deux annexes³⁵. L'entrée en vigueur de celui-ci est subordonnée à l'adaptation de l'ensemble des dispositions législatives et réglementaires nécessaires à son application³⁶. C'est ainsi que le 14 octobre 2009, la loi n° 2009-1437 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie est définitivement adoptée. Elle comporte 62 articles répartis en huit titres et reprend la majeure partie des dispositions de l'ANI de 2009³⁷, à certaines exceptions³⁸, et prévoit la création d'un service dématérialisé gratuit permettant à toute personne de bénéficier d'une première information et d'un premier conseil personnalisé en matière d'orientation et de formation professionnelle.

pourraient figurer les objectifs de l'action de formation ainsi que les résultats aux épreuves et évaluations éventuelles) ; 6) Achat public : une voie médiane (entre le marché et la subvention) ; 7) Achat public : un système d'achat ; 8) Qualité et prix : un observatoire des prix ; 9) Qualité des prestations : une fonction d'intermédiation ; 10) L'intermédiation : une mission pour les OPCA.

³⁴ En l'occurrence, les 2^e, 3^e et 4^e alinéas de l'article 9-10 de l'ANI de 2003 qui demeurent en vigueur au titre de l'année 2009 en application de l'article 235 du présent accord.

³⁵ Deux avenants à l'ANI du 5 décembre 2003 en date du 20 juillet 2005 : le premier sur l'entretien professionnel, le bilan de compétence et le passeport formation, et le second sur la VAE.

³⁶ Dans le cas où ces dispositions ne seraient pas en conformité avec celles de l'ANI, les parties signataires avaient convenu de se réunir pour examiner les conséquences de cette absence de conformité.

³⁷ Comme le Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP), la préparation opérationnelle à l'emploi (POE), etc.

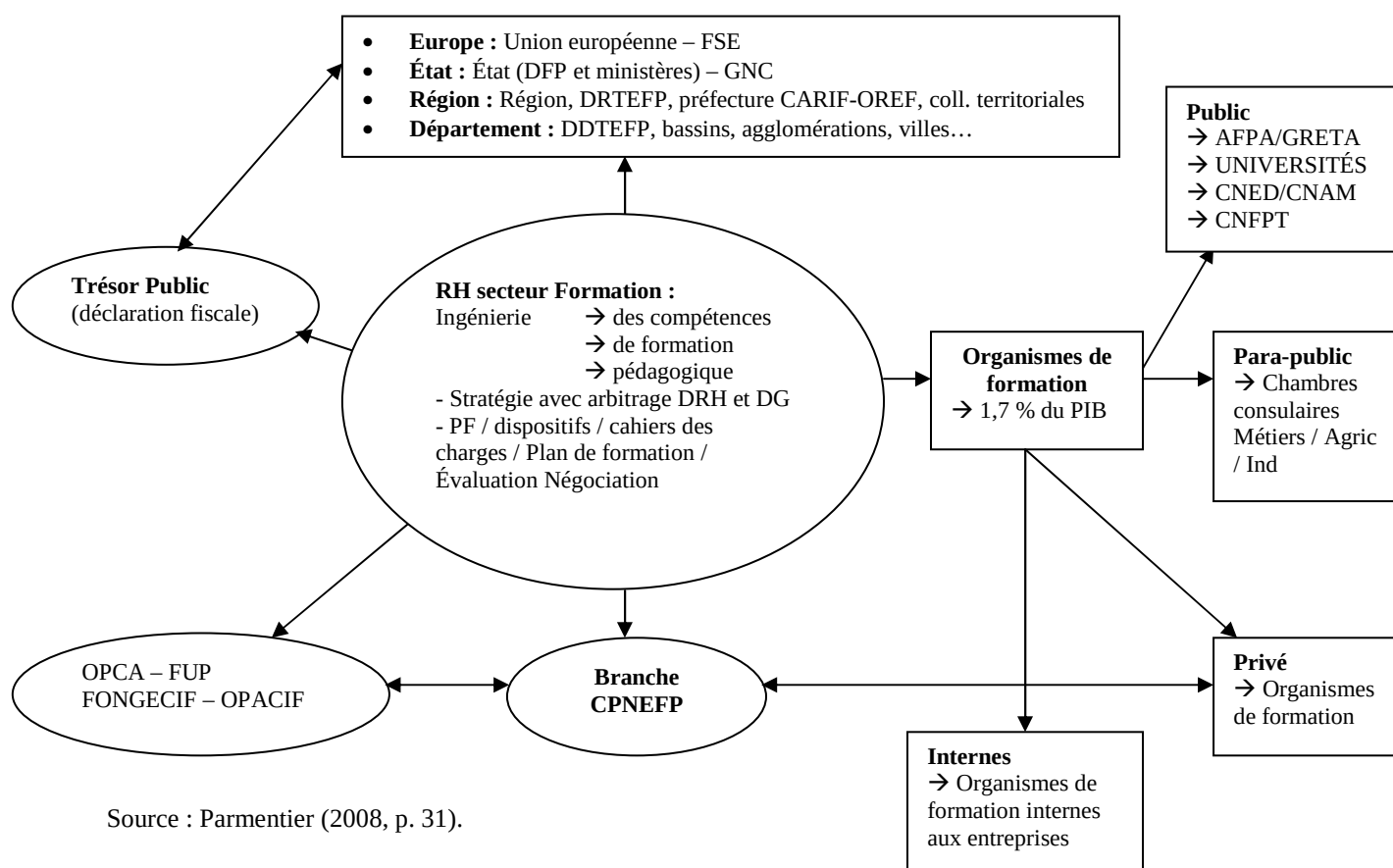
³⁸ Comme la formation initiale différée.

Ces réformes successives du système de la FPC ont ainsi contribué à structurer le cadre juridique, notamment en confiant de nouvelles responsabilités ou en renforçant celles existantes à différents acteurs. Il est à noter que la formation a également joué un rôle dans le cadre de la crise financière et économique survenue en 2008-2009³⁹. Ici, nous resterons toutefois focalisé sur les constantes du système de la formation professionnelle : les acteurs, le cadre de leur intervention et les dispositifs de formation permanents.

2 Le rôle prépondérant des acteurs institutionnels

Le système de la FPC fait interagir de nombreux acteurs économiques et sociaux. Le schéma ci-dessous propose une cartographie des relations entre ces acteurs.

Schéma 2. Cartographie des relations externes de la formation continue



Source : Parmentier (2008, p. 31).

³⁹ Par exemple, le 13 mai 2009, le Fonds unique de péréquation (FUP) a réuni les différents collecteurs de fonds de la formation pour faire le point sur le Fonds d'urgence formation (prévu par les partenaires sociaux suite à la signature de l'ANI du 7 janvier 2009 et matérialisé par la signature d'un accord entre l'État et le FUP le 21 avril 2009) visant à former les salariés les plus touchés par la crise. Mobilisé en 2009, il est relayé dès 2010 par le FPSPP.

On retrouve notamment dans ce schéma les régions (lois de décentralisation de 1982 et 1983, loi quinquennale de 1993, lois de modernisation sociale et de démocratie de proximité de 2002), les Chambres de commerce et d'industrie (loi de 1898) et l'État (garant du principe d'égalité d'accès des citoyens à la formation et assurant une fonction normative et de contrôle dans le domaine de la formation). La FPC concerne donc tous les acteurs, publics ou privés, même si l'équilibre des pouvoirs ou la répartition de leurs responsabilités a sensiblement évolué au cours des vingt dernières années. Présentons les principaux acteurs qui concourent à l'élaboration des politiques de formation professionnelle.

2.1 Les pouvoirs publics

Les pouvoirs publics peuvent ou non mettre en œuvre des politiques incitatives en faveur du développement de la formation professionnelle à destination des entreprises⁴⁰, « en agissant tout à la fois, par la voie de la réglementation, sur l'environnement de la formation et, par le moyen d'une politique incitative, sur la demande de formation des entreprises (conseil en formation, engagements de développement de la formation et, tout récemment, crédit d'impôt formation) » (Voisin, 1988, p. 66). À titre d'anecdote, Parmentier (2008) rappelle que la formation professionnelle a déjà fait l'objet d'un oubli lors de la constitution d'un gouvernement, « C'est dire la place qu'elle peut occuper parfois dans l'esprit des dirigeants politiques ! » (p. 83). Outre l'élaboration même de politiques de formation, les pouvoirs publics ont en charge l'aide au financement et le contrôle de la formation professionnelle.

2.1.1 L'aide au financement de la formation professionnelle

Les politiques publiques, européennes ou nationales, tendent à favoriser le développement de la participation des travailleurs à des programmes de formation professionnelle (Conter, Maroy et Orianne, 2002b). Cela passe nécessairement par une optimisation du financement de la formation professionnelle, à laquelle participent principalement l'État (au niveau national, régional, départemental et, parfois, local) et l'Union européenne.

L'État et les régions sont responsables de la mise en œuvre de la FPC d'un point de vue politique et travaillent avec les partenaires sociaux pour l'établissement de conventions de

⁴⁰ C'est par exemple le cas de la région Nord-Pas-de-Calais qui finance un Diagnostic compétences organisation (DCO), permettant à des entreprises de travailler avec un cabinet conseil sur leur gestion des compétences.

branche par secteur professionnel. La formation y est considérée comme un outil de régulation sociale permettant de favoriser l'employabilité des salariés, notamment ceux victimes de restructurations. Ils sont amenés à rendre des comptes sur l'utilisation du budget alloué aux actions de formation. Ils se partagent ainsi la responsabilité de la mise en œuvre des politiques. Historiquement, comme les partenaires sociaux n'ont pu répondre au besoin de montée en compétences des ouvriers qualifiés (souvent davantage préoccupés par les questions relatives aux salaires et à la sauvegarde de l'emploi) et que les associations ne détenaient pas les moyens financiers suffisants, c'est donc l'État qui est devenu le principal acteur de la formation sur ces problématiques, d'où la promulgation de la loi de 1971 (Plassard et Loukil, 2000). Toutefois, la loi de finance de 1996 tend à démontrer un certain désengagement de l'État (ex. suppression de la contribution de l'État au financement du CIF, au plan national). L'État exerce ainsi des compétences limitativement énumérées par la loi et, du fait de la décentralisation de ces compétences⁴¹, ce sont davantage les régions qui jouissent d'une compétence générale en matière de formation et sont donc autonomes dans l'élaboration de leurs politiques de formation. En plus de diverses incitations fiscales (comme les excédents reportables), l'État et les régions proposent des aides financières dont l'objectif est d'inciter les entreprises à former leurs salariés ou à les aider à valider leurs acquis professionnels. Ces aides publiques dépendent des orientations prises par l'État en matière d'emploi et de ses compétences délimitées en matière de formation professionnelle. Ces différentes aides publiques peuvent être gérées par l'État mais selon différents échelons territoriaux (national, régional, départemental). La Direction départementale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (DDTEFP) est responsable de la mise en œuvre des dispositifs, tandis que son équivalent régional (DRTEFP) intervient lors d'actions cofinancées par le Fonds social européen (FSE). En effet, la plupart des aides publiques et régionales à la formation dans l'entreprise bénéficient d'un cofinancement du FSE défini pour des périodes de programmation pluriannuelles. Il est à noter qu'au plan national, le comité de coordination des programmes régionaux de l'apprentissage et de la formation professionnelle a été créé afin de coordonner au mieux l'action commune de l'État et des régions (et ainsi favoriser la cohérence et l'harmonisation des programmes proposés). L'État peut aussi participer à la formation des demandeurs d'emploi, notamment *via* le Pôle Emploi. C'est ainsi que, suite à l'ANI de 2009 (article 21), la loi n° 2009-1437 a créé un dispositif nommé **POE**

⁴¹ Depuis 1983, la décentralisation a transféré aux régions une compétence générale en matière de formation professionnelle. Les conseils régionaux peuvent donc décider d'octroyer des aides spécifiques aux entreprises (*via* l'intervention du Fonds régional de l'apprentissage et de la FPC).

qui vise la qualification ou la requalification des demandeurs d'emploi. Ainsi, grâce à ce dispositif, un demandeur d'emploi peut bénéficier d'une action de formation, dont la durée ne peut excéder 400 heures, en vue d'acquérir le socle de compétences professionnelles nécessaires pour occuper un poste dont l'annonce est déposée par l'entreprise⁴². La POE doit donc permettre de former des personnes en vue d'occuper un emploi situé dans la zone géographique privilégiée précisée dans le projet personnalisé d'accès à l'emploi (PPAE), en accord avec le Pôle Emploi. Ces compétences seront définies par l'entreprise avec l'aide du Pôle Emploi et de l'OPCA compétent, qui prendront tous deux en charge le coût de la formation. Toute formation fera l'objet d'une convention entre l'entreprise, le Pôle Emploi et l'OPCA concerné (elle précisera les objectifs de la formation, son contenu, sa durée, ses modalités de financement et l'embauche⁴³ qui en découlera : contrat à durée indéterminée [CDI], contrat à durée déterminée [CDD] d'au moins douze mois ou contrat de professionnalisation à durée indéterminée).

En dehors des régions, **d'autres collectivités territoriales** sont également concernées. C'est ainsi que les conseils généraux et les mairies peuvent, selon les besoins et en fonction des priorités des conseils généraux, s'associer aux financements régionaux ou créer des aides spécifiques. Ces incitations financières vont prendre la forme d'engagements contractuels réciproques entre l'État et les entreprises et aboutissent à la signature de conventions permettant, pour la plupart, d'obtenir des aides.

Concernant **l'Union européenne**, cette dernière a défini les conditions d'attribution des aides publiques à la formation au regard du droit de la concurrence. À l'échelon européen, les textes discutés à ce niveau évoluent régulièrement afin de préciser leurs objectifs selon les priorités du moment. Ainsi, après s'être attachés à favoriser le plein emploi, ils se sont davantage focalisés sur les questions de formation et de développement des compétences, et notamment sur celle de la formation tout au long de la vie, en lien direct avec les problématiques d'employabilité et les préoccupations européennes visant à développer une société de la

⁴² Cela rejoint l'action de formation préalable à l'embauche (AFPE), dispositif déjà existant et destiné aux demandeurs d'emploi indemnisés par les ASSEDIC.

⁴³ Le texte dit ceci « les modalités de l'embauche qui en découle (de la POE) » : l'emploi du présent de l'indicatif, à valeur d'impératif, peut laisser supposer que l'embauche soit obligatoire au terme du POE, sauf si le bénéficiaire n'atteint pas, via la formation, le niveau requis pour occuper l'emploi proposé. En effet, l'ANI prévoit alors qu'« en cas de non-conclusion du contrat de travail, des modalités d'accompagnement renforcées [...] seront mises en œuvre avec Pôle Emploi pour réorienter le bénéficiaire. » Cela signifierait donc que le résultat de l'évaluation des acquis de la formation conditionnerait la conclusion du contrat de travail (voir la *Semaine sociale Lamy* n° 1387 du 16 février 2009).

connaissance (et l'économie de la connaissance qui l'accompagne). D'ici à 2010, l'objectif était ainsi de faire des systèmes d'enseignement et de la formation de l'Union européenne une référence de qualité mondiale. Les aides européennes correspondent à différents fonds européens consacrés au financement de la FPC (principalement des fonds structurels et des programmes d'action).

Ces différentes aides représentent une manne financière conséquente. Elles visent à répondre à différents enjeux tels que :

- « la lutte contre le chômage et la précarité ;
- l'aide aux personnes fragilisées (faible qualification et/ou niveau d'étude, difficulté d'insertion, etc.) ;
- la lutte contre l'exclusion, et notamment l'illettrisme ;
- l'égalité hommes/femmes ;
- le soutien aux personnes handicapées ;
- l'accompagnement du choc démographique, et notamment la formation des seniors ;
- le soutien à la création ou à la reprise d'entreprises » (Parmentier, 2008, p. 137-138).

Meignant (2006, p. 357-363) et Parmentier (2008, p. 137-146) ont dressé une liste de ces aides. Pour le responsable formation, il est certain que la pluralité des acteurs institutionnels peut compliquer le montage de dossiers d'aide au financement et nécessite donc de comprendre la logique de chacun d'eux. « La concertation et le paritarisme sont deux piliers du système de cofinancement. Les aides au financement de la formation professionnelle ne peuvent prendre appui que sur des politiques de formation partagées avec les partenaires sociaux et entre les différents acteurs du système de formation » (Parmentier, 2008, p. 137). Les obtenir nécessite des connaissances souvent approfondies dans le montage technique et juridique des dossiers, et les OPCA peuvent ici apporter un savoir-faire très utile (notamment pour les PME/PMI qui ne sont pas toujours informées de l'existence des aides).

2.1.2 Le contrôle de la formation professionnelle⁴⁴

Le contrôle de la formation professionnelle effectué par l'État concerne principalement les entreprises (acheteuses de formation) et les prestataires de formation (offreurs de formation).

⁴⁴ Il existe encore d'autres obligations administratives, notamment celles issues de la réforme de 2004 (voir le décret n° 2004-1443 du 23 décembre 2004, publié au Journal officiel du 30 décembre 2004, p. 22296) et synthétisées par Meignant (2006, p. 323-324). Nous nous limiterons ici aux principales.

2.1.2.1 Le contrôle des entreprises

L'administration française a différents outils à sa disposition permettant de contrôler les investissements des entreprises en matière de formation professionnelle.

Tout d'abord, les entreprises assujetties à la loi de 1971, modifiée en 1984, se doivent de justifier leur effort de financement en faveur de la formation de leurs salariés en complétant **une déclaration fiscale dite « 24-83 »** (imprimé CERFA n° 11168*08)⁴⁵. Ce formulaire permet d'évaluer l'effort des entreprises françaises en matière de formation⁴⁶. Le détail de ces indicateurs favorise aussi les comparaisons interentreprises et l'élaboration de statistiques nationales consolidées par le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq), quand bien même « la France est le seul pays qui doit remplir cette "auto-déclaration" » (Parmentier, 2008, p. 19). Le contrôle effectué par l'administration porte sur la réalité et la validité des dépenses justifiant que l'entreprise a bien rempli son obligation du 1,6 % en termes de participation au financement de la formation professionnelle⁴⁷. En cas d'écart négatif, l'entreprise joindra un versement à destination du Trésor public pour insuffisance de dépenses (montant des dépenses inférieur à 1,6 % de la masse salariale), pour régularisation (en cas d'ajustement des versements effectués à un organisme de formation) ou pour défaut de consultation du comité d'entreprise (CE) (si tel est le cas, l'entreprise subira une majoration de 50 % de l'obligation annuelle qu'elle devait satisfaire)⁴⁸. Si, à l'occasion du contrôle, des dépenses sont refusées et situent l'entreprise en dessous de cette obligation légale, un versement complémentaire pourra être dû par l'entreprise ou celle-ci pourra avoir recours à

⁴⁵ La déclaration 24-86, équivalente de la 24-83 pour les entreprises de moins de 10 salariés, a été supprimée, s'agissant désormais d'une simple déclaration dans la déclaration annuelle des données sociales (DADS). Il y a quelques années, Meignant (2006, p. 324) avait pu consulter un document relatif à des projets de modernisation du Ministère des affaires sociales, indiquant que la déclaration 24-83 sous cette forme devait disparaître au profit d'une enquête par un sondage périodique harmonisé dans le cadre d'Eurostat. Cette initiative devrait laisser la voie à des enquêtes européennes facilitées.

⁴⁶ Comme Meignant (2006, p. 322), nous pensons que le calcul de l'effort de formation en pourcentage de la masse salariale enferme l'entreprise dans une logique fiscale de la formation, au risque de refuser des modes de formation alternatifs (non-imputables au titre de la 24-83). Les entreprises étrangères adoptent ainsi des indicateurs plus orientés sur les *revenus* de la formation que sur ses *coûts* : rapport entre les dépenses de formation et le chiffre d'affaires ou la valeur ajoutée, ou en moyenne par salarié, etc.

⁴⁷ Nous reviendrons plus loin sur cette obligation des entreprises de participer au financement de la FPC.

⁴⁸ Les entreprises ayant un effectif minimum de 50 salariés doivent attester sur l'honneur qu'elles ont satisfait à l'obligation de consultation du CE (article L. 951-8 du code du travail) dans cette déclaration fiscale. Sur demande de l'administration, l'entreprise doit aussi pouvoir produire les procès-verbaux justifiant du respect de cette obligation légale, à savoir le procès-verbal de délibération du CE (ou de l'organisme qui s'y substitue), le procès-verbal de délibération de la commission spéciale (pour les entreprises ayant un effectif inférieur à 50 salariés et n'étant donc pas dans l'obligation de disposer d'un CE) ou le procès-verbal attestant de cette carence (dans le cas où le CE n'aurait pas été régulièrement constitué ou renouvelé).

des excédents des trois exercices précédents qui n'auraient pas été affectés. Par ailleurs, les dépenses de l'entreprise en matière de formation doivent porter sur des actions de formation reconnues comme telles par la loi. Charge à l'entreprise de prouver à l'administration l'existence réelle et la validité de l'action de formation. **La notion d'action de formation** est ainsi essentielle. La définition de l'article R. 950-4 du code du travail est la suivante : « Les actions de formation [...] se déroulent conformément à un programme qui, établi en fonction d'objectifs préalablement déterminés, précise les moyens pédagogiques et d'encadrement mis en œuvre et définit un dispositif permettant de suivre l'exécution de ce programme et d'en apprécier le résultat. La formation est en principe dispensée dans des locaux distincts des lieux de production. Toutefois, lorsqu'elle comporte un enseignement pratique, ce dernier peut être donné sur les lieux de production » (Faisandier et Soyer, 2007, p. 19). Cet article délimite ainsi les contours pratiques de l'acte formatif afin de préciser les conditions de l'imputabilité de l'action de formation. La loi propose de ce fait une typologie des actions de formation (alinéas 2 à 8 de l'article L. 900-2 du code du travail), au nombre de sept, entrant dans le champ d'application des dispositions relatives à la FPC⁴⁹. L'article L. 920-1 du code du travail précise les modalités de mise en œuvre de ces actions, tandis que différentes circulaires portent sur les autres types d'actions (ex. VAE, bilan de compétences, etc.)⁵⁰. Pour que les actions de formation soient imputables, en plus d'être conformes aux critères énoncés ci-dessus, elles doivent permettre le développement de savoirs suffisamment génériques pour être réutilisables dans une autre organisation (favorisant ainsi l'employabilité du salarié formé). Cette règle exclut donc généralement les formations propres à l'entreprise du calcul des dépenses éligibles à l'effort de formation (ex. formations produits, aux procédures, méthodes ou outils propres à l'entreprise, etc.), tout comme certaines prestations assimilables à de la formation mais non-imputables sur le budget formation de l'entreprise (assistance technique à la mise en route et à l'installation d'une machine ou d'un engin, assistance technique à la mise en œuvre d'un système de production ou d'organisation du travail à une entreprise, actions de simple information et de sensibilisation, ou encore, de manière générale, toute intervention qui ne ferait pas l'objet d'un encadrement pédagogique approprié)⁵¹

⁴⁹ Les actions de préformation et de préparation à la vie professionnelle, les actions d'adaptation et de développement des compétences des salariés, les actions de promotion, les actions de prévention, les actions de conversion, les actions d'acquisition, d'entretien ou de perfectionnement des connaissances, et les actions de formation continue relative à la radioprotection des personnes (article L. 1333-11 du code de la santé publique).

⁵⁰ Plusieurs circulaires détaillent aussi des cas particuliers, comme l'enseignement à distance, l'enseignement assisté par ordinateur, la FOAD, ou encore quelques cas très spécifiques comme « la formation du personnel utilisant des appareils de bronzage UV » (Parmentier, 2008, p. 130).

⁵¹ Le *coaching* n'est pas reconnu comme une action de formation mais comme une activité de conseil (article B6-3 de la circulaire DGEFP n° 2006/35 du 14 novembre 2006).

(Parmentier, 2008, p. 130-131). Notons toutefois que les réformes successives ainsi que différents articles ont adapté les textes existants à l'évolution du contexte (technologique notamment). La réforme de 2004 a par exemple favorisé la reconnaissance de nouvelles formes de formation et la consécration de l'expérience formatrice, intégrant ainsi l'amont et l'aval de la formation. À titre d'exemples, d'autres actions formatrices peuvent désormais être comptabilisées comme étant du temps de formation (ex. la fonction tutorale, la formation en situation professionnelle, la formation interne, la formation ouverte et à distance (FOAD)⁵², les actions d'individualisation et d'évaluation des besoins et des acquis, etc.). Dans le cadre de l'article 6 de l'ANI de 2009, les partenaires sociaux ont souhaité que soient également imputables l'investissement spécifique réalisé en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC) (et notamment la FOAD lorsqu'elle vise à faciliter l'auto-formation et à individualiser davantage les actions en fonction de la situation de chaque salarié) ainsi que les activités de recherche et de développement portant sur l'ingénierie pédagogique des actions de formation et l'ingénierie de certification professionnelle.

Toujours à la demande de l'administration, l'entreprise doit aussi pouvoir présenter **les procès-verbaux de consultation du CE**⁵³ :

- ceux relatifs à la consultation du CE sur les orientations de la politique de formation de l'entreprise (en fonction des perspectives économiques, de l'évolution de l'emploi, des investissements réalisés, des évolutions technologiques, etc.) ;
- ceux relatifs à l'exécution du plan de formation pour l'année écoulée (bilan de formation) et sur le projet de plan de formation pour l'année à venir. Dans le cas d'un plan de formation pluriannuel, la consultation portera sur la période couverte.

Enfin, les entreprises ayant un effectif supérieur ou égal à 300 salariés doivent obligatoirement élaborer **un bilan social** qui comporte une partie propre à la formation.

⁵² Moyennant certaines exigences complémentaires comme le notent Faisandier et Soyer (2007, p. 19).

⁵³ Il est à noter que, dans le cas d'une entreprise comportant un ou plusieurs établissements, un comité d'établissement devra être constitué pour les établissements comptant au minimum 50 salariés. C'est ce comité d'établissement qui devra être consulté dans le cadre de ces obligations légales (ce sont ces procès-verbaux des réunions ou procès-verbaux de carence qui seront réclamés sur demande de l'administration). Toutefois, rien n'empêche de consulter également le comité central d'entreprise (CCE) sur l'ensemble de la politique de formation mise en œuvre, au travers des différents établissements.

Tableau 2. Les indicateurs de la partie « Formation » du bilan social

Libellé de l'indicateur dans le bilan social	Indicateurs correspondants
L'indicateur 51 pour la formation professionnelle continue	- % de la masse salariale afférent à la formation continue - montant consacré à la formation continue - nombre de stagiaires - nombre d'heures de stage
L'indicateur 52 pour les congés formation	- nombre de salariés ayant bénéficié d'un congé formation rémunéré - nombre de salariés ayant bénéficié d'un congé formation non rémunéré - nombre de salariés auxquels a été refusé un congé formation
L'indicateur 53 pour l'apprentissage	- nombre de contrats d'apprentissage conclus dans l'année

Source : Parmentier (2008, p. 17-18).

Cette nomenclature des indicateurs propres à la formation est assez ancienne. Ainsi, pour Parmentier (2008), « La réalisation de la partie formation du bilan social ne revêt aucun intérêt stratégique, dans la mesure où les partenaires sociaux émettent déjà leur avis lors des 2 réunions de consultation du CE sur le plan de formation. De plus, les indicateurs qui y figurent sont très généraux, et ne donnent pas d'élément d'informations sur la manière dont le budget a été dépensé, sur la politique formation déployée, etc. » (p. 18). Toutefois, le rassemblement de ces données a pu inciter les entreprises à élaborer des indicateurs sociaux normalisés, allant ainsi plus loin que la simple collecte et énumération pour tendre vers des essais d'analyse des situations sociales propres à chaque entreprise et établissement. En ce qui concerne la formation, cela a permis notamment la constatation des dépenses de formation de l'entreprise, les publics visés (ventilés par exemple par fonction, ancienneté, sexe...), ainsi que le nombre d'heures ou de stages de formation réalisés annuellement. Il s'agit donc d'une approche globale permettant de distinguer les grandes lignes de la politique de formation en vigueur dans l'entreprise (comme les publics prioritaires).

2.1.2.2 Le contrôle des prestataires de formation

Les prestataires de formation font aussi l'objet d'un contrôle de l'État car, *a priori*, tout organisme peut être susceptible de dispenser de la formation dès lors qu'il est déclaré.

« Dans ce cadre, toute personne physique ou morale qui exerce, à titre principal ou accessoire, l'activité de dispensateur de formation professionnelle doit, lors de sa création, déclarer son activité⁵⁴. Par la suite, elle doit établir chaque année un bilan pédagogique et financier retraçant son activité, appliquer des règles comptables spécifiques et respecter, dès lors qu'elle emploie des formateurs, la convention collective nationale des organismes de formation » (Parmentier, 2008, p. 37). En revanche, les organismes ayant leur siège social à l'étranger mais exerçant une partie de leur activité en France appliqueront eux des règles particulières⁵⁵. Faisandier et Soyer (2007, p. 30-31) rappellent que le législateur s'est toujours assuré d'encadrer l'activité des organismes de formation (déclaration d'existence, conventions⁵⁶ et contrats de formation ou de sous-traitance, règlement intérieur, règles relatives aux interdits et aux obligations de mentions dans leurs activités de publicité, règles de démarchage, bilan pédagogique et financier annuel, règles de comptabilité spécifiques, création dans certains cas d'un conseil de perfectionnement, etc.). Aussi, comme le notent les auteurs, l'article 53 de la loi du 9 décembre 2004 stipulait que le gouvernement pouvait modifier, par ordonnance, le code du travail afin d'alléger les formalités, ainsi qu'adapter et aménager les textes en fonction des évolutions de l'environnement. L'ordonnance n° 2005-731 du 30 juin 2005⁵⁷ a concrétisé cette volonté. Les modifications concernent les trois points suivants de la loi⁵⁸ (Faisandier et Soyer, 2007, p. 31) : l'achat des prestations de formation (ex. la signature d'une convention entre client et prestataire n'est plus obligatoire⁵⁹, sous certaines conditions de mentions), les modalités de fonctionnement des organismes (ex. définition d'objectifs précis, éléments de précisions à apporter au programme) et les règles de contrôle de la formation (ex. droit de l'État de contrôler les organismes de VAE).

⁵⁴ Une fois déclaré comme dispensateur de formation, le prestataire dispose d'un numéro d'activité, remplaçant la déclaration d'existence et le numéro d'existence qui en découlait (circulaire DGEFP-GNC n° 2002-47).

⁵⁵ Ils devront désigner un représentant domicilié en France afin qu'il réponde en leur nom aux différentes obligations dont font l'objet les prestataires de formation. Seront toutefois dispensés de ces obligations les prestataires dont le siège social est situé dans un État membre de l'Union européenne ou dans un État partie à l'accord sur l'Espace économique européen et exerçant de façon occasionnelle sur le territoire français.

⁵⁶ Pour le détail des rubriques obligatoires de la convention de formation, voir Meignant (2006, p. 311-312). Toutefois, rien n'empêche l'entreprise de l'enrichir de différentes dispositions qui lui permettraient de s'assurer encore davantage de la qualité de la prestation (ex. cahier des charges précédant l'achat d'une formation).

⁵⁷ Relative à la simplification et à l'adaptation du droit dans les domaines de la formation professionnelle, fiches I à V de la circulaire DGEFP n° 2006-10 du 16 mars 2006.

⁵⁸ Voir Faisandier et Soyer (2007, p. 31-33) pour le détail des modifications.

⁵⁹ Même si les autres documents potentiellement établis dans le cadre de cette relation contractuelle (bon de commande, fiche d'inscription ou facture) doivent comporter des mentions obligatoires permettant de formaliser l'acte d'achat (l'intitulé de l'action de la formation, sa nature, sa durée, l'effectif concerné, les modalités de déroulement et son prix, ce dernier étant essentiel notamment pour la déclaration fiscale n° 24-83).

Ainsi, par un ensemble de pressions et d'incitations à destination des entreprises et des prestataires de formation, l'État oblige à structurer l'offre et la demande de formation.

Les partenaires sociaux sont aussi des acteurs importants de l'évolution de la formation, tant au niveau *macro* (orientation des politiques publiques de formation) que *micro* (politiques de formation des entreprises).

2.2 Les partenaires sociaux

Les partenaires sociaux participent également à l'élaboration et à la mise en œuvre de la FPC. En effet, « Les dispositions relatives à la formation professionnelle continue sont le résultat d'initiatives des partenaires sociaux définies dans le cadre d'accords collectifs négociés avec l'État, puis formalisés dans des lois et des décrets » (Parmentier, 2008, p. 32). C'est ainsi que la loi fixe un cadre légal tout en laissant un grand nombre de points à préciser à la négociation collective, voire individuelle (Faisandier et Soyer, 2007, p. 22-25). Charge donc à chaque branche et à chaque entreprise de discuter et fixer les modalités de mise en œuvre des mesures découlant de la réforme. Les partenaires sociaux interviennent ainsi à trois niveaux : au niveau national et inter-entreprises, au niveau d'une branche et au niveau de l'entreprise.

2.2.1 Au niveau national et inter-entreprises

C'est à ce niveau que, à l'issue de négociations, sont signés des ANI par diverses organisations patronales et syndicales. La loi favorise souvent la reproduction de ces accords collectifs afin de les appliquer à l'ensemble des entreprises privées (moyennant parfois, quelques modifications). Par ailleurs, souvent dans le cadre de ces ANI, les partenaires sociaux ont créé différentes institutions nationales ayant un rôle dans le système de la FPC.

Avant l'ANI de 2009, diverses instances politiques et de gestion paritaires nationales existaient déjà, et notamment le **CPNFP**. Il est chargé de veiller à la bonne application des ANI en matière de formation professionnelle, d'agréer les OPCA et d'assurer la liaison avec les pouvoirs publics. Composé d'un représentant par organisation syndicale et par organisation patronale, en nombre identique, représentatifs au niveau national interprofessionnel, il peut être amené à créer des groupes techniques paritaires. Dans ce cadre, il a notamment créé en son sein :

- **Le comité observatoire et certifications** : il a pour missions de favoriser la mise en place de certifications communes (type certificats de qualification professionnelle [CQP] interbranches), de définir un socle de compétences et de capitaliser les méthodes et outils qui permettent la multiplication des reconnaissances communes ou mutuelles entre les branches.
- **Le comité financier** : il a notamment pour mission de proposer le coût moyen relatif au contrat de professionnalisation.
- **Le Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie (CNFPTLV)** : il est chargé, entre autres, d'émettre un avis sur les textes des projets de loi relatifs à la formation professionnelle, de formuler des recommandations, etc. Il est composé d'une multitude d'acteurs aux compétences variées, tels les représentants de l'État (ex. parlementaires, conseillers régionaux) et des personnes qualifiées désignées par les parties signataires de l'ANI (issues des assemblées régionales, des organisations syndicales de salariés et d'employeurs, ainsi que des chambres régionales d'agriculture, de commerce, d'industrie et de métiers). Ils assurent une mission de veille permanente sur le financement⁶⁰, la qualité et les résultats de la FPC. Ainsi, le CNFPTLV a pour mission « de favoriser, au plan national, la concertation entre les acteurs pour la conception des politiques de formation professionnelle et le suivi de leur mise en œuvre » (article L. 910-1 du code du travail). La pluralité des acteurs le composant permet la concertation sur les décisions à prendre ainsi que des regards hétérogènes favorisant l'évaluation des politiques publiques de formation et l'évolution du cadre juridique.

En plus de ces instances, l'ANI de 2009 a créé le **FPSPP** (article 24 de l'ANI de 2009) qui remplace le FUP, dont la composition restera inchangée par rapport à ce dernier⁶¹. Il a pour objectif de financer les formations des demandeurs d'emploi et des salariés les moins qualifiés⁶². L'ambition des partenaires sociaux est ainsi de parvenir à former chaque année, par ce biais, 500 000 salariés supplémentaires parmi les moins qualifiés et 200 000 demandeurs d'emploi de plus qu'aujourd'hui. Le FPSPP élargit les missions du FUP. Ainsi, il

⁶⁰ Le conseil peut ainsi exiger des acteurs un rapport d'utilisation des fonds alloués à la formation professionnelle et à l'apprentissage. À ce titre, il assure aussi une mission de contrôle des dépenses.

⁶¹ Le conseil d'administration du FUP étant supprimé, c'est le comité financier du CPNFP qui constitue le conseil d'administration du FPSPP.

⁶² Le FPSPP finance notamment les actions de professionnalisation, le CIF ainsi que certaines formations (relevant notamment du développement durable, de l'éco-construction ou du recyclage des matières premières) (loi n° 2009-1437).

peut être source de financements complémentaires (en appui des OPCA et du Pôle Emploi) et de cofinancements (en appui de l'État, des régions et des autres partenaires) pour le besoin d'actions en faveur de la qualification et de la requalification des salariés et des demandeurs d'emploi. Il assure également la péréquation financière des OPCA au titre de la professionnalisation et des organismes paritaires agréés au titre du congé individuel de formation (OPACIF). Ainsi, il est chargé de collecter les excédents des fonds versés au titre de la professionnalisation et du CIF, ainsi que la nouvelle contribution au titre de la qualification et de la requalification des demandeurs d'emploi. Cette nouvelle contribution est directement prélevée sur la participation légale des entreprises, au titre du plan de formation, de la professionnalisation et du CIF, *via* les OPCA et les OPACIF, et versée chaque année avant le 30 juin. Le pourcentage de cette contribution sera compris entre 5 et 13 % et sera fixé par arrêté ministériel⁶³ (loi n° 2009-1437). Les partenaires sociaux pourront déterminer, pour l'OPCA concerné (et *via* un accord de branche ou interprofessionnel conclu au plus tard le 30 septembre 2009)⁶⁴, la répartition de cette nouvelle contribution entre les participations « professionnalisation et DIF » (obligatoirement versées aux OPCA) et « plan de formation » (facultativement versées aux OPCA pour les entreprises de plus de 20 salariés). La direction générale des finances publiques sera chargée de recouvrer les fonds que les OPCA auraient omis de verser au FPSPP avant le 30 avril de chaque année (loi n° 2009-1437). À noter qu'une partie des sommes collectées au sein des professions agricoles au profit du FPSPP et définie par accord collectif dans le secteur pourra être affectée au financement d'actions de qualification et de requalification⁶⁵ (loi n° 2009-1437).

Également, l'ANI de 2009 a permis la création du **conseil national d'évaluation de la formation professionnelle (CNEFP)**⁶⁶ ayant, principalement, pour missions d'évaluer les politiques paritaires de formation⁶⁷ et la satisfaction des entreprises et des bénéficiaires de la formation, d'assurer le suivi des programmes et financements mis en œuvre par le FPSPP et de préciser le contenu du socle de compétence. Il est présidé par une personnalité qualifiée et

⁶³ Auparavant, l'ANI de 2009 prévoyait que ce soit les partenaires sociaux qui le fixent *via* le CPNFP.

⁶⁴ À défaut d'accord, le taux fixé chaque année par le CPNFP s'appliquera de façon uniforme au titre de la professionnalisation et du plan de formation.

⁶⁵ Voir accord du 6 janvier 2009 sur la formation dans le secteur agricole.

⁶⁶ Cette création fait peut-être suite à la proposition de Jean-Pierre Raffarin, reprise dans un rapport sénatorial, de « créer une autorité indépendante chargée de l'évaluation de la politique de formation professionnelle » (Seillier et Carle, 2007, p. 16). Dans ce même rapport, l'ancien premier ministre notait aussi que Christine Lagarde, ministre de l'économie de l'époque, proposait également de mettre en concurrence les organismes de formation.

⁶⁷ Il prend donc au CNFPTLV le rôle qui lui était autrefois dévolu en matière d'évaluation des politiques régionales d'apprentissage et de formation professionnelle tout au long de la vie.

s'appuie sur les moyens logistiques du CPNFP et sur les ressources financières du FPSPP. Dans ce cadre, il doit établir un rapport public annuel faisant état de ses travaux. Le CPNFP tiendra compte de ses travaux à l'occasion de la fixation du taux de la nouvelle contribution perçue par le FPSPP auprès des OPCA et OPACIF.

2.2.2 Au niveau d'une branche

C'est en 1984 qu'a été rendue obligatoire la négociation avec les syndicats de salariés au niveau des branches. Avec 214 accords de branche signés en application de la loi du 4 mai 2004 au moment de l'enquête de Caraxo (2005), il est clair que l'on a assisté à une « branchification » du droit de la formation⁶⁸ (p. 5). Le pouvoir conféré aux branches est ainsi important, tout comme le nombre de thèmes sur lesquels se jouent les négociations.

Au niveau d'une branche, les partenaires sociaux peuvent négocier et adapter les accords collectifs nationaux. Logiquement, ils cherchent à rendre les termes de l'accord plus favorables aux salariés⁶⁹. Les partenaires sociaux interviennent notamment dans le cadre des **OPCA**⁷⁰, créés en 1994 pour réunir, par branches et par territoires, les différents organismes collecteurs de fonds qui s'étaient constitués. Les 255 fonds d'assurance formation précédemment agréés ont ainsi été remplacés par 96 OPCA (chiffre de 2007)⁷¹, répartis entre OPCA professionnels et interprofessionnels (Parmentier, 2008, p. 48). Ils sont gérés de façon paritaire et créés par voie d'accords conclus entre organisations syndicales d'employeurs et de salariés. Chaque accord définit le champ d'application de l'OPCA (géographique, professionnel ou interprofessionnel), la composition paritaire du conseil d'administration, ainsi que les règles de fonctionnement de l'OPCA (comme les règles de financement des formations). Tout en veillant au respect des règles fixées par le code du travail et des éventuels accords collectifs qui le régissent, le conseil d'administration de l'OPCA fixera librement ses règles de prise en charge⁷² (ex. montant des prises en charge des coûts

⁶⁸ Cela complexifie encore le cadre juridique et, comme le souligne l'enquête, les organismes de formation proposent ainsi leurs produits et services de manière différenciée, c'est-à-dire en les adaptant aux entreprises et aux branches d'activité auxquelles elles appartiennent.

⁶⁹ Comme le souhait que l'employeur ait une politique volontariste au niveau du DIF.

⁷⁰ Les OPACIF se consacrent au CIF quand les OPCA s'occupent du reste.

⁷¹ Depuis l'ANI de 2009, leur nombre devrait sensiblement diminuer de par la modification des critères d'agrément. Dans l'accord, il est aussi question de renforcer la transparence des activités de gestion des OPCA tout comme leur évaluation (à partir de critères fixés par le CPNFP, aboutissant chaque année à un bilan financier complet de leurs activités à destination du FPSPP).

⁷² L'ANI de 2009 rappelle que les OPCA devront largement communiquer, par des moyens appropriés (définis par accords de branche ou accords constitutifs d'OPCA interprofessionnels), sur les règles de prise en charge.

pédagogiques ou des frais annexes⁷³, type et durée des actions de formation considérées comme prioritaires, paiement direct à l'organisme de formation ou remboursement à l'entreprise)⁷⁴. Les OPCA doivent avoir été agréés afin de remplir à bien les missions qui leur incombent. Cet agrément de l'État est obligatoire pour collecter et gérer les fonds des entreprises. Il existe deux types d'agréments : ceux autorisant l'organisme à collecter les contributions au titre du plan de formation, du DIF et des contrats et périodes de professionnalisation, et ceux autorisant l'organisme à collecter les fonds destinés au financement du CIF (OPACIF). Les agréments délivrés à ces OPCA ont expiré à la date du 31 décembre 1995 (article 74 de la loi quinquennale du 20 décembre 1993). Ainsi, depuis cette date, les OPCA susceptibles d'être agréés doivent avoir une compétence nationale⁷⁵, interrégionale ou régionale. Toute entreprise assujettie à l'obligation de participer au financement de la formation professionnelle peut être tenue de verser tout ou partie de ses contributions aux OPCA dont elle est adhérente. Si l'entreprise entre dans le champ d'application d'un accord collectif étendu prévoyant l'adhésion à un OPCA professionnel ou interprofessionnel déterminé, elle sera alors tenue de lui verser ses contributions au titre du plan de formation, du DIF et des contrats et périodes de professionnalisation. Si l'effectif de l'entreprise est supérieur à dix salariés, alors celle-ci ne peut être tenue de verser la totalité de ses contributions au titre du plan de formation. Dans le cas contraire, elle pourra adhérer volontairement à un OPCA professionnel ou interprofessionnel ou gérer elle-même son budget formation (Parmentier, 2008, p. 47). Enfin, l'entreprise est tenue de verser sa contribution au financement du CIF à un organisme interprofessionnel régional agréé à ce titre (Fonds de gestion des congés individuels de formation [FONGECIF]). Toutefois, dans certains secteurs (économie sociale, spectacle, agriculture, travail temporaire), l'OPCA professionnel est reconnu compétent pour collecter ces contributions au titre du CIF (Parmentier, 2008, p. 47).

⁷³ Sauf dispositions conventionnelles contraires, l'OPCA prendra en charge le coût des dépenses de formation liées aux contrats et périodes de professionnalisation sur la base d'un forfait de 9,15 euros par heure de formation. Il peut aussi prendre en charge une partie du coût de la formation des tuteurs et attribuer une aide financière à l'exercice des fonctions tutorales.

⁷⁴ Avec parfois des situations pour le moins étonnantes. Le directeur d'un OPCA nous avait ainsi conté l'exemple d'une formation de salariés au GRETA qui n'avait pu être prise en charge par le FORCO (OPCA du secteur du commerce et de la distribution), car le GRETA ne délivre pas de feuilles d'émargement, mais des cahiers d'absence (car dépendant de l'éducation nationale !).

⁷⁵ Pour les OPCA à compétence nationale, un seuil de collecte minimum de 6,57 millions d'euros est établi. Parmentier (2008) précise que « Les objectifs de cette disposition sont une réduction du nombre d'organismes collecteurs et la recherche d'une plus grande rationalité en dégageant une plus grande lisibilité du dispositif, ainsi qu'une meilleure transparence du réseau des organismes » (p. 48).

Les OPCA vont donc mutualiser les fonds en collectant les sommes dues par les entreprises (telles des caisses mutualisées), non utilisées directement par celles-ci, puis gérer⁷⁶ ces fonds collectifs afin d'aider les entreprises à financer leurs actions de formation. Meignant (2006) précise que « Les OPCA peuvent par ailleurs réaliser des prestations d'ingénierie financière pour des programmes justifiant le recours à des financements complémentaires régionaux, nationaux ou européens. Ils peuvent intervenir notamment dans le cadre de programmes facilitant l'insertion de jeunes ou la réinsertion de demandeurs d'emploi dans la vie professionnelle » (p. 87). Par ailleurs, l'ANI de 2009 a confié aux OPCA comme mission de « mener une politique incitative au développement de la professionnalisation et de la formation professionnelle continue des salariés ainsi que de la sécurisation des parcours professionnels, au bénéfice des salariés, des jeunes et des demandeurs d'emploi ». L'article 53 de l'ANI recense ainsi l'ensemble des fonctions qui sont imparties aux OPCA dans le cadre des accords collectifs qui les instituent. Le rôle de l'OPCA devient ainsi très proche de celui du CPNFP et ses missions touchent à la fois les entreprises⁷⁷, les IRP⁷⁸ et les demandeurs d'emploi⁷⁹. Enfin, il est à noter que la loi n° 2009-1437 a élargi la mission de « service de proximité » des OPCA aux entreprises du milieu agricole et rural, alors qu'elle était autrefois uniquement dévolue aux TPE et PME. De ce fait, la capacité à développer les compétences au niveau des territoires (notamment en milieu agricole et rural) pourrait faire partie de la liste des critères d'agrément des OPCA.

2.2.3 Au niveau des entreprises

Pour Faisandier et Soyer (2007, p. 23), la négociation sur la formation peut devenir un thème majeur, même si elle reste facultative au niveau de l'entreprise ou de l'établissement. Sur quoi peut-elle porter précisément et quelles instances sont concernées ?

⁷⁶ Il est à noter que la loi interdit de confier directement ou indirectement les tâches de gestion d'un OPCA à un établissement de formation ou de crédit.

⁷⁷ Il s'agit généralement de prestations de conseil en formation (notamment auprès des TPE/PME), portant sur l'analyse des besoins de formation, la rédaction du cahier des charges, l'aide au choix des prestataires (sans se substituer à l'entreprise, mais en veillant au respect des critères de qualité et de labellisation, ce qui revient à endosser un rôle d'intermédiation sans parti pris), l'aide au financement et à l'obtention de subventions, etc.

⁷⁸ L'ANI de 2009 confie aux OPCA un « rôle d'accueil et d'information sur les dispositifs de qualification et de requalification des salariés et des demandeurs d'emploi auprès [...] des IRP » (donc, selon la taille de l'entreprise, aux délégués du personnel, au comité d'entreprise, voire à la commission formation).

⁷⁹ L'OPCA peut intervenir dans la définition des compétences à acquérir par le demandeur d'emploi engagé dans le dispositif de POE.

Les **thèmes de formation** pouvant faire l'objet de négociations avec les partenaires sociaux en entreprise sont nombreux, qu'il s'agisse du plan de formation (les objectifs et priorités de formation peuvent, par exemple, être précisés dans un accord de branche ou d'entreprise), du DIF (le volume horaire peut être augmenté, il peut y avoir des précisions quant au fait de suivre les formations en dehors du temps de travail, la mise en œuvre du « titre-formation », etc.), des périodes et contrats de professionnalisation (liste des diplômes, titres et qualifications financés en priorité, publics cibles, etc.), de la VAE (les modalités de prises en compte des diplômes, titres et certificats professionnels, les modes de reconnaissance, etc.), du bilan de compétences (conditions d'accès des salariés aux actions de bilan de compétences) et des individus eux-mêmes⁸⁰ (ex. réalisation des formations hors temps de travail, dépassement de la durée du travail, mise en œuvre du DIF, etc.) (Faisandier et Soyer, 2007, p. 22-25).

Pour négocier autour de ces thèmes, les partenaires sociaux peuvent se retrouver au sein de différences **instances représentatives**. Si l'effectif de celle-ci dépasse les 50 salariés, on y trouvera un CE⁸¹ qui devra être consulté annuellement sur le plan de formation⁸². En effet, la loi Rigout de 1984 oblige (sauf négociation de branche) à négocier le plan de formation avec les partenaires sociaux. Toutefois, ils n'ont qu'un avis consultatif, un avis négatif de leur part ne suspendant nullement l'exécution du plan⁸³ (Meignant, 1986, p. 25). Le code du travail prévoit deux consultations (article L. 2323-24 du code du travail) :

- **Une réunion avant le 1^{er} octobre**⁸⁴ : c'est à cette occasion que doit être présentée la note d'orientation⁸⁵, le bilan formation de l'année précédente et celui (provisoire) de l'année en cours⁸⁶ au CE, soumis pour avis consultatif. La loi prévoit que les

⁸⁰ Les auteurs parlent de « renforcement de la contractualisation de part et d'autre dans une logique de co-investissement » (Faisandier et Soyer, 2007, p. 25).

⁸¹ Dans les entreprises de 10 à 50 salariés ou dans les entreprises de plus de 50 salariés n'ayant pas de CE, ce sont les délégués du personnel qui rempliront les fonctions de celui-ci en matière de formation professionnelle.

⁸² Suite à la loi de 1971 sur la FPC, Parmentier (2008, p. 88) remarque que de nombreux CE ont été créés.

⁸³ Précision de Meignant (1986) : « Sauf dans les entreprises nationalisées où un recours peut être introduit auprès du conseil d'administration » (p. 25).

⁸⁴ Modification intervenue depuis le décret n° 2008-716 du 18 juillet 2008, applicable depuis le 20 juillet 2008, modifiant l'article D. 2323-7 du code du travail. Avant, elle devait avoir lieu avant le 15 novembre.

⁸⁵ Cette note, généralement courte, présente les grandes orientations définies pour les actions de formation de l'année à venir (en fonction des perspectives économiques et de l'évolution de l'emploi, des investissements et de la technologie, de l'analyse de la situation comparée hommes/femmes, etc.) et est soumise pour avis consultatif. Ces orientations sont définies par la direction, signée par la direction générale ou la DRH (démarche descendante), avant même que ne soit remontés les besoins émanant du terrain (managers et salariés). En plus d'être présentée au CE, elle peut l'être aux managers, voire à l'ensemble du personnel.

⁸⁶ Concernant cette réunion, « la première difficulté souvent rencontrée par les entreprises à ce stade, porte sur le choix de la date de l'arrêté. À quelle date doit-on en effet saisir les données afin de pouvoir présenter un arrêt sur image qui soit à la fois représentatif, significatif et rassurant quant aux perspectives restantes d'ici la clôture de

documents d'informations préalables soient adressés aux membres du CE, de la commission formation (si elle existe⁸⁷) et aux délégués syndicaux (article L. 2323-36 du code du travail). Cette consultation vise à permettre aux partenaires sociaux de demander des explications à l'employeur⁸⁸ ou de donner un avis ultérieur sur le plan de formation défini pour l'année à venir.

- **Une réunion avant le 31 décembre au plus tard⁸⁹** : elle a pour objet le plan de formation de l'année à venir (notamment sur la catégorisation des actions de formation), ainsi que les conditions de mise en œuvre du DIF, des contrats et des périodes de professionnalisation. Elle vise aussi à délibérer sur le calendrier de mise en œuvre des projets de formation de l'entreprise, en tenant compte des observations exprimées en amont par les partenaires sociaux et enregistrées ainsi que sur la mise au point du procès-verbal prévu.

Par ailleurs, si l'employeur élabore **un programme pluriannuel de formation**, il doit aussi consulter le CE au cours du dernier trimestre précédant la période couverte par ce programme, au cours de l'une des deux réunions évoquées précédemment (article L. 933-4 du code du travail de la loi du 31 décembre 1991, intégrant les dispositions de la loi du 2 août 1989 prévoyant la possibilité d'étaler sur plusieurs années des actions de formation). En plus de ces deux réunions obligatoires, le responsable formation peut présenter **un bilan trimestriel**, à destination de la direction générale ou des partenaires sociaux, comportant notamment des informations sur le bilan formation de l'année précédente (pouvant confirmer ou préciser les chiffres soumis à l'occasion de la réunion spéciale formation devant se tenir avant le 1^{er} octobre) et pouvant faire état du lancement du plan de formation de l'année en cours (actions déjà engagées sur le trimestre, respect du planning, etc.). Bien que facultatif, le bilan trimestriel permet de compléter la première présentation du bilan formation qui, se déroulant avant le 1^{er} octobre, ne permet donc que de présenter la première moitié du bilan formation de l'année précédente. Complémentaire des deux présentations obligatoires, il peut aussi se substituer à l'une d'entre elles, en considérant que le bilan trimestriel répond à l'obligation de réunion spéciale formation sur le bilan formation de l'année précédente et de l'année en cours.

l'exercice ? » (Lafitte et Layole, 2007, cités par Parmentier, 2008, p. 25).

⁸⁷ Dans ce cas, cette réunion doit se tenir au préalable et dans un délai raisonnable (ex. une semaine avant la réunion avec le CE).

⁸⁸ Notamment en cas d'écarts avec le prévisionnel, par exemple : pourquoi les objectifs fixés l'année précédente n'ont-ils pas été atteints ? Pourquoi y a-t-il une diminution du budget formation ? Etc.

⁸⁹ Date butoir issue de la jurisprudence.

Le CE peut aussi être consulté à de nombreuses autres occasions (ex. sur les modalités d'accueil des jeunes apprentis dans l'entreprise) et notamment suite aux dispositions prévues par **la loi de cohésion sociale n° 2005-32 du 18 janvier 2005** (dite « loi Borloo »), qui intègre une partie dédiée à la **gestion prévisionnelle des emplois et des compétences** (GPEC) dans laquelle la formation occupe évidemment une place de choix. Cette loi fut promulguée afin de parer au mieux aux conséquences sociales des restructurations d'entreprises. L'article L. 320-2 de cette loi prévoit ainsi que, à défaut d'accord de groupe sur différents thèmes évoqués par la loi, les entreprises de plus de 300 salariés⁹⁰ doivent engager une négociation triennale portant notamment sur trois thèmes⁹¹ : les modalités d'information et de consultation du CE sur la stratégie de l'entreprise et ses effets prévisibles sur l'emploi et les salaires, la mise en place d'un dispositif de GPEC et les différentes mesures d'accompagnement qui peuvent lui être associées (formation, VAE, bilan de compétences, mobilité professionnelle et géographique des salariés, etc.) et, enfin, les conditions d'accès et de maintien dans l'emploi des salariés âgés et de leur accès à la formation professionnelle (mesure introduite par la loi n° 2003-775 du 21 août 2003).

Par ailleurs, dans les entreprises de 300 salariés et plus, les partenaires sociaux ont aussi l'occasion de débattre de la formation à l'occasion de différentes réunions : une première réunion porte sur « un rapport d'ensemble sur la situation économique et les perspectives économiques pour l'année à venir » (article L. 2323-55 du code du travail). À l'occasion de cette réunion, le CE est consulté, entre autres, sur « Les prévisions annuelles ou pluriannuelles et les actions, notamment de prévention et de formation, que l'employeur envisage de mettre en œuvre compte tenu de ces prévisions » (article L. 2323-56 du code du travail). Toujours dans les entreprises de 300 salariés et plus, l'employeur soumet chaque année au CE un rapport écrit sur la situation comparée des conditions d'emploi et de formation des hommes et des femmes, pour chacune des catégories professionnelles (article L. 2323-57 du code du travail), et peut donc envisager des actions de formation ciblées⁹².

⁹⁰ La négociation sur la GPEC est rendue obligatoire dans les entreprises de dimension communautaire comptant au moins un établissement ou une entreprise de 150 salariés en France, ainsi que dans les groupes d'entreprises ayant un effectif d'au moins 300 salariés.

⁹¹ D'autres thèmes périphériques peuvent être abordés. Par exemple, d'après l'article L. 320-2 II, la négociation peut aussi porter sur certaines catégories d'emplois menacées par les évolutions économiques ou technologiques de l'entreprise (emplois « sensibles »). Il peut s'agir notamment des salariés âgés, plus exposés que d'autres aux évolutions économiques et technologiques (en fonction de leurs caractéristiques sociales, leur qualification, etc.).

⁹² Par exemple, pour favoriser l'égalité professionnelle hommes/femmes en proposant des formations permettant de mieux articuler vie personnelle/familiale et vie professionnelle.

Retenons donc que, selon l'article L. 432-1 du code du travail, le CE doit être, de manière générale, tenu informé des décisions et mesures pouvant affecter les conditions de formation du personnel et donc consulté à cet égard, et peut être en mesure de proposer des ajustements. À ce titre, les membres du CE doivent recevoir un mois avant la réunion les éléments d'information relatifs aux projets de formation et à leurs conséquences possibles (article L. 432-2 du code du travail). À défaut d'aboutissement d'une négociation de branche, ou lorsque l'entreprise n'est pas couverte par une convention collective ou un accord de branche, l'employeur est tenu d'engager des négociations au sujet de la formation du personnel (article L. 932-2 du code du travail) (ex. nature des actions de formation et priorités, reconnaissance des qualifications acquises, efforts de formation en faveur des catégories les moins qualifiées, etc.). Enfin, le CE peut aussi décider de **la création d'une commission formation** (article L. 434-7) qui se spécialisera dans l'étude des problématiques liées à la formation dans l'entreprise. Celle-ci est obligatoire dans les entreprises ou établissements ayant un effectif au moins égal à 200 salariés. Elle pourra notamment préparer les délibérations du CE relatives à l'élaboration du plan de formation.

2.3 Les prestataires de formation

En accélérant fortement le développement de la formation, la loi de 1971 a favorisé l'apparition de multiples organismes de formation privés (Plassard et Loukil, 2000). En effet, la croissance économique de la formation a augmenté le nombre de prestataires de près de 40 % sur la période 1994-2000 pour se stabiliser en 2000 (Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale, 2003). Ainsi, on compterait actuellement plus de 45 000 organismes de formation, dont 7 600 qui exerceraient cette activité à titre principal (code NAF 804 C) (Meignant, 2006, p. 87). Quelles sont les caractéristiques du marché de la formation continue et des prestataires qui évoluent en son sein ?

Le marché de la formation continue représente un poids économique considérable dans le paysage français, partagé entre le marché public (formations à destination de l'État, des collectivités et des administrations) et le marché privé (formations à destination des entreprises) (Parmentier, 2008, p. 35). D'après une étude de la Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (DARES) (Mainaud, 2009), le secteur de la formation continue a généré un chiffre d'affaires de 6,4 milliards d'euros en 2007 (7 % de plus qu'en

2006)⁹³, sachant que le secteur privé, qui représente le tiers des organismes, a connu la croissance la plus forte (11 % de stagiaires en plus). Ainsi, en 2007, 14 200 organismes de formation ont formé 10,8 millions de stagiaires, ce qui représente une hausse de 7 % par rapport à 2006 (Mainaud, 2009). Mais ces chiffres peuvent dissimuler de fortes disparités. À ce sujet, et pour caractériser l'offre de formation, Parmentier (2008, p. 39) cite trois chiffres : 76 % des prestataires de formation font un chiffre d'affaires inférieur à 76 500 euros ; un tiers du chiffre d'affaires du secteur est réalisé par 7 600 organismes ; 2 % des organismes de formation déclarent plus de 3 millions d'euros de chiffre d'affaires. L'auteur note ainsi que le marché de la formation est à la fois atomisé (beaucoup d'opérateurs) tout en étant concentré sur quelques acteurs significatifs, représentant un volume d'affaires très important. En résumé : « quelques opérateurs de taille significative cohabitent avec une myriade de petites structures » (Parmentier, 2008, p. 40).

La multiplicité des prestataires de formation est aussi une particularité du système⁹⁴. Le système de la FPC contribue en effet à entretenir « directement ou indirectement une profusion d'acteurs (prestataires, opérateurs, structures d'orientation ou d'information, OPCA, services administratifs, etc.) enserrés dans un champ réglementaire et prescriptif fourni » ; or, cette profusion d'acteurs inquiète certains spécialistes qui y voient une « déprofessionnalisation galopante », estimant que prestataires et opérateurs de formation « orientent sans former, forment sans orienter, certifient sans former ou forment sans certifier » (Savoires, 2007). Se pose alors le problème de leur coordination pour optimiser l'efficacité du système. Les formateurs peuvent intervenir en tant qu'indépendant ou en tant que salarié d'un organisme de formation⁹⁵ ou d'une entreprise (donc comme formateur interne). Ces organismes peuvent être regroupés en quatre catégories.

⁹³ En donnant un chiffre très proche (6,5 milliards d'euros), Meignant (2006, p. 87) précisait que celui-ci ne comptabilisait ni les activités subventionnées directement par l'État ni l'apprentissage.

⁹⁴ Outre les organismes de formation, d'autres acteurs peuvent intervenir à différents degrés dans la construction de parcours de formation : les structures d'information et d'orientation, les centres de bilan de compétences, les cabinets de recrutement, d'accompagnement ou de placement, les structures de validation, etc.

⁹⁵ En tant qu'animateurs de dispositifs, ingénieurs et concepteurs, commerciaux ou managers, d'après Parmentier (2008, p. 42). L'auteur note toutefois que, dans la réalité, chaque formateur occupera plusieurs de ces fonctions (la spécialisation étant davantage l'apanage des organismes de taille importante).

Tableau 3. Les quatre grandes catégories d'organismes de formation

Catégories	Types d'organismes
Les organismes publics et parapublics de formation	- Les établissements qui dépendent du Ministère de l'éducation nationale (CNED, CNAM, GRETA, DAFCO, etc.)⁹⁶. - Les organismes qui dépendent d'autres ministères : l'AFPA (Association nationale pour la formation professionnelle des adultes), dépendant du Ministère de l'emploi et de la solidarité, et les centres de formation professionnelle et de promotion agricole, placés eux sous la tutelle du Ministère de l'agriculture. - Les chambres consulaires (chambres d'agriculture, de commerce et d'industrie, des métiers).
Les organismes privés	- Les organismes à but non lucratif (association de loi 1901)⁹⁷. - Les organismes privés lucratifs qui développent des offres externes (CEGOS, DEMOS, CNOF, etc.). - Les organismes de formation internes de grandes entreprises qui ont parfois une existence propre. Ils proposent des formations spécifiques sur le cœur de métier de l'entreprise ou des programmes de management à destination de leurs cadres dirigeants. Ils peuvent aussi assurer des formations à destination de clients ou de fournisseurs, voire de confrères.
Les organismes de formation internes aux entreprises	- Les organismes internes déclarés prenant en charge la formation des salariés de l'entreprise (dont les universités d'entreprise). - Les organismes internes déclarés et filialisés prenant en charge la formation des salariés, des clients, des prospects ou des fournisseurs, voire des confrères⁹⁸.
Les organismes de bilan de compétence	- Les organismes de bilan de compétences qui doivent répondre à certaines exigences, notamment en termes de méthodologie et de déontologie⁹⁹.

Source : d'après Parmentier (2008, p. 37-39).

Les organismes externes de formation se regroupent de plus en plus fréquemment au sein d'institutions ou de syndicats, comme la Fédération de la formation professionnelle (FFP), la Chambre syndicale des formateurs-consultants (CSFC) ou le Syndicat des indépendants consultants et formateurs (SICFOR). À côté de ces prestataires directs évoluent **les**

⁹⁶ L'auteur n'a pas mentionné les universités, malgré leur présence croissante dans la formation continue.

⁹⁷ Certaines associations sont issues des OPCA, comme l'Organisme paritaire collecteur agréé des industries de la métallurgie (OPCAIM). Celui-ci dispose sur l'ensemble du territoire national de 58 Associations de développement des formations des industries de la métallurgie (ADEFIM) se consacrant à la mise en œuvre de sa politique. De ce fait, l'OPCAIM contourne la loi de 1993, selon laquelle les OPCA ne peuvent dispenser eux-mêmes de formations, mais en délègue la responsabilité à ses associations.

⁹⁸ Dès lors que l'organisme de formation interne s'ouvre sur un public extérieur à l'entreprise, il apparaît alors fréquemment des prestations de nature marchande.

⁹⁹ L'auteur précise qu'ils représentent une faible part du marché de la formation. Selon une étude de la DARES, en 2007, 12 % des prestations des organismes portaient sur l'orientation et l'accompagnement (avec une part croissante de bilans de compétences) (Mainaud, 2009).

prestataires périphériques, liés à l'organisation logistique de la formation (ex. établissements hôteliers, sociétés de transport, structures intervenant sur l'image, le son et la communication en général, etc.), ainsi que **les prestataires indirects de formation**. Ces derniers peuvent être distingués en deux familles de produits : les outils de communication pédagogique (qui accompagnent directement la prestation de formation) et les contenus packagés (ex. livres et supports multimédias de formation) (Parmentier, 2008, p. 48-50). Ces outils et contenus peuvent donc appuyer, voire renforcer, l'action de formation, mais ne peuvent s'y substituer complètement, car ils dépendront bien évidemment de l'utilisation (bonne ou mauvaise) que le formateur en fera¹⁰⁰. Meignant (1986, p. 138) notait, déjà en 1986, le rôle croissant des constructeurs de matériel qui apparaissaient comme étant des acteurs majeurs du marché de la formation et dont la part de marché serait proche de celle occupée par les organismes de formation de statut privé, même si, d'après Parmentier (2008), **le marché de la formation reste surtout « un marché de services »** (p. 50). En effet, la formation professionnelle est une activité de services, donc « intangible¹⁰¹, disponible¹⁰², promise¹⁰³ et prescrite¹⁰⁴ », obéissant aussi à « un principe de servuction¹⁰⁵ (“produire un service”) » (Parmentier, 2008, p. 27), comme la plupart des services. Ce dernier point rappelle le fait que le client participe à la construction de la formation, avant, pendant et après celle-ci, et que la prestation de formation correspond bien à « un contrat de “servuction” tripartite qui sera délivré entre une institution, ses salariés en formation et un organisme de formation

¹⁰⁰ C'est ainsi que les formations dispensées à 100 % en ligne ont laissé davantage place à des dispositifs de *blended learning* (combinant formations présentielles et formations à distance).

¹⁰¹ La formation, service intangible, ne peut être touchée, essayée, restituée, échangée, ou encore testée avant sa vente ou sa réalisation (sans parfois même pouvoir bénéficier d'une démonstration). Les échanges entre offreurs et demandeurs de formation sont donc nombreux avant, pendant et après l'action de formation (notamment pour vérifier les références du prestataire, définir le prix de la prestation, préciser les conditions de réussite, etc.).

¹⁰² La formation ne peut être stockée et doit donc être idéalement dispensée au moment où le besoin existe. C'est l'idée du « juste-à-temps » qui fait son chemin en formation, car « Si la formation a un coût, son retard, voire son absence, ont eux aussi un coût » (Parmentier, 2008, p. 28).

¹⁰³ L'achat de formation est avant tout une relation de confiance : il s'agit d'une promesse de prestation de plus ou moins bonne qualité, de résultats, car seuls les moyens sont véritablement engagés. Pour Parmentier (2008), cette promesse « peut s'appuyer, comme pour toute prestation de service, sur une mise sous assurance qualité qui tend à augmenter la confiance qui prévaut à la négociation » (p. 29). Quelques organismes de formation proposent aussi à leurs clients une facturation selon la formule du *success fees* : une partie fixe plus réduite et une partie variable indexée sur les résultats (à partir d'indicateurs sélectionnés avec le client).

¹⁰⁴ Le besoin de formation n'existe pas en tant que tel, « Il résulte d'une prise de conscience lente et parfois un peu hypothétique » (Parmentier, 2008, p. 29). Les prescripteurs de formation peuvent être internes ou externes, et l'identification du client réel de la formation n'est pas toujours chose aisée.

¹⁰⁵ « À la différence de la production, qui est un acte réalisé avant la vente, la formation est effectivement réalisée avec l'utilisateur au fur et à mesure de son déroulé et généralement après l'acte de vente » (Parmentier, 2008, p. 29). Cela nécessite donc de multiplier les échanges (écrits et oraux) entre le prestataire et son client, de jalonner la prestation d'évaluations régulières (définies à l'avance), afin d'optimiser le déroulement de la prestation et d'espérer obtenir les résultats escomptés. Sans cela, le risque est que « les prestations se construisent sur des implicites qui risquent d'engendrer des malentendus ou de la confusion et génèrent progressivement de l'insatisfaction » (Parmentier, 2008, p. 29). Cela appuie le fait que le succès d'une formation est à responsabilité partagée, l'entreprise ne pouvant se reposer uniquement sur la qualité de la prestation.

représenté lors de l'action par le formateur » (Parmentier, 2008, p. 30). Elle est aussi « un marché de prescription », au sens où, en France, ce marché « est ouvert à des clients qui ne sont pas les utilisateurs finaux » (Parmentier, 2008, p. 21). Voici les caractéristiques de ce marché :

- « il est régulé par un cadre législatif qui oriente le service et tempère le marché ;
- il est relativement émietté et difficile à cerner dans ses évolutions ;
- c'est un dispensateur de prestations de services par prescriptions et sous régulation paritaire ;
- il s'adresse à des usagers sous couvert de tiers payants ;
- il s'est constitué récemment et s'est rapidement professionnalisé ;
- il est en mutation avec la réforme récente » (Parmentier, 2008, p. 36).

Concernant ce dernier point, il est certain que les organismes de formation sont encore amenés à évoluer, en parallèle des évolutions naturelles de l'offre et la demande de formation. Ainsi, même si Parmentier (2008, p. 40) note que le produit dominant proposé par les organismes de formation reste le stage en « face à face »¹⁰⁶, d'autres formes de formation émergent progressivement (*coaching*, FOAD, formation au poste de travail¹⁰⁷), notamment pour des raisons de coût et d'optimisation du temps passé en formation. De plus, les organismes de formation se verront probablement contraints d'entrer dans des démarches de formation transverses (formations générales, formations linguistiques, etc.), car la formation spécifique aux métiers sera assurée de façon croissante par les branches ou les entreprises (Parmentier, 2008, p. 42-43).

Lorsqu'ils opèrent sur le marché privé, ces prestataires offrent leurs services aux entreprises, également des acteurs majeurs de la formation.

¹⁰⁶ L'auteur précise que les formations proposées dans ce cadre sont plutôt de courte durée (dans 60 % des cas, elles ne dépassent pas les 40 heures, alors que seules 17 % des actions de formation ont une durée minimale d'un mois). Une étude menée par la DARES (Mainaud, 2009) montre que, en 2007, la durée moyenne des formations s'est réduite de deux heures par rapport à 2006 pour atteindre 69 heures (mais le temps passé en formation est très inégal selon les formations et les publics).

¹⁰⁷ L'auteur note que 83 % des entreprises affirment effectuer des actions de formation directement sur le poste de travail et que, bien que ces actions soient plus difficilement identifiables, les catégories socioprofessionnelles les moins élevées sont celles qui en bénéficieraient le plus largement.

2.4 Les entreprises

L'entreprise a su tirer avantage de la loi de 1971 qui « dédouanait en quelque sorte les employeurs et les organisations professionnelles de leur responsabilité financière dans l'entretien des qualifications des travailleurs et tendait à faire de l'État l'instrument permanent de production de la force de travail » (Santelmann, 2001, p. 48). Mais les pratiques ont évolué au fil des ans, tout comme leur implication dans la formation.

Elles sont en premier lieu les acteurs principaux du **financement de la formation**, avec l'État et les régions. En effet, le code du travail impose à toute entreprise de fournir une contribution financière annuelle minimale au titre du financement de la FPC. Elle prend la forme d'un pourcentage de la masse salariale annuelle brute versée pendant l'année civile en cours¹⁰⁸. L'employeur peut s'en acquitter « en finançant des actions de formation au bénéfice de leurs personnels » (article L. 950-2 du code du travail) ou en reversant cette contribution aux OPCA. L'ordonnance n° 2005-895 du 2 août 2005 a modifié les dispositions applicables en mettant en place un dispositif d'atténuation des effets de seuil. Ainsi, « pour les entreprises de 10 à moins de 20 salariés, le versement légal ou conventionnel dû au titre du congé individuel de formation fait l'objet d'une exonération fixe, de même que le versement légal ou conventionnel dû au titre du financement de la professionnalisation » (Parmentier, 2008, p. 105). Depuis la réforme de 2004, la contribution des entreprises de plus de 10 salariés est portée à 1,6 %¹⁰⁹ (1,5 % auparavant) de la masse salariale, répartie comme suit :

- 0,2 %¹¹⁰ pour les CIF, bilans de compétences et actions de VAE ;
- 0,5 % pour les actions de formation liées aux contrats et périodes de professionnalisation, actions de préparation à la fonction tutorale, frais de formation du DIF, dépenses de fonctionnement du centre de formation d'apprentis (CFA) et le fonctionnement de l'observatoire de branche ;

¹⁰⁸ Considérée longtemps comme une spécificité française, cette obligation est aussi désormais une réalité outre-Atlantique : le Québec, soucieux de l'adoption par les entreprises d'un véritable système de financement de la formation continue, a adopté la loi nommée « Loi favorisant le développement de la formation de la main d'œuvre » (dite « Loi 90 »). La contribution financière des entreprises s'élève à 1 % du montant total de leur masse salariale. Cette loi fut renommée « Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre » par l'article 1 du chapitre 3 des lois de 2007, probablement pour marquer encore davantage la finalité de la loi aux yeux des employeurs.

¹⁰⁹ 2 % pour les entreprises de travail temporaire (ETT).

¹¹⁰ 0,3 % pour les ETT.

- 0,9 %¹¹¹ pour les actions dans le cadre du plan de formation, les rémunérations liées aux contrats et périodes de professionnalisation, et le versement de l'allocation de formation dans le cadre des formations hors temps de travail. La réforme de 2004 a permis d'intégrer de nombreux autres éléments au 0,9 %, élargissant ainsi la nature des formations pouvant être prises en charge¹¹², et de rendre imputables les actions d'adaptation au poste, sous réserve de répondre à la définition réglementaire de l'action de formation¹¹³.

Le DIF ne fait pas l'objet d'une contribution spécifique : il peut donc s'inscrire dans le cadre du 0,9 %, du 0,5 %, ou encore du 0,2 % (Faisandier et Soyer, 2007, p. 16).

Pour les entreprises de moins de 10 salariés, cette participation financière est de 0,55 % depuis le 1^{er} janvier 2005 (0,4 % auparavant), versée à un OPCA et répartie comme suit :

- 0,15 % pour les actions de formation liées aux contrats et périodes de professionnalisation, actions de préparation à la fonction tutorale, frais de formation du DIF, dépenses de fonctionnement du CFA (formations en alternance) et le fonctionnement de l'observatoire de la branche ;
- 0,4 %¹¹⁴ pour les actions dans le cadre du plan de formation, la prise en charge des rémunérations liées aux contrats et périodes de professionnalisation, et le versement de l'allocation de formation dans le cadre des formations hors temps de travail.

De plus, et ce, quel que soit l'effectif de l'entreprise, si celle-ci emploie des CDD elle devra verser une contribution supplémentaire équivalant à 1 % de la masse salariale brute des CDD¹¹⁵ pour le financement du CIF. À noter que le capital temps formation a été abrogé depuis et ne fait donc plus l'objet d'une contribution financière. À cette obligation de financement de la formation des salariés correspond aussi une obligation de ces derniers de suivre la formation. À noter que, hormis pour le cas du CIF¹¹⁶, il ne peut être exigé du salarié une quelconque forme de participation financière.

¹¹¹ 1,2 % pour les ETT.

¹¹² Les coûts relatifs au tutorat, aux formations en situation professionnelle, l'ingénierie d'actions de formation, les frais de conception des produits pédagogiques internes, les frais d'évaluation éventuels, l'utilisation des TIC.

¹¹³ Faisandier et Soyer (2007) notent que cela peut « entraîner une augmentation artificielle des dépenses de formation et à budget constant se traduire par une baisse des départs en formation » (p. 16).

¹¹⁴ 0,25 % à l'entrée en vigueur de la loi, puis 0,4 % dès le 1^{er} janvier 2005.

¹¹⁵ Excluant toutefois de ce calcul certains types de CDD (CDD se poursuivant par un CDI, CDD n'ouvrant pas droit au CIF, contrat emploi consolidé et emplois de ville).

¹¹⁶ S'il s'en voit refuser le financement, il peut en régler lui-même le coût suivant certaines modalités.

Cette contribution obligatoire a pu inciter les entreprises à former leur personnel, mais a aussi pu réduire l'image de la formation à celle d'une taxe obligatoire (comme les cotisations sociales). Meignant (2006) estime ainsi « qu'en France beaucoup d'entreprises versent encore leur "obligation légale" au Trésor public ! » (p. 27). De plus, la notion d'imputabilité des actions de formation présentée précédemment n'est pas sans effets pervers, « dont le principal est souvent que son montant est fixé d'une année sur l'autre en référence à des normes imposées par les services de gestion plus qu'en référence à des besoins identifiés » (Meignant, 2006, p. 27), conduisant à une augmentation continue des budgets.

Les entreprises sont aussi amenées à **orienter les actions de formation** (par exemple, dans le cadre d'une politique de formation liée à la stratégie d'affaires). Enfin, elles peuvent elles-mêmes **dispenser de la formation** (*via* leur centre de formation interne). Elles représentent aussi les lieux privilégiés où est mise en œuvre la formation. Ainsi, en tant que « Financeur, décideur, organisateur, bénéficiaire, l'entreprise constitue de fait l'entité pivot du système de la formation professionnelle continue des salariés d'entreprises » (Parmentier, 2008, p. 32).

Nous allons désormais étudier les dispositifs de formation prévus par la loi pour former les salariés de ces mêmes entreprises.

3 Les dispositifs de formation prévus par la loi

3.1 La formation des salariés

Tout salarié, quel qu'il soit, a la possibilité de se former pendant ou en dehors de son temps de travail. Durant sa formation, il conserve son statut de salarié et continue à jouir de ses droits (rémunération, protection sociale, etc.) et devoirs (obligations à l'égard de l'employeur). Différents dispositifs sont proposés au salarié souhaitant se former. Il est possible de combiner l'ensemble des mesures législatives afin d'offrir aux salariés des parcours complets de professionnalisation. Nous allons présenter les caractéristiques principales de ces dispositifs et, le cas échéant, les résultats d'études s'y rapportant.

3.1.1 Le plan de formation

C'est en 1978 que fut opérée la distinction entre le plan de formation (à l'initiative de l'employeur) et le CIF (à l'initiative de l'employé). Le plan de formation regroupe donc l'ensemble des actions dont l'employeur assume la responsabilité parce qu'il en est directement à l'initiative.

Pour définir son plan de formation, l'employeur va ainsi déterminer la **période** (annuelle, pluriannuelle) sur laquelle il court, décider des **domaines de formation** à privilégier, fixer les **modalités d'exécution** des actions correspondantes, etc. Les actions qu'il comprend sont financées par les employeurs, en vue de s'acquitter de l'obligation de formation instituée par l'article 950-1 du code du travail, et se déroulent conformément à un programme qui, établi en fonction d'objectifs préalablement déterminés, précise les moyens pédagogiques et d'encadrement mis en œuvre et définit un dispositif permettant de suivre l'exécution de ce programme et d'en apprécier les résultats. Le plan de formation représente, en quelque sorte, une synthèse des besoins de formation du personnel et devrait, logiquement, tenir compte des perspectives d'évolution de l'entreprise afin d'aider celle-ci à y faire face. Le départ d'un salarié en formation est alors considéré comme l'exécution normale du contrat de travail et ne peut donc être requalifié en CIF¹¹⁷. Il continue donc de percevoir sa rémunération à la charge de l'entreprise et ne peut interrompre sa formation qu'avec l'accord de son employeur. Ainsi, tout salarié est en droit de demander à l'employeur à suivre une formation prévue au plan de formation de l'entreprise. Il n'y a aucune obligation légale au niveau de la forme : la demande du salarié et la réponse de l'employeur peuvent être formulées librement, en fonction des usages ou dispositions conventionnelles en œuvre dans l'entreprise (Parmentier, 2008, p. 107). En revanche, un salarié qui refuse de suivre une formation dans le cadre du plan de formation alors que celle-ci se déroule dans le temps de travail et que les charges sont assumées par son employeur (hors VAE et bilan de compétences) commet une faute professionnelle pouvant justifier un licenciement, car cette demande relève du pouvoir de direction de l'employeur (même si des exceptions existent, par exemple si la formation se déroule hors du temps de travail).

¹¹⁷ Dispositif suspendant le contrat de travail du salarié formé.

Du point de vue légal et fiscal, le plan de formation correspond au 0,9 % minimum, matérialisant l'obligation de l'employeur d'assurer l'adaptation de ses salariés à leur poste de travail et à l'évolution de l'emploi, mais aussi de participer au développement de leurs compétences. C'est pourquoi la loi distingue deux catégories d'actions de formation¹¹⁸ (articles 2 et 3 de l'ANI de 2009), dont le champ est déterminé par l'employeur et qui feront l'objet d'une présentation au CE lors de la réunion sur le projet de plan de formation :

- **Les actions d'adaptation au poste de travail ou liées à l'évolution ou au maintien dans l'emploi dans l'entreprise**¹¹⁹ (**catégorie 1**) : elles constituent un temps de travail effectif et se déroulent donc pendant le temps de travail, avec maintien de la rémunération (taux normal)¹²⁰. **Les actions d'adaptation au poste de travail** visent à perfectionner un salarié afin que celui-ci ait une meilleure maîtrise de son emploi actuel, en concertation et en accord avec l'employeur. Elles doivent compenser un écart (ou éviter qu'il ne se creuse) entre les compétences des salariés et celles spécifiques au poste (ex. cas d'une arrivée sur le poste). L'employeur doit respecter l'obligation d'adaptation. **Les actions liées à l'évolution ou au maintien dans l'emploi dans l'entreprise** visent à apporter au salarié la possibilité d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires afin de se préparer ou de s'adapter à des transformations significatives (de l'emploi ou de l'organisation). Ces actions doivent éviter qu'un écart ne se creuse entre les compétences du salariés et celles exigées pour occuper et se maintenir dans son emploi (donc en cours d'emploi). Lancées à l'initiative de l'employeur (en réponse à son obligation d'adaptation et de reclassement de ses salariés), les actions de cette catégorie sont donc entièrement financées par celui-ci et les salariés doivent donc obligatoirement les suivre afin d'acquérir les compétences nécessaires à leur adaptation au poste, ou à l'évolution ou au maintien dans l'emploi dans l'entreprise.

¹¹⁸ Avant l'ANI et la loi de 2009, celles-ci étaient réparties en trois catégories : les actions d'adaptation au poste de travail (catégorie 1), les actions d'évolution et de maintien dans l'emploi (catégorie 2) et les actions de développement des compétences (catégorie 3). Les catégories 1 et 2 ont été fusionnées depuis. L'ANI de 2009 reprend toutefois la définition des trois catégories d'actions de formation de l'article L. 6321-1 du code du travail issue de la loi du 4 mai 2004.

¹¹⁹ L'ANI de 2009 ayant ajouté la mention « dans l'entreprise » peut laisser penser que les obligations de l'employeur, en matière de développement de l'employabilité et de sécurisation des parcours professionnels, seraient ramenées à l'échelle de l'entreprise (et non du marché du travail).

¹²⁰ Il n'est désormais plus possible de suivre une formation visant l'évolution ou le maintien dans l'emploi (ex-catégorie 2) en dépassant la durée légale ou conventionnelle du travail, comme c'est le cas aujourd'hui dans certaines conditions et dans la limite de 50 heures par année civile et par salarié ou de 4 % du forfait pour les salariés concernés (article L. 6321-4 du code du travail). Certains experts comme Philippe Bernier (Caraxo) notent que ce dispositif était de toutes façons rarement utilisé car tout simplement impraticable sur le terrain.

- **Les actions liées au développement des compétences (catégorie 2) :** elles participent à l'évolution de la qualification du salarié grâce à une reconnaissance formelle de l'entreprise. Elles sont mises en œuvre conjointement, entre l'employeur et le salarié (l'occasion pour ce dernier d'utiliser son DIF). Comme celles de la catégorie précédente, elles sont réalisées pendant le temps de travail et donc rémunérées au taux normal. Elles peuvent, par accord écrit entre le salarié et l'employeur, pouvant être dénoncé dans les huit jours suivant sa conclusion, se dérouler hors temps de travail, dans la limite de 80 heures par an et par salarié. Les heures de formation qui auraient lieu en dehors du temps de travail donnent lieu au versement d'une allocation de formation par l'entreprise d'un montant égal à 50 % de son salaire net de référence¹²¹. Versée par l'employeur¹²², elle est imputable sur la participation au financement de la FPC, est exonérée des cotisations sociales, est imposable et soumise à la CSG (contribution sociale généralisée) et à la CRDS (contribution pour le remboursement de la dette sociale) et non-comptabilisée dans la masse salariale¹²³. Cette disposition est, en quelque sorte, la matérialisation du concept de co-investissement en formation, car les deux parties co-financent la formation (par l'argent, le temps investi, etc.)¹²⁴. La notion de formation hors temps de travail (HTT) a été simplifiée grâce à la réforme, sachant que désormais il n'existe qu'une façon de l'organiser. Si la formation se déroule en tout ou partie en dehors du temps de travail, l'employeur doit s'engager, avant le départ en formation, sur les modalités de reconnaissance et de valorisation des compétences acquises *via* la formation, suite aux efforts accomplis par le salarié (dès lors que ce dernier se sera montré assidu et aura satisfait aux évaluations prévues). Les

¹²¹ Le décret n° 2004-871 du 25 août 2004 détermine le salaire horaire de référence servant au calcul de cette allocation de formation. Ce salaire sera déterminé par le rapport constaté entre le total des rémunérations nettes versées au salarié par son entreprise au cours des douze derniers mois précédant le début de la formation et le nombre total d'heures rémunérées au cours de ces mêmes douze derniers mois. Si le salarié concerné n'a pas l'ancienneté requise pour ce calcul, alors on comptabilisera le total des rémunérations et le total des heures rémunérées depuis son entrée dans l'entreprise. Pour les salariés intérimaires, il s'agira de comptabiliser les heures rémunérées dans le cadre de la mission en cours ou, à défaut, de la dernière mission effectuée. Enfin, pour les salariés au forfait jours, ce salaire horaire de référence sera déterminé par le rapport entre la rémunération annuelle versée au salarié et la formule suivante : (151,67 heures x nombre de jours de la convention individuelle de forfait x 12 mois) / 217 jours. Annuellement, chaque salarié reçoit un document, le compteur allocation formation, annexé au bulletin de paie, sur lequel sont mentionnées toutes les heures de formation effectuées par le salarié en dehors du temps de travail (dans le cadre du DIF et du plan de formation) ainsi que les versements des allocations de formation correspondantes.

¹²² Sauf dispositions particulières prévues dans le cadre d'un accord collectif interprofessionnel, de branche ou d'entreprise, l'allocation de formation devra être versée par l'employeur au salarié formé au plus tard à la date normale d'échéance de la paie du mois suivant celui où les heures de formation auront été effectuées en dehors du temps de travail (articles L. 932-1 et L. 933-4 du code du travail).

¹²³ N'ayant pas le caractère de rémunération ou de revenu de remplacement, elle n'est donc soumise à aucun prélèvement à ce titre.

¹²⁴ Même si cela était autrefois partiellement possible dans le cadre du capital temps formation.

engagements portent sur trois points : l'accès prioritaire pendant un an pour le salarié formé aux fonctions disponibles correspondant à la formation suivie¹²⁵ (mobilité interne ou externe, en cours d'emploi, en fonction des compétences acquises en formation), l'attribution de la classification correspondant à l'emploi occupé et la prise en compte des efforts du salarié. À l'inverse, le salarié étant tenu de fournir les efforts nécessaires à son adaptation, le fait qu'il ne puisse acquérir les compétences (par exemple, suite à un échec en formation) peut constituer une cause réelle et sérieuse de licenciement (article L. 121-7 du code du travail). Le fait que l'employeur propose des formations de cette catégorie n'est pas obligatoire.

L'employeur doit informer et consulter les instances représentatives du personnel quant à la catégorisation des actions de formation (dont il est à l'origine), en tenant compte de l'objectif de la formation et de la situation du salarié qui s'apprête à la suivre, sachant qu'il n'existe aucune obligation légale de répartition du volume ou du budget formation entre les catégories. Cette catégorisation favorise une distinction des différents types de publics visés, même si rien n'est automatique (une action de formation peut changer de catégorie selon le salarié auquel elle s'adresse¹²⁶). En revanche, elle ne permet nullement d'identifier précisément des thématiques et axes de formation. L'employeur peut ainsi intégrer dans son plan de formation les actions collectives, les demandes individuelles des salariés ainsi que les actions de formation suggérées par les partenaires sociaux. Par ailleurs, le fait d'être passé de passer de trois à deux catégories simplifie la tâche du gestionnaire, mais supprime toute différenciation entre les compétences nécessaires pour exécuter le travail au poste dans l'immédiat (ex-catégorie 1) et les compétences à développer dans le cadre de l'évolution de l'emploi du salarié (ex-catégorie 2). Cela ne joue pas en faveur d'une analyse plus fine des besoins de formation. Les trois catégories permettaient en effet de distinguer le court, le moyen et le long terme. Et c'est sans compter le travail du gestionnaire qui devra expliquer ce changement lors des consultations obligatoires des partenaires sociaux. À ce sujet, le plan de formation ne fait pas l'objet de négociations, ces derniers n'ayant qu'un avis consultatif. Toutefois, le non respect des procédures d'élaboration du plan de formation a été renforcé et est financièrement sanctionnable (notamment l'absence de consultation des partenaires sociaux).

¹²⁵ Par exemple, les conditions dans lesquelles le salarié formé pourra accéder en priorité, dans un délai d'un an à l'issue de la formation, aux postes disponibles correspondant aux compétences acquises en formation et sur l'attribution de la classification correspondant à l'emploi occupé.

¹²⁶ Par un exemple, une formation en programmation informatique pourra appartenir à la catégorie 1 pour un(e) informaticien(ne) et à la catégorie 2 pour un(e) secrétaire.

Dans la pratique, de nombreuses entreprises se contentent d'appréhender la construction du plan de formation au travers des obligations légales. Meignant (2006, p. 198-199) note ainsi trois effets pervers principaux en conséquence de ces pratiques :

- **Une procédure ne remplace jamais une politique** : le pourquoi de la formation doit toujours être questionné et précisé. Ainsi, un plan de formation doit découler d'une politique de formation (dont il est la mise en œuvre opérationnelle) et ne jamais se contenter d'énumérer des listes de stagiaires, stages, dates, etc. La catégorisation des actions permet de poser les bases à ce niveau.
- **La formation apparaît souvent comme un terrain neutre permettant la recherche de la concertation avec les partenaires sociaux** : même si cette dernière a du sens, elle ne doit pas faire oublier les enjeux stratégiques de la formation et la prise en compte de celle-ci dans l'aide à l'atteinte des objectifs opérationnels de l'entreprise. Il faut donc éviter l'excès de consensus autour d'objectifs de formation trop flous et à la formulation trop générale pour être réellement discutés.
- **L'inappropriation du calendrier de la formation** : celui-ci est souvent décalé par rapport aux calendriers des autres plans de l'entreprise (stratégiques et opérationnels, budgétaires, d'effectifs, etc.) et donc vu comme une formalité administrative embarrassante. La loi n'oblige toutefois pas à fonctionner ainsi¹²⁷. « L'idéal est probablement que l'entretien annuel qui permet d'exprimer les besoins ait lieu immédiatement après la fixation des objectifs opérationnels de l'année pour l'entreprise et pour chaque équipe » (Meignant, 2006, p. 199). Ainsi, pour Meignant (2006), « On peut sortir de cette contradiction apparente en provisionnant dans le plan des enveloppes budgétaires associées à des objectifs, et en les attribuant à des actions précises après les entretiens » (p. 199). La loi n'incite pas non plus à adopter des plans pluriannuels, prenant en compte les problèmes de développement des compétences à moyen et long terme. En revanche, pour certaines entreprises vivant des changements technologiques très rapides, un plan de formation annuel apparaît déjà comme étant du long terme (Meignant, 2006, p. 199).

Bien que le plan de formation puisse être considéré comme le dispositif principal de formation des salariés, il existe d'autres alternatives, notamment en cas de refus de l'employeur d'accéder à la demande d'un salarié.

¹²⁷ La loi n'impose que la date butoir du 31 décembre.

3.1.2 Le congé individuel de formation (CIF)

Le CIF a été mis en place par la loi de 1971. Il permet à tout salarié de suivre à son initiative une formation (y compris la préparation et le passage d'un examen), indépendamment des actions prévues au plan de formation.

Le CIF est souvent utilisé par les salariés souhaitant orienter différemment leur carrière, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'entreprise. De ce fait, il s'agit généralement plus d'un projet personnel que d'un projet en lien avec les besoins directs de l'entreprise. Il peut donc être utilisé quand l'entreprise refuse de prendre en charge la formation souhaitée par le salarié dans le cadre du plan de formation. D'après Meignant (2006, p. 186), un peu moins de 30 000 personnes (CDI et CDD confondus) profiteraient chaque année de ce dispositif. Dayan et Eksl (2007, p. 4) portent ce chiffre à 40 000 en 2005, dont 33 000 visant une certification¹²⁸. Quel que soit l'effectif de l'entreprise, tous les salariés peuvent en bénéficier, sous réserve de satisfaire à deux conditions (Parmentier, 2008, p. 110) :

- **une condition d'ancienneté** : vingt-quatre mois consécutifs ou non en tant que salarié, dont douze mois dans l'entreprise où est faite la demande (trente-six mois dans les entreprises artisanales de moins de 10 salariés) ;
- **le respect d'un délai de franchise entre deux CIF** : la durée de ce délai, qui dépend de la durée du CIF pris précédemment, ne peut être inférieure à six mois, ni supérieure à six ans.

Le CIF correspond donc au droit de s'absenter de son poste de travail (en partie ou non)¹²⁹ pour suivre la formation de son choix. De ce fait, pour en bénéficier, en plus de remplir les conditions vues précédemment, le salarié doit faire part de sa demande à son employeur, en respectant une procédure bien déterminée : la demande doit être présentée à l'employeur dans un délai de 60 jours avant le début de la formation (voire 120 jours si la durée de la formation excède six mois) sous la forme d'une demande écrite d'autorisation d'absence, comportant certaines mentions obligatoires¹³⁰. Si le salarié remplit les conditions définies précédemment

¹²⁸ Le fait que la contribution obligatoire des entreprises au financement du CIF ait été doublée depuis la réforme de 2004 devrait permettre de mieux répondre au nombre croissant de demandes de la part des salariés, même si les fonds recueillis serviront également au financement d'autres dispositifs, comme le bilan de compétences ou la VAE.

¹²⁹ L'ANI du 5 décembre 2003 précise que le CIF doit se dérouler en tout ou partie sur le temps de travail et donc que les formations suivies en totalité en dehors du temps de travail en sont exclues.

¹³⁰ L'intitulé de la formation, sa date de début, sa durée et l'organisme de formation qui la dispense (le salarié

et respecte bien cette procédure de demande d'autorisation, alors l'employeur ne peut s'opposer à ce départ en formation. Toutefois, il peut le reporter de neuf mois ou davantage pour des raisons de service (si l'absence du salarié peut porter préjudice à son activité) ou si 2 % de l'effectif des salariés est déjà en CIF pour la période considérée (quota à ne pas dépasser). Par ailleurs, sauf existence d'un accord sur une durée plus longue, l'autorisation d'absence du salarié dans le cadre du CIF délivrée par l'employeur devait être égale à la durée nécessaire à la réalisation de l'action choisie pendant le temps de travail, compte tenu du calendrier présenté par le dispensateur de formation et, le cas échéant, du temps de trajet nécessaire. Celle-ci ne peut excéder un an s'il s'agit d'une action de formation continue et à temps plein, ou 1 200 heures s'il s'agit d'une action de formation discontinuée ou à temps partiel (article 15 de l'ANI de 2009). Durant sa formation dans le cadre du CIF, le contrat de travail du salarié est suspendu. Suite à ce congé de formation, l'entreprise doit réintégrer le salarié dans son emploi, sans toutefois être obligée de lui en proposer un correspondant à sa nouvelle qualification. Un dispositif particulier existe aussi pour les salariés arrivant en fin de CDD.

Les FONGECIF, présents dans chaque région, ou encore les OPACIF, pour quelques secteurs professionnels en particulier (tels que le spectacle, l'agriculture, l'économie sociale, etc.)¹³¹, peuvent, sous certaines conditions, prendre en charge tout ou partie du coût de la formation et le versement au salarié d'une rémunération calculée sur la base de la rémunération de référence si le salarié avait continué à travailler. Les OPACIF ne prennent toutefois pas en charge les actions se déroulant en totalité hors du temps de travail (car non éligibles au titre du CIF). Une exception toutefois : les salariés ayant au minimum douze mois d'ancienneté dans l'entreprise peuvent désormais faire prendre en charge par les OPACIF le coût de la formation réalisée hors période d'exécution du contrat (hors temps de travail), selon les mêmes modalités que celles d'un CIF (ANI de 2009). Les salariés ayant un déficit de formation¹³² peuvent aussi bénéficier d'une priorité de prise en charge par l'OPCA compétent au titre du CIF (article 20 de l'ANI de 2009). Les FONGECIF et OPACIF sont libres d'accepter ou de refuser la demande, privilégiant plus généralement les formations longues menant à une qualification.

étant libre de le choisir).

¹³¹ Il est à noter également l'existence d'organismes de même type mais dont la compétence est limitée à une entreprise ou un groupe d'entreprises (AGECIF) (Parmentier, 2008, p. 110).

¹³² Voir la liste des publics prioritaires au titre de la période de professionnalisation.

Il est à noter que l'ANI de 2009 a précisé une articulation possible entre DIF et CIF (**DIF CIF**) : lorsque le salarié bénéficie d'une prise en charge financière de son CIF à l'issue d'un refus de DIF par l'entreprise durant deux exercices civils consécutifs, la durée de l'action de formation ainsi réalisée s'imputera en déduction du contingent d'heures de formation disponibles au titre du DIF et non-utilisées à la date d'acceptation de la demande (article 11 de l'ANI de 2009). L'ANI du 5 décembre 2003 (article 4-1) a aussi introduit un dispositif nommé **formation initiale différée**. L'ANI de 2009 a repris cette disposition avec toutefois deux aménagements (article 16). Tout d'abord, les salariés ayant arrêté leur formation initiale avant le premier cycle de l'enseignement supérieur, et notamment ceux n'ayant pas obtenu de qualification professionnelle reconnue, peuvent accéder à une ou des formation(s) qualifiante(s) ou diplômante(s) d'une durée totale maximale d'un an, mise(s) en œuvre dans le cadre du CIF, avec éventuellement un bilan de compétences ou une VAE préalables à la formation. Aussi, il est prévu que ces actions soient financées par l'OPACIF compétent. Ce concept de formation initiale différée est ainsi très proche dans l'esprit du CIF, permettant de suivre une formation longue en réponse à un besoin de qualification¹³³.

L'ANI de 2003 a aussi permis l'émergence d'un nouveau dispositif visant à corriger les inégalités d'accès à la formation, en dotant tous les salariés d'un droit à la formation.

3.1.3 Le droit individuel à la formation (DIF)

Le DIF a été proposé dans le cadre de l'ANI du 5 décembre 2003. Suite à cet accord, la loi n° 2004-931 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie l'a confirmé (modification des articles L. 933-1 à L. 933-6 du code du travail). Il correspond à un droit de se former pour le salarié.

3.1.3.1 Le DIF : caractéristiques générales

Le DIF correspond à un crédit de 20 heures par an et par année d'ancienneté, cumulable sur une période de six ans¹³⁴. Au terme des six ans, et à défaut d'utilisation de tout ou partie des

¹³³ À l'heure où nous écrivons ces lignes, la loi de 2009 n'avait pas repris cette disposition de l'ANI.

¹³⁴ Annuellement, chaque salarié est informé par écrit du total des droits qu'il a acquis au titre du DIF, matérialisé sous la forme d'un compteur DIF (article L. 6323-7 du code du travail). La loi ne précise toutefois pas la nature des supports d'information à utiliser. L'employeur conserve donc une certaine liberté d'action à ce niveau (ex. bulletin de paie, annexe au bulletin de paie, courrier individuel, etc.). Aussi, les accords de branche

heures cumulées dans le cadre du DIF, celui-ci sera plafonné à 120 heures. Un accord de branche ou une convention peut prévoir une durée supérieure en nombre d'heures ou en années. Dans les faits, les salariés peuvent demander une formation dans le cadre du DIF depuis le 07 mai 2005.

Les salariés pouvant en bénéficier sont ceux en CDI à temps plein¹³⁵ ayant au moins un an d'ancienneté dans l'entreprise, ainsi qu'aux salariés en CDD, au prorata de la durée de leur contrat de travail dès lors que ceux-ci bénéficient de quatre mois d'ancienneté dans l'entreprise au cours des douze derniers mois. La mise en œuvre du DIF se fait donc à l'initiative du salarié, quand celui-ci le souhaite, avec l'accord de l'employeur. Le choix de l'action de formation fait l'objet d'un accord écrit entre le salarié et l'employeur (potentiellement sur la base des conclusions de l'entretien professionnel et des priorités définies dans l'accord de branche ou d'entreprise), ce dernier disposant d'un délai d'un mois à compter du jour de la demande du salarié pour notifier sa réponse, le silence valant acceptation. Ce dernier peut décider ou non d'y répondre favorablement ou non :

- **En cas d'acceptation** : plusieurs possibilités existent, comme l'intégration de la formation au plan de formation ou le report de son temps hors temps de travail.
- **En cas de refus** : en cas de désaccord persistant entre le salarié et l'employeur sur le choix de l'action durant deux exercices civils consécutifs, la demande est transmise à l'OPACIF de la branche professionnelle de l'employeur qui assure par priorité la prise en charge financière de l'action de formation dans le cadre d'un CIF, sous réserve que celle-ci réponde aux critères et priorités définis par cet organisme¹³⁶. L'OPCA aura la possibilité d'accepter ou de refuser la demande, selon les priorités définies dans l'accord de branche. Au final, cela signifie que l'employeur ne peut le refuser plus de deux fois. Dans ce cas, l'employeur verse à l'OPACIF le montant de l'allocation de formation et les frais de formation calculés sur la base forfaitaire des contrats de professionnalisation. Ce dispositif a été complété par les décrets du 25 août 2004, n° 2004-870 (relatif à la consultation du CE en matière de formation) et n° 2004-871 (relatif à la détermination du salaire horaire du référence pour le calcul du montant de l'allocation de formation) (Parmentier, 2008, p. 108). En cas de refus, le salarié pourra aussi éventuellement transformer sa demande en CIF.

peuvent préciser la nature de ces supports, ainsi que d'autres éléments pour lesquels la loi reste imprécise (ex. mois d'information des salariés, format de l'information, etc.).

¹³⁵ Pour les salariés en contrat à temps partiel, le temps de formation sera calculé au prorata.

¹³⁶ Article L. 933-5 du code du travail.

Que l'entreprise accepte ou refuse, les coûts de formation liés au DIF resteront donc à sa charge. Les types de formations éligibles au DIF sont définis par des accords de branche ou d'entreprise. À défaut, seront éligibles les actions de promotion ou d'acquisition, d'entretien ou de perfectionnement des connaissances. Le DIF permet ainsi au salarié de se former dans le cadre d'actions proposées en dehors du temps de travail, sauf dispositions contraires précisées dans le cadre d'un accord collectif d'entreprise ou de branche (la rémunération étant alors maintenue pendant ce temps). Dans le cas où celle-ci se déroule hors du temps de travail, l'employeur sera tenu de verser au salarié une allocation de formation équivalente à 50 % de sa rémunération nette¹³⁷. Dans tous les cas, comme pour les actions traditionnelles de formation, l'entreprise paiera les frais de formation, de transport, d'hébergement et de repas. Toutes ces dépenses seront imputables au titre de la déclaration 24-83.

Le DIF étant un droit attaché au contrat de travail et non au salarié, il sera perdu en cas de départ de l'entreprise. Deux dispositifs distincts coexistent toutefois permettant au salarié de mobiliser son DIF en cas de rupture du contrat de travail. Le premier est relatif à **la transférabilité du DIF** (articles L. 6323-17 à 20 du code du travail). Le DIF peut être transférable d'une entreprise à l'autre, sous certaines conditions, visant la préservation des droits à formation des salariés (loi n° 2004-391). Si le salarié est licencié (hors faute grave ou lourde), le DIF peut être valorisé sur la base du salaire net perçu (50 % de la rémunération moyenne annuelle nette, afin de financer tout ou partie d'un bilan de compétences, d'une VAE ou d'une formation qu'il aurait pu demander avant la fin de son préavis) ou utilisé à condition d'en faire la demande avant la fin du préavis¹³⁸ ou encore transféré en cas de mobilité au sein d'une branche ou d'un groupe (si l'accord collectif le prévoit). S'il démissionne, il doit aussi demander son DIF avant la fin de son préavis¹³⁹ et engager son action (bilan de compétences, formation ou VAE) dans ce délai. Si l'action de formation financée grâce au DIF se déroule pendant le préavis, alors elle aurait lieu durant le temps de travail (loi n° 2009-1437). En revanche, les droits au titre du DIF sont perdus en cas de départ à la retraite. Ainsi, dès lors que le contrat de travail est rompu, les heures acquises au titre du DIF ne seront pas réellement « transférées » chez le nouvel employeur potentiel. De ce fait,

¹³⁷ L'allocation de formation versée pour le DIF est en tous points similaires à celle décrite précédemment (voir point sur le plan de formation), à l'exception qu'elle n'est pas imposable et soumise à la CSG et à la CRDS.

¹³⁸ En cas de licenciement (hors faute grave ou lourde), l'employeur doit informer le salarié, dans la lettre notifiant le licenciement, du montant des droits utilisables au titre du DIF et de la possibilité pour ce dernier de demander à bénéficier d'une action de bilan de compétences, de VAE ou de formation avant la fin du préavis.

¹³⁹ En cas de démission, l'employeur n'a comme unique obligation d'information que de communiquer l'état du compteur annuel du salarié démissionnaire.

l'utilisation par le code du travail du terme « transfert » peut être considérée comme un abus terminologique, au sens où il n'existe pas à l'heure actuelle de véritable dispositif de transférabilité du DIF (sauf accord de branche prévoyant cette possibilité)¹⁴⁰. C'est pourquoi les partenaires sociaux, puis le législateur¹⁴¹, ont souhaité mettre en place un deuxième dispositif correspondant à **la portabilité du DIF**, permettant au salarié d'utiliser ses heures acquises au titre du DIF pendant deux années après la rupture de son contrat de travail. Désormais, le DIF est donc mobilisable en cas de rupture de contrat de travail ouvrant droit aux allocations d'assurance chômage¹⁴². Les salariés concernés pourront alors mobiliser le solde du nombre d'heures acquises au titre du DIF, multiplié par le montant forfaitaire de droit commun prévu (actuellement 9,15 euros par heure), sauf montant fixé par accord de branche ou accord constitutif d'un OPCA interprofessionnel (article 12 de l'ANI 2009). La mise en œuvre de cette portabilité se fera à l'initiative du bénéficiaire, en priorité, pendant sa prise en charge par l'assurance chômage (en accord avec le référent chargé de son accompagnement au cours de la première moitié de sa période d'indemnisation du chômage) ou, en accord avec son nouvel employeur, pendant les deux années suivant son embauche. Dans ce cadre, le DIF pourra être mobilisé en vue d'actions de formation, de bilan de compétences ou de VAE, voire de mesures d'accompagnement prescrites par le référent s'il s'agit d'un demandeur d'emploi. Si le salarié embauché et son nouvel employeur sont en désaccord sur la nature de l'action envisagée et financée par ce DIF portable, le salarié pourra alors mobiliser son DIF pour financer un bilan de compétences, une VAE ou une formation parmi les domaines prioritaires visés au niveau de la branche d'appartenance de son entreprise. L'action se déroulerait alors en dehors du temps de travail et le nouvel employeur ne serait pas tenu de verser l'allocation de formation (loi n° 2009-1437). L'abondement sera financé par l'OPCA dont relève l'entreprise dans laquelle le salarié aura acquis ses heures, si ce dernier mobilise son DIF durant sa période d'assurance chômage, ou par l'OPCA dont relève l'entreprise où il aura été nouvellement embauché (articles 13 et 14 de l'ANI 2009). Les modalités de financement par les OPCA doivent être définies par accord de branche ou interprofessionnel constitutif d'OPCA. À défaut d'accord, ces financements seront imputables au titre de la section « professionnalisation et DIF » de l'OPCA compétent. Le CPNFP prend en compte les disponibilités du FPSPP pour décider de l'abondement des OPCA par le

¹⁴⁰ Meignant (2006, p. 187-188) mentionne le fait que certaines branches professionnelles ont effectivement prévu cette possibilité de transférabilité du DIF d'une entreprise à l'autre de la même branche, sous certaines conditions (ex. exploitations agricoles, bâtiment-travaux publics).

¹⁴¹ L'article 14 de l'ANI du 11 janvier 2008 sur la modernisation du marché du travail avait prévu le financement de la portabilité du DIF, ce qu'a confirmé l'ANI de 2009 et la loi n° 2009-1437.

¹⁴² Depuis la loi de 2009, seule la faute lourde, et non plus la faute grave, prive le salarié licencié de ses droits.

nouveau fonds. Il est à noter que, à l'occasion de la rupture du contrat de travail, l'employeur doit informer le salarié par écrit¹⁴³ du solde de ses droits acquis et non-utilisés au titre du DIF au moment de la rupture du contrat de travail ou à la date de prise d'effet de la rupture (les droits du salarié partant ayant pu évoluer durant le préavis) et ouvrant droit à la portabilité (article 14 de l'ANI de 2009). La loi ne prévoit toutefois pas de sanctions pour l'employeur qui n'informerait pas le salarié de ses droits acquis au titre du DIF, que ce soit pour le compteur annuel ou dans le cadre de la lettre de licenciement¹⁴⁴. Enfin, précisons en dernier lieu que l'ANI de 2009 a confirmé **le caractère subsidiaire du DIF portable sur le DIF transférable** s'agissant de l'employeur. Les deux dispositifs restent donc autonomes.

Enfin, il est à noter que les dispositions relatives au capital temps formation et au co-investissement formation ont été abrogées par la loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 (Journal officiel du 5 mai 2004) et que le DIF a depuis fait son apparition dans la fonction publique (loi n° 2007-148 du 2 février 2007 relative à la modernisation de la fonction publique et son décret d'application n° 2007-1470 du 15 octobre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de la fonction publique de l'État).

3.1.3.2 Le DIF : état des lieux dans les entreprises

Le DIF peut donc favoriser l'accès à la formation de tous les salariés, palliant ainsi les limites du système de la FPC. Mais celui-ci a-t-il reçu un accueil favorable des entreprises ?

Une étude récente menée par Dubroeuq (2005) montre les différences de perceptions et de comportements des entreprises face à l'introduction du DIF et en dresse une typologie. Ces comportements sont positionnés sur un schéma intégrant deux axes (Dubroeuq, 2005, p. 8-9) :

- Un continuum « droit contrainte / droit opportunité » : l'entreprise perçoit-elle le droit comme une contrainte externe (auquel on se soumet, sans marge de manœuvre, duquel l'on cherche à s'échapper, droit appliqué de façon curative ou réactive) ou comme un

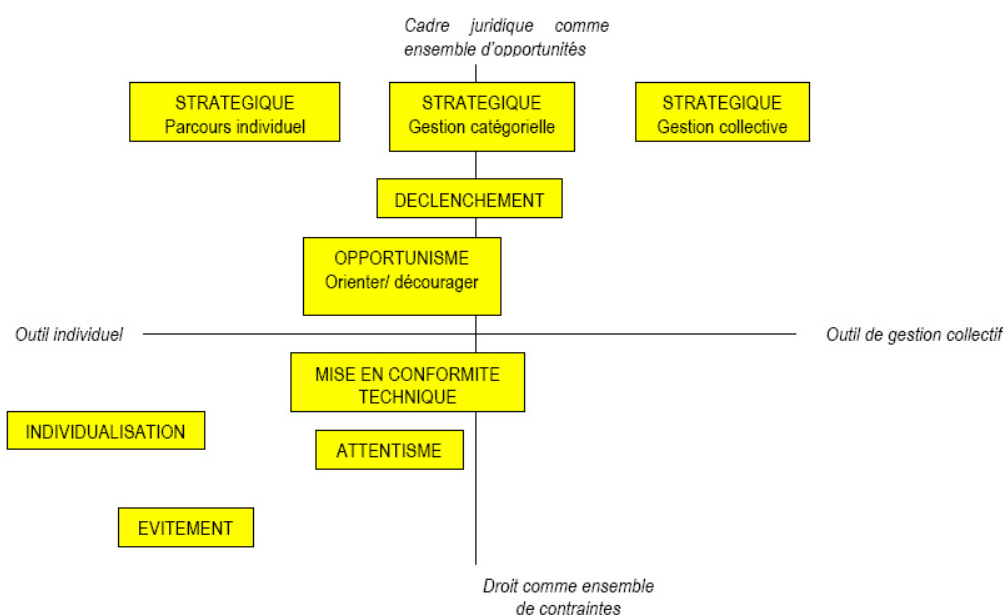
¹⁴³ L'employeur peut tout à fait indiquer dans la lettre de licenciement le montant des droits acquis ainsi que le détail des principes régissant la transférabilité du DIF et sa portabilité. Il devra toutefois rappeler au dernier jour de travail le montant des droits acquis, du fait de la potentielle évolution de ceux-ci entre la date d'annonce du licenciement et le départ effectif du salarié (que le préavis soit effectué ou non).

¹⁴⁴ Même si, pour ce second cas, il se pourrait que cela soit considéré comme un manquement d'information dans le cadre de la procédure de licenciement. À noter aussi un arrêt de la cour d'appel de Rouen du 4 mars 2008 (n° 0739-17) qui a considéré que l'omission de la mention des droits acquis au titre du DIF dans la lettre de licenciement porte préjudice au salarié licencié et donc que ce préjudice devait être réparé (voir la *Semaine sociale Lamy* n° 1387 du 16 février 2009).

cadre normatif qui offre des opportunités d'actions si celui-ci complète et s'intègre aux pratiques de gestion (droit appliqué de façon proactive)¹⁴⁵ ?

- Un axe « outil individuel / outil de gestion collectif » selon la finalité accordée au DIF en tant qu'outil de GRH : est-il utilisé à titre individuel (entreprise n'intervenant pas dans le choix des formations, au risque de financer des formations sans lien avec le poste ou l'entreprise) ou comme un outil de gestion des compétences collectives ?

Schéma 3. Les comportements des entreprises face au DIF



Source : Dubroeuq (2005, p. 9).

Ce schéma montre bien la pluralité et la variété des comportements adoptés par les entreprises face à l'introduction et l'émergence du DIF. Les résultats de différentes études peuvent apporter un éclairage complémentaire sur différents points.

Une étude récente menée par l'IFOP pour le magazine *L'Étudiant* (2006) montrait la notoriété des dispositifs existants en matière de FPC auprès des salariés du secteur privé. Il apparaît que le DIF reste méconnu pour 53 % d'entre eux (IFOP pour *L'Étudiant*, 2006, p. 14)¹⁴⁶. Ce constat rejoint celui d'une enquête de la CEGOS d'octobre 2004 qui montrait que seuls 13 % des salariés avaient lu quelque chose sur la réforme de 2004 (et seulement 22 % des cadres).

¹⁴⁵ Dans ce second cas, les entreprises peuvent intégrer pleinement ou partiellement le DIF à leurs politiques RH (formation, GPEC, etc.) et en faire un levier de développement des RH.

¹⁴⁶ Quant à la période de professionnalisation, 88 % des répondants ignorent son existence.

Une étude menée par *Kelformation.com* (2007)¹⁴⁷ affirmait pour sa part que 4 salariés sur 5 avaient entendu parler du DIF, même s'ils ne connaissaient pas en détail les modalités d'application qui régissent le dispositif. À l'inverse, d'après une étude menée par l'Association nationale des directeurs et cadres de la fonction personnel (ANDCP)¹⁴⁸ (2004), le DIF était en 2004 le dispositif cité en premier par 69 % des DRH et 57 % des élus comme élément majeur de la réforme. **La notoriété du DIF auprès des salariés reste à construire.** Ceci peut expliquer le fait que les salariés se soient assez peu mobilisés sur le DIF ces dernières années (Faisandier et Soyer, 2007, p. 27). Ainsi, **quelle communication autour du DIF a été mise en œuvre par les entreprises ?** Selon une enquête menée par Caraxo (2005, p. 13-14), la quasi-totalité (95,44 %) des entreprises sondées disent avoir assuré l'information sur le DIF auprès de leurs salariés, conformément à leur obligation légale. Parmi elles, 47,15 % utilisent le bulletin de paie comme moyen de communication (et 19,90 % d'entre elles n'utilisent que ce seul média)¹⁴⁹, 45,03 % ont recours à un courrier individualisé (sans utiliser le bulletin de paie) et 2,09 % utilisent exclusivement les moyens électroniques (sans avoir recours au bulletin de paie ou au courrier individualisé). Meignant (2006, p. 189) note toutefois un effort croissant des entreprises, depuis la réforme de 2004, dans la mise en œuvre d'actions de communication sur le DIF à destination des salariés. **En matière de formations proposées dans le cadre du DIF**, les entreprises adoptent aussi des positions assez hétérogènes comme le montre l'enquête de Caraxo (2005, p. 14). Ainsi, 32,12 % d'entre elles n'ont pas l'intention de proposer des formations spécifiques dans le cadre du DIF. Parmi celles souhaitant en proposer, pour 40,93 % d'entre elles cela sera fera au travers de l'entretien professionnel. Il s'agira à 43,01 % d'actions centrées sur les priorités de l'entreprise et à 23,32 % d'actions centrées sur les priorités de branche. Le catalogue d'actions de formations DIF¹⁵⁰ ne remporte que 9,84 % de leurs suffrages. Une étude de 2007 du Groupement des acteurs et responsables de la formation (GARF) (Agence emploi formation [AEF], 2007 ; Morier, 2007) montre, elle, que les entreprises constatent une légère augmentation des dépenses de formation depuis la réforme et souhaiteraient donc se diriger vers une prise en charge de certaines de leurs formations par le DIF, car celui-ci reste peu sollicité par les salariés. Ce manque de sollicitation du DIF, déjà évoqué, est un autre point

¹⁴⁷ 750 répondants, de tous statuts, de toutes fonctions, de toutes entreprises.

¹⁴⁸ Devenue depuis Association nationale des directeurs des ressources humaines (ANDRH).

¹⁴⁹ Il y a probablement plus efficace qu'une simple mention sur le bulletin de paie pour informer les salariés et expliquer les tenants et aboutissants du DIF. L'échéance de 2010 étant atteinte (plafond de 120 heures par salarié), il y a un risque économique réel si les salariés souhaitent simultanément mobiliser leur DIF (dont le coût n'a pas été systématiquement provisionné).

¹⁵⁰ La création de ces catalogues DIF est parfois accompagnée de la signature d'accords avec des organismes de formation afin qu'ils proposent des formations « spécial DIF » (souvent d'une durée de 20 heures).

important de l'étude : les salariés manifestent peu d'intérêt à son encontre, ce qui place les responsables formation dans une situation délicate, bien que certaines entreprises aillent au-delà du DIF¹⁵¹.

Les entreprises ont donc tout intérêt à se montrer plus volontaires pour faire du DIF une réalité. Mais ce ne sont pas là les seules contraintes organisationnelles. Faisandier et Soyer (2007), s'appuyant sur un article de Maggi-Germain (2004), parlent ainsi d'« initiative encadrée » (p. 21) pour évoquer le salarié face au DIF. En supposant qu'il souhaite effectivement suivre une formation dans le cadre de son DIF¹⁵², ce dernier ne maîtrise pas tout (comme l'acceptation de financement par l'employeur ou le FONGECIF). Alors, le DIF est-il un vrai droit si le salarié n'a pas le dernier mot ? Pour Faisandier et Soyer (2007) :

Le véritable sujet est de savoir si l'entreprise s'engagera dans la personnalisation des outils individuels créés en mettant en place les dispositifs, les supports et la communication nécessaires et si les partenaires sociaux s'impliqueront pour apporter les garanties sociales au niveau des branches ou de l'entreprise. (p. 21)

Cette réflexion est proche dans l'esprit du plaidoyer de Meignant (2006, p. 190) pour un plan individuel de formation (PIF) permettant au salarié de recourir aux différents dispositifs existants, tout en procédant comme pour le plan de formation traditionnel (fixation d'objectifs, identification des acteurs de « sa » formation, etc.), en veillant à ne jamais opposer besoins de l'individu et besoins de l'entreprise, mais plutôt en cherchant le meilleur compromis. Pour l'auteur, cet accord permettrait « à la formation d'être un coinvestissement à intérêt mutuel » (Meignant, 2006, p. 190).

Le législateur a donc montré la voie, charge désormais à l'entreprise de s'approprier le DIF pour en faire un dispositif de formation mobilisé par tous.

¹⁵¹ Leroy Merlin en est un bon exemple : le personnel se voit proposer un plan individuel de développement et de formation (PIDF) qui offre 63 heures de formation tous les trois ans. Cette initiative lui a ainsi valu de recevoir en 2005 le deuxième prix des trophées « Management et Compétences » du magazine *Enjeux-Les Échos*. D'autres grandes entreprises comme Renault disposaient déjà d'un crédit de 20 heures de formation par salarié avant l'arrivée du DIF. Il n'y a donc eu aucun changement à opérer, tout juste un « glissement terminologique ». Le hasard fait d'ailleurs bien les choses : Michel de Virville, alors secrétaire général de Renault (assumant la fonction de DRH), faisait partie du comité chargé de l'élaboration du DIF en tant que dispositif...

¹⁵² Nous verrons au chapitre IV de cette partie la difficulté à motiver les salariés les moins qualifiés à partir en formation.

3.1.4 La période de professionnalisation

Le quatrième et dernier dispositif principal de formation des salariés est la période de professionnalisation qui « associe des enseignements généraux, professionnels et technologiques à l'acquisition d'un savoir-faire par l'exercice dans l'entreprise d'une ou plusieurs activités professionnelles en relation avec les qualifications recherchées » (Parmentier, 2008, p. 109). Elle alterne ainsi activité professionnelle et formation afin d'atteindre cet objectif de qualification¹⁵³ et d'adéquation à l'emploi occupé. Son principal intérêt est de permettre la mise en place d'un parcours personnalisé, fait d'actions formatives et d'expériences professionnelles¹⁵⁴.

Ce dispositif a donc pour objectif de favoriser par des actions de formation le maintien dans l'emploi de salariés en CDI, principalement des publics prioritaires (donc financés en priorité par les OPCA) définis par accord de branche ou accord constitutif d'OPCA interprofessionnel. Précisément, les périodes de professionnalisation sont ouvertes à cinq catégories de salariés (reconnues prioritaires) (article 3-2 de l'ANI de 2003) : ceux dont la qualification est insuffisante au regard de l'évolution des technologies et de l'organisation du travail, ceux qui comptent vingt ans d'activité professionnelle ou sont âgés d'au moins quarante-cinq ans et présents depuis au moins un an chez leur dernier employeur (ces derniers pouvant souhaiter renforcer, voire sécuriser leur parcours professionnel), ceux qui envisagent la création ou la reprise d'une entreprise, les femmes qui reprennent une activité professionnelle après un congé maternité ou les femmes et les hommes à la suite d'un congé parental, et les bénéficiaires de l'obligation d'emploi visés à l'article L. 323-3 du code du travail (personnes handicapées, victimes d'accident du travail...). L'ANI de 2009 a élargi le champ des bénéficiaires de la période de professionnalisation et a identifié six nouvelles catégories de salariés prioritaires (donc financées en priorité par les OPCA et ouvrant droit aux financements complémentaires du FPSPP) : les salariés les plus exposés au risque de rupture de leur parcours professionnel, les salariés de qualification de niveau V ou inférieur, les salariés n'ayant bénéficié d'aucune formation au cours des cinq dernières années, les

¹⁵³ Ce sont les partenaires sociaux qui établissent la liste des qualifications accessibles au titre des périodes de professionnalisation (titre, diplôme, certification ou qualification), soit dans le cadre d'une convention ou d'un accord collectif de branche, soit, à défaut, *via* un accord collectif conclu entre les organisations représentatives des salariés et des employeurs, signataires d'un accord constitutif d'un OPCA interprofessionnel.

¹⁵⁴ Elle offre ainsi la possibilité de recourir à l'alternance, possibilité qui n'était auparavant offerte qu'aux jeunes dans le cadre de leur insertion.

salariés alternant périodes de travail et de chômage, les salariés dans un emploi à temps partiel et les salariés des TPE et PME.

L'objectif de qualification de la période de professionnalisation dépend aussi des moyens mis en œuvre par l'entreprise pour reconnaître et valider les compétences acquises (ex. passeport formation, entretien professionnel, bilan de compétences, VAE, CQP, etc.) ainsi que de la manière dont les fonds consacrés au financement de ces périodes de professionnalisation seront répartis entre ces différents publics¹⁵⁵. Pour les entreprises relevant de l'ANI du 5 décembre 2003, le fait de pouvoir bénéficier de la période de professionnalisation est subordonné à la décision financière de l'OPCA quant à la prise en charge des actions d'accompagnement de formation liées à cette période. Il est à noter que les salariés en déficit de formation¹⁵⁶ sont prioritaires pour une prise en charge par l'OPCA (article 20 de l'ANI de 2009).

Comme pour le DIF, les actions de formation inscrites dans le cadre de ces périodes de professionnalisation peuvent être effectuées pendant le temps de travail avec maintien de la rémunération, ou en dehors du temps de travail avec accord du salarié et versement d'une allocation de formation équivalente à 50 % de la rémunération nette de ce dernier. Ainsi, ces périodes de professionnalisation peuvent se dérouler pour tout ou partie hors temps de travail dans le cadre du DIF, si c'est à l'initiative du salarié, ou dans le cadre de la partie « hors temps de travail » du plan de formation (actions participant au maintien dans l'emploi), si c'est à l'initiative de l'employeur. Les heures de formation hors temps de travail dans ce cadre peuvent excéder le montant des droits au DIF du salarié, dans la limite de 80 heures par année civile, avec accord du salarié et engagements renforcés de l'employeur quant à la prise en compte des acquis de la formation. Enfin, il est à noter que la durée minimale des périodes de professionnalisation devait être déterminée par accord de branche ou interprofessionnel, conclu avant le 31 décembre 2009 (article 10 de l'ANI 2009).

Ainsi, comme pour le DIF, la période de professionnalisation a aussi été créée afin de favoriser une initiative conjointe, voire une codécision ou une coresponsabilité, entre

¹⁵⁵ Cela est décidé dans le cadre des accords de branche (Article L. 982-2 du code du travail).

¹⁵⁶ L'article 20 de l'ANI 2009 retient six catégories de salariés : les salariés les plus exposés au risque de rupture de leur parcours professionnel, les salariés de qualification de niveau V ou inférieur (équivalent au BEP ou au CAP), les salariés n'ayant pas bénéficié d'une action de formation au cours des cinq dernières années, les salariés qui alternent fréquemment des périodes de travail et des périodes de chômage, les salariés dans un emploi à temps partiel et les salariés des TPE-PME.

l'employeur et le salarié autour de la formation. Ce type de dispositif devrait logiquement aboutir à la multiplication des collaborateurs impliqués dans leurs parcours de formation.

3.2 La formation en alternance

La formation en alternance¹⁵⁷ est basée sur le principe de l'alternance de périodes d'acquisition de savoirs théoriques en formation et de périodes de mise en œuvre des savoirs pratiques qui en découlent en entreprise. Elle se matérialise sous la forme de contrats de travail particuliers, destinés à des publics bien ciblés et avec des objectifs bien définis : le contrat d'apprentissage et le contrat de professionnalisation. Dans les deux types de contrats, l'employeur s'engage à fournir un emploi au salarié recruté et à organiser sa formation, garantissant l'effectivité de l'alternance. Étudions les principales caractéristiques de ces deux dispositifs.

3.2.1 Le contrat d'apprentissage

L'apprentissage est un dispositif de formation s'inscrivant dans le cadre de la formation professionnelle initiale. Son principe est celui de l'alternance entre l'acquisition de connaissances théoriques au sein du CFA et l'acquisition d'une expérience professionnelle chez l'employeur signataire du contrat d'apprentissage, favorisant ainsi l'insertion dans l'emploi. Il permet de préparer différents diplômes et titres à finalité professionnelle, tant dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement supérieur (BEP, CAP, bac professionnel, BTS, titres d'ingénieur, etc.). Ces titres et diplômes doivent être enregistrés dans le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP)¹⁵⁸.

Le contrat d'apprentissage est un contrat de travail particulier. Pour en bénéficier, l'apprenti et son futur employeur doivent remplir et signer un formulaire type¹⁵⁹. Dans l'entreprise, l'apprenti devient alors un salarié à part entière, bénéficiant des mêmes droits et devoirs que les autres salariés. L'ensemble des dispositions en vigueur (lois, règlements, accords et

¹⁵⁷ Pour un historique détaillé des dispositifs d'alternance, voir Parmentier (2008, p. 111-112).

¹⁵⁸ Sachant que les diplômes et titres délivrés au nom de l'État sont enregistrés de droit au sein de ce répertoire. En revanche, les certifications des organismes de formation privés et parapublics ainsi que les CQP de branche ne sont inscrits au répertoire que sur dossier et après avis favorable de la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) (Parmentier, 2008, p. 115).

¹⁵⁹ Avec autorisation préalable délivrée par la DDTEFP. Toutefois, dorénavant, pour certaines professions précisées par décret, un simple acte déclaratif suffit à l'embauche d'un apprenti (loi n° 2009-1437).

conventions collectives, etc.) lui sont donc applicables, dès lorsque celui-ci est âgé de dix-huit ans et plus. L'employeur est chargé de désigner un maître d'apprentissage qui veillera à l'acquisition par l'apprenti des compétences visées par la qualification recherchée en liaison avec le centre de formation. Ce peut être un salarié (s'il est volontaire) ou l'employeur lui-même. Afin de proposer un suivi et un encadrement de qualité, il ne peut encadrer qu'un seul salarié au maximum (deux, s'il est le chef d'entreprise). Il est à noter que, pour les apprentis, « la fonction tutorale peut désormais être partagée entre plusieurs salariés de l'entreprise d'accueil, constituant une équipe tutorale (loi du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale) » (Parmentier, 2008, p. 113). La rémunération versée à l'apprenti varie selon son âge et le niveau de qualification dans lequel s'inscrit le contrat d'apprentissage. Elle est toujours calculée en pourcentage du salaire minimum interprofessionnel de croissance (SMIC). L'employeur doit aussi faire en sorte que l'apprenti puisse suivre sa formation, ce temps passé étant considéré comme du temps de travail. En plus de ce temps passé au CFA, il doit aussi veiller à lui confier des tâches, missions et postes en lien direct avec la formation prévue contractuellement. Le contrat d'apprentissage s'adresse prioritairement aux jeunes âgés de seize à vingt-cinq ans même si, pour certaines situations, des dérogations à cette limite d'âge restent possibles. Sa durée peut varier de un à trois ans selon le type de profession et la qualification visée. Elle peut toutefois être adaptée afin de tenir compte du niveau initial de compétence de l'apprenti ou encore de sa qualité de travailleur handicapé. Elle peut aussi varier entre six mois et un an si la formation vise l'acquisition d'un diplôme ou d'un titre bien précis.

Ce dispositif a connu un vif succès au cours des années 1990, mais les effectifs d'apprentis ont tendance à stagner depuis, se situant aux alentours de 360 000 depuis 2000, ce pourquoi le gouvernement a décidé de relancer ce dispositif afin d'atteindre un objectif de 500 000 apprentis en 2009 (Parmentier, 2008, p. 113-114). Plusieurs mesures en faveur de l'apprentissage ont ainsi été adoptées et inscrites dans la loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005, et ce, autour de quatre grands axes d'amélioration : « le statut de l'apprenti, les conditions de formation, l'aide aux employeurs d'apprentis, l'organisation institutionnelle et le financement »¹⁶⁰ (Parmentier, 2008, p. 114). Cette loi prévoit aussi deux dispositions majeures (Parmentier, 2008, p. 114) : la création du Fonds national de développement et de modernisation de l'apprentissage (FNDMA) et l'instauration

¹⁶⁰ Un rapport annuel au Parlement sur la mise en œuvre des mesures correspondantes sera établi afin d'évaluer leur adéquation aux objectifs fixés en amont.

d'un crédit d'impôt de 1 600 euros par apprenti et par an pour inciter les employeurs potentiels d'apprentis à en recruter, tout en favorisant éventuellement le niveau des salaires à l'embauche de ces apprentis (qui est de 25 % du SMIC pour les seize/dix-sept ans)¹⁶¹. En plus de ces mesures, des modifications régulières ont été apportées, notamment par la loi du 4 mai 2004 (dispositions législatives visant à moderniser l'apprentissage, et notamment un dispositif d'accompagnement (prévoyant, entre autres, des actions de communication) et la loi de finances de 2005 (modification de l'organisation du financement des CFA) (Parmentier, 2008, p. 115). La circulaire n° 2009-028 du 18 février 2009 prévoyait aussi des modifications entrées en vigueur à la rentrée 2009 (relatives à la durée du contrat¹⁶², au public visé¹⁶³ ainsi qu'à la répartition des enseignements¹⁶⁴). Enfin, la loi n° 2009-1437 a également prévu certains aménagements et, notamment, la possibilité pour l'apprenti de poursuivre sa formation au CFA durant trois mois après la rupture de son contrat s'il n'est pas à l'initiative de celle-ci, le droit à un congé supplémentaire de cinq jours ouvrables pour la préparation des examens (même si le CFA n'organise pas de révisions) ou encore la possibilité pour un aspirant apprenti n'ayant pas encore trouvé d'employeur de s'inscrire en CFA en tant que stagiaire de la formation professionnelle afin de commencer sa formation deux mois durant¹⁶⁵.

3.2.2 Le contrat de professionnalisation

La loi de 2004 a mis fin progressivement aux anciennes formes de contrats d'insertion en alternance (contrats de qualification, d'orientation et d'adaptation), remplacées depuis par le contrat de professionnalisation qui reprend leurs caractéristiques. Il associe des enseignements généraux, professionnels et technologiques dispensés par des organismes de formation (publics ou privés) ou par l'entreprise directement (si elle dispose d'un centre de formation dédié), et l'acquisition d'un savoir-faire par l'exercice en entreprise d'une ou plusieurs activités professionnelles en lien avec les qualifications recherchées. Il vise l'acquisition d'un diplôme, d'un titre ou d'une qualification professionnelle (article L. 6314-1 du code du travail) et, au final, un emploi en relation direct avec celui-ci ou celle-ci (donc l'insertion ou la réinsertion professionnelle de son titulaire). Il repose donc sur un principe d'alternance

¹⁶¹ La rémunération des apprentis devait faire l'objet de négociations entre les partenaires sociaux.

¹⁶² Le contrat d'apprentissage pourra être conclu dans le cadre d'un baccalauréat professionnel d'une durée de trois ans, à l'issue de la classe de troisième.

¹⁶³ Seules quatre spécialités pourront faire l'objet d'un contrat d'apprentissage à partir de la rentrée 2009 (carrières sanitaires et sociales, conduite et services dans les transports routiers, métiers de la restauration et de l'hôtellerie, optique-lunetterie).

¹⁶⁴ Les matières générales devront représenter au moins la moitié du temps passé au centre de formation.

¹⁶⁵ Cette dernière disposition n'était applicable que jusqu'au 31 octobre 2010.

entre l'activité professionnelle et la formation, la personnalisation du parcours et, au final, la certification des connaissances, compétences et aptitudes acquises à l'issue du parcours.

Comme pour le contrat d'apprentissage, le contrat de professionnalisation est basé sur un engagement réciproque : le salarié s'engage à travailler pour l'employeur et à suivre la formation prévue dans le cadre de l'action de professionnalisation, l'employeur s'engage en retour à lui assurer cette formation permettant d'acquérir une qualification professionnelle et à lui fournir un emploi en relation avec cet objectif (tâches, missions), et ce, durant toute la durée du CDD ou de l'action de professionnalisation du CDI. Il s'agit donc d'un contrat de travail en alternance, à durée déterminée ou indéterminée, comportant une action de professionnalisation. Il est obligatoirement écrit et doit être transmis à la DDTEFP. Dans le cas d'un CDI, l'action de professionnalisation comportera des périodes de formation en centre et des périodes de travail en entreprise. Sa durée minimale est comprise entre six et douze mois. Elle peut être allongée à vingt-quatre mois par convention ou accord collectif de branche pour les publics ne disposant d'aucune qualification professionnelle reconnue ou lorsque la nature des qualifications visées l'exige. Il peut être renouvelé une fois sous certaines conditions. La durée de la formation, ainsi que celle des actions d'évaluation et d'accompagnement qui y sont associées, doit être d'une durée comprise entre 15 % et 25 % de la durée totale du CDD (avec un plancher de 150 heures) ou de l'action de professionnalisation (pour les salariés en CDI). Cette durée pourra être portée à 25 % et au-delà. Cette durée minimale pourra être étendue par accord de branche ou accord au niveau d'un OPCA interprofessionnel, ceci afin de proposer des actions de formation plus longues, notamment pour certaines catégories de bénéficiaires n'ayant pas achevé un second cycle de l'enseignement secondaire, n'étant pas titulaires d'un diplôme de l'enseignement technologique et professionnel ou visant une formation diplômante. L'article 23 de la loi n° 2009-1437 précise que les bénéficiaires potentiels de ce contrat sont les jeunes âgés de seize à vingt-cinq ans révolus¹⁶⁶, les demandeurs d'emploi âgés de vingt-six ans et plus¹⁶⁷, les

bénéficiaires de certains dispositifs et contrats¹⁶⁶ ainsi que les bénéficiaires du revenu minimum d'insertion (RMI) et de l'allocation de parent isolé (API) de certains territoires¹⁶⁹.

Dans le cadre du contrat de professionnalisation, l'employeur peut désigner un tuteur qui sera chargé d'accueillir, d'informer, d'aider et de guider le salarié en formation durant toute la durée du contrat, cette pratique du tutorat tendant d'ailleurs à se développer et à se diversifier (Parmentier, 2008, p. 113). Le tuteur peut être un salarié volontaire de l'entreprise ou l'employeur lui-même, qui sera choisi en fonction de son niveau de qualification et de la durée de son expérience professionnelle en lien avec la qualification visée ou la formation préparée. Afin d'exercer pleinement son rôle, il ne peut suivre que trois salariés au maximum (deux, s'il est le chef d'entreprise). Depuis l'ANI de 2009, le titulaire d'un contrat de professionnalisation peut bénéficier, avec l'accord de son entreprise, d'un accompagnement spécifique par un tuteur externe sur des questions ne portant pas directement sur l'entreprise (ex. logement, transport, santé, etc.). Cinq catégories de bénéficiaires de tutorat externe sont identifiées¹⁷⁰ : les personnes sans qualification ou ayant une qualification de niveaux V ou VI, celles suivies par un référent avant la signature du contrat de professionnalisation (notamment dans le cadre d'une POE), celles n'ayant exercé aucune activité professionnelle à temps plein et en CDI au cours des trois années précédant la signature du contrat, les titulaires d'un revenu financé par un fonds de solidarité, d'un contrat aidé ou d'un contrat unique d'insertion. Le financement de ce dispositif sera fixé par une convention entre l'État, le Pôle Emploi, les régions et l'OPCA concerné (article 7 de l'ANI 2009).

¹⁶⁶ Ils pourront ainsi compléter leur formation initiale et préparer leur entrée dans la vie active à temps plein. Sauf dispositions conventionnelles ou contractuelles plus favorables, leur rémunération ne pourra être inférieure à 55 % du SMIC pour les bénéficiaires âgés de moins de vingt-et-un ans et à 70 % du SMIC pour les bénéficiaires de vingt-et-un ans et plus. De plus, ces rémunérations ne pourront être inférieures, respectivement, à 65 % et 80 % du SMIC si le salarié en contrat de professionnalisation est titulaire d'une qualification au moins égale au baccalauréat professionnel ou d'un titre ou diplôme à finalité professionnelle de niveau équivalent. La loi précise aussi que les jeunes de seize à vingt-cinq ans révolus n'ayant pas validé un second cycle de l'enseignement secondaire et n'étant pas titulaires d'un diplôme de l'enseignement technologique ou professionnel, ainsi que les bénéficiaires des deux dernières catégories de bénéficiaires, peuvent bénéficier du contrat de professionnalisation selon des modalités aménagées (voir articles L. 6325-11, L. 6325-14, L. 6332-14 et L. 6332-15).

¹⁶⁷ Ils verront leur recherche d'emploi facilitée par les différents mécanismes incitatifs mis en place. Leur rémunération ne pourra être inférieure ni au SMIC ni à 85 % du salaire minimum conventionnel.

¹⁶⁸ Précisément, le revenu de solidarité active (RSA), l'allocation de solidarité spécifique (ASS), l'allocation aux adultes handicapés (AAH) ou un contrat conclu en application de l'article L. 5134-19-1 (à savoir le contrat unique d'insertion en CDD ou en CDI en vigueur au 1^{er} janvier 2010).

¹⁶⁹ Les résidents des DOM et des collectivités de Saint-Barthélemy, Saint-Martin et Saint-Pierre-et-Miquelon.

¹⁷⁰ L'accord de branche ou interprofessionnel constitutif d'OPCA peut prévoir de nouvelles catégories de bénéficiaires pouvant profiter de ce dispositif de tutorat externe.

Le financement du coût de la formation et du tutorat est imputable sur la participation légale de l'entreprise et finançable par les OPCA au titre des contrats et périodes de professionnalisation, selon certaines conditions et modalités. Ainsi, le montant du financement est fonction de forfaits horaires fixés par accord conventionnel ou, à défaut, sur la base de 9,15 euros de l'heure, ces forfaits comprenant les coûts habituels de formation (frais pédagogiques, rémunération du salarié formé, frais de transport et d'hébergement, contributions sociales légales et conventionnelles, etc.). Notons également que l'employeur bénéficie de certains avantages, comme l'exonération de tout ou partie¹⁷¹ des cotisations patronales de sécurité sociale si le bénéficiaire a entre seize et vingt-cinq ans ou s'il s'agit d'un demandeur d'emploi âgé de quarante-cinq ans et plus.

3.3 Les actions de bilan et de validation

Les salariés (comme les demandeurs d'emploi) peuvent demander à faire le point sur les compétences qu'ils ont pu acquérir, voire souhaiter valider et certifier celles-ci. Dans ce cadre, deux dispositifs principaux leur sont accessibles : le bilan de compétences et la VAE.

3.3.1 Le bilan de compétences

Pour Parmentier (2008), « Le bilan de compétences permet à un salarié de faire le point sur ses compétences, aptitudes et motivations et de définir un projet professionnel ou de formation » (p. 118). Il s'agit en fait d'une action de formation quelque peu particulière (article L. 900-2 du code du travail).

Le bilan de compétences peut être décidé par l'employeur ou être demandé à l'initiative du salarié, donc sur la base du volontariat (son accord est indispensable, l'employeur ne pouvant le contraindre à effectuer ce bilan). Ce peut donc être une démarche tout à fait individuelle ne nécessitant pas l'accord de l'entreprise. Le code du travail reconnaît en effet au salarié ce droit au bilan de compétences (articles L. 931-21 à L. 931-26) qui peut donc l'effectuer dans le cadre du plan de formation de l'entreprise ou demander un congé spécifique afin de disposer du temps nécessaire pour suivre ce bilan de compétences¹⁷². Selon Parmentier (2008), « Ce bilan est le plus souvent destiné aux seniors qui peuvent bénéficier d'une mise en

¹⁷¹ Cela est fonction de la date de conclusion du contrat.

¹⁷² Pour le détail des modalités, voir Parmentier (2008, p. 118-120).

œuvre pendant ou hors du temps de travail » (p. 119). Durant le temps du bilan, le contrat de travail du salarié est suspendu. L'employeur n'est nullement obligé de maintenir la rémunération du salarié durant ce temps, ni de prendre en charge les coûts occasionnés. Suite au bilan de compétences, le salarié retrouve son poste de travail ou son équivalent. Ce bilan est réalisé par des centres externes à l'entreprise, agréés pour mener à bien ce type de prestation (inscrits sur une liste établie par l'organisme chargé de la gestion des CIF, à savoir les FONGECIF ou certains OPCA de branche), selon des étapes bien définies. Il en existe un grand nombre¹⁷³, proposant des prestations de tous types, avec une échelle de prix pouvant varier de 1 à 10 (Parmentier, 2008, p. 120). Le livrable correspond à un rapport de synthèse qui va confirmer ou infirmer le projet professionnel, voire un projet de formation. Les résultats du bilan de compétences issus de ce rapport sont la propriété du salarié : libre à lui de les communiquer ou non à son employeur. Il existe quatre possibilités de financement du bilan de compétences (Parmentier, 2008, p. 120) : au travers des fonds du FONGECIF, du plan de formation de l'entreprise, du DIF (dans les cas de démission ou de licenciement, sauf pour faute grave) ou au travers de partenaires externes à l'entreprise (ex. Pôle Emploi, APEC, certaines collectivités territoriales ou locales...). À noter que, « S'il est financé par l'entreprise, dans la majorité des cas, les conclusions du bilan de compétences restent la propriété du salarié » (Parmentier, 2008, p. 119-120).

3.3.2 La validation des acquis de l'expérience (VAE)

La VAE a remplacé la validation des acquis professionnels (VAP)¹⁷⁴ et a été introduite par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, puis renforcée par l'ANI du 5 décembre 2003 et l'avenant en date du 8 juillet 2004 (voir articles L. 900, L. 933 et L. 951 du code du travail). À noter que cette problématique de VAE était inscrite aux mesures de l'objectif 3 2000-2006 du FSE, sous le titre « développer l'accès à la validation de l'expérience professionnelle » (Meignant, 2006, p. 408).

¹⁷³ Dont les centres interinstitutionnels de bilans de compétences (CIBC).

¹⁷⁴ La VAP (instituée par la loi du 27 janvier 1984, mise en œuvre par le décret d'août 1985, puis modifiée par la loi du 20 juillet 1992) permettait à toute personne ayant au minimum cinq années d'expérience professionnelle de valoriser son expérience afin d'être dispensée d'une partie des examens (généraux ou professionnels) aboutissant à la délivrance d'un diplôme. Cela permettait donc de suivre un diplôme sans avoir le niveau académique requis. Bien que présentant une avancée intéressante, ce dispositif se focalisait uniquement sur la validation des compétences pratiques, obligeant le candidat à valider ses connaissances théoriques par les voies académiques traditionnelles. Il n'y avait donc pas de possibilité de valider l'intégralité d'un diplôme car au moins une épreuve devait être passée par le candidat pour valider celui-ci.

Ce dispositif permet à toute personne engagée dans la vie active (salariés, demandeurs d'emploi, bénévoles ou agents publics) de faire valider les acquis issus de son expérience professionnelle¹⁷⁵ en vue d'acquérir un diplôme ou titre à finalité professionnelle ou CQP délivré par l'État ou par les branches professionnelles (si ceux-ci sont enregistrés au RNCP¹⁷⁶, tenu par la CNCP), sans aucune condition de diplôme ou de niveau de qualification. Comme pour le bilan de compétences, une action de VAE peut être inscrite au plan de formation de l'entreprise ou faire l'objet d'une demande de congé spécifique, à savoir le congé pour VAE. Préalablement à la mise en œuvre d'une action de VAE, une convention doit être conclue entre le salarié candidat, son employeur ou les institutions amenées à intervenir dans ce cadre, puis s'ensuivent différentes étapes¹⁷⁷. Louart (n.d.) résume ainsi la logique de la VAE : « on accède à l'emploi, puis on se forme ; valoriser ses acquis ne veut pas seulement dire qu'on leur donne une traduction diplômante, mais qu'on les constitue en diplôme par une démarche d'intégration en accompagnement avec des spécialistes de l'apprentissage » (p. 6). Pour l'auteur, ce dispositif peut « aider à prendre du recul à partir des expériences acquises, pour formaliser ce qu'on a appris dans l'action, pour en tirer une meilleure maîtrise cognitive et pratique en lui donnant un sens généralisable » (Louart, n.d., p. 6).

La VAE doit donc permettre de réduire les inégalités en termes de niveaux de qualification des salariés. Mais au-delà du très politiquement correct « seule la compétence compte », force est de constater que le diplôme a encore de beaux jours devant lui (pour le recrutement, pour les grilles de classification des conventions collectives, etc.) et reste une donnée culturelle française à intégrer, considéré encore comme « un facteur objectif d'employabilité » (Meignant, 2006, p. 414). Pour preuve : « En France, en vingt ans, le pourcentage d'offres d'emploi faisant référence au diplôme a été multiplié par cinq ! » (Meignant, 2006, p. 408). Au vu du nombre de diplômes délivrés en France¹⁷⁸, il est donc

¹⁷⁵ Pour faire une demande de VAE, la personne doit pouvoir justifier d'une activité professionnelle au moins égale à trois années (consécutives ou non) en rapport avec le domaine de compétences visé.

¹⁷⁶ L'ANI du 5 décembre 2003 (et son deuxième avenant sur la VAE) a défini les modalités de mise en place des certifications professionnelles et prévu leur enregistrement au RNCP. Celui-ci se substitue à la liste d'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique. Il tient à jour la liste des certifications disponibles (diplômes, titres, CQP, etc.), indique les correspondances entre elles, spécifie les voies d'accès à emprunter par la VAE et mentionne les éventuelles conditions requises pour l'obtention d'un diplôme ou titre.

¹⁷⁷ En résumé : constitution d'un dossier, dépôt du dossier, réunion du jury de l'institution concernée pour examiner le dossier, test du candidat, décision du jury (validation totale ou partielle, nécessitant alors un complément de formation, ou refus de validation).

¹⁷⁸ « Plus de 700 000 diplômes sont délivrés chaque année en France, dont 565 000 par l'Éducation nationale, 45 000 par le ministère de l'Agriculture, le reste étant des titres homologués délivrés par l'Afpa (43 000), la Défense (8 700), et les autres ministères (28 000), l'Artisanat (6 300), et par des organismes privés (6 000) » (Meignant, 2006, p. 409).

intéressant de rendre accessibles ceux-ci aux adultes dans le cadre de la formation continue, sans retour obligé sur les bancs de l'école¹⁷⁹. Le défi est donc de pouvoir faire certifier à l'extérieur les compétences déjà reconnues et éprouvées afin de parfaire son employabilité. Meignant (2006) parle ainsi de reconnaissance « portable » de la compétence, permettant à un salarié la validation de cette compétence en « équivalent diplôme » (p. 408). Mais ce dispositif a-t-il rencontré le succès escompté ? La réforme de 2004 a probablement accéléré les demandes de VAE : en 2005, les candidats à la VAE ont ainsi déposé en tout 25 000 dossiers à l'éducation nationale (Meignant, 2006, p. 410). De plus, de plus en plus d'institutions de formation habilitées à délivrer un titre ou un diplôme ouvrent le champ des formations accessibles par la VAE en élaborant des référentiels d'évaluation pour chaque (Meignant, 2006, p. 409). À côté de l'éducation nationale, d'autres institutions s'engagent plus ou moins résolument dans la VAE comme l'AFPA qui propose, en coopération avec Pôle Emploi, des certificats de compétences professionnelles (CCP)¹⁸⁰, ou les branches professionnelles dont nombre d'entre elles ont créé leurs propres CQP¹⁸¹, accessibles de plus en plus par la VAE (Meignant, 2006, p. 410) .

Ce développement croissant ne doit pas faire oublier les faiblesses persistantes du dispositif rappelés par Meignant (2006, p. 415) :

- le manque de rigueur de gestion du processus : « dans l'activité des établissements d'enseignement, cela reste un processus aléatoire, dépendant largement de l'intérêt et de la compréhension d'acteurs locaux » (Meignant, 2006, p. 415) ;
- la non-élucidation de la question de son financement (le ministère considère la VAE comme une mission de service public, le service est déficitaire en termes de gestion, les moyens alloués sont faibles, la participation à un jury n'est pas rémunérée pour l'enseignant car considérée comme faisant partie de ses charges...) ¹⁸² ;

¹⁷⁹ Ce qui n'est pas du goût de tout le monde, notamment pour les adultes sortis sans qualification du système scolaire, ayant parfois connu l'échec et peu désireux de retourner à nouveau « à l'école ».

¹⁸⁰ Sous-ensembles d'unités requises pour obtenir l'un des 400 diplômes professionnels délivrés par l'AFPA.

¹⁸¹ Il en existe ainsi plusieurs centaines dans des secteurs variés. « Les CQP ont vocation à organiser des parcours qualifiants pour des salariés en place, voire à des demandeurs d'emploi, en répondant à des besoins de compétences non satisfaits sur le marché du travail » (Meignant, 2006, p. 410). Ils sont donc une alternative au diplôme, permettant la préparation de qualifications directement opérationnelles en situation de travail, définies et reconnues par la profession.

¹⁸² Pour l'auteur, cela signifie que le bon fonctionnement du système dépend essentiellement de l'implication des uns et des autres et que, de ce fait, il est difficile d'en attendre un certain standard de performance comme il serait possible de l'exiger de tout service professionnel (ex. des délais de traitement de dossiers courts, ceux-ci pouvant atteindre un an, ce qui peut en décourager plus d'un).

- le manque d'uniformisation de l'information communiquée aux candidats (de par la complexité interministérielle et régionale) ;
- le fait que toutes les filières ne semblent pas encore ouvertes à la VAE (certaines formations pouvant se construire davantage en fonction des compétences des enseignants que suite à une véritable analyse des besoins professionnels¹⁸³) ;
- la question de la neutralité des institutions à la fois formatrices et certifiantes¹⁸⁴, etc.

Afin d'auditer le système actuel, en 2005 **deux rapports d'évaluation** ont été commandités par des ministères afin de faire le point sur les pratiques de VAE, d'avoir un premier retour sur l'efficacité de ce dispositif et d'identifier les problèmes potentiels¹⁸⁵. **Le premier rapport**, rédigé par Benhamou¹⁸⁶, met en exergue l'engagement résolu de l'éducation nationale dans la VAE, l'impact de la VAE sur la réingénierie des diplômes, l'intérêt manifeste des candidats pour le dispositif, mais aussi les risques d'engorgement des services des rectorats, le manque d'accompagnement par les jurys des candidats dont le dossier a été refusé, le manque d'homogénéité des informations transmises et de coordination des acteurs locaux, l'inflation des certifications (rendant le système illisible), la difficulté des demandeurs d'emploi à mobiliser le dispositif (l'Unédic se refusant jusque-là à financer la VAE) et, enfin, le manque d'implication des entreprises pour inciter les salariés à déposer un dossier de VAE (faisant du dispositif une démarche essentiellement individuelle). **Le second rapport**, signé par Pette et Devin¹⁸⁷, porte justement sur les pratiques de VAE mises en œuvre dans les entreprises industrielles et de services à l'industrie¹⁸⁸. Il est basé sur une enquête menée auprès d'acteurs institutionnels et sur 30 cas d'entreprises¹⁸⁹ ayant eu une politique active d'encouragement et de facilitation de la VAE. En résumé, les auteurs notent une satisfaction globale des entreprises ayant tenté l'expérience (notamment en matière de motivation des

¹⁸³ Ainsi, « On peut avoir un diplôme commercial sans savoir vendre, et être un excellent vendeur sans pouvoir faire valider son expérience » (Meignant, 2006, p. 415). L'auteur note par ailleurs que les CQP sont plus susceptibles « d'échapper à la pesanteur des fonctionnements académiques » (Meignant, 2006, p. 415), même si le risque est qu'ils se focalisent sur les besoins à court terme de la branche, en oubliant l'importance de l'employabilité des salariés qu'ils doivent favoriser pour des évolutions ultérieures.

¹⁸⁴ L'auteur précise que la norme ISO/CECI 17024 (portant sur la certification d'organismes certificateurs) demande à dissocier l'organisme certificateur et un éventuel organisme de formation (avec comme souci le fait d'éviter tout favoritisme possible du certificateur en faveur de ceux qui ont payé pour la formation).

¹⁸⁵ Pour la synthèse détaillée de ceux-ci, voir Meignant (2006, p. 411-413).

¹⁸⁶ Rapport commandité par le Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

¹⁸⁷ Rapport commandité par le Ministère de l'économie, des finances et de l'industrie.

¹⁸⁸ Comme le note l'auteur, cette précision est importante, car elle réduit le champ de l'enquête. En dehors de l'industrie (où les positions de la branche professionnelle de la métallurgie influencent fortement les comportements des entreprises), les secteurs des services, ou celui de l'agriculture, ont également des pratiques très intéressantes qui, à ce jour, n'ont pas donné lieu, d'après l'auteur, à une évaluation systématique.

¹⁸⁹ Ces cas sont présentés dans le rapport.

salariés), dans le cadre de stratégies variées et avec des objectifs hétérogènes¹⁹⁰, bien au-delà de la seule certification, même si elles ne font pas abstraction des difficultés rencontrées, tant internes¹⁹¹ qu'externes¹⁹². **Un troisième rapport** (Merle, 2008) émet 13 préconisations pour accroître l'efficacité du dispositif et répondre à plusieurs des critiques émises jusqu'alors. Les rapports se succèdent donc, mais il reste encore un certain nombre d'éléments à éclaircir, notamment au sujet de la coordination des acteurs (14 recommandations faites dans le rapport Benhamou), les liens entre bilan de compétences et VAE, le suivi des validations incomplètes, etc. (Meignant, 2006, p. 417).

Malgré ces points d'achoppement, la VAE prend toutefois ses marques dans le système de la FPC. Meignant (2006, p. 416) souligne ainsi la création du RNCP et des cellules régionales interservices (CRIS), ces dernières proposant une information adaptée sur les systèmes de validation et de certification, diffusant une information actualisée à un réseau de points relais conseil en VAE (chargés d'informer et de conseiller les candidats potentiels à la VAE ainsi que les entreprises qui souhaitent proposer ce dispositif à leur personnel) et informant l'ensemble des réseaux d'accueil (PAIO, CIO, FONGECIF, OPCA, entreprises et collectivités territoriales¹⁹³). Par ailleurs, dans le cadre de l'ANI de 2009, les partenaires sociaux invitent les certificateurs à simplifier les modalités d'accès à la VAE ainsi que les procédures de préparation des dossiers (lorsque celles-ci s'avèrent trop lourdes). Ils demandent ainsi aux branches professionnelles et aux organisations représentatives d'employeurs et de salariés signataires de l'accord constitutif d'un OPCA interprofessionnel de préciser à l'occasion d'un accord ultérieur (article 36 de l'ANI de 2009) les modalités d'information des entreprises et des salariés sur les actions de VAE, les conditions propres à favoriser l'accès des salariés à la VAE, dans un cadre individuel ou collectif, ainsi que les modalités de prise en charge par l'OPCA concerné du coût lié à l'organisation des jurys habilités à se prononcer pour la délivrance des CQP, incluant les frais de procédure de VAE. Les conditions et modalités de prise en charge par l'OPCA des actions préalables à la réception de la notification de la recevabilité pourront aussi être précisées. L'ANI de 2009 a aussi précisé les éléments pouvant faire l'objet d'une prise en charge par les OPCA (les actions d'accompagnement et l'action de

¹⁹⁰ Les motivations des entreprises s'inscrivent dans une logique individuelle (motivation individuelle, capacité d'évolution, gestion des compétences) ou collective (professionnalisation, revalorisation métier/fonction, image de marque/image qualité, un meilleur positionnement sur le marché du travail).

¹⁹¹ Comme les attentes post-VAE des salariés, en termes de reconnaissance, d'évolution professionnelle ou de rémunération.

¹⁹² Notamment dans les liens aux institutions académiques (délais de réponse, accompagnement des jurys, etc.).

¹⁹³ Les entreprises et collectivités territoriales sont également visées afin de les inciter à intégrer le dispositif de VAE dans leurs politiques RH, et notamment de formation, et, plus largement, de gestion des compétences.

formation complémentaire indispensable à l’obtention de la certification visée après le passage devant le premier jury de validation) et prévoit que chaque branche professionnelle recense les certifications professionnelles existantes dans son champ d’activité.

Toutefois, ces améliorations amenées par le législateur et les partenaires sociaux, aussi louables soient-elles, ne seront réellement efficaces que si les entreprises prennent le problème à bras-le-corps. Tout d’abord, **la pertinence des critères servant à l’évaluation des acquis fait débat** et peut être sujet à certaines polémiques car, comme le rappelle Meignant (2006), « la logique de la formation “par objectifs”, assez caractéristique de la formation des adultes, s’est constituée en partie en réaction à une logique de validation académique de connaissances ! » (p. 408). L’auteur conseille ainsi aux responsables formation d’adopter une attitude active, notamment en investissant les lieux où se prennent les décisions au sujet de la VAE, notamment sur les critères de validation permettant de valoriser les compétences professionnelles réellement utiles (Meignant, 2006, p. 416). Aussi, les entreprises ont tout intérêt à **se fixer une ligne politique claire bien établie**, ceci afin de proposer à leurs salariés une information claire et transparente¹⁹⁴, voire une assistance pour ceux qui souhaiteraient s’essayer à ce processus de validation. Comme elles devraient le faire également pour le DIF d’ailleurs car il est certain que « la politique de l’autruche n’apportera qu’une solution temporaire » (Meignant, 2006, p. 414). C’est une condition essentielle pour que les salariés soient demandeurs et fassent vivre le système. Enfin, se pose la question de **la reconnaissance par l’entreprise de ces compétences nouvellement validées**. S’il est vrai que, comme le notent Dayan et Eksl (2007), la VAE (mais aussi la période et le contrat de professionnalisation) favorise l’acquisition de compétences reconnues, notamment pour les publics faiblement qualifiés, il va de soi que cette reconnaissance « suppose en complément que **les liens avec les grilles de rémunération et de carrière soient établis ou renforcés par la négociation collective de branche ou d’entreprise** » (p. 4). Un autre chantier à mener pour garantir la pérennité de la VAE et son attrait.

Notons aussi que la VAE n’est pas le seul dispositif de validation des compétences. Meignant (2006, p. 416) évoque ainsi le cas des certifications d’entreprises liées à leurs produits (comme Microsoft) qui permettent d’améliorer l’utilisation des produits tout en développant

¹⁹⁴ Les rapports mentionnés précédemment rappelaient la difficulté à accéder à une information pertinente sur ce dispositif. D’après Meignant (2006, p. 413-414), ce constat est aussi partagé par les acteurs de terrain.

un réseau d'alliés ou distributeurs, mais aussi de favoriser l'employabilité de ses détenteurs (surtout si l'entreprise susceptible de les recruter utilise des produits de la marque concernée).

3.4 Les autres dispositifs

Les différents ANI (celui de 2003 et ses deux avenants¹⁹⁵, ainsi que ceux de 2008 et 2009 et leurs avenants respectifs) et les lois de 2004 et 2009 ont permis l'émergence de plusieurs innovations¹⁹⁶ : l'entretien professionnel, le bilan d'étape professionnel, le passeport formation et la fonction tutorale. Nous allons ci-après les présenter de façon succincte.

3.4.1 L'entretien professionnel

L'entretien professionnel a pour objet d'accompagner le salarié dans l'élaboration de son projet professionnel, en fonction de ses souhaits d'évolution (projet professionnel et besoins de formation), de ses aptitudes et de la situation de l'entreprise, et ainsi lui permettre d'être acteur de son évolution professionnelle. Réalisé en amont du plan de formation, il permet de contribuer à l'ajustement de ce dernier. Pour en profiter, le salarié doit avoir une ancienneté minimale de deux ans dans l'entreprise. Il est possible de bénéficier de cet entretien tous les deux ans au moins, à l'initiative de l'employeur ou du salarié lui-même. L'entretien professionnel peut être réalisé indépendamment de tout autre entretien, ou dans le cadre des entretiens existants. L'ANI de 2003 recommande la réalisation au moins une fois tous les deux ans de l'entretien professionnel et plusieurs accords de branche conseillent de le réaliser de façon annuelle, en le distinguant de l'entretien annuel d'évaluation. Ainsi, « Ils engagent le management dans la gestion des parcours et projets professionnels des collaborateurs » (Parmentier, 2008, p. 24). Meignant (2006, p. 178) rappelle que cet élément n'a pas été inscrit dans la loi du 4 mai 2004, le « manager » n'ayant pas d'existence juridique. Aussi, la loi n° 2009-1437 a rendu obligatoire pour les entreprises et les groupes d'entreprises employant au moins 50 salariés son organisation pour chacun des salariés dans l'année suivant leur quarante-cinquième anniversaire. Les propositions d'actions de formation établies dans le cadre de cet entretien professionnel peuvent être annexées au passeport formation du salarié, avec son accord.

¹⁹⁵ Ces avenants précisent les modalités selon lesquelles sont mis en œuvre différents dispositifs liés à la FPC, en l'occurrence : l'entretien professionnel, le passeport formation, le bilan de compétences et la VAE.

¹⁹⁶ Elles ne figurent donc pas directement dans la loi, mais concernent quand même un total d'environ 15 millions de salariés si l'on considère l'accord étendu.

Depuis la réforme de 2004, Meignant (2006, p. 189) note un engagement des entreprises, en tout cas des plus grandes, dans la mise en œuvre des entretiens professionnels.

3.4.2 Le bilan d'étape professionnel

L'avenant du 3 mars 2009 aux ANI du 11 janvier 2008 sur la modernisation du marché du travail et du 14 novembre 2008 sur la GPEC a introduit ce dispositif. Complémentaire au bilan de compétences et à l'entretien professionnel, il permet au salarié de disposer d'un état de ses compétences professionnelles et d'identifier ses souhaits et ses possibilités de mobilité. Il vise donc à proposer un diagnostic de ses compétences afin de sécuriser son parcours professionnel (notamment pour les seniors) et de maintenir son employabilité (interne comme externe à l'entreprise), et ce, de manière prospective et à périodicité régulière. Il est accessible tous les cinq ans aux salariés qui le souhaitent et ayant au moins deux années d'ancienneté dans l'entreprise (article 1.2 de l'ANI 2008) ainsi qu'au personnel d'encadrement qui devra pouvoir en bénéficier et être préparé à sa conduite (article 17 de l'ANI 2009). La loi n° 2009-1437 prévoit que les salariés soient informés de l'existence de ce dispositif et de leur droit à en bénéficier au moment de leur embauche. Ainsi, à cette occasion, il leur sera précisé que, dès lors qu'ils auront deux années d'ancienneté dans l'entreprise, ils pourront en bénéficier à leur demande. Les sénateurs ont adopté un amendement à la loi prévoyant que ce bilan puisse être renouvelé tous les cinq ans, à la demande des salariés.

Le contenu de ce dispositif (dont ses modalités de financement) devait être précisé par avenant à l'ANI à l'issue du groupe de travail paritaire mis en place dans le cadre de l'ANI du 14 novembre 2008 sur la GPEC (article 8 de l'ANI de 2008).

3.4.3 Le passeport formation

Mis en place par l'ANI du 5 décembre 2003 (et son premier avenant), le passeport formation atteste des connaissances, aptitudes professionnelles et compétences acquises soit par la formation initiale ou continue, soit du fait des expériences professionnelles du salarié. Il peut être établi à l'initiative du salarié et lui est personnel (il en a la propriété et la responsabilité de son utilisation). Il peut contenir les diplômes et titres obtenus durant la formation initiale, les expériences professionnelles acquises lors de stages ou formations en entreprise, les certifications à finalité professionnelle, les actions de FPC (nature, durée...), l'historique des

emplois occupés (avec les connaissances, aptitudes professionnelles et compétences mises en œuvre dans chacun d'eux), les éléments issus des entretiens professionnels et bilans de compétences (par exemple, les actions de formation proposées), etc. L'ANI de 2009 prévoit désormais que le salarié puisse y inclure, à son initiative, des informations recueillies à l'occasion du bilan d'étape professionnel, de l'entretien professionnel ou du bilan de compétences, ainsi que les habilitations de personnes (article 18 de l'ANI de 2009). Toutefois, la loi n° 2009-1437 précise qu'un candidat à une embauche ne pourra se voir imposer par l'employeur de présenter son passeport formation.

Depuis l'ANI de 2009, le modèle de passeport formation est établi par le FPSPP et est diffusé systématiquement par les FONGECIF. Les partenaires sociaux ont également souhaité qu'il puisse être largement diffusé auprès des salariés (article 19 de l'ANI de 2009).

3.4.4 La fonction tutorale

La formation n'est pas que le fait d'actions formalisées (ex. stages). En effet :

De nombreux travaux ont montré que la transmission des connaissances par « le bouche à oreille », dans le cadre de l'exercice d'un travail, s'avère nécessaire et efficace. L'accélération du changement technique, la multiplication des connaissances sur les matériels, les équipements et les process, nécessitent le développement de pratiques de compagnonnage renouvelées. Cette mise à jour se traduit par la mise en place de structures nouvelles et très individualisées. (Parmentier, 2008, p. 174)

C'est dans ce contexte que s'inscrit la fonction tutorale.

Celle-ci permet au tuteur d'accompagner le salarié dans l'élaboration et la mise en œuvre de son projet professionnel. Elle se donne pour objet d'améliorer la qualité et l'efficacité des actions de formation qui se déroulent dans le cadre des dispositifs de FPC en vigueur. En effet, « Lors des formations alternées, les séquences de formation en entreprise font systématiquement référence, de manière plus ou moins explicite, à un tuteur ou un maître d'apprentissage » (Parmentier, 2008, p. 176). Ce tuteur va accompagner le salarié en formation et l'aider à mettre en œuvre les connaissances qu'il aura pu acquérir en formation. L'employeur est chargé de désigner un tuteur, sur la base du volontariat, devant se prévaloir d'un minimum de deux années d'expérience professionnelle. Ce dernier devient ainsi responsable de l'action de professionnalisation (dans le cadre d'un contrat ou d'une période de professionnalisation), notamment en assurant le lien entre les salariés et les organismes de

formation. Il accompagne ainsi le salarié dans l'élaboration et la mise en œuvre de son projet professionnel, lui fournit toute l'assistance utile (aides, informations, orientations...) et participe aussi à l'évaluation des acquis du salarié formé. Parmentier (2008) rappelle que déjà l'ANI du 3 juillet 1991 précisait que le tuteur est :

chargé d'accueillir, d'aider, d'informer, et de guider le jeune pendant la durée de son contrat. Il assure notamment la liaison entre l'organisme de formation et les salariés de l'entreprise qui contribuent à l'acquisition, pour le jeune de compétences professionnelles. Il participe à l'évaluation. (p. 176)

Plus récemment, l'ANI du 5 décembre 2003 a insisté particulièrement sur cette notion de tuteur et sur le rôle déterminant de l'encadrement dans le succès des actions de formation. Pour Faisandier et Soyer (2007), c'est là « une opportunité de mobiliser les acteurs du système formation et de clarifier leurs rôles selon les processus de formation à mettre en place » (p. 28). L'ANI de 2003 a ainsi renforcé le rôle de l'encadrement¹⁹⁷ dans le processus de formation (tout en rappelant les conditions d'accès du personnel d'encadrement à la formation, ainsi que la possibilité qui leur est offerte de bénéficier du congé enseignement). Faisandier et Soyer (2007) soulignent le fait que cet accord :

insiste aussi sur le rôle essentiel que jouent les cadres dans l'information, l'accompagnement et la formation du personnel qu'ils encadrent ainsi que dans l'élaboration de leurs projets professionnels. Pour cela, l'entreprise se doit d'informer et de former l'encadrement à cette nouvelle mission et notamment en matière de gestion des ressources humaines et tenir compte de ce nouveau rôle dans les objectifs de l'encadrement. (p. 18)

L'encadrement doit en effet être adéquatement formé pour assumer cette responsabilité : nul ne s'improvise formateur, et il en est de même pour la fonction de tuteur. Dans les faits, Parmentier (2008, p. 177) note que les tuteurs formés sont plutôt rares, alors que l'offre de formation existe. Les raisons possibles peuvent être, selon lui, le coût de la formation, l'inadaptation des structures de formation ou encore le poids des habitudes.

Conclusion

Les évolutions successives du système de la FPC ont mis à disposition des praticiens une grande variété de dispositifs afin de les aider à répondre aux impératifs économiques et sociaux de la formation. Depuis la réforme de 2004, les responsables formation doivent

¹⁹⁷ L'ANI considère comme « personnel d'encadrement » les ingénieurs et cadres, les agents de maîtrise, les techniciens et VRP dont la compétence, la qualification et les responsabilités justifient ce statut.

disposer de compétences accrues dans la gestion administrative et financière¹⁹⁸ de la formation de par la création de nouvelles procédures et de nouveaux supports permettant le suivi de nouveaux aspects de la gestion de la formation (Faisandier et Soyer, 2007, p. 29). Certains pensent aussi que la réforme de 2004 aurait favorisé la conciliation des besoins individuels, collectifs et organisationnels, la réduction des inégalités d'accès à la formation¹⁹⁹, le renouveau du dialogue social en matière de formation, la distinction entre entretiens annuels et professionnels²⁰⁰, la remise du manager au cœur du processus de formation²⁰¹, etc. Appuyée par la réforme de 2009, elle a aussi permis de replacer le salarié au cœur du système (en tenant compte de ses besoins et aspirations, en individualisant davantage les parcours²⁰², etc.), de responsabiliser chaque acteur dans la réussite de la formation (notamment l'entreprise, *via* les accords de branche et le lien formation-emploi), de favoriser le co-investissement²⁰³ (et donc le cofinancement, *via* notamment la formation hors temps de travail), de proposer une définition juridique du plan de formation, etc. Faisandier et Soyer (2007, p. 20-21) notent toutefois que l'individu doit être capable de s'approprier les outils mis à sa disposition, de les relier à son projet et ses objectifs professionnels, de se situer dans le système en identifiant les bons acteurs (internes ou externes à l'entreprise) qui pourront l'informer, l'accompagner, prendre en charge tout ou partie des coûts générés, etc. Or, il ne suffit pas d'avoir la capacité juridique pour faire, il faut encore avoir la faculté de faire :

s'informer, s'orienter, sélectionner l'organisme de formation pour son DIF, monter les dossiers pour la validation des acquis de l'expérience, négocier avec sa hiérarchie, s'impliquer dans une formation hors temps de travail, formaliser son passeport sont autant de savoir-faire qui doivent être à sa portée. (Faisandier et Soyer, 2007, p. 21)

On imagine sans mal le parcours du combattant que cela représente si l'on y ajoute en plus :

des aléas liés à l'équivalence entre les diplômes ou certificats professionnels, la volonté de l'entreprise de jouer un rôle proactif, la dissymétrie des pouvoirs du responsable hiérarchique et du salarié, les enjeux liés à la reconnaissance effective d'une nouvelle qualification... (Faisandier et Soyer, 2007, p. 21)

¹⁹⁸ Il doit aussi développer ses connaissances sur les mécanismes de cofinancement relevant de la compétence des différents acteurs institutionnels (OPCA, OPACIF, FRAFP, FSE, etc.), notamment pour obtenir de l'aide dans le montage technique et juridique des dossiers. Il lui appartient ainsi de se renseigner sur les subventions accessibles et les conditions à remplir pour y accéder (ex. au niveau régional, national, international...) afin de rédiger une demande de subvention.

¹⁹⁹ Nous verrons au chapitre IV de cette partie que tout reste à faire en la matière.

²⁰⁰ D'après une enquête menée par Caraxo (2005, p. 23), 61,66 % font ou ont l'intention de mener les entretiens professionnels, indépendamment des autres types d'entretiens (d'évaluation, d'objectif, de performance, etc.).

²⁰¹ Il sera généralement le premier à apprécier la pertinence des demandes de DIF, la DRH n'ayant pas d'autre choix que de s'appuyer sur celui-ci afin que la réforme trouve un écho favorable sur le terrain.

²⁰² Une conséquence du développement des pratiques de gestion des compétences (Meignant, 2006, p. 189-190).

²⁰³ Des termes comme co-investissement, co-initiative, co-responsabilité ou co-décision ont fait leur apparition dans les textes de lois.

Cette « hypertrophie administrative et institutionnelle » (*Savoirs*, 2007) peut générer encore plus de sélection et d'exclusion, alors que l'on souhaite valoriser l'autonomie et la responsabilité de l'individu dans l'entretien et le développement de ses compétences. De ce fait, quels prochains objectifs devraient être assignés au système français de la FPC ? Quelques **conditions de réussite pour la formation tout au long de la vie** sont synthétisées ci-après, montrant que tout ne peut reposer sur la loi et que ces préoccupations doivent aussi être celles des organisations qui doivent se donner les moyens et l'ambition d'y répondre.

Encadré 1. Conditions de réussite pour la formation tout au long de la vie

Accompagner ceux qui ont le moins la faculté à être acteurs de leur parcours en les informant, les orientant et en les suivant tout au long du processus de formation.

Développer les compétences de l'encadrement dans la gestion du processus de formation de leurs collaborateurs en valorisant ce rôle.

Développer une approche systémique de la formation en prenant en compte l'organisation notamment.

Mettre en place des garanties collectives concernant la reconnaissance de la professionnalisation et de la qualification et veiller à la cohérence et à la légitimité des différents systèmes de certification et qualifications publics ou professionnels.

Source : d'après Faisandier et Soyer (2007, p. 29-30).

Notons aussi que, en voulant tout régir par lois et décrets, l'État-législateur tend à supplanter l'action de l'employeur, l'obligeant à gérer la formation au travers d'obligations légales. Pour paraphraser Meignant (2006, p. 198), une loi sur la formation ne remplace pas une politique (ou une stratégie) de formation. Un tel encadrement juridique en France encourage l'employeur à ne faire que le minimum légal en matière de formation. Or, se contenter de répondre aux obligations légales n'est pas compatible avec la mise en place d'un véritable management de la formation. À titre d'exemple, il est fréquent que « Les objectifs gouvernementaux en matière de formation [soient] souvent exprimés en termes de quantité plutôt que de qualité » (Bureau international du travail [BIT], 1998a, p. 104). Cela n'est donc pas une particularité française que de considérer l'augmentation du nombre de formés ou de formations suivies comme indicateur(s) de performance, bien que cela n'atteste en rien de la pertinence ou de l'efficacité des formations. À titre d'anecdote, Meignant (1986, p. 64) rappelle l'une des propositions d'un ancien rapport du Commissariat général du Plan (1985), dont l'une est significative de l'image qu'avait alors la formation : « Ne pas rejeter du cadre de la loi certaines formations sous prétexte que leur finalité est uniquement d'améliorer la productivité, comme cela a quelquefois été le cas dans le passé ». Et l'auteur d'ajouter :

« Cette phrase est extraordinaire par ce qu'elle dévoile de ce qu'ont été jusque-là les systèmes de représentation des acteurs de la formation, ou du moins de certains d'entre eux ! » (Meignant, 1986, p. 64) Alors, quand passerons-nous de l'obligation de moyens à celle de résultats²⁰⁴ ?

La loi a commencé un lent cheminement en ce sens, si l'on en croit la circulaire DGEFP datant de 2006 visant à définir les contours de l'action de formation professionnelle et stipulant qu'un dispositif de suivi et d'évaluation de l'action de formation doit être prévu, dans l'idée de démontrer que ce dispositif a bien été utilisé comme méthode pédagogique d'évaluation et de suivi. Plus récemment, l'article 51 de la loi n° 2009-1437 complète par cet alinéa l'article L. 6353-1 du code du travail : « À l'issue de la formation, le prestataire délivre au stagiaire une attestation mentionnant les objectifs, la nature et la durée de l'action et les résultats de l'évaluation des acquis de la formation. »²⁰⁵ Le projet de loi rendrait donc obligatoire l'évaluation des acquis de la formation par les dispensateurs de formation (qu'il s'agisse des organismes de formation ou des entreprises dispensant des formations internes). Cette question de l'évaluation de l'efficacité des formations est d'autant plus importante lorsque que l'on tient compte de l'impact des réformes successives qui tendent à bouleverser les équilibres économiques et sociaux vitaux pour l'entreprise : « À l'horizon 2008-2010, les responsables de formation auront à faire face probablement à un afflux massif de demandes individuelles²⁰⁶, plus coûteuses à gérer que les demandes collectives car les économies d'échelles seront réduites » (Dennery, 2004, p. 41). Notons aussi que la Cour des comptes (2009) a dénoncé le coût du DIF et du CIF qui ne serviraient pas aux publics prioritaires et ne bénéficieraient qu'à un faible nombre de salariés, sans corriger les inégalités d'accès à la formation ni contribuer à la sécurisation des parcours professionnels. Elle propose ainsi la suppression du CIF et la restriction du DIF, ouverts à un trop large public et donc trop coûteux (surtout si tous les salariés décidaient de les mobiliser). Le système français de la FPC représente donc des enjeux économiques importants, à la pertinence questionnée, y compris au sein de l'État. Le chapitre suivant visera justement à montrer le poids économique de la formation en France, aux niveaux micro et macroéconomique.

²⁰⁴ Si la loi a prévu un droit à la formation, nous sommes encore loin du « droit à la compétence ».

²⁰⁵ La première version du texte, débattue à l'Assemblée nationale, comportait trois mots supplémentaires (« et, le cas échéant, les résultats de l'évaluation »), supprimés lors du passage du projet de loi au Sénat.

²⁰⁶ Notamment dans les organisations qui informeront leurs salariés de ces possibilités.

CHAPITRE II. LES ENJEUX ÉCONOMIQUES

Introduction

La formation tend à basculer du champ social vers le champ de l'économie, par un phénomène d'« économicisation » de la formation (Voisin, 1988, p. 64). Il est vrai que le poids économique de la formation en France n'a cessé de s'accroître. Louart (n.d., p. 23) estime ainsi que les sommes cumulées approchent 2 % du PIB national, si l'on agrège les dépenses de l'État, des collectivités territoriales, des entreprises et des particuliers. L'auteur précise aussi que 38 % de ces dépenses sont assurées par l'État, qui transfère toutefois celles-ci progressivement aux régions²⁰⁷ qui prennent alors en charge 9,3 % des dépenses, et que les entreprises, organisées en grandes branches professionnelles, assument 43 % des dépenses pour un montant estimé à 9,3 milliards d'euros. Un rapide historique de l'évolution du taux d'accès à la formation et du taux de financement de la FPC par les entreprises nous permettra de mieux analyser les raisons de la croissance de ces coûts. L'analyse de l'évolution de la FPC met en évidence trois grandes périodes significatives (Gélot, 2004, p. 18 ; Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale, 2003 ; Parmentier, 2008, p. 33-34). Nous y ajouterons une quatrième période en guise de réflexion sur les tendances des dernières années.

1 Entre 1970 et 1980 : l'émergence

Au moment de la mise en place de la loi, le taux d'accès des salariés à la formation est relativement stable (18 %) et le taux de participation financière des entreprises augmente sensiblement (passant de 1,5 % à 2 %). L'obligation légale est vécue comme une contrainte. Pour preuve, les entreprises de plus de 500 salariés ont recours à la formation continue, mais surtout pour respecter l'obligation légale, d'où un taux de participation financière qui reste stable et qui n'évoluera réellement qu'à partir de 1976. La formation se focalise surtout sur les besoins individuels des salariés mais s'inscrit progressivement dans les pratiques des entreprises. C'est ainsi qu'entre 1969 et 1979, en France, le nombre de stagiaires déclarés a été multiplié par trois, passant de un à trois millions (Jobert, 1985, p. 128). Et, à titre d'exemple, en 1972, le taux de participation financière s'élevait en moyenne à 1,35 % des salaires bruts (Berton et Podevin, 1991, p. 1).

²⁰⁷ La formation professionnelle fait en effet l'objet d'une forte décentralisation (voir chapitre I de la partie I).

2 Les années 1980 : le développement

Les investissements technologiques et organisationnels en vue de moderniser l'appareil productif, font croître le taux d'accès des salariés à la formation, soutenu par un taux de participation financière à la hausse et la présence des aides financières publiques, le tout contribuant à la diminution du coût horaire des formations (permettant ainsi de développer à nouveau l'accès des salariés à la formation). La formation se développe pour accompagner les investissements lourds (technologiques et organisationnels) et la période de crise (comme moyen de régulation interne et de dialogue social avec les partenaires sociaux). La formation devient davantage stratégique, car indispensable dans le cadre de ces changements, et l'entreprise n'hésite pas à y accorder davantage de moyens financiers. Ainsi, le montant des dépenses en formation continue était estimé à plus 40 milliards de francs en 1988 (Caspar et Meignant, 1988, p. 11). Au niveau des entreprises, cela représente un pourcentage de la masse salariale alloué à la formation de 2,74 % en 1988 (Jansolin, 1990, p. 1). En 1989, pour les entreprises de 10 salariés et plus, ce chiffre s'élève à 2,89 %, soit 32,6 milliards de francs (Berton et Podevin, 1991, p. 1).

3 De 1990 à 2001 : le ralentissement

Au début des années 1990, le taux de participation financière atteint 3,3 %. Précisément, il est de 3,10 % en 1990 (Jansolin, 1992, p. 1). En 1991, 71,3 % des dépenses consenties sont réalisées par seulement 7,2 % des entreprises dont les taux de participation financière (d'au moins 3 %) sont nettement supérieurs au minimum légal (alors de 1,2 %), même si plus des deux tiers des entreprises ne dépassent pas alors l'obligation légale (Santoni, 1993, p. 1). Le Céreq note un ralentissement de l'effort des entreprises ainsi qu'un maintien des disparités. La part de la masse salariale allouée à la FPC pour les entreprises d'au moins 10 salariés s'élevait à 3,2 % (Bentabet, 1994, p. 1). En 1992, pour les entreprises d'au moins 10 salariés, le taux s'élevait à 3,3 %. On note alors une progression de l'effort de formation (+ 3,1 %) mais en ralentissement (sous l'effet de la crise économique), ainsi que des disparités régionales (l'Île-de-France prédomine en matière d'effort de formation) (Bentabet, 1994, p. 1). Comment expliquer le ralentissement du taux de participation financière des entreprises à cette période ? Pour Gélot (2004, p. 18), ceci est fonction de deux facteurs : d'abord, les dépenses internes de formation, qui ne sont pas comptabilisées au titre de la 24-83, se sont développées au détriment des formations externes (ex. davantage de formations informelles, moins de

formations en présentiel) ; de plus, les transformations liées à l'appareil productif, potentiellement axées sur une logique de réduction des coûts (et non une logique de qualité), ont pu diminuer les efforts de formation. Le Céreq notait par ailleurs en 1990 que 10 à 30 % des dépenses en formation n'étaient pas déclarées, ceci pouvant être dû au fait que les entreprises ne jugeaient pas nécessaires de déclarer ces dépenses au-delà de l'obligation légale (Delame et Serfaty, 1990, p. 2). À cette époque, le poids économique de la formation était donc sous-estimé. Aussi, Gélot (2004, p. 19) note un point intéressant relatif à la conformité juridique : une entreprise sur deux ne respectait pas son obligation légale de participation au financement de la formation (alors de 1,5 % de la masse salariale²⁰⁸) : 10 % se situent en-dessous de 1,4 % et 40 % entre 1,4 et 1,5 %. Preuve en est, s'il le fallait, qu'il convient de ne pas généraliser et que les moyennes ne peuvent cacher les disparités fortes entre les entreprises.

Au milieu des années 1990, les dépenses commencent à se stabiliser. Le taux de participation financière s'est ainsi stabilisé dès 1994 (mondialisation et optimisation des coûts obligent), notamment dans les plus grandes structures (plus de 2 000 salariés) avec le développement et la formalisation de politiques d'achats de formation, se situant en moyenne au double de l'obligation légale (3,18 % en 2000). En 1996, les dépenses de formation continue (hors formation en alternance) représentaient l'équivalent de 21 milliards d'euros (138,2 milliards de francs). Elles furent en grande partie à la charge de l'État (58,5 %), régions et administrations publiques comprises, et des entreprises (39,8 %), nettement moins à celle des ménages (1,7 %) (Gauron, 2000, p. 58). En 1999, la France a dépensé 144,7 milliards de francs pour la formation professionnelle et l'apprentissage (143 milliards hors investissement), ce qui représente une hausse de 2,3 % en francs courants et de 1 % en francs constants par rapport à 1998 (Baudequin, 2001).

Le tableau suivant montre la forte évolution du taux de participation financière depuis les années 1970 jusqu'au milieu des années 1990, au moment de leur stabilisation.

²⁰⁸ Avant la réforme de 2004.

Tableau 4. Évolution du taux de participation financière des entreprises françaises depuis 1975

Salariés	1975	1985	1994	1995	1996	Croissance 1995/1975	Croissance 1996/1994
10-19	0,70	1,14	1,61	1,68	1,73	+ 140 %	+ 7,5 %
20-49	0,89	1,20	1,85	1,81	1,87	+ 103 %	+ 1,1 %
50-499	1,17	1,51	2,48	2,54	2,52	+ 117 %	+ 1,6 %
500-1999	1,49	2,12	3,51	3,50	3,48	+ 135 %	- 0,9 %
2000 et +	2,53	3,62	5,06	4,90	4,87	+ 94 %	- 3,8 %
Ensemble	1,63	2,24	3,29	3,26	3,25	+ 100 %	- 1,2 %

Source : Céreq (exploitation des déclarations fiscales n° 24-83) (cité par Péry, 1999, p. 63).

À la suite de ces années fastes, **la fin des années 1990 et le début des années 2000** ont vu le taux commencer à fléchir (3,02 % en 2002 contre 3,29 % en 1993). Le tableau ci-dessous retrace cette évolution dans le détail sur la période 1992-2002.

Tableau 5. Évolution du taux de participation financière des entreprises françaises de 1992 à 2001

Salariés	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
10-19	1,50	1,61	1,61	1,68	1,73	1,69	1,77	1,84	1,69	1,64
20-49	1,63	1,80	1,85	1,81	1,87	1,90	1,89	1,97	1,94	1,95
50-249								2,44	2,39	2,39
250-499	2,33	2,50	2,48	2,54	2,52	2,52	2,53	2,99	2,89	2,92
500-1999	3,45	3,57	3,51	3,50	3,48	3,47	3,54	3,55	3,49	3,47
2000 et +	5,16	5,14	5,06	4,90	4,87	4,73	4,65	4,42	4,35	4,29
Ensemble	3,26	3,29	3,29	3,26	3,25	3,24	3,23	3,22	3,16	3,14

Source : site Internet du Céreq (exploitation des déclarations fiscales n° 24-83).

Ainsi, le taux de participation financière, proche de 1,6 % (dépenses déductibles / montant des salaires versés) en 1974, et qui avait fortement évolué entre 1980 et 1993 (atteignant même 3,29 %), semble stagner, voire diminuer, dans les années 1990 et au début des années 2000, où il atteint 3,16 % en 2000 et 3,14 % en 2001. On constate également une diminution régulière du taux de participation au sein des entreprises de plus de 2 000 salariés, alors qu'il se maintient dans les entreprises de plus petite taille, et parfois s'y développe.

Comment expliquer cette baisse de l'effort financier des entreprises ? Plusieurs facteurs peuvent expliquer cela. Tout d'abord, on constate **une diminution de la durée des stages** (dont la durée moyenne est quasiment divisée par deux, passant de 60 heures au début des années 1970 à environ 35 heures, en sachant que les durées sont les plus importantes dans les plus petites structures) et **le fléchissement du taux d'accès** (toujours en hausse, même de façon moins soutenue). Le tableau ci-dessous illustre la diminution progressive de la durée moyenne des stages, entre 1992 et 2000, ainsi que la diminution du taux d'accès dès 1999.

Tableau 6. Accès à la formation et durée moyenne des stages de 1992 à 2000

	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Taux de stagiaires (%)	32,9	33,2	33,6	34,1	35	35,5	37,7	37,4	36,1
Durée moyenne des stages (en heures)	48	45	43	42	40	38	36,1	34,7	35,1

Source : site Internet du Céreq.

Ce tableau montre que les taux de stagiaires (hors alternance et bilan de compétences) croissent en permanence, passant de 32,9 % en 1992 à 37,7 % en 1998, avec toutefois une tendance à la baisse dès 1999 où le taux retombe à 37,4 % puis à 36,1 % en 2000. À la lecture de ces données, nous pouvons également constater que la durée moyenne des stages tend à diminuer (passant de 48 heures en 1992 à 34,7 heures en 1999), avec toutefois un léger revirement à la hausse en 2000 avec une durée moyenne de 35,1 heures.

Deuxième facteur explicatif : **l'évolution des comportements des différentes catégories d'entreprises, en fonction de leur taille**. Comme nous l'avons vu précédemment, le taux de participation financière des entreprises de plus de 2 000 salariés a progressivement diminué (passant de 5,16 % en 1992 à 4,35 % en 2000) tout comme celui des plus petites entreprises de l'échantillon (de 10 à 19 salariés), dont le taux a continué de croître au cours des mêmes années, pour ensuite diminuer à son tour (passant de 1,84 % en 1999 à 1,62 % en 2001), même si les chiffres provisoires de 2002 le situaient, provisoirement, à 1,66 %, signe d'une légère hausse. Chassard et Passet (2005) notaient aussi que les dépenses de formation continue des entreprises de plus de 2 000 salariés étaient passées de 5 % à 4 % sur la période 1994-2002. Cela peut être la conséquence de choix stratégiques RH (recruter plutôt que former), de difficultés économiques, d'une baisse de confiance dans les possibilités offertes par la formation, d'une amélioration du niveau de formation initiale des jeunes recrues,

etc. Nombreuses sont les hypothèses, mais nous n'avons là aucune certitude. D'après Guillard et Roussel (2005, p. 5), les entreprises contribueraient à diminuer progressivement le stock de capital humain (connaissances et compétences) des salariés les moins qualifiés, ce qui en fait une hypothèse supplémentaire.

Après une forte évolution, les taux de participation financière ont donc eu tendance à stagner, voire à diminuer. Cette tendance s'est-elle poursuivie au début du millénaire suivant ?

4 Après 2001

Après la stagnation, la baisse constatée précédemment s'est poursuivie au début des années 2000. Ainsi, le taux de participation financière a baissé de 4 % entre 2001 et 2002 (Gélot, 2004, p. 19). Mais cette diminution, qui concerne les grandes comme les petites entreprises, n'empêche nullement la formation de se développer : « Une enquête menée en 2000 par l'INSEE²⁰⁹ montre que 3 salariés sur 10 déclarent avoir suivi une formation dans l'année 1999 alors qu'ils étaient 2 sur 10 dix ans plus tôt » (Gélot, 2004, p. 18). Les sommes allouées à la formation restent en effet conséquentes. Une enquête menée par le GARF (2005) en 2004-2005, portant sur des entreprises françaises de toutes tailles, note aussi que celles-ci consacrent en moyenne 3,31 % de leur masse salariale à la formation. Par rapport aux chiffres de l'année précédente, le GARF remarque que ce chiffre est stable ou en augmentation pour 79 % des répondants (seuls 15 % des répondants constatent une diminution). Il y a donc une réelle hausse de l'effort financier des entreprises en matière de formation, permettant de dépasser fréquemment l'obligation légale. Cette étude montre aussi comment se répartit la prise en charge du coût de la formation entre les différents financeurs. Dans l'ordre décroissant, l'entreprise est incontestablement en tête (85 % du budget formation financé), puis viennent les participations de l'alternance (5 %), de l'État (4 %), des autres sources (4 %) et, en dernier, les financements régionaux (1 %) et du FSE (1 %) qui restent encore marginaux. L'étude révèle également que « 67 % des professionnels de la formation recherchent des financements externes à l'entreprise » (GARF, 2005, p. 5). Ce chiffre peut avoir deux significations : les responsables savent que des moyens externes sont disponibles et ils auraient tort de ne pas en profiter ou les moyens financiers internes ne suffisent plus pour subvenir aux besoins en formation des salariés. Ils doivent de plus désormais faire face

²⁰⁹ Institut national de la statistique et des études économiques.

au DIF qui risque de rehausser sensiblement le taux de participation financière moyen des entreprises *via* la hausse du nombre de demandes de stages et la durée moyenne de ceux-ci (parfois, sans lien direct avec les besoins de l'entreprise)²¹⁰. Or, la répartition et à la prise en charge des coûts de la formation (qui doit payer la formation ?) sont de véritables sujets de réflexion. Cela est d'autant plus un problème majeur que la formation du personnel n'est pas la seule priorité de l'entreprise, et qu'elle est en concurrence avec d'autres (Brandsma, 1998).

Au final, pour prendre une année récente, en 2007, le système de formation professionnelle français représenterait ainsi la somme de 27 milliards d'euros, financée essentiellement par les prélèvements obligatoires (comme les impôts, les obligations légales et taxes diverses) (Savoires, 2007). Ainsi, malgré une stabilisation du taux de participation financière, entrecoupée d'une diminution, le financement de la formation professionnelle a connu une forte croissance depuis quarante ans. Parmentier (2008) note ainsi « que le taux de participation financière des entreprises assujetties a pratiquement doublé depuis 1971 » (p. 33).

Conclusion

Les chiffres présentés tout au long de chapitre montrent le poids économique majeur et croissant de la formation dans nos sociétés et dans nos entreprises. Ainsi, en plus d'être relativement complexe, le système de la FPC s'avère coûteux. Mais pour Santelmann (2001) :

Malgré sa complexité, le système s'est acquitté de son objectif de départ : susciter un financement structurel et significatif de la formation des salariés. [...] Le financement de la formation par l'entreprise, 2,8 milliards de francs pour un million de bénéficiaires en 1972, a, en effet, plus que triplé en vingt-cinq ans (en francs constants), pour atteindre près de 55 milliards de francs en 1998 avec près de 3,5 millions de bénéficiaires par an. (p. 85)

Certes, le système a permis de former un nombre important et croissant d'individus, mais cette évolution nous amène inéluctablement à la réflexion suivante : « nous en arrivons à un volume de dépenses tel que va inévitablement, et c'est tant mieux, se poser la question de la productivité de la formation : peut-on faire plus et mieux avec autant, et si possible moins ? » (Meignant, 2006, p. 27). Ou, propre à la spécificité française : « jusqu'à quel point est-il légitime de prélever pour financer la formation, au-delà de l'obligation légale, des sommes

²¹⁰ Voir Faisandier et Soyer (2007) qui proposent des techniques permettant de maîtriser le budget formation, « malgré le DIF » (p. 28).

qui, du coup, ne sont plus disponibles pour autre chose ? »²¹¹ (Meignant, 2006, p. 27). C'est aussi cette réflexion que se faisaient Le Louarn et Wils (2001) en invitant le DRH « à se demander si le 3 % de la masse salariale qu'il consacre à la formation du personnel est "mieux" que le 2 % de son concurrent » (p. 7). Poser la question de l'efficience et de l'efficacité de la formation nécessite de changer de logique. Comment ?

Pour Meignant (2006), la réponse est claire : afin de ne plus se focaliser sur la seule question du coût de la formation²¹², il est urgent :

d'abandonner [...] la traditionnelle conception de la formation qui considère celle-ci comme une obligation légale, qu'il s'agit d'administrer au mieux en évitant de laisser dériver les postes de charges sociales et en privilégiant la satisfaction de besoins individuels à court terme plus ou moins bien liés à des objectifs de l'entreprise. C'est une logique de gestion. (p. 32)

Place désormais à la logique managériale :

la formation, ce n'est pas faire gérer des stages par un service spécialisé ; c'est analyser des situations, prendre ou faire prendre des décisions par l'ensemble des acteurs concernés en fonction du meilleur rapport coût/avantages escompté et des ressources disponibles externes et internes, mettre en œuvre ces décisions, contrôler pour rendre compte des résultats et réguler en cours de route, et tout cela pour contribuer à la finalité de la fonction personnel [...], et, par là, à l'efficacité économique de l'entreprise. (Meignant, 2006, p. 32)

En un mot, il s'agit de **manager la formation**, non se contenter de l'administrer.

L'encadré suivant présente une théorie posant le problème de la hausse continue du volume de formation et des dépenses associées, sans en questionner la pertinence.

²¹¹ L'auteur rappelle que certains responsables sont obligés de négocier difficilement quelques décimales d'augmentations collectives, alors que leur budget formation dépasse de plusieurs points l'obligation légale.

²¹² Ce qui aurait comme travers de considérer comme indicateur de « performance » la croissance des dépenses.

Encadré 2. La formation et le cercle vicieux de l'ultrasolution

Paul Watzlawick, un psychologue américain, a développé une théorie qui ne manque pas d'intérêt pour le sujet qui nous occupe ici, celle de ce qu'il appelle l'ultrasolution, dont l'archétype est résumé par cette célèbre plaisanterie de carabin : « Opération réussie, patient décédé. » L'une de ces ultrasolutions est « plus de la même chose ». Elle repose sur l'idée que si une solution n'a pas donné les résultats voulus, c'est parce qu'on n'y a pas mis assez de moyens. On ne change rien de la conception d'ensemble, mais on multiplie les moyens. En faisant cela, on court le risque de ne pas régler le problème, puisqu'on ne remet pas en cause la logique de base et, par surcroît, on peut se trouver confronté à un degré de complexité ingérable dû à l'ampleur des moyens mis en œuvre. N'est-ce pas ce qu'on fait lorsqu'on décide, parce que l'entreprise ne dispose pas des compétences dont elle a besoin, d'augmenter les dépenses de formation (rebaptisées pour l'occasion « investissement ») sans modifier la logique de prise de décision (donc de management) sur l'engagement des actions ? Des responsables de formation, dont le positionnement dans le processus de décision reste marginal (ils continuent à gérer des stages, mais plus nombreux), se trouvent alors, du fait même de l'augmentation du volume de leur activité, de moins en moins disponibles pour promouvoir une nouvelle logique. L'ultrasolution est le parfait cercle vicieux. On dépense plus. Mais plus de formation n'est pas une meilleure formation.

Source : Meignant (2006, p. 32-33).

Ainsi, pour Meignant (2006), citant Paul Watzlawick, « deux fois plus n'est pas nécessairement deux fois mieux » (p. 81). En effet, la solution n'est pas dans l'augmentation continue des budgets de formation²¹³ : « C'est de logique qu'il faut changer, et rien ne sert de dépenser plus si l'on ne s'attaque pas aux causes de l'inefficacité et du gaspillage » (Meignant, 2006, p. 81). Ainsi, pour l'auteur :

Il ne faut pas « plus de formation ». Il faut une meilleure synchronisation du développement des compétences avec les politiques, les plans d'action et les objectifs de l'entreprise, une meilleure intégration de la formation dans les processus de décision du management. Ce n'est évidemment pas le problème du responsable de formation seul. C'est celui de l'ensemble des acteurs concernés, en premier lieu du directeur des ressources humaines qui doit le soutenir, et porter cette logique au niveau du comité de direction. (Meignant, 2006, p. 33)

En résumé, il faut la considérer comme un objet de gestion, pas seulement comme un objectif économique, la penser comme étant l'un des leviers du développement de l'organisation. Tel est l'objet du chapitre suivant.

²¹³ Une utilisation optimale du budget ne serait pas forcément bénéfique pour le prestataire. En effet, prenons le cas d'un consultant-formateur payé à la journée. Celui-ci peut identifier un besoin de formation particulier et y répondre en une journée de formation. S'il sait que sa marge de manœuvre en termes de facturation est relativement importante, il peut ne pas hésiter à facturer trois journées de formation, ce qui alourdira le budget formation de l'entreprise et pourra peut-être amoindrir l'efficacité de la formation (les participants pouvant logiquement apprécier davantage une journée de formation très ciblée qu'un cursus de trois jours « édulcoré »).

CHAPITRE III. LES ENJEUX ORGANISATIONNELS

Introduction

« Parce qu'elle facilite les changements technologiques et organisationnels, parce qu'elle est bien souvent le passage obligatoire d'une démarche qualité, la formation est devenue une préoccupation majeure de la Gestion des Ressources Humaines » (S. Guerrero et Sire, 1999, p. 2). En s'intégrant aux stratégies globales de développement, elle valorise directement le caractère essentiel des RH de l'organisation. La formation revêt ainsi directement des enjeux de nature organisationnelle. Ce chapitre présentera dans un premier temps les apports possibles de la formation pour l'organisation, en insistant sur ses différentes fonctions (économique, sociale et culturelle). Puis, nous ouvrirons la réflexion sur les défis présents et à venir de la formation en contexte organisationnel.

1 Les apports de la formation pour l'organisation

L'organisation qui forme son personnel en tire plusieurs avantages. Précisément, Dubar (1986) identifie trois fonctions possibles de la formation, en fonction de ses finalités organisationnelles : une fonction économique, une fonction sociale et une fonction culturelle. Nous retiendrons cette typologie pour structurer ce point.

1.1 La fonction économique de la formation

Igalens (2004, p. 82-84) note quatre défis majeurs de la GRH²¹⁴ (des défis économiques, à notre sens) que la formation peut contribuer à relever : la globalisation, la nécessité d'accroître la compétitivité, les changements technologiques et le vieillissement démographique. Nous allons détailler ci-après ces défis en mettant en avant, pour chacun, le rôle de la formation.

²¹⁴ Nous retrouverons certains de ces défis au chapitre V de cette partie consacré aux enjeux sociétaux de la formation. Ils y seront alors traités non pas dans un cadre organisationnel, mais de manière plus transversale, en liant les problématiques sociétales, économiques et sociales.

1.1.1 Formation et globalisation

Igalens (2004) lie l'enjeu de la globalisation à celui de l'accroissement de la compétitivité, son « corollaire » (p. 83). Selon lui, la globalisation ne se limite pas à « l'extension géographique des marchés », mais aussi aux « changements dans les rapports de force entre dirigeants et actionnaires », ces derniers étant de plus en plus « puissants et organisés » (tels les fonds de pension) (Igalens, 2004, p. 82-83). Se référant à Rhinesmith (1993), il explique que de cette globalisation découle un travail important de réduction des coûts de la part des entreprises (afin de satisfaire ces actionnaires exigeants), se traduisant à court terme par des suppressions d'emplois, mais, du point de vue de la GRH, l'enjeu à plus long terme de cette globalisation est l'évolution vers une DRH partenaire d'affaires chargée de connecter des « centres d'excellence » répartis dans le globe (Igalens, 2004, p. 83). Dans ce cadre, le DRH est amené à développer les RH au sein de contextes très différents, avec une approche différenciée et contextualisée. La formation peut ici favoriser le développement de compétences spécifiques à ces « centres d'excellence » (Igalens, 2004, p. 83) tout en favorisant la transmission des savoirs par leurs connexions. Meschi (1993) note qu'« il est devenu impératif pour les entreprises françaises de changer certaines attitudes et habitudes de leurs salariés, et plus généralement de maintenir, d'adapter et de créer les compétences professionnelles et culturelles requises par l'évolution européenne de ces entreprises » (p. 333). La formation apparaît alors comme une réponse face au défi européen, voire mondial.

1.1.2 Formation et compétitivité

La réduction des coûts est aussi souvent la résultante d'une volonté d'accroissement de la compétitivité et concerne en premier lieu les frais de personnel (Igalens, 2004, p. 83), la masse salariale étant un élément facilement atteignable, faisant des RH davantage une variable d'ajustement qu'une variable stratégique. La formation, elle, est aussi parfois perçue comme un coût et un supplément de charges (Plane, 2003). En réponse à cette intensité concurrentielle, la solution peut passer par la croissance (croissance externe, par le jeu des fusions-acquisitions, ou croissance interne) où le rôle de la GRH, dans un contexte d'adaptation des RH à des environnements de plus en plus contraignants²¹⁵, prend une

²¹⁵ Nous pensons notamment à la cohabitation de cultures d'entreprises différentes en cas de fusion-acquisition. La formation peut servir dans ce cadre à forger un « langage commun » (ex. formations interculturelles).

importance croissante (Egg, 1991). Igalens (1993) souligne également son rôle dans le cadre des démarches qualité généralement associées à la recherche d'une hausse de la compétitivité. La formation est en effet fréquemment considérée comme permettant aux entreprises d'accroître leur productivité et, au final, leur compétitivité (Laberge, Wils et Labelle, 1995, p. 16). Certains chercheurs ont justement tenté d'élucider le lien entre formation et productivité. Carriou et Jeger (1997), en étudiant un échantillon de 10 000 entreprises sur une période de six années (1987-1992), ont pu mettre en évidence un effet positif du taux de formation de l'année n-1 sur la valeur ajoutée de l'année N avec une élasticité de l'ordre de 2, tout en tenant compte de la structure des qualifications et en neutralisant ses effets dans le modèle statistique élaboré. Toutefois, ils notent que « la forte corrélation constatée entre formation et gains n'établit aucun lien de causalité directe entre ces éléments » (Carriou et Jeger, 1997, p. 55). À titre d'exemple, la hausse de la valeur ajoutée (ici mesure de la productivité) peut provenir d'évolutions notables sur le plan technique (machines plus puissantes, nouveaux process de fabrication, mise aux normes qualité des installations, etc.). Les salariés devant suivre ce progrès et s'adapter aux progrès techniques, la formation ne consisterait alors qu'à adapter le salarié à son poste suite à des investissements matériels. La hausse de la valeur ajoutée d'une année à l'autre ne résulterait alors pas des investissements immatériels et donc, ici, de la formation. Cette hypothèse reste toutefois partielle, la corrélation entre les investissements techniques et l'effort formation étant peu significative, le lien entre formation et productivité reste encore difficilement clairement démontrable. Toutefois, même si la démonstration scientifique se fait encore attendre²¹⁶, nombre d'auteurs s'accordent quand même à reconnaître l'importance de la formation dans le maintien et le développement de la compétitivité des entreprises (Peretti, 2006). Citant De Geus (1988), Verdouw (1988) rappelle en effet que « savoir apprendre plus vite que la concurrence est peut-être le seul avantage compétitif durable » (p. 85).

1.1.3 Formation et changements technologiques

Les modes d'organisation du travail des entreprises ont fortement évolué depuis le taylorisme, même si celui-ci reste encore très présent ce qui ne favoriserait pas l'investissement dans la

²¹⁶ Certaines études se sont intéressées au lien entre formation et productivité (voir par exemple celle de Bartel, 1994). Bien que plusieurs d'entre elles affichent des corrélations significatives, rien ne nous permet de croire que la formation est bien le seul facteur ayant causé cette hausse de productivité : corrélation n'est pas causalité.

formation des ouvriers selon Santelmann (2001, p. 46). Cet auteur rappelle ainsi que, durant cette période :

le patronat restera hostile à toutes les tendances éducatives visant à améliorer la culture professionnelle et générale des ouvriers [...]. Ce malthusianisme a retardé, pendant près d'un siècle et demi, la mise en place des conditions d'un effort permanent de formation destiné à la grande majorité de la population. (Santelmann, 2001, p. 37)

Or, de nos jours, l'évolution et la modernisation technique de l'organisation du travail nécessitent d'adapter, d'actualiser et de renforcer en permanence les compétences du personnel, de façon à ce qu'il s'approprie les nouveaux processus de travail et fasse évoluer les méthodes de travail. Pour Martory (2005), la formation « s'impose lors de la mise en œuvre d'équipements plus sophistiqués, de changement dans les modes de production : c'est en effet l'amélioration de la technicité des agents qui constitue la condition de l'intégration du progrès technique » (p. 262). La formation joue donc un rôle essentiel lors de la mise en œuvre de changements organisationnels (Fabi, Martin et Valois, 1999). Elle est aussi l'une des clés de la gestion des connaissances (*knowledge management*). Pour Igalens (2004), la GRH doit veiller à « créer un état d'esprit propice à l'innovation et à la créativité, notamment pour les activités de R & D. Elle doit également conserver, diffuser et protéger les savoirs tacites et formalisés au sein de l'organisation » (p. 84). S'appuyant sur Mallet (1991), Igalens (2004) rappelle ainsi que nombre de DRH ont dénoncé l'effet « perte de mémoire » (p. 84) lors des mesures d'âge accompagnant les restructurations des entreprises, occasionnant la perte de savoirs, parfois rares et difficilement reproductibles. Investir dans la formation permet donc de se doter d'un éventail de qualifications répondant aux nouvelles exigences des emplois (Kozlowski, 1987, cité par Laberge *et al.*, 1995, p. 16), d'adapter les qualifications de l'ensemble des salariés aux besoins de l'organisation, de résoudre les difficultés inhérentes à certains publics plus difficiles (ex. insertion des jeunes, reconversion interne ou externe à l'entreprise, problématiques de la gestion des seniors proches de la retraite), etc. Louart (n.d.) juge cet effort de formation nécessaire car « c'est la survie ou la transformation des emplois qui est en jeu »²¹⁷ (p. 15). Ces évolutions organisationnelles incitent aussi les entreprises à considérer la formation comme un levier du développement des compétences²¹⁸.

²¹⁷ Louart (n.d.) donne l'exemple des formations visant à restaurer les fonctions intellectuelles des salariés faiblement qualifiés, ou encore à favoriser le développement des potentiels d'expression ou d'action, sachant que les salariés auront « à transformer certaines représentations, en faisant le deuil des aspects non durables de leur métier » (p. 15-16).

²¹⁸ Cet enjeu compétence a valu la mise à disposition de démarches méthodologiques documentées par le Mouvement des entreprises de France (MEDEF) ayant pour objectif d'inciter les dirigeants à s'inscrire dans cette logique et à faire de la compétence de leurs salariés un enjeu stratégique pour accompagner les changements organisationnels.

1.1.4 Formation et vieillissement démographique

Le vieillissement démographique et l'allongement de la durée des études contribuent à un allongement de la durée de vie au travail, bouleversant la pyramide des âges des entreprises avec un âge moyen du salarié pouvant atteindre quarante-cinq ans, selon Igalens (2004, p. 84). L'auteur y voit des implications et des défis pour la GRH, incluant une responsabilité élargie pour la formation : « L'aménagement des postes de travail, la formation des actifs vieillissants et plus généralement la mobilisation des salariés âgés apparaissent comme des nécessités nouvelles dont le poids va aller croissant dans les années à venir » (Igalens, 2004, p. 84).

Voilà donc quatre défis majeurs au sein desquels peut s'inscrire la formation. Parallèlement à ceux-ci, Igalens (2004) note l'évolution du modèle traditionnel de la GRH sous au moins deux aspects principaux :

- **Un changement de paradigme concernant les RH** : « contrairement à l'approche traditionnelle qui voyait le personnel comme un coût de production [...] l'approche actuelle reconnaît que les ressources humaines sont également une source d'innovation, de compétitivité et de performance lorsqu'elles sont correctement gérées (Igalens, 1994) » (p. 85).
- **Une DRH plus stratégique** : « Ce qui est radicalement nouveau, c'est le désir des directions générales d'aligner la GRH sur les préoccupations stratégiques de l'entreprise (Igalens, 1998) » (p. 85). Meignant (1986) considère ainsi la formation comme étant un « atout stratégique pour l'entreprise », comme indiqué dans le titre de son ouvrage.

La fonction économique de la formation semble donc au cœur des débats, cela se traduisant par la matérialisation de défis majeurs auxquels elle fait (ou devra) faire face. De plus, la formation revêt une fonction sociale dont l'importance n'est pas à négliger.

1.2 La fonction sociale de la formation

Si la fonction économique de la formation est probablement celle qui est la plus débattue, que ce soit par les chercheurs ou les praticiens²¹⁹, ce serait une erreur de passer sous silence la dimension sociale de celle-ci.

Sainsaulieu (1987, 1991) a souligné l'importance de l'effet systémique des activités de formation continue et leur impact sur les acteurs organisationnels. Louart (n.d.) résume ce que Sainsaulieu (1980, 1991) nomme « l'effet formation » en quatre processus :

(1) il développe une promotion sociale d'individus qui prennent appui sur leurs connaissances nouvelles pour accompagner des projets de carrière ou d'évolution vers des emplois supérieurs ; (2) il ouvre les systèmes socio-organisationnels en aidant aux échanges informels au sein des opérations de changement (grâce à des communications intenses, de nouvelles solidarités, etc.) ; (3) il introduit de la conscience critique dans le développement des organisations, en donnant aux acteurs les moyens d'une analyse plus fine des réalités techniques et sociales ; (4) il stimule les gens, les pousse à voir le monde autrement, provoque une envie d'alternative, de monde meilleur et donc d'ailleurs. (p. 2-3)

Cette réflexion tend à démontrer que **la formation continue transforme les acteurs** au travers de quatre processus : le développement, la communication, l'analyse et la stimulation. La formation peut ainsi être qualifiée, comme la qualification, de « Processus de socialisation et de transmission d'héritage » ainsi que de « processus de production d'identité et de transformation individuelle et sociale » (Caspar et Meignant, 1988, p. 13).

D'autres auteurs s'inscrivent, au moins partiellement, dans la pensée de Sainsaulieu. Ainsi, en plus de ses dimensions économiques (savoir, savoir-faire...), Baudoin (2005, p. 17), note le fait que la formation revêt des dimensions sociales (savoir-être, réseau...) orientées vers la création de valeur, mais également une toute autre dimension sociale (la formation comme élément de motivation, servant à récompenser une performance passée²²⁰, à offrir un cadre d'exutoire aux salariés, etc.) qui permet de la considérer tel **un objet de régulation sociale**. Pour l'auteur, « la formation sert aussi de révélateur des situations humaines et sociales difficiles dans les organisations. La formation en devient alors un réceptacle avec pour mission délicate d'apporter des solutions potentielles » (Baudoin, 2005, p. 25). Cela rejoint **la**

²¹⁹ Les chapitres III et IV de la partie II, respectivement consacrés aux aspects théoriques et pratiques de l'évaluation de la formation, ne nous démentiront pas.

²²⁰ La formation prend alors davantage les traits d'une forme de rétribution.

dimension symbolique de la formation : « la formation est aussi cette activité en marge de la vie quotidienne de l'entreprise. Elle sert de rite de compensation des affres de la vie quotidienne dans l'entreprise » (Thévenet, 1987, cité par Baudoin, 2005, p. 7).

Également, suite à leur enquête, Conter, Maroy et Orianne (2002a) notent que la formation, en plus de fonctions traditionnelles²²¹, aurait un effet sur **le rapport entretenu à son travail, ses collègues ou son entreprise**. Cela rejoint les propos de Mathieu (1988) qui voit dans la formation un moyen d'augmenter :

le degré d'adhésion aux objectifs de l'entreprise à travers une meilleure compréhension de ceux-ci ; [...] de resserrer le tissu social, de faire croître la cohésion des équipes, de faire évoluer les comportements au sein des unités de travail à partir d'une élévation de la prise de conscience des agents vis-à-vis de leur contribution aux produits et aux services qu'elle propose. (p. 83)

Cette fonction sociale de la formation est aussi très liée à la dernière fonction de la formation : sa fonction culturelle.

1.3 La fonction culturelle de la formation

En plus de ses fonctions économique et sociale, la formation endosse une fonction culturelle. Comment s'exprime-t-elle ?

Cette fonction culturelle de la formation est visible à au moins trois niveaux :

- **La participation des salariés à la vie de l'entreprise** par une meilleure connaissance de l'organisation, à ses outils et méthodes de fonctionnement. C'est ce que note Martory (2005) selon qui « la formation permet d'améliorer l'organisation et la coordination des tâches en élevant le niveau des connaissances que les agents ont de leur environnement » (p. 262).
- **L'apprentissage de normes et de comportements au sein de l'organisation**, ce que montrent les théories du capital social et de la socialisation (Dubar, 1995, cité par Baudoin, 2005, p. 6). Ainsi, pour Martory (2005), « elle contribue à une meilleure circulation de l'information entre l'unité et son environnement, donc elle permet l'amélioration qualitative des inputs » (p. 262). Sainsaulieu (1974) remarque qu'« elle

²²¹ Comme une meilleure maîtrise de son travail, l'apprentissage de nouvelles connaissances et compétences, etc.

peut modifier en profondeur les comportements collectifs et atteindre ainsi l'équilibre du système social », et « même aller jusqu'à perturber l'équilibre interne des solidarités de groupes au travail en touchant aux sources de pouvoir qui fondaient la hiérarchie informelle des rapports humains parmi les ouvriers, les employés ou même les techniciens et les cadres » (p. 409).

- **Le développement des compétences de l'encadrement** en management des RH et **l'engagement d'un processus d'acculturation pour l'ensemble des salariés** en vue de préparer et de conduire le changement organisationnel (Roussel, 2001, p. 3-4).

La formation a donc trois fonctions majeures, qui se recoupent et se complètent. À ce titre, elle est considérée par Soyer (2003) comme « un outil de gestion des ressources humaines, au même titre que le recrutement, la mobilité, l'appréciation, la classification des emplois, etc. ; elle vise alors directement un meilleur fonctionnement de l'entreprise, à court, moyen et long terme » ou comme « un outil du bon climat social de l'entreprise ; elle peut alors être considérée comme une “récompense”, une “œuvre sociale” » (p. 13). L'auteur note que la plupart des entreprises optent pour la première option et que la seconde, très présente dans les années 1970-1980, tend à disparaître²²². C'est en effet en appréhendant la formation comme un véritable levier de développement des hommes et de l'organisation qu'il lui sera possible de relever les défis qui se posent à elle.

2 Défis présents et à venir de la formation en organisation

Nous avons vu précédemment que le système de la FPC, d'un point de vue légal, connaissait de fréquentes évolutions, en vue de s'adapter aux contextes économiques et sociaux. La formation est ainsi un objet mouvant du point de vue légal (notamment de par l'apparition de nombreux dispositifs) mais aussi organisationnel. En effet, la formation fait face à un certain nombre de défis organisationnels dont certains se démarquent plus particulièrement.

2.1 L'évolution de la fonction de responsable formation

Représentant principal de la fonction formation dans l'entreprise, le responsable formation a vu le contenu de sa fonction évoluer au fil des réformes du système de la FPC, mais aussi des

²²² L'auteur conseille par ailleurs de distinguer les actions de formation se situant dans cette logique de celles s'inscrivant dans la première option. L'évaluation en découlant diffèrera totalement.

évolutions organisationnelles. Ainsi, bien que soumis aux mêmes contraintes réglementaires, cette fonction peut être très différente d'une organisation à l'autre. Quels sont donc les différents profils de responsable formation ? Et quelles sont leurs relations avec les différents acteurs organisationnels ?

La réalité du métier de responsable formation est relativement hétérogène et dépend fortement du contexte organisationnel. Meignant (1986, p. 34-40) a dressé une typologie des profils possibles de responsable formation, notamment en fonction des relations entretenues avec l'encadrement et les salariés. Cinq profils se distinguent donc :

- le **technocrate** : relation exclusive avec l'encadrement, délaissant les salariés ;
- le **populiste** : relation privilégiée avec les salariés, étant à l'écoute des besoins individuels, mais délaissant l'encadrement ;
- le **messager** : jouant le rôle d'informateur, mais renforçant la non-communication dans l'entreprise, notamment entre l'encadrement et les salariés ;
- le **procédurier** : se consacrant essentiellement à la gestion administrative et légale de la formation, sans se préoccuper de son rôle politique et des besoins opérationnels, il sera avant tout un « juriste » de la formation, dont la qualité du travail sera centrée sur la conformité, donc le respect des règles et procédures en vigueur ;
- le **communiquant** : idéal du responsable formation, c'est un véritable animateur fonctionnel du développement des compétences dans l'organisation. Pour qu'il ait les moyens de ses ambitions, outre les ressources financières, il lui faut une légitimité forte. L'auteur note que la légitimité du responsable formation est avant tout externe (depuis la loi de 1971, ceci étant renforcé par celles de 2004 et 2009, ainsi que la légitimité recherchée auprès des pairs²²³), alors que sa légitimité interne est moindre. Elle peut se développer par la qualité des relations entretenues avec les individus et par la démonstration de sa capacité à proposer des solutions de formation qui répondent aux besoins des salariés et des managers. Une troisième forme de légitimité est aussi essentielle pour aspirer à ce rôle de communicant : la légitimité politique (être appuyé par la direction et la DRH). C'est l'assurance d'être pleinement impliqué dans le circuit des informations et soutenu par la direction générale et la DRH, donc d'avoir l'autorité nécessaire pour animer et faire évoluer le système de formation.

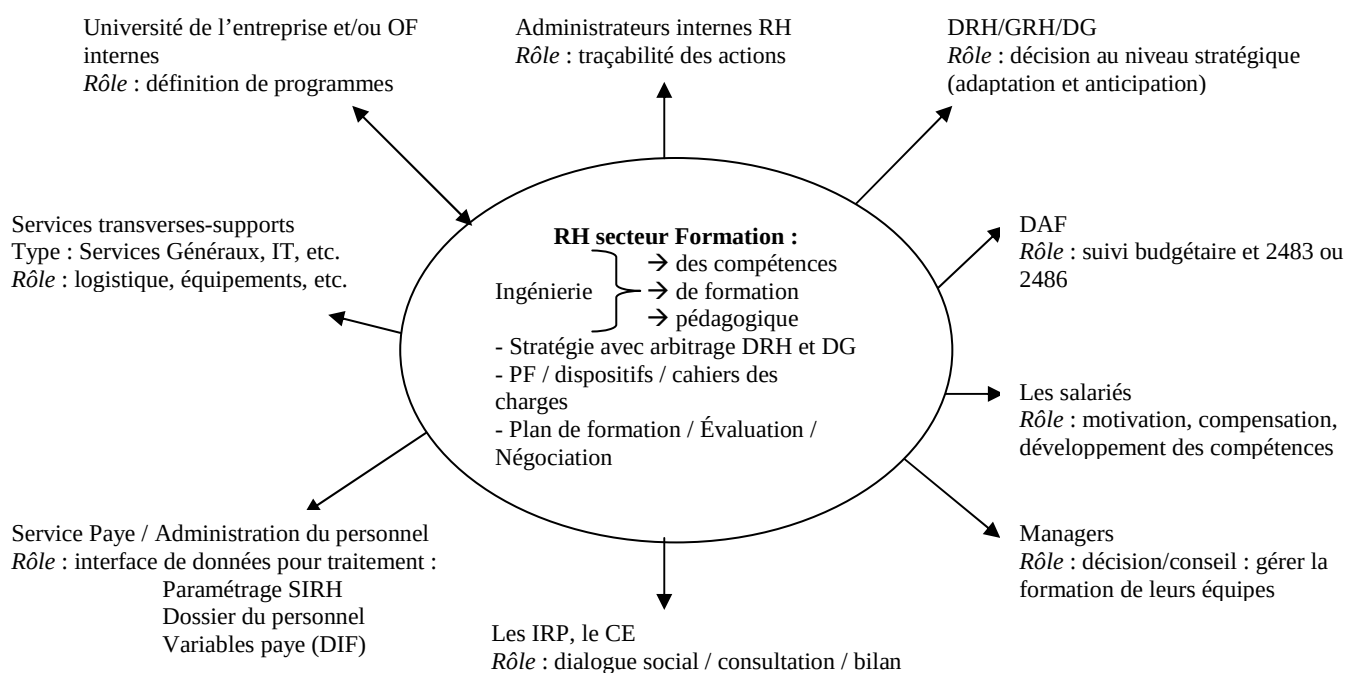
²²³ Avec l'existence d'associations professionnelles comme le GARF.

Si le responsable formation n'a pas ce profil de communicant, il aura davantage de difficultés à impliquer les différents acteurs et à se faire comprendre d'eux. Ainsi que l'analyse Meignant (2003) :

Le passage d'un rôle de gestionnaire d'activités (la formation, le recrutement, etc.) à un rôle d'assistance aux opérationnels modifie profondément les méthodes de travail et la « culture » d'une direction des Ressources Humaines. Ce n'est pas du tout la même chose de passer une série de coups de téléphone du type « il me reste quelques places pour mon stage de la semaine prochaine sur l'analyse de la valeur, est-ce que vous avez quelqu'un à inscrire ? » que de passer « contrat » avec un opérationnel pour que, grâce à un ensemble d'actions coordonnées de formation, d'organisation, de mouvements de personnel... un résultat visible s'affiche sur son compte d'exploitation. (p. 14)

Dans une logique proche de ce profil de communicant apportant des solutions, Parmentier (2008) décrit le responsable formation comme entretenant une relation de type « client-fournisseurs »²²⁴ (p. 20) et propose une cartographie des relations unissant le responsable formation à ses différents clients internes.

Schéma 4. Les relations internes de la FPC dans l'entreprise



Source : Parmentier (2008, p. 20).

²²⁴ Notons toutefois que le responsable formation n'est pas un véritable « fournisseur de services », pas plus que les salariés et les managers ne sont de véritables « clients ». Plutôt que de rester ancré dans cette relation faussée, le responsable formation a tout intérêt à viser un rôle de « partenaire », donc d'un responsable associé à d'autres partenaires dans l'atteinte d'objectifs organisationnels communs.

Le responsable formation n'ayant pas le « bon » profil risque d'être confronté à de fréquentes difficultés, propres aux acteurs principaux, à commencer par **la direction générale**. Pour Meignant (1986, p. 24-28), la direction générale s'intéressera à la formation pour au moins six raisons principales : le respect de l'obligation légale, le maintien de bonnes relations sociales, ses relations avec l'encadrement, l'image externe de l'entreprise, le fait de maîtriser l'avenir et, enfin, le côté « magique » de la formation (souvent considérée, à tort, comme pouvant être une solution universelle à tous les maux de l'entreprise, un remède « miracle »²²⁵). Meyer-Dohm (1988) note aussi que la formation peut être « parfois présentée comme la panacée de tous les problèmes de l'entreprise, surtout quand le courage manque pour prendre des solutions adaptées mais impopulaires, dont on sait qu'elles rencontrent des résistances » (p. 193). Certains dirigeants ont une vision péjorative de la formation, estimant qu'elle sert surtout à réaliser « des changements techniques **adaptatifs**²²⁶ visant à se maintenir sur les marchés, qui donnent lieu à des activités de formation **ponctuelles** et **correctives** » (Henripin, 1998, p. 243) : elle ne serait ainsi utile qu'en réaction à des changements ou problèmes, occultant ainsi toute la dimension prévisionnelle, propre à la GPEC notamment. Pour Meignant (1986), toujours pour un certain nombre de dirigeants :

la formation est d'abord une obligation légale et sociale (au sens restrictif du mot), elle a une dimension curative plus qu'anticipatrice (il est devenu plus « naturel » de faire appel à un financement du F.N.E. pour traiter à chaud un problème de reconversion que d'y préparer les salariés par un plan pluriannuel), elle valorise le stage formalisé sur toute autre forme d'apprentissage, et elle a un caractère beaucoup plus individuel que collectif. (p. 27-28)

En revanche, certains dirigeants éclairés considéreront la fonction formation au même rang que les autres fonctions de l'entreprise et donc devant « repérer ses points forts et ses points faibles, faire des gains de productivité, améliorer la qualité de ses produits, justifier de ses résultats » (Meignant, 1986, p. 20-21). Pour répondre aux attentes de la direction générale, il sera attendu du responsable formation de « progressivement passer d'une logique de centre de coûts gérant des moyens à une logique de résultats contributifs à l'efficacité de l'entreprise. Ce qu'il y perdra sans doute en banalisation, il le gagnera en intégration dans l'entreprise » (Meignant, 1986, p. 21). Cette intégration dans l'entreprise sera notamment visible auprès de **la direction des ressources humaines (DRH)**, à laquelle est généralement subordonnée la

²²⁵ Il est en effet parfois plus simple d'organiser une formation que de remettre en cause l'organisation du travail ou le style de management. Cette vision idyllique de la formation la dessert plus qu'elle ne la sert, contribuant à la discréditer car utilisée dans des cas où son inefficacité pourra être rapidement visible. La formation est alors un filtre déformant la perception du management et le confinant dans ses erreurs.

²²⁶ Limitant, par exemple, son rôle à l'adaptation des compétences du personnel lors du changement d'un outil de production, parfois *a posteriori* (après que le changement ait eu lieu), au lieu de l'intégrer dès le début du projet.

fonction formation (même si elle peut être intégrée à d'autres directions²²⁷) et pourra occasionner une cohérence plus forte entre la politique RH de l'entreprise et la politique de formation²²⁸.

Fort du soutien de la direction générale et de la DRH, le responsable formation doit aussi s'assurer de la collaboration des **managers**, véritable maillon central du système de formation. Il y a plus de vingt ans, Meyer-Dohm (1988) notait déjà l'enjeu de leur implication dans la formation :

Dans l'avenir, il est certain que la qualification des collaborateurs deviendra une mission d'encadrement de plus en plus importante. Ce sera un élément essentiel du développement du personnel par les différents supérieurs qui devront être informés du pourquoi et du comment aussi bien des investissements en ressources humaines que des investissements en capitaux financiers. (p. 193-194)

Dans les faits, les responsables formation peinent à les sensibiliser et à les impliquer dans le développement des compétences de leurs collaborateurs. Plusieurs raisons à cela²²⁹ (Meignant, 1986, p. 40-43) :

- **Les critères d'évaluation de l'encadrement** : le développement des compétences de ses collaborateurs est encore rarement valorisé comme étant un critère essentiel d'évolution, au contraire de la gestion de l'activité de son unité. La formation des équipes apparaît comme une tâche supplémentaire, non comme une mission intégrée²³⁰. Charge à l'entreprise de les y inciter (ex. en aménageant leur charge de travail, en valorisant les ressources humaines, en les responsabilisant dans leur définition de fonction, etc.) (Gélot, 2006).
- **Le manque d'alliances favorables** : si le responsable formation ne bénéficie pas d'une certaine légitimité aux yeux de l'encadrement, il ne sera pas vu comme une personne ressource auprès de laquelle le manager trouvera une aide méthodologique, par exemple. Il est important que les acteurs parlent le même langage (Meignant, 2006, p. 38-39), or le responsable formation peut « répondre à côté » lorsque lui sont posées des questions relatives aux objectifs opérationnels de la formation, à sa

²²⁷ C'est le cas de certaines directions commerciales ayant créé leur propre département formation. Pour d'autres entreprises, la formation peut être détachée du département RH pour intégrer un pôle spécifique (ex. direction du développement des compétences).

²²⁸ Un exemple fréquent d'incohérence entre les deux : « le responsable de formation est rarement destinataire des comptes rendus des entretiens d'appréciation, qui pourtant devraient lui fournir une source importante pour la détection des besoins » (Meignant, 1986, p. 32).

²²⁹ Nous avons repris les raisons invoquées par l'auteur en les complétant par nos réflexions personnelles.

²³⁰ De la bouche de plusieurs de nos interlocuteurs responsables formation, il est fréquent que les managers balaient d'un revers de la main ces questions en affirmant « C'est l'affaire du service formation ! »

contribution à la performance de l'entreprise, etc.²³¹ Pour (r)établir un langage commun, il est possible d'introduire les constats de non-qualité comme paramètres à considérer dans l'analyse des besoins et l'élaboration du plan de formation (ex. suivi du nombre de rebuts, de retours client, d'erreurs, de réclamations, etc.), instituant ainsi « entre le responsable de formation et l'encadrement un dialogue constructif autour d'un référentiel commun : leur contribution conjointe à la qualité » (Meignant, 1986, p. 101). Enfin, toujours pour appuyer ce décalage, Meignant (2006, p. 42) mentionne les résultats d'une étude interne sur l'image de la formation menée par l'IFOP dans une entreprise au sein de laquelle les salariés estimaient que l'encadrement jouait son rôle en matière d'information et d'orientation du personnel vers les formations pertinentes dans 5 à 7 % des cas (selon les services)...

- **Le dilemme de la délégation** : s'occuper de la formation de ses collaborateurs exige du manager qu'il dégage du temps pour se consacrer à cette activité. Le temps est une denrée qui se raréfie, ce que ne manquent pas de rappeler les managers en question.
- **L'absence des salariés en formation** : le départ en formation d'un ou plusieurs salariés signifie pour le manager une ou plusieurs absences dans le service qu'il faut pallier pour ne pas affecter l'activité (problème accentué si la formation est longue, que la personne est « irremplaçable », etc.). Les managers peuvent alors freiner le départ en formation au lieu de le faciliter. De plus, ils peuvent voir la formation des salariés comme une menace : départ pour « vendre » ses nouvelles compétences ailleurs, promotion interne (donc départ de l'unité), prendre la place du manager, remettre en cause son autorité et sa compétence (si le salarié formé estime être au moins aussi capable que son manager), etc.
- **L'implication variable de l'encadrement dans l'action de formation** : la formation répond encore très souvent aux demandes des personnes et parfois à une volonté de maintien de la paix sociale. Le salarié peut alors choisir ses formations dans un catalogue mis à sa disposition, sans aucune forme d'implication de sa hiérarchie²³², au risque que les formations ne soient pas utiles à l'entreprise. Parfois l'encadrement peut

²³¹ « Les opérationnels se moquent complètement de savoir si 43 stagiaires ont suivi 1 032 heures de stage sur la qualité qui ont coûté 28 000 euros. Ils veulent savoir si ces actions ont eu un effet tangible sur le taux de rebuts, les retours clients, l'attente des clients au guichet, ou l'accélération de la facturation, visible sur leur compte d'exploitation (et si possible avec un bénéfice supérieur à 28 000 euros !). Ce n'est pas l'existence d'une prestation qui importe, c'est sa valeur ajoutée. C'est un point qu'un fonctionnel ne devrait jamais oublier » (Meignant, 2006, p. 26).

²³² Peu ou pas d'entretiens de départ ou de retour de formation entre manager et salarié pour définir des objectifs de formation et accompagner la mise en œuvre des acquis dans les situations de travail, absence de liens avec l'évaluation des compétences, l'entretien annuel, etc.

aussi avoir été sensibilisé, mais sans être préparé à jouer un rôle actif dans la formation à l'aide d'outils simples (Meignant, 2006, p. 42).

- **L'existence de la formation sur le tas** : l'encadrement peut estimer qu'il consacre déjà une bonne partie de son temps à la formation de ses équipes au quotidien (formation informelle), sans devoir en plus consacrer du temps à la gestion d'actions formelles (ex. envoi en stages).

C'est en travaillant sur ces différents points de blocage que le responsable formation pourra réellement valoriser la formation et y impliquer les managers. Pour évaluer l'atteinte de cet objectif, Meignant (1986) propose l'indicateur de résultat suivant :

l'entreprise aura réussi à valoriser la formation auprès de l'encadrement quand un poste disponible à la direction de la formation suscitera des candidatures spontanées de cadres de bon niveau et considérés comme « à potentiel », et quand la candidature d'un cadre de la direction de la formation à un poste de responsabilité opérationnelle sera considérée avec un préjugé favorable du fait des capacités humaines acquises par un passage de quelques années dans un poste fonctionnel lié au développement des ressources humaines. (p. 101)

Pour réussir ce changement d'image de la fonction formation, d'autres acteurs peuvent être des alliés précieux du responsable formation ou, au contraire, des opposants potentiels : **les représentants du personnel**. Meignant (1986, p. 43-47) relève quelques-uns de leurs caractéristiques principales : ils sont les « gardiens du mythe originel » (p. 44) (ils se considèrent comme étant les garants de l'esprit de la loi, faisant valoir avant toute chose les besoins de quelques salariés... parfois au détriment de besoins collectifs alignés sur les objectifs de l'entreprise), ils usent de stratégies de pouvoir afin de sauvegarder leur potentiel revendicatif (quitte à concentrer leurs forces sur la défense d'un cas en particulier, celui d'un individu, sans trop se soucier d'une action de formation de plus grande envergure, relative aux besoins de l'entreprise comme à l'évolution nécessaire des compétences de ses salariés), la délimitation des territoires (la formation professionnelle spécifique, pour la direction, et la formation générale pour les représentants du personnel... les dérives de cette dichotomie font vite de la formation un sujet de consensus entre les acteurs, au risque que les objectifs restent flous et que l'idéologie prenne le dessus sur le pragmatisme) et, enfin, la quasi-coopération réelle mais non-affichée avec la direction²³³. Pour Meignant (1986), « le fond du problème est que la relation sur la formation avec les partenaires sociaux se fait bien d'avantage [*sic*], dans

²³³ Comme l'illustre bien ce propos fictif de l'auteur : « On vous fait plutôt confiance, mais il n'est pas question qu'on le reconnaisse. On vous fait donc savoir qu'on a les moyens de vous embêter sérieusement si vous abusez de la situation en revenant sur ce que nous considérons comme des avantages acquis. En échange de notre compréhension, laissez-nous remporter quelques victoires dans la défense de cas individuels » (Meignant, 1986, p. 46-47).

une majorité des cas, en termes de **plus** qu'en termes de **mieux** » (p. 108). Un travail de fond doit donc s'engager également avec eux, comme avec les managers, en évitant notamment d'opposer intérêts de l'entreprise et des salariés, mais en construisant la formation sur la base de projets collectifs.

Pour réussir l'évolution de sa fonction et tendre vers le profil de **communiquant** évoqué précédemment, le responsable formation a aussi tout intérêt à s'éloigner définitivement du profil de **procédurier**, se consacrant essentiellement aux questions de gestion administrative et légale de la formation, délaissant les « vraies » questions de formation. « Il arrive que les responsables de formation passent l'essentiel de leur temps à gérer les aspects administratifs au détriment de leur rôle de contributeur au progrès de l'entreprise et de son personnel »²³⁴ (Meignant, 2006, p. 335). **L'externalisation de la formation** peut être une partie de la solution. Les directions générales, soucieuses de se recentrer en interne sur la chaîne de création de valeur, s'intéressent de façon croissante à l'externalisation. Déjà bien présente dans certains domaines RH, comme la paie, elle se développe petit à petit en formation. De plus en plus d'entreprises, y compris les plus grandes, procèdent à une externalisation progressive de tout ou partie de la formation, notamment sa gestion administrative, permettant ainsi de réduire les coûts. En effet, « Elles ne peuvent pas sous-traiter la politique de formation et les choix d'orientation, mais peuvent se faire assister dans le traitement des opérations par des expertises et des moyens de traitement extérieurs » (Meignant, 2006, p. 335). Ce phénomène récent devrait encore plus inciter les responsables formation à **passer de la gestion administrative de la formation au management de la formation**. Ainsi, comme le note Meignant (2006), au lieu de se sentir menacé, le responsable formation « pourrait voir là une opportunité de prendre l'initiative de proposer une optimisation des dépenses, par la réduction du coût des activités à faible valeur ajoutée²³⁵, lui permettant de se recentrer sur les activités créatrices de valeur » (p. 336). Ainsi, ces dernières années :

la tendance est de plus en plus de dissocier les aspects politiques du management de la formation, en les incluant dans une fonction plus globale de développement des compétences et des ressources humaines, et la fonction de manager des activités de formation (chargé de construire et réaliser les programmes de formation interne, et éventuellement de gérer le centre ou l'université d'entreprise). (Meignant, 2006, p. 336)

²³⁴ Nos expériences professionnelles nous ont permis d'établir le même constat.

²³⁵ « Certains opérateurs estiment que le coût initial lié à l'externalisation peut se rentabiliser, selon le contexte, entre un et trois ans, par les économies générées » (Meignant, 2006, p. 336).

Il ne tient qu'au responsable formation de franchir le pas, de favoriser l'évolution de sa propre fonction, au risque de voir sa fonction intégralement externalisée, faute d'avoir su démontrer sa valeur ajoutée.

2.2 Qualité et formation

La gestion de la formation s'est fortement professionnalisée sous l'impulsion de pratiques liées à l'assurance-qualité, à la certification et à la qualité totale. Igalens (2004, p. 95) relève deux exemples fréquents : la généralisation des cahiers des charges et les normes de la série ISO 9000. Ces outils et démarches contribuent à professionnaliser le secteur de la formation, même si la certification de qualité n'est pas encore reconnue comme étant un véritable atout différenciateur lors de l'achat de formation, mais plus comme un outil de management de la formation (Parmentier, 2008, p. 212). Certains de ces outils ont ainsi permis à la formation de se professionnaliser et nous avons souhaité en exposer les plus marquants, en nous basant majoritairement sur la typologie proposée par Parmentier (2008, p. 212).

2.2.1 Les engagements moraux : labels, accréditations et chartes de qualité

Soucieux de valoriser la qualité de leurs prestations et de se distinguer au sein d'une offre pléthorique, nombre d'organismes de formation (internes comme externes) ont souhaité s'inscrire dans une logique de « qualité ».

C'est ainsi que l'on a vu apparaître un certain nombre de labels²³⁶, d'accréditations ou encore de chartes de qualité, proposés notamment par les syndicats professionnels des organismes de formation. Citons entre autres (Meignant, 2006, p. 296-300) les dix commandements de la qualité de la FFP (qui encourage et aide également ses membres à obtenir la certification ISO 9001²³⁷), la qualification OPQF (Office professionnel de qualification des organismes de formation)²³⁸, le référentiel ICPF (Institut de certification des professionnels de la formation) de la Chambre syndicale des professionnels de la formation continue regroupant les formateurs et consultants indépendants, le GARF et sa « charte de la qualité en faveur de

²³⁶ Comme Excelangues, destiné aux centres d'étude de langues.

²³⁷ La FFP a d'ailleurs élaboré un guide d'application de cette norme aux organismes de formation. Ce dernier est édité par l'AFNOR dans la collection du fascicule de documentation sous la référence FD X 50-764.

²³⁸ 736 organismes de formation étaient qualifiés OPQF à novembre 2005 selon le site de la FFP (Meignant, 2006, p. 297).

l'apprenant », les normes applicables aux écoles de commerce (ex. EQUIS pour les établissements de la communauté européenne), etc. Cette volonté de transparence des organismes de formation a aussi pour objet la confiance de leurs clients et prospects (Parmentier, 2008, p. 212). Toutefois, ces labels et chartes ne sont pas obligatoires, ne font parfois pas l'objet de vérifications approfondies, portent davantage sur l'organisme que sur la prestation elle-même (donc sur les moyens mis en œuvre et non sur les résultats), etc. S'il est vrai que la maîtrise de la prestation par l'organisme est une chose (ex. savoir accompagner le client dans sa définition du besoin et proposer un cahier des charges bien rédigé), assurer le client de l'efficacité des actions entreprises en est une autre. De ce fait, il convient de « prendre ces initiatives comme une preuve apportée par l'organisme de son désir de progresser et de ses efforts d'organisation interne, mais pas comme une preuve d'excellence » (Meignant, 2006, p. 299). Les responsables formation semblent y attacher peu d'importance, sauf dans les entreprises ayant des services achats structurés et étant engagées dans la certification de leurs fournisseurs (prestataires de services compris), ou encore dans les entreprises publiques qui émettent des appels d'offres (Meignant, 2006, p. 299).

Plus engageantes, les normes AFNOR incitent les organismes de formation à améliorer en continu leurs processus.

2.2.2 Les engagements d'amélioration des processus : les normes AFNOR

L'Association française de normalisation (AFNOR) a édité un certain nombre de normes à destination des entreprises et des organismes de formation. Plusieurs d'entre elles portent donc sur la formation professionnelle. Voici celles publiées à ce jour²³⁹.

²³⁹ NF = normes homologuées ; XP = normes expérimentales ; FD = fascicules de documentation. Au moment où nous écrivons ces lignes, de nouvelles normes sont à l'étude.

Encadré 3. Les normes AFNOR en matière de formation

- FD X50-749 Septembre 1999 Formation professionnelle – Travaux de normalisation dans la formation professionnelle – Démarches des travaux et documents réalisés.
- NF X50-750 Juillet 1996 Formation Professionnelle – Terminologie. Ce document définit les 80 termes les plus usuels de ce domaine.
- FD X50-751 Juillet 1996 Formation Professionnelle – Terminologie : fascicule explicatif.
- NF X50-755 Février 1998 Formation professionnelle – Demande de formation – Méthode d'élaboration de projet de formation. Ce document définit l'étape d'analyse des besoins en formation qui précède l'élaboration d'un cahier des charges d'achat de formation. Il se présente sous forme de questionnaire dont l'objectif est de rappeler tous les éléments susceptibles d'être intégrés dans cette démarche.
- NF X50-756 Novembre 1995 Formation professionnelle – Demande de formation – Cahier des charges de la demande²⁴⁰. Le but de ce document est de définir un cahier des charges exprimant la demande de formation. Il vise la clarification de la demande d'une entreprise à l'endroit d'un organisme de formation.
- FD X50-757 Juillet 1999 Management de la qualité – Lignes directrices pour la formation.
- FD X50-758 Septembre 2000 Formation professionnelle – Formation en alternance – Guide de lecture des normes de la formation professionnelle.
- NF X50-760 Novembre 1995 Formation professionnelle – Organisme de formation – Informations relatives à l'offre. Elle définit les critères d'expression d'une offre de formation à travers les documents de présentation de l'organisme et sa réponse à une demande de formation.
- NF X50-761 Février 1998 Formation professionnelle – Organisme de formation – Service et prestations de services : spécifications. La norme définit les caractéristiques du service fourni par l'organisme de formation et les moyens nécessaires à la réalisation de ce service.
- FD X50-764 Août 1997 Formation Professionnelle – L'assurance de la qualité pour les organismes de formation – Guide de lecture²⁴¹.

Source : adapté de Faisandier et Soyer (2007, p. 54-55).

Ces normes visent à améliorer les relations entre les clients (entreprises) et les prestataires (organismes de formation), ainsi que la qualité des prestations fournies. De plus, en définissant une terminologie précise, elles favorisent la communication entre ceux-ci par l'adoption d'un langage commun et une plus grande clarté et lisibilité de l'offre ou de la demande. Enfin, cela permet d'améliorer les pratiques de formation (ex. réaliser une véritable analyse des besoins, produire un cahier des charges précis, fixer des objectifs de formation concrets, etc.). Les organismes de formation appliquant ces normes en font également la publicité (ex. sur leurs brochures). Par ailleurs, les entreprises peuvent exiger de leurs prestataires qu'ils se conforment à ces normes afin d'accroître la qualité de l'offre (Faisandier

²⁴⁰ À noter que l'on y précisera, entre autres, les méthodes prévues pour l'évaluation de la formation.

²⁴¹ Ce fascicule présente diverses réflexions liées aux exigences d'assurance qualité ISO 9001 appliquées au métier de la formation professionnelle.

et Soyer, 2007, p. 55). Parmentier (2008) remarque toutefois que « Dans les démarches d'achat, les responsables de formation d'entreprise privilégient d'autres aspects comme les coûts, les références de l'organisme, la rencontre... » (p. 212-213). Comme pour les labels, accréditations et chartes de qualité, il semble que l'impact réel des normes AFNOR sur la formation demeure peu perceptible. Qu'en est-il des normes ISO ?

2.2.3 Les engagements de mise sous assurance qualité : les normes ISO

L'organisation voit un environnement normatif se développer autour d'elle, principalement au travers de quatre grands types de normes (Savall et Zardet, 2005, p. 3-4) : les normes du commerce international, les normes comptables et financières, les normes d'assurance qualité, de sécurité et d'environnement, et les normes sociales. Parmi les normes d'assurance qualité figure l'*International Organization for Standardization* (ISO), qui regroupe au niveau mondial un grand nombre d'organismes nationaux de normalisation. Cette organisation a développé la certification ISO délivrée par des organismes certificateurs²⁴². L'objet de ces organismes est d'assurer la conformité des règles et procédures utilisées par un fournisseur avec des normes reconnues sur le plan international. On parle ainsi de standards d'assurance qualité. Globalement, les normes ISO incitent à un développement fort de la formation. Le tableau suivant récapitule les différentes normes ISO existantes.

Tableau 7. Références des différences normes ISO

	RÉFÉRENCE	TITRE	PUBLICATION
COMPRENDRE	ISO 9000	Système de management de la qualité – Principes essentiels et vocabulaire	Déc. 2000
CONSTRUIRE	ISO 9004 ²⁴³	Système de management de la qualité – Lignes directrices pour l'amélioration de la performance	Déc. 2000
DÉMONTRER	ISO 9001	Système de management de la qualité – Exigences	Déc. 2000
AMÉLIORER	ISO 19011	Audit des systèmes de management de la qualité et de l'environnement	Oct. 2002

Source : Faisandier et Soyer (2007, p. 71).

²⁴² C'est le cas, par exemple, de l'AFNOR qui est l'organisme certificateur le plus connu en France.

²⁴³ Toujours en vigueur, cette norme est présentée comme un guide pour les « organismes » (dénomination des entreprises certifiées ou souhaitant l'être dans la terminologie ISO) souhaitant aller plus loin que ce qui est préconisé par la norme ISO 9001 v2000 et, ainsi, améliorer en continu leurs performances. C'est un recueil de recommandations, expériences et connaissances d'experts de la qualité dans le monde entier. Faisandier et Soyer (2007, p. 56) notent que cette norme insiste sur la rétroaction nécessaire à destination des fournisseurs, relatif aux appréciations portées sur eux.

L'une d'entre elles insiste plus particulièrement sur le rôle de la formation : **la norme ISO 9001 v2000**²⁴⁴. Le chapitre 6.2.2. de celle-ci, intitulé « Compétence, sensibilisation et formation », stipule que « L'organisme doit :

- déterminer les compétences nécessaires pour le personnel effectuant un travail ayant une incidence sur la qualité du produit ;
- pourvoir à la formation ou entreprendre d'autres actions pour satisfaire ces besoins ;
- évaluer l'efficacité des actions entreprises ;
- assurer que les membres de son personnel ont conscience de la pertinence et de l'importance de leurs activités et de la manière dont ils contribuent à la réalisation des objectifs qualité ;
- conserver les enregistrements appropriés concernant la formation initiale et professionnelle, le savoir-faire et l'expérience (voir le chapitre 4.2.4 de la norme) » (Faisandier et Soyer, 2007, p. 56-57).

L'entreprise certifiée doit donc, entre autres, s'employer à évaluer l'efficacité des plans de formation mis en œuvre (Igalens, 2004, p. 96). « Dans ce contexte, la certification a été structurante pour le secteur de la formation » (Parmentier, 2008, p. 213), faisant apparaître des organismes de formation eux-mêmes certifiés (Igalens et Penan, 1994). Par ailleurs, il est à noter que « Les normes ISO ne font pas obligation à l'entreprise d'utiliser les normes AFNOR. Leur utilisation relève du volontariat (sauf si le client les impose) » (Faisandier et Soyer, 2007, p. 55).

Aussi, les normes AFNOR et ISO ne sont pas les seules à influencer les pratiques de formation. Savall et Zardet (2005) rappellent ainsi que « la loi française sur les Nouvelles Régulations Économiques de 2002 associe aux normes comptables et financières de l'entreprise un volet sur la responsabilité sociale et sociétale de l'entreprise » (p. 21), concernant donc également la formation, en tant que pratique de GRH. À cela, ajoutons les normes imposées par les clients et celles liées à certains secteurs d'activité²⁴⁵, exigeant que chaque membre du personnel dispose de procédures décrivant les tâches qu'il accomplit à son poste de travail et que ce même personnel soit formé à ces tâches. L'ensemble de ces normes pose donc la question de l'efficacité des formations et de leur évaluation : il faut apporter la preuve qu'elles sont efficaces, non plus uniquement qu'elles ont été dispensées.

²⁴⁴ Elle remplace les trois premières normes (9001, 9002 et 9003) depuis le 15 décembre 2000, date à laquelle le Comité européen de normalisation (CEN) l'a adoptée.

²⁴⁵ Notamment dans les secteurs de la santé et de l'agroalimentaire (ex. Food and Drug Administration).

2.2.4 Qualité totale et formation

Enfin, il convient de rappeler les systèmes de management de la qualité totale (*total quality management* [TQM]) dans lesquels la formation a un rôle important à jouer. La formation est en effet intégrée aux problématiques de qualité, de sécurité et d'environnement (la formation influence la qualité des produits, les conditions de travail et de sécurité, la prise en compte des facteurs environnementaux par une formation appropriée du personnel, aux nouvelles technologies et procédés par exemple, etc.).

Afin de faire entrer la formation dans une logique de qualité, Meignant (1986) conseille tout simplement de se poser la question suivante : « La qualité de la formation contribue-t-elle significativement à la qualité de la prestation que l'entreprise effectue pour ses clients²⁴⁶ ? »²⁴⁷ (p. 99). Pour l'auteur, c'est une question essentielle, car il remarque que, dans de nombreuses entreprises, lorsque l'enjeu en termes de développement des compétences est important, ce n'est pas toujours le responsable formation qui en a la charge, mais le service fonctionnel directement concerné (qui devrait être le client interne)²⁴⁸. Pour adopter cette logique de qualité en matière de formation, il préconise de se focaliser sur les objectifs poursuivis par les « cinq zéros » (Meignant, 1986, p. 138-139) :

- **Notion de « zéro défaut »** : qualité de conception et de réalisation de la formation (analyse pertinente des besoins, méthodes pédagogiques adaptées aux formés, etc.).
- **Notion de « zéro délai »** : capacité de réponse rapide à un problème spécifique par le service formation et mise à disposition permanente d'un « centre de ressources » accessible à tout moment pour le personnel de l'entreprise, proposant l'ensemble des ressources nécessaires pour répondre à leurs besoins d'apprentissage.
- **Notion de « zéro panne »** : capacité du service formation à remplir le « contrat » négocié avec les « acteurs » concernés (ex. managers, opérationnels), à honorer cette commande, de la conception de la formation jusqu'à son suivi.
- **Notion de « zéro stock »** : capacité à traiter les flux de personnel formé en harmonie avec les besoins en amont (flux d'entrée) et en aval (affectation aux postes adéquats).

²⁴⁶ Le terme « clients » correspond, dans l'esprit de la qualité totale, tant aux clients externes qu'internes.

²⁴⁷ Qui apparaît beaucoup plus concrète pour l'auteur que la traditionnelle « Faisons-nous de la bonne formation ? », trop vague, comme les réponses qu'elle peut susciter, personne ne sachant précisément ce qu'est une « bonne » formation sans avoir défini les critères de succès de la formation en amont.

²⁴⁸ Dans les entreprises où l'activité commerciale est centrale, ce sont parfois les directions commerciales qui traitent alors directement leurs problématiques de GRH, dont la formation de leurs forces de vente.

- **Notion de « zéro papier »**²⁴⁹ : questionner les tenants et les aboutissants d'une politique de communication de la formation efficace et efficiente par l'évaluation de la pertinence des messages, la priorisation, le ratio qualité/quantité des messages, etc. Les coûts cachés à ce niveau (ex. passer du temps à communiquer sur des choses inintéressantes pour nombre d'acteurs) devraient être attaqués de front pour consacrer plus de temps à des tâches à plus haute valeur ajoutée pour le système de formation.

Aussi, Parmentier (2008), se basant sur les réflexions de Soyer (2003), rappelle l'interdépendance des systèmes (de formation et autres) et émet une recommandation intéressante et assez réaliste nous semble-t-il : « la fonction formation peut entamer une démarche qualité, seulement lorsque l'entreprise est déjà engagée dans une telle démarche » (p. 213). Cela signifie aussi que toutes les organisations ne sont pas nécessairement mûres pour viser la qualité totale en matière de formation et s'inscrire dans la démarche décrite en amont *via* la notion des « cinq zéros ».

Au final, retenons que les normes et principes de qualité incitent les entreprises à organiser la gestion de leur formation et à mettre en œuvre des actions concrètes (Bélanger, Larivière et Voyer, 2004). Les normes propres au secteur de la formation agissent, elles, comme des preuves ou « témoins de confiance » (Ardouin et Lacaille, 2005, p. 53).

2.3 Apprentissage organisationnel et formation

Depuis le début de cette thèse, nous nous sommes essentiellement intéressé à la formation comme moyen mis à la disposition de l'individu pour apprendre. Or, si l'individu apprend, en est-il de même pour l'organisation ? Les théoriciens de l'apprentissage organisationnel répondent par l'affirmative. S'intéresser à cette question nécessite, dans un premier temps, d'en définir les principaux concepts. Puis, dans un second temps, nous questionnerons la place de la formation au sein de ces nouvelles formes d'organisations.

2.3.1 Définitions et principes

Le champ de recherche relatif à la capacité de l'organisation à apprendre fait généralement référence à trois grands concepts que nous allons définir successivement.

²⁴⁹ Pour l'auteur, cela relève d'une vue de l'esprit au vu de l'importance des procédures administratives en matière de gestion de la formation.

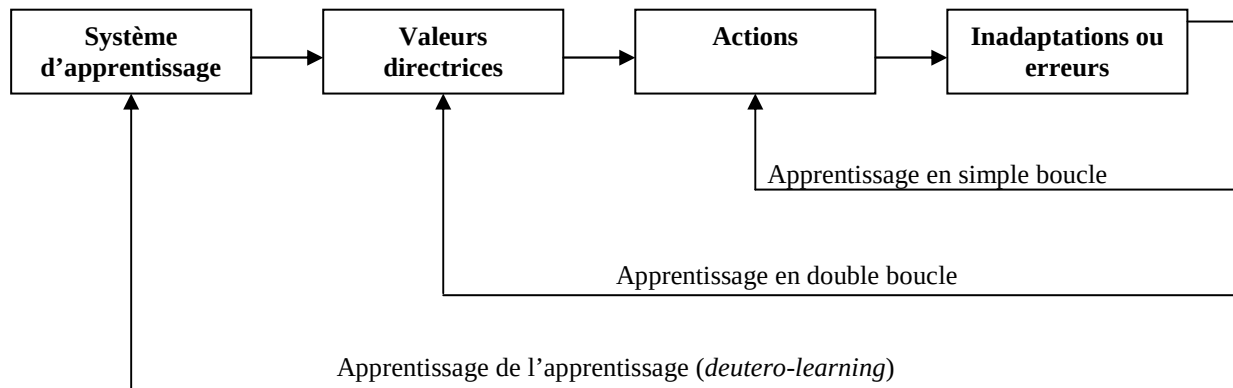
La notion d'apprentissage s'articule autour de deux dimensions essentielles : celle de l'apprentissage individuel et celle de **l'apprentissage organisationnel**. Argyris et Schön (1978/2002, cités par Fillol, 2004) lient les deux types d'apprentissage : « l'apprentissage individuel fonde l'apprentissage organisationnel qui à son tour nourrit l'apprentissage individuel » (p. 37). Fillol (2004) note que les auteurs soulèvent un paradoxe à ce niveau : « l'organisation est composée d'individus et donc l'apprentissage individuel est nécessaire à l'apprentissage organisationnel ; cependant, l'organisation est capable d'apprendre indépendamment de chaque individu mais non l'ensemble des individus » (p. 37). Dans certains cas, les organisations savent moins que leurs membres. Dans d'autres, la situation est plus grave car certaines organisations ne semblent pas pouvoir apprendre ce que leurs membres savent. Les deux types d'apprentissage n'en sont, néanmoins, que plus complémentaires. Comment peut-on donc définir ce concept ? Pour Argyris et Schön (1978/2002), « une organisation apprend lorsqu'elle acquiert de l'information sous toutes ses formes, quel qu'en soit le moyen (connaissances, compréhensions, savoir-faire, techniques ou pratiques) » (p. 24). Selon Levitt et March (1988) : « Les organisations sont considérées comme apprenantes en encodant les inférences de l'histoire dans les routines qui guident le comportement »²⁵⁰ (p. 319, traduction libre). Quant à Koenig (1996), il définit « l'apprentissage organisationnel comme un phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de compétences qui, plus ou moins profondément, plus ou moins durablement, modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes » (p. 293). Enfin, pour Faisandier et Soyer (2007), nous pouvons parler d'apprentissage organisationnel :

lorsque les individus d'une organisation, confrontés à une situation problématique, entreprennent une enquête ensemble. Constatant un écart surprenant entre les résultats espérés et obtenus, ils sont pris d'un doute et entament un processus de réflexion et d'action qui les conduit à modifier leurs représentations de l'organisation ou la compréhension qu'ils en ont. (p. 39-40)

Les modèles d'apprentissage organisationnel se fondent sur trois principes essentiels : les boucles d'apprentissage, la spirale de l'apprentissage continu (dualité entre savoirs explicites et savoirs tacites, ces derniers devant être explicités afin d'être intégrés aux premiers) et le fondement de l'organisation comme système d'interprétation.

²⁵⁰ « *Organizations are seen as learning by encoding inferences from history into routines that guide behaviour* » (Levitt et March, 1988, p. 319).

Schéma 5. Les trois niveaux d'apprentissage organisationnel



Source : Argyris et Schön (1978/2002, cités et traduits par Pesqueux, 2004, p. 21).

Nous relevons ici trois types d'apprentissage, partant du principe que l'on apprend dans l'action par essai et erreur :

- **En simple boucle** : consolider les savoirs existants (répétitions). Pour Faisandier et Soyer (2007), il s'agit de la « capacité de découvrir et de corriger une erreur par rapport à un ensemble de normes de fonctionnement donné (analogie avec le thermostat qui modifie l'ouverture ou la fermeture d'une valve pour maintenir la température dans un intervalle donné) » (p. 40). Ces auteurs remarquent que, souvent, pour diverses raisons²⁵¹, les organisations sont limitées aux apprentissages en simple boucle, ce qui est risqué au vu des enjeux auxquels sont confrontées actuellement les organisations (« on fait toujours plus de la même chose »).
- **En double boucle** : changements profonds de l'organisation (ruptures). Pour Faisandier et Soyer (2007), cela correspond à la « capacité de regarder la situation problématique par rapport à l'erreur qu'elle comporte tout en remettant en cause la pertinence des normes de fonctionnement (analogie avec le thermostat qui fait évoluer l'intervalle spécifié) » (p. 40). Pour ces auteurs, la philosophie de la qualité totale comprend les conditions favorables à ce type d'apprentissage (encourager l'apprentissage au sens de l'expérimentation, méthodes visant à enrichir les interprétations possibles d'une situation et facilitant les interactions et la communication entre les acteurs).
- **Apprentissage de l'apprentissage** : l'organisation auto-diagnostique les obstacles à son apprentissage « conduisant ainsi à réexaminer ses valeurs fondamentales en

²⁵¹ Selon ces auteurs, il s'agit des jeux de pouvoir, des limitations cognitives individuelles, des hypothèses que peuvent établir les individus les uns sur les autres, ainsi que diverses routines défensives inscrites dans des modes de fonctionnement formalisés ou non.

tendant de dépasser les blocages habituels pour redéfinir le sens donné à l'action (recadrage) » (Pesqueux, 2004, p. 21).

De ce fait, pour que l'organisation apprenne, elle doit pouvoir passer d'un apprentissage en simple boucle à un apprentissage en double boucle. Ce type d'apprentissage renforcerait encore davantage les liens entre organisation et formation.

Ce concept d'apprentissage organisationnel en amène logiquement un autre, celui de **l'organisation apprenante**, concept né vers la fin des années 1980 et au début des années 1990, essentiellement sur la base des travaux de Simon (1953) (approche systémique des organisations) ou encore Argyris et Schön (1978/2002) (apprentissage organisationnel). Ces travaux majeurs ont aussi contribué à l'émergence de nouveaux écrits sur le sujet, comme le développement des cinq disciplines de Senge (1990/1991). Concrètement, « L'organisation apprenante peut signifier deux choses, il peut vouloir dire une organisation qui apprend et/ou une organisation qui encourage l'apprentissage de ses membres. Il devrait signifier les deux » (Handy, 1989, cité par Belet, 1993, p. 312). Sur la base des définitions données par plusieurs auteurs, Belet (1993) note les thèmes clés pour désigner l'organisation apprenante issus de ces définitions : « transformation, formation, changement, participation, innovation, changement de la façon de travailler des gens, adaptation, style de management, délégation, encouragement de l'implication du personnel, etc. » (p. 312). Il est à noter que ce modèle d'organisation semble connaître un certain essor en Europe où l'on distingue « quatre classes d'organisation du travail [...] : les organisations apprenantes (39 % des salariés européens), les organisations en *lean production*²⁵² (28 %), les organisations tayloriennes (14 %) et les organisations en structure simple (19 %) » (Lorenz et Valeyre, 2004, cités par Faisandier et Soyer, 2007, p. 34). Sur la base d'une étude de la Commission européenne (2006) et à partir de comparaisons internationales, Dayan et Eksl (2007, p. 3) remarquent aussi que les performances seront meilleures dans les pays qui combineront une main-d'œuvre formée et la diffusion des organisations dites « apprenantes ». Enfin, Betcherman, Leckie et McMullen (1997) notent que dans les organisations apprenantes, on se souciera davantage d'analyser de manière formelle les besoins de formation et de procéder à l'évaluation des bénéfices de la formation.

²⁵² D'après Faisandier et Soyer (2007, p. 37), le travail en équipe, la rotation des tâches et le management de la qualité sont particulièrement développés dans ce type d'organisation. De plus, ce modèle aurait des points communs avec celui de l'organisation apprenante : situations d'apprentissage, résolution de problèmes imprévus... à la différence que les salariés bénéficient de moins d'autonomie dans leur travail que dans le cadre d'une organisation apprenante.

Un concept proche de l'organisation apprenante a également émergé : **l'organisation qualifiante**. Zarifian (1992) considère l'organisation comme étant « qualifiante » dès lors qu'il y a un travail en équipe autonome par rapport aux objectifs fixés initialement, une diminution des niveaux hiérarchiques (meilleure réactivité, initiative), un décroisement interne des fonctions et, enfin, une promotion de la relation client/fournisseur en interne. Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier (2004) la définissent eux comme étant une organisation « pour laquelle il est central :

- d'acquérir, d'améliorer et de transférer les connaissances ;
- de faciliter l'apprentissage individuel et collectif ;
- d'intégrer et de modifier les comportements et pratiques de l'organisation à la suite des apprentissages » (p. 19).

Ce concept est donc très proche de celui d'organisation apprenante. Comment les distinguer ? D'après Faisandier et Soyer (2007) :

L'organisation apprenante privilégie les apprentissages collectifs en vue d'organiser une progression collective des compétences alors que l'organisation qualifiante se place dans une perspective individuelle et se distingue surtout par la reconnaissance sociale et financière de l'effort de développement des compétences²⁵³. (p. 36)

Les deux formes d'organisation entretiennent donc un lien particulier à la formation, visant toutes deux le développement de compétences individuelles ou collectives. Étudions-en les implications.

2.3.2 Organisations apprenantes et qualifiantes : la formation au cœur de l'organisation

Pour Beaujolin (2001), les entreprises ne peuvent être pérennes sans être dans une situation d'apprentissage permanente afin de répondre et de s'adapter aux contraintes de l'environnement dans lequel elles existent et évoluent (adaptation des structures et des compétences aux mutations environnementales, relevant donc d'une logique stratégique). L'auteur plaide ainsi pour un développement des formations-actions en situation de travail. Les acteurs coopèrent alors dans cette logique de développement des compétences : si les salariés apprennent, alors l'organisation dans laquelle ils évoluent doit apprendre également.

²⁵³ Il ne nous semble pas impossible d'associer les deux concepts au sein d'une même organisation dans le sens où, par exemple, les apprentissages collectifs peuvent aussi faire l'objet d'une reconnaissance sociale et financière (par exemple, l'accès à la VAE pour une catégorie entière de salariés, suite à un projet de transformation organisationnelle ayant permis des apprentissages forts et durables).

Chaque membre contribue ainsi au développement de l'organisation et à son amélioration permanente dans le temps. Cela passe nécessairement par la reconnaissance des savoirs et compétences nouvellement acquis par les salariés au travers de différents dispositifs (la VAE notamment), ceci en faveur de leur employabilité. Beaujolin (2000, cité par Louart, n.d., p. 37) en a aussi tiré le concept de « transformation qualifiante », visant à développer simultanément les organisations et les compétences de leurs salariés. Ces nouvelles formes d'organisation contribuent aussi à transformer la fonction formation, tant dans ses modalités de mise en œuvre que dans ses finalités.

D'abord, il va de soi que, dans ce type d'organisation, **la distinction entre temps de travail et temps de formation s'estompe**. En effet, dans les organisations qualifiantes, le temps de travail est considéré comme du temps de formation (Sonntag, 1994, p. 48) : le salarié développe des compétences en poste, s'approprie le poste, découvre son environnement de travail, se forme aux outils, etc. Ainsi, dans les organisations qualifiantes ou apprenantes, les « effets formateurs du travail » (Delcourt, Fusulier, Debaty et Maroy, 1997, p. 55) sont une notion importante : les compétences se construisent, non pas uniquement en formation, mais également directement sur le poste de travail. Évidemment, cela dépend de la nature même du poste de travail occupé et des conditions mises en œuvre par l'organisation pour que l'apprentissage ait lieu. Sur cette base conceptuelle, l'Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail (ANACT) a proposé le concept de « formation-organisation »²⁵⁴. D'après Faisandier et Soyer (2007), « Un tel dispositif est fondé principalement sur une cible organisationnelle et professionnelle à atteindre et sur le processus permettant de développer les compétences (“la conduite du changement”) plutôt que sur des objectifs et un programme de formation bien précis » (p. 41). Les auteurs notent que, dans le cadre ce dispositif, les intervenants seront davantage des formateurs-consultants aux compétences multiples²⁵⁵.

Par ailleurs, dans ce cadre, force est de constater que **la finalité de la formation évolue**. En effet, la fonction de la formation « n'est plus tant d'acquérir de nouveaux savoirs formels que de ménager dans le travail des temps coopératifs ou réflexifs d'un genre nouveau, et d'appuyer l'exercice de l'initiative ou l'appropriation des normes et routines collectives utiles à la coordination horizontale » (Dayan et Eksl, 2007, p. 3), expliquant ainsi la mutation

²⁵⁴ Voir Faisandier et Soyer (2007, p. 41) pour le détail des principes de ce dispositif.

²⁵⁵ Formateurs, médiateurs, catalyseurs et témoins des difficultés rencontrées et des avancées mises en œuvre.

progressive de la nature des actions de formation : de plus en plus courtes, ciblées, individualisées et imbriquées au poste de travail. C'est ce que note aussi Belet (1993) :

On passe d'une logique instrumentale de la formation centrée essentiellement sur l'individu et axée sur l'acquisition de savoirs et de compétences à une approche intégrée en termes d'apprentissages conjugant dans le cadre d'une nouvelle philosophie managériale le développement individuel et collectif des ressources humaines. (p. 316)

Cela correspond ainsi à la dernière des trois grandes phases de transformation de la formation identifiées par Levy-Leboyer (1996, citée par Boudabbous, 2007, p. 117) : d'abord une séparation stricte entre l'activité formative et le travail (la formation se réalisant avant l'immersion du salarié en situation de travail), puis la formation qui intervient directement sur le lieu de travail et accompagne le salarié dans son travail (depuis l'apparition de la FPC), et, enfin, une vision plus récente qui considère que le développement des compétences se fait en même temps que le travail (au cours du travail et aussi par son intermédiaire). La formation favoriserait ainsi l'émergence d'un management par la connaissance, ou encore un management de la connaissance (Pesqueux, 2004). Les liens entre organisation apprenante, GRH et formation sont également soulignées par Igalens (2004), qui note les dimensions formatives de la GRH : « la GRH est une pépinière de pratiques à contenu pédagogique et parfois c'est l'entreprise elle-même qui devient apprenante » (p. 97).

Au final, les praticiens des RH et de la formation gagneraient à démontrer que les organisations apprenantes favorisent la compétitivité des entreprises (Morier, 2005a), ils n'en renforceraient que davantage la place centrale de la formation dans l'organisation.

2.4 La formation ouverte et à distance (FOAD)

Les évolutions organisationnelles décrites précédemment montrent bien la nécessité d'un recours toujours plus important à la formation, selon différentes modalités. Or, le responsable formation doit aussi composer avec des contraintes organisationnelles toujours plus nombreuses (temps, disponibilité des salariés²⁵⁶, coût de la formation, etc.), associées de plus à une individualisation croissante de la formation (répondre aux spécificités de chaque salarié). Parallèlement à cela, la formation connaît des changements majeurs de par l'explosion des TIC, dont le développement d'Internet (accessible à un nombre croissant

²⁵⁶ Cela est d'autant plus vrai pour les PME, pour qui l'absence d'un ou plusieurs salariés partis en formation se fait encore davantage ressentir.

d'utilisateurs, avec des débits toujours plus élevés) et la démultiplication des postes informatiques dans les entreprises²⁵⁷. C'est ainsi qu'émergent des dispositifs de formation regroupés sous le vocable de FOAD, censés pouvoir répondre aux contraintes exprimées plus haut. Nous définirons dans un premier temps la FOAD et présenterons ses principales caractéristiques, puis nous discuterons des avantages et des limites de ce dispositif pour, enfin, nous intéresser à l'utilisation qui en est faite dans les entreprises contemporaines.

2.4.1 Définitions et caractéristiques de la FOAD

De nombreuses définitions de ce qu'est la FOAD coexistent. Deux d'entre elles nous semblent particulièrement complètes. Tout d'abord, celle de Carré (2005, cité par Meignant, 2006), qui définit la FOAD comme étant :

un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective et qui repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources. (p. 237)

Aussi, celle de Parmentier (2008), assez proche, qui définit la FOAD comme :

un dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur. (p. 188)

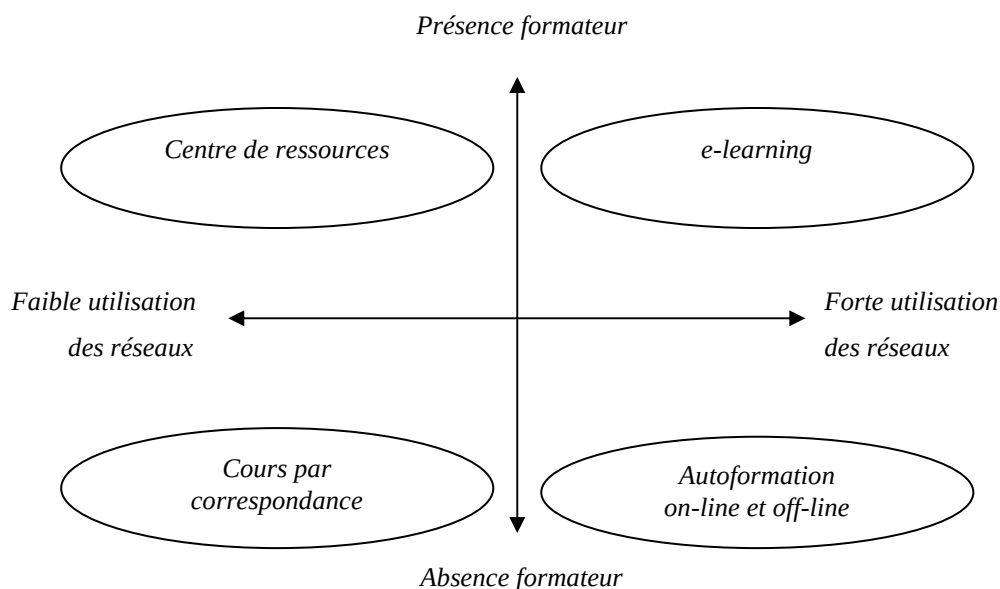
Elle est souvent associée à la e-formation²⁵⁸ (*e-learning*), alors que cette dernière n'est en fait qu'un volet de la FOAD (Meignant, 2006, p. 237). Mamlouk et Dhaouadi (2007) définissent la formation en ligne de la façon suivante :

une méthode d'acquisition de compétences, intégrée dans une problématique de développement des ressources humaines et qui se base sur les supports multimédias que ce soit en connexion avec des centres de formation avec un tuteur ou hors connexion, prenant la forme d'une auto-formation. (p. 175)

La FOAD peut être structurée en cinq grandes approches, représentées par le schéma suivant.

²⁵⁷ Justifiée notamment par la tertiarisation de l'économie.

²⁵⁸ Pour le détail des éléments de distinction entre la e-formation et la formation « classique », voir la synthèse proposée par Mamlouk et Dhaouadi (2007, p. 177).

Schéma 6. Positionnement des différentes approches de FOAD

Source : Meignant (2006, p. 239), d'après les travaux d'Adrien Ferro.

La cinquième approche, absente du schéma, est l'hybridation (*blended learning*), qui est un mélange des autres formes (ex. alternance de la formation en présentiel et en ligne). La FOAD permet en effet de croiser les modalités pédagogiques, notamment le moment et lieu auxquels se déroule la formation. En voici quelques exemples.

Tableau 8. Exemples de croisements de modalités pédagogiques

	Présentiel ²⁵⁹	À distance ²⁶⁰
Temps réel ²⁶¹	Stage classique, conférence, tutorat, coaching	Télé, visioconférence Prise de main à distance
Temps différé ²⁶²	Centre de ressources	E-learning

Source : Parmentier (2008, p. 166).

²⁵⁹ Appelée aussi formation « en face-à-face » ou formation « présentielle ». Ici, formateur(s) et apprenant(s) se retrouvent en un même lieu. Le contenu pédagogique est transmis en temps réel.

²⁶⁰ Formateur(s) et apprenant(s) ne sont pas dans un même lieu.

²⁶¹ La formation en temps réel « suppose la présence simultanée (enseignement et apprentissage synchrones), mais dans des lieux distincts (séparation géographique) de l'enseignant et des apprenants » (Parmentier, 2008, p. 165). Cette modalité repose sur différents médias (visioconférence, télévision, télématique, téléphone, Internet) pouvant être utilisés de manière unidirectionnelle (ex. du formateur vers les apprenants) ou interactive (avec des échanges bilatéraux entre le formateur et les apprenants, comme pour la visioconférence). Il est à noter que c'est la forme interactive qui est retenue dans le cadre de formations présentielles.

²⁶² Dans le cadre d'une formation en temps différé, « l'enseignant dissocie le contenu à transmettre du moment où celui-ci est transmis (enseignement et apprentissage asynchrones) » (Parmentier, 2008, p. 165). De ce fait, formateurs et apprenants peuvent être éloignés ou non : la séparation est avant tout temporelle, comme le précise l'auteur. Différents supports d'apprentissage, dans lesquels le formateur aura inscrit son contenu pédagogique, peuvent être proposés. « Il peut s'agir d'un imprimé, d'une cassette audio ou vidéo, d'un support informatique ou d'une combinaison de ces supports (support multimédia) » (Parmentier, 2008, p. 166).

À noter que, dans tous les cas, la médiation reste nécessaire à l'apprentissage (Parmentier, 2008, p. 166). Dans le cadre de ces différentes modalités, la FOAD s'appuie sur différents outils, dont les plus fréquents sont les portails en formation (ceux pour l'information visant le *knowledge management* et ceux consacrés à la formation professionnelle), les plateformes de formation (outils permettant une formation accompagnée ou tutorée à distance *via* le Web), ainsi que les universités, classes ou campus virtuels (environnement d'apprentissage tentant de recréer les conditions d'un groupe et le sentiment d'appartenance à celui-ci) (Parmentier, 2008, p. 184-186). À cela convient-il d'ajouter les outils spécifiques de la formation en ligne (combinables entre eux) qui sont fonction de différentes utilisations :

- « des outils de diffusion de ressources de type portail ;
- des outils d'administration de type plate-forme ;
- des outils d'apprentissage et d'entraînement de type didacticiels, tutoriels, exercices, études de cas et simulateurs²⁶³ ;
- des outils de communication et de tutorat de type messagerie, forums, visio ou téléconférence, chat, partage d'applications, prise de main à distance²⁶⁴ ;
- des outils coopératifs pour la formation de groupe de type classes virtuelles » (Parmentier, 2008, p. 182).

S'appuyant sur Lochard (1995), Mamlouk et Dhaouadi (2007) précisent que tout dispositif de formation en ligne doit être formalisé « dans le cadre d'un processus de développement et de gestion des compétences, sinon, n'importe quelle émission de télévision ou n'importe quelle bande vidéo ou n'importe quel logiciel que l'on manipule, peuvent être considérés comme de la formation à distance » (p. 175).

La FOAD ouvre donc de nombreuses perspectives, présentant un certain nombre d'atouts pour l'apprenant et l'entreprise, tout en présentant d'inévitables limites.

2.4.2 Avantages et limites de la FOAD

Véritable révolution dans le domaine de la formation, la FOAD fait beaucoup parler d'elle car ses nombreux atouts pourraient répondre, au moins partiellement, au défi d'une formation plus individualisée et intégrant les contraintes organisationnelles énoncées précédemment.

²⁶³ Sous la forme de cours en ligne *via* le Web ou l'intranet de l'entreprise, des DVD, CD audio, CD-ROM, etc.

²⁶⁴ Permettant un accès, plus ou moins permanent, à un tuteur en ligne avec qui échanger, par dialogue en direct, *via* l'application ou par téléphone, ou encore par courriel, nous accompagnant dans la résolution des exercices.

À partir des réflexions de plusieurs auteurs (Louart, n.d., p. 30, 46-47 ; Mamlouk et Dhaouadi, 2007, p. 174-177 ; Parmentier, 2008, p. 184), nous pouvons énumérer les avantages suivants :

- **La diminution du temps passé en formation** : et donc le gain de temps pour les formés. La FOAD peut libérer la formation de ses contraintes horaires et spatiales, donc la rendre plus efficiente (optimisation du temps passé entre la détection du besoin et sa satisfaction). Les principes du juste-à-temps (*just-in-time*) s'appliquent alors à la formation : cela « devient un impératif lorsque temps de travail et formation sont articulés et que le temps de travail doit être optimisé. Former juste à temps veut alors dire au moment précis où le besoin s'en fait sentir dans l'exercice du métier » (Parmentier, 2008, p. 164). Cela peut signifier former en travaillant et travailler en se formant (et satisfaire immédiatement son besoin), donc mêler temps de travail et temps de formation²⁶⁵ (Parmentier, 2008, p. 184).
- **La diminution des coûts de formation** : dans une logique de rentabilité, la FOAD peut représenter une alternative moins coûteuse²⁶⁶, notamment grâce à la réduction de l'effort logistique (coordination des emplois du temps, transport, hébergement...). De ce fait, cela permet, à budget équivalent, de former davantage ou de former plus de collaborateurs. Parmentier (2008) note toutefois que « La répartition des coûts doit être revue : augmentation des investissements et des coûts de communication, diminution sensible des coûts de déplacement des participants et d'immobilisation de formateurs, de matériel ou de locaux » (p. 184). Ainsi, l'effort financier peut être conséquent au début mais amorti dans le temps, en même temps que des économies substantielles seront réalisées.
- **L'individualisation des parcours de formation** : la FOAD permet de différencier le contenu pédagogique délivré aux formés, ce qui est un réel atout dans l'individualisation croissante de la formation²⁶⁷. Toutefois, cette dernière reste bien évidemment encore peu développée pour des questions de rentabilité comme le déplore Parmentier (2008) : « Un stage mobilise habituellement un formateur pour une douzaine d'apprenants. La formation en face-à-face mobilise un formateur par

²⁶⁵ Ce qui a fait l'objet de réflexions plus haut, au sujet des organisations apprenantes.

²⁶⁶ Le coût de la formation en ligne peut paraître moindre en comparaison de ce qu'il en coûterait de suivre des formations présentielles, ce que ne manquent pas de rappeler les sociétés éditrices de ces solutions. Mais encore faut-il pouvoir amortir cet investissement en faisant en sorte que les salariés se l'approprient et s'en servent.

²⁶⁷ Il est possible que la montée en puissance du DIF encourage l'individualisation des formations. Aussi, il convient de ne pas glorifier la formation individualisée et dévaloriser la formation en groupe. L'une comme l'autre ont leurs avantages et leurs inconvénients. C'est davantage la complémentarité qu'il faut rechercher et bâtir un plan de formation équilibré, répondant au mieux aux besoins des apprenants dans des conditions de réalisation réalistes (budgétaires notamment).

stagiaire » (p. 167). La FOAD peut donc être une réponse appropriée, en cela qu'elle peut rendre les apprenants plus autonomes dans leur apprentissage en leur proposant des formules plus adaptées à leur profil, à leurs besoins, à leur rythme (libéré des contraintes temporelles)²⁶⁸ et à leur progression. Souplesse²⁶⁹ et personnalisation²⁷⁰ sont les maîtres mots, permettant une pédagogie plus individualisée. C'est le passage d'une logique de demande à celle d'offre de formation : le formé est le client, avec ses attentes et ses préférences. De ce fait, « Le rôle des formateurs évolue, ceux-ci deviennent plus fréquemment des médiateurs et sortent de la relation de face-à-face » (Parmentier, 2008, p. 184). Cette individualisation sera privilégiée « pour des apprentissages et perfectionnements pour l'acquisition de structures de langages et de codes » (Parmentier, 2008, p. 167) (ex. langues étrangères, langages informatiques, procédures, etc.) ou « pour accompagner les salariés atypiques » (Parmentier, 2008, p. 167) (ex. isolés, en détention, éloignés des centres de formation, au bas de l'échelle ou en haut de celle-ci²⁷¹, ayant un handicap spécifique, etc.). Cette individualisation favorise donc **l'accessibilité**²⁷², car la formation est accessible à des publics qui n'étaient pas forcément disposés à suivre des formations : « les cadres ou salariés très occupés [...] ; ceux qui n'osaient pas dire ouvertement leurs “manques” [...] ; ceux qui habitent loin des centres » (Louart, n.d., p. 47). Cela permet aussi d'accueillir des salariés dont la hiérarchie exige qu'ils restent à leur poste (notamment pour être disponibles) ou encore les salariés nomades qui, de par la nature de leur fonction, sont fréquemment en déplacements et n'ont pas l'occasion de se « poser » en formation.

- **L'efficacité** : par la suppression des effets perturbateurs de l'apprentissage en groupe, l'apprenant est plus concentré et la solitude l'incite à se focaliser sur le contenu de la formation, permettant ainsi un apprentissage accru. Il convient de relativiser car, si cela peut être vrai, il est important de souligner la dimension négative de la solitude de

²⁶⁸ Cela est moins vrai pour les entreprises ayant mis en place des salles de formation dédiées à la formation en ligne où il est nécessaire de réserver pour pouvoir se former (gestion des plages horaires, calendrier à l'appui).

²⁶⁹ Le rythme d'apprentissage est fonction de l'apprenant qui va piloter lui-même sa progression et l'intensité de l'apprentissage. On favorise ainsi l'auto-apprentissage.

²⁷⁰ Certaines plateformes de formation en ligne sont dites *self-service* : l'apprenant sélectionne précisément ce dont il a besoin, selon son rythme d'apprentissage, sans être prisonnier de ce que voudrait lui imposer un acteur tiers (formateur, responsable formation ou manager). De manière générale, la FOAD peut permettre à l'apprenant de constituer son parcours de formation parmi un large éventail de modules.

²⁷¹ Des publics « qui doivent décider, mais qui ont du mal à reconnaître qu'ils ne savent pas encore » (Parmentier, 2008, p. 167).

²⁷² Généralement, les salariés peuvent accéder à des dispositifs de formation en ligne depuis leur poste de travail directement, notamment dans les entreprises de services où la grande majorité du personnel dispose d'un poste informatique (ce qui est nettement plus rare dans le secteur industriel, notamment pour le personnel de production). Sinon, ils peuvent aussi aller se former au sein de centres de ressources internes (salles collectives proposées par l'entreprise) ou encore au sein d'organismes de formation proposant des salles dédiées.

l'apprenant face à son ordinateur et l'importance de la dynamique de groupe dans le processus d'apprentissage. Aussi, « Clark et Sugrue (1990) ont montré que l'augmentation de l'attention portée sur un nouveau dispositif de formation a un impact positif sur l'effort que fournissent les participants, effort qui à son tour a un effet sur la performance des étudiants » (Fenouillet et Déro, 2006, p. 8, cités par Baudoin, 2006, p. 8). Et Baudoin (2006) de rajouter que « Des recherches menées sur des dispositifs de formation e-learning mis en place il y a moins de 8 semaines entraînent potentiellement de meilleur résultat que des recherches sur des dispositifs implantés de plus longue date » (p. 8). Notons aussi que le degré d'efficacité de la formation en ligne sera variable selon le type de savoirs visés (savoir, savoir-faire, savoir-être) et le degré de changement attendu (fort ou faible). C'est ainsi que la formation en ligne peut être intéressante pour des approfondissements, nécessitant alors d'être déjà familier avec le thème abordé, tout en tenant compte du fait qu'elle s'adresse en priorité à des catégories socioprofessionnelles relativement plus instruites (Mamlouk et Dhaouadi, 2007, p. 181).

- **La responsabilisation de l'apprenant** : en diffusant un volume important d'informations, l'apprenant doit aller chercher celles dont il a besoin, les trier, les sélectionner... Mamlouk et Dhaouadi (2007, p. 175) notent que cela devrait accroître l'apprentissage en rendant ainsi l'apprenant plus actif. Ils citent Bellier (2001) qui remarque, à juste titre, que « Écouter un formateur n'aura jamais un impact aussi fort que d'aller soi même chercher une information sur le web, la trouver, la décortiquer, la classer, la comparer avec d'autres et finalement en faire une synthèse » (Mamlouk et Dhaouadi, 2007, p. 175).

Face à ces avantages, deux inconvénients majeurs de deux types (Louart, n.d., p. 30-31) :

- **techniques** : il peut se poser des problèmes informatiques²⁷³, organisationnels ou liés à la nécessaire adaptation du dispositif aux besoins des formés ;

²⁷³ Un problème technique pourrait conduire à l'abandon précoce du programme de formation par l'apprenant. La normalisation des dispositifs de formation en ligne devrait aussi contribuer à diminuer les conflits techniques. Plusieurs standards classiques « garantissent une fonctionnalité technique et agissent sur des champs similaires et complémentaires. Leur importance est capitale car la structuration des données et des contenus influence en grande partie les modèles pédagogiques » (Parmentier, 2008, p. 195). L'objectif principal de ces normes est donc avant tout de remédier aux problèmes posés par la grande variété des formats disponibles, potentiellement concurrents ou incompatibles. Cette harmonisation accroît la compatibilité entre les dispositifs et permet également d'en diminuer le coût (facilitant la migration du contenu pédagogique d'une plateforme à une autre). Il est alors question d'interopérabilité des contenus de formation entre les systèmes de gestion des apprentissages (*learning management system* [LMS]), donc des contenus utilisables, transférables et réutilisables, quelle que soit la plateforme (ex. norme SCORM).

- **comportementaux** : la mise en place de la FOAD peut faire face à différentes résistances internes au changement, à la faible motivation des salariés à se former par cette voie, mais aussi aux difficultés de suivi ou d'interactivité²⁷⁴.

Nous y ajoutons un inconvénient de nature **réglementaire**. En effet, en France, la FOAD pose encore des problèmes en matière d'imputabilité des actions de formation²⁷⁵. Ainsi, la formation assistée par ordinateur n'est encore que partiellement reconnue et peut être considérée comme relevant de la formation interne ou externe, selon qu'elle est offerte par l'entreprise ou l'organisme de formation, alors que la formation à distance peut déboucher concrètement sur la signature d'une convention de formation (Parmentier, 2008, p. 186).

C'est probablement la variété des avantages et des inconvénients de la FOAD qui explique son développement très irrégulier dans les entreprises contemporaines.

2.4.3 Entreprises utilisatrices et avenir de la FOAD

La FOAD serait donc dotée d'un certain nombre d'atouts, tant pour l'apprenant que pour son entreprise d'appartenance, contrebalancés, certes, par quelques inconvénients. Mais le ratio avantages/inconvénients demeure, *a priori*, favorable à un développement fort de la FOAD dans les entreprises contemporaines. Qu'en est-il concrètement ?

Selon les entreprises, les dispositifs d'*e-learning* seront mis en œuvre différemment et plus ou moins développés (Louart, n.d., p. 30). Les grandes entreprises restent les plus grosses consommatrices et notamment les grandes multinationales qui ont ainsi l'avantage de pouvoir dispenser de la formation à leurs salariés des quatre coins du monde, adaptations linguistiques à l'appui. Ces entreprises utilisent l'*e-learning* comme un moyen de formation parmi d'autres, jamais en tant que solution unique. Au contraire, les PME peuvent se limiter à ce seul dispositif, leurs dirigeants étant séduits par l'aspect économique double (coût moindre du dispositif et possibilité de former le personnel en dehors du travail). Les PME ont alors

²⁷⁴ Le formé peut ressentir de la solitude, ne voyant pas « physiquement » le formateur pour échanger avec lui « réellement », tout comme les autres participants à la formation, dans un cadre spatio-temporel qui est celui de la salle de formation, avec l'ambiance qui lui est propre permettant la stimulation des échanges. Il est donc important, notamment quand l'entreprise en a les moyens, qu'il se fasse accompagner, que ce soit sous forme de tutorat ou de sessions en groupe (la complémentarité de la formation en présentiel). C'est l'occasion pour lui d'échanger avec le formateur ou les autres apprenants et ainsi renforcer l'apprentissage (par des discussions sur les connaissances acquises, sur les difficultés à accomplir tel exercice, etc.).

²⁷⁵ Voir Parmentier (2008, p. 186-190) pour le détail des dispositions juridiques.

rarement le temps d'accompagner leurs salariés dans leurs apprentissages. Au niveau du contenu proposé, là aussi cela peut être très variable selon les moyens en présence : il est possible de développer des programmes en interne²⁷⁶, d'avoir accès à des ressources librement mises à disposition sur l'Intranet ou encore de faire appel à un prestataire spécialisé qui développera une solution sur-mesure. Certains prédisent déjà une explosion forte et continue de ce type de formations, au détriment des formations en présentiel. Toutefois, le développement du *e-learning* n'est pas aussi rapide en France que chez les anglo-saxons. Pour Parmentier (2008), cela s'explique assez bien :

C'est que les habitudes de formation conduisent à privilégier des formules d'apprentissages plus centrées sur l'expérience et la pratique que sur la diffusion des savoir [sic] et l'assimilation de connaissances. De fait, en France, la solution du mixe formation permettant d'utiliser la formation en ligne pour partie seulement, et en complément d'actions plus traditionnelles, se développe aussi significativement que les actions totalement en ligne. Dans le cadre du mixe formation, la formation en ligne est utilisée pour aider à préparer le stage, pour soutenir le stage et accompagner les éventuelles périodes inter-stages ou enfin pour prolonger le stage. (p. 181)

L'une des conditions de succès réside donc dans le fait « de trouver les modalités du tutorat, synchrone ou asynchrone, réactif ou pro-actif, qui viendront assister l'apprenant dans ses apprentissages » (Parmentier, 2008, p. 184). Salas et Cannon-Bowers (2001, p. 483) pensent aussi qu'il est nécessaire de coupler l'émergence de ces dispositifs à de véritables réflexions théoriques afin de faire émerger une véritable science de la formation à distance²⁷⁷. Pour Louart (n.d.), prenant l'exemple de la formation en ligne :

tout est **une question de dosage**. Les acteurs organisationnels ont aussi besoin de se socialiser et de coopérer activement avec les autres. Le travail en groupe et par le groupe, le débat en direct avec un enseignant animateur qui vérifie en profondeur les acquis sont essentiels à certains apprentissages. Enfin, dans ses enjeux collectifs, la formation est aussi une aide aux relations, pour préparer à des échanges qui sont pour partie conflictuels et qui demandent qu'on sache trouver des accords, des ajustements ou des compromis. (p. 47)

La FOAD ne doit donc pas être vue comme une solution miracle et universelle, mais comme l'un des éléments de réponse à la formation en « juste-à-temps » et individualisée.

²⁷⁶ Avec l'avantage de développer un programme de formation directement en lien avec les besoins de l'entreprise. Spécialistes métiers, service formation et direction informatique peuvent alors travailler de concert.

²⁷⁷ Ceci afin d'apporter des réponses aux questions portant sur le niveau d'interaction nécessaire entre les stagiaires et les formateurs, la nature de cette interaction, les méthodes de suivi, etc.

2.5 Responsabilité sociale des entreprises et formation

Bien que considérée comme étant un mouvement récent, la responsabilité sociale des entreprises (RSE) est bien plus ancienne. Cela est probablement à mettre sur le compte des diverses crises que connaissent la planète et les hommes qui se retrouvent au centre de multiples contradictions : une entreprise doit savoir être pérenne économiquement et socialement tout en limitant, voire en supprimant, ses nuisances envers l'environnement. La mondialisation, l'accélération de l'économie et la croissance exponentielle de certains pays en développement changent la donne. Elle est souvent associée au concept de développement durable (*sustainable development*), à savoir un « Développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre à leurs propres besoins »²⁷⁸ (traduction libre de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement, 1987, p. 43), ainsi qu'à la théorie des parties prenantes et parfois vue comme un cadre théorique fécond pour cette dernière (Mercier et Guinn-Milliot, 2003). Selon cette logique, une entreprise responsable n'agirait plus selon des impératifs économiques dictés par ses seuls actionnaires, mais prendrait également en compte les attentes et intérêts, potentiellement divergents, des autres acteurs, internes et externes. Est introduit alors le concept de *stakeholder* (Carroll et Buchholtz, 1999 ; Freeman, 1984), optant ainsi pour une alternative à la très présente *stockholder theory* (ou *shareholder*) dans la littérature scientifique (considérant l'actionnaire comme partie prenante unique), défini comme étant « des personnes ou des groupes qui ont, ou revendiquent, une propriété, des droits ou des intérêts dans une société et ses activités, passées, présentes ou futures »²⁷⁹ (traduction libre de Clarkson, 1995, p. 106). Cazal et Dietrich (2005) remarquent que « La RSE et la notion de parties prenantes consacrent un élargissement de la sphère publique à un ensemble de questions centrées sur l'entreprise et sa gestion » (p. 244), comme le fait de ne plus considérer la rentabilité d'une entreprise comme critère unique d'évaluation de sa performance. L'éthique devient ainsi progressivement un nouveau mode de gestion des entreprises (Armand, 2002) et la RSE n'est plus uniquement l'affaire de quelques dirigeants humanistes ou écologistes, mais bien une réelle mouvance dans laquelle s'inscrivent les organisations.

²⁷⁸ « *Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs* » (Commission mondiale sur l'environnement et le développement, 1987, p. 43).

²⁷⁹ « *Stakeholders are persons or groups that have, or claim, ownership, rights, or interests in a corporation and its activities, past, present, or future* » (Clarkson, 1995, p. 106).

C'est ainsi que les DRH ont vu progressivement arriver la RSE, intégrant parfois dans leurs activités des responsabilités d'ordre sociétal. Les prémices d'une évolution vers la fonction de directeur de la responsabilité sociale (DRS) de l'entreprise (Igalens, 2003) ? Certains y voient une opportunité pour le DRH qui a tout intérêt à inscrire ses pratiques et politiques de GRH dans le cadre de la RSE, ne serait-ce que pour repositionner son rôle de manière stratégique (Meignant, 2004). D'autres, plus critiques, pensent que ces questions sont avant tout l'affaire des dirigeants²⁸⁰. Dans les deux cas, il est clair que la GRH a un rôle central à y jouer, notamment *via* la formation, cette dernière étant notamment présente sur tous les items du volet social de la loi sur les nouvelles régulations économiques (NRE) (article 116), ainsi que sur les volets sociétaux et environnementaux, même de façon mineure (Morier, 2005b, p. 41). « Être socialement responsable signifie non seulement satisfaire pleinement aux obligations juridiques applicables, mais aussi aller au-delà et investir "davantage" dans le capital humain, l'environnement et les relations avec les parties prenantes » (Commission européenne, 2001, p. 8). Nous pourrions alors parler de « parties prenantes » de la formation. La RSE est aussi une occasion unique pour le DRH (et donc pour le responsable formation) de jouer un rôle stratégique propre, notamment en démontrant les avantages essentiels, pour la pérennité de l'organisation, à gérer les hommes de manière responsable²⁸¹. Le DRH doit donc inscrire son action dans la logique économique de l'entreprise privée (en bon « partenaire d'affaires »), mais aussi dans une logique de responsabilité sociale, voire sociétale. Une telle approche devrait revaloriser la formation aux yeux du personnel et la resituer au centre de toutes les problématiques de gestion des compétences.

Parallèlement, l'implication croissante des salariés peut passer par une individualisation de la GRH. Colle et Peretti (2005) parlent ainsi de « GRH à la carte » (p. 3) (élargissement des systèmes « cafétéria » dédiés à la rémunération) pour désigner cette individualisation de la gestion des hommes et la prise en compte de la diversité des attentes des salariés, plus en phase avec les préoccupations actuelles en matière de RSE. En matière de formation, les entreprises se dirigent droit vers une formation plus individualisée²⁸², **une formation « à la carte »**, où le salarié serait davantage impliqué dans ses choix de formation, contrairement à la formation « catalogue » où il est davantage un consommateur de formations préformatées.

²⁸⁰ La RSE ne se cantonnant pas au volet social, pourquoi le DRH plus que le responsable qualité, le directeur de production ou encore le directeur des achats ?

²⁸¹ Nous pensons notamment aux réductions d'effectifs menées régulièrement par certaines entreprises guidées par une logique boursière insensée (le cas de General Motors en est un très bon exemple).

²⁸² L'occasion de mobiliser le DIF.

Une telle approche de la formation tendrait à réconcilier les impératifs économiques et sociaux²⁸³ et, plus précisément, l'articulation entre performance économique et performance sociale de l'organisation. Ce lien est traité par la théorie de l'échange : la satisfaction des besoins importants des salariés leur permet de répondre plus efficacement aux besoins de l'entreprise via un niveau de satisfaction et une implication organisationnelle accrus (Angle et Perry, 1983 ; Brief et Aldag, 1980 ; cités par Colle et Peretti, 2005, p. 9). Colle et Peretti (2005, p. 14) remarquent ainsi dans leur étude que la formation est l'un de ces espaces de choix où les attentes des salariés sont très fortes, espace qui contribue à accroître leur motivation au travail et leur fidélité envers l'entreprise. Les salariés interrogés par Colle et Peretti (2005) évoquent ainsi « la possibilité de demander à suivre une formation, de choisir le contenu de celle-ci, ou de participer à l'élaboration du plan de formation » (p. 14), même s'il subsiste certaines difficultés²⁸⁴. L'efficacité des pratiques de GRH, donc de la formation, pourrait donc :

se mesurer à leur propension à répondre aux diverses attentes des salariés tout en respectant les exigences de l'entreprise : une GRH performante sera celle qui proposera des solutions optimisées en accommodant les attentes de chaque salarié avec les objectifs et les contraintes de l'entreprise. (Colle et Peretti, 2005, p. 27)

Conclusion

Les enjeux organisationnels présentés dans ce chapitre montrent en quoi la formation est devenue un objet de gestion à part entière, endossant des fonctions de natures diverses (économique, sociale et culturelle) et amenée à relever de nombreux défis, avec toujours comme dénominateur commun la capacité à développer les compétences individuelles et collectives et, *in fine*, la performance organisationnelle. Ces enjeux sont indissociables d'enjeux plus centrés sur l'individu lui-même. Par exemple, la formation n'est-elle profitable qu'à l'entreprise, au final, ou peut-elle aussi être profitable à l'individu (en termes de salaire et de carrière notamment) ? Également, le concept de formation « responsable » débattu précédemment est-il réaliste alors que de nombreux salariés éprouvent encore bien des difficultés à accéder à la formation ? Ces enjeux individuels seront étayés au chapitre suivant.

²⁸³ Voir les actes du congrès 2005 de l'AGRH : (ré)Concilier l'économique et le social ?

²⁸⁴ Par exemple, les formations demandées ne sont pas toutes acceptées, évidemment.

CHAPITRE IV. LES ENJEUX INDIVIDUELS

Introduction

Pour Bouteiller et Cossette (2007), la formation aurait une fonction « qualifiante » et « professionnalisante » (p. 5), car permettant aux formés d'accroître leur autonomie dans leur travail et leur engagement personnel envers leur emploi, leur entreprise et leur devenir professionnel. Les apports de la formation au niveau individuel sont donc nombreux²⁸⁵. Aussi, certains enjeux individuels méritent également d'être questionnés. Au sein de ce chapitre, nous étudierons l'impact potentiel de la formation sur le salaire et la carrière. Également, nous nous intéressons aux raisons pouvant expliquer les différences de taux d'accès à la formation d'une population d'individus à une autre.

1 Formation, salaire et carrière : quels liens ?

Différentes théories tentent de cerner les relations, au sens large, établies entre le salarié et son entreprise, en étudiant les relations intermédiaires *via* la formation et l'emploi. Bruyère et Lemistre (2004, p. 2-3) en rappellent les principales :

- **La théorie de l'appariement** : « L'appariement est le reflet de l'adéquation entre le salarié et son entreprise ou / et son emploi » (Bruyère et Lemistre, 2004, p. 2). Elle pose notamment la question de la rencontre entre une offre et un besoin de compétences.
- **Les théories du filtre et du signal** : ces auteurs les décrivent comme étant compatibles, à ceci près que leurs objectifs peuvent différer : « la première étudie surtout la rationalité des comportements individuels cherchant à utiliser les processus de signalisation, tels que l'obtention de diplômes, tandis que la seconde cherche à optimiser les bénéfices pour la collectivité de l'existence de tels processus (Gamel, 2000) » (Bruyère et Lemistre, 2004, p. 3).

En théorie, tout individu investissant dans son capital humain (formation initiale ou continue) est susceptible d'émettre un signal d'employabilité et de « capacité » à destination des

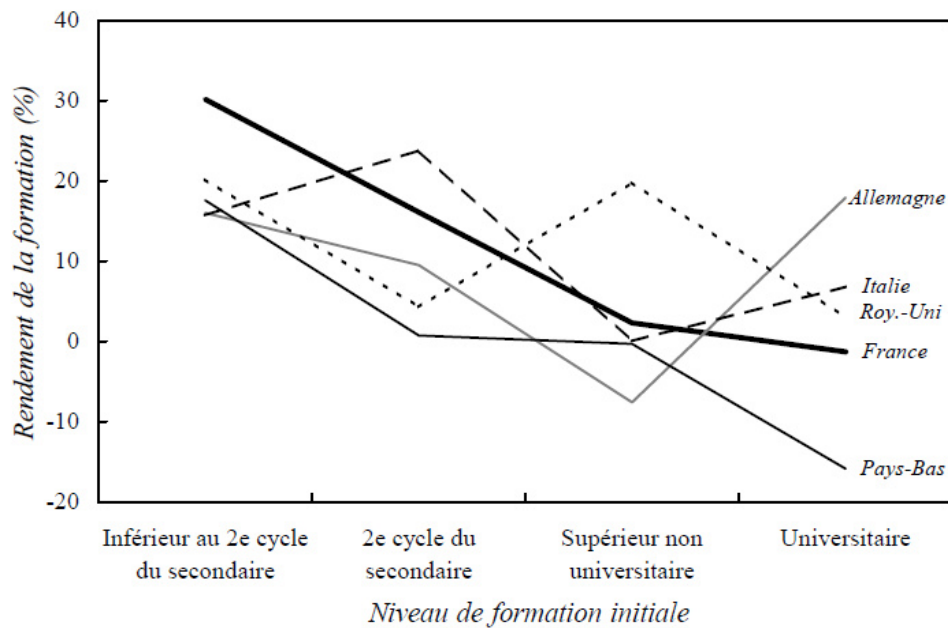
²⁸⁵ Certains apports individuels de la formation ont été abordés lors du chapitre précédent, comme les possibilités de promotion interne, une meilleure adaptation au poste de travail, une productivité accrue, la fidélisation, etc.

employeurs, visant une embauche, une promotion ou une hausse de salaire suite au renforcement ou à l'acquisition de compétences. Cela s'inscrit dans la pensée de Tsang (1997) pour qui les principaux avantages de la formation pour les salariés sont l'augmentation des salaires, la probabilité accrue de trouver un emploi ainsi qu'une meilleure stabilité de l'emploi. En théorie, la formation serait donc susceptible, entre autres, de favoriser la réussite économique de l'entreprise, tout comme la reconnaissance salariale et identitaire des individus (Francq et Maroy, 1996). Mais qu'en est-il dans les faits ? Quelles données empiriques peuvent en attester ? Les recherches portant sur les effets de la formation sur les salariés sont moins nombreuses que celles étudiant les effets de la formation sur les demandeurs d'emplois (Conter *et al.*, 2002a). Toutefois, certains résultats méritent d'être mis en avant.

1.1 Impact de la formation sur le salaire

Clément (1988, p. 24) constate, à partir de données datant de 1970, un lien entre l'évolution des salaires durant la vie active et le niveau de qualification des individus. Par ailleurs, il semblerait que la formation reçue à l'extérieur du lieu de travail (notamment celle acquise auprès de l'employeur actuel ou des précédents) aboutirait à une hausse du salaire courant (Lynch, 1992, cité par Bernier, 2006, p. 10). Également, Brandsma (1998) remarque que généralement les études économiques et sociales démontrent que « plus le niveau d'enseignement et de formation est élevé, plus le risque de chômage diminue » et aussi que « l'accroissement du niveau d'éducation entraîne l'augmentation des salaires et des revenus obtenus au cours de la vie professionnelle » (p. 15), même si l'auteur admet que des doutes subsistent et que d'autres recherches sont nécessaires pour apporter de nouvelles réponses. Par ailleurs, en partant du principe qu'une hausse de salaire peut être un indicateur de rendement de la formation pour le salarié, Gauron (2000) remarque que « le rendement est très élevé pour les faibles diplômés et qu'il ne cesse de décroître en fonction du niveau atteint au sortir du système éducatif » (p. 99). Cependant, les résultats obtenus permettent difficilement de conclure de façon convaincante, même si les résultats d'une étude de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (1999) présentés ci-dessous semblent aller dans le même sens²⁸⁶.

²⁸⁶ Pour les besoins de cette étude, la distinction entre un salarié ayant suivi une formation et un salarié n'en ayant pas suivi est opérée à l'aide des réponses aux questions suivantes : « Avez-vous participé à une formation organisée et financée au moins partiellement par votre employeur depuis la fin de votre scolarité ? Quelles sont

Schéma 7. Des écarts beaucoup plus significatifs pour les salariés les moins diplômés

Source : OCDE (1999, p. 178), adapté par Gauron (2000, p. 101).

Toutefois, sans précision sur le contenu ou le type de formations dont ont pu bénéficier les salariés, il convient de considérer avec prudence les conclusions potentielles de cette étude.

D'autres travaux menés par Veum (1995) et Arulampalam et Booth (1998) mettaient en évidence un effet positif et important de la formation sur les salaires, mais sans incidence du nombre de formations ou de la durée de la formation sur l'évolution de ceux-ci. Une autre étude conduite par Goux et Maurin (1997) a permis d'analyser plus en profondeur l'impact de la formation en termes de gain salarial pour le personnel formé et d'en déduire quelques résultats significatifs. Les auteurs rappellent que Goux (1994) a montré « qu'à niveau de formation donné et expérience égale, les salariés ayant reçu une formation entre 1988 et 1993 reçoivent, en moyenne en 1993, un salaire environ 10 % plus élevé que les autres » (Goux et Maurin, 1997, p. 43). Ils notent toutefois que les études existantes n'expliquent pas « dans quelle mesure les différentiels salariaux reflètent l'impact réel de la formation continue ou s'ils signifient que seuls ont eu accès à cette prestation ceux qui, avant même la formation, étaient déjà jugés plus efficaces dans leur travail » (Goux et Maurin, 1997, p. 43). Les auteurs évaluent à 4 ou 5 % l'impact salarial de la formation continue (Goux et Maurin, 1997, p. 45). Les auteurs évoquent ainsi deux leviers principaux qui pourraient expliquer cette différence

les dates du début et de la fin de la dernière formation à laquelle vous avez participé ? »

salariale et qui résultent des pratiques de rémunération (notamment le lien entre politiques de formation et de rémunération) :

Au total, l'essentiel des différences de salaire observées à une date donnée entre les personnels formés et les non formés au sein des différentes entreprises est dû pour moitié au fait que les entreprises formant le plus sont également celles qui pratiquent les salaires les plus élevés (effet de *composition*), et pour moitié à des facteurs expliquant simultanément la sélection dans le dispositif de formation continue et le niveau de rémunération individuel (effet de *sélection*). (Goux et Maurin, 1997, p. 47)

Ainsi, les entreprises privilégiant la formation de leurs employés peuvent être également plus généreuses avec eux en matière de salaire. En neutralisant l'impact de cette variable, le gain salarial en est déjà réduit de moitié. Il apparaît en revanche nettement plus élevé pour les salariés de plus faible qualification, alors que, au contraire, pour les plus diplômés cet impact se révèle statistiquement non-différent de zéro. Ensuite, cet accroissement du salaire des formés peut être la conséquence de facteurs qualitatifs, nommés les « qualités non-mesurées » (Goux et Maurin, 1997, p. 47) des salariés. Les auteurs pensent ainsi que ce différent salarial proviendrait essentiellement du fait que ce sont les « meilleurs » salariés, considérés tels quels par leurs entreprises, qui bénéficieraient de formations et d'augmentations de salaires. L'analyse effectuée par ces auteurs montre que la formation s'adresse en priorité aux salariés les mieux intégrés dans l'entreprise. Aussi, les salariés ayant suivi une formation et quittant l'entreprise ne bénéficient pas réellement d'avantages salariaux dans leur nouvelle fonction. Ceux-ci sont d'ailleurs peu nombreux à agir de la sorte. Pour Gélot (2004, p. 20), la formation n'aurait visiblement pas d'effet significatif sur les rémunérations, sauf pour les ouvriers et employés non qualifiés. Toutefois, un salarié ayant suivi une formation subira une décote salariale moins importante lors d'une mobilité externe. Aussi, un employeur formant ses salariés, et considérant cela comme un investissement, aura tendance à vouloir garder ses salariés dans l'entreprise. Il y aurait donc, potentiellement, un effet indirect de la formation à moyen et long terme.

Dayan et Eksl (2007, p. 2), sur la base d'une étude menée par Fougère, Goux et Maurin (2001), remarquent que le rendement salarial substantiel de la formation initiale est bien plus important que celui de la formation continue pour les salariés (salaire et impact sur la carrière) comme pour les chômeurs (retour à l'emploi). Les auteurs notent d'ailleurs que lorsque les résultats s'avèrent plus positifs, il n'est pas réellement possible d'identifier le sens de la causalité (car cela peut-être le niveau de salaire, l'emploi occupé, etc., qui déterminent l'intensité de l'effort de formation). Des études menées par l'INSEE n'ont pas permis aussi de

montrer un impact réel de la formation continue sur la productivité et les salaires, bien qu'elle semble « renforcer la stabilité de l'emploi en diminuant les risques de rupture du contrat de travail » (Morier, 2005b, p. 44).

L'impact de la formation sur le salaire n'est donc pas clairement établi et d'autres études, intégrant davantage de données explicatives et de variables de contrôle, devraient permettre d'aller plus loin dans la compréhension de ce lien. En plus de pouvoir influencer son niveau de salaire, il est régulièrement envisagé que la formation puisse jouer un rôle dans la carrière du salarié.

1.2 Impact de la formation sur la carrière

La formation peut jouer un rôle sur le déroulement de la carrière du salarié, essentiellement en ce qui concerne sa **fidélisation** (son souhait de quitter ou non l'entreprise) ou encore ses possibilités de **promotion interne**.

En matière de **fidélisation du personnel**, nous serions tenté de croire qu'une entreprise ne formant pas puisse avoir du mal à attirer et retenir les talents dans un environnement de plus en plus turbulent (Jones et Goss, 1991, cités par Laberge *et al.*, 1995, p. 16-17). L'enquête Formation et Qualification Professionnelle (FQP) de l'INSEE de 1993 a montré que les salariés quittaient rarement leur employeur suite à une formation (2,4 % de l'ensemble des salariés ayant changé d'entreprise sur la période 1988-1993) (Goux et Maurin, 1997, p. 50), même s'il n'y a pas de lien statistique significatif et que des données potentiellement explicatives sont manquantes²⁸⁷. D'autres travaux suggèrent l'existence d'une certaine stabilité des salariés dans les grandes structures, qui est en tout cas suffisante pour ne pas dissuader ces entreprises d'investir considérablement dans leurs politiques de formation. Cet investissement financier favoriserait en retour l'établissement de cette relation entre salariés et organisation, la propension des individus à quitter l'entreprise étant plus faible quand ceux-ci sont intégrés dans le dispositif de formation (Goux et Maurin, 1997). Ainsi, de manière générale, l'impact de la formation sur la probabilité que le travailleur quitte l'entreprise est

²⁸⁷ La formation peut ne pas avoir été délivrée équitablement à l'ensemble des salariés ayant fait l'objet de l'enquête (par exemple, proposée majoritairement aux salariés ayant un fort potentiel ou un plan de carrière précis en interne). Par ailleurs, nous n'avons pas d'informations précises quant au type de formations dispensées (par exemple, si elles visent le développement de compétences spécifiques, essentiellement valorisables en interne, il sera plus difficile de les valoriser sur le marché du travail).

faible et non significatif²⁸⁸ (Goux et Maurin, 2000). La question du lien entre formation et fidélisation du personnel demeure donc non résolue.

La formation doit ainsi notamment favoriser la **promotion interne** des salariés²⁸⁹ (en leur permettant d'accéder à des niveaux de qualification supérieurs). D'après Vincens (2001, p. 1), la mobilité professionnelle et les autres changements d'orientation au cours de la vie professionnelle sont davantage liés à la formation. La formation pourrait alors être appréhendée par les entreprises comme un levier de consolidation et de développement de ce que plusieurs auteurs appellent le « marché interne du travail »²⁹⁰ (« *internal labor market* ») (Doeringer et Piore, 1971). Particulièrement développé dans les grandes entreprises, le « marché interne » que nous envisageons ici désigne « les mécanismes d'allocation de la main-d'œuvre internes aux entreprises, qui définissent l'ensemble des postes, des affectations, et des rémunérations, et les règles de mouvements des travailleurs au sein de cet ensemble » (Gazier, 1992, p. 223). Ce type de marché ne fonctionne pas par un ajustement des salaires en fonction des productivités marginales individuelles, mais au travers de règles inhérentes à son propre fonctionnement. En effet, dans de telles structures, les salariés appartenant à l'entreprise et ceux qui se situent à l'extérieur sont clairement isolés, protégeant les membres de l'organisation d'une concurrence supplémentaire. L'entrée sur le marché ne peut donc se faire que *via* les postes les moins qualifiés, la progression s'opérant ensuite par promotion interne au sein de filières relativement prédéterminées. La stabilité de l'emploi est ainsi garantie et, de ce fait, les carrières sont particulièrement longues. En conséquence, la formation dite « sur le tas » y est très développée (et parfois un mode exclusif de formation), et l'allocation comme la détermination des salaires se font au travers de règles et de procédures fortement déterminées par l'habitude et la tradition. Les employeurs peuvent donc être amenés à créer des « marchés internes » pour protéger leurs salariés contre les aléas conjoncturels (offrant une sécurité du travail accrue), ou encore pour les fidéliser du fait des investissements en formation réalisés, par exemple (Maruani et Reynaud, 1993). En effet, comme l'expliquent Cadin et Guérin (1999), si l'entreprise exerce une activité basée sur l'acquisition par les salariés de qualifications spécifiques qui s'apprennent exclusivement par expérience (faute de filière de formation externe), alors elle peut avoir tout intérêt à

²⁸⁸ Ce lien complexe renvoie à l'étude ultérieure de « l'effet de piratage » (voir le chapitre II de la partie II).

²⁸⁹ Certaines entreprises concentrent leurs efforts de formation vers leurs cadres et attendent d'eux une autonomie croissante : qu'ils estiment leurs besoins de formation, se forment davantage sur leur temps personnel, voire participent au financement de leur formation. Le lien entre formation et carrière est ici davantage établi.

²⁹⁰ Par opposition au « marché externe » du travail.

développer son « marché interne ». De la même manière, si les coûts et les délais de remplacement des salariés de l'entreprise par une main-d'œuvre issue du « marché externe » sont trop importants, des salaires plus élevés qu'à l'extérieur peuvent être proposés afin de fidéliser les individus, toujours dans un souci de développement de ce « marché interne » (Cadin et Guérin, 1999). Ainsi, l'existence de ces « marchés internes » peut expliquer le comportement de certaines entreprises qui utilisent alors la formation comme principal outil d'évolution hiérarchique, donc de promotion interne. **Ce lien entre formation et promotion interne a été testé empiriquement** à plusieurs reprises. Ainsi, Dupray et Hanchane (2000) ont cherché à mesurer les effets de la formation sur la mobilité et le salaire de jeunes salariés en insertion (au début de leur carrière). Ils ont relevé l'importance de la formation continue chez les jeunes salariés (ici, 38 % de ceux-ci seront confrontés à la formation continue durant leurs cinq premières années d'expérience professionnelle) ainsi que son influence sur la mobilité des salariés : « Bien qu'étant apparemment plus générales que spécifiques, ces formations contribuent à maintenir le salarié dans l'entreprise et ce quelque soit [*sic*] leur durée ou le fait qu'elles soient ou non diplômantes » (Dupray et Hanchane, 2000, p. 27). Aussi, les formations suivies lors d'expériences professionnelles passées et qui ont pu faire l'objet d'une certification se valorisent mieux que celles suivies dans l'emploi actuel au niveau salarial. En revanche, les résultats de l'enquête FQP menée par l'INSEE (1993) tendent à montrer que moins de 10 % des salariés consultés ayant bénéficié d'une formation témoignent à cette époque d'une évolution positive de leur qualification ou de leur fonction, contre 85 % occupant le même poste à l'issue de celle-ci (Béret et Dupray, 1998, p. 72). D'après certains auteurs, l'explication peut résider, au moins partiellement, dans l'identité du financeur de la formation : lorsque la formation est financée par l'employé la mobilité potentielle augmente, alors qu'elle diminue quand c'est l'employeur qui la paie (Green *et al.*, 2002, cités par Bélanger et Démontagne, 2005, p. 14). Aussi, Pottier (1998, cité par Gauron, 2000, p. 38), dans une étude portant sur 3 000 auditeurs du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), souligne qu'environ deux tiers d'entre eux viennent suivre une formation afin d'être promus et qu'une grande partie arrête leur formation dès la promotion obtenue, sans nécessairement poursuivre jusqu'au diplôme. Dans les faits, il semble que le salarié soit traité comme s'il était déjà dans le processus de promotion, indépendamment de la formation qu'il aurait individuellement choisie d'entreprendre²⁹¹. **Nous ne pouvons donc tirer de conclusion fiable et réaliste sur le lien entre formation et promotion interne.** Comme le

²⁹¹ La formation jouerait alors en milieu professionnel un rôle d'ascenseur social et apparaîtrait d'autant plus efficace pour le projet professionnel de l'individu qu'elle est soutenue par l'employeur.

notent Dubar *et al.* (1981), « il est possible que des changements professionnels interviennent sans qu'ils soient directement déterminés par la formation et inversement il est possible que des effets de la formation soient fortement ressentis sans qu'ils se traduisent par des changements significatifs » (p. 134).

Que conclure au sujet de l'impact de la formation sur le salaire et la carrière ? Plusieurs études internationales²⁹² (Angleterre, Canada, États-Unis, etc.) tendent à montrer que, bien souvent, un niveau de scolarité élevé aurait un impact positif sur le niveau de salaire une fois en poste, sur le fait de pouvoir suivre des formations ou encore d'obtenir une promotion (Almeida-Santos et Mumford, 2006 ; Connolly et Gottschalk, 2006 ; Havet, 2006 ; Lapierre, Labonté et Tétreault, 2005 ; Lapierre, Méthot et Tétreault, 2005 ; Parent, 2002 ; Tonnancour, Merrigan et Roy, 1993 ; Zhang et Palameta, 2006), même si les résultats varient généralement en fonction de certaines caractéristiques personnelles (ex. le genre, l'âge, la fonction, etc.). Ainsi, **cet impact reste à relativiser**, tout d'abord parce que les résultats des études se contredisent, mais aussi parce que cet impact dépend de variables individuelles et organisationnelles. L'une d'entre elles est relative au niveau de qualification :

Alors que la formation remplit essentiellement pour les diplômés une dimension d'adaptation à l'emploi, les moins qualifiés ont des objectifs plus ambitieux (changement d'emploi, obtention d'un diplôme, reconnaissance d'une qualification) et de fortes espérances en termes de gain salarial et de mobilité ascendante, avec un risque de déception d'autant plus grand au vu des faibles effets de la FPC en la matière²⁹³. (Dayan et Eksl, 2007, p. 2)

Ces quelques objectifs posent la question de la motivation des salariés à aller se former. Cette question est d'autant plus cruciale que les études appuyant les liens entre formation et salaires ou promotion interne émettent régulièrement l'hypothèse de l'existence d'un « effet de signalement » : le fait qu'un salarié suive une formation enverrait un signal à l'employeur lui signifiant d'accroître son salaire en conséquence. Ou encore, le fait qu'il réussisse en formation peut symboliser son aptitude à progresser et enverrait ainsi un signal en vue d'une promotion. Partant de là, nous questionnerons au point suivant les motivations des salariés à aller se former, ainsi que les variables individuelles et organisationnelles susceptibles d'influencer le taux d'accès de ceux-ci à la formation.

²⁹² Voir la synthèse à cette adresse : http://www.cpmg.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHE_theme_3.pdf

²⁹³ D'autant que certains s'accordent à dire que la formation initiale aurait un poids beaucoup plus important en vue d'un diplôme ou d'une promotion au cours de la carrière.

2 Motivations à aller se former et déterminants de l'accès à la formation

2.1 Besoins et motivations des salariés à se former

La formation peut répondre « aux besoins de développement et d'épanouissement de l'individu » (Thévenet, 1987, cité par Baudoin, 2005, p. 6-7), dès lors qu'elle rencontre ses attentes personnelles ou professionnelles. Toutefois, « les projets et les attentes des salariés, peuvent être contradictoires, peu explicites, voire peu explicitables, marqués par des facteurs culturels et personnels malaisés à concilier avec les exigences du développement de l'entreprise » (Sonntag, 1994, p. 34). Ainsi, comme le mentionne Louart (n.d.) :

Tous les salariés peuvent être formés, à condition de savoir ce qui les intéresse ; il faut passer par ce que les gens perçoivent et attendent, de manière explicite ou non ; chacun doit ressentir la formation comme un enrichissement personnel, une ouverture relationnelle ou une rénovation de ses compétences. (p. 14)

Demander à l'individu de s'investir en formation implique donc de sa part « une **démarche intentionnelle**, des **motivations**, un **projet** » (Carré et Vidal, 1988, p. 45). L'identification des motivations de l'adulte à se former est donc essentielle. Une étude menée par l'IFOP pour le magazine *L'Étudiant* (2006) livre quelques pistes.

Tableau 9. Les motivations des salariés du secteur privé liées à la formation

Base : salariés souhaitant bénéficier d'une formation, soit 68 % de l'échantillon	Ensemble des salariés (%)	Cadres supérieurs (%)	Ouvriers (%)
• Développer des compétences personnelles : maîtrise d'une langue étrangère	25	40	18
• Changer d'entreprise ou de secteur d'activité	16	12	19
• Progresser en interne, prendre plus de responsabilités	15	19	15
• Avoir un meilleur salaire	13	3	20
• Acquérir une qualification ou obtenir un diplôme	10	6	9
• Faire face aux incertitudes du marché du travail	10	14	11
• Mieux vivre au travail : gérer votre stress, votre temps	7	6	4
• Être davantage reconnu de votre hiérarchie	4	-	4
• Aucun / Ne se prononcent pas (réponse non suggérée)	-	-	-
TOTAL	100	100	100

Source : IFOP pour *L'Étudiant* (2006, p. 6).

Ces motivations rejoignent celles généralement identifiées par nombre d’auteurs. Ainsi, outre l’aspect financier, Carré et Vidal (1988), se référant à Tough (1971), notent qu’il peut s’agir de « L’évitement de situations désagréables (l’ennui...), la recherche de contacts sociaux, l’attrait de la notoriété, le désir de changer, l’appétence de savoir, le goût du perfectionnement et d’autres raisons liées à la vie personnelle et à l’itinéraire professionnel » (p. 45-46). Moles et Muller (1969) avaient également identifié un certain nombre de facteurs sources de motivation à se former pour les salariés (dans l’ordre décroissant d’importance) : le désir de promotion professionnelle et sociale²⁹⁴ (avec en particulier la perspective d’obtention d’une augmentation de salaire ou d’un diplôme comme symbole d’un statut social), l’esprit de compétition, la recherche de « brillant social », le souci de mieux comprendre le monde, la recherche d’une activité ludique, le besoin de collectionner (rejoignant la notion de « boulimie culturelle »), le désir d’échanges et de rencontres, le développement personnel, le désir de s’accomplir, de se réaliser. Nous constatons que la motivation salariale reste clairement en haut de liste et que les auteurs lient celle-ci à l’effet symbolique de la notion de statut social, idée comprise également dans la « recherche de brillant social » ainsi que dans le « désir de s’accomplir, de se réaliser ». Ces éléments rejoignent ceux présents dans les derniers échelons de la pyramide des besoins de Maslow (1954). Sa hiérarchie des besoins pourrait justement s’appliquer à la formation : les besoins physiologiques (se former pour occuper un emploi et satisfaire à ses besoins primaires), de sécurité (se former pour développer son employabilité, sécuriser son avenir professionnel...), sociaux (se former pour appartenir à un groupe, échanger avec ses pairs...), d’estime (se former pour être estimé, considéré, respecté par ses collègues, subordonnés, responsables, etc., pour accéder à un certain rang social...) et d’accomplissement (se former pour se réaliser, pour se dépasser, pour utiliser toutes ses ressources afin de se surpasser et de franchir ses barrières...). Par ailleurs, la formation attribuée au salarié développe implicitement le sentiment de reconnaissance par l’entreprise ressenti par le salarié, sachant que « La reconnaissance est certainement le signe le plus fort qui peut être émis pour accroître la ressource humaine » (Igalens, 2005, p. 23). Le départ en formation peut donc être perçu par le salarié comme un signe de stabilité, même éphémère

²⁹⁴ Il est à noter que le salarié peut utiliser la formation dans une logique de « stratégie sociale », c’est-à-dire qu’il cherchera avant tout à atteindre des objectifs qu’il s’est fixés personnellement (parfois en décalage avec ceux de l’organisation) : développer ses compétences, son employabilité, accéder à un poste à plus hautes responsabilités (s’il détient des compétences rares pour l’entreprise, celle-ci pourra lui offrir promotion et rémunération afin de le fidéliser), prospecter sur le marché du travail et se vendre au plus offrant, etc.

dans l'entreprise. La formation peut aussi être vécue comme une rémunération symbolique, notamment à la suite de résultats probants des salariés concernés²⁹⁵.

Dans la continuité de l'analyse des motivations à se former, Carré (2004b, p. 291) relève **trois notions** issues de plusieurs théories pertinentes dans le cadre de l'étude du processus de motivation humaine en lien avec le départ en formation :

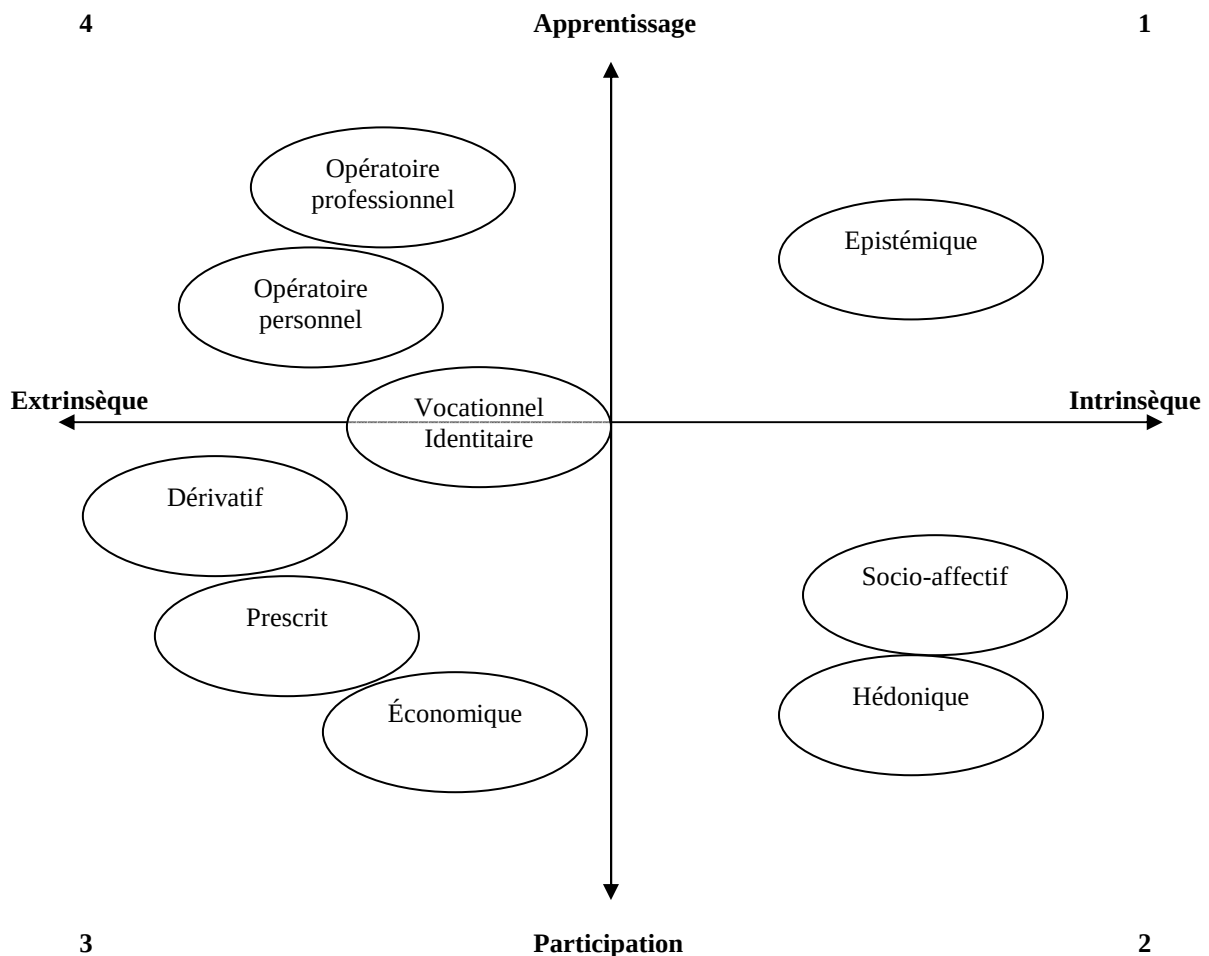
- **La notion de représentation de l'avenir** : par la formation, l'apprenant possède un instrument de gestion de son avenir (selon son but, son projet, sa perspective future, son horizon temporel, son attente de résultat, etc.).
- **Le concept de perception de compétence** : l'apprenant sera plus enclin à agir s'il se sent capable de réussir la formation (donc d'apprendre, puis d'utiliser les acquis de sa formation). En cas de perception d'incompétence, l'apprenant pourra se résigner et aller jusqu'à abandonner la formation (cas fréquent des publics dits « en grande difficulté »). Comme le souligne l'auteur, ce concept a des implications nombreuses en formation, notamment en ce qui concerne l'évaluation et la relation pédagogique.
- **Le concept d'autodétermination** : l'apprenant doit pouvoir faire preuve d'autonomie et jouir d'une certaine liberté dans le cadre de son apprentissage. Plus l'apprenant se sentira responsable de ses choix, plus sa motivation à se former sera accrue. Ce concept rappelle donc l'importance de la notion d'autoformation, ou, plus précisément d'autodirection de la formation (Carré, Moisan et Poisson, 1997, cités par Carré, 2004b, p. 291).

En plus de ces composants de base de la motivation, l'auteur propose d'analyser les contenus, à savoir « les motifs ou raisons d'agir des sujets sociaux » (Carré, 2004b, p. 292). Lors d'une recherche précédente portant sur l'engagement en formation (Carré, 2002), l'auteur a pu élaborer un modèle descriptif des orientations et des motifs d'engagement éducatif des adultes. Ces motifs sont **pluriels** (il y a généralement plusieurs raisons pouvant se combiner entre elles), **contingents** (ne dépendant pas de caractéristiques propres à l'apprenant, mais aussi de son rapport au projet de formation, dans une certaine situation et à un certain moment de sa vie) et **évolutifs** (en fonction de l'apprenant et des contingences précédemment mentionnées, le nombre, l'importance et l'articulation de ces motifs peuvent évoluer). Le modèle proposé comprend quatre orientations motivationnelles : intrinsèque (motifs liés au

²⁹⁵ Cela est d'autant plus vrai dans les entreprises ne pouvant accorder d'augmentations, individuelles ou collectives, à ses salariés, mais devant dans tous les cas participer au financement de la formation (de par l'obligation légale). Le budget formation pourra alors être aussi utilisé à titre de rémunération indirecte.

fait même d’être en formation), extrinsèque (motifs qui trouvent leur satisfaction en dehors de la formation elle-même), vers l’apprentissage (volonté d’acquérir des connaissances, habiletés, attitudes, savoirs, etc.) et vers la participation (volonté de s’inscrire, d’être présent à la formation, pour un motif indépendant de l’apprentissage de savoirs). Ce modèle est schématisé ci-dessous.

Schéma 8. Quatre orientations et dix motifs d’engagement en formation



Source : Carré (2004b, p. 293).

Voici la description des trois motifs **intrinsèques** (Carré, 2004b, p. 293-295) :

- **Épistémique** : le souhait d’apprendre, le fait de prendre du plaisir au contact de la connaissance, d’un contenu de formation.
- **Socio-affectif** : participer à une formation pour nouer des contacts. La formation devra donc favoriser les échanges, permettre aux participants d’établir des contacts, d’appartenir à un groupe, de développer des réseaux, etc.

- **Hédonique** : participer à une formation pour jouir des conditions matérielles et de l'environnement de celle-ci (ambiance, confort, hébergement, restauration, intérêt pour les outils utilisés, etc.), sans tenir compte de l'apprentissage qu'elle permet.

Et voici le détail des motifs **extrinsèques** :

- **Économique** : participer à une formation en vue d'obtenir des avantages de nature économique directs (ex. primes) ou indirects (ex. avantages matériels obtenus à la suite de la formation).
- **Prescrit** : partir en formation suite à l'injonction d'autrui, sous des formes discrètes (pression de conformité sociale, conseil forcé d'un responsable hiérarchique, intervention d'une personne influente, etc.) ou explicites (inscription contrainte, obligation légale, etc.), ce qui ne favorise pas un engagement fort de l'apprenant.
- **Dérivatif** : partir en formation pour éviter des situations ou activités vécues comme désagréables (ex. mauvaise ambiance de travail, tâches routinières, manque d'intérêt pour son travail, vie affective ou sociale pauvre, conflits familiaux, etc.).
- **Opératoire professionnel** : se former pour acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) perçues comme nécessaires à l'exercice de sa fonction, ceci afin d'anticiper ou de s'adapter à des changements organisationnels (notamment techniques) en vue de développer sa performance.
- **Opératoire personnel** : se former pour acquérir les compétences perçues comme nécessaires à la réalisation d'activités extra-professionnelles (loisirs, vie familiale, responsabilités associatives, etc.), dans un but d'action concret bien défini.
- **Identitaire** : se former pour acquérir les compétences ou la reconnaissance symbolique nécessaires au maintien ou à une transformation de ses caractéristiques identitaires (statut social, professionnel ou familial, fonction, niveau de qualification, titre, etc.). L'apprenant recherche donc la reconnaissance de l'environnement et une bonne image sociale, en plus ou non de toute forme de motif économique.
- **Vocationnel** : se former pour acquérir les compétences ou la reconnaissance symbolique nécessaires à l'obtention, la préservation, l'évolution ou la transformation d'un emploi. La formation sert donc l'orientation professionnelle, la gestion de carrière ou la recherche d'emploi (ce motif venant avant ou à côté des motifs économique, opérationnelle ou identitaire). La certification des compétences acquises peut ainsi constituer un moyen de faire valoir des acquis auprès d'employeurs potentiels (Conter *et al.*, 2002a).

Carré (2004b) propose donc un modèle permettant d’appréhender le processus et le contenu de la motivation. Il note que ceux-ci « régissent le rapport individuel à la formation sous au moins trois aspects : l’engagement, l’apprentissage et la persistance » (Carré, 2004b, p. 295) : qu’est-ce qui motive le salarié à partir en formation (engagement) ? Quels sont les facteurs de motivation ayant une influence sur l’acquisition de compétences (apprentissage) ? Qu’est-ce qui le motive à poursuivre sa formation (persistance) ? La notion de « persistance » peut également être liée au transfert des acquis²⁹⁶ : qu’est-ce qui motive le salarié à transférer ses acquis et à les utiliser durablement à son poste de travail ? Au-delà des motivations individuelles, l’auteur rappelle que d’autres éléments entrent en ligne de compte : les paramètres sociodémographiques (âge, genre, catégorie socio-économique, qualification, statut social et familial, etc.), les données biographiques, le rapport au savoir et aux institutions et à la relation pédagogique, et les capacités cognitives acquises avant le départ en formation, ces éléments influant sur les dispositions et les performances du participant à la formation (Carré, 2004b, p. 298). La motivation serait ainsi un « point de rencontre, d’arbitrage et de décision » (Carré, 2004b, p. 298) entre ces différents éléments constitutifs de l’efficacité de la formation. L’identification des motivations des salariés à aller se former est donc une condition nécessaire mais non suffisante pour garantir le départ des salariés en formation. Comme mentionné par l’auteur, différentes variables peuvent favoriser ou freiner le départ en formation en agissant directement sur le taux d’accès à la formation.

2.2 Les déterminants de l’accès à la formation pour les salariés

L’un des objectifs majeurs des législateurs assigné au système de la FPC en France était la réduction des inégalités : moins un salarié était qualifié à son entrée dans la vie active, plus il devait être susceptible d’être formé tout au long de sa vie. Or, il semble que ce système ne permette la réduction des écarts et contribue même à les exacerber. Dayan et Eksl (2007) le qualifient ainsi d’« anti-redistributif » (p. 2), contribuant à laisser sur le côté « ceux dont les mobilités sur le marché du travail seraient les moins sécurisées » (p. 2). Pour expliquer ces écarts en matière d’accès des salariés à la formation, il est possible d’identifier des variables individuelles et organisationnelles qui apparaissent comme étant des discriminants forts (Dayan et Eksl, 2007, p. 2).

²⁹⁶ Concept qui sera développé au chapitre III de la partie II, à l’occasion de la présentation des modèles théoriques d’évaluation de la formation.

2.2.1 Les variables individuelles

La première catégorie de variables pouvant influencer le taux d'accès à la formation des salariés a trait aux caractéristiques des individus.

Le genre est l'une de ces variables. Pour Gélot (2004, p. 19), les hommes semblent légèrement privilégiés en termes d'accès à la formation. Parmentier (2008) remarque également que, « Partout, le taux d'accès à la formation reste plus élevé pour les hommes (environ 37 %) que pour les femmes (34,5 %) » (p. 22). En revanche, le constat est différent en ce qui concerne la formation volontaire, qui se réfère pour Cloutier, Morin et Renaud (2005) « au concept d'apprentissage continu lié à la profession ou l'emploi et ayant lieu tout au long de la vie adulte hors des heures de travail et sur le temps personnel du salarié, une fois la formation qualifiante complétée » (p. 3). Une étude²⁹⁷ menée par ces auteurs montre que le niveau de scolarité et l'ancienneté produiraient un effet différencié sur la participation des cadres (hommes et femmes) à ce type de formation. Les résultats semblent indiquer également que les cadres féminins participeraient davantage à la formation volontaire que les cadres masculins. La formation volontaire pourrait alors être considérée comme une stratégie d'action parallèle visant à contrer la discrimination dont sont victimes les cadres féminins en matière de promotion tout au long de leur carrière (visant alors une surqualification pour s'en prémunir). Toutefois, il convient de relativiser ces résultats, car il semble que les études sur le sujet se contredisent quelque peu d'après ces auteurs. Difficile donc de généraliser.

L'âge et l'ancienneté sont aussi deux variables importantes (et indirectement liées). D'après Gélot (2004, p. 19), les jeunes et les adultes sont les catégories qui profitent le plus de la formation, au détriment des salariés âgés. Toutefois, à expérience professionnelle identique, un salarié aurait deux fois plus de chance de se former si son ancienneté est importante dans l'entreprise. À l'inverse, une enquête de la DARES (Gélot et Minni, 2002) montre qu'entre janvier 1999 et février 2000, les jeunes de seize à vingt-cinq ans n'ont pas accédé davantage à la formation continue que les adultes de trente à quarante-neuf ans. En dehors des formations en alternance (qui leur sont souvent spécifiques), leur taux d'accès semble même légèrement inférieur à celui des adultes. Il semble aussi que le taux d'accès soit meilleur durant les

²⁹⁷ Les auteurs ont étudié le lien entre 5 déterminants (âge, niveau de scolarité, ancienneté organisationnelle, niveau hiérarchique, responsabilités familiales) et la participation à la formation volontaire pour des cadres masculins et féminins.

premières années suivant la fin des études initiales (et il est moindre en milieu de carrière professionnelle). Il en est de même en ce qui concerne la qualité de ces formations (au niveau de leur durée, des modes de certification des acquis, etc.).

Enfin, le constat fréquent est que les entreprises investissent généralement davantage dans les employés ayant **un niveau de formation initiale élevé**. Gélot (2004, p. 19) remarque ainsi que les ingénieurs et cadres sont davantage formés que les ouvriers non qualifiés qui ont vingt fois moins de possibilités de se former. Cet écart dans les taux d'accès à la formation peut paraître paradoxal : ce sont finalement les moins qualifiés qui sont les moins formés et les plus qualifiés qui le sont davantage, comme semblent en attester les chiffres ci-dessous, relatifs au taux d'accès à la formation par catégorie socio-professionnelle.

Tableau 10. Taux d'accès à la formation professionnelle en France selon la CSP (en %)

Catégories socioprofessionnelles	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Agriculteurs	2,9	4,0	3,7	3,2	3,3	3,7	3,9
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	3,7	3,6	3,5	3,9	3,8	4,1	3,5
Cadres et professions intellectuelles supérieures	15,3	15,0	16,6	15,7	15,0	14,3	13,5
Professions intermédiaires	14,7	13,7	14,8	14,9	14,0	13,9	12,4
Employés	8,7	8,7	9,7	9,2	9,3	8,6	8,1
Ouvriers	5,5	5,8	5,9	5,6	5,9	6,0	5,4
Ratio cadres/ouvriers	2,78	2,59	2,81	2,80	2,56	2,38	2,5

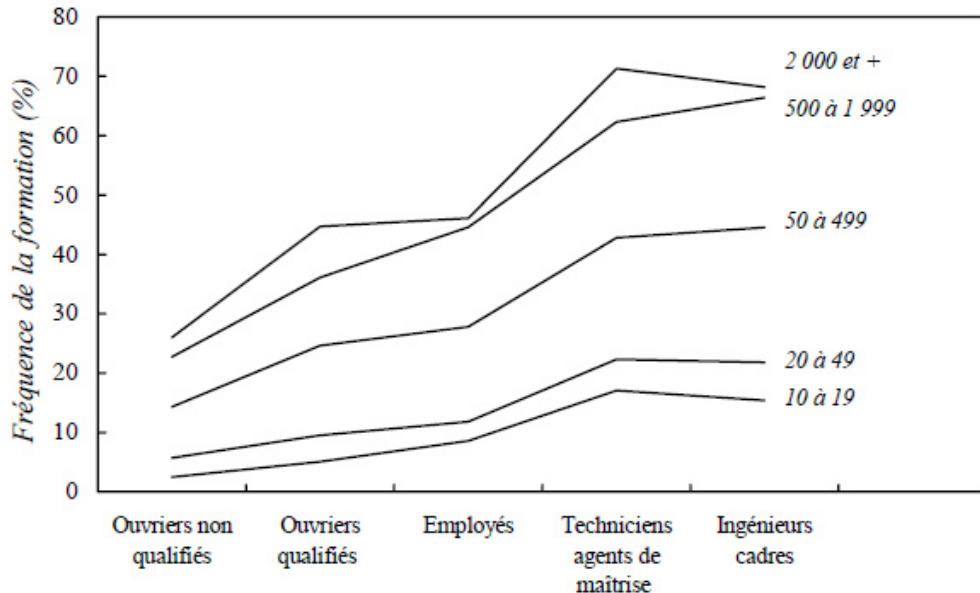
Champ : France métropolitaine, individus âgés de quinze ans ou plus (âge au dernier jour de la semaine de référence) ayant terminé leurs études initiales au moins un mois avant l'enquête.

Source : INSEE, enquêtes Emploi (site Internet de l'INSEE consulté en 2011).

Le départ en formation dépend donc aussi du niveau de qualification et de diplôme, faisant ainsi en sorte que le système profite avant tout aux mieux formés suivant une logique cumulative (Dayan et Eksl, 2007, p. 2). Déjà « rodés » au système éducatif, ils sont considérés comme étant plus aptes et volontaires à accueillir de nouveaux savoirs. Les entreprises pourraient donc concentrer leurs efforts de formation sur ceux-ci pour optimiser le retour sur investissement. Cela rejoint la logique de la théorie du capital humain (Becker, 1964) : les entreprises chercheraient à optimiser leur investissement en capital humain et pourraient donc sélectionner les futurs formés avec notamment, comme critère de sélection, leurs aptitudes futures anticipées. Cette hypothèse a fait l'objet d'une validation empirique et il apparaît que

l'effort de formation est d'autant plus important que la taille de l'entreprise²⁹⁸ et le diplôme sont élevés, pointant du doigt l'échec du système français de la FPC, ce que montre la figure ci-dessous.

Schéma 9. Niveau de formation initiale et taille de l'entreprise



Source : Gauron (2000, p. 100), d'après Péry (1999, p. 65).

C'est ce que note aussi Meignant (2006) : « La probabilité d'accès annuel à la formation d'un ouvrier d'une entreprise de 10 à 59 salariés est de 2,6 %, contre 61 % pour les cadres des entreprises de plus de 2000 » (p. 407). Des catégories de salariés se retrouvent ainsi exclues, et la formation devient une affaire d'élites, ce qui va à l'encontre d'une approche socialement responsable de la formation professionnelle. S. Guerrero et Sire (1999) remarquent aussi que la formation professionnelle s'adresse en priorité aux salariés les plus qualifiés et que le niveau de formation initiale des salariés apparaît comme un facteur constant, agissant de façon similaire quelles que soient les raisons pour lesquelles le salarié n'aurait pas suivi d'études supérieures. Ainsi, « La formation financée par l'entreprise apparaît donc plus comme un complément que comme un substitut » (Parmentier, 2008, p. 22), la formation initiale restant un déterminant fort pour la suite. Les chiffres donnés par l'INSEE (2011) et vus précédemment vont aussi dans le même sens, montrant ainsi que les cadres bénéficieraient de deux à trois fois plus de formations que les ouvriers, ces derniers pouvant

²⁹⁸ Nous y reviendrons plus loin, à l'occasion de la présentation des variables organisationnelles susceptibles d'influencer le taux d'accès à la formation.

exprimer peu de besoins de formation, montrant moins d'envie à se former, mais ils peuvent être aussi considérés comme « incapables » du point de vue de la formation par leurs responsables. Notons un paradoxe : dans le cadre de leur enquête, Conter *et al.* (2002a) ont remarqué que les bénéfices les plus importants reviennent aux salariés peu qualifiés ayant suivi les formations les plus longues. De par leur niveau de compétence, les salariés plus qualifiés semblent, eux, moins ressentir le bénéfice de la formation ou son utilité. Cela signifierait que ceux qui sont les plus formés, sont aussi ceux qui en ressentent le moins les effets²⁹⁹. Pour reprendre les propos de Parmentier (2008), « La formation va aux formés » (p. 21) ou, dit autrement, « La formation professionnelle arrose là où c'est mouillé » (p. 22), même si l'auteur note depuis quelques années une stabilisation de l'écart entre les ouvriers non-qualifiés et les cadres. Cette stabilisation peut trouver son explication dans la diminution nette du nombre de personnes sans diplôme(s) comme l'attestent les chiffres ci-dessous.

Tableau 11. Niveau de diplôme selon l'âge en 2010 (en %)

	15 à 19 ans	20 à 24 ans	25 à 49 ans	50 à 64 ans	65 ans ou plus	Ensemble
Aucun diplôme, CEP	3,6	8,9	15,1	31,9	59,1	26,8
Brevet des collèges	1,5	5,7	6,5	9,1	7,6	6,9
CAP, BEP	2,2	13,7	23,8	27,2	14,7	20,4
Bac, brevet professionnel ou équivalent	0,6	16,3	19,0	12,6	9,1	13,9
Supérieur court	0,0	6,6	15,5	8,8	3,5	9,6
Supérieur long	0,0	4,3	18,9	10,4	6,2	11,8
En cours d'études initiales	92,1	44,5	1,2	0,0	0,0	10,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Champ : personnes de quinze ans ou plus en France métropolitaine.

Source : INSEE, enquêtes Emploi (site Internet de l'INSEE consulté en 2011).

Ce tableau montre aussi que le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur est en croissance. Or, comme nous l'avons vu précédemment, plus la formation initiale du salarié est élevée, plus celui-ci va être demandeur de formations au travail. Au vu de ces chiffres, la demande de formation professionnelle est donc susceptible de poursuivre sa croissance. Par ailleurs, même si davantage d'individus suivent une formation initiale plus poussée, l'écart entre les plus faiblement et les plus fortement diplômés peut se maintenir, voire se creuser encore.

²⁹⁹ Un comble, nous en conviendrons.

Ainsi :

Entre les 10 % qui ont effectué les études les plus longues, et les 10 % qui ont effectué les études les plus courtes, l'écart est aujourd'hui supérieur à neuf ans de scolarité, contre six pour les générations nées dans les années 1930. (Meignant, 2006, p. 407)

Enfin, **l'appétence des salariés vis-à-vis de la formation** peut aussi être une nouvelle variable à intégrer. Mais elle fait parfois défaut pour diverses raisons (Henripin, 1998) :

- **Le manque d'intérêt personnel ou professionnel à se former** : par exemple, le besoin a été mal identifié et le salarié se voit proposer une formation visant à développer une compétence qu'il maîtrise parfaitement ou dont il n'a pas besoin. Si tel est le cas, il pourrait aussi croire que sa compétence n'est pas reconnue à sa juste valeur. S. Guerrero et Sire (1999) notent que les ouvriers et employés non-qualifiés ne perçoivent pas le départ en formation comme une opportunité de développer leurs compétences afin d'améliorer leur efficacité dans leur environnement social et professionnel, mais plutôt comme une remise en cause de leurs compétences. À l'inverse, les cadres, bien souvent passés par l'enseignement supérieur, manifestent davantage d'intérêt pour la formation professionnelle. Ils ont tout d'abord été habitués à être formés, parfois durant plusieurs longues années, et ils ont conscience que leurs fonctions nécessitent une actualisation régulière de leurs connaissances. Fournier (2006) remarque également que les employés les moins qualifiés ne pensent que très rarement à avoir recours à la formation pour améliorer leur situation professionnelle (en termes de promotion ou d'augmentation salariale). Cet auteur conseille donc aux entreprises de mieux lier la formation aux effets possibles en termes d'emploi et de rémunération, puis de communiquer sur ce lien auprès des salariés les moins qualifiés. Encore faut-il qu'elles le souhaitent car la démocratisation de la formation (*via* la formation en ligne notamment) peut engendrer « une entropie de connaissances et de compétences », donc « de revendication de reconnaissance » difficile à gérer, alors même que la fidélisation de leurs employés est déjà un défi en soi (Bouvard, 2002).
- **La crainte de l'échec** : dans leur étude, S. Guerrero et Sire (1999) remarquent que les ouvriers et employés non qualifiés envisageraient la formation comme un retour sur les bancs de l'école, leur rappelant de « mauvais » souvenirs (se retrouver face à un « prof », le départ précoce du système éducatif, etc.) et faisant craindre l'échec « scolaire ». Pour éviter, ou tout du moins atténuer ces appréhensions, charge à l'entreprise de valoriser la formation (acquisition de compétences nouvelles,

perspectives de mobilité en interne, développement de l'employabilité) et aux formateurs d'adapter leurs méthodes³⁰⁰. S. Guerrero et Sire (1999) notent aussi que, si les règles du jeu sont bien comprises et acceptées par les salariés les plus qualifiés, il n'en est pas de même pour le personnel moins qualifié. En effet, « Les ouvriers et employés, souvent encore placés dans une organisation du travail taylorienne qui laisse peu de place à l'autonomie, ont du mal à s'adapter à de nouvelles formes de travail » (S. Guerrero et Sire, 1999, p. 3). Cette résistance au changement peut, de plus, être combinée avec des difficultés à apprendre et des appréhensions face à la formation (S. Guerrero, 1998, citée par S. Guerrero et Sire, 1999, p. 3).

- **La crainte de l'évaluation à l'issue de la formation** : si une évaluation des acquis est prévue, elle peut être perçue comme une notation, voire comme une sanction. Charge aux responsables de l'évaluation d'insister sur la visée de celle-ci (évaluer les effets de la formation, non le formé³⁰¹).
- **La crainte de la mise à l'écart** : si elle accompagne une promotion ou une mutation géographique non désirée(s), elle sera perçue comme extrêmement dévalorisante, l'entreprise cherchant alors à se « débarrasser » du salarié. De plus, le départ en formation peut aussi être perçu comme une mise à l'écart, rendant difficile le retour en poste (comme l'absence de participation à des projets importants pour la carrière, parfois au profit de salariés moins compétents mais présents au moment opportun), même si les nouvelles technologies permettent de maintenir un minimum le contact. Pour y remédier, la formation peut être dispensée sur le lieu de travail, mais le salarié sera toujours occupé par celle-ci, en plus des nuisances possibles inhérentes à son activité, sans pouvoir se ressourcer hors de l'entreprise et apprendre au contact de participants extérieurs (*benchmarking* sur les pratiques, échanges d'informations, etc.).

Aux variables individuelles s'ajoutent également des variables organisationnelles au moins aussi importantes pour expliquer les écarts de taux d'accès à la formation.

³⁰⁰ Là est l'une des différences majeures entre la pédagogie et l'andragogie : la prise en compte de l'adulte apprenant et de son lien à l'organisation.

³⁰¹ Et donc envisager (et admettre) que si les résultats de l'évaluation des acquis sont médiocres, c'est peut-être le fait de la formation, d'une mauvaise analyse du besoin... mais pas nécessairement du formé.

2.2.2 Les variables organisationnelles

Pour Caspar et Meignant (1988, p. 11), l'égalité d'accès à la formation, creusée par des différences entre les entreprises, les secteurs, les zones économiques, etc., relève davantage de la théorie. Quelles sont les variables organisationnelles les plus critiques ?

D'après Gélot (2004, p. 19), le taux de départ en formation serait notamment fonction de **la taille de l'entreprise** (30 % pour les plus petites, 95 % pour les grandes). Ainsi, au début des années 2000, les entreprises de 10 à 20 salariés consacraient en moyenne 1,66 % de leur masse salariale à la formation, contre 4 % pour les très grandes entreprises. Une étude du GARF (2005) en 2004-2005 note aussi, sans surprise, une correspondance entre la taille de l'entreprise et le taux moyen d'investissement en formation : « Si celui-ci dépasse les 2 % dès la tranche de 100 salariés, il atteint un taux proche des 4 % pour les entreprises de 5 000 salariés et plus » (p. 5). Plus récemment, Parmentier (2008), à son tour, fait un constat similaire : « Le taux de départ en formation est de 8,3 % pour les entreprises de moins de 20 salariés et de 51,9 % pour les entreprises de 2 000 salariés et plus » (p. 22). Toutefois, cet écart tend à se réduire, en France comme dans d'autres pays européens. Le tableau ci-dessous fournit des chiffres intéressants sur les taux d'accès à la formation en fonction de leur catégorie socioprofessionnelle et de la taille de leur entreprise d'appartenance³⁰².

Tableau 12. Taux d'accès des salariés à la formation par CSP et taille des entreprises en 2002 (en %)

	Ouvriers non qualifiés	Ouvriers qualifiés	Employés	Techniciens et agents de maîtrise	Ingénieurs et cadres	Ensemble
de 10 à 19 salariés	2,2	4,3	6,6	14,4	11	6,8
de 20 à 49 salariés	4,7	10,1	9,9	20,2	17,5	11,6
de 50 à 249 salariés	12	23,3	21,9	40,1	37,7	26,8
de 250 à 499 salariés	16,4	30,9	29,6	48,9	50,4	36
de 500 à 1 999 salariés	20,9	35,8	38,6	54,5	58,2	44,2
2 000 salariés et plus	23,1	44,3	45,4	60,1	59,3	49
Ensemble	15	27,9	28,5	48,7	46	33,8

Source : enquête de l'OCDE (2005, citée par Dayan et Eksl, 2007, p. 2) (réalisée à partir des déclarations fiscales n° 24-83 exploitées par le Céreq).

³⁰² Cette étude porte sur 17 pays de l'OCDE (hors France).

Cette étude souligne l'importance de certaines variables individuelles étudiées précédemment : les adultes ayant un faible niveau d'éducation ainsi que les salariés âgés sont les moins favorisés en termes d'accès à la formation. S'y ajoute également l'influence de la taille de l'entreprise : le fait d'être salarié d'une PME ne favorise pas non plus le départ en formation. Dayan et Eksl (2007, p. 2) notent que ces inégalités s'avèrent encore plus marquées en Hongrie, au Mexique, en Pologne, au Portugal, en Espagne et en Corée ; bien que moindres, elles sont aussi significatives au Canada, au Danemark, en Finlande, en Allemagne, en Suède, en Norvège, au Royaume-Uni et aux États-Unis. Cela amène les auteurs à se questionner sur ce désintérêt somme toute généralisé des salariés ou des entreprises pour la formation continue, notamment dans des pays où les systèmes de formation sont relativement hétérogènes. Ils citent l'OCDE qui remarque que « nombre d'employeurs semblent partir du principe qu'ils profiteront davantage de la formation des plus qualifiés et qu'il n'est pas intéressant d'offrir à ceux qui le sont peu des compétences de base »³⁰³ (Dayan et Eksl, 2007, p. 2). Là encore, cela semble montrer que les plus qualifiés profiteront davantage de la formation, avec parfois une logique de fidélisation souhaitée par l'entreprise, au détriment des moins qualifiés qui n'exprimeront que très rarement le désir de voir leur besoins de formation satisfaits. Variables individuelles et organisationnelles semblent donc imbriquées pour déterminer le taux d'accès à la formation des salariés.

Aventur et Hanchane (1997, p. 2) considèrent aussi que l'inégalité entre les catégories socioprofessionnelles dans l'accès à la formation professionnelle serait liée à la taille de l'organisation, mais aussi à **son secteur d'activité**. Gélot (2004, p. 19) constate que les secteurs à très forte intensité capitaliste ou ayant recours aux technologies de pointe ont un taux de formation très élevé par rapport aux secteurs faisant appel à une main-d'œuvre moins qualifiée. Plus largement, Parmentier (2008, p. 34-35) identifie des secteurs où la participation financière reste supérieure à la moyenne nationale de 3,2 % (transports aériens et spatiaux, production et distribution d'électricité et de gaz ou fabrication des équipements électriques et électroniques, etc.), alors que d'autres restent très proches de l'obligation légale (pêche et aquaculture, travail du bois, industrie du cuir et de la chaussure, construction travaux et finitions). Quant aux taux d'accès des salariés, l'auteur note également des secteurs où les taux demeurent les plus élevés (banques, postes et télécommunications, production et distribution d'eau, raffinage et industrie nucléaire). On assiste donc visiblement à une

³⁰³ Constat que nous avons déjà établi plus haut.

polarisation entre des entreprises formant massivement (10 % des entreprises représentent un tiers des salariés et 60 % des dépenses consacrées à la FPC) et celles beaucoup plus modestes en termes de formation. En lien direct avec le secteur d'activité, pour Dayan et Eksl (2007), les raisons de l'inégalité d'accès à la formation pour certains publics de salariés sont aussi à aller chercher du côté du « **contenu en formation continue** » (p. 3) des emplois. En effet, la formation continue sera d'une importance inégale pour les emplois selon l'activité économique de l'entreprise, son type, la qualification de la main-d'œuvre, le poids des technologies et techniques de pointe, etc.

Une étude de la DARES de 2002, se basant sur la plupart de ces variables organisationnelles et individuelles, conclut que « À tout âge, un haut niveau de formation initiale, une qualification professionnelle élevée, un emploi stable et à temps plein, une plus grande ancienneté dans une grande entreprise de la construction ou du tertiaire sont également des facteurs favorables à un meilleur accès à la formation continue » (Gélot et Minni, 2002, p. 1). Mais qu'adviennent les salariés qui ne partagent pas ces caractéristiques et qui ne travaillent pas dans une organisation correspondant à celles décrites ? Ainsi, « La perspective d'une formation professionnelle considérée comme une seconde chance pour les salariés reste dans les faits une volonté et n'est pas encore une réalité » (Parmentier, 2008, p. 22). Toutefois, d'après ses chiffres, Gélot (2004, p. 19) note un resserrement progressif des écarts sur l'ensemble des indicateurs qu'il a présentés (tant au niveau des variables organisationnelles qu'individuelles), tendant vers une égalité théorique à terme de l'accès à la formation. En conclusion, il suggère que « l'inégalité d'accès à la formation doit être recherchée plutôt dans les pratiques des entreprises, en combinant les caractéristiques des employeurs et celles des emplois occupés, que dans les caractéristiques socio-démographiques des salariés » (Gélot, 2004, p. 19). Ce type d'inégalité serait donc davantage fonction de l'organisation que de l'individu lui-même. Enfin, l'auteur note que « Plus l'effort moyen de formation est élevé, moins l'inégalité d'accès est importante et inversement » (Gélot, 2004, p. 19). Sur la période 1984-1992, Aventur et Hanchane (1997) observent eux que les entreprises les plus formatrices sont celles répartissant leur effort de formation de la façon la plus égalitaire entre les différentes catégories de salariés. Ils constatent aussi que le nombre d'entreprises adoptant ce type de pratiques est en légère croissance. Ainsi, pour ces auteurs, « l'enjeu n'est plus de veiller au respect d'une justice procédurale garantissant l'égalité des chances d'accéder à la formation, mais d'assurer à chacun, et en particulier aux travailleurs les plus vulnérables, un accès effectif aux formations visant l'adaptation à l'emploi » (Aventur et Hanchane, 1997,

p. 4). Et les auteurs de préciser que « Cette égalité n'est pas de nature "arithmétique". Elle a pour objectif de réduire l'écart entre les compétences détenues par les individus et celles exigées par l'organisation. Elle est donc "proportionnelle" aux besoins de chacun mesurés à l'aune de cette distance » (Aventur et Hanchane, 1997, p. 4). L'enjeu est ainsi d'autant plus important pour les salariés les moins qualifiés, surtout s'ils représentent une part importante de l'effectif de l'organisation. Aussi, l'avenir nous dira si le DIF a tenu ses promesses et a effectivement permis à tout un chacun d'être formé en entreprise.

Conclusion : la place du salarié dans la formation en entreprise, agir ou subir ?

Dans le contexte socio-économique actuel, et notamment depuis les dernières réformes de la FPC, il est de plus en plus demandé aux salariés de prendre en main le développement de leurs compétences et la gestion de leur carrière (Carré, 1999). Le salarié doit en effet pouvoir se construire un projet personnel de formation et de qualification (Maroy et Conter, 2000). Ainsi, auparavant présentée comme un droit, la formation est de plus en plus proche dans l'esprit de l'obligation (Maroy, 2000). La responsabilité de la formation n'est donc plus uniquement celle de l'employeur : elle est aussi celle de son personnel. Or, on remarque que les salariés sont encore souvent exclus de l'élaboration et de la conception des activités de formation et de développement (Henripin, 1998, p. 58). Ainsi est-il nécessaire de faire évoluer le formé vers un statut d'apprenant, l'apprenance pouvant être définie comme « un ensemble durable de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations, qu'elles soient formelles ou non, expérientielles ou didactiques, autodirigées ou dirigées, intentionnées ou fortuites » (Carré, 1999, cité par Parmentier, 2008, p. 150). L'apprentissage est en effet un phénomène complexe, où l'individu doit adopter une posture active :

L'apprenant ne serait plus un « réceptacle » passif mais deviendrait « architecte » de son propre devenir, gestionnaire de ses compétences, entrepreneur de lui-même et créateur de richesse. Mais dans ce cadre, l'entreprise doit également, au travers d'une organisation innovante, dépasser les schémas traditionnels et mettre en place un apprentissage organisationnel. (Parmentier, 2008, p. 150)

Aussi, si l'apprenant reste l'acteur principal de l'investissement (Carré et Vidal, 1988, p. 45), l'apprentissage est aussi le fruit de son interaction avec son équipe et son organisation. Ainsi, reconnaissons qu'« Apprendre concerne donc tout à la fois les individus, les équipes et les entreprises. C'est l'entreprise dans son ensemble qu'il faut concevoir comme un système apprenant » (Carré, 1999, cité par Parmentier, 2008, p. 150). Comme le note Meignant (1986,

p. 47-50), l'individu doit ainsi être soutenu dans son apprentissage par son l'organisation, et ne pas se retrouver face à une double injonction, recevant alors deux messages contradictoires³⁰⁴. Pour l'auteur, « Ce qui fait la différence, c'est la capacité de l'organisation à faire une **offre**, c'est-à-dire à permettre au salarié de se situer par rapport à un projet collectif crédible » (Meignant, 1986, p. 50), notamment en incitant encadrement et salariés à réfléchir ensemble aux possibilités d'améliorer leur contribution collective à l'efficacité de l'entreprise, à court terme comme à long terme³⁰⁵. De ce fait, « l'entreprise devrait amener le salarié à considérer sa compétence personnelle comme son "fonds de commerce", qu'il a le choix entre développer, laisser stagner ou régresser » (Meignant, 1986, p. 105). Ainsi, le salarié doit avoir une vision claire des implications de ses choix en la matière, et ce, grâce aux différentes politiques de l'entreprise : la politique d'information (pour permettre au salarié de situer son niveau de compétence par rapport au marché de l'emploi dans et en dehors de l'entreprise), du personnel (les entretiens d'évaluation doivent lui permettre d'évaluer ses performances et son potentiel d'évolution), de formation (pour traduire cette vision en projet finalisé comportant des objectifs clairs), etc. (Meignant, 1986, p. 105).

Pour Dayan et Eksl (2007, p. 2), la généralisation des entretiens professionnels devrait permettre aux salariés (notamment ceux ayant le plus faible taux d'accès à la formation) d'exprimer plus facilement leurs besoins, d'être informés de leurs droits et, ainsi, corriger certains déséquilibres. La formation peut donc devenir l'affaire de tous les acteurs, si elle se base sur un management fondé sur l'implication des salariés et la flexibilité organisationnelle (S. Guerrero et Sire, 1999).

³⁰⁴ « "Il est important de se perfectionner pour évoluer, et vous avez le droit de le faire", et, en même temps, "Vous allez perdre votre temps et perturber le service par votre absence". Donc, allez-y, mais on aimerait autant que vous n'y alliez pas » (Meignant, 1986, p. 47). Ou dit autrement, « La formation est désirable (puisqu'elle permet d'évoluer) et légitime (puisque c'est la loi et qu'il y a un budget prévu pour cela), mais en même temps, si elle émane du salarié seul, elle est connotée négativement : c'est un aveu d'insuffisance, c'est une rupture de solidarité avec des collègues (qui devront faire votre travail pendant que vous serez absent) soit encore, plus subtilement, par la certitude que lorsque vous rentrerez de votre stage, personne, à commencer par votre encadrement, ne vous demandera de mettre en œuvre ce que vous aurez appris » (Meignant, 1986, p. 48).

³⁰⁵ C'est une approche beaucoup plus efficace que la simple mise à disposition d'une documentation informant les salariés sur les procédures d'inscription en formation et les dispositions légales, ou encore de catalogue de formations leur dressant une liste de stages sans objectifs précis.

CHAPITRE V. LES ENJEUX SOCIÉTAUX

Introduction

Le cinquième et dernier type d'enjeu lié à la formation est complémentaire aux deux précédents³⁰⁶. Si, il y a une trentaine d'années, « la formation continue apparaissait un peu comme une cerise sur le gâteau de l'entreprise, [de nos jours] elle est le levain de la pâte de nos sociétés, ingrédient sans lequel elles ne pourront pas continuer de se développer » (Centre des jeunes dirigeants [CJD], 2003, p. 10). La formation apparaît en effet comme l'un des leviers de développement de la société et de ses enjeux comme le note un rapport du BIT (1998b) : « La mondialisation, les nouvelles technologies et les nouvelles formes d'organisation du travail ont entraîné un accroissement de la demande de personnel qualifié » (p. 33). Ce même rapport indique par ailleurs que la situation est similaire dans les pays développés comme dans les pays en voie de développement. Voyons quels sont les principaux enjeux sociétaux auxquels la formation peut apporter des réponses.

1 Formation et évolution sociétale

L'importance de la formation sur le plan sociétal ne se dément pas, tant il est vrai qu'elle n'est plus désormais la chasse gardée des entreprises et des spécialistes.

Elle est ainsi reconnue comme pouvant contribuer à l'amélioration de la qualité de vie, à la réduction du taux de criminalité, à l'amélioration de la santé de la population et, plus généralement, au renforcement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (Coopers & Lybrand et la Commission des communautés européennes, 1996 ; Haveman et Wolf, 1984). Ces apports ne doivent pas toutefois hisser la formation au rang de solution miracle car, comme l'affirment Stankiewicz, Foudi et Trelcat (1993), « utiliser la formation comme variable d'action d'une politique des transferts sociaux, c'est organiser la confusion des logiques et contribuer à discréditer la formation » (p. 31). De ce fait, s'il est vrai qu'elle peut contribuer au bon fonctionnement de la société, la formation ne peut être perçue comme un remède miracle à l'ensemble des maux sociétaux mais comme une aide dans les domaines où elle peut avoir une réelle influence (à commencer par toutes les questions relatives au

³⁰⁶ Les effets de la formation sur la société se font essentiellement au travers des individus et des organisations.

développement des connaissances et des compétences). La formation est un moyen, parmi tant d'autres, d'aider la société à relever ses défis. À ce titre, peut-être devrait-elle être considérée comme un élément à part entière des politiques. Cela signifie que la formation ne serait efficace au regard de ces enjeux que si elle est mise en œuvre dans le cadre d'actions plus globales, faisant intervenir différents leviers.

Il y a toutefois des enjeux sociétaux pour lesquels la contribution de la formation est clairement identifiée et reconnue pour son efficacité. Le développement de l'employabilité des individus en est un parfait exemple.

2 Formation, employabilité et marché du travail

Confrontées à une responsabilité sociale et sociétale naissante, les entreprises ont aussi désormais pour objectif de développer leur capacité d'adaptation dans un environnement mouvant et donc de développer l'employabilité de leur personnel (Gilbert, 1999). Cet enjeu de l'employabilité est étroitement lié au développement de leurs compétences³⁰⁷. Comment la formation peut-elle y répondre ?

Dans l'impossibilité de garantir l'emploi à vie dans un environnement toujours plus imprévisible, l'entreprise est amenée à s'engager davantage dans le développement de l'employabilité de ses salariés. L'objectif est que chacun d'entre eux soit capable de réorienter sa carrière en cas d'accident de parcours professionnel (Finot, 2000). La formation a clairement un rôle à jouer afin de maintenir et de développer l'employabilité, et ce, sous différentes formes³⁰⁸. Notons toutefois que certaines actions de formation au caractère « social » très marqué (ex. conversion, bilans de compétences, lutte contre l'illettrisme) resteraient encore toutefois marginales (Coulon, 2005, p. 1).

Cette préoccupation de l'employabilité va de pair avec l'évolution de la conception de la carrière « classique » :

Penser qu'il faut sécuriser la vie professionnelle, c'est admettre que l'exercice d'une même profession de bout en bout d'une carrière n'est plus la règle générale. Un salarié sera conduit à changer plusieurs fois de travail dans sa carrière, à passer par des

³⁰⁷ Sur ce point, voir le chapitre III de cette partie consacré aux enjeux organisationnels de la formation.

³⁰⁸ Formations de reconversion professionnelle (ex. mobilité externe), de montées en compétences du personnel (ex. requalification), etc.

périodes hors de l'emploi, et sera donc confronté plusieurs fois à la recherche d'emploi. (Parmentier, 2008, p. 215)

Ce constat est également partagé par Mingasson (2002) :

Tout le monde sait, aujourd'hui, que chacun changera de métier, volontairement ou non, plusieurs fois dans sa vie professionnelle. Il faut donc s'y préparer à titre individuel. Et la seule façon de le faire est d'entretenir et d'acquérir des connaissances qui permettent ce changement de métier. (p. 18)

Le risque est en effet celui de la déperdition du savoir : un savoir, quel qu'il soit, qui ne serait plus entretenu, serait amené à se détériorer, à s'amenuiser pour, au final, disparaître. Ce scénario « catastrophe » est d'autant plus réaliste que les effets de la formation peuvent rapidement s'atténuer. Ainsi, une étude de l'INSEE aurait mis en exergue une obsolescence des effets de la formation proche de 50 % par an (Morier, 2005b, p. 44). La formation est donc non seulement nécessaire, mais elle doit pouvoir être mise en œuvre de façon régulière auprès des différents publics. En ce sens, le DIF permettra peut-être une plus grande régularité des actions formatives, notamment auprès des publics habituellement délaissés par la formation (à commencer par les plus faiblement qualifiés).

Cette question de l'employabilité a également fait l'objet de développements théoriques. Prenons la théorie du capital humain : celle-ci propose de différencier formation générale et formation spécifique³⁰⁹, la première développant des compétences « exportables » hors de l'entreprise. Se pose alors un dilemme pour l'entreprise : faut-il privilégier la formation spécifique au détriment de la formation générale et ainsi éviter d'investir en formation au risque de voir le salarié aller se vendre ailleurs ? Cette solution n'avantagerait pas particulièrement le personnel en termes de développement de l'employabilité. Cela aurait un impact social évident, mais également économique car, en cas de restructurations, il serait plus évident d'accompagner des individus davantage employables (donc ayant bénéficié régulièrement de formations, notamment « générales »). Il est à noter qu'une étude du CRÉDOC de 2002 avait montré que dans 43 % des cas, le refus d'un consommateur d'acheter le produit d'une entreprise tenait au comportement de celle-ci suite au licenciement de son personnel ou de la fermeture de ses usines (Bigot, 2003, p. 7). C'est ainsi que certaines entreprises, socialement responsables et soucieuses de développer l'employabilité de leurs salariés, « mettent alors en place des actions de formation pour leur permettre d'« apprendre à apprendre », ou d'« actualiser leur potentiel intellectuel » » (Tessier et Roger, 2003, p. 1).

³⁰⁹ Voir le chapitre II de la partie II.

L'entreprise doit donc pouvoir alterner formations générales et spécifiques et concilier ainsi développement économique et développement social.

L'État et les régions, en tant qu'autres financeurs de la formation professionnelle, attendent aussi des politiques publiques de formation professionnelle de lutter efficacement contre le chômage, notamment par le développement de l'employabilité. Il est en effet logique qu'un employé formé régulièrement ait une probabilité plus faible de connaître le chômage, notamment de longue durée. La qualité de la formation de base et de la formation continue figure justement parmi les thèmes prioritaires de l'Union européenne et de l'OCDE. À ce titre, plusieurs dispositifs ont été développés (dont la VAE) pour valoriser davantage l'expérience professionnelle et les compétences et développer ainsi l'employabilité et les possibilités de reconversion. Parallèlement à cela, le concept de « flexicurité » fait son chemin, où le salarié serait davantage formé et accompagné lors d'une transition professionnelle.

Les liens entre formation et emploi sont donc étroits et ont fait l'objet de débats. D'après Santelmann (2001), « Ce sont surtout les guerres, les crises et les reconstructions économiques qui ont provoqué des initiatives patronales visant à former ou qualifier des adultes » (p. 37). Il est vrai que les périodes de plein emploi sont plus propices aux investissements en formation, même si la crise de 2009 a montré que certaines entreprises n'hésitaient pas à recourir à la formation lors des périodes de chômage partiel (former plutôt que licencier). Or, de nombreux secteurs d'activité sont aujourd'hui confrontés à une pénurie de main-d'œuvre : l'artisanat et le BTP³¹⁰, la métallurgie³¹¹, les métiers de bouche, les secteurs bancaires et de l'assurance, le textile, l'informatique³¹², etc.). Le MEDEF annonce aussi le chiffre de 900 000 offres d'emploi non-satisfaites pour l'ensemble des branches professionnelles, tandis que le Pôle Emploi évalue leur nombre à 400 000. Régulièrement, la presse se fait aussi l'écho des difficultés de nombreux dirigeants à trouver les bonnes compétences, ce que ne manquent pas de confirmer régulièrement les « indicateurs de tension » élaborés par la DARES, montrant les difficultés croissantes de recrutement dans de nombreux secteurs d'activité.

³¹⁰ Selon, l'Union professionnelle artisanale (UPA), environ 88 000 offres d'emploi ne seraient pas pourvues dans l'artisanat et le secteur du bâtiment.

³¹¹ Notamment les caristes, électromécaniciens, soudeurs, chaudronniers, etc.

³¹² Pour le Syndicat national des bureaux d'études techniques (Syntec), 30 000 informaticiens sont manquants.

Ainsi :

Dans les années à venir, l'économie sera de plus en plus marquée par les secteurs où l'on produit des connaissances, du savoir, des aptitudes et des capacités. L'avenir de notre société ne sera plus déterminé par la production de biens matériels mais par celle de richesses spirituelles, intellectuelles, culturelles, en un mot immatérielles. Le symbole de la souffrance de notre société a tout d'abord été la pénurie de denrées alimentaires, puis la pénurie de biens de consommation, et ce sera demain la pénurie de connaissances, de savoir, et d'aptitudes. (Biedenkopf, 1988, p. 43, cité et traduit par Meyer-Dohm, 1988, p. 187-188)

Pour Bournois, Livian et Louart (1993), les distorsions actuelles entre emploi et formation contribuent à l'entretien de deux types de conflits :

ceux qui opposent le **niveau éducatif** (en progression) et le **type d'emplois offerts** (en décalage avec le niveau exigé) ; ceux qui mettent en rapport, d'une part, le système éducatif et ce qu'il produit (une **détention de diplômes** validant des connaissances formalisées), et d'autre part, les attentes des entreprises (avec une logique de la compétence fondée sur les **savoir-faire** accumulés par l'expérience). (p. 392)

Au niveau de sa formation initiale, l'étudiant est lui-même souvent partagé entre un choix d'orientation et les contraintes visibles du marché du travail. Certains indicateurs³¹³ peuvent caractériser ce choix comme le taux de tension (rapport entre le nombre de demandes d'emploi et le nombre d'offres d'emploi enregistrées), le taux de conformité (part des actifs exerçant un métier correspondant à leur formation initiale) ou encore le taux de débouché (rapport entre le nombre d'emplois et le nombre de sortants de formation par type de cursus, par exemple). Toutefois, l'objectif de formation tout au long de la vie que s'est fixé le système de formation français ne devrait plus « condamner » l'étudiant et le bloquer dans une filière où les débouchés sont rares. C'est l'objectif, mais nous avons vu précédemment que les réformes successives du système étaient aussi la conséquence d'une non-réponse de ce dernier au problème de l'accès à la formation et du développement de l'employabilité, notamment chez les plus faiblement qualifiés.

Au final, si la société souhaite tendre vers cette société de la connaissance, il convient plus que jamais de penser ensemble éducation/formation et emploi, ceci afin de favoriser l'entrée sur le marché du travail et développer en continu l'employabilité des individus.

³¹³ Source : http://www.cariforef-pdl.org/telechargement/ficTelecharge_1/DocDivers/TOEF6-pages.pdf

3 Formation et défi démographique

La pénurie de main-d'œuvre évoquée précédemment est aussi la conséquence d'un profond séisme économique et social dont les effets devraient se ressentir au début de ce millénaire : le départ en retraite massif des « *baby boomers* ». Quelles sont les conséquences économiques et sociales de cet exode générationnel ?

Cette hausse du nombre de retraités, qui se conjugue donc avec une diminution du nombre d'actifs, pose donc le problème du financement des retraites car, parallèlement à ces départs, le taux de natalité a baissé durant plusieurs décennies, même si, depuis une quinzaine d'années, il est à nouveau en hausse³¹⁴. Ce regain récent du taux de natalité ne doit pas nous faire oublier le choc entre le « *papy boom* » et le « *baby crack* » durant vingt-cinq années, compliquant le maintien d'un nécessaire équilibre nécessaire et accentuant le risque de voir le nombre de personnes de plus de soixante ans dépasser celui des moins de vingt ans. Au niveau de la société et des organisations, les enjeux économiques et sociaux sont clairs et limpides : comment maintenir la productivité ? Comment faire face à une concurrence mondialisée et accrue ? Comment préserver sans succomber aux sirènes des délocalisations massives et sauvages ? Comment gagner la « guerre des talents », y compris dans un contexte de crise ?

Là encore, la formation peut apporter des éléments de réponse. Par exemple, elle peut accompagner l'allongement de la durée de vie au travail et les salariés que l'on avait peut-être trop vite écartés, elle peut former les jeunes (parfois par l'intermédiaire des seniors, sous la forme de tutorat), favoriser la cohabitation intergénérationnelle (ex. en formant les salariés plus anciens aux outils informatiques), assurer la transmission du savoir-faire (*via* les dispositifs de *knowledge management* qui permettent de conserver les savoirs à l'intérieur de l'entreprise et, pour les nouveaux entrants notamment, d'accéder à l'expérience accumulée antérieurement par les différents salariés passés dans l'organisation), etc.

Pour assurer la disponibilité des compétences, l'organisation qui avait pour habitude d'adopter la stratégie du « *buy* » (recruter les compétences) devra donc aussi, dans un

³¹⁴ Dans l'Europe des 15, la tendance a été à la baisse de 1960 à 1995 mais, depuis 1995, la tendance est à la stabilité ou, comme en France, à la hausse.

Source : http://www.bercy.gouv.fr/notes_bleues/nbb/nbb297/charpin.pdf

contexte de pénurie, opter pour la stratégie du « *make* » (construire les compétences), dont la formation est probablement l'un des leviers les plus probants.

4 Formation initiale et formation continue

Le développement des compétences de l'individu n'est pas l'exclusivité de la FPC à destination des adultes. Celle-ci débute en effet dès la formation initiale. Se pose alors la question de l'articulation entre ces deux types de formations pour assurer, comme cela est souhaité, une véritable formation tout au long de la vie. En théorie, nul ne remet en cause cette articulation, mais en pratique, qu'en est-il réellement ?

Louart (n.d., p. 3-4) distingue, non pas deux, mais trois types de formations :

- **la formation initiale généraliste** qui vise l'acquisition de langages de base, d'une socialisation ainsi qu'une certaine autonomie personnelle ;
- **la formation professionnelle initiale** qui est « une préparation directe à la vie active, en fonction de contenus appris et de niveaux de sortie qui correspondent aux catégories professionnelles utilisées en entreprise »³¹⁵ (Louart, n.d., p. 3) ;
- **la formation professionnelle en entreprise** qui associe plusieurs dispositifs complémentaires (ex. l'alternance, la formation continue, etc.).

Ces trois types de formations devraient logiquement se succéder : l'individu acquiert d'abord des savoirs fondamentaux, puis professionnels et, enfin, perfectionne et développe ses compétences en lien direct avec son métier. Or, pour l'auteur, il reste difficile d'assurer une formation d'orientation professionnelle précise à l'aide de la seule formation initiale, malgré la professionnalisation croissante des différentes filières d'études, même généralistes. D'après lui, « les systèmes éducatifs sont davantage tournés vers l'augmentation du niveau scolaire que vers des dispositifs d'insertion aménagés en relation directe avec les entreprises » (Louart, n.d., p. 5), ne préparant qu'à des bases professionnelles génériques, des changements potentiels d'emploi et à une bonne distance critique. Ainsi, plus que jamais, une articulation entre ces différentes formations est nécessaire et aucune ne peut se permettre de jouer le rôle

³¹⁵ La nomenclature retenue s'étale sur cinq niveaux, par ordre croissant d'importance : Niveau V (CAP, BEP, BEPC/brevet des collèges : employés et ouvriers qualifiés) ; Niveau IV (baccalauréat généraliste, technologique ou professionnel : agents et techniciens) ; Niveau III (DEUG, BTS, DUT, Licence professionnelle : techniciens, agents de maîtrise, encadrement opérationnel) ; Niveaux II et I (masters, doctorats, diplômes de grandes écoles de commerce ou d'ingénieurs : cadres, ingénieurs et dirigeants). Louart (n.d., p. 3) précise aussi que des glissements de niveaux par rapport aux débouchés restent possibles (ex. un ouvrier avec une qualification de niveau III).

de « maillon faible » en espérant que les autres corrigeront le tir. En effet, la formation initiale, généraliste comme professionnelle, est un socle fondamental solide, certes, mais insuffisant pour les individus comme pour les organisations qui les emploient : la formation professionnelle a ainsi pour rôle de prolonger le travail initié en amont en permettant aux individus d'aménager leurs compétences tout au long de leur vie (toujours dans une logique d'employabilité) et en aidant à prendre le recul nécessaire à partir de l'expérience professionnelle acquise (Louart, n.d., p. 6). La continuité de la formation initiale dans le cadre de la FPC n'est donc pas encore naturelle et systématique.

Louart (n.d.) souligne aussi un paradoxe :

Les entreprises sont confrontées à une augmentation tendancielle du nombre des diplômés sur le marché du travail. Cette augmentation est à la fois nécessaire (vu la complexité croissante du travail, dans ses aspects techniques, informationnels et relationnels) et ambiguë (les diplômes ne sont pas forcément organisés pour donner les compétences attendues ; un niveau ne garantit pas toujours les acquisitions appropriées). (p. 3)

En effet, les entreprises confrontées à la pénurie de main-d'œuvre ne manquent pas de souligner les faiblesses du système éducatif français qui ne produirait pas des jeunes diplômés répondant à leurs attentes. Touchée par un chômage structurel fort, la France reste victime d'un taux de chômage plus élevé que la moyenne européenne, alors que de nombreuses offres d'emploi ne sont pas pourvues. En réponse à cela, nombre d'entreprises n'hésitent pas à former massivement en interne³¹⁶, notamment en créant leur propre centre de formation ou université d'entreprise pour adapter les compétences de leurs recrues à leurs exigences. L'opposition traditionnelle entre l'école et l'entreprise tend ainsi à se dissiper, l'entreprise étant de plus en plus impliquée dans le système éducatif au travers de la formation initiale comme de la FPC. Parfois, leurs chemins se croisent, mêlant alors dispositifs et publics³¹⁷.

Ce semblant de complémentarité entre les deux grands types de formations n'enlève nullement la nécessité d'améliorer le système global d'éducation et de formation existant, ce qui semble faire l'objet d'un consensus entre les différents acteurs (étudiants futurs salariés souhaitant intégrer le marché du travail sans trop de heurts, entreprises cherchant une main-

³¹⁶ C'est le cas d'une entreprise d'extraction de minerais que nous avons côtoyée qui, pour répondre à ses besoins de main-d'œuvre, recrute des profils issus de l'industrie (notamment de la métallurgie) puis leur offre un parcours de formation en interne afin d'adapter les compétences. Selon la logique du « *make or buy* », d'après l'un de ses dirigeants, le système éducatif français leur a imposé le choix du « *make* ».

³¹⁷ C'est le cas notamment de l'alternance qui s'ouvre progressivement aux salariés en poste.

d'œuvre adaptée, décideurs politiques souhaitant que les actions publiques luttent efficacement contre le chômage, ce qui reste un objectif prioritaire des gouvernements successifs, etc.). Différentes actions ont été lancées en ce sens. Citons notamment la Commission du débat national Université Emploi, lancée le 25 avril 2006 à la Sorbonne. Pour le premier ministre de l'époque, Dominique de Villepin, l'objectif général de cette commission était de mettre en œuvre « un nouveau pacte entre les universités et les français. Rendre l'université plus performante notamment pour l'orientation des étudiants et leur insertion dans la vie active », et de préciser que « Les entreprises devront également prendre leur place dans ce projet de modernisation » (de Villepin, 2006). D'autres débats se sont tenus, réunissant systématiquement divers acteurs de l'éducation (politiques, universitaires, syndicalistes, employeurs, etc.) de manière décentralisée, et dont une synthèse fut opérée en octobre 2006 (rapport Hetzel). Les objectifs des débats sont récurrents et reflètent visiblement les attentes des entreprises : renforcer les enseignements technologiques et professionnels, favoriser l'orientation des élèves vers ces filières actuellement délaissées (et, plus généralement, orienter les étudiants avec une plus grande efficacité), développer des liens de proximité entre les écoles et les entreprises locales, revaloriser l'image de marque des formations et des métiers, etc. D'autres initiatives gouvernementales continueront de se développer afin de rapprocher toujours davantage l'école de l'entreprise, ce qui explique le développement de dispositifs comme les contrats de professionnalisation et la VAE. Enfin, un rapport du Commissariat général du Plan (2001) appuie la nécessité de développer la formation tout au long de la vie avec des titres de chapitres tels que « Apprendre et se former tout au long de la vie : un droit pour tous, une obligation partagée » et « Repenser les liens entre éducation et travail : vers un droit de la mobilité ». Ce rapport souligne une préoccupation supplémentaire : celle d'équité intra et intergénérationnelle. Comme le rappelle Vincens (2001) :

il paraît équitable de faciliter les rattrapages, d'offrir de nouvelles chances à ceux qui n'ont eu qu'une formation initiale brève ; en outre comme le niveau moyen de la formation augmente continûment depuis un demi-siècle, chaque génération est davantage formée que celle qui la précède ; on peut voir là une sorte d'inéquité intergénérationnelle qui appelle des correctifs. (p. 1)

Cette dernière réflexion rappelle la nécessité de questionner simultanément l'efficacité du système éducatif et celle du système de formation, nécessairement interdépendants si l'on souhaite proposer, à tous, de réelles possibilités de formation tout au long de la vie.

5 Formation et changements technologiques

Depuis ses origines, l'un des objectifs majeurs de la formation professionnelle est de maintenir et de développer la compétitivité des entreprises et des nations en adaptant la main-d'œuvre aux évolutions technologiques et scientifiques. Ces évolutions se faisant de plus en plus rapides, quel rôle la formation peut-elle jouer dans ce contexte ?

Les chiffres sont assez significatifs. Ainsi, un rapport de l'Union européenne de 1997 intitulé *Chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union européenne* indique que, dans dix ans, 80 % des technologies actuellement utilisées seront obsolètes et donc remplacées par de nouvelles plus récentes. Ce rapport souligne également que 80 % de la population active aura alors terminé son cursus de formation plus de dix ans auparavant. Le résultat est sans appel : un écart temporel majeur entre la formation dispensée et l'évolution technologique, soulignant la nécessité de se former tout au long de la vie professionnelle afin de ne pas accélérer l'obsolescence des savoirs. C'est ainsi que la formation est amenée à jouer, de façon croissante, un rôle de prévention des évolutions technologiques. Elle est ainsi devenue « une action préventive à l'installation de nouveaux équipements, [...] une capacité à recenser et à anticiper les nouveaux profils de qualifications et de compétences nécessaires à la mise en place et à la montée en puissance des nouvelles technologies » (Walther, 1988, p. 53).

Par ailleurs, après avoir fait sa révolution industrielle, l'entreprise a entamé sa révolution « informationnelle ». L'heure est à l'entreprise « virtuelle », en réseau, au management « 2.0 » et à la démultiplication des TIC. La création de valeur dans les entreprises n'est plus le seul fait des actifs physiques, mais de plus en plus celui des actifs immatériels, et notamment des connaissances et compétences des salariés (Foray, 2000 ; Stewart, 1997b). Du développement croissant des TIC découlent également des enjeux de formation, ne serait que l'adaptation des compétences des seniors qui, au contraire des jeunes diplômés, n'ont pu y être formés. Des actions de formation conséquentes auront probablement été menées au début depuis la fin du siècle dernier car Gélot (2004, p. 19) constate une diminution des formations aux nouvelles technologies ou accompagnant les changements organisationnels (formations phares des années 1990) au profit de formations ciblant davantage les besoins d'actualité (comme les langues et la bureautique). Enfin, notons l'évolution croissante des moyens de formation. La hausse des niveaux de qualification associée à la croissance durable du parc informatique (dans les entreprises et dans les foyers) favorisent l'utilisation de cet outil, et

notamment d'Internet, pour former les salariés, facilement, à coût réduit, de façon individualisée (Bouvard, 2002).

6 Formation et mondialisation

De nombreuses études menées dans différents pays (Australie, Canada, Irlande, Portugal, Royaume-Uni, etc.) tendent à montrer que la formation aurait un rendement positif, que celle-ci serait source de productivité et de bien d'autres retombées positives (ex. satisfaction du personnel, réduction du stress, amélioration de la qualité de vie, etc.)³¹⁸ (Almeida et Carneiro, 2006 ; Bailey, 2007 ; Belzil et Hansen, 2006 ; Dostie, 2006 ; Dostie et Pelletier, 2007³¹⁹ ; Forum canadien sur l'apprentissage, 2006³²⁰ ; Havet, 2006 ; Leckie, Léonard, Turcotte et Wallace, 2001). À travers le monde, la formation procurerait donc des bénéfices importants pour les sociétés, par l'intermédiaire des individus et des organisations. Ces retombées incitent-elles les sociétés à promouvoir le développement de la formation ?

Pour Tsang (1997), la société gagnerait à développer la formation, car une main-d'œuvre plus qualifiée génère une productivité économique nationale accrue donc, au final, davantage de revenus imposables. Aussi, au Canada, Myers et de Broucker (2006), citant une étude de Coulombe et Tremblay (2005), soulignent que :

une hausse d'un point de pourcentage du score moyen obtenu par un pays dans le contexte de l'épreuve internationale sur l'alphabétisation des adultes se traduit par une hausse éventuelle relative de 2,5 pour cent de la productivité du travail et d'une augmentation de 1,5 % pour cent du PIB par habitant. (p. 1)

Ici, les auteurs tentent de faire un lien direct entre formation et PIB. Enfin, une étude de l'OCDE (2001) semble démontrer aussi que l'investissement dans l'instruction et dans la formation aurait un rendement économique évident. Selon cette même étude, « une année d'études supplémentaire aboutit à un accroissement de la production par habitant de 4 à 7 pour cent dans les pays de l'OCDE » (Storhaye, 2001). Cela semble aussi évident pour la Commission européenne (1995b) qui rappelle qu'une économie au niveau de salaires élevé dépend essentiellement de sa capacité à reproduire et améliorer la qualité de sa force de

³¹⁸ Il convient de relativiser ces résultats, car les comparaisons entre entreprises restent délicates, toutes les variables ne pouvant être maîtrisées. Par exemple, la productivité peut varier, notamment en fonction de la formation elle-même (nature, pertinence, objectifs...).

³¹⁹ Ils montrent notamment que la formation formelle serait plus profitable que la formation informelle en ce qui concerne les gains de productivité.

³²⁰ L'étude montre notamment que la formation génère des retombées positives pour l'employeur et le salarié.

travail. La formation continue et l'éducation tout au long de la vie sont donc également des enjeux d'ordre public et politique, la globalisation des économies et des sociétés en accentuant la nécessité pour les motifs évoqués tout au long de ce chapitre. La Commission européenne (1995a) a ainsi rédigé un livre blanc intitulé *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive*. L'OCDE (1996a) a aussi publié un rapport intitulé *Apprendre à tout âge*. Alors, la formation, problème et solution de société ? Elle apparaît tout du moins comme un véritable défi et incite différentes institutions à prendre ses dispositions et à développer des incitations afin de la promouvoir et d'encourager chacun des acteurs à s'y investir. De nombreux pays européens, tels le Royaume-Uni, la Norvège, l'Islande ou les Pays-Bas, ont à ce titre mis sur pied des comités ou des programmes nationaux visant à améliorer, ou tout simplement à créer, un système spécifique à l'éducation et à la formation tout au long de la vie (Brandsma, 1998). La finalité reste inchangée : tendre vers cette « société cognitive » prônée par l'Union européenne. Ces pays se donnent-ils les moyens de leurs ambitions ? Un début de réponse est donné ci-dessous.

Tableau 13. Comparaison des dépenses de formation de 12 pays européens

Pays	% masse salariale consacrée à la formation	% d'entreprises proposant des activités de formation	% salariés ayant accès à la formation
Belgique	1,4	45,9	25
Danemark	1,3	86,8	32
Allemagne	1,2	85,3	24
Grèce	1,1	16,4	13
Espagne	1,0	26,5	20
France	2,0	62,4	37
Irlande	1,5	76,8	43
Italie	0,8	15,0	15
Luxembourg	1,3	60,3	25
Pays-Bas	1,8	56,1	26
Portugal	0,7	13,1	13
Royaume-Uni	2,7	81,6	39
Europe des 12	1,6	57,4	28

Source : Eurostat (1997, citée par S. Guerrero et Sire, 1999, p. 2).

D'après ce tableau, les entreprises françaises sont, en moyenne, en 1997, les deuxièmes entreprises européennes à consacrer le plus d'argent à la formation de leur personnel³²¹. Des chiffres plus récents montrent que la France est dans une position moyenne³²² par rapport aux autres pays européens, se situant derrière les pays du Nord (Danemark, Suède, Pays-Bas) et le Royaume-Uni. Ainsi, Aventur et Möbus (1999) remarquaient que la France se situait dans la moyenne haute des pays européens en matière de financement par les entreprises de la FPC. Il convient toutefois de relativiser cette place, la conception de la formation pour les autres pays étant plus large que celle française (les formations informelles et les formations au poste de travail étant intégrées dans les calculs)³²³ (Gélot, 2004, p. 20). Le cadre juridique français n'y est probablement pas étranger. Cela étant dit, notons que ces investissements sont globalement conséquents et que chacun de ces pays en attend un retour concret et mesurable. Le défi de l'évaluation de la formation se pose ainsi également au niveau sociétal.

Conclusion

La formation revêt des enjeux multiples, parfois divergents entre les acteurs et à des niveaux d'analyse différents. Les enjeux sociétaux s'entremêlent et tendent à démontrer qu'ils s'inscrivent à l'échelle planétaire, notamment en Europe où les chefs d'État peinent à faire émerger l'idée, pourtant vivement souhaitée, de société de la connaissance. Ces enjeux vont encore être renforcés dans le cadre des problématiques liées au développement durable et à la RSE où la formation jouera également un rôle prédominant. La formation peut être identifiée, en quelque sorte, comme l'observateur privilégié de l'évolution de notre société. Depuis le démarrage de son fort développement au début des années 1970, elle a pu assister, avec plus ou moins de passivité, à l'émergence d'enjeux sociétaux auxquels elle commence sérieusement à prendre part de nos jours. Parmi ceux-ci, le maintien de l'employabilité remet en cause la notion de carrière telle que nous la connaissions jusqu'alors. Celle-ci se fera tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'entreprise. Désormais, « Il faut apprendre à l'homme à être heureux dans la mobilité. Ce que nous devons apprendre ce n'est pas à changer en une fois, mais à nous transformer sans cesse pour être toujours plus adaptés », avec comme objectif « de transformer la Société pour permettre à tous de vivre plus dignement, matériellement

³²¹ Probablement une conséquence de l'obligation des entreprises à participer au financement de la FPC.

³²² En termes de participation financière à la formation et de durées moyennes de formation notamment.

³²³ Même si les réformes successives de la FPC en France ont progressivement considéré comme imputables au titre de la 24-83 de nouvelles formes de formation (comme la formation en ligne, sous certaines conditions).

mais aussi intellectuellement » (Berger, 1962, cité par Caspar, 2004, p. 8). La formation peut donc contribuer à ce « méta enjeu » sociétal.

CONCLUSION DE LA PARTIE I

L'étude du contexte historique et légal de la formation ainsi que le nombre croissant de ses enjeux nous ont permis de constater son importance grandissante tant pour les individus que pour les organisations. Concernant ces dernières, cela se manifeste notamment par un indicateur objectif : nombre d'entreprises françaises consacrent désormais au financement de la formation un pourcentage de leur masse salariale bien supérieur à l'obligation légale. Comment l'interpréter si ce n'est en admettant qu'elles l'assimilent à un vecteur de richesse ? Mais peut-on pour autant parler d'investissement ? Cette question en amène d'autres : la formation a-t-elle un caractère stratégique ? Peut-elle être considérée comme un levier de création de valeur ? Et, si oui, quels résultats peut-on en attendre et comment les mesurer ?

Ces questions, et d'autres, trouveront leurs réponses dans la partie suivante consacrée à l'étude des liens entre formation et performance(s).

SYNTHÈSE DE LA PARTIE I

Questionnement de la partie :

- Quels sont les différents enjeux de la formation du personnel ?

Démarche :

- Revue de littérature portant sur les différents enjeux de la formation :
 - o Les enjeux juridiques et institutionnels ;
 - o Les enjeux économiques ;
 - o Les enjeux organisationnels ;
 - o Les enjeux individuels ;
 - o Les enjeux sociétaux.

Apports pour la suite de la recherche :

- La FPC est un objet de recherche multidimensionnel aux enjeux multiples, dont les principaux concernent spécifiquement la formation du personnel (dimension organisationnelle de la FPC). L'importance de ceux-ci justifie d'orienter la recherche sur l'évaluation de la performance de la formation du personnel.

Étapes suivantes de la recherche :

- Comprendre en quoi la formation peut influencer la performance organisationnelle.
- Poser une problématique de recherche générale et formuler les questions de recherche s'y rapportant.

PARTIE II. FORMATION ET PERFORMANCE

Introduction

La première partie de cette thèse a présenté les différents enjeux de la FPC, qui englobe la formation de l'ensemble des individus, en activité ou non. Nous avons pu constater que la formation du personnel en entreprise représentait une grande part de ces enjeux, notamment ceux liés aux organisations (enjeux organisationnels). Cette importance grandissante et notre statut de chercheur en sciences de gestion nous amènent à questionner la « performance » de cette formation en particulier. Quels sont les résultats possibles de la formation du personnel ? Est-il possible de les évaluer ? Si oui, comment ?

En réponse à ces questions, notre démonstration s'articulera en cinq chapitres :

- **Chapitre I** : dans un premier temps, nous exposerons les recherches portant sur le lien entre GRH et performance (au sein desquelles nous nous positionnons), leurs apports, leurs limites, et donc les ruptures tant théoriques que méthodologiques, qu'il conviendrait d'opérer pour renouveler l'étude de ce lien.
- **Chapitre II** : nous nous interrogerons ensuite sur la pertinence du concept de « formation-investissement ». Peut-on juxtaposer ces deux termes et considérer la formation comme un investissement ? Quels sont les enseignements théoriques et empiriques à ce sujet ?
- **Chapitre III** : fort de ces éléments, nous dresserons une revue de littérature portant sur les recherches en évaluation de la formation : quels modèles théoriques dominant ? Quelles sont les critiques émises et les perspectives de recherche à venir ?
- **Chapitre IV** : soucieux d'orienter notre recherche vers le terrain, nous nous intéresserons aux pratiques d'évaluation contemporaines des entreprises : quelle est la réalité de celles-ci sur le terrain ?
- **Chapitre V** : enfin, sur la base de ces écrits, nous identifierons et définirons une problématique de recherche, ainsi que les questions qui en découlent, en précisant les utilités de notre recherche, tant pour la communauté académique que pour celle des praticiens.

CHAPITRE I. LIER GRH ET PERFORMANCE

Introduction

Notre recherche s'inscrit dans le champ des recherches portant sur le lien entre GRH et performance. Elle repose ainsi sur un postulat : la GRH produit des résultats que l'on peut évaluer. Que savons-nous à ce sujet ? Pour le savoir, il faut approfondir les liens entre GRH, stratégie et performance : la GRH est-elle stratégique ? La GRH contribue-t-elle à la performance globale de l'entreprise ? De nombreux auteurs ont travaillé sur ces questions. Ce chapitre vise à présenter les avancées majeures de ces travaux.

1 GRH et stratégie

Américains et Européens ont tenté, à la fin des années 1970, de proposer une explication justifiant les performances exceptionnelles des entreprises japonaises. Il en ressortit que ces dernières ne disposaient ni de plus ressources naturelles ni de meilleurs facteurs de production que d'autres, n'avaient pas une organisation foncièrement différente des entreprises étrangères, ni des produits de meilleure qualité. Au final, seule la qualité de leurs ressources humaines apparaissait comme un facteur de différenciation essentiel dans cette performance (Donnadieu, 1999). Posons donc le postulat suivant : « la GRH d'une entreprise peut contribuer à la performance de l'entreprise si cette GRH adopte un caractère stratégique » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 43). Questionnons l'existence réelle de ce caractère stratégique, notamment au travers de l'évolution historique de la fonction RH.

1.1 De la GRH à la gestion stratégique des ressources humaines (GSRH)

La mise en œuvre de stratégies focalisées principalement sur des variables externes n'est plus aussi fréquente qu'auparavant, l'environnement concurrentiel et l'incertitude qui l'entoure encourageant moins de tels choix. Les entreprises se focalisent ainsi de plus en plus sur leurs variables internes dans le but d'optimiser ces ressources et de les contrôler. Dans ce cadre, le capital humain tend à être davantage intégré dans les décisions stratégiques. Le tableau ci-après illustre cette évolution de la pensée stratégique et de la place des RH en son sein.

Tableau 14. Évolution du champ de la stratégie et du rôle des RH

	Compétition pour les produits/marchés	Compétition pour les ressources/compétences	Compétition pour les talents/rêves
Objectif stratégique	<i>Positions produits/marchés défendables</i>	<i>Avantage concurrentiel durable</i>	<i>Renouvellement permanent</i>
Principaux outils, perspectives	<i>Analyse de l'industrie, de la compétition Segmentation des marchés et positionnement Planification stratégique</i>	<i>Compétences clés Stratégie basée sur les ressources Organisation réseau</i>	<i>Vision et valeurs Flexibilité et innovation Entrepreneuriat et expérimentation</i>
Ressource stratégique clé	<i>Capital financier</i>	<i>Capacité organisationnelle</i>	<i>Capital humain et intellectuel</i>
Perspectives sur les hommes	<i>Personnes vues comme des facteurs de production</i>	<i>Personnes vues comme des ressources valorisables</i>	<i>Personnes vues comme des investisseurs de talents</i>
Rôle de la GRH dans la stratégie	<i>Mise en œuvre, support</i>	<i>Contributive</i>	<i>Centrale</i>

Source : adapté de Bartlett et Ghoshal (2002) dans une étude du GARF (Morier, 2005b, p. 23).

Ce tableau montre bien le lien direct entre la façon dont sont perçus les employés (au début, de « simples » facteurs de production pour finir considérés comme des « investisseurs de talents ») et le rôle de la GRH dans la stratégie. Ainsi, plus le capital humain a occupé une place importante dans l'organisation, plus les personnes qui ont la charge de le gérer et le développer (les détenteurs de la fonction RH) ont vu l'importance de leur rôle s'accroître au fil du temps. Rouby et Solle (2002) notent ainsi que :

La nouvelle approche de l'organisation consacre le passage d'une logique de type recherche de la productivité à une logique de type recherche de la flexibilité et de la réactivité des entreprises. [...] Les contenus du travail évoluent, mobilisant la subjectivité de salariés intelligents, critiques, responsables. (p. 2)

De ce fait, le travail s'intellectualise à toutes les phases de la transformation industrielle (Zarifian, 1999, p. 27). D'une logique de poste, de qualification, l'organisation passe à une logique « compétence ». Ces enjeux « réhabilitent l'organisation en tant que lieu d'apprentissage, de production, de valorisation et d'accumulation de connaissances au service de la compétitivité et de la performance » (Rouby et Solle, 2002, p. 2). Nous pensons toutefois que les réflexions de ces différents auteurs sont à nuancer en fonction des secteurs d'activité considérés. En effet, s'il est vrai que le capital humain est un élément central des

entreprises dont le cœur de métier est la « matière grise » (ex. les biotechnologies, le conseil aux entreprises, etc.), il sera davantage considéré comme une « simple » variable d'ajustement dans les entreprises où les emplois sont faiblement qualifiés et où les salaires proposés sont assez bas (ex. centre d'appels, nettoyage industriel, etc.). Mais notons toutefois que la gestion du capital humain dans ces deux types de secteurs a globalement gagné en importance et est devenue plus sophistiquée.

Lorsque la GRH tend vers l'adoption d'une dimension stratégique, il sera alors question de gestion stratégique des ressources humaines (GSRH). Cette GSRH revendique de nouvelles missions, des responsabilités accrues, relatives notamment à la gestion des apprentissages et des compétences, ainsi que la participation à l'élaboration des stratégies, deux éléments indissociables de la GSRH (Sibaud, 2003). « Le passage de la GRH à la GSRH trouve fondamentalement ses causes à l'extérieur du champ disciplinaire des ressources humaines » (Sibaud, 2003, p. 77). Le courant de la GSRH, issu du management stratégique, s'interroge ainsi sur l'intégration de la GRH à la stratégie globale de l'entreprise. Cette intégration est le fruit d'un long cheminement que Mercier et Schmidt (2004, p. 78-80) ont résumé en trois grandes étapes :

- **Années 1960 à 1980 : la GRH s'adapte à la stratégie.** Les aspects humains et organisationnels sont considérés, dans les meilleurs des cas, comme des variables secondaires des modèles d'analyse, de diagnostic et de décision stratégiques. Ces variables apparaissent en filigrane dans la liste des atouts de l'entreprise, ce qui ne joue pas en leur faveur dans leur quête de crédibilité auprès des gestionnaires. Ces modèles privilégient donc l'adaptation des choix stratégiques de l'entreprise aux données et opportunités de son environnement. Les variables internes sont uniquement considérées comme des moyens d'atteindre les objectifs stratégiques ou de mettre en œuvre les décisions et manœuvres stratégiques. Dans d'autres cas, elles ne sont encore que des variables d'ajustement à court terme.
- **Années 1980 : vision systémique du lien stratégie-GRH.** La GRH est reliée à la stratégie sans y être intégrée. La GRH est « diluée » dans les dimensions organisationnelles, décisionnelles et identitaires, au détriment de ses composantes plus instrumentales et gestionnaires (de l'emploi et des compétences), pourtant en fort développement à cette même période. Les dirigeants sont sensibilisés à une réflexion plus complexe, suivant un processus moins rationnel, qui prend en compte des aspects qualitatifs et subjectifs de l'organisation.

- **Années 1990 : la GRH au cœur du raisonnement stratégique.** L'approche basée sur les ressources³²⁴ constitue un virage marquant, valorisant les ressources internes de l'entreprise, qu'elles soient matérielles ou immatérielles (dont les RH). L'organisation se concentre davantage sur l'organisation interne car elle est contrainte par le niveau et la nature des ressources disponibles à un moment donné.

Les RH ont une importance croissante dans le succès des organisations (Wils, Le Louarn et Guérin, 1991), allant jusqu'à acquérir le statut d'avantage ou d'atout compétitif le plus important, car étant celui sur lequel reposent tous les autres (Portwood et Eichinger, 1986 ; Ulrich, 1987, cités par Guérin, Le Louarn et Wils, 1988). Ce nouveau positionnement implique pour le gestionnaire de réfléchir aux moyens d'adapter les RH à la stratégie de l'entreprise. Ce raisonnement introduit le concept de planification stratégique des RH (PSRH) qui sera étudié dans le point suivant.

1.2 GSRH et planification stratégique : une gestion prévisionnelle et intégrée des RH

Deux ouvrages fondateurs durant les années 1980 ont contribué à une présence accrue du discours autour de la place de la GRH dans la stratégie globale de l'entreprise (Besseyre des Horts, 1988b ; Fombrun, Tichy et Devanna, 1984). D'autres travaux ont suivi (Gratton, 2000 ; Klarsfeld et Lozier-Leroux, 2002 ; Meignant, 2000 ; Schuler et Jackson, 1987 ; Wils *et al.*, 1991), démontrant l'intérêt marqué des auteurs des deux côtés de l'Atlantique pour un courant offrant des perspectives de recherche particulièrement riches. Parmi ces perspectives, la PSRH est apparue comme un centre d'intérêt majeur pour les chercheurs et les praticiens.

Guérin *et al.* (1988) caractérisent la PSRH comme étant :

centrée sur un processus d'analyse des changements pertinents (environnement externe, besoins et disponibilités organisationnels des RH) et des décisions relatives à la mise en place, suffisamment à l'avance, des moyens appropriés pour adapter (tant quantitativement que qualitativement) les RH à l'environnement et aux besoins de l'organisation (Guérin, 1980 ; De Guerny et Guiriec, 1985). (p. 24)

³²⁴ Que nous exposerons dans le détail plus loin, dans le cadre du chapitre II de cette partie.

Elle consiste donc à :

- anticiper l'avenir de l'organisation et à adapter ses RH, quantitativement et qualitativement, en conséquence pour répondre à ces changements ;
- permettre à l'entreprise de suivre sa stratégie d'affaires ;
- faciliter l'intégration des RH comme facteur déterminant de la réussite des entreprises et permettre de s'assurer de la mise en œuvre d'une GSRH.

Il appartient donc aux dirigeants de veiller aux liens entre politiques, pratiques de GRH et stratégie de l'entreprise, mais aussi de prendre en compte les facteurs internes et externes à l'organisation afin que la PSRH ait réellement un intérêt (Bourbonnais et Gosselin, 1988). Guérin *et al.* (1988) vont jusqu'à suggérer de modeler l'ensemble des fonctions de l'entreprise en fonction des points forts des RH et des opportunités offertes par l'environnement en lien avec la GRH.

La mise en œuvre d'une GSRH paraît donc le passage incontournable pour faire du DRH un stratège reconnu. Toutefois, le passage de la gestion par incantation à la gestion par les faits (Le Louarn et Wils, 2001, p. 22) semble long et sinueux pour les DRH. L'art oratoire serait-il en effet suffisant pour que la fonction RH s'autoproclame « stratégique » ? Dans les faits, la fonction revêt-elle réellement ce caractère stratégique ?

1.3 GSRH et positionnement stratégique de la fonction RH : du discours aux faits

Pour souligner le caractère stratégique de la fonction RH, il est fréquent de qualifier le DRH de partenaires d'affaires (*business partner*). Si la fonction RH apparaît stratégique dans les discours, qu'en est-il dans les faits ? Le DRH lui-même verrait-il sa fonction devenir plus stratégique (et reconnue comme telle) ?

Permettons d'en douter si l'on se fie aux nombreux plans sociaux qui ont touché les entreprises européennes (et françaises notamment) faisant de la masse salariale l'une des premières variables d'ajustement (Besseyre des Horts, 2004 ; Cazal et Dietrich, 2003, p. 3). Ainsi, force est de constater que la GRH continue dans bien des cas d'obéir à une logique instrumentale en fonctionnant comme une structure d'accompagnement au service de la rationalité technico-économique (Louart, 1995), celle-ci étant souvent confinée à la simple réalisation de tâches plus techniques (recrutement, formation...) au détriment d'une vision plus globale, plus prospective, plus en lien avec les besoins, actuels et à venir, de l'entreprise

et de ses hommes. Rappelons également l'image négative que peut avoir la GRH auprès de publics internes comme externes à l'organisation. Ainsi, « la GRH apparaît comme un projet de mobilisation et de manipulation des salariés, renouvelant et approfondissant les modes de contrôle, et servant des objectifs de performance accrue dans un contexte économique et concurrentiel instable » (Cazal et Dietrich, 2003, p. 6). Gazier (2001) perçoit aussi la difficulté d'articuler la stratégie générale de l'entreprise avec la stratégie RH :

- à court et moyen terme, il y a des degrés d'autonomie importants par rapport aux décisions des concurrents, des produits ou des marchés ;
- à très long terme, le développement du potentiel humain génère ses propres choix d'adaptation : dans ce cas il y a fusion entre les choix des hommes et des entreprises ;
- les risques liés au rejet du rôle social de l'entreprise : l'intégration des RH à la stratégie d'ensemble ne tient pas compte de la diversité des aspirations du personnel en subordonnant tout au seul choix du comité de direction.

Au final, partageons l'interrogation de Cazal et Dietrich (2003) quant à la capacité stratégique de la GRH : « la GRH est-elle autre chose que de la gestion de personnel ? » (p. 3). Telle est l'une des critiques essentielles de la littérature anglo-saxonne.

Besseyre des Horts (2006) fait aussi référence aux résultats d'une étude américaine récente (Lawler, Boudreau et Mohrman, 2006) où les auteurs remarquent que, depuis plus de dix ans, le temps passé par les DRH dans un rôle de partenaire stratégique n'est passé que de 21 % à 23 %. Il en est de même pour les rôles de contrôleurs et de fournisseurs de services RH qui restent stables autour de 45 %. Ce décalage entre les discours et les faits est perçu par certains auteurs comme la résultante d'une certaine difficulté à mesurer l'impact des pratiques et politiques de GRH (Boudreau et Ramstad, 1999 ; Delery et Shaw, 2001). Ce constat renforce le défi posé par Le Louarn et Wils (2001), selon lesquels « Apprendre à mieux compter aidera peut-être les DRH à encore plus compter dans leur entreprise ! » (quatrième de couverture). Cette nécessité de « compter » est aussi partagée par Besseyre des Horts (2006) qui s'est interrogé sur la possibilité pour les approches d'évaluation et de mesure de l'impact des politiques et pratiques de GRH de procurer à la fonction RH et à ses acteurs une certaine « capacité de reconnaissance et d'influence ». Faisant référence à Crozier et Friedberg (1977), il rappelle que la maîtrise d'une incertitude majeure pour l'entreprise constitue la source principale de pouvoir. L'auteur en identifie quatre et montre comment l'évaluation et la mesure de la GRH peuvent « apparaître comme des manifestations des stratégies de pouvoir de la fonction RH pour contrôler des incertitudes cruciales pour l'entreprise » :

- **la maîtrise d'une compétence rare et stratégique** : la capacité à élaborer des tableaux de bord RH permettant d'évaluer la performance RH est essentielle, à l'heure où les indicateurs RH sont fortement demandés (ex. démarches de RSE, évaluation du capital immatériel des entreprises par les analystes financiers, etc.) ;
- **la maîtrise des relations entre son entreprise et son environnement** : l'évaluation de la GRH est nécessaire afin de répondre aux exigences croissantes des différentes parties prenantes des questions RH (dirigeants, actionnaires, investisseurs, personnel, partenaires sociaux, fournisseurs, agences de notation sociale, etc.) ;
- **la maîtrise de la communication et de l'information** : l'évaluation de la GRH permet de contrôler davantage les pratiques de GRH et leur efficacité et, ainsi, de prendre les décisions en conséquence ;
- **la maîtrise des règles organisationnelles** : par cette approche évaluative, la fonction RH peut limiter « les marges d'autonomie des autres acteurs en les conduisant, entre autres, à être plus transparents dans leurs actions et leurs décisions ».

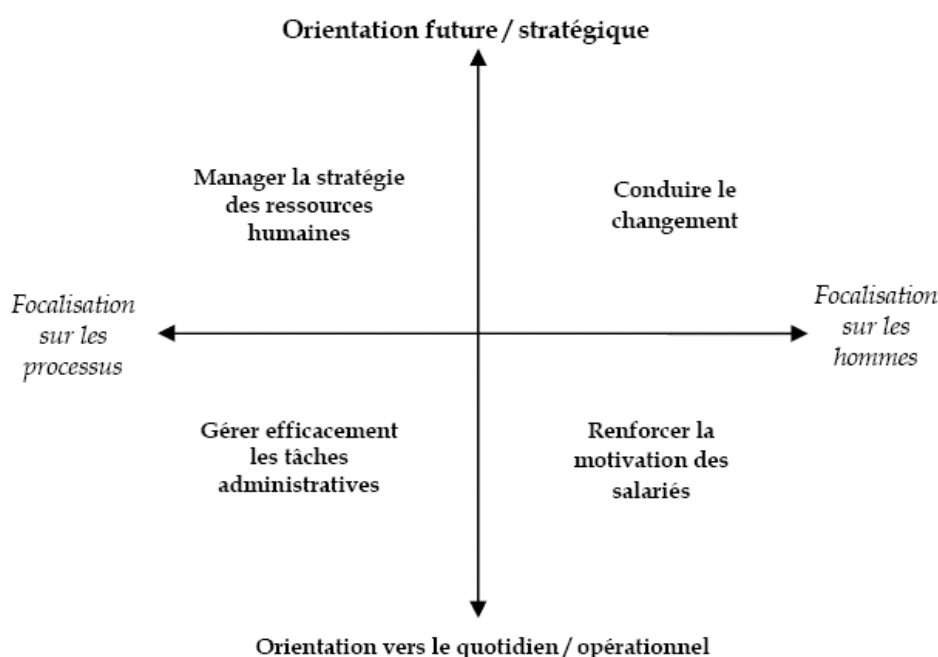
Sur la base d'une étude de Gratton et Truss (2003), Besseyre des Horts (2006) souligne aussi que « tant que la traduction des politiques RH dans les faits sera perçue comme faible par les acteurs, le positionnement stratégique de la fonction RH ne restera qu'au niveau de la rhétorique ». Et l'auteur de rappeler, en appui, les propos d'un responsable cité dans un article du journal *Le Monde* (Quérue, 2006) : « Les réticences à l'analyse des performances de la fonction RH ont la vie dure. Mais c'est pourtant une des conditions pour que la DRH se fasse entendre et soit aujourd'hui reconnue dans l'entreprise ». Une des conditions, mais non la seule car l'évaluation de la GRH, bien que nécessaire, n'est aussi, selon l'auteur, qu'une étape pour que le DRH devienne un véritable *business partner*. Pour Gilbert et Charpentier (2004) :

La question de l'évaluation de la performance RH ne peut être détachée de questions plus générales comme celle visant à définir la place de la fonction RH dans l'entreprise. Les incertitudes actuelles sur la mesure de la performance RH ne sont-elles pas d'ailleurs parentes de celles qui pèsent sur les finalités de la fonction ? (p. 374)

Les auteurs rappellent ainsi que l'évaluation n'a de sens qu'en relation avec les missions de la fonction RH. Indirectement, cela signifie aussi que la dimension stratégique de la fonction RH est étroitement liée à son positionnement (et à celui du DRH) dans l'organisation. Ce positionnement dépend notamment des finalités de la fonction RH, que le modèle développé par Ulrich (1996) nous propose d'appréhender au travers de quatre grands rôles attribués au DRH : l'expert administratif, le champion des salariés, l'agent de changement et le partenaire stratégique. Pour l'auteur, la fonction RH, au sein de chacune de ces quatre missions, doit

pouvoir créer de la valeur pour différentes parties prenantes : le personnel, les investisseurs et les clients de l'entreprise. Ces quatre missions peuvent être représentées sur un même schéma en deux axes. Le premier axe distingue les missions RH focalisées en priorité sur les processus de celles concentrées sur les hommes. Le deuxième axe distingue les missions tournées vers la gestion du quotidien et celles orientées vers une gestion plus stratégique (recherche d'atteinte d'objectifs futurs).

Schéma 10. Les finalités de la fonction RH



Source : Ulrich (1996, p. 24, cité par Gilbert et Charpentier, 2004, p. 364).

Ce modèle des finalités de la fonction RH ne demeure pas seulement un outil descriptif de la situation présente, mais « aussi un moyen de faire émerger des représentations de l'avenir en invitant à le simuler pour le construire » (Gilbert et Charpentier, 2004, p. 363).

Ces réflexions tendent donc à montrer que l'accession à une dimension stratégique sera possible pour la fonction RH si celle-ci clarifie ses finalités et se donne les moyens d'évaluer sa propre performance comme celle de ses actions. Cela nous amène à une autre question : avant d'être une fonction stratégique, la fonction RH est-elle déjà une fonction de gestion ? Cette question a déjà été posée par certains auteurs (Galambaud, 2002 ; Le Louarn, 1995) et, derrière sa connotation légèrement provocatrice, elle amène une véritable question de fond,

qui explique, au moins en partie, les difficultés de la fonction à prétendre à la dimension stratégique exposée précédemment.

1.4 La GRH comme fonction de gestion

Les directions des ressources humaines ne souhaitent donc plus être cantonnées à cette image de « centres de coûts » et rêvent de démontrer qu'elles contribuent, au moins en partie, à la performance de l'organisation. Elles pourraient alors assumer complètement leur rôle de fonction « support » des autres fonctions de l'entreprise dans l'accomplissement de leurs objectifs et le développement de leur efficacité. Ainsi, les DRH doivent être de véritables gestionnaires, au même titre que leurs collègues de la finance, de la production, du commercial, du marketing, etc. Or, être gestionnaire, c'est aussi savoir mobiliser des ressources en vue d'obtenir des résultats mesurables, qu'il s'agisse d'optimiser les coûts, d'améliorer la productivité du personnel ou encore de satisfaire les clients (notamment internes). Posons-nous la question : la GRH est-elle de la gestion ?

Plusieurs auteurs ont apporté leur contribution à ce débat. Galambaud (2002), dans son ouvrage au titre volontairement provocateur³²⁵, rappelle ainsi quelques préceptes essentiels pour faire de la GRH une véritable discipline de gestion, à commencer par la nécessité d'évaluer en quoi les politiques et les pratiques de GRH de l'entreprise sont ou non efficaces. Or, d'après l'auteur, les professionnels de la fonction RH savent manier des savoirs aussi divers que le droit, la politique, la psychologie... mais le savoir gestionnaire fait encore défaut dans nombre de cas. Perçue ainsi, la place des DRH remettrait en cause l'appartenance de la GRH au champ des sciences de gestion. L'auteur démontre ainsi la pertinence et l'intérêt de disposer d'une théorie générale propre à la GRH, faisant de ce savoir gestionnaire un élément déterminant pour la discipline. Cette théorie emprunte différents éléments propres à l'épistémologie de gestion et à la sociologie structuro-culturaliste. L'auteur postule ainsi que si la GRH peut être une quête de performance par l'optimisation des ressources humaines dont dispose le gestionnaire, d'autres alternatives s'offrent au décideur. Ces choix peuvent coexister dans l'entreprise, qu'ils convergent ou divergent. La sociologie structuro-culturaliste s'intéresse au lien entre l'usage des ressources à disposition et la performance de l'entreprise. L'auteur conceptualise ce lien à l'aide de trois sous-systèmes :

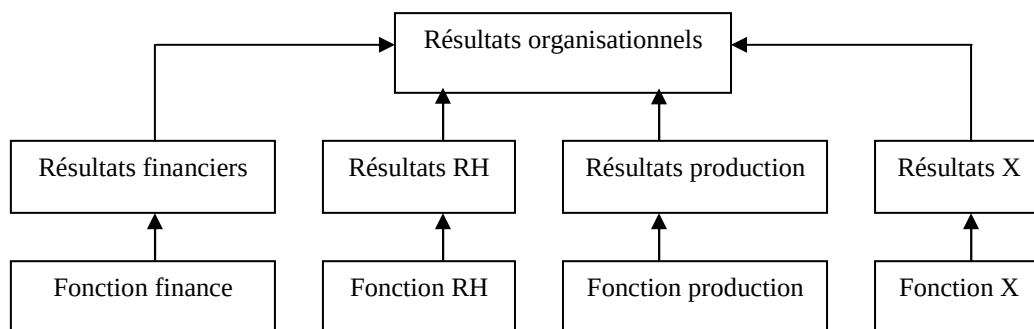
³²⁵ *Si la GRH était de la gestion.*

- le premier, culturel, permet aux divers acteurs de déterminer les actions socialement légitimes ;
- le second, organisationnel, assure le fonctionnement productif ;
- le troisième est social et assure quatre fonctionnalités : l'acquisition des ressources humaines, leur intégration, leur allocation et, enfin, leur participation à la quête de la performance. Une pratique de GRH peut donc servir diverses fonctionnalités.

Enfin, il rappelle qu'une politique de gestion ne passe dans les faits que si les dirigeants ont su concevoir, conduire et contrôler des processus adéquats de décisions opérationnelles. Sinon, le risque est que les politiques RH ne se concrétisent que dans des discours incantatoires.

La position de Le Louarn et Wils (2001) est très proche de celle développée par Galambaud (2002) : « La gestion des ressources humaines n'est gestion que lorsqu'on la définit comme un ensemble de tentatives de contrôle ou d'influence des ressources humaines en vue d'obtenir des résultats, d'atteindre une certaine efficacité » (p. 9). Ils introduisent ainsi les concepts de contrôle et d'efficacité : « La gestion est un ensemble d'actes raisonnés qui sont tous peu ou prou des tentatives de contrôle de ressources au profit d'un objectif. Cet objectif, c'est l'efficacité. La gestion est recherche d'efficacité ou de performance » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 9). Et les auteurs de conclure que « La GRH, en tant que gestion, n'a de sens qu'inscrite dans un contexte organisationnel, au service de la réussite d'une entreprise, comme les autres activités de gestion, commerciale, financière ou autre » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 9). Pour y contribuer, la fonction RH va mettre en œuvre des processus de GRH qui vont produire des résultats RH qui, eux-mêmes, doivent contribuer (comme les autres fonctions) à l'obtention de résultats organisationnels à plus ou moins long terme. Le schéma ci-après montre cette relation, en intégrant aussi les résultats des autres fonctions de gestion.

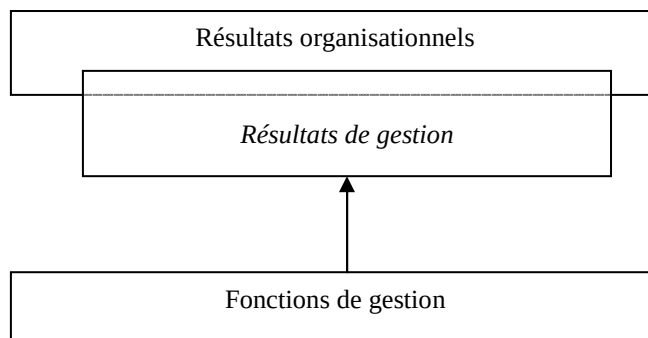
Schéma 11. Les fonctions de gestion et leurs résultats



Source : Le Louarn et Wils (2001, p. 39).

Les auteurs mettent toutefois en évidence les limites de cette schématisation : une fonction de gestion peut produire différents types de résultats ; il est encore difficile de démontrer clairement la contribution de chaque fonction de gestion aux résultats organisationnels ; certains des résultats des fonctions de gestion sont aussi des résultats organisationnels, d'où une distinction délicate. Le schéma suivant tient compte de ces interrelations.

Schéma 12. Le recouplement des résultats de gestion



Source : Le Louarn et Wils (2001, p. 40).

Ainsi, « chaque fonction de gestion a ses propres résultats » et « il est fort difficile de démêler les effets propres de chaque fonction » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 40).

Ces débats autour de la fonction RH en tant que fonction de gestion pouvant produire des résultats posent les bases théoriques du lien entre GRH et performance de la firme. De nombreux travaux empiriques ont questionné l'existence de ce lien.

2 GRH et performance de la firme

La GRH est-elle un facteur de performance des entreprises ? La GRH peut-elle s'autoproclamer stratégique si cette question des relations entre GRH et performance de l'entreprise n'est pas résolue ? Ces questions en amènent une autre : de quelle performance s'agit-il précisément ? Avant de nous intéresser aux recherches ayant étudié le lien entre pratiques de GRH et performance, il convient de questionner le concept de performance et d'en délimiter les contours.

2.1 Conceptualiser la performance

La question de la performance fut longtemps le centre d'intérêt majeur des chercheurs en contrôle de gestion et finance, considérée alors sous ses seuls aspects financiers. Mais les chercheurs en GRH y portent un intérêt croissant depuis quelques années, tentant de démontrer l'impact de la GRH sur la performance de l'entreprise (Fericelli et Sire, 1996). Les sciences de gestion et leurs différents champs de recherche n'ont-elles pas comme objectif majeur et commun l'étude de la construction de la performance de la firme et des leviers actionnables ? À cet objectif commun peuvent correspondre des conceptions hétérogènes de la performance hétérogènes. Une compréhension de l'histoire de ce concept s'impose.

De La Villarmois (2001, p. 1) remarque que, alors que les chercheurs en gestion se focalisent sur l'identification de paramètres pouvant influencer la performance, celle-ci est encore rarement définie, tout comme les moyens permettant de la mesurer. Selon lui, l'explication se trouve peut-être dans l'ascendance des sciences de gestion, issues majoritairement des sciences économiques qui s'intéressent au concept d'efficacité (avec la productivité comme indicateur central), moins à celui d'efficacités³²⁶. Bournois et Brabet (1992, p. 252) rappellent que la performance (comme la rationalité, l'efficacité, etc.) ne saurait être tenue pour une évidence naturelle. De nombreux auteurs reconnaissent ainsi la complexité de ce concept :

- Pour Lebas (1995), la performance « n'existe pas de façon intrinsèque, elle est définie par les utilisateurs de l'information par rapport au contexte décisionnel caractérisé par un domaine et un horizon de temps » (p. 68).
- Selon Le Louarn et Wils (2001), pour définir la performance, il convient de répondre à cette question : « Quand dit-on qu'une entreprise ou une organisation a du succès ? » (p. 29). Pour ces auteurs, la réponse peut paraître simple, mais « Elle est complexe si on considère qu'elle dépend beaucoup de la définition que l'on donne au mot succès. Et la définition de celui-ci dépend de la personne qui parle, voire du moment où il parle ! » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 30).
- Pour Bessire (2005) : « la performance (au sens étroit) ne peut être conçue comme absolue et isolée ; elle ne peut s'apprécier que par rapport à une intention donnée, explicite ou implicite » (p. 10).

³²⁶ Concernant justement ce concept de l'efficacité, souvent indissociable de celui de performance dans la littérature, de La Villarmois (2001, p. 1) fait référence à une revue de littérature conséquente établie par Campbell (1977) dans laquelle une trentaine de critères différents d'efficacité sont identifiés, preuve de l'hétérogénéité des variables opérationnalisant ce concept.

La définition de la performance ne fait pas donc l'objet d'un consensus parmi les chercheurs (Bourguignon, 1996). De nombreux auteurs ont tenté d'y apporter une définition, de la conceptualiser (Bosquet, 1989 ; Ehrenberg, 1991 ; Lorino, 1995), alors que nombreux sont ceux qui ne la distinguent pas de l'efficacité ou du succès (Cameron et Whetten, 1983). Certains chercheurs en GRH ont posé les bases de la conceptualisation de la performance : analyser la performance revient à mettre un résultat face à un effort (Igalens, 1991 ; Martory et Crozet, 1986), ou encore des intentions ou attentes face à ce qui s'est réalisé (Louart, 1996, p. 3). Ainsi, il y a probablement autant de conceptions de la performance que d'organisations auxquelles elle pourrait se rapporter. À titre de synthèse, nous pouvons citer les réflexions de Gilbert et Charpentier (2004), pour qui la performance étant « une catégorie socialement construite, le niveau de performance dépendra d'une "convention" : celle qui préside à sa définition » (p. 359), et ne peut donc être unique. En accord avec Bourguignon (1996), les auteurs proposent une définition élargie de la performance, permettant de l'adapter à pluralité des situations rencontrées dans les entreprises et de faciliter son opérationnalisation dans le cadre d'un processus d'évaluation : « La performance désigne la réalisation des objectifs organisationnels, quelles que soient [sic ?] la nature et la variété de ces objectifs (...) La performance est multidimensionnelle, à l'image des buts organisationnels ; elle est subjective et dépend des référents choisis »³²⁷ (Gilbert et Charpentier, 2004, p. 359).

La performance est ainsi une notion complexe et multiforme (Louart, 1996, p. 1-2 ; Marmuse, 1997), évoluant au gré des référentiels, des valeurs et du sens qui lui sont attribués. Il convient d'en préciser les principales dimensions, identifiées grâce à une revue de littérature.

2.1.1 La performance stratégique

La vision du stratège relative à la performance consacre la pérennité de l'entreprise comme résultat principal. Bouquin (1997) décrit cette forme de performance comme étant déterminée par la capacité de l'entreprise à définir et à mettre en œuvre de bonnes stratégies. Elle est donc l'affaire des dirigeants qui conçoivent la stratégie de l'entreprise et veillent à sa déclinaison à tous les échelons de l'organisation. La stratégie recouvre une réalité complexe (Desreumaux, 1993), aux définitions multiples, ce qui ne facilite pas, là encore, l'homogénéité du concept. Un point sur lequel les définitions convergent est que la stratégie se met en œuvre sur une

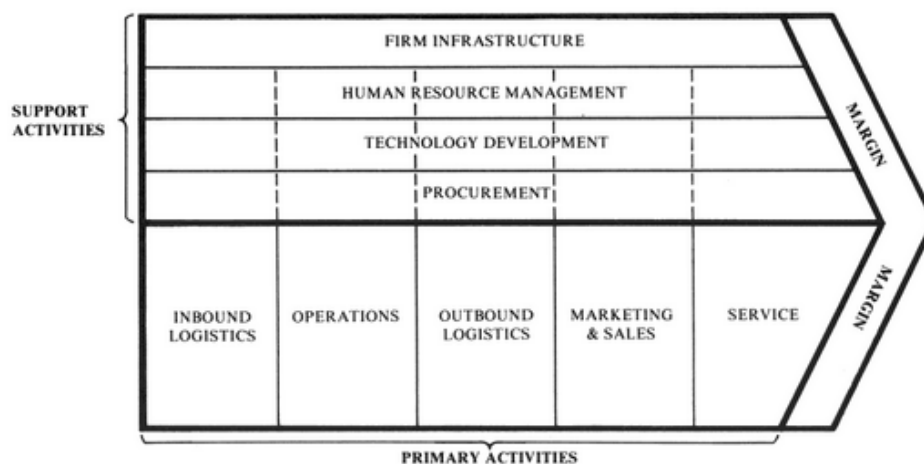
³²⁷ Nous précisons que la définition est reprise telle quelle, y compris la coupure « (...) » et la mention « [sic ?] ».

longue période et ne peut être complètement modifiée à brève échéance. Nous sommes donc dans une vision à long terme où la *mesure* de cette performance est difficile. Les travaux sur le tableau de bord prospectif ou équilibré (*balanced scorecard*) initiés par Kaplan et Norton (1998) peuvent toutefois apporter un cadre facilitant l'évaluation de cette performance³²⁸.

2.1.2 La performance concurrentielle

La performance stratégique, présentée précédemment, se distingue de la performance concurrentielle au sens de Porter (1980/1982, 1985/1986, 1998) qui apprécie essentiellement la capacité de l'entreprise à s'accommoder et à s'approprier les règles du jeu concurrentiel dans un secteur. La *mesure* de cette performance est alors plus facilement quantifiable que la précédente (ex. évolution des parts de marché de l'entreprise sur son secteur d'activité). Selon cet auteur, il existerait deux grands types de stratégies concurrentielles qui influeraient grandement sur la création de valeur : celle par les coûts (domination par les coûts réduits) et celle par la différenciation. Afin de doter l'organisation d'un outil d'analyse de sa position concurrentielle, l'auteur a représenté la chaîne de valeur de l'organisation, en reprenant les principales activités de l'entreprise ainsi que les interactions qu'elles développent entre elles.

Schéma 13. La chaîne de valeur



Source : Porter (1998, p. 37).

Cette chaîne de valeur identifie les coûts et leur portée, offrant la possibilité d'opter pour une logique de différenciation concurrentielle par diminution de ceux-ci. Cette chaîne de valeur

³²⁸ L'un des objectifs du *balanced scorecard* étant notamment de faciliter la formulation de la stratégie et son exécution à l'aide d'indicateurs de performance.

positionne la GRH comme une activité de soutien aux activités primaires de l'organisation et pourrait s'avérer être un avantage concurrentiel durable (au sens de Porter) en lien avec les stratégies évoquées plus haut. À titre d'exemple, le développement des compétences des salariés peut agir sur la réduction des coûts (ex. hausse de la productivité des salariés, diminution des rebuts et des déchets) comme sur la différenciation, notamment des activités ou des produits de l'entreprise (ex. développement de l'innovation pour répondre aux exigences croissantes des clients).

2.1.3 La performance économique

La performance économique consiste à évaluer le rendement procuré par l'entreprise. Contrairement à la performance stratégique, elle peut être appréhendée sur des périodes plus courtes, souvent annuelles (en phase avec les bilans comptables). Elle est donc chiffrée par des éléments financiers. Pour Bouquin (1997), le niveau de cette performance dépend de la capacité de l'entreprise à se procurer des ressources au moindre coût, à les préserver, ainsi que le patrimoine, et à les utiliser de la manière la plus productive possible.

2.1.4 La performance financière

La performance financière s'exprime en unités monétaires (Hirigoyen, 1997). Elle consiste à déterminer la rentabilité de l'entreprise pour elle-même et ses actionnaires. Son évaluation tiendra donc compte, entre autres, de la valeur boursière de l'entreprise (et donc du cours de son action). Plusieurs études tentent ainsi d'établir un lien entre GRH et performance financière. Pour Beaupré (2004), cette recherche du lien entre pratiques de GRH et résultats financiers se justifie par « la logique marchande nord-américaine selon laquelle les actionnaires exigent des retours sur investissement rapides sans prendre en considération, à titre d'exemple, la pérennité de l'entreprise »³²⁹ (p. 136). Rappelons toutefois que cette logique marchande n'est pas née en Amérique du Nord (le commerce et la recherche du profit ont été inventés il y a plusieurs millénaires). Le fait que les recherches sur le lien GRH-performance soient plus nombreuses aux États-Unis n'est probablement pas tant dû à cette logique marchande ou à la pression des financiers qu'au fait que la grande majorité des chercheurs et des publications scientifiques en GRH sont nord-américains.

³²⁹ Les recherches sur le lien entre formation et performance sont d'ailleurs majoritairement nord-américaines.

2.1.5 La performance sociale

La performance sociale de l'entreprise est essentiellement centrée sur l'attention portée aux relations sociales et la qualité de celles-ci. Elle s'oppose bien souvent à la performance économique ou financière³³⁰. L'analyse porte alors sur le lien entre l'effort social de l'entreprise et l'attitude de ses salariés (Martory et Crozet, 1986). Cette performance sociale peut être perçue comme la réponse des salariés en termes de satisfaction ou d'insatisfaction aux diverses actions formelles ou informelles de l'organisation (Simon et Tézenas du Montcel, 1978). La mesure de cette performance a recours généralement à des indicateurs objectifs et quantitatifs, tels que le roulement et l'absentéisme du personnel (Liouville et Bayad, 1995). Les auditeurs sociaux travaillent souvent sur des problématiques proches, telles que l'optimisation de la performance sociale et les liens de celle-ci avec la performance économique ou financière.

2.1.6 La performance organisationnelle

Le succès d'une entreprise « se traduit par des résultats que l'on va appeler performance d'entreprise, ou plus largement organisationnelle, pour tenir compte du fait que les organisations publiques et parapubliques sont aussi concernées par la notion de performance » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 30). Ainsi, « Le concept de performance organisationnelle est forcément multidimensionnel puisque ce qu'il tente de mesurer, le succès d'une organisation, a presque autant de définitions que de personnes qui le définissent ! » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 30). Ce sont donc les parties prenantes (*stakeholders*)³³¹ qui vont définir cette performance organisationnelle et même aller plus loin : « ils agissent, font pression sur [l'organisation] afin qu'elle se comporte dans le sens de leurs intérêts » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 30). Même s'ils n'ont pas tous le même pouvoir, le même poids permettant d'influencer la GRH, leurs intentions convergent vers le fait de « façonner directement ou non les résultats d'une organisation, c'est-à-dire son niveau de performance organisationnelle » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 30). Tenir compte des parties prenantes rend compte du « caractère multidimensionnel de la performance organisationnelle », ainsi que de « la présence d'intérêts divergents », contraignant les dirigeants à ne pas « maximiser un résultat

³³⁰ Cette opposition de l'économique et du social est fréquemment abordée dans la littérature. Voir à ce sujet les actes du congrès 2005 de l'AGRH : *(ré)Concilier l'économie et le social ?*

³³¹ En référence à la théorie des parties prenantes (*stakeholder theory*) de Freeman (1984).

au détriment des autres », d'où une logique « de résultats optimisés plutôt que maximisés » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 31). Cette conception rejoint assez l'approche politique de la performance développée par Morin, Savoie et Beaudin (1994) que Sellier (2003) définit ainsi :

l'approche politique ne se focalise plus sur la réalisation des objectifs de l'organisation mais considère que tout individu peut avoir ses propres critères pour juger la performance d'une organisation. La performance ne pourrait s'apprécier dans l'absolu, mais par rapport à un référentiel dont le choix appelle un jugement, une interprétation. La performance serait ainsi, une construction sociale qui dépend du point de vue des acteurs. (p. 4)

L'auteur souligne que cette approche fait bien « ressortir les caractères multidimensionnel et subjectif du concept de performance » (Sellier, 2003, p. 4). On peut également évoquer la notion de « métarésultat organisationnel » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 31), vers lequel pourraient se tourner les différentes parties prenantes, en l'occurrence la pérennité de l'entreprise. À une performance organisationnelle multidimensionnelle doit donc correspondre une évaluation multidimensionnelle : « la performance organisationnelle est un concept multidimensionnel dont l'évaluation ne peut se faire qu'en mesurant plusieurs résultats organisationnels, externes et internes » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 33).

L'identification et l'évaluation de ces résultats posent donc également question : quels sont-ils ? Et comment établir un lien avec la performance organisationnelle ?

2.1.7 De la performance RH à la performance organisationnelle

Pour Beaupré (2004), la compréhension et la définition du concept de performance au sens large (RH, organisationnelle, financière, etc.) et des résultats qui y sont rattachés ainsi que leurs précisions terminologiques³³² sont des enjeux majeurs en termes de recherche. En tant que chercheur en GRH, ce qui nous intéresse est avant tout le lien entre la performance RH et la performance organisationnelle définie précédemment. Comment peut-on alors définir la performance RH à ce stade ? Sur la base de quels critères ?

Pour tenter d'approcher cette performance RH, Morin *et al.* (1994) proposent de comptabiliser la « valeur des ressources humaines » qui comprend la mobilisation, l'attachement et le moral des employés. Pour Brabet (1993) et Louart et le GRHEP (1993), ce

³³² L'auteur cite l'exemple du climat de travail, dont la définition sera différente d'une organisation à l'autre.

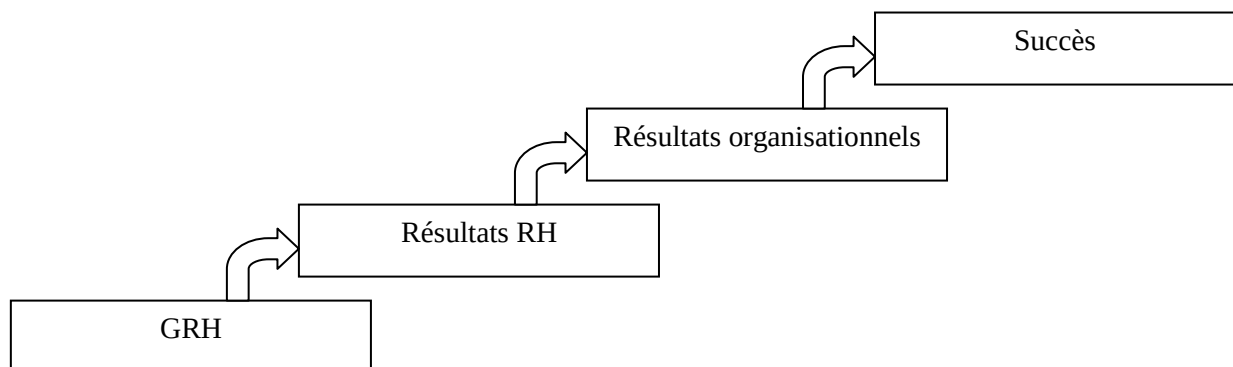
type de performance peut se retrouver en tension avec la performance organisationnelle. Prise entre des attentes souvent divergentes, la GRH reste bien souvent subordonnée à ceux qui l'élaborent et la mettent en œuvre. À chaque organisation ses dirigeants, ses managers, ses salariés, à chaque organisation donc sa vision de la performance RH. Comme la performance organisationnelle, la performance RH serait donc un concept multidimensionnel et subjectif.

Pour Le Louarn et Wils (2001), le lien entre performance RH et performance organisationnelle existe bel et bien :

selon le contexte de l'entreprise, une partie de son personnel, parce qu'il peut créer de la valeur, un caractère unique et inimitable, peut acquérir un statut de ressource stratégique. Si alors ce personnel est géré de manière stratégique, il créera de la valeur, c'est-à-dire qu'il contribuera à une amélioration de la performance organisationnelle. (p. 44)

Ces auteurs utilisent l'expression « effet GRH » pour désigner « l'influence des actes de gestion sur les personnes au travail, sur leurs attitudes et comportements » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 9) et précisent, donc, que « La finalité de la GRH, en tant que gestion, serait donc d'«avoir de l'effet» sur les personnes au travail afin d'obtenir d'elles un certain résultat » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 9). Ce résultat est celui de l'efficacité organisationnelle. Ils proposent ainsi de définir la GRH comme la « tentative de contrôle de performance individuelle ou collective en vue de contribuer à l'efficacité organisationnelle » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 9). Ainsi, « la fonction RH vise une meilleure utilisation du potentiel humain de l'entreprise » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 39). Pour mettre à jour l'effet GRH, nous pouvons alors avoir recours au modèle de l'escalier (Le Louarn et Gosselin, 2000 ; Le Louarn et Wils, 2001, p. 43).

Schéma 14. Le modèle de l'escalier



Source : adapté de Le Louarn et Wils (2001, p. 43).

La performance de l'entreprise est alors considérée « sous plusieurs angles ou facettes reliées les unes aux autres dans une sorte de chaîne causale » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 49). Ce modèle stipule que des pratiques de GRH efficaces peuvent être sources de résultats RH, pouvant conduire eux-mêmes à des résultats organisationnels (la GRH serait donc l'un des leviers de la performance organisationnelle). Ce type de lien a déjà été étudié au travers de cas concrets³³³ (Gaudet, 2001).

Ces réflexions posent donc l'hypothèse d'un lien entre pratiques de GRH et performance organisationnelle. Plusieurs études empiriques permettent encore d'enrichir la réflexion.

2.2 GRH et performance : approches théoriques

De nombreux travaux ont tenté d'éclaircir le lien entre GRH et performance, et ce, en prenant pour variables indépendantes différentes pratiques de GRH (relatives aux conditions de travail, aux pratiques de mobilisation des salariés, de rémunération, de formation, etc.). Pourtant, il manque encore une théorisation forte sur le sujet (Le Louarn, 2004). Pour mener à bien cet essai de théorisation, il est possible de classer ces recherches au sein d'une grille de lecture ancrée dans les théories de l'organisation, distinguant approches et perspectives.

2.2.1 Deux approches : unidimensionnelle et pluridimensionnelle

Il est possible d'opérer une première distinction en ce qui concerne les différents travaux portant sur le lien entre GRH et performance. Il s'agit en l'occurrence de se focaliser sur le nombre de pratiques de GRH étudiées.

2.2.1.1 L'approche unidimensionnelle

Les chercheurs se revendiquant de cette approche étudient le lien entre une pratique de GRH isolée et un indicateur de performance choisi³³⁴. De nombreuses études ont été menées à partir de cette approche. Aussi, leurs résultats sont parfois mitigés, voire contradictoires.

³³³ Gaudet (2001) cite le cas de l'entreprise Sears qui, suite à un changement de stratégie, a validé empiriquement le lien entre GRH et performance : une hausse de 5 % de la satisfaction du personnel conduirait à une hausse de 1,3 % de la satisfaction de la clientèle, qui entraînerait à son tour une augmentation de 0,5 % des revenus bruts.

³³⁴ Par exemple, l'impact d'un plan social sur la valeur boursière d'une entreprise, de l'instauration d'une part variable dans la rémunération des commerciaux sur le chiffre d'affaires de l'entreprise, etc.

Comprenons donc qu'il n'existerait visiblement pas de « recette miracle » et que l'étude d'une pratique de GRH en particulier est peut-être trop « légère » pour tenter de faire un lien avec la performance. Les études unidimensionnelles adoptant une perspective universaliste et suggérant qu'il existe une façon de faire unique en GRH pour optimiser la performance de l'organisation sont de plus en plus rares. Les chercheurs suggèrent ainsi de recontextualiser plus largement les pratiques de GRH étudiées afin de ne plus nier la spécificité de chaque organisation et de son environnement et de tenir compte des autres pratiques de GRH.

2.2.1.2 L'approche pluridimensionnelle

Les chercheurs s'inscrivant dans cette approche étudient non plus une seule pratique de GRH mais des ensembles de pratiques agencées entre elles à l'intérieur d'un système global de GRH. Cette approche plus récente, et évidemment plus complexe en termes d'analyses, tente ainsi d'appréhender la GRH en œuvre dans l'organisation de manière globale pour retranscrire une réalité plus juste.

À l'inverse des études s'inscrivant dans une approche unidimensionnelle, les résultats des études pluridimensionnelles semblent converger vers un même constat : il existerait bel et bien un lien positif entre GRH et performance. Toutefois, il convient de nuancer ces résultats. Cette généralisation de l'impact de la GRH sur la performance de l'entreprise masque la diversité des études qui s'intéressent à cette relation (hétérogénéité des pratiques de GRH étudiées, des indicateurs de performance retenus, des organisations, contextes et environnements, des approches théoriques et méthodologiques mobilisées, etc.). Dans ces conditions, comment comparer et généraliser les résultats qui en sont issus ? De plus, les aléas propres à chaque recherche et souvent imposés par le terrain font que tout chercheur désirant mener à terme son étude peut revoir fréquemment son cadre d'analyse initial. Pourtant, au vu du nombre d'études antérieures menées, il semble que ce champ de recherche n'en soit plus au stade exploratoire. Pour des comparaisons optimales, tout chercheur devrait adopter exactement le même cadre d'analyse et se pencher sur les mêmes terrains de recherche (logique de réplique), mais ceci est bien évidemment purement utopique.

2.2.2 Trois perspectives : universaliste, contextualiste et configurationnelle

Nous pouvons opérer une seconde distinction entre trois perspectives qui se concurrencent. Ces trois perspectives s'inscrivent directement dans le courant de la GSRH. Delery et Doty (1996) ont synthétisé celles-ci, que nous avons enrichies des réflexions de différents auteurs et de plusieurs résultats de recherche.

2.2.2.1 La perspective universaliste

La perspective universaliste s'inspire de l'école classique prônant une vision taylorienne de l'organisation. En posant l'hypothèse d'un « *one best way* » du lien entre GRH et performance, elle suppose que certaines pratiques de GRH sont toujours supérieures à d'autres et que toutes les organisations doivent adopter ces meilleures pratiques, indépendamment de leur stratégie d'affaires. On parle alors de pratiques de GRH dites « innovatrices », de pratiques « meilleures » ou encore de pratiques de travail « à haut rendement » (*high performance work practices*). Cette perspective justifierait, de ce fait, le recours aux pratiques de *benchmarking* afin de s'inspirer des pratiques de GRH des autres organisations.

Ichniowski, Kochan, Levine, Olson et Strauss (1996) ont classé les théories relatives à ces pratiques en deux grandes catégories : celles mettant l'accent sur l'effort et la motivation des salariés et celles se focalisant sur les changements dans la structure organisationnelle. Cependant, le nombre croissant de travaux en GSRH a permis de ne plus s'en remettre aux seules théories de la motivation et d'élargir ainsi les niveaux d'analyse du lien entre GRH et performance. Ainsi, les travaux empiriques menés dans le cadre de cette perspective valident majoritairement la pertinence de l'universalité de la GRH. Certaines pratiques sont ainsi reconnues comme étant « performantes » par ces chercheurs : les éléments de rémunération incitative, la participation des employés, la formation et les différents dispositifs de développement des salariés, ou encore l'aspect sécurité de l'emploi (Becker et Gerhart, 1996 ; Delery et Doty, 1996 ; Osterman, 1994 ; Pfeffer, 1998 ; Pfeffer et Veiga, 1999). Mais tous les auteurs ne s'accordent pas sur l'identification des pratiques de GRH considérées ou non comme performantes. En revanche, la justification des bases théoriques³³⁵ sur lesquelles s'est

³³⁵ Nous reviendrons plus loin sur ces deux approches théoriques.

construite la perspective universaliste en GRH semble commune à nombre d'entre eux (Becker et Gerhart, 1996 ; Boxall et Steeneveld, 1999 ; McMahan, Virick et Wright, 1999) :

- **La théorie du capital humain** (Becker, 1976 ; Schultz, 1961), qui justifie la perspective universaliste en GRH (Baron et Kreps, 1999). Les chercheurs s'inscrivant dans la perspective universaliste tentent de démontrer que l'adoption de certaines pratiques de GRH dites « performantes » permettrait de développer le capital humain de l'entreprise, sa valeur, et donc d'influencer positivement l'efficacité organisationnelle (McMahan *et al.*, 1999 ; Snell et Dean, 1992).
- **L'approche basée sur les ressources**, qui la justifie également (Becker et Gerhart, 1996 ; Ulrich, 1991 ; Wright et McMahan, 1992). La GRH est en effet l'un des seuls actifs organisationnels susceptible d'être simultanément générateur de valeur (Hamel, 2000 ; Hamel et Prahalad, 1994/1995), rare (Wright, McMahan et McWilliams, 1994) et difficilement imitable ou substituable par un autre facteur de production (Becker et Gerhart, 1996).

Les résultats des recherches se situant dans cette perspective tendent à valider leur pertinence, notamment dans l'étude du lien entre certaines pratiques de GRH et la performance financière de la firme (Barrette et Simeus, 1997 ; Delery et Doty, 1996 ; Stephen et Verma, 1995). D'autres éléments de la performance de la firme furent étudiés selon cette approche, allant de la pérennité de l'entreprise (Welbourne et Andrews, 1996) à la satisfaction au travail des salariés (Berg, 1999 ; Guérin, Wils et Lemire, 1997). D'autres recherches ont aussi étudié le lien entre certaines pratiques de GRH et plusieurs critères de performance organisationnelle tels que le climat social et la productivité organisationnelle (Betcherman, McMullen, Leckie et Caron, 1994), la satisfaction et l'engagement des salariés, ainsi qu'une qualité accrue du produit (Batt et Appelbaum, 1995), le taux de roulement, le niveau de productivité et la valeur économique de la firme (Huselid, 1995 ; Huselid, Jackson et Schuler, 1997). Ces résultats plaident donc pour une poursuite des recherches intégrant une perspective universaliste du lien entre GRH et performance de la firme. Cependant, ces travaux présentent des limites méthodologiques qui n'ont pas manqué de faire l'objet de certaines critiques (Dyer et Kochan, 1995 ; Gerhart, 1999 ; McMahan *et al.*, 1999 ; Wright, Dyer, Boudreau et Milkovich, 1999 ; Wright et Sherman, 1999). Trois critiques se détachent plus particulièrement :

- **La mesure approximative des variables RH** et donc le manque de fiabilité des résultats (Becker et Gerhart, 1996 ; Gerhart, 1999). La triangulation est ainsi souvent

absente de ces études, les données n'étant produites qu'au travers de la perception d'un acteur unique (tel le DRH) parfois éloigné de la réalité qu'il est censé mesurer en toute objectivité (tel le DRH groupe alors que la mesure s'intéresse à des problématiques opérationnelles rencontrées par les responsables RH de proximité) (Gerhart, 1999 ; Wright et Sherman, 1999). Se pose alors un problème de fiabilité inter-juges. Ce même acteur peut aussi être influencé par divers facteurs, entravant sa perception de la réalité (Brown et Perry, 1994 ; Gerhart, 1999 ; Harnois et Fabi, 1994 ; Pfeffer et Salancik, 1978).

- **La difficulté à conceptualiser la performance**, en tenant compte de la pluralité de ses dimensions et de sa complexité. Comme nous l'avons vu précédemment, nombre d'auteurs s'accordent sur la nécessité de mettre au pluriel la performance (Bourguignon, 1996 ; Le Louarn et Wils, 2001, p. 33 ; Louart, 1996). Pourtant, nombre d'études continuent à l'opérationnaliser sous le seul angle financier. E. W. Rogers et Wright (1998, p. 312) pensent que cette approche simplifiée de la performance nuit au développement théorique en GSRH.
- **Une focalisation excessive sur les grandes entreprises** : les plus petites structures ne retiennent pas encore l'attention des chercheurs, visiblement (Arcand, 2001). Or, il peut être judicieux de questionner les différences de pratiques de GRH et leurs résultats en fonction de la taille des organisations étudiées.

Cette perspective universaliste, bien qu'ayant permis l'émergence de résultats prometteurs dans ce champ de recherche, n'est donc pas exempte de critiques. La seconde perspective, qualifiée de contextualiste ou contingente, peut répondre, au moins partiellement, à celles-ci.

2.2.2.2 La perspective contextualiste ou contingente

Cette perspective s'inspire de l'école de la contingence, dont Woodward (1965) est le pionnier. Les chercheurs de ce courant tentent de comprendre quelle structuration organisationnelle est la plus appropriée en tenant compte d'un certain nombre de facteurs. Il n'y a donc pas de meilleure structure, mais une structure plus adaptée à l'environnement de l'organisation, mieux intégrée, qui permettrait d'accroître l'efficacité organisationnelle.

Ainsi, la perspective contextualiste avance que, pour être efficaces, les politiques et pratiques de GRH doivent être cohérentes avec d'autres dimensions de l'organisation et donc qu'il n'y

aurait pas de meilleures pratiques de GRH dans l'absolu, comme l'affirmait la perspective universaliste, mais des pratiques plus ou moins adaptées. La structuration de l'organisation repose principalement sur différents facteurs organisationnels : sa stratégie d'affaires, son environnement technologique, économique, commercial, etc. L'interdépendance et l'ajustement de ces différents facteurs permet de dégager un certain nombre de synergies sources de performance. Les chercheurs s'appropriant cette perspective doivent porter une attention accrue aux variables liées au contexte propre à chaque entreprise étudiée, justifiant bien souvent le recours à des données qualitatives. En effet, à chaque stratégie d'affaires correspond un rôle différent et attendu de la GRH afin de contribuer à l'amélioration de la performance (Arthur, 1994 ; Becker et Huselid, 1998). Sera donc plus efficace l'entreprise qui façonnera sa GRH en fonction de ses objectifs de développement et de sa stratégie globale.

Cette perspective, comme la précédente, se focalise essentiellement sur l'étude des liens entre des pratiques de GRH prises indépendamment et différentes formes de performance. La troisième et dernière perspective, nommée perspective configurationnelle, tient compte du lien entre les pratiques de GRH.

2.2.2.3 La perspective configurationnelle

La perspective configurationnelle s'intéresse davantage aux relations entretenues entre différentes pratiques de GRH considérées individuellement (variables indépendantes) et la(les) performance(s) de l'entreprise (variable(s) dépendante(s)), mais selon un agencement particulier (*pattern*) de ces pratiques de GRH et de l'impact de cette configuration sur la(les) performance(s). Cette perspective s'appuie ainsi sur la théorie de la configuration.

La littérature en management stratégique propose un concept clé pour l'approche pluridimensionnelle : le concept d'ajustement. Baird et Meshoulam (1988) ont produit une synthèse de la littérature consacrée à ce concept. Ils constatent notamment que cette réflexion sur la question de l'interdépendance et de l'ajustement des différents facteurs organisationnels date des années 1960 et a perduré depuis. S'appuyant sur les travaux d'auteurs tels que Woodward ou encore Burns et Stalker, ils rappellent l'hypothèse selon laquelle le succès d'une organisation dépendrait du degré d'ajustement entre la structure, la technologie et les ressources humaines, ainsi que de la façon dont ces différents éléments se renforceraient mutuellement. Dans le même ordre d'esprit, Leavitt (1965) voyait la nécessité d'ajuster la

tâche, la structure, la technologie et les individus. En prolongement de ces réflexions théoriques, des travaux empiriques furent menés et ont ainsi montré qu'à un ajustement optimal de la structure, de la tâche, des individus et des processus administratifs correspondait une performance organisationnelle accrue (Lorsch et Allen, 1973 ; Lorsch et Morse, 1974). Galbraith (1977), s'appuyant sur les travaux de Lorsch, proposa une autre forme d'ajustement basée sur cinq composantes organisationnelles : la tâche, la structure, l'information et les processus de prise de décision, les systèmes de récompenses et les individus. Waterman, Peters et Phillips (1980) ont eux identifié sept composantes organisationnelles devant être gérées de manière à favoriser cet ajustement et ce renforcement mutuels entre elles. Force est de constater le poids des ressources humaines dans ces différentes configurations organisationnelles. Aussi, Baird et Meshoulam (1988) ont justement montré que cette dynamique organisationnelle pouvait être applicable à la GRH. Concevoir les pratiques de GRH comme des systèmes introduit l'idée que ces pratiques se situent dans des ensembles dits « synergiques ».

Cet agencement se traduit ainsi par la notion d'alignement (*fit*). Différents chercheurs tels que Greiner (1972), Miles et Cameron (1982) et Miles et Snow (1994) ont identifié deux types d'ajustements stratégiques pour l'organisation :

- **l'alignement interne** (ou horizontal), donc le degré de cohérence des pratiques de GRH entre elles ;
- **l'alignement externe** (ou vertical), donc le degré de cohérence de l'agencement de ces pratiques et politiques de GRH avec d'autres dimensions organisationnelles (notamment la stratégie globale de l'organisation et, plus largement, ses choix stratégiques hors GRH).

Les chercheurs se réclamant de cette perspective (les « configurationnistes ») posent l'hypothèse d'une certaine forme de synergie entre les pratiques de GRH, créant ainsi une performance accrue, plus forte que si elles étaient considérées individuellement dans leur rapport à la performance de l'entreprise. MacDuffie (1995) expose alors la notion de « grappes de pratiques » (« *bundles* ») qui correspond bien à cette perspective configurationnelle. Cette perspective est d'autant plus intéressante qu'il est désormais couramment admis qu'un ensemble de politiques et de pratiques de GRH aboutit véritablement à une stratégie RH globale si l'organisation parvient à effectuer ces ajustements, internes et externes. Ce système de pratiques de GRH peut alors procurer un avantage compétitif soutenu lorsque ses différentes composantes s'agencent et démontrent

donc une certaine cohérence (Becker et Gerhart, 1996). Les pratiques de GRH implantées en système se complèteraient donc et se renforceraient mutuellement (Becker et Gerhart, 1996 ; Dyer et Reeves, 1995 ; Ichniowski, Shaw et Prennushi, 1997). Notons que la majorité des recherches menées à ce sujet se concentrent sur la notion d'alignement interne dont la mesure est difficile, ce qui en réduit la validité et rend délicate toute tentative de comparaison entre les travaux.

Delery et Doty (1996) ont testé ces trois perspectives en envoyant un questionnaire auprès de 1 050 entreprises du secteur bancaire. Ce questionnaire fournissait trois séries de mesure : l'une sur les pratiques de GRH, l'autre sur les variables stratégiques et la troisième sur les indicateurs de performance. D'après cette étude, c'est la perspective universaliste qui explique le mieux les variations de performance(s) au sein des entreprises étudiées. Cette étude confirmerait donc la supériorité de certaines pratiques de GRH en matière de performance. Cette conclusion a toutefois été nuancée par Allouche, Charpentier et Guillot-Soulez (2004) qui constatent que certaines études n'arrivent pas aux mêmes résultats. Les conclusions issues des études adoptant une perspective configurationnelle s'avèrent davantage convergentes. Au départ, les chercheurs cherchaient à mesurer l'impact d'une composante RH. Désormais, la recherche s'intensifie et se complexifie. Comme évoqué précédemment, les chercheurs insistent sur la notion de complémentarité en parlant de « grappes de pratiques » et de « systèmes RH » (Arthur, 1994 ; Barrette et Carrière, 2003 ; Delaney et Huselid, 1996 ; Huselid, 1995 ; MacDuffie, 1995). Leurs études concluent parfois sur des corrélations intéressantes (Barrette et Carrière, 2003), même si nombre d'hypothèses restent invérifiables (Delaney et Huselid, 1996).

Ainsi, nous pensons que ces différentes perspectives font progresser la connaissance scientifique du lien entre GRH et performance. C'est ainsi que nombre de recherches semblent démontrer un lien positif entre pratiques de GRH (dont la formation) et performance de la firme (Le Louarn et Wils, 2001, p. 45-48). Ce lien devient difficilement discutable au vu de la multiplicité des chercheurs qui s'y sont intéressés, au sein d'organisations variées et disposant de pratiques de GRH relativement hétérogènes. Toutefois, ne crions pas victoire trop vite. Le Louarn (2004) affiche ainsi son scepticisme en affirmant que la question de la contribution de la GRH à la performance organisationnelle reste « fondamentale et entièrement non résolue » (p. 60). Notons également la réflexion de Becker et Huselid (1998) : « Malgré l'intérêt croissant des universitaires et des praticiens pour la gestion stratégique des

RH, ce que nous pouvons dire avec confiance sur le lien entre GRH et performance de l'entreprise est en fait assez limité »³³⁶ (p. 91-92, traduction libre). Il importe de poursuivre les recherches, notamment du fait de difficultés tant théoriques (définir et conceptualiser les phénomènes étudiés) que méthodologiques (méthodes de mesure³³⁷). C'est ce que pensent aussi Mercier et Schmidt (2004) pour qui les relations entre GRH et performance restent encore relativement mal connues pour trois raisons :

- « difficulté certaine à caractériser quelques grands types de politiques de GRH et, plus fondamentalement, à cerner et définir le champ des variables mêmes de GRH ;
- difficulté à définir et mesurer la notion de performance et à choisir parmi ses niveaux d'analyse : performance organisationnelle, financière, individuelle, économique, sociale...
- enfin, difficulté à appréhender la nature des relations GRH / performances recherchées : directes ou indirectes – existence de variables tierces – à court, moyen ou long terme ? » (p. 81).

De plus, force est de constater que rares sont les chercheurs ayant mis en œuvre une méthode permettant de s'intéresser, non pas à la corrélation, mais à la causalité. Comme Le Louarn (2004), nous pensons que le chercheur et le praticien trouveront ces résultats intéressants, mais qu'ils ne pourront apporter davantage que de fortes présomptions et non des faits scientifiquement irréfutables. Il convient donc de rester vigilant et de réfléchir aux enseignements de ces études pour la suite de notre recherche.

3 Quels enseignements pour une GRH mesurée ?

Une étude menée par le cabinet Deloitte & Touche (2002) auprès de 200 entreprises nord-américaines sur le calcul du retour sur investissement du capital humain a tenté de démontrer comment les pratiques de GRH pouvaient contribuer à l'accroissement de la valeur boursière de l'entreprise. Il en ressort qu'une entreprise bénéficierait de résultats financiers optimaux si elle prenait soin d'aligner ses pratiques de GRH sur sa stratégie d'affaires et si elle valorisait davantage certaines de ses pratiques (développement des compétences, normes de productivité, etc.). Beaupré (2004) a validé théoriquement le cadre d'analyse développé par Le Louarn et Wils (2001, p. 43) qui lui a permis de mettre en évidence les lacunes

³³⁶ « *Despite the growing academic and practitioner interest in strategic HRM, what we can say with confidence about the HRM-firm performance relationship is actually quite limited* » (Becker et Huselid, 1998, p. 91-92).

³³⁷ Tant pour mesurer les pratiques de GRH, les variables stratégiques, les indicateurs de performance, que les relations entretenues entre ces différents éléments.

méthodologiques de certaines études menées par des cabinets conseil sur les liens entre GRH et hausse de la valeur de l'action. Il rappelle à ce titre la nécessaire prudence à l'égard des conclusions, souvent hâtives, de ce type d'études. En effet, la littérature apparaît assez optimiste quant à la contribution de la GRH à la performance de l'entreprise, même si de longue date ce constat était davantage un « argument de foi » (Delaney et Huselid, 1996). Les recherches se font de plus en plus nombreuses depuis le début des années 1990. Ainsi, l'analyse de différents écrits de recherche nous dispense un certain nombre d'enseignements qu'il convient de garder à l'esprit pour tout chercheur désirant s'engager dans cette voie.

3.1 Nécessité d'une GRH mesurée

Si, au début des années 1990, les pratiques d'évaluation en entreprise s'avèrent inexistantes ou informelles (Le Louarn et Wils, 2001, p. 20), cela peut être expliqué, selon Phillips (1996), par le fait que les praticiens RH acceptent encore mal leur responsabilité dans la mesure de leurs actions et que les systèmes de mesure et d'évaluation paraissent trop chers, difficiles, voire complètement impossibles à mettre en place pour certains points de GRH³³⁸. Le défi pour les praticiens est donc de « réussir à mettre en place une pratique d'évaluation qui tienne compte des particularités de chaque organisation de façon à ce que l'évaluation soit perçue comme utile » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 25). Celle-ci « doit répondre à un besoin d'informations pertinentes et de qualité pour être acceptée » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 25).

L'évaluation de la GRH propose des pistes crédibles pour répondre aux enjeux suivants :

- **Proposer une GRH plus rigoureuse, plus efficace et plus objective** : une telle GRH permettrait peut-être davantage d'éviter les trop fréquentes créations et destructions d'emplois (Le Louarn et Wils, 2001, quatrième de couverture) et représenterait un espoir pour les praticiens RH soumis aux mêmes pressions que leurs organisations (fusions, restructurations et autres transformations) (Gilbert et Charpentier, 2004, p. 355). Ainsi, Le Louarn et Wils (2001) notent que « la transformation des organisations relance [...] le débat à propos d'une plus grande rigueur en gestion qui soulève, à son tour, la question de la nécessité d'évaluer les décisions prises en matière

³³⁸ Par exemple, si des éléments de réflexion ont été proposés par Le Louarn et Wils (2001, p. 139-153) pour l'évaluation de l'efficacité d'un système de rémunération, les auteurs reconnaissent qu'il est quasiment impossible d'évaluer l'efficacité d'une pratique de rémunération en particulier (notamment du fait de la difficulté à isoler l'impact réel de la pratique en rémunération en question par rapport à l'ensemble des pratiques de rémunération, de GRH ou autres).

de gestion des ressources humaines » (p. 15). L'homme ne serait plus une simple variable d'ajustement. Par ailleurs, les résultats des évaluations permettent de s'interroger sur la ou les finalités des pratiques de GRH dans les entreprises et d'alimenter les décisions organisationnelles à l'égard de l'avenir de la gestion des RH dans l'entreprise (Le Louarn et Wils, 2001, p. 23). En fait, « réfléchir sur ce qui est important de mesurer revient à faire le point sur ce qu'il est important de faire » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 23).

- **Faire du DRH un vrai partenaire d'affaires** : Ulrich (1998) souligne que seul ce qui est contrôlé est prévu. Ainsi, si la GRH ne fait pas l'objet de mesures, elle restera absente des réflexions des dirigeants. L'auteur soutient ainsi qu'une DRH devrait être évaluée prioritairement sur ses résultats (notamment en fonction des attentes des différentes parties prenantes) et non sur ses activités. Analysées dans une perspective financière, les pratiques de GRH peuvent être considérées comme autant de stratégies visant à assurer une coordination optimale du capital humain et à permettre à l'entreprise de réaliser les profits indispensables à sa survie (d'Arcimoles, 1995 ; Lepak et Snell, 1999). En tant que partenaire d'affaires, le DRH doit donc pouvoir parler « chiffres » avec le comité de direction (sans doute le seul langage commun dans l'organisation), et sa légitimité serait accrue (et non discutée en permanence). Ulrich et Smallwood (2003) voient dans le développement de l'évaluation une opportunité à saisir pour les praticiens RH : justifier la pertinence, l'efficacité et l'efficacité des actions (politiques et pratiques) de GRH mises en œuvre. Ils notent aussi que ces chiffres rendront la fonction RH plus crédible. En effet, dans une entreprise, « ne compte que ce qui se compte » (Le Louarn et Wils, 2001, quatrième de couverture), quoi qu'en pensent certains qui pourraient encore penser trop fréquemment que l'homme ne peut être quantifié et refusant toute tentative dans ce domaine (Le Louarn, 1995, p. 11). Cela peut se comprendre, comme le remarquent Fericelli et Sire (1996) : performance et GRH paraissent être deux termes difficilement juxtaposables tant le premier fait penser à la quantification et le second à l'homme et à sa complexité. Gageons donc que « Apprendre à mieux compter aidera peut-être les DRH à encore plus compter dans leur entreprise ! » (Le Louarn et Wils, 2001, quatrième de couverture).
- **Évaluer la valeur du capital humain** : valoriser le capital humain, c'est aussi un moyen de concilier les attentes, souvent divergentes, des différentes parties prenantes, notamment en montrant l'interdépendance de l'économique et du social dans

l'organisation. Les applications possibles sont nombreuses comme la *due diligence*³³⁹ ou l'évaluation des fonds d'investissement³⁴⁰ prenant en compte des critères RH et identifiant ainsi divers leviers de création de valeur. Pour Beaupré (2004), « la considération de la GRH comme un investissement complexifie largement la donne [...] d'où la nécessité de son évaluation et de sa mesure » (p. 125).

- **Un enjeu pour la recherche en GRH** : « il n'y a de science que du mesurable : toute validation théorique d'un phénomène (ici, la performance RH) ne passe-t-elle pas par la mesure fiable de ses effets ? » (Gilbert et Charpentier, 2004, p. 355).

La question de l'évaluation de la performance RH est donc posée, pour les praticiens comme pour les chercheurs. Mais comment y répondre ?

3.2 Précautions de recherche en évaluation de la GRH

Notre travail s'inscrivant dans ce champ de recherche, il nous importe de tenir compte des critiques émises à l'encontre des travaux exposés précédemment et de réfléchir aux moyens adéquats d'y répondre. Sept critiques majeures se dégagent de la littérature.

3.2.1 La définition du niveau d'analyse

Le Louarn et Wils (2001, p. 50-52), comme Beaupré (2004), insistent sur l'importance du niveau d'analyse dans l'étude et donc sur le choix de l'unité organisationnelle : établissement (succursale, usine), unité d'affaires (division, région) regroupant plusieurs établissements et la firme (entreprise, groupe) regroupant plusieurs unités d'affaires. Le Louarn et Wils (2001), à propos du lien entre GRH et performance organisationnelle, s'attendent « à ce que cette relation soit plus forte au niveau d'analyse le plus bas parce que les facteurs d'influence sont moins nombreux en bas qu'en haut » (p. 50). Ils remarquent également que le niveau le plus étudié par les chercheurs est celui de la firme, d'où un lien entre GRH et performance organisationnelle probablement amoindri. Afin de synthétiser ces constats, ils proposent le tableau de E.W. Rogers et Wright (1998, p. 12) classant 29 études ayant testé 80 liens entre des pratiques de GRH et différentes formes de performances.

³³⁹ La *due diligence* est l'audit d'évaluation de la valeur d'une entreprise auquel procède l'acheteur, le vendeur ou l'intermédiaire avant la signature d'un premier accord d'engagement (*binding agreement*).

³⁴⁰ On pense ici en particulier aux fonds d'investissement dit « éthiques » dont l'un des critères porte précisément sur le management et la gestion responsables des ressources humaines.

Tableau 15. Classification des études du lien GRH-performance organisationnelle

	RH	ORG.	FIN.	MARCHÉ	TOTAL
Établissement	1	16	2	0	19
Unité d'affaires	0	4	1	0	5
Entreprise	2	14	21	19	56
Total	3	34	24	19	80

Source : Le Louarn et Wils (2001, p. 51), d'après E.W. Rogers et Wright (1998, p. 12).

Les caractéristiques et les finalités de ces études se montrent ainsi relativement disparates et l'on remarque que peu d'entre elles ont étudié le lien entre GRH et résultats RH, quel que soit le niveau d'analyse. Le Louarn et Wils (2001) avancent deux explications :

Certains pensent que c'est parce que les résultats RH ne sont pas reconnus comme des indicateurs valables de la performance organisationnelle. D'autres estiment que l'impatience des chercheurs à traduire la GRH en termes monétaires leur aurait fait un peu oublier les rudiments de la démarche scientifique. (p. 51)

Ainsi, en ce qui concerne le niveau d'analyse, gardons à l'esprit la logique de Le Louarn et Wils (2001) : « On s'attend à ce que les pratiques de GRH influencent : (1) surtout les résultats RH, pour lesquels elles ont été mises en place, (2) au niveau de l'établissement où sont "vécues" ces pratiques » (p. 51).

3.2.2 La conception de la GRH : mesurer la variable indépendante au plus bas niveau

Pour Le Louarn et Wils (2001, p. 52-55), la conception de la GRH par les chercheurs présente deux défauts majeurs :

- **Elle est trop simpliste** : ce n'est pas tant l'adoption d'une pratique de GRH qui est importante que sa mise en œuvre effective sur le terrain. Donc c'est plus l'application réelle de la pratique au quotidien que son existence (par exemple, dans la politique RH) qui importe. Les auteurs suggèrent donc de questionner les pratiques de GRH sur trois niveaux : « 1) Avez-vous telle ou telle pratique RH ? 2) A-t-elle été conçue en fonction des besoins de l'entreprise (c'est la question de l'arrimage à la stratégie) ? 3) De quelle manière a-t-elle été mise en œuvre ? » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 54). Et les auteurs de souligner le fait que se limiter à la première question est simpliste.
- **Elle est trop abstraite** : les auteurs proposent d'analyser la GRH selon quatre niveaux : les lignes de conduite, les choix de politiques/pratiques, le résultat attendu et la mise en œuvre. Ils remarquent ainsi que les recherches sur lien GRH-performance

portent généralement sur les deux premiers niveaux. Cela reste insuffisant : il faut en effet connaître le résultat attendu de la pratique de GRH et la façon dont elle a été mise en œuvre pour en mesurer les effets (Le Louarn et Wils, 2001, p. 55).

Le Louarn et Wils (2001, p. 41) proposent aussi un découpage de la GRH en trois éléments, allant du plus général au plus particulier : les politiques, les processus et les pratiques.

Schéma 15. Les 3P de la GRH : politiques, processus et pratiques

	Administrative	Opérationnelle	Stratégique
Politiques			
Processus			
Pratiques			

Source : Le Louarn et Wils (2001, p. 41).

Quel est le niveau le plus approprié dans le cadre d'une recherche sur le lien GRH-performance ? Généralement, les chercheurs s'intéressent aux politiques RH. Le Louarn (2006) propose donc de « mesurer la variable indépendante autrement » (p. 14) en s'intéressant non pas aux politiques RH, mais aux pratiques RH : « Une politique RH est au mieux une intention d'agir et n'est pas toujours suivie d'effets. Une pratique RH est une action, une manière de faire, inspirée, plus ou moins, par une politique RH » (p. 14). Des pratiques RH adéquates permettent ainsi d'agir directement sur les attitudes (ex. engagement) et les comportements (ex. productivité) du personnel. Il faut donc pour cela aller questionner directement l'employé visé par la politique RH et qui vit directement l'effet de ces pratiques RH : « Il faut capter des variations de pratiques RH (ou des pratiques RH appliquées de manière variée) et tenter de les relier aux attitudes et comportements au travail » (Le Louarn, 2005, p. 11). L'auteur propose ainsi d'axer davantage la mesure sur les perceptions des employés concernés par les pratiques RH étudiées, telles qu'appliquées par l'encadrement (service RH, responsables de service, etc.), car « les perceptions guident l'action » (Le Louarn, 2005, p. 11). L'auteur émet également une autre suggestion en ce qui concerne les perceptions des employés : il propose de tourner la loupe du chercheur vers la « dyade "supérieur immédiat-groupe d'employés" » (Le Louarn, 2005, p. 12) tout en considérant l'influence potentielle du directeur général sur les attitudes et comportements au travail du personnel. Cela revient à « mesurer la GRH au quotidien à travers l'action (RH) du superviseur et à travers les réactions (perceptions) des supervisés [et à] mesurer les

perceptions des employés à propos de leur leader tant il est vrai que le comportement au travail dérive beaucoup desdites perceptions » (Le Louarn, 2006, p. 16). À propos de la dénaturalisation des concepts, Bournois et Brabet (1992) pensaient justement que « Dénaturaliser, c'est réintroduire aux côtés de l'acteur "manager", les autres acteurs du système ; c'est les réintroduire en tant qu'acteur dans l'ensemble du dispositif de la GRH » (p. 252). Il est en effet logique de réintroduire des mesures relatives aux acteurs et à leurs perceptions dans une discipline où la gestion des hommes reste au centre des préoccupations.

3.2.3 L'échantillonnage

Les recherches de ce champ sont généralement de nature quantitative et portent donc sur des échantillons importants, prétendant ainsi à une certaine généralisation des résultats (principe de la validité externe). Notons toutefois que certains chercheurs utilisent des échantillons commodes, ce qui nuit justement aux possibilités de généralisation (Le Louarn, 2006, p. 8). Pour Le Louarn et Wils (2001, p. 55), au vu des avancées dans ce champ de recherche en GRH, mieux vaut se concentrer sur la validité interne en procédant à des mesures réalistes, de qualité. Cela pose la question du contrôle des effets exogènes. En effet, lorsque l'on saisit un échantillon multisectoriel, les différences possibles entre les entreprises multiplient les risques d'intervention de facteurs extérieurs au lien GRH-performance : « les marchés sur lesquels elles opèrent, les réglementations auxquelles elles sont soumises, les types de main-d'œuvre, les stratégies d'affaires, les technologies utilisées, les cultures, les clientèles » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 55), etc. Deux solutions complémentaires peuvent remédier à ce biais et éviter ainsi la « contamination » lors de l'observation du lien GRH-performance :

- **Introduire des variables de contrôle** qui sont « des phénomènes identifiés par le chercheur comme ayant un impact possible sur l'un des deux phénomènes qu'il observe et dont le chercheur contrôle l'effet » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 55-56).
- **Privilégier des organisations aux caractéristiques homogènes** : en étudiant un secteur d'activité, le chercheur contrôle plusieurs variables comme « les marchés, la concurrence, la clientèle, la technologie, par exemple, qui sont peu ou prou les mêmes pour l'ensemble des entreprises d'un secteur » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 56).

3.2.4 L'évaluateur unique

De par leur nature quantitative, les recherches du domaine ont généralement pour méthode de recherche l'administration d'un questionnaire transmis à un répondant unique (souvent le DRH). Ce dernier répondra donc à des questions plus ou moins précises mais qui peuvent faire l'objet d'une interprétation de sa part. Le Louarn et Wils (2001) donnent comme exemple la question suivante : « combien d'heures de formation par employé ? » (p. 56). Le DRH peut alors répondre de manière plus ou moins précise, soit en donnant le chiffre exact (extrait du bilan social ou de son tableau de bord), soit en donnant une estimation. La fiabilité des mesures en est alors altérée, tout comme la fidélité inter-juges : il aurait fallu pouvoir vérifier si plusieurs répondants auraient donné la même réponse. Dans le cas de réponses différentes, il est alors possible de faire une moyenne³⁴¹ par exemple. La validité des réponses pose aussi un autre problème : généralement très pris par le temps, le DRH peut confier le questionnaire à un autre membre du service RH, voire à un stagiaire, qui ne sera pas forcément le plus habilité à rechercher la bonne information. Cela n'empêchera pas le DRH de signer le questionnaire et le chercheur de croire que c'est bien lui qui aura renseigné le questionnaire. Le recours à un questionnaire comme méthode de collecte de données sur les variables indépendantes et dépendantes pose également le problème de la variance relative à ce type d'instrument de mesure (Le Louarn, 2006, p. 7). En effet, une part de la variance observée est le fait du répondant (de par la subjectivité des réponses). Enfin, le questionnaire ne permet pas de saisir l'ensemble des variables contextuelles et « nie » donc, en quelque sorte, la contingence des données collectées et des résultats produits. Ce point sera développé ci-après.

3.2.5 Contextualisation de l'évaluation et résultats contingents

Pour Barrette et Carrière (2003, p. 432-433), l'étude du lien entre GRH et performance organisationnelle doit prendre en compte un certain nombre d'éléments contextuels (facteurs juridiques, sociaux et politiques, conditions du marché du travail, taux de syndicalisation, culture nationale, etc.). Se pose alors la question du caractère contingent des résultats produits. Pour Bournois, Livian et Louart (1993), en effet, « Toute réalité doit être "recadrée" à partir de référentiels multiples ; il faut la "contextualiser", c'est à dire l'étudier dans ses

³⁴¹ Dans le cadre d'une recherche de nature quantitative.

contingences : spatio-temporelle, socio-technique, socio-politique, etc. » (p. 394). Louart (1990a) rappelle qu'un système de GRH est une « création sous contraintes », dépendant de facteurs technico-économiques et sociopolitiques, des contextes internes et externes³⁴².

Citant différents auteurs s'étant exprimés lors d'un symposium de l'AGRH (Brabet, Duyck, Igalens et Moscarola, 1991), Bournois et Brabet (1992) rappellent qu'il est nécessaire d'analyser « la "GRH" telle qu'elle se fait » (p. 251), au plus proche du terrain et des acteurs serions-nous tenté d'ajouter. Cela implique pour le chercheur « d'accepter une certaine contingence de ses propres résultats, leur valeur étant dans la fiabilité de ce qu'il arrive à comprendre et à restituer » (Bournois, Livian et Louart, 1993, p. 394). Le Louarn (2006) propose ainsi d'effectuer les recherches au sein d'« environnements non pas stables mais *similaires* (des unités organisationnelles soumises aux mêmes conditions de concurrence, de technologie, etc.) [afin de] pouvoir observer des *variations* de la variable indépendante dans la même unité organisationnelle, au fil du temps » (p. 14). Cette approche contingente rejoint la pensée de Le Louarn et Wils (2001, p. 44 et 55-56) selon qui le lien entre GRH et performance dépend pour une bonne partie des caractéristiques propres à chaque organisation. Gilbert et Charpentier (2004) notent d'ailleurs que, si l'évaluation de la performance RH apparaît comme une question universelle, les réponses qui y sont apportées sont nécessairement contingentes, dépendant de « la diversité des contextes dans lesquels se situent les entreprises et de la position de ceux-là même – chercheurs ou praticiens – qui formulent la question » (p. 355-356).

3.2.6 Isoler « l'effet GRH »

Le modèle de l'escalier de Le Louarn et Wils (2001, p. 43) présenté précédemment est un bon cadre d'analyse pour identifier les limites de certaines recherches sur le lien entre GRH et performance de la firme (tel qu'utilisé par Beaupré, 2004). Il rappelle deux précautions :

- **La prise en compte de la hiérarchie des marches** : plus l'on grimpe dans la hiérarchie des marches, plus nombreux sont les facteurs d'influence pouvant intervenir. Il devient plus difficile d'isoler l'éventuel effet des pratiques de GRH sur les résultats concernés. Ainsi, « s'il y a un lien entre la GRH et la performance organisationnelle, il devrait être plus fort au premier niveau qu'au deuxième et ainsi de

³⁴² Pour le détail des facteurs de contingence susceptibles d'influencer les pratiques de GRH, voir la partie III consacrée au cadre théorique, dans laquelle un modèle de contingence de la GRH est exposé.

suite » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 49-50). Comme le soulignent les auteurs, « les pratiques de GRH sont développées d’abord et avant tout pour donner des résultats RH (comme une stratégie commerciale a sans doute pour but d’augmenter les ventes !) » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 50), d’où l’intérêt de se focaliser sur le lien GRH-résultats RH en priorité, voire, dans un second temps, au lien GRH-résultats organisationnels. Le Louarn et Wils (2001) concluent donc que « les chercheurs se sont trompés de cible ! » (p. 50) en étudiant le lien entre GRH et résultats financiers ou résultats sur le marché des capitaux, ce qui « paraît pour le moins risqué, voire inutile » (p. 50). Priorité donc aux résultats les plus proches de la GRH.

- **Tous les résultats ne sont pas le seul fait de la GRH** : pour Beaupré (2004), il est essentiel d’appréhender la difficulté, voire l’impossibilité, à isoler l’impact de la GRH (ou juste l’une de ses composantes) sur la performance étudiée. Pas de conclusions hâtives donc. Au chercheur à prendre du recul et à analyser ses résultats en tenant compte des facteurs de contingence évoqués précédemment.

3.2.7 Causalité et diachronie

La causalité entre GRH et performance est l’objectif visé par les chercheurs s’intéressant à la question de la performance RH. La relation causale est prouvée si trois conditions sont remplies (Le Louarn, 2006, p. 14) : la co-variation (l’effet est présent si la cause est présente, et inversement), la précédence temporelle (la cause précède l’effet) et l’élimination des autres facteurs d’influence (en contrôlant l’effet des multiples facteurs d’influence, donc en introduisant des variables de contrôle). Le Louarn (2006, p. 7-8) note plusieurs limites des recherches existantes sur ce point :

- **Elles sont généralement de type ex post** : la recherche ne permet pas de savoir « si un système RH de type A donne des résultats Y et si un système de type A’ dans la même entreprise conduit à des résultats Y’ » (p. 7).
- **Elles sont de type synchronique** : elles ont recours aux techniques statistiques (corrélation et régression linéaire multiple). S’appuyant sur une recherche récente (Wright *et al.*, 2004), alors non encore publiée, l’auteur distingue les études « post-prédictives » (qu’il dénonce majoritairement), « contemporaines » et « prédictives ». Ces dernières sont les seules pouvant quasiment prétendre au statut d’études diachroniques (plusieurs mesures échelonnées dans le temps pour constater une évolution).

Plusieurs travers possibles des relations causales peuvent aussi être mis en exergue (Le Louarn et Wils, 2001, p. 56-58) :

- **La causalité avérée, mais inversée** : est-ce la GRH qui crée de la valeur... ou l'inverse ? Une entreprise prospère peut en effet « s'offrir » des pratiques de GRH plus « développées ».
- **La causalité « psychologique »** : le DRH questionné peut être influencé par la bonne santé financière de son entreprise au moment de sa participation à l'étude. À cela, plusieurs explications. Tout d'abord, une entreprise prospère offrira plus de récompenses monétaires à ses collaborateurs, y compris au DRH, mettant celui-ci dans de bonnes dispositions lorsque de sa participation à l'étude. Cet état d'esprit positif l'incitera à percevoir de manière très positive son entreprise et sa GRH. Toujours dans une entreprise prospère, un contexte social favorable peut se créer, favorisant les échanges d'informations positives sur l'entreprise et donc ses pratiques de gestion. Le DRH répondant en prendra toujours bonne note, cela se sentant dans ses réponses. Enfin, les auteurs rappellent la théorie de l'attribution causale : la performance sera attribuée à des facteurs internes (que l'on contrôle), la mauvaise performance à des facteurs externes (que l'on ne contrôle pas). La GRH étant « contrôlée » par le DRH, elle sera logiquement « responsable », même partiellement, des bons résultats de l'entreprise.

Toujours en lien avec cette causalité « psychologique », Le Louarn (2004, p. 59) mentionne le fait que le DRH puisse croire également aux bienfaits systématiques de la GRH, faisant confiance aux chercheurs³⁴³ qu'il a eu l'occasion de côtoyer (en formation, en participant à des recherches antérieures, etc.). Dans les deux cas, l'introduction de questions relatives à la performance organisationnelle, économique ou financière de l'entreprise (ex. « Quel est le montant de votre chiffre d'affaires ? ») permet d'atténuer ce type de biais. Les approches novatrices sont nombreuses, tout comme les discours unissant GRH et performance. Ces approches sont peut-être très porteuses de résultats, mais encore rares sont les preuves scientifiques de leur efficacité (Le Louarn et Wils, 2001, p. 58).

Pourquoi donc s'obstiner à recourir aux recherches à base de corrélations ? Pour Le Louarn et Wils (2001), la réponse est simple : « tester des relations causales est autrement plus

³⁴³ Le Louarn et Wils (2001, p. 57-58) énoncent comme « influenceurs » potentiels les auteurs de *best-sellers*, les gourous, les consultants, les professeurs... en rappelant qu'une seule et même personne peut endosser les quatre rôles.

difficile ! » (p. 58). Les recherches de type diachronique seraient ainsi celles permettant de tester des relations causales pertinentes et vérifiables dans le lien GRH-performance, évitant au maximum les biais énoncés précédemment. Mais elles restent difficile à mettre en œuvre car nécessitant de tenir compte de la dimension temporelle (prendre des mesures régulières et échelonnées dans le temps) tout en étudiant l'influence de telle pratique de GRH dans une unité organisationnelle donnée, en comparant avec une autre unité où la pratique de GRH n'aura pas été introduite. Cela reste toutefois un défi à relever pour les chercheurs qui voudraient réellement faire la démonstration scientifique du lien entre GRH et performance.

Conclusion

Cette revue de littérature nous a permis de relever un certain nombre de critiques méthodologiques riches d'enseignements. Ces réflexions posent le débat de la contribution de la GRH à la performance organisationnelle. Rappelons aussi la recherche de d'Arcimoles (1997) qui s'est interrogé sur la nécessité par les analystes financiers de prendre en compte la GRH pour appréhender la performance d'une entreprise. Suite à son enquête auprès d'un échantillon de ces analystes, il apparaît que la gestion sociale de l'entreprise serait un facteur important de sa rentabilité (64 %). Parmi les différents facteurs clés, on y retrouve en première position la compétence du personnel (87 %) et juste après la rigueur de la gestion et du contrôle (86 %). Il y est ainsi rappelé que les analystes doivent porter une attention toute particulière à la formation « car la compétence du personnel est déterminante » (d'Arcimoles, 1997, p. 196). Ce constat amène un débat : est-il justifié de considérer la formation comme un investissement et de la valoriser comme tel ? Le chapitre suivant se veut apporter des réponses à cette question.

CHAPITRE II. APPROCHES THÉORIQUES DE LA FORMATION ET CONCEPT D'INVESTISSEMENT- FORMATION

Introduction

Dans la première partie de ce chapitre, nous allons examiner l'apport de deux théories pour expliquer le lien entre la formation du personnel et la performance de l'organisation. Dans une seconde partie, nous nous interrogerons sur la possibilité de qualifier la formation d'investissement.

1 Deux théories sur le lien « formation-performance »

Deux grandes théories se distinguent en ce qui concerne le rôle essentiel de la formation dans le développement des individus et la performance globale de l'organisation : la théorie du capital humain et la théorie des ressources stratégiques.

1.1 La théorie du capital humain

Présenter les fondamentaux de la théorie du capital humain exige tout d'abord une définition de ce qu'est le capital humain et, plus largement, du capital immatériel dont il est issu.

1.1.1 Du capital immatériel au capital humain : définitions

L'écart entre la valeur comptable d'une entreprise et sa valeur boursière s'accroît de façon notable et durable, ce que montre l'analyse du *price to book ratio*³⁴⁴ (Storhayne, 2001). Quelle en est la raison ? « L'écart marquant entre la valeur boursière et la valeur comptable des entreprises de la nouvelle économie met bien en évidence l'incapacité de la comptabilité à saisir les origines de la valeur » (Morier, 2005b, p. 16). I. Guerrero (1998), en se basant sur le

³⁴⁴ Ratio valeur boursière / valeur des actifs. Cette analyse fut menée par Baruch Lev dans son ouvrage intitulé *Intangibles: Management, measurement, and reporting*, paru en 2001 (Washington, DC : Brookings Institution Press).

constat d'analystes financiers américains³⁴⁵, souligne également l'écart croissant entre les valeurs comptables des entreprises et leurs valeurs marchandes. Cela rejoint le constat de Marchesnay (1993) : les lacunes en matière de comptabilisation des investissements immatériels fausseraient les calculs de rentabilité. Il est en effet difficile de comptabiliser, entre autres, la compétence et l'expérience du personnel. Cela pose des problèmes conséquents lors de fusions, absorptions ou rachats, les méthodes d'évaluation estimant relativement mal le patrimoine immatériel de l'entreprise et sa rentabilité à long terme (Bounfour, 1998). C'est ainsi que les nouvelles normes comptables IFRS-IAS³⁴⁶ obligent les sociétés cotées à valoriser leurs actifs incorporels (Morier, 2005b, p. 9). Toutefois, en réalité, Leymarie (2001) note que « les entreprises industrielles ne mesurent qu'une faible part de leurs investissements immatériels » (p. 12). Certains éléments sont plus souvent comptabilisés, comme les achats de brevets ou de marques, les temps passés par les bureaux d'études et par les essais... ainsi que « L'investissement en formation directement lié à la mise en œuvre d'une nouvelle technologie (budget formation) »³⁴⁷ (Leymarie, 2001, p. 12).

Ces éléments posent donc la question de l'investissement immatériel réalisé par les entreprises. Alcouffe et Louzzani (2003), s'appuyant sur plusieurs auteurs, proposent de le définir comme « un détour productif qui contribue à la création et la diffusion des connaissances améliorant ainsi la productivité du travail humain dans les organisations »³⁴⁸ (p. 8). La somme des investissements immatériels de l'entreprise aboutit ainsi à la constitution d'un ensemble d'actifs immatériels, donc d'un capital immatériel. Ce concept de capital immatériel et les questionnements qui en découlent se font de plus en plus fréquents dans les débats des chercheurs en sciences de gestion depuis le début des années 1990 (Tézenas du Montcel, 1994).

Le capital immatériel est aussi appelé capital intellectuel. Edvinsson et Malone (1997), se basant sur les travaux de Baruch Lev, le définissent comme « la possession de connaissances, d'expérience appliquée, de technologie organisationnelle, de relations avec la clientèle et de compétences professionnelles qui procurent à [une organisation] un avantage concurrentiel

³⁴⁵ Paru dans une édition du *New York Times* de juillet 1996.

³⁴⁶ *International Financial Reporting Standards-International Accounting Standards*.

³⁴⁷ Ce même auteur cite ainsi l'exemple d'une entreprise de métallurgie n'ayant enregistré dans ses tableaux de bord de gestion qu'un budget formation d'un montant de 1,4 millions de francs en 1994, alors que l'évaluation approfondie fit apparaître un montant nettement plus élevé : 3,6 millions de francs.

³⁴⁸ Le nouveau plan comptable général le classe dans les immobilisations autres que celles de nature corporelles et financières.

sur le marché »³⁴⁹ (p. 44, traduction libre). Au sein de ce capital intellectuel, ils distinguent capital humain, capital structurel et capital clientèle. Alcouffe et Louzzani (2003) proposent une conception assez proche, en considérant que le capital immatériel correspond au capital humain, au capital structurel interne et au capital structurel externe. Pour W. Miller (1999) :

Le capital intellectuel englobe bien plus que les brevets, les droits d’auteur et les autres formes de propriété intellectuelle. C’est la somme et la synergie des connaissances d’une entreprise, de son expérience, de ses relations, de ses processus, de ses découvertes, de ses innovations, de sa présence sur le marché et de son influence sur la collectivité. C’est aussi la source d’innovation inspirée et de la production de richesse – le précurseur de la croissance du capital financier³⁵⁰. (p. 42, traduction libre)

Ici, c’est bien évidemment le concept de capital humain qui retient notre attention. Celui-ci est reconnu pour jouer « un rôle important dans la création de valeur au sein de l’entreprise » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 36). L’OCDE (1998) le définit comme « les connaissances, qualifications, compétences et autres qualités possédées par un individu et intéressant l’activité économique » (p. 9). Cette définition est proche de celle d’Edvinsson et Malone (1997) pour qui il est « La combinaison des connaissances, des compétences, de l’esprit d’innovation et des capacités de chacun des employés de l’entreprise pour réaliser la tâche à accomplir »³⁵¹ (p. 44, traduction libre). Alcouffe et Louzzani (2003) le définissent eux comme « le savoir et le savoir-faire individuel, les aptitudes et compétences des personnes et leur créativité pour développer des produits » (p. 12). Il s’agit donc de l’ensemble des ressources intangibles détenues par le personnel de l’entreprise. Ainsi, « Par sa compétence, son expérience, son savoir-faire ou sa créativité, le personnel “produit” de la valeur » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 36). Ce capital humain a déjà fait l’objet de tentatives d’évaluation, notamment via l’indice du capital humain (*Human Capital Index*) du cabinet Watson Wyatt Worldwide (2001) qui établit une corrélation entre l’efficacité du capital humain et l’accroissement du rendement pour les actionnaires. Cet indice cherche ainsi à identifier quelles sont les politiques et les pratiques de GRH qui créent le plus de valeur. Retenons toutefois qu’il a fait l’objet de critiques (Beaupré, 2004). Le capital humain a aussi prêté son

³⁴⁹ « *Intellectual Capital is the possession of the knowledge, applied experience, organizational technology, customer relationships and professional skills that provide [an organization] with a competitive edge in the market* » (Edvinsson et Malone, 1997, p. 44).

³⁵⁰ « *Intellectual capital encompasses much more than patents, copyrights and other forms of intellectual property. It is the sum and synergy of a company’s knowledge, experience, relationships, processes, discoveries, innovations, market presence and community influence. It is also the source of inspired innovation and wealth production – the precursor for the growth of financial capital* » (W. Miller, 1999, p. 42).

³⁵¹ « *The combined knowledge, skill, innovativeness, and ability of the company’s individual employees to meet the task at hand* » (Edvinsson et Malone, 1997, p. 11).

nom à une théorie qui pose la question de la valeur de cette forme de capital, pour les individus, pour les entreprises et pour la société dans son ensemble.

1.1.2 Les grands principes de la théorie du capital humain

Développée principalement par Mincer (1958), Schultz (1961) et Becker (1964) (son auteur phare) dans les années 1960, la théorie du capital humain a de nombreuses implications qui vont nous permettre de questionner l'utilité du concept de capital humain.

Comme vu précédemment, le capital humain peut être défini comme l'ensemble des capacités productives d'un individu ou d'un groupe. Cela inclut notamment l'ensemble de ses connaissances, son savoir-faire ou bien encore son expérience (Becker, 1964). Ce capital peut donc être constitué, accumulé et utilisé. Il présente également deux caractéristiques essentielles : il est totalement immatériel et inséparable de la personne qui le détient. Cette théorie a démontré que l'investissement dans le capital humain était source de rendement positif pour l'individu et la société (formation initiale, cursus scolaire) comme pour l'entreprise (FPC), permettant l'obtention de recettes supplémentaires, supérieures aux coûts induits comme le résume le tableau ci-dessous.

Tableau 16. Investissement en capital humain

	Si l'individu investit en lui-même	Si l'entreprise investit en un salarié
Financement	- Coût d'opportunité ou manque à gagner lié à l'absence de salaire - Coût de la formation	- Coût d'opportunité ou manque à gagner lié à l'absence d'activité productive du salarié - Coût de la formation
Rendement	- Supplément de salaire	- Supplément de productivité

Source : Berton (1988, p. 36).

L'investissement peut ainsi être réalisé par l'individu lui-même (*via* l'éducation³⁵²/la formation initiale, la FPC, l'expérience professionnelle acquise, ou encore la formation extra-professionnelle) ou par l'entreprise (dans le cadre de la FPC). L'éducation peut être considérée comme étant « un investissement de la société dans la mesure où celle-ci diffère l'affectation d'une ressource humaine à la production » (Rafinon, 1988, p. 101), tout comme la FPC. En résumé, l'ensemble des processus existants permettant l'acquisition et le

³⁵² Fournie par la famille ainsi que par le système éducatif.

développement des compétences des salariés visent l'accumulation de ce capital humain (Amadiou, 1999, p. 109). Différents auteurs considèrent en effet que l'investissement dans l'éducation et la formation est payant de diverses façons (Coopers & Lybrand et la Commission des communautés européennes, 1996). Ainsi, toute dépense susceptible d'améliorer le niveau de formation d'un individu augmenterait sa productivité et, par conséquent, ses revenus futurs, d'où l'expression « capital humain ». L'individu peut donc investir dans son capital humain et l'accumuler avec comme finalité un accroissement de ses revenus. L'individu rationnel désirant se former agira tel un entrepreneur : le choix d'investissement dans une formation dépendra de sa plus ou moins grande « préférence pour le présent ». Selon la théorie néo-classique, les agents sont censés prendre des décisions en horizon certain et anticiper correctement leurs revenus futurs. L'apport théorique est original en ceci que la théorie du capital humain fait de la formation un investissement « comme un autre », générateur d'externalités positives. Ceci explique que la formation soit prise en charge par la collectivité, ce qui n'incite pas les entreprises à l'effort de formation qu'elles devraient supporter. Se pose alors le problème d'un niveau de formation optimal qui serait efficient pour la collectivité. Plus généralement, la théorie du capital humain est un cas particulier de la théorie des choix inter-temporels.

Aussi intéressante soit cette théorie pour poser les bases des questions de recherche autour du concept de capital humain, elle fut aussi critiquée par les chercheurs à différents titres.

1.1.3 Les limites de la théorie du capital humain

Deux générations de chercheurs se sont intéressées à la théorie du capital humain :

- Pour les premiers, la théorie appréhendait les dépenses d'éducation et de formation comme un investissement dans le capital humain. L'individu accédait ainsi à des gains monétaires supérieurs et l'entreprise augmentait sa productivité grâce à sa formation et donc l'adaptabilité de sa main-d'œuvre (Becker, 1964).
- Pour les seconds, la vision précédente reste excessivement simpliste et donc optimiste. Elle ne fait que vérifier une corrélation entre la durée des études scolaires ou de la formation sur le poste de travail et les niveaux de revenus, démontrant ainsi un taux de rendement positif (OCDE, 1996b). Afin d'éviter le simplisme de ce modèle, il convient, par exemple, de tenir compte d'autres facteurs liés à l'individu, comme l'ancienneté et l'expérience des salariés (Logossah, 1994).

D'autres critiques de la théorie du capital humain ont été émises. Clément (1988, p. 25) cite ainsi les théories du « signalement », du filtre, de la segmentation, du marché du travail dualiste, des modèles de concurrence pour l'emploi (selon L. Thurow), les controverses liées à la réussite personnelle due à l'éducation ou aux origines sociales, celles liées aux aptitudes innées, etc. Des modèles explicatifs alternatifs s'opposent à la théorie ou viennent l'enrichir. Par exemple, l'auteur souligne notamment que le lien éducation-productivité-rémunération a ainsi contribué à sa remise en cause. Cette théorie nécessite donc une évolution afin de répondre davantage aux questionnements qu'elle avait elle-même formulés.

Récemment, des économistes s'y sont hâtés. Hanchane et Stankiewicz (2004) proposent ainsi une théorie organisationnelle de la formation qui se différencie de la traditionnelle théorie de Becker. En se centrant sur l'entreprise, ils identifient des contextes organisationnels de la formation (selon les finalités qui lui sont attribuées) qu'ils considèrent comme des variables explicatives du financement de la FPC et de ses effets sur les salaires. Ils étudient ainsi le fonctionnement du « marché organisationnel de la formation » en identifiant huit « contextes » dans lesquels s'inscrivent des « épisodes » de formation : à l'occasion du recrutement externe, de la mobilité externe, d'une promotion, d'une reconversion interne, d'une rétrogradation, de l'actualisation des compétences (ou remise à niveau) et de l'enrichissement de l'emploi, qu'il soit vertical (approfondissement ou perfectionnement du « métier ») ou horizontal (enrichissement des activités). Par ces travaux, des économistes montrent que la formation ne peut plus être étudiée par le seul cadre théorique du capital humain, mais en intégrant des éléments issus des sciences de gestion. Les auteurs proposent ainsi de considérer également les « buts » et les « attentes » de la formation, les conflits qu'elle peut générer entre employeur et salarié (qui ne désirent pas systématiquement la même formation), les caractéristiques des individus, les possibilités ou « solutions » offertes par les transformations de l'organisation, etc. C'est par ce type d'approche que l'on peut aussi « s'interroger sur l'efficacité des arrangements institutionnels décidés par les partenaires sociaux » (Hanchane et Stankiewicz, 2004, p. 24) en matière d'employabilité des salariés³⁵³. La micro-économie appliquée rejoindrait-elle progressivement les travaux des gestionnaires sur la formation ?

³⁵³ Comme les réformes successives du système de la FPC.

Ce glissement de la théorie du capital humain, depuis les sciences économiques vers les sciences de gestion, nous amène à questionner l'application gestionnaire de celle-ci.

1.1.4 Application gestionnaire de la théorie du capital humain

Développée par des économistes, la théorie du capital humain apporte également un certain nombre d'enseignements pour les gestionnaires. Elle pointe du doigt notamment quelques difficultés majeures auxquelles les gestionnaires doivent faire face.

1.1.4.1 L'effet de piratage

Edvinsson et Malone (1997) distinguent bien le capital structurel du capital humain, le premier restant dans l'entreprise quand le second peut la quitter en même temps que les salariés qui le détiennent (pour aller le « vendre » ailleurs). Les entreprises n'auraient alors aucun intérêt à financer la formation de leurs salariés. Stewart (1997a) insiste donc sur le fait que les entreprises doivent considérer les salariés comme des investisseurs, au même titre que les actionnaires, de leur propre capital humain. Ce constat est partagé par Davenport (2000) qui considère également les salariés comme des détenteurs et des investisseurs de capital humain, plutôt que comme un capital humain en tant que tel. Pour cet auteur, mieux vaut s'intéresser en premier lieu à la valeur de l'organisation pour les individus, qu'à la valeur des individus pour l'organisation. Les décisions des entreprises en matière de formation vont ainsi dépendre essentiellement des garanties qu'elles possèdent de conserver par la suite l'usage du personnel formé³⁵⁴, tout comme du type de compétences développées. Concernant ce dernier point, Becker (1964) distingue la compétence générale (transférable à d'autres entreprises) de la compétence spécifique (utile seulement dans l'entreprise considérée). Guillard et Roussel (2005, p. 3) propose une typologie proche, plus affinée, distinguant le capital humain général (connaissances et compétences génériques), celui spécifique à la tâche (compétences spécifiques à un poste de travail) et celui spécifique à la firme (connaissances et compétences propres à une entreprise donnée). Le capital humain spécifique serait parfois considéré comme celui le plus porteur d'avantage concurrentiel (Hatch et Dyer, 2004), ce qui pose des problèmes de contrôle et de gouvernance évidents : comment réconcilier performance de la

³⁵⁴ Par exemple, le maintien provisoire d'un bas salaire en échange d'une formation débouchant sur d'intéressantes perspectives de carrière dans ou hors de l'entreprise, l'augmentation de la rétribution (pour fidéliser), le partage des coûts de formation entre les deux parties suivant le caractère plus ou moins transférable des compétences acquises (co-investissement), etc.

firme et carrières individuelles (A. Robinson, Wilson et Zhang, 2002) ? En fonction de la nature des compétences développées, il est alors possible d'imaginer des sources de financement différenciées pour la formation³⁵⁵, selon que celle-ci est ou non « transférable » (Charest, 1999, p. 448). Les entreprises qui financeraient la formation générale de leur personnel s'exposeraient alors à ce que Becker (1964) appelait l'« effet de piratage » (« *poaching effect* »). Le braconnage est en effet un risque majeur pour les employeurs (Léné, 2000, p. 22), avec pour effet indirect d'accroître la productivité du personnel chez les concurrents (Barron, Berger et Black, 1997). Succomber à la paranoïa serait une erreur car il existe des circonstances dans lesquelles une entreprise pourrait financer des actions de formation générale (Becker, 1964). Pour sa part, Stevens (1994, 1996) considère que, parmi les formations générales que peut délivrer l'entreprise, certaines sont cependant imparfaitement transférables³⁵⁶. Enfin, il est à noter que le marché du travail ne fonctionne pas de manière parfaitement concurrentielle pour diverses raisons :

- **Le libre-arbitre de l'individu en matière d'investissement** : cette théorie peut apporter certains éclairages sur les inégalités salariales liées aux différences de qualification. En effet, il faut investir pour acquérir une qualification et les travailleurs les mieux payés seraient donc ceux ayant effectué les investissements les plus longs, coûteux et pertinents en termes de productivité marginale. Le marché du travail fonctionnerait alors en fonction non pas du salaire mais du taux de rendement de long terme des divers investissements en capital humain réalisés par les intervenants sur ce marché, compte tenu des besoins des entreprises (Gazier, 1992). L'individu arbitrerait librement alors entre un investissement en capital humain (se former pour se vendre plus « cher ») et d'autres types d'investissements (ex. détention d'avoirs financiers ou contrôle d'une entreprise *via* des prises de participation). Il s'agit là de prolongements de la théorie du capital humain à manier avec prudence, cette théorie n'étant pas exempte de critiques (Gazier, 1992), car reposant majoritairement sur la notion de productivité individuelle accrue mesurable et isolable des équipements par exemple. Une hypothèse qui peut être remise en cause.
- **La contrainte de liquidité** : pour Acemoğlu (1996), le marché du travail est rendu imparfait du fait de la contrainte de liquidité qui pèse sur les individus : leur

³⁵⁵ L'entreprise financerait davantage les compétences générales, tandis que le personnel participerait au financement des formations développant des compétences spécifiques (avec ou sans l'aide de l'État ou des OPCA).

³⁵⁶ Ex. entreprise en situation de monopole, entreprises en situation d'oligopole, entreprises concurrentes mais utilisant différemment les compétences des salariés (avec des besoins hétérogènes), etc.

endettement est limité par le montant que sont disposés à leur prêter les intermédiaires financiers. Il est donc possible qu'ils se retrouvent devant l'impossibilité de maintenir leur salaire pendant leur période de formation. L'une des raisons de l'existence d'une telle contrainte de liquidité est l'incertitude relative à la rentabilité de cet investissement. Cette variabilité du rendement a deux conséquences majeures : dissuader les salariés d'entreprendre une formation s'ils doutent de pouvoir maintenir leur niveau de salaire et freiner les établissements prêteurs s'ils ne sont pas certains du profit que peut leur procurer leur investissement (Layard, P. Robinson et Steedman, 1995). Cette contrainte est toutefois atténuée en France où la rémunération du personnel en formation est majoritairement prise en charge³⁵⁷.

- **L'adéquation entre salaire et productivité marginale** : cette imperfection du marché du travail souligne le fait que la formation puisse être économiquement intéressante pour les entreprises qui la financent. Card et Krueger (1995) indiquent que l'existence d'un salaire minimum constitue une incitation importante pour les entreprises à améliorer la productivité des travailleurs les moins qualifiés. Certains employés très peu qualifiés étant rémunérés, de par le SMIC, au-delà de leur productivité marginale, il est dans l'intérêt de la firme de former ces salariés au moins jusqu'à égalisation de leur productivité marginale et de leur niveau de salaire. Il est aussi possible qu'un salarié soit déjà payé au-dessus de sa productivité marginale, donc que sa formation ne lui apportera pas nécessairement un salaire plus élevé, dans l'entreprise ou à l'extérieur de celle-ci, réduisant un possible effet de piratage.
- **L'asymétrie d'information** : logiquement, l'employeur d'un salarié donné a une idée plus précise sur les capacités productives de celui-ci que ne peuvent l'avoir ses concurrents. Pour Acemoğlu et Pischke (1998), cette situation « d'anti-sélection » confère à l'employeur un certain pouvoir, notamment dans la fixation du salaire en fonction de la productivité marginale estimée. En conséquence, les entreprises seront plus enclines à engager des frais de formation pour leurs salariés, car la productivité supplémentaire dégagée ne se répercutera pas intégralement dans une hausse salariale. D'autre part, les salariés ne peuvent pas forcément vérifier ou appréhender les bénéfices que leur conférerait telle ou telle formation fournie par leur employeur : ils pourraient donc être moins disposés à s'engager dans un processus de formation aux

³⁵⁷ Que la formation se déroule dans le temps de travail (rémunération alors prise en charge par l'entreprise) ou en dehors du temps de travail (allocation formation financée, même partiellement, par l'entreprise ou un OPCA). Et c'est sans compter les autres possibilités offertes aux salariés en reconversion, venant d'être licenciés, etc.

retombées incertaines (et ce, d'autant plus s'ils ne sont pas prédisposés à suivre une formation). Cependant, plus les entreprises rendent public le contenu de leurs formations (ex. plan de formation), notamment auprès des entreprises concurrentes, plus elles risquent de s'exposer à l'effet de piratage³⁵⁸.

- **Le contrat psychologique** : les salariés ont le plus souvent un attachement moral et affectif à leur entreprise. Cette relation peut être envisagée au travers de la notion de « contrat psychologique » qui représente l'ensemble des attentes non-contractuelles que les salariés et les employeurs ont au sujet de leur relation professionnelle réciproque (Lester et Kickul, 2001). Cette notion subjective, basée notamment sur les sentiments de justice et d'équité, inclut des éléments tangibles (salaires, productivité, présence dans l'entreprise...) et intangibles (loyauté, traitement juste, sécurité de l'emploi...). Elle vise à expliciter et à préciser la complexité des liens qui peuvent unir un salarié à son employeur et nous apporte ici un éclaircissement complémentaire sur les coûts de transaction liés au changement d'emploi (niveau de salaire, conditions de travail, climat de travail, etc.) (Goux et Maurin, 1997) qui peuvent limiter la mobilité des individus, et donc l'impact de l'effet de piratage.

Notons enfin que cet effet de piratage ne semble pas freiner la volonté des entreprises d'investir dans la formation de leur personnel³⁵⁹. L'enquête FC 2000 (Fournier, Lambert et Perez, 2002) a ainsi montré que dans 87 % des cas, le salarié ne supportait aucun coût direct de formation et que celle-ci se déroulait à plus de 70 % en totalité sur le temps de travail. Cela peut aussi s'expliquer par le fait que le système français d'obligation de **participation à l'effort de formation de façon forfaitaire**, bien qu'incluant l'investissement particulier de l'entreprise, assure une certaine « mutualisation » des efforts de formation qui participe à la réduction de cet effet (Goux et Maurin, 1997). Par ailleurs, les entreprises peuvent réfléchir à la **mise en place d'éléments incitatifs** favorisant la fidélité des salariés et leur investissement dans le développement de leur capital humain, comme la participation des salariés au capital de l'entreprise (*employee ownership*). L'étude de 600 entreprises britanniques par A. Robinson *et al.* (2002) a ainsi montré que celles disposant de stocks de capitaux humain et physique les plus spécifiques optaient plus souvent pour une participation du personnel au capital de l'entreprise (*stock options*). La logique est alors de rémunérer le personnel à l'aide

³⁵⁸ Aujourd'hui, les sites Internet et les réseaux sociaux facilitent grandement l'accès à ce type d'information.

³⁵⁹ Voir le chapitre II de la partie I qui montre clairement l'évolution de la participation des entreprises au financement de la FPC, et ce, souvent bien au-delà de l'obligation légale.

de deux éléments principaux : le salaire (rétribuant le capital humain générique et spécifique à la tâche) et la participation au capital de l'entreprise (capital humain spécifique à la firme). Enfin, certaines entreprises n'hésitent pas à **impliquer leur personnel dans la formation**. Berton (1988) cite ainsi l'exemple d'un accord conclu le 12 janvier 1988 par l'entreprise Framatome dont trois points particuliers sont significatifs au regard de la théorie du capital humain : « le cofinancement de l'investissement-formation, la limitation du risque de perte des rendements de l'investissement pour l'entreprise lié à une éventuelle mobilité externe du salarié³⁶⁰, et enfin, le principe d'information et de rationalité de l'individu à travers l'exigence du volontariat » (p. 37). Le salarié est ainsi officiellement reconnu comme un cofinanceur de sa formation, servant à développer son capital humain pour son propre bénéfice comme pour celui de l'entreprise. Cet enjeu est d'autant plus important que ce capital humain, comme tout capital, est susceptible de se déprécier s'il n'est pas entretenu.

1.1.4.2 Le coût et la dépréciation du capital humain

Le capital humain peut ainsi se déprécier (Chassard et Passet, 2005 ; Hollenbeck, 1990 ; Nauze-Fichet et Tomanisini, 2002), au détriment des entreprises comme de leurs salariés, par l'absence ou le manque de formation par exemple. Ainsi, pour en faire un avantage concurrentiel, il est important de mettre en place une stratégie de GRH qui conduise les salariés à donner le meilleur d'eux-mêmes (en fonction des ressources dont ils disposent), la finalité de la fonction RH étant alors d'aider « l'entreprise à obtenir un avantage compétitif RH, c'est-à-dire de la valeur supplémentaire créée par un personnel adéquatement géré » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 38).

Mais l'entretien et le développement d'un capital humain ont un coût : le coût de survie de l'individu et, surtout, les coûts d'opportunité liés à l'acquisition de ce capital humain. En effet, les ressources absorbées (temps et efforts consentis par les personnes formées, équipements utilisés...) auraient pu être utilisées pour augmenter la production actuelle plutôt que d'être allouées à son augmentation future anticipée (Gazier, 2001). Néanmoins, ces coûts sont supportés parce qu'ils permettent, en théorie, d'augmenter la productivité et la rémunération du travail : c'est le rendement du capital humain. L'optique du capital humain

³⁶⁰ Comme l'introduction d'une clause de dédit formation dans le contrat de travail par laquelle le salarié s'étant fait financer une formation par son entreprise s'engage à rester un certain temps dans celle-ci et à lui verser, en cas de départ anticipé (démission), les frais correspondants à la formation ou une somme forfaitaire fixée à l'avance.

consiste donc à traiter ces coûts et ces rendements exactement comme s'ils caractérisaient un programme d'investissement classique. D'ailleurs, il est possible de distinguer plusieurs équivalences majeures entre l'investissement en capital humain et d'autres investissements de type productif ou financier, dont la plus importante est la présence inéluctable de rendements décroissants, du fait du vieillissement des personnes notamment. En effet, il y a un âge propice à la formation et au développement des aptitudes, autrement dit l'acquisition initiale de capital humain, suivie d'une période durant laquelle ces dépenses deviennent plus difficiles. Progressivement, c'est l'usage et l'entretien de ce stock qui devient prédominant (Gazier, 2001). Autre point commun : l'anticipation des rendements. En effet, dans le cadre d'un investissement productif ou financier, la décision d'investir n'est prise qu'à condition que les rendements futurs anticipés soient supérieurs aux coûts induits par cet investissement. De même, une entreprise pourra n'investir en formation qu'à la seule condition que les rentrées ou économies futures soient suffisamment importantes en regard des sommes dépensées. Ces questions renforcent la nécessité de s'interroger sur le concept de « formation-investissement »³⁶¹. Il est à noter que Guillard et Roussel (2005) ont proposé des éléments visant la constitution d'un tableau de bord évaluant le risque de dépréciation du capital humain, dont certains se focalisent, logiquement, sur la formation : « Identifier les salariés les moins bien formés (formation initiale faible, formations professionnelles insuffisantes) » ; « Identifier les salariés n'ayant pas bénéficié d'une formation depuis une longue période (24 mois) » ; « Identifier les salariés dotés d'un capital humain essentiellement de type spécifique à la tâche (une gestion de carrière impliquant un changement important de tâche est susceptible de déprécier le capital humain du collaborateur) » ; « Évaluer le “*human capital gap*” dans les procédures de promotion et identifier les formations correctives » (p. 6).

La théorie du capital humain a ainsi permis de poser les bases de la réflexion théorique sur les apports de la formation. Toutefois, elle reste encore principalement centrée sur l'individu. D'autres auteurs ont proposé une théorie centrée sur les liens entre ressources humaines (dont la formation) et organisation.

³⁶¹ Nous y viendrons plus loin.

1.2 La théorie des ressources stratégiques

La théorie des ressources stratégiques, ou approche basée sur les ressources (*resource-based view* [RBV]), bien connue des chercheurs en management stratégique, a également questionné la place et la valeur du capital humain, mais en intégrant davantage les aspects organisationnels et stratégiques. Nous allons dans un premier temps présenter les concepts clés de cette approche, suite à quoi nous présenterons l'une de ses extensions, centrée sur la compétence.

1.2.1 La théorie des ressources stratégiques : concepts clés

Le modèle Structure-Comportement-Performance (SCP) de l'organisation industrielle postule l'efficacité d'allocation des facteurs, alors que le modèle évolutionniste remplace celle-ci par l'efficacité des comportements d'exploitation des ressources. La différence de performance entre les firmes serait ainsi expliquée non plus par les seuls facteurs de production, mais plutôt par un ensemble de routines et de ressources qui expliqueraient ces différences de croissance et les conditions concurrentielles qui en découlent. La théorie des ressources stratégiques renouvelle ainsi certaines considérations établies en management stratégique. Grant (1991) considère ainsi qu'il a fallu attendre la théorie des ressources (années 1990) pour étudier les liens établis entre la stratégie et les ressources de l'entreprise, alors que l'analyse portait jusqu'alors davantage sur l'environnement externe de l'organisation (années 1980).

De nombreux auteurs (Barney, 1986, 1991 ; Peteraf, 1993 ; Wernerfelt, 1984) ont contribué à l'élaboration de cette théorie, notamment en émettant certaines hypothèses comme celles de l'hétérogénéité des organisations et de la mobilité imparfaite des ressources. Aussi, Penrose (1959/1995) reste l'une des principales contributrices à cette théorie. Elle n'a pas hésité à critiquer les perspectives de l'économie classique, jugée trop théorique et ne prenant pas suffisamment en compte la présence de l'homme et sa subjectivité. Selon elle, « [La firme] est une institution complexe, empiétant sur la vie économique et sociale dans de nombreuses directions, comprenant des activités nombreuses et variées, prenant une large variété de décisions importantes, influencée par divers et imprévisibles caprices humains, néanmoins généralement dirigés à la lumière de la raison humaine »³⁶² (traduction libre de Penrose, 1995,

³⁶² « [The firm] is a complex institution, impinging on economic and social life in many directions, comprising numerous and diverse activities, making a large variety of significant decisions, influenced by miscellaneous and

p. 9). L'organisation serait alors considérée comme un ensemble de ressources, tangibles et intangibles, dont certaines spécifiques, qui lui permettraient de se procurer et de pérenniser un avantage concurrentiel afin de se distinguer des autres organisations (Castro, Guérin et Lauriol, 1998).

Les organisations qui assureraient alors leur pérennité seraient celles qui sauraient introduire des variations de pratiques, dont les retombées seraient évaluées comme étant positives ou non par ses parties prenantes. La théorie des ressources stratégiques valorise donc d'autant plus l'intention stratégique qu'il s'agit là de variables internes, intégrées au fonctionnement organisationnel : la stratégie générale est considérée comme volontaire, et non plus contrainte par l'environnement, l'entreprise s'adapte à son environnement sans se contenter de le subir.

De nombreux constats empiriques crédibilisent cette approche puisqu'ils mettent en évidence que les différences de performance entre les firmes au sein d'une industrie sont plus significatives que les différences entre les secteurs (Rumelt, 1991). Ces écarts de rentabilité entre les entreprises d'un même secteur s'expliquent par des dotations différentes en ressources et, notamment, en ressources immatérielles. Ainsi, une firme dotée de ressources de qualité et rares est susceptible de bénéficier d'un avantage concurrentiel sur ses rivales donnant lieu à des performances financières supérieures (Barney, 1991 ; Conner, 1991 ; Peteraf, 1993 ; Wernerfelt, 1984). À partir de ses propres ressources et compétences centrales, une entreprise est donc susceptible de transformer les conditions de l'environnement (Hamel et Prahalad, 1989). Ces ressources peuvent être définies comme étant « tout ce qui peut être qualifié de force ou de faiblesse pour une entreprise donnée. De manière plus formelle, [elles] peuvent être définies comme les actifs (tangibles ou intangibles) qui sont associés de manière quasi-permanente à la firme »³⁶³ (traduction libre de Wernerfelt, 1984, p. 172). Traditionnellement, certaines ressources sont considérées comme tangibles et appropriables, tandis que d'autres sont intangibles et nettement moins accessibles car étant la conséquence de pratiques internes, routines ou capacités spécifiques. Ces types de caractéristiques restent propres à chaque entreprise, donc difficilement imitables par la concurrence³⁶⁴.

unpredictable human whims, yet generally directed in the light of human reason » (Penrose, 1995, p. 9).

³⁶³ « *By a resource is meant anything which could be thought of as a strength or weakness of a given firm. More formally, a firm's resources at a given time could be defined as those (tangible and intangible) assets which are tied semipermanently to the firm* » (Wernerfelt, 1984, p. 172).

³⁶⁴ Les logiques de *benchmarking* aidant, il n'est pas rare que cela soit imité par l'environnement concurrentiel.

Ces ressources seront généralement :

- **les ressources financières** : capacité d'autofinancement, taux d'endettement, volume de trésorerie, etc. ;
- **les ressources humaines** : nombre de salariés, niveau de qualification, expérience, intelligence, etc. ;
- **les ressources physiques** : sites de production et localisation géographique, terrains, machines, stocks, etc. ;
- **les ressources organisationnelles** : systèmes d'information, normes ISO, procédures, mécanismes de coordination, etc. ;
- **les ressources technologiques** : savoir-faire, brevets, etc. ;
- **les ressources « réputationnelles »** : marques, notoriété, image, réputation de l'entreprise, etc.

Ces ressources peuvent aussi être distinguées de la sorte :

- **les actifs spécifiques de la firme** : ils sont difficiles à s'approprier ou à imiter ;
- **les compétences organisationnelles** : elles permettent de réaliser des activités selon des routines organisationnelles et des processus propres à l'entreprise. Plusieurs recherches ont identifié plus particulièrement que les compétences « distinctives », « cœur » et « spécifiques » permettaient le développement d'un avantage compétitif (Lado et Wilson, 1994 ; Prahalad et Hamel, 1990 ; Reed et DeFillippi, 1990 ; Ulrich et Lake, 1990) ;
- **les capacités dynamiques** : elles permettent à la firme de se constituer, intégrer et reconfigurer ses compétences pour introduire de nouvelles variations de pratiques concurrentielles dans l'environnement.

Quelle que soit la typologie retenue, retenons que, dans le cadre de la théorie des ressources stratégiques, ces ressources constituent les bases de l'avantage concurrentiel d'une firme (Barney, 1991), qui peut être défini comme « une ressource que possède une entreprise que les autres n'ont pas » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 34). De ce courant est donc née la notion d'avantage concurrentiel/compétitif durable (*sustainable competitive advantage*) : une firme dispose d'un avantage concurrentiel durable lorsqu'elle met en place une stratégie créatrice de valeur qui n'est pas simultanément implantée par aucun concurrent actuel ou potentiel, et quand les autres entreprises sont incapables de reproduire les bénéfices de cette stratégie. Ainsi, un avantage concurrentiel n'est durable qu'à partir du moment où tous les efforts pour

le reproduire ont cessé. Cette théorie considère donc que la source de l'avantage concurrentiel est à l'intérieur de l'entreprise : la pérennité de l'entreprise, sa compétitivité, sa place sur le marché dépendrait alors de sa capacité à combiner différentes ressources et compétences et à les utiliser en ce sens, et non essentiellement de sa faculté à s'adapter aux contraintes et opportunités environnementales (comme le stipule l'approche de Porter). L'influence de la combinaison de ces ressources sur la stratégie des firmes devient le levier de la compétitivité : elle autorise les synergies de ressources tangibles et intangibles, les compétences et les connaissances, les informations et la mémoire. Au fil du temps, l'organisation accumule des combinaisons uniques de ressources constituées, entre autres, de compétences individuelles et collectives qui, lorsqu'elles sont et restent spécifiques, vont être sources d'un avantage concurrentiel durable ou soutenable dans le temps. Le choix, le maintien, le développement de ces ressources est soumis aux choix stratégiques de l'entreprise, qui tente alors d'assurer sa pérennité face à l'intensité concurrentiel et bénéficie ainsi d'un rendement supérieur à la moyenne en combinant celles-ci. L'entreprise est ainsi davantage valorisée en fonction de son portefeuille de ressources et de compétences et non sous le seul angle produits/marchés (Hamel et Prahalad, 1994/1995, p. 297-298). L'entreprise n'est plus considérée en fonction de ses seuls actifs, mais plutôt en fonction de ce qu'elle sait faire (Bogaert, Martens et Van Cauwenbergh, 1994), introduisant alors le concept de compétence organisationnelle.

Les ressources immatérielles, à l'instar du capital humain, s'avèrent essentielles à l'avantage concurrentiel (Bounfour, 1998) et articulées aux notions de compétence et de performance organisationnelle. Selon Quinn (1992), les ressources immatérielles et intellectuelles de l'entreprise seraient à l'origine de 75 % de la valeur ajoutée qu'elle aurait créée. C'est aussi ce que notent Saïas et Métais (2000) pour qui « l'approche par les ressources a souligné le fait que la plupart des avantages concurrentiels reposent désormais sur des ressources intangibles, notamment sur des savoirs et des connaissances » (p. 26). Dès lors, les gestionnaires s'efforcent d'identifier comment la firme peut construire et développer des compétences et des routines organisationnelles performantes. Nombre d'auteurs (Barney et Wright, 1998 ; Le Louarn et Wils, 2001, p. 34-38 ; Pfeffer, 1995 ; Reed et DeFillippi, 1990 ; Schuler et MacMillan, 1984 ; Wright *et al.*, 1994) considèrent ainsi que les pratiques de GRH et le mode d'organisation du travail jouent un rôle essentiel dans l'obtention, le développement et le maintien d'un avantage concurrentiel durable, difficile à imiter ou à reproduire au travers de la compétence des salariés. C'est aussi le constat de Le Louarn et Wils (2001), pour qui « les ressources humaines d'une entreprise peuvent devenir une source d'avantage concurrentiel à

trois conditions : être rares, difficilement imitables et gérées convenablement » (p. 37). La logique est donc la suivante : « bien géré, le personnel peut aider l'entreprise à distancer les concurrents et réaliser une performance organisationnelle supérieure » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 38). Le personnel dispose en effet d'un stock de connaissances qu'il peut augmenter (formation) et utiliser pour créer de nouvelles connaissances (innovation) qui correspondent à des procédures de gestion, des brevets industriels, des compétences managériales, etc. Ces réflexions posent donc la question de la gestion des savoirs et placent l'intelligence et le talent au rang des ressources primordiales d'une entreprise.

En conséquence, nous pouvons affirmer que la formation doit être intégrée dans la réflexion stratégique de la firme afin de concourir à la construction de ce type d'avantage. Il est donc nécessaire de dépasser la conception traditionnelle de la formation pour évoluer vers une approche plus globale de développement des compétences (Argyris, 1993 ; Courpasson et Livian, 1991). L'approche basée sur les compétences est une première réponse à ce défi.

1.2.2 L'approche basée sur les compétences : la compétence comme avantage concurrentiel

L'approche basée sur les compétences (*competence-based view* [CBV]), dérivée de l'approche RBV, met l'accent sur un seul type de ressources stratégiques, à savoir les compétences du personnel. Toutefois, comme l'affirmait Doz (1994), une théorie complète de la gestion des ressources et des compétences n'a pas encore été élaborée. Nous ne pouvons donc qu'en présenter les prémices, en nous appuyant essentiellement sur la théorie des ressources stratégiques présentée précédemment. La formation étant un levier de développement de la compétence, cette théorie nous intéresse donc directement. Nous en présenterons ici les fondements, puis nous nous attarderons sur le concept de compétence, central en GRH.

1.2.2.1 Les fondements de l'approche basée sur les compétences

Suite aux études de Penrose (1959/1995) et Selznick (1957), une théorie des ressources et des compétences s'est progressivement élaborée à l'aide de nombreux travaux (ex. Barney, 1986 ; Dierickx et Cool, 1989 ; Itami, 1987 ; Lippman et Rumelt, 1982 ; Rumelt, 1984 ; Teece *et al.*, 1990 ; Wernerfelt, 1984) avec comme objectif d'en démontrer la valeur aux dirigeants

(Prahalad et Hamel, 1990). Une des influences les plus conséquentes consiste à redéfinir le rôle stratégique des ressources humaines dans la constitution d'un avantage concurrentiel. En effet, les enjeux stratégiques consistent à associer des compétences, à les coordonner entre elles sous la forme de capacités collectives et, finalement, à ne pas les laisser s'éroder ou disparaître dans le temps. C'est ainsi que la théorie des ressources stratégiques donna naissance à différents courants interprétatifs de la performance de l'entreprise. Parmi ceux-ci, l'approche basée sur les compétences connaîtra une rapide notoriété. Initiée par Hamel et Prahalad (1994/1995), la notion de compétence centrale (*core competence*) fut largement diffusée grâce à la parution de leur livre *La conquête du futur*. La démarche ouvre les recherches sur les façons de développer intentionnellement et prioritairement des compétences spécifiques de l'entreprise à l'origine du succès des produits. Il s'agit alors de repenser l'organisation autour des compétences clés, les produits et services à forte valeur ajoutée n'étant que la conséquence de compétences parfaitement maîtrisées en interne.

Dans le cadre de l'approche basée sur les compétences, la GRH est alors perçue comme un ensemble de politiques et de pratiques susceptibles d'apporter à l'organisation un avantage concurrentiel sensible et durable, comme pour d'autres types de ressources (tangibles et intangibles) : elle développe un capital humain « rentable ». Au-delà des effets de mode en sciences de gestion, il semble que cette approche corresponde bien à l'évolution actuelle des organisations, visant à donner davantage une dimension stratégique à la GRH. Le bon fonctionnement et le développement de l'entreprise impliquent une demande de compétences accrues et plus pointues, ainsi que la nécessité de travailler en équipe. Du point de vue de la GRH et de la stratégie, le défi pluriel consiste à articuler compétences individuelles, organisationnelles et stratégiques³⁶⁵, car de cette combinaison dépend réellement la valeur de l'avantage concurrentiel procuré par la compétence. Les RH s'avèrent être effectivement des ressources spécifiques au sens où elles sont obtenues par des systèmes de GRH complexes et difficilement transposables d'une organisation à l'autre. Selon cette idée, nous pouvons considérer que la formation est un levier essentiel pour faire des RH un avantage compétitif durable. Toutefois, Wannenmacher (2002) remarque que ce courant théorique manque encore sérieusement de validations empiriques, probablement parce que « les chercheurs se heurtent à de nombreuses difficultés : les compétences et les ressources sont difficiles à identifier et à mesurer, et leurs effets sur les performances sont difficiles à cerner » (p. 6). Or, si nous

³⁶⁵ Voir à ce sujet la présentation du concept d'apprentissage organisationnel au chapitre III de la partie I.

considérons la compétence comme étant source d'avantage concurrentiel, les dirigeants ont tout intérêt à identifier les leviers de développement de celle-ci : l'organisation, les choix stratégiques, le style de management (Nekka, 1999) et, bien évidemment, la formation.

1.2.2.2 Définir le concept de compétence

Le concept de compétence a fait, fait et continuera à faire couler beaucoup d'encre en GRH. De nombreuses définitions coexistent et il est délicat d'aboutir à une forme de consensus. Par ailleurs, connaissance, compétence et performance sont des concepts très liés, parfois confondus. Il est donc nécessaire, avant d'aller plus loin dans notre démonstration, de les définir et de caractériser les liens qui les unissent.

D'après Parmentier (2008, p. 62), le terme de **compétence** serait apparu en 1984 dans la GRH et a fait, depuis, l'objet de nombreux essais de définition : « capacité à résoudre un problème dans un contexte donné » (Bridges, 1995, cité par Tessier *et al.*, 1999, p. 4) ; « savoir-faire opérationnel validé » (accord A CAP 2000) ; « la formalisation d'une dynamique complexe d'un ensemble structuré de savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir être, savoir agir, savoirs sociaux et culturels, savoirs expérientiels) mobilisés de manière finalisée et opératoire dans un contexte particulier » (Ardouin, 2005, cité par Ardouin et Lacaille, 2005, p. 168) ; « Mise en œuvre, en situation professionnelle, de capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou activité » (AFNOR X 50-750, 1996, citée par Ardouin et Lacaille, 2005, p. 204) ; « un savoir-faire professionnel observable en situation de travail » (Meignant, 2006, p. 12) ; « l'expertise sur un sujet et la légitimité à exercer cette expertise » (Meignant, 2006, p. 22) ; « faculté à combiner, dans une situation donnée de production, diverses capacités élémentaires (des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être) en vue d'atteindre les objectifs fixés » (Faisandier et Soyer, 2007, p. 42) ; « capacité à mettre en œuvre des connaissances dans un contexte professionnel donné, et pour répondre aux exigences de l'organisation » (Parmentier, 2008, p. 52) ; « capacité validée à mobiliser les savoirs acquis de toute nature, afin de maîtriser une situation professionnelle dans différentes conditions de réalisation »³⁶⁶ (GARF, 1997, cité par Parmentier, 2008, p. 57-58).

³⁶⁶ La définition est issue du club « développement et compétence » du GARF. L'auteur précise aussi que le GARF a fait évoluer sa propre définition en 1998, tout en avouant que « le concept de compétence est loin d'être reconnu de manière cohérente et stable » (GARF, 1998, cité par Parmentier, 2008, p. 58).

Gerard (2008) offre une définition très complète³⁶⁷ et un point de vue clair sur le sujet :

La compétence ne consiste pas à connaître ces savoirs ou à appliquer ces savoir-faire de manière isolée dans des cas clairement identifiés. La compétence consiste à pouvoir analyser une situation complexe et à y apporter une réponse appropriée en identifiant parmi tous ses savoirs et savoir-faire ceux qui sont pertinents dans ce cas et en les combinant entre eux pour pouvoir gérer la complexité de la situation. Bien sûr, un professionnel n'est pas confronté en permanence à des situations complexes et il peut se contenter en de nombreux moments d'appliquer des procédures clairement déterminées. Il sera cependant réellement compétent – et donc participera à l'efficacité de son organisation – quand, confronté à une situation plus complexe que d'habitude, il pourra mobiliser les ressources nécessaires pour résoudre la situation. Être compétent, c'est pouvoir gérer la complexité. (p. 8-9)

Bien que différentes, les définitions issues de la littérature se rejoignent généralement autour de quatre points, relevés par Parmentier (2008, p. 58), qui permettent d'aboutir à une forme de consensus autour du concept de compétence. Ainsi, la compétence :

- **est liée à l'action** : elle permet d'agir, d'effectuer des tâches, et c'est en cela qu'elle est repérable ; elle n'existe donc pas indépendamment de l'activité ;
- **est liée à un contexte déterminé** : elle s'inscrit dans une situation finalisée ;
- **permet de donner une consistance à un ensemble de ressources** : à savoir des capacités « informelles » et des savoirs « procéduraux », difficilement répertoriables dans le cadre des référentiels traditionnels de connaissances ;
- **n'est pas constituée d'une somme de capacités** : ces capacités sont intégrées, la compétence étant une combinaison structurée et construite de celles-ci, permettant l'activité et, en définitive, la performance.

Par ailleurs, ajoutons à cela que différentes segmentations³⁶⁸ de la compétence existent, dont la plus connue est celle distinguant compétence individuelle et compétence collective. **La compétence individuelle** peut être définie en entreprise comme étant « la capacité d'une personne à réaliser des activités ou à résoudre des problèmes dans un contexte professionnel donné et afin de répondre aux exigences de l'organisation » (Parmentier, 2008, p. 58). Certains considèrent la compétence comme étant individuelle, car seule la performance serait collective (car obtenue ensemble, en équipe). Dans ce cas, **la compétence collective** correspondrait à « une performance collective différente de l'addition des compétences

³⁶⁷ Pour une synthèse encore plus complète, voir le chapitre I de l'ouvrage d'Aubret, Gilbert et Pigeyre (1993) qui comprend plus de trente pages sur le concept de compétence.

³⁶⁸ Distinguant, par exemple, les compétences globales, opérationnelles et transversales (Parmentier, 2008, p. 60-61).

individuelles des membres du collectif de travail » (Parmentier, 2008, p. 59). D'autres auteurs en revanche reconnaissent l'existence d'une compétence collective qui dépasserait le niveau individuel. La compétence collective intégrerait notamment la question de la coopération entre les salariés, mêlant ainsi l'individu et le collectif (Parmentier, 2008, p. 59). Pour Parmentier (2008) :

la compétence collective est identifiable par deux de ses composantes : elle repose sur une image, une représentation, commune aux membres de l'organisation, de la situation, et elle renvoie aux comportements sociaux des individus orientés vers la performance. La notion de compétence collective repose aussi sur deux pré-supposés majeurs : la convergence d'intérêts entre dirigeants et salariés, et l'émergence d'une volonté de coopération au sein de l'organisation. (p. 59)

Le concept de compétence a également d'autres dimensions. Pour illustrer cela, Parmentier (2008, p. 64-65) rappelle trois définitions données successivement par Zarifian (2001) :

- « La compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté » (p. 64). La compétence aurait donc une dimension personnelle, étant attachée à la personne et à son engagement.
- « La compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforment [sic], avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente » (p. 64). L'auteur insiste ici sur la dynamique d'apprentissage liée à la compétence.
- « La compétence est la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de coresponsabilité » (p. 65). Les notions de collaboration et de coopération des acteurs sont donc liées à la compétence.

Par ces définitions successives, l'auteur montre la complémentarité et l'inévitable rattachement des dimensions individuelle et collective de la compétence. **La reconnaissance sociale de la compétence** est également à considérer :

Finalisée, la compétence est produite par un individu ou un collectif dans une situation donnée et elle est nommée/reconnue socialement. Elle correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'acteur (individu ou collectif) de la situation. (Wittorski, 1997, cité par Parmentier, 2008, p. 63)

Cette dernière définition insiste aussi sur le fait que la compétence est directement liée à une situation spécifique et s'exprime donc dans ce cadre. Ainsi, « la compétence renvoie à des

caractéristiques qui dépendent de la situation de travail car il ne s'agit plus, pour l'individu, de savoir mais "d'être capable de" mettre en application ses savoirs dans une situation de travail donné » (Parmentier, 2008, p. 56). Est mis ici en valeur le tryptique « savoir, pouvoir et vouloir agir avec compétence » de Le Boterf (2007, cité par Parmentier, 2008, p. 65).

Enfin, il est à noter que le concept de compétence est complémentaire du concept de qualification, celui-ci étant plus lié au concept de poste (et non d'emploi) ainsi qu'aux notions de connaissance et de savoir-faire de l'individu (reconnus par un diplôme, une classification, etc.) (Parmentier, 2008, p. 56 et 59). La compétence est davantage un repère individuel (favorisant aussi l'individualisation de la formation), alors que la qualification est plus un repère collectif. Le Boterf (2007) pense d'ailleurs qu'il ne faut pas opposer qualification et compétence, ni remplacer la qualification par les compétences, mais plutôt que les démarches compétence enrichissent la notion de qualification : « Ne faut-il pas en effet chercher à conjuguer la nécessité de disposer de points de repère collectifs et la reconnaissance des compétences individuelles ? » (Le Boterf, 2007, cité par Parmentier, 2008, p. 62).

Cette distinction entre compétence et qualification en amène une autre : **la connaissance n'est pas la compétence**, comme **la compétence n'est pas la performance**. En effet, la connaissance, la compétence et la performance sont liées... et souvent confondues. Parmentier (2008) définit la connaissance « comme un ensemble stabilisé de savoir et de savoir-faire acquis par un individu et mobilisable par ce dernier. La connaissance est donc forgée par des aptitudes, des capacités, la motivation, des sensations » (p. 51). La performance peut être elle définie comme « l'expression de la compétence dans un contexte déterminé. Elle naît essentiellement de l'interaction entre la compétence, la motivation et le contexte de travail » (Parmentier, 2008, p. 53). Cette distinction entre compétence et performance n'est pas récente : selon Aubret, Gilbert et Pigeyre (1993), Chomsky l'aurait établie en 1965.

Comment résumer le lien entre connaissance, compétence et performance ? « La compétence s'appuie sur la connaissance et engendre la performance » (Parmentier, 2008, p. 56). Ainsi, l'individu peut aller chercher des connaissances en formation qui vont favoriser le développement des compétences. La compétence peut donc s'acquérir et se développer par la formation même si elle n'est pas la seule « fonction de production des compétences » (Vincens, 2001, p. 1), l'école, le travail (par l'expérience) et la vie sociale en étant d'autres. Aussi, le lien établi précédemment entre les trois concepts ne signifie pas que la compétence

est seule responsable de la performance et donc que la formation n'est que l'un des éléments permettant d'améliorer la performance. Il existe en effet bien d'autres leviers, comme la communication, la rémunération (Parmentier, 2008, p. 54), la motivation au travail, etc. Pour accroître cette performance, il est donc nécessaire de développer les compétences et, plus largement, le capital humain de l'entreprise. Comment ? En investissant dans les ressources humaines de l'entreprise. Le Blanc, Rich et Mulvey (2000) retiennent ainsi le savoir (connaissances, capacités, compétences, etc.), la motivation (éléments de reconnaissance, financiers ou non) et les opportunités (environnement de travail, intérêt et contenu du travail, autonomie en poste, etc.) comme éléments susceptibles de produire et développer le capital humain³⁶⁹. La formation y occupe une place privilégiée. Mais ces dépenses sont-elles assimilables à des investissements ?

2 Le concept de « formation-investissement »

« Il fut un temps où l'on ne parlait jamais du diable, de peur de le voir apparaître. Toutes proportions gardées, on parle aujourd'hui en toute occasion de l'investissement formation, comme si les mots pouvaient créer la réalité des pratiques » (Caspar, 1988, p. 7). Il est vrai que, depuis les années 1980, la formation s'est progressivement et de façon croissante associée à la notion d'investissement. Les termes « formation » et « investissement » sont fréquemment accolés dans le vocabulaire managérial. Comme le remarque Walther (1988), « l'investissement formation est devenu une expression à la mode au point que dans certaines entreprises les directeurs des ressources humaines ou les responsables de formation parlent indistinctement d'investissement formation ou de formation professionnelle » (p. 52). Mais n'est-ce pas un abus de langage ? Au-delà des discours, ce qui est énoncé verbalement peut-il trouver une application réelle dans les pratiques ? Pour répondre à cette question, il est indispensable dans un premier temps de définir la notion d'investissement avant de voir si les caractéristiques de la formation sont compatibles avec celle-ci. Puis, nous questionnerons les limites du concept de « formation-investissement » et son avenir au regard des défis posés à la formation et à son évaluation.

³⁶⁹ De l'avis de l'un des directeurs de cette thèse, le tryptique « *capacity-willingness-opportunity* » a été exposé pour la première fois aux États-Unis dans l'article suivant : Blumberg, M. et Pringle, C. D. (1982). The missing opportunity in organizational research: Some implications for a theory of work performance. *Academy of Management Review*, 7(4), 560-569.

2.1 Notion d'investissement et formation-investissement

Avant de nous prononcer sur le fait que la formation puisse être considérée ou non comme un investissement, il convient de définir ce qu'est un investissement et de préciser quelles sont ses caractéristiques.

L'investissement peut être défini comme étant « un engagement actuel des ressources de l'entreprise qui est effectué dans l'espoir de réaliser un profit futur supérieur » (Pierrat et Martory, 1996, cités par Alcouffe et Louzzani, 2003, p. 8). Pour Leymarie (2001), il peut s'agir de « Toute action qui se traduit par une dépense immédiate ou par des décaissements échelonnés sur une courte période et dont on espère des recettes futures, généralement étalées sur plusieurs années, supérieures au décaissement initial » (p. 4).

Si la formation relevait de l'investissement, quel en serait son type ? D'après Pierrat et Martory (1996), c'est en fonction des ressources engagées ou des produits générés que sera déterminé le type d'investissement (matériel ou immatériel). Ils considèrent ici l'investissement comme immatériel en fonction des effets des dépenses immatérielles³⁷⁰ et proposent une typologie des objectifs de l'investissement immatériel : celui générant directement et seul des revenus futurs (ex. étude relative à une réorganisation), celui accompagnant des activités existantes (ex. recherche et développement), celui créé ou acquis (ex. la publicité). La formation correspondrait à l'objectif d'accompagnement des activités existantes de l'entreprise. Martory (1999), à la suite d'une enquête auprès de grands investisseurs en immatériel, a ainsi remarqué que la formation contribuait à des investissements à fort contenu immatériel, précisément les actions d'amélioration de la qualité de la gestion et de l'organisation et les actions de développement du pouvoir innovant³⁷¹. De plus, dans la liste de typologies relatives (classique³⁷², par types d'activité³⁷³, fonctionnelle³⁷⁴,

³⁷⁰ Nous pouvons définir les dépenses immatérielles comme étant les dépenses qui ne peuvent être amorties, dont on ne peut prévoir le remplacement. Elles correspondent généralement à l'achat ou au financement de services (ex. formation, recherche et développement, brevets, licences, publicité, logiciels informatiques, etc.).

³⁷¹ Nous pensons logique de lier également celle-ci au troisième type de projet (les actions de flexibilisation), la formation pouvant développer la flexibilité et la polyvalence des salariés, donc la flexibilité de l'organisation.

³⁷² Dans cette typologie élaborée par l'INSEE (la plus utilisée selon les auteurs), la formation y apparaît sous le dénominateur de « formation professionnelle ». À noter que l'INSEE propose trois caractéristiques permettant de considérer un élément comme étant un investissement immatériel « la dépense doit développer la capacité de produire de l'entreprise ; elle s'accumule sous la forme d'un capital amortissable sur une production future ; elle a une valeur patrimoniale pouvant être cédée sur le marché ».

³⁷³ L'OCDE distingue quatre groupes d'activités. La formation est intégrée aux « investissements immatériels qualifiants » qui comprennent les « investissements en ressources humaines, organisation et système

de mesurabilité³⁷⁵) au concept d'investissement immatériel établie par Alcouffe et Louzzani (2003), nous pouvons noter systématiquement la présence de la formation. La formation est donc susceptible d'être un investissement de type immatériel.

Le fait de raisonner en « investissement-formation » est assez positif pour la formation. En effet, « parler d'investissement formation est gratifiant, en particulier pour les formateurs et les managers, dans un jeu d'acteurs complexe où ils ont à justifier leurs choix » (Caspar et Meignant, 1988, p. 12). Mathieu (1988) fait le même constat, en notant que le fait de considérer la formation comme un investissement amène à un triple changement d'état d'esprit :

changement d'état d'esprit pour les formés qui passent d'un statut de consommateurs de la formation à un statut d'acteurs ; changement chez les formateurs qui prennent conscience de leur rôle et de leurs responsabilités dans le développement de l'entreprise et la conduite de ses orientations stratégiques ; changement chez les responsables hiérarchiques enfin, qui voient les services de formation raisonner en investisseurs, et en viennent à considérer la formation autrement que comme une charge. (p. 81)

En effet, concernant ce dernier point, par le qualificatif d'investissement, « La formation cesse de ce fait d'être conçue comme une dépense sociale pour devenir une ressource et donc un facteur de rentabilité économique » (Voisin, 1988, p. 65). Mais ce renouveau de la formation reste encore toutefois majoritairement théorique. Le concept d'investissement-formation peut ainsi être qualifié de « mythe utile » (Caspar et Meignant, 1988) au sens où il valorise la formation sans toutefois influencer réellement les pratiques de gestion. En effet, la formation est encore considérée comme un coût pour la plupart des dirigeants (Roscow et Zager, 1988, cités par Laberge *et al.*, 1995, p. 16), probablement du fait de sa place dans le cadre comptable traditionnel³⁷⁶ et de l'image qu'ils peuvent en avoir du fait de l'obligation légale de financement. Afin de faire évoluer les mentalités des dirigeants et leur conception de

d'information ». À noter que la formation peut aussi être intégrée au premier groupe nommé « investissements immatériels en technologie » qui caractérise les investissements servant à développer « les connaissances et compétences de base » ainsi que la recherche et développement.

³⁷⁴ Proposée par Bounfour (1998, p. 23-24), elle identifie des fonctions-valeur et des fonctions-ressource (dont les ressources humaines, donc la formation). L'auteur considère ici ces composantes immatérielles comme des fonctions support (au sens de la chaîne de valeur de Porter).

³⁷⁵ Pierrat et Martory (1996) classent les éléments immatériels en fonction de leurs possibilités d'identification et d'évaluation. La formation n'y est pas clairement distinguée mais l'on peut supposer qu'elle s'y retrouve de manière transversale (secrets de fabrication, *goodwill*, etc.).

³⁷⁶ Tous les dirigeants n'adoptent pas le raisonnement de Claude Bébéar, alors président du Groupe Axa : « L'observation montre que dans les entreprises, 20 % du temps est consacré à réparer des erreurs, et que la moitié des erreurs sont dues à une insuffisance de formation. Il apparaît donc mathématiquement que tout investissement en formation égal ou supérieur à 10 % est rentable » (Meignant, 1986, p. 65).

la formation, est-il possible de comptabiliser celle-ci au même titre qu'un investissement « classique » ?

2.2 La formation-investissement : techniquement concevable ?

Pour prétendre au statut d'investissement, la formation doit pouvoir être comptabilisée et gérée comme les autres types d'investissements. Leymarie (2001, p. 4-5), citant Margerin et Ausset (1993), rappelle trois dimensions de l'investissement :

- **comptable** : il rejoint la seule notion d'immobilisation ;
- **économique** : l'investissement correspond à « tout sacrifice de ressources que l'on fait aujourd'hui dans l'espoir d'en obtenir, dans le futur, des résultats ou des recettes étalées dans le temps, d'un montant supérieur à la dépense initiale » (Leymarie, 2001, p. 4-5) ;
- **financière** : plus largement que pour la dimension précédente, ici « constitue un investissement toute dépense qui générera des revenus – ou des économies – sur une longue période et qui par conséquent, « se remboursera » sur plusieurs années » (Leymarie, 2001, p. 5).

En rapprochant ces trois dimensions des caractéristiques de la formation, nous pouvons relever différents obstacles au concept de formation-investissement. Quels sont-ils précisément ? Est-il possible d'y répondre ? Et, si oui, comment ?

En premier lieu se présente **un obstacle comptable** : la formation est comptabilisée dans un compte de charges (classe 6) et non à l'actif du bilan, comme tout investissement. Le défi est donc d'enregistrer l'action de formation « à l'actif du bilan en tant qu'investissement incorporel amortissable » (Wemaëre, 1988, p. 117). I. Guerrero (1998) a étudié cette possibilité. Dans les écrits comptables, cela revenait à les considérer comme des ressources sans emplois. Or, si les dépenses de formation sont comptabilisées au bilan comme actifs, elles doivent l'être également comme passifs³⁷⁷. Le passif de la formation correspond logiquement à ses différents coûts (Turner, 1996). Pour I. Guerrero (1998), « si l'actif est évalué sur la base des dépenses réelles, le passif devrait correspondre à une obligation réelle émise par l'entreprise en vue de financer ses dépenses de formation » (p. 65). L'auteur conclut donc que, sur le plan de la technique comptable, **rien ne s'oppose à la présence des**

³⁷⁷ Telle est la logique de l'écriture comptable en lien avec la norme IAS17 (comptabilité des baux) : aux emplois (entrées de liquidités) correspondent des ressources (sorties de liquidités).

dépenses de formation à l'actif et au passif du bilan. Pour l'auteur, avec l'inscription de la formation en tant qu'actif du bilan, les dirigeants de l'organisation devront inévitablement lui porter l'attention qu'elle mérite et donc la gérer avec le souci du résultat, avec tous les avantages que cela comporte (image plus fidèle de la valeur marchande de l'entreprise, hausse des bénéfices, avantages fiscaux, possibilité d'amortir les dépenses de formation dans le cadre de plans de formation pluriannuels³⁷⁸, etc.). L'auteur propose même d'étendre cette idée à l'ensemble des pays de l'Union européenne afin de proposer diverses incitations fiscales favorisant le développement de la formation professionnelle au bénéfice des entreprises et de leurs salariés³⁷⁹. I. Guerrero (1998) souligne ainsi l'opportunité, par des instruments financiers appropriés, « de promouvoir le rôle des employés en tant qu'investisseurs dans leur propre formation et de les responsabiliser davantage par rapport à l'actif qu'ils représentent de fait » (p. 68). Et de rajouter que le financement de cette formation sera de la responsabilité de différents acteurs sollicités par de possibles exonérations fiscales, mettant ainsi la formation au centre de débats constructifs et factuels.

Le concept de formation-investissement se heurte également à **un obstacle fiscal**, compliquant la possibilité de considérer la formation comme un actif immobilisé. En effet, comme « On ne peut imputer sur un exercice des ressources provenant de l'exercice $n + 1$ », alors « L'introduction du concept d'investissement formation et de la variable temps devrait nous amener à considérer que l'obligation fiscale des années $n + 1$ ou $n + 2$ pourrait servir en partie à l'amortissement de l'action antérieure » (Wemaëre, 1988, p. 116). Et dans l'éventualité où cet obstacle technique était levé, il reste que **les fruits de la formation n'appartiennent pas à l'organisation mais aux salariés formés**. En effet, les connaissances et les compétences du salarié demeurent sa propriété, non celle de l'entreprise, bien que pouvant être utilisées quotidiennement au bénéfice de cette dernière³⁸⁰ (Igalens, 1995). Pierrat et Martory (1996) notent aussi la difficulté de comptabiliser les connaissances et compétences

³⁷⁸ Car les produits potentiels (recettes) d'un investissement devraient se répercuter sur la trésorerie de l'entreprise, parfois sur plusieurs années consécutives (répétition dans le temps des effets de l'investissement).

³⁷⁹ Le cinquième des objectifs du livre blanc de l'Union européenne concernait justement le traitement sur un plan égal de l'investissement en capital humain (ou en formation) et de l'investissement physique, afin de montrer la contribution des RH à la valeur économique et financière de l'entreprise, cela en s'appuyant notamment sur les récentes normes comptables financières internationales. Le rapport publié par l'IASC, intitulé *Cadre de préparation et de présentation des états financiers*, stipule ainsi que les RH sont susceptibles de procurer à l'entreprise divers profits et donc que leur comptabilisation en tant qu'actifs est une nécessité. L'article 49 de ce rapport précise que la RH doit alors être contrôlée par l'entreprise, l'idée n'étant pas de s'arrêter au chiffrage des effectifs, mais bien de valoriser les compétences et connaissances du personnel.

³⁸⁰ Au sujet de cette citation, il nous semble plus juste de préciser que ce sont les connaissances et les compétences du salarié qui constituent les « ressources humaines », pas le salarié lui-même.

développées par la formation dès lors que la question n'est plus uniquement celle de la propriété de ce capital humain (qui est celui de l'entreprise tant que le salarié est au sein de celle-ci) mais plutôt de la capacité de l'entreprise à mobiliser et à contrôler celui-ci. Ce débat n'est pas récent, Jauch et Skigen (1974) partageaient alors la même opinion. De ce fait, comment parler d'investissement sachant qu'il n'est pas possible de connaître avec certitude le temps durant lequel le salarié formé restera dans l'entreprise ? Ainsi, le départ des salariés formés signifierait que les investissements ne pourraient être rentabilisés sur le long terme³⁸¹, rendant quasiment impossible le montage de dossiers d'investissement présentant la dépense immédiate réalisée et le bénéfice futur escompté (estimé en amont en termes monétaires), avec calcul du « temps de retour », qui est la « période au-delà de laquelle les coûts supplémentaires sont amortis et laissent la place à des bénéfices accrus »³⁸² (Meignant, 2006, p. 37). **La dimension temporelle** est alors prépondérante : à quelle date la formation sera rentable ? Cela amène un **obstacle d'ordre financier** pouvant expliquer pourquoi les banques se montrent encore relativement frileuses à l'idée de financer des investissements immatériels, d'où l'idée de leur présenter des outils suffisamment fiables pour évaluer la rentabilité à terme de ces investissements³⁸³ (Wemaëre, 1988, p. 116). En conclusion, comme l'affirment R. Miller et Wurzburg (1995) au sujet des entreprises :

Cela les empêche de répartir les coûts de formation sur la période pendant laquelle elles profitent des avantages des qualifications acquises par le personnel³⁸⁴. Cela, à son tour, fausse l'analyse du taux de rentabilité par lequel les choix en matière d'investissement (matériels/immatériels) pourraient être évalués. Cela sous-estime l'apparent taux de rentabilité de la formation en comptabilisant tous les coûts, mais seulement les bénéfices qui sont attendus dans l'année où les dépenses de formation ont été faites³⁸⁵. (p. 18, traduction libre)

Également, **la nature de la formation** peut déterminer la possibilité ou non de considérer la formation comme un investissement. Ainsi, Voisin (1988, p. 67), citant Page (1971), rappelle que la formation peut être « formelle » ou « informelle ». Or, si l'analyse économique porte essentiellement sur la formation formelle, ce serait une erreur de ne pas tenir compte de la formation informelle et des autres actions permettant le développement des compétences. La

³⁸¹ Voir le détail de l'effet de piratage présenté précédemment dans le cadre de la théorie du capital humain.

³⁸² Encore trop rares sont les projets de formation présentés en ces termes.

³⁸³ Wemaëre (1988) recommandait ainsi aux pouvoirs publics de « mettre en place des systèmes de prêts bonifiés ou des systèmes de refinancement afin de désengager les banques » (p. 116).

³⁸⁴ La notion d'amortissement devient très arbitraire.

³⁸⁵ « *This prevents them from spreading the costs of training over the period of time during which they enjoy the benefits of the qualifications acquired by it. This, in turn, distorts the rate-of-return analysis by which investment choices (tangible v. intangible) might be evaluated. It under-estimates the apparent rate of return to training by counting all of the costs, but only those benefits which are expected in the year in which training expenditure is made* » (R. Miller et Wurzburg, 1995, p. 18).

diversification de celles-ci³⁸⁶ ne facilite donc pas la mesure de ce retour sur investissement et **les frontières de l'investissement-formation** restent donc très difficiles à délimiter (Mathieu, 1988, p. 82). De plus, il doit y avoir une réflexion sur **les formations qui peuvent ou non relever de l'investissement**. Comme le remarque Rafinon (1988), « consommation et investissement sont des choix antinomiques et doivent donc faire l'objet d'un arbitrage » (p. 101). Ainsi, plusieurs auteurs s'accordent sur la nécessité de distinguer les dépenses de formation de la manière suivante (Afriat, 1992 ; Le Boterf, 1988, cité par Voisin, 1988, p. 70) :

- **les dépenses courantes de formation** qui visent à maintenir à niveau le patrimoine de compétences de l'organisation et qui sont donc assimilées à des dépenses de fonctionnement ;
- **les dépenses relevant de l'investissement** qui sont liées à des projets stratégiques de changement, à des investissements de maintien ou prévention articulées autour d'un projet global de changement et qui correspondent donc à un investissement-formation.

Cette typologie est proche de celle proposée par Samier (1999) qui distingue les formations longues qui ont une utilité sur le long terme (et qui ont, à ce titre, un caractère d'investissement), des formations courtes qui s'apparentent plutôt à des coûts d'entretien (et inscrites, de ce fait, au débit du compte du résultat). Ainsi, **l'investissement est toujours plus ou moins en rupture par rapport à l'existant** (comme une hausse de la productivité) et **prépare l'avenir**, et toutes les formations ne visent pas un tel objectif, sinon une véritable évaluation de la formation serait nécessaire (Meignant, 2006, p. 38). À l'inverse, Mathieu (1988, p. 82-83) pensait ainsi que, même sans en évaluer le retour, une formation régulière peut être un investissement au sens où elle évite de rentrer dans un processus progressif de dégradation du patrimoine de compétences de l'entreprise, au risque qu'il soit irréversible.

Enfin, le dernier obstacle est plus d'ordre institutionnel et juridique, tant il est vrai que **le système français de la FPC ne favorise pas l'adoption de ce concept de « formation-investissement »**. Il y a vingt-cinq ans, déjà, le Commissariat général du Plan (1985) déplorait que la formation conçue en France comme étant une « dépense sociale » reste trop prégnante et marque encore ses modalités. En effet, la gestion de la formation reste encore fortement marquée par « l'empreinte de la 2483 » (Walther, 1988, p. 57), au risque de favoriser « l'accumulation du plus grand nombre possible de stages au détriment de l'intensité de

³⁸⁶ Les lois de 2004 et de 2009 ont déjà permis l'évolution de la notion d'action de formation, désormais bien plus large que le classique « stage ».

formation par projet de développement » (Walther, 1988, p. 58). Or « une gestion trop quantitative et trop externe, établie selon la logique de la déclaration annuelle de participation financière, est inadaptée aux orientations et contenus de l'investissement formation, et peut en amoindrir ou contredire le rôle stratégique » (Walther, 1988, p. 58). Grevet (1999) remarque aussi que le cadre juridique a contribué à façonner les cadres de pensée et de gestion de la formation. En effet, la loi impose aux entreprises de comptabiliser les actions de formation imputables dans le cadre de la déclaration 24-83³⁸⁷ et de rapporter les dépenses de formation à la masse salariale (en %). De ce fait, ce dernier estime que « le taux rapportant les dépenses de formation à la masse salariale est donc au centre des appréciations portées sur l'effort de formation de ses salariés par la firme » (Grevet, 1999, p. 5). Il fait ici explicitement allusion aux échanges avec les partenaires sociaux (soucieux de voir le pourcentage de la masse salariale consacré au budget formation augmenter d'une année à l'autre, d'où des échanges essentiellement autour de ce taux), aux appréciations externes menées par des analystes financiers qui s'intéressent de près aux investissements immatériels des entreprises³⁸⁸ ou aux décisions stratégiques engageant l'entreprise (les dirigeants peuvent se donner ou non pour objectif d'accroître le traditionnel ratio « dépenses de formation continue / masse salariale » durant les années à venir). Le fait que cet indicateur soit un ratio favorise également les pratiques de *benchmarking* interne et externe, sans qu'elles aient toujours un sens. Pour l'auteur, « elles cherchent à contourner ainsi les difficultés bien connues de calcul d'un retour sur investissement pour la formation prise de façon isolée » (Grevet, 1999, p. 6). De plus, la loi incite à la planification annuelle de la formation, ce qui semble contraire à la logique d'investissement en formation, nettement moins cadrée. L'auteur propose ainsi de considérer une nouvelle catégorie intitulée « **Dépenses élargies de formation** » (Grevet, 1999, p. 7) qui consisterait à comptabiliser un ensemble plus large de dépenses que celles rentrant dans la déclaration 24-83 ou dans le bilan social³⁸⁹. L'évolution vers un « système d'indicateurs des dépenses élargies de formation » (Grevet, 1999, p. 7), comptabilisant les coûts directs et indirects de l'ensemble des actions formatives, apparaîtrait comme étant davantage plus proche des réalités opérationnelles de l'entreprise que le cadre juridique actuel, en complément des déclarations fiscales. Également, des indicateurs d'évaluation de la rentabilité de l'investissement formation devraient, logiquement, remplacer l'indicateur

³⁸⁷ De par l'omniprésence des « stages », l'auteur note le barbarisme « stagification » qui en est né.

³⁸⁸ Grevet (1999) précise qu'« un taux jugé trop bas pouvant être pris comme une non préparation de l'avenir et un taux jugé trop haut comme un gaspillage de ressources » (p. 6).

³⁸⁹ Précisément : « les coûts impliqués par des actions de formation plus diverses que les seuls stages ou formes assimilables » (Grevet, 1999, p. 7).

« fiscal » de niveau d'effort de formation et, ainsi, orienter l'entreprise vers des analyses du type « coût-rendement » de la formation (Voisin, 1988, p. 71), car sans réponse claire sur les résultats à attendre de la formation, l'arbitrage se fera sur le taux de charges (Meignant, 2006, p. 38). Ce fameux pourcentage de la masse salariale alloué à la formation a d'ailleurs bien failli disparaître à l'occasion de la réforme de 2009. Et ce pourrait être le cas à l'occasion d'une nouvelle réforme, ce pourquoi Meignant (1986) suggère aux responsables formation de se demander quel serait l'impact sur leurs activités d'une abrogation de la loi sur la formation : « Si la réponse est que ces activités disparaîtraient en grande partie, il reste un gros effort à faire pour faire basculer la formation d'une logique de centre de coûts à une logique d'investissement » (p. 103). Gageons que la formation, en tant qu'investissement, ne s'ancrera de telle sorte dans les entreprises que si le cadre juridique les y incite³⁹⁰, ou tout du moins ne les contraint pas à adopter un mode de pensée contraire.

Toujours dans la lignée des obstacles au concept de formation-investissement, Walther (1988) émet deux craintes :

- « l'investissement formation ne risque-t-il pas d'être un pur effet de mode si les transformations qu'il suppose et induit au sein de l'entreprise n'aboutissent pas à un changement important du statut de la formation, et plus particulièrement à sa reconnaissance comme un véritable temps productif tant pour le salarié que pour l'entreprise ?
- l'investissement formation ne risque-t-il pas d'être une nouvelle taylorisation de la production si à travers la recherche de ses performances économiques et sociales n'est pas prise en compte la manière dont l'individu peut trouver sa place dans la formation intégrée dans les objectifs de l'entreprise tout en y développant son sens de l'autonomie et de la responsabilité ? » (p. 62).

Ainsi, l'évolution vers une formation-investissement n'est pas qu'un problème technique, mais dépend aussi du statut de la formation et de la place accordée au salarié dans l'organisation. Ces deux éléments sont généralement fonction **du paradigme dans lequel s'inscrit la formation**. Sur la base de son expérience, Meignant (1992) en avait identifié

³⁹⁰ Ce pourrait être, comme pour les dépenses de recherche et développement, un crédit d'impôt ou une déduction fiscale pour tout ou partie des dépenses d'investissement-formation (par opposition aux dépenses courantes de formation).

quatre, au travers d'une typologie³⁹¹ intégrant progressivement la dimension stratégique de la formation : la formation-impôt³⁹², la formation-pactole³⁹³, la formation-sécurité³⁹⁴ et la formation-développement. C'est au travers de ce dernier paradigme que la formation devient un véritable levier de performance pour l'organisation. La formation des hommes est alors considérée comme un investissement sur le long terme, elle n'est donc plus une charge, mais une dépense pouvant conditionner les résultats futurs. L'entreprise en attend donc un retour sur investissement à plus ou moins long terme.

Conclusion

Nous pouvons regretter le fait que la formation se développe encore souvent en parallèle de la gestion de l'entreprise, d'où un manque d'intégration de celle-ci dans les décisions budgétaires et, plus globalement, le système de contrôle de gestion, d'où un « double manque de centralisation et de décentralisation des rôles de la formation » (Walther, 1988, p. 59). Beaumelou (1988, p. 130), citant Le Boterf (1988), note que le fait d'isoler l'investissement formation, de le traiter comme une démarche séparée des autres décisions économiques de l'entreprise, l'engage logiquement dans une impasse. Force est donc de constater que le développement de la formation dépend fortement du fait qu'elle soit considérée par l'entreprise comme un investissement et donc, à ce titre, intégrée dans sa stratégie (Commissariat général du Plan, 1985). Et si la formation est perçue comme un investissement stratégique, la budgétisation de ses programmes serait alors décidée en haut lieu, en faisant un sujet d'intérêt pour les décideurs des entreprises (I. Guerrero-Barnay, 1996). En effet, « Changer la formation, c'est surtout mieux utiliser ces budgets, en faire un véritable investissement. Il ne suffit pas d'avoir dans son jeu un atout. Encore faut-il savoir le jouer au

³⁹¹ Celle typologie n'est pas unique, mais l'on constate généralement cette logique d'évolution en distinguant l'impact des stimuli externes (comme l'action de l'État, tels ses financements, faisant de la formation une dépense sociale) et l'orientation interne de la formation comme étant un investissement immatériel, rendant à l'homme et à ses compétences le statut de richesses pour l'entreprise.

³⁹² Elle est la plus fréquemment rencontrée dans les PME qui dépensent leur budget formation avec comme souci principal la mise en conformité légale. La formation est alors distillée, offerte à quelques individus à titre de récompense afin de les faire progresser dans leur carrière (souvent en lien avec leurs résultats).

³⁹³ La formation rentre dans une logique de pur opportunisme où l'entreprise cherche à bénéficier des financements externes provenant de dispositifs régionaux ou nationaux. Elle opère ainsi un certain nombre d'opérations de reconversion, conséquences de crises économiques sectorielles ou régionales ou encore d'une politique de GPEC trop axée sur le court terme (voire inexistante).

³⁹⁴ La formation y est un moyen efficace de prévention contre tout risque de déstabilisation sociale. Elle devient un instrument de réponse aux requêtes potentielles des partenaires sociaux, adoptant ainsi un statut d'élément périphérique de rémunération. Le salarié peut y trouver son compte, mais l'objectif principal reste le maintien d'un climat social sain afin de prévenir tout conflit pouvant entraver le bon fonctionnement de l'entreprise. Cette logique est parfois adoptée par de grandes entreprises issues de secteurs d'activité peu concurrentiels.

bon moment » (Meignant, 1986, p. 137). Caspar et Meignant (1988) pensent que la formation devrait davantage intégrer une réflexion « qualité » :

Penser qualité, cela signifie mettre en relation, d'une part les points clés qui déterminent la qualité finale d'une action de formation, les probabilités de réussite qui se dégagent de la maîtrise estimée de ces points clés pour l'entreprise comme pour l'individu ; et d'autre part les dépenses prévisionnelles conséquentes. (p. 20)

Investissement-formation ou démarche qualité en formation, les deux orientations ont en commun l'évaluation de la formation. En effet, parler d'investissement en formation « implique toute une chaîne d'attitudes et de décisions se situant en amont de la formation et complétée par l'usage d'outils spécifiques de mesure » (Caspar et Meignant, 1988, p. 12). Par ailleurs, il convient de rappeler que le retour sur investissement de la formation n'est pas un résultat exclusif, et que d'autres résultats peuvent résulter de l'investissement-formation (Mathieu, 1988, p. 82-83). Son évaluation est donc plus complexe que sa seule inscription dans les registres comptables et fiscaux. C'est ce que nous verrons au chapitre suivant qui présente les modèles théoriques d'évaluation de la formation existants.

CHAPITRE III. LES MODÈLES D'ÉVALUATION DE LA FORMATION

Introduction

Nous avons repéré quelques définitions de l'évaluation de la formation. Pour Hamblin (1974), elle correspond à « Toute tentative visant à obtenir de l'information (rétroaction) sur les effets d'un programme de formation et d'évaluer la valeur de la formation à la lumière de cette information »³⁹⁵ (p. 8, traduction libre). Selon Hesseling (1966), il s'agit « de déterminer le degré auquel un programme de formation a permis d'obtenir des résultats spécifiques, prévus ou non, et de déterminer quels éléments dans la situation ou dans les méthodes utilisées ont entravé ou favorisé le processus de formation »³⁹⁶ (p. 44, traduction libre). Enfin, Pelletier (1971) considère, sous la forme d'une métaphore, que « L'évaluation est une démarche qui doit permettre à l'armateur (l'institution), au capitaine (le formateur), et aux passagers (les formés) de fixer les objectifs impartis à chacun afin que la cargaison arrive à bon port » (p. 16). Pour évaluer rigoureusement les effets d'une formation, il est nécessaire de s'équiper d'un **modèle d'évaluation**. Ce modèle doit indiquer, entre autres, les niveaux d'évaluation et, par conséquent, les résultats attendus d'une formation. Nous allons dans ce chapitre passer en revue les principaux modèles d'évaluation de la formation, en présenter les atouts et en questionner les limites. Puis, nous prendrons soin de détailler les différents niveaux d'évaluation du modèle le plus populaire : celui de Kirkpatrick (1994). Ces éléments relatifs à la modélisation de l'évaluation de la formation nous permettront d'avoir une vision exhaustive des avancées théoriques sur le sujet, tout comme des manques, servant ainsi à la construction de notre problématique de recherche et du cadre théorique qui en découlera.

³⁹⁵ « Any attempt to obtain information (feedback) on the effects of a training programme, and to assess the value of the training in the light of that information » (Hamblin, 1974, p. 8).

³⁹⁶ « Evaluation research refers to the procedures to determine the degree to which a training programme achieves specific results, both intended and unintended, and to determine what elements in the situation or in the methods used hamper or foster the process of training » (Hesseling, 1966, p. 44).

1 La modélisation de l'évaluation de la formation : un défi de longue date

Ce n'est qu'à partir de 1950 que les chercheurs se sont réellement penchés sur la question de l'efficacité des pratiques de formation des salariés au travers de modèles d'évaluation. Gosselin (2005, p. 12), s'appuyant sur Worthen et Sanders (1987) et Bramley (1991), recense six approches générales de l'évaluation de la formation : l'évaluation basée sur les buts (degré d'atteinte d'objectifs prédéterminés), l'évaluation sans but, l'évaluation de la réaction, l'évaluation basée sur les systèmes ou processus (comprendre comment le programme fonctionne et comment il génère les résultats obtenus, en plus d'établir ses forces et faiblesses), la revue professionnelle et la quasi-légale. Citant Phillips (1991), il mentionne la prédominance des approches basées sur les buts ou les systèmes (les quatre autres sont nettement plus rares dans la littérature). Les différents modèles que nous allons présenter s'inscrivent donc essentiellement au sein de ces deux approches.

1.1 Les modèles basés sur les buts

Les modèles seront ici présentés dans l'ordre chronologique de leur publication par leurs auteurs. Nous commençons par le plus connu d'entre eux : le modèle de Kirkpatrick.

1.1.1 Le modèle de Kirkpatrick (1959)

Le modèle de Kirkpatrick (1994, 1998), initialement développé en 1959³⁹⁷, évalue les formations au travers de quatre niveaux : les réactions, les apprentissages, les comportements et les résultats. Plusieurs auteurs se sont intéressés au modèle de Kirkpatrick et à ses différents postulats et ont ainsi émis diverses critiques.

1.1.1.1 Les trois présomptions critiquées

Nous allons reprendre les trois présomptions sur lequel repose le modèle de Kirkpatrick, mises en évidence par Alliger et Janak (1989) et critiquées.

³⁹⁷ Il avait fait l'objet d'une série de quatre articles dans la revue *Training and Development* ayant pour thème l'évaluation des programmes de formation (un article pour chaque niveau). Pour l'auteur, ces quatre niveaux allaient avoir une influence marquante sur les pratiques d'évaluation des entreprises. Il ne s'est pas complètement trompé, au moins dans les esprits, moins dans la pratique.

En premier lieu vient la notion de **valeur ascendante**. Ainsi, plus l'on progresse dans la hiérarchie des niveaux, plus la valeur de l'information recueillie sera forte. Les niveaux seraient donc agencés de telle façon que le niveau supérieur apportera une information de qualité supérieure (Alliger et Janak, 1989, p. 331), même si l'évaluation y devient plus difficile et consommatrice de temps. Pour D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 21), aucun de ces niveaux ne doit être ignoré juste pour aller directement au niveau qui apparaît comme étant le plus intéressant. Il ne s'agit donc pas de critères d'évaluation distincts, mais bien d'un modèle d'évaluation complet³⁹⁸. Aussi, les niveaux ultérieurs du modèle de Kirkpatrick n'apportent pas systématiquement une information de plus grande valeur que celle fournie par les niveaux du dessous (Alliger et Janak, 1989). Par exemple, certaines formations ne prétendent pas générer des résultats organisationnels (niveau 4), alors que d'autres peuvent se focaliser sur les apprentissages et non sur les comportements³⁹⁹. Pour Bates (2004, p. 342-343) : si chaque niveau apporte une information supérieure à celle délivrée par le niveau précédent, alors cette logique est remise en cause par la limite suivante (relations causales entre les niveaux). Le risque est alors de se focaliser sur le niveau 4 au détriment des précédents.

En second lieu vient la présomption relative à **la causalité** (ses niveaux sont reliés par une chaîne causale). Pour D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 21), chaque niveau est important et a un impact sur le niveau suivant. Ainsi, des réactions positives conduiront à des apprentissages, puis à des modifications comportementales sur le lieu de travail et, enfin, à des résultats pour l'organisation. Bates (2004, p. 342-343) remet également en cause cette causalité entre les niveaux. Holton (1996) souligne toutefois que Kirkpatrick n'est pas très clair quant à cette causalité : il semble indiquer des liens forts entre les niveaux 2 et 3, tout en reconnaissant l'existence de facteurs pouvant influencer les résultats (ex. motivation à se former, climat organisationnel, etc.), mais il ne les détaille pas explicitement. Kirkpatrick lui-même pourrait donc être assez perplexe quant aux relations de causalité strictes entre les niveaux, et notamment cette relation linéaire entre les apprentissages et les comportements de par l'existence probable de variables intermédiaires. Différentes études ont enfoncé le clou en montrant la faiblesse des corrélations entre les différents niveaux. Par exemple, pour plusieurs auteurs, **le lien entre les réactions et les trois autres niveaux d'évaluation n'est pas**

³⁹⁸ Sans être un « modèle » au sens scientifique du terme, comme nous le verrons plus loin.

³⁹⁹ Par exemple, une formation visant à faire évoluer les mentalités des managers sur les problématiques de gestion de la diversité.

clairement établi (Alliger et Janak, 1989 ; Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver et Shotland, 1997 ; Arthur, Tubre, Paul et Edens, 2003 ; Colquitt, LePine et Noe, 2000 ; Dixon, 1990 ; Noe et Schmitt, 1986 ; Warr et Bunce, 1995⁴⁰⁰). À partir d'une méta-analyse de 12 articles ayant pour objet l'évaluation de formations à différents niveaux, Alliger et Janak (1989) ont remarqué que les réactions n'étaient que peu corrélées avec les trois autres niveaux (.07 avec les apprentissages, .05 avec les comportements et .48 avec les résultats⁴⁰¹). Ils notent aussi que les niveaux 2, 3 et 4 semblent présenter des corrélations entre eux légèrement meilleures (bien que restant faibles) avec une corrélation de .13 entre les apprentissages et les comportements, de .40 entre les apprentissages et les résultats, et de .19 entre les comportements et les résultats. Toutefois, plus récemment, sur la base de 34 études, Alliger *et al.* (1997) ont étudié à nouveau les liens entre les différents niveaux mais en subdivisant certains niveaux⁴⁰². Les auteurs ont ainsi relevé une corrélation de .07 entre les réactions (ensemble des dimensions) et les apprentissages immédiats (connaissances acquises en fin de formation), confirmant la faiblesse des liens entre ces deux premiers niveaux identifiée dans leur première étude. Aussi, les auteurs ont étudié les corrélations en distinguant les différentes dimensions des réactions. Alors que les réactions affectives sont très peu corrélées aux autres niveaux, celles reliées à l'utilité affichent les corrélations suivantes : .11 avec les connaissances acquises en fin de formation, .08 avec la rétention des connaissances quelques temps après la formation, puis une corrélation de .18 tant avec les comportements démontrés après la formation qu'avec le transfert (comportements mis en œuvre en situation de travail). Globalement, les corrélations, bien que supérieures à celles de l'étude précédente, demeurent faibles, suggérant le fait que les réactions ne permettent pas de prédire les résultats des autres niveaux. Leur évaluation ne semble donc pas pertinente dans la quête de l'efficacité de la formation (Tannenbaum et Yukl, 1992), Holton (1996) ne les considérant d'ailleurs pas dans son modèle comme un résultat de la formation. Aussi, Warr, Allan et Birdi (1999, p. 369) relativisent les critiques d'Alliger *et al.* (1997), estimant que les liens entre les deux premiers niveaux peuvent se vérifier si l'on étudie les réactions avec davantage d'indicateurs différents.

⁴⁰⁰ Ces auteurs ont divisé les réactions en trois composantes (le plaisir, l'utilité et la difficulté perçue) et n'ont aussi trouvé aucune corrélation significative entre l'une d'elles et les résultats de l'apprentissage.

⁴⁰¹ L'ampleur de ce dernier résultat est à relativiser car les auteurs ne s'appuient que sur une étude.

⁴⁰² Les auteurs distinguent trois dimensions pour les réactions : la dimension de l'utilité, la dimension affective ainsi qu'une dimension mixte. Ils font de même pour les apprentissages en distinguant les connaissances acquises immédiatement en fin de formation, la rétention des connaissances quelques temps après la formation (mémorisation), puis les comportements démontrés à l'issue de la formation. Les auteurs ont aussi remplacé le terme « comportement » par celui de « transfert » pour insister sur la désignation d'un comportement mis en œuvre dans le temps en situation de travail (plusieurs semaines ou mois après la fin de la formation). Le niveau 4 n'a pas été retenu du fait du peu de recherches disponibles.

Par exemple, lorsque le niveau des réactions est considéré tel un construit multidimensionnel (Morgan et Casper, 2000 ; Tracey, Hinkin, Tannenbaum et Mathieu, 2001), le lien avec les apprentissages est avéré, bien que faible. Pour Mathieu, Martineau et Tannenbaum (1993), ce niveau agit donc plus comme un modérateur et un médiateur entre les variables influençant les apprentissages. Plusieurs auteurs pensent ainsi que de meilleures corrélations pourraient être identifiées en considérant les réactions comme un construit multidimensionnel, comme vu précédemment, et donc en distinguant bien le poids de chaque dimension (Mathieu *et al.*, 1993 ; Morgan et Casper, 2000 ; Tan *et al.*, 2003 ; Tannenbaum, Mathieu, Salas et Cannon-Bowers, 1991). Warr *et al.* (1999, p. 351) notent toutefois que les réactions ne sont pas clairement reliées aux comportements (niveau 3). En ce qui concerne **le lien entre les apprentissages et les comportements**, plusieurs chercheurs ont éprouvé des difficultés à démontrer l'existence d'un lien entre les niveaux 2 et 3 (Alliger *et al.*, 1997 ; Colquitt *et al.*, 2000). Ainsi, si les recherches ont généralement montré que les niveaux 1 et 2 affichaient des résultats positifs suite à la formation, elles échouent bien souvent lorsqu'il s'agit de montrer les impacts de la formation au niveau 3 (Ostroff, 1991, p. 353). Alliger *et al.* (1997) ont par exemple observé une très faible corrélation entre les apprentissages évalués en fin de formation et le transfert de ces apprentissages⁴⁰³. **Les liens entre l'ensemble des niveaux** ont aussi été investigués. Par exemple, Clement (1982) relève de faibles corrélations entre les quatre niveaux du modèle et les variables qui y sont associées. Quelques recherches ont reporté des évaluations complètes (sur les quatre niveaux), mais les corrélations ne démontrent pas l'existence réelle de ces relations linéaires causales (Clement, 1982 ; Noe et Schmitt, 1986 ; Wexley et Baldwin, 1986). Suite à une importante revue de littérature des études portant sur l'efficacité des formations, Collins et Holton (2004, cités par Devos et Dumay, 2006, p. 13) notent que peu d'entre elles portent sur les différents niveaux d'évaluation, d'où un manque de matière empirique pour pouvoir se prononcer, mais ils montrent toutefois qu'au lien unissant les deux premiers niveaux correspondent des corrélations positives ou négatives selon les études recensées. Notons aussi la recherche récente de Bouteiller et Cossette (2007, p. 5) qui ont identifié des liens forts entre les apprentissages, le transfert et les différents niveaux d'impact de la formation évaluée, en appuyant aussi le rôle du transfert comme médiateur entre les apprentissages et les résultats. De manière générale, **la causalité supposée des niveaux du modèle de Kirkpatrick reste**

⁴⁰³ La corrélation est de .12. Plus exactement, différentes corrélations sont observées selon que les apprentissages sont évalués par une mesure immédiate (.11), une mesure différée (.08) ou par la démonstration effective d'un comportement (.18).

difficilement démontrable du fait de l'évaluation simultanée de certains niveaux (tels que les réactions et les apprentissages, souvent évalués simultanément à la fin de la formation), compliquant leur distinction et l'identification d'une relation causale. Dunberry (2006, p. 50) considère aussi que la distinction entre les niveaux 2 et 3 (apprentissage et comportements) convient mal à l'évaluation de formations faites par compagnonnage et où, une fois que le salarié est suffisamment longtemps en poste, l'évaluation porte simultanément sur les apprentissages et les modifications comportementales, sans distinction concrète. Ce modèle conviendrait donc davantage à des formations plus « classiques » (apprentissage hors de la situation de travail, puis transfert des acquis en situation de travail).

Enfin, la troisième et dernière présomption est celle des **corrélations positives**, les niveaux du modèle étant censés être reliés positivement entre eux⁴⁰⁴ (Alliger et Janak, 1989, p. 331). Nous pouvons toutefois douter, au vu des critiques énoncées précédemment, de l'existence d'une relation causale et, de surcroît, positive, doute appuyé par les résultats de plusieurs recherches. Par exemple, Alliger et Janak (1989) rappellent deux recherches (Remmers *et al.*, 1949 ; Rodin et Rodin, 1972) menées dans des écoles qui ont montré que l'apprentissage pouvait réellement débiter dès lors que les apprenants avaient vécu une expérience désagréable de l'apprentissage, ce qui va à l'encontre de l'idée de la nécessité de disposer de réactions positives des apprenants envers la formation. Ils citent aussi une recherche de Kaplan et Pascoe (1977) qui notent que des formations générant des réactions positives, donc *a priori* agréables, peuvent ne donner lieu à aucun résultat concret. C'est également le constat fait par Tan *et al.* (2003) pour qui les réactions affectives négatives (le fait que les formés n'aient pas apprécié la formation) prédisent le mieux les apprentissages. D'après ces auteurs, plus les participants bénéficiaient déjà d'un certain niveau en termes d'acquis avant la formation, plus leurs attentes étaient élevées, et donc plus ils allaient juger sévèrement la formation. Pourtant, ce sont ces participants « sévères » qui auraient les meilleurs résultats en termes d'apprentissages⁴⁰⁵. Pour Rough (1994, cité par Tamkin, Yarnall et Kerrin, 2002), dans le cadre d'un apprentissage touchant aux dimensions profondes de l'apprenant (apprentissage « transformationnel », au contraire de l'apprentissage dit « linéaire »), il peut y avoir au début une période de frustration et générant des résistances chez l'apprenant, donc potentiellement de l'insatisfaction. Cette période signifie que l'apprentissage réel débute, le souci étant qu'à ce moment, si l'on évaluait les réactions, elles seraient alors probablement négatives.

⁴⁰⁴ Par exemple, des réactions positives permettraient de meilleurs apprentissages.

⁴⁰⁵ Mesurés à l'aide d'un test d'acquisition de connaissances déclaratives.

L'hétérogénéité des résultats de ces études (notamment dans leur critique de la causalité et des corrélations positives) est probablement à mettre sur le compte de l'hétérogénéité des variables étudiées. Les chercheurs peuvent en effet interpréter différemment les niveaux du modèle, leur accorder un sens différent et donc, au final, les opérationnaliser à l'aide de variables très différentes. Cela est d'autant plus vrai que ces niveaux peuvent recouvrir des concepts plus complexes qu'ils n'y paraissent. C'est notamment le cas des réactions (Alliger *et al.*, 1997) et des apprentissages (Kraiger, Ford et Salas, 1993). Pour permettre l'accumulation et la mutualisation des résultats de recherche, il est donc nécessaire de poursuivre le développement du modèle de Kirkpatrick, notamment en précisant la nature de ses composantes. C'est en ce sens que d'autres auteurs ont également émis des critiques à l'encontre de ce modèle.

1.1.1.2 Les autres critiques au modèle de Kirkpatrick

Aux critiques formulées précédemment, notamment par Alliger et Janak (1989), viennent s'ajouter les critiques émises par d'autres auteurs.

Kraiger (2002) émet ainsi cinq critiques majeures à l'encontre du modèle de Kirkpatrick :

- le modèle ne dispose que de peu de bases théoriques et ignore, en conséquence, les acquis issus des théories cognitivistes des années 1970 et 1980 ;
- les construits ne sont pas clairement définis (ex. les réactions ou les apprentissages), alors qu'ils sont plus complexes qu'ils n'y paraissent au premier abord ;
- l'application stricte de la démarche suggérée par le modèle peut entraver l'évaluation et amener l'évaluateur à adopter des comportements illogiques (ex. ne pas évaluer les apprentissages, sans avoir vérifié que les réactions des formés étaient positives) ;
- le caractère causal du modèle est encore remis en cause : les liens entre les niveaux ne se confirment pas toujours, comme c'est souvent le cas entre les réactions et les apprentissages ;
- la finalité de l'évaluation est occultée : le modèle incite à l'évaluation des quatre niveaux, alors que d'autres critères d'évaluation seraient peut-être plus appropriés pour répondre aux attentes de l'entreprise (selon les contextes, les formations, leurs objectifs, etc.). De plus, il n'est pas forcément nécessaire d'évaluer l'ensemble des niveaux pour toutes les formations.

Aussi, d'après Bates (2004, p. 346), un bon modèle d'évaluation de la formation doit répondre à deux questions : est-ce que l'action de formation était efficace ? Comment pourrions-nous la modifier de façon à développer son efficacité ? Il semble que le modèle de Kirkpatrick permet, au mieux, de répondre à la première question, mais pas à la seconde, « parce que son application ne peut nous aider à comprendre pourquoi une formation s'avère ou non efficace ni comment elle pourrait être améliorée » (Haccoun, Jeanrie et Saks, 1997, p. 109). Par exemple, le modèle de Kirkpatrick permet de vérifier l'efficacité de la formation à différents niveaux. En revanche, il ne permet pas d'identifier précisément *pourquoi* l'un des niveaux n'a pas été atteint. À titre d'exemple, supposons qu'il n'y ait pas eu transfert des acquis (niveau 3). Si l'on se limite au modèle de Kirkpatrick, nous nous focaliserions sur le niveau 2 (apprentissages), autrement dit les formés n'ont pas transféré parce qu'ils n'ont pas appris (ou pas suffisamment pour transférer), alors que la cause de ce faible transfert peut être ailleurs (par exemple, le manque de soutien du manager n'est pas mesuré dans le modèle de Kirkpatrick).

S. Geertshuis, Holmes, H. Geertshuis, Clancy et Bristol (2002) critiquent également le modèle en rappelant les nouveaux enjeux de la formation tout au long de la vie, insistant sur l'indispensable implication du salarié comme acteur majeur de sa formation. Ils suggèrent ainsi que les modèles d'évaluation tiennent compte de cette capacité à agir (*empowerment*). Les critères d'évaluation et les résultats qui en découlent ne peuvent donc plus être uniquement définis et déclinés par la voie hiérarchique. Le modèle d'évaluation doit laisser toute sa place à l'apprenant et lui offrir la possibilité de participer activement au processus d'évaluation, non plus uniquement en tant qu'évaluateur, mais aussi en tant que co-constructeur de l'évaluation, en lui permettant de faire part de son point de vue, de définir lui-même ses propres objectifs de formation et de réagir aux informations qu'il reçoit, tant par rapport à la formation qu'à son évaluation. Cette approche de l'évaluation est cohérente avec l'évolution proposée par Guba et Lincoln (1989, cités par Dunberry et Péchard, 2007, p. 42). Ces auteurs, qui distinguent quatre générations d'évaluation de la formation, notent que la quatrième, la plus récente, s'éloigne définitivement du positivisme et devient un processus visant à répondre aux besoins des acteurs de la formation et devant être construit avec eux. Ici, on tient compte de la différence des réalités vécues par les différents acteurs. L'objectivité n'est plus une finalité, l'évaluation est davantage construite avec les acteurs de l'évaluation et lui donner du sens. Ainsi, plutôt que d'évaluer en fonction de critères d'évaluation prédéterminés par un modèle, l'évaluation doit pouvoir répondre aux préoccupations des

différents acteurs et les accompagner, ainsi que l'organisation, dans l'évolution de leurs pratiques de formation et d'évaluation. Cette vision de l'évaluation correspondra probablement davantage aux évolutions d'une formation qui s'écarte de plus en plus des canons traditionnels (ex. un salarié partant en formation, dans une salle, avec un formateur, puis revenant à son poste de travail).

Enfin, selon une perspective plus économique, il est à noter que le modèle de Kirkpatrick ne peut être utilisé pour déterminer le ratio avantages/coûts (Gosselin, 2005, p. 11).

1.1.1.3 Les propositions de modifications du modèle de Kirkpatrick

Différents auteurs ont proposé des modifications au modèle de Kirkpatrick, en intégrant par exemple des niveaux supplémentaires ou en nommant différemment ceux existants. Celles-ci sont synthétisées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 17. Analyse comparative de variantes du modèle de Kirkpatrick

Kirkpatrick (1959)	Hamblin (1974)	Molenda, Pershing et Reigeluth (1996)	Phillips (1997)	Kearns et Miller (1997)
		Comptabilité des activités		
Réactions	Réactions	Réactions	Réactions	Réactions
Apprentissages	Apprentissages	Apprentissages	Apprentissages	Apprentissages
Comportements	Comportements au travail	Transfert de l'apprentissage	Mise en application au travail	Transfert au poste de travail/comportements
Résultats	Organisation	Impact d'affaires	Résultats d'affaires	Valeur ajoutée
	Valeur ultime ⁴⁰⁶	Impact social	Retour sur investissement	

Source : adapté de Dunberry et Péchard (2007, p. 10).

Les modèles proposés restent dans l'esprit de celui de Kirkpatrick : les trois premiers niveaux sont conservés, avec quelques modifications dans la formulation des niveaux 3 et 4. Certains ajoutent un cinquième niveau, comme Phillips (1997) qui fait ressortir du niveau 4 l'impact financier de la formation (retour sur investissement). Molenda *et al.* (1996) ajoutent aussi en amont un premier niveau de comptabilisation des activités (« *activity accounting* »)

⁴⁰⁶ Bénéfices économiques ou sociaux (« *human good* »).

correspondant à la mesure des extrants opérationnels (ex. nombre de salariés formés). Kaufman et Keller (1994) ont également proposé d'ajouter comme niveau supplémentaire la « valeur sociétale » ou les « résultats sociétaux ». D'autres auteurs encore ont proposé de nouvelles modifications, par exemple :

- Brinkerhoff (1988) sur les aspects formatifs de l'évaluation ;
- Kraiger *et al.* (1993) sur les types de résultats escomptés, proposant d'intégrer des notions récentes de psychologie cognitive au modèle de Kirkpatrick ;
- Vial (1995) identifie ce qu'il nomme des « modalités » relatives à l'évaluation, dont quatre d'entre elles sont très proches des quatre niveaux du modèle de Kirkpatrick, ainsi qu'un niveau antérieur (que nous pourrions qualifier de « niveau 0 ») qui est un diagnostic de l'action de changement (pratiques qui rendent la formation possible) afin de « positionner la formation par rapport à l'action de changement et mesurer les forces en présence » (p. 5) ;
- Watkins, Leigh, Foshay et Kaufman (1998) sur la mesure d'un ensemble plus exhaustif de coûts ;
- Ford (2004) sur le rapprochement avec le processus d'évaluation de la performance.

Enfin, il est à noter que tout ou partie du modèle de Kirkpatrick a été opérationnalisé à diverses reprises. Citons notamment quatre adaptations réalisées aux États-Unis :

- **Le *Transformative Evaluation Model* ou *4V Model***⁴⁰⁷ (Netg Strategic Services⁴⁰⁸, 2004, citée par Gosselin, 2005, p. 54-58) : ce modèle reprend les quatre niveaux du modèle de Kirkpatrick ainsi que le cinquième niveau proposé par Phillips (retour sur investissement) mais privilégie l'évaluation tout au long du programme de formation plutôt qu'à sa fin (comme il est généralement préconisé dans le cadre de l'évaluation du retour sur investissement) et se base avant tout sur les besoins, les attentes et les problèmes rencontrés par l'entreprise en amont du processus. En ce sens, ce modèle est à la fois un modèle d'évaluation basé sur les buts et un modèle d'évaluation basé sur les systèmes ou processus.
- **Le *V-model*** (Aaron, 2004, cité par Gosselin, 2005, p. 61-63) : comme le précédent, ce modèle repose sur les cinq niveaux d'évaluation. Schématiquement, il prend la forme d'un « V » avec d'un côté (à gauche) l'analyse des besoins et exigences déclinés sur

⁴⁰⁷ 4V Model pour *Four Vectors Model*.

⁴⁰⁸ Cette société de conseil a conçu ce modèle d'évaluation pour procéder elle-même à l'évaluation des formations de ses clients.

les quatre niveaux de Kirkpatrick et l'élaboration de la formation et, de l'autre côté (à droite), la mesure et l'évaluation des résultats correspondants. De par sa forme en « V », il a aussi un effet d'entonnoir : plus l'on descend dans la hiérarchie des niveaux, plus l'on détaille et spécifie les problèmes de performance rencontrés et la manière dont on pourrait y répondre. Ce modèle présuppose donc des liens de causalité entre les différents niveaux.

- **Le Bell System Approach** (AT&T et Bell System Units, citées par Gosselin, 2005, p. 67) : cette approche reprend les quatre niveaux du modèle de Kirkpatrick, nommés différemment, en les distinguant en objectifs à court terme (niveaux 1 et 2) ou à long terme (niveaux 3 et 4). Ce modèle suggère quelques questions permettant de mener à bien l'évaluation, mais sans fournir d'outils précis.
- **Un modèle de mesure du retour sur investissement pour les programmes multimédia** (Forman, 1994, cité par Gosselin, 2005, p. 88-92) : centré sur l'évaluation des programmes multimédias de formation, ce modèle propose huit niveaux d'évaluation : l'utilisation, les réactions, la pertinence/les attitudes, les connaissances (faits), les connaissances (aptitudes intellectuelles), la performance, le transfert au travail et le retour sur investissement⁴⁰⁹. Il est aussi directement inspiré du modèle de Kirkpatrick (et du retour sur investissement de Phillips) mais détaille davantage les niveaux d'évaluation⁴¹⁰.

Malgré la multiplicité des modèles, celui de Kirkpatrick reste toutefois le plus populaire et fait autorité dans le domaine (Bates, 2004, p. 341 ; Salas et Cannon-Bowers, 2001) tant auprès des chercheurs que des praticiens, même si de nombreux auteurs sont intervenus sur celui-ci⁴¹¹. Cet engouement est dû à trois raisons (Bates, 2004, p. 341-342) :

- il répond aux besoins des professionnels de la formation de comprendre l'évaluation de la formation de manière systématique (Shelton et Alliger, 1993) ;
- il insiste sur le fait que le niveau 4 correspond aux résultats les plus importants que l'on puisse obtenir, favorisant la valorisation de la formation et de ses acteurs en tant que partenaires d'affaires ;

⁴⁰⁹ L'auteur du modèle indique quels outils peuvent être utilisés pour l'évaluation de chacun des huit niveaux.

⁴¹⁰ Par exemple, nous pouvons supposer qu'aux apprentissages (niveau 2 de Kirkpatrick) correspondent ici trois niveaux d'évaluation (pertinence/attitudes et les deux types de connaissances).

⁴¹¹ « *It has been used, criticized, misused, expanded, refined, adapted, and extended* » (Salas et Cannon-Bowers, 2001, p. 487).

- il simplifie la complexité du processus d'évaluation de la formation. De cette simplification parfois extrême ont émergé des modèles alternatifs.

Concernant ce dernier point, Alliger et Janak (1989, p. 331-332) pensent que la simplicité de ce modèle a permis d'aider les praticiens à réfléchir aux critères d'évaluation de la formation en fournissant une terminologie adéquate et une ébauche de taxonomie de ces critères. Ces auteurs notent aussi qu'il peut malheureusement mener à certains malentendus, les praticiens pouvant mal interpréter les résultats, les généraliser, au risque de prendre de mauvaises décisions. En effet, comme le précise Holton (1996), le modèle de Kirkpatrick dans sa forme la plus connue risque de prêter plus à confusion qu'il n'apporte des réponses aux problèmes de l'évaluation de la formation⁴¹². Son intérêt est avant tout de proposer une taxonomie des résultats de la formation (insistant sur ce qui peut/doit être évalué) (Alliger et Janak, 1989 ; Holton, 1996). Ainsi, d'après Holton (1996, p. 7), le modèle de Kirkpatrick n'est pas un modèle au sens scientifique du terme et il permet encore moins l'élaboration d'une véritable théorie de l'évaluation de la formation. Pour prétendre au statut de modèle d'évaluation de la formation, l'auteur attend de Kirkpatrick qu'il précise davantage les résultats attendus de la formation aux différents niveaux (également en illustrant clairement comment les évaluer), tienne compte de variables intermédiaires⁴¹³ susceptibles d'interagir avec la formation et d'influencer ses résultats (suggestion également émise par Bates, 2004, p. 342-343) et identifie les relations de cause à effet. Kirkpatrick (1996, p. 24) a réagi à cette critique en insistant sur le fait que son souhait est avant tout que son modèle (ou « taxonomie ») soit utile aux praticiens, plus intéressés par les idées pratiques que les recherches académiques. Or, comme le note Holton (1996, p. 7), il y a un besoin important de recherches pour passer de cette taxonomie des résultats de la formation à un véritable modèle d'évaluation répondant aux critères attribuant le statut de théorie ou modèle. Il convient en effet de ne pas adopter un modèle d'évaluation ne répondant pas (ou mal) aux attentes des parties prenantes (Bates, 2004). Or, en s'étant positionné ainsi, Kirkpatrick (1996) écarte toute possibilité de « rénovation » de son modèle en réponse aux critiques. Ce sera donc aux autres auteurs de s'en charger.

⁴¹² Nous verrons plus loin le détail de chaque niveau d'évaluation et les risques encourus par une « mauvaise » évaluation pour chaque.

⁴¹³ Elles seront présentées plus loin.

1.1.2 Le modèle de Döring (1978)

Döring (1978), cité par Meyer-Dohm (1988, p. 195-196), distingue six niveaux de succès de la formation :

- **succès de satisfaction** : réactions positives des formés, formateurs ou managers ;
- **succès d'apprentissage** : atteinte des objectifs pédagogiques/d'apprentissage ;
- **succès d'attitude** : modifications dans les attitudes des formés ;
- **succès de comportement** : modifications comportementales des formés au poste ;
- **succès d'organisation** : impacts économiques et sociaux de la formation sur l'organisation ;
- **succès d'investissement** : résultats satisfaisants par rapport aux moyens consacrés.

Pour Meyer-Dohm (1988, p. 196), les trois premiers niveaux relèvent de l'apprentissage en formation, les trois derniers du domaine fonctionnel.

1.1.3 La démarche de Fitz-Enz (1987)

Pour Fitz-Enz (1987, cité par Meignant, 2006, p. 393-394), seule la formation visant à acquérir des comportements et habiletés (« *skills* ») se prête à la mesure. Dans son modèle, il propose de mesurer trois éléments :

- **Le coût** qui comprend les habituels coûts directs et indirects⁴¹⁴. Ce coût peut être converti en coût par salarié formé ou en coût horaire de formation afin de procéder à des comparaisons et d'émettre différentes hypothèses (ex. formation interne ou externe, choix de la meilleure proposition d'un prestataire, etc.). Il est aussi possible de procéder à une analyse plus fine *via* « une approche matricielle croisant les différentes phases du processus de formation (diagnostic, conception, développement, animation, évaluation) avec les différents postes de coûts : personnel, matériel, équipement, etc. » (Meignant, 2006, p. 393).
- **Les changements produits** qui correspondent aux savoirs, aux comportements (« *skills* ») acquis, aux attitudes et à la performance. On mesurera avant et après la formation cette évolution au travers de différents outils de mesure et d'indicateurs⁴¹⁵.

⁴¹⁴ Meignant (2006, p. 393) note que dans le cas d'une organisation française, il serait nécessaire de déduire les éventuelles subventions.

⁴¹⁵ La formule de calcul proposée est la suivante : $PC = Pa / Pb$, où PC = changement dans la performance au travail (mesuré par le système d'évaluation en œuvre dans l'organisation), Pa = mesure du niveau de performance (90 jours après la formation) et Pb = mesure de la performance avant la formation.

L'auteur note l'importance de disposer d'un maximum de mesures pour valider les résultats ainsi que la nécessaire prudence dans l'interprétation des résultats du fait de l'effet de « halo » (influence des résultats car les formés s'attendent à cette mesure)⁴¹⁶.

- **L'impact** qui correspond aux gains liés à l'augmentation de la performance (ex. gain monétaire suite à l'accroissement du nombre d'unités produites).

1.1.4 L'analyse de l'investissement en formation de Hassett (1992)

Hassett (1992) propose une méthode qui s'avère être un bon compromis entre le simplisme de certaines méthodes et la rigueur (voire la complexité) d'autres. L'auteur annonce ainsi des résultats relativement fiables en suivant ces différentes étapes :

- définir les informations dont l'entreprise a besoin, en utilisant la même terminologie que celle utilisée par les autres fonctions et départements. Cette information devrait logiquement correspondre aux résultats opérationnels recherchés par l'entreprise (ex. l'augmentation des ventes, du chiffre d'affaires, de la productivité, de la fidélisation des clients, la diminution du roulement du personnel, de l'absentéisme, etc.) ;
- recourir à la méthode la plus simple et la moins coûteuse pour collecter l'information nécessaire ;
- recourir à un expert pour quantifier les effets de la formation (par exemple, le directeur de la production pour une formation du domaine) ;
- effectuer l'analyse très rapidement ;
- communiquer les résultats (positifs ou non) afin que chacun prenne conscience de la logique qualité (et de satisfaction des clients internes) dans laquelle s'inscrit le service formation.

L'approche proposée par cet auteur n'est clairement pas aussi explicite que celle d'autres auteurs. Son intérêt reste d'inciter les services formation à penser « résultats », et notamment « résultats de l'entreprise », donc à chercher à démontrer les résultats concrets des actions de formation, même avec une méthode approximative.

⁴¹⁶ Comme Meignant (2006, p. 394), nous pensons que si le système d'évaluation génère en lui-même des résultats supérieurs, l'entreprise utilisatrice de ce système ne pourra que s'en féliciter.

1.1.5 Le modèle de Patton (1997)

Patton (1997) ne propose pas un modèle d'évaluation en tant que tel, sans prédéfinir des niveaux d'évaluation et de résultats à atteindre, mais plutôt une démarche visant à évaluer en fonction de ce que souhaitent les commanditaires de l'évaluation, donc ayant pour finalité principale la réponse aux besoins spécifiques en matière d'évaluation. Ce modèle est donc essentiellement focalisé sur l'utilité accordée à la formation.

1.1.6 La méthode du retour sur les attentes de Hodges (1999)

Hodges (1999⁴¹⁷, citée par Goldwasser, 2001) a mis au point une méthode de « retour sur les attentes » (« *return on expectations* »). Cette méthode simple, pragmatique, rapide et peu onéreuse, consiste à définir en amont les objectifs de la formation en les faisant préciser par les commanditaires de la formation. Cela peut se faire durant un court entretien. Le responsable formation passe ainsi « commande » et s'engage à évaluer les résultats sur la base de ceux définis par les commanditaires eux-mêmes. En aval, l'évaluation se base aussi sur les perceptions des commanditaires en leur demandant de quantifier les résultats obtenus à la suite de la formation. Ainsi, le directeur de la production pourra par exemple estimer que ses ouvriers ont gagné en productivité. Dans ce cas, l'évaluateur lui demandera de faire correspondre une valeur monétaire à cette augmentation de productivité. L'évaluateur pourra alors calculer le retour sur investissement sur cette base.

Si l'approche n'est pas techniquement très sophistiquée, elle a le mérite de recourir à des données en lesquelles les commanditaires auront confiance, s'agissant des leur. Elle a aussi le mérite de responsabiliser les commanditaires dans l'évaluation en leur faisant préciser quelles compétences nouvelles devront être maîtrisées par leurs équipes pour faire évoluer les résultats dans le sens attendu.

⁴¹⁷ La date de publication de la méthode de Hodges n'étant pas précisée dans l'article de Goldwasser, nous avons pris contact directement avec l'auteur de la méthode (Toni Hodges DeTuncq) qui nous a répondu avoir développé cette méthode en 1999. Après l'avoir utilisé avec succès plusieurs fois, elle l'a publiée dans son ouvrage intitulé *Linking learning and performance*, paru en 2002 (Boston, MA : Butterworth-Heinemann).

1.1.7 Le modèle ETEM (Educational Services International, 2000)

Le modèle ETEM (*Education and Training Evaluation Model*) (Educational Services International, 2000, citée par Gosselin, 2005, p. 58-60) propose un processus d'évaluation qui débute bien avant la formation elle-même et qui s'articule en trois phases :

- **Phase 1 – Avant la formation** : cette phase vise à identifier les résultats attendus suite au programme de formation (notamment en lien avec la stratégie de l'organisation) afin d'élaborer le programme adéquat, mais aussi de prévoir et d'allouer les ressources et le budget nécessaires à sa réalisation. Différents outils sont ici mobilisés (ex. questionnaires, pré-tests, etc.), dont notamment un plan d'action à destination du participant qui le guidera tout au long de sa formation. Ce dernier contient les informations recueillies à l'occasion de cette phase mais aussi des deux suivantes, ceci afin de favoriser et faciliter l'évaluation (notamment l'analyse coûts-bénéfices) et de s'assurer de la bonne compréhension des enjeux de la formation par le participant. Il s'agit donc d'une évaluation continue et cumulative des effets de la formation.
- **Phase 2 – Pendant et juste après la formation** : cette phase porte sur l'évaluation de la formation et des participants. Le plan d'action délivré en phase 1 est mis à jour. Les informations collectées aux phases 1 et 2 permettent d'ajuster l'analyse coûts-bénéfices en vue du rapport final établi en phase 3.
- **Phase 3 – Entre trois et six mois après la formation** : cette dernière phase évalue si la formation a eu les résultats espérés (définis en phase 1). Le guide du participant est complété à cette occasion, notamment avec les formations futures et les applications au travail possibles. Gosselin (2005, p. 60) note qu'il est possible d'obtenir des informations complémentaires afin de calculer le retour sur investissement, notamment en ayant recours à diverses techniques⁴¹⁸.

Ce modèle partage certaines similitudes avec celui de Kirkpatrick, la phase 2 semblant consister en l'évaluation des réactions et des apprentissages (niveaux 1 et 2) tandis que la phase 3 semble porter sur l'évaluation des comportements et des résultats (niveaux 3 et 4).

⁴¹⁸ Les techniques listées par l'auteur sont, en partie, celles préconisées par Phillips et que nous verrons dans le détail à la fin de ce chapitre.

1.1.8 Le modèle d'efficacité de la formation (Mulder, 2001)

Le modèle de Mulder (2001) évalue l'efficacité de la formation en questionnant deux de ses principales parties prenantes : les clients et les organismes de formation. Il distingue trois variables principales et propose des items pour chaque (Gosselin, 2005, p. 87-88) :

- **la définition du projet** porte sur les objectifs de fonctionnement (les objectifs du projet de formation sont spécifiés), la distribution des responsabilités (l'organisme de formation prend la responsabilité de l'atteinte des résultats) et l'inscription des conditions (livraison des conditions émises entre l'entreprise cliente et l'organisme de formation) ;
- **la mise en œuvre du projet** questionne la satisfaction totale (vis-à-vis du projet global et de la préparation du projet), la cohérence de condition/réalisation (fiabilité de réalisation de l'organisme de formation) et la satisfaction de condition/réalisation (niveau de satisfaction de la performance de l'organisme de formation en lien avec les conditions possibles de réalisation) ;
- et, enfin, **l'efficacité du projet** vise à évaluer la réalisation des attentes (niveau de résultats atteint par rapport aux attentes de l'entreprise), la réalisation des objectifs (degré d'atteinte des objectifs de l'entreprise que la formation a permis d'atteindre) et l'attribution du succès (degré de responsabilité de l'organisme de formation dans l'atteinte des objectifs).

Ce modèle est très peu documenté au sens où il ne donne pas d'informations sur la manière de l'appliquer et ne délivre pas non plus d'outils d'évaluation propres (Gosselin, 2005, p. 88).

1.1.9 Le modèle de Kraiger (2002)

Pour Kraiger (2002), l'évaluation de la formation doit dépendre avant tout des raisons justifiant cette évaluation (ex. décider de continuer une formation, allouer davantage de ressources à la fonction formation, etc.) et non des habitudes ou du souci de poursuivre ce qui avait été accompli auparavant (ce que lui disent de nombreux praticiens). En fonction de ces raisons, le praticien pourra sélectionner les éléments à évaluer et les méthodes d'évaluation appropriées. Son modèle d'évaluation alternatif est bâti autour de quatre éléments.

Tableau 18. Les cibles de l'évaluation

Cibles	Objets	Méthodes	Raisons
Contenu et <i>design</i> de la formation	<i>Design</i> Livraison Validité	Méthodologies établies d'élaboration de formation Jugement d'expert Comité conseil Évaluation de la satisfaction	Feedback au formateur
Changements chez l'apprenant	Changements cognitifs Changements comportementaux Changements affectifs	Tests écrits Enquêtes Entrevues Échantillons de travaux	Feedback à l'apprenant Prise de décision
Rendement pour l'organisation	Transfert Résultats Performance	Estimations Enquêtes Analyses bénéfices-coûts	Prise de décision Marketing

Source : Kraiger (2002, cité et traduit par Dunberry et Péchard, 2007, p. 12).

L'auteur propose un certain niveau de détail, notamment dans les objets à évaluer et les méthodes d'évaluation correspondantes. Dunberry et Péchard (2007) notent ainsi que « les changements cognitifs font l'objet de 25 produits répartis en 7 catégories » et que « le transfert comporte cinq “sous-objets” d'évaluation » (p. 13).

1.2 Les modèles basés sur les systèmes ou processus

Après les modèles basés sur les buts, l'autre catégorie de modèles d'évaluation de la formation la plus représentée dans la littérature regroupe les modèles basés sur les systèmes ou processus, dont le plus connu est probablement le modèle CIPP.

1.2.1 Le modèle CIPP (Stufflebeam *et al.*, 1971)

Le modèle CIPP (*Context, Input, Process, Product*), associé à Stufflebeam *et al.* (1971), propose une approche systémique de l'évaluation de la formation. D'après ce modèle, la finalité principale de l'évaluation de la formation est l'amélioration de celle-ci et du fonctionnement de la formation en général.

Il repose sur l'évaluation de quatre éléments, que l'on peut considérer comme étant des phases de l'évaluation :

- **Contexte** : qu'attend-on de la formation ? Quels en sont les objectifs ? Sont-ils adaptés au contexte organisationnel et environnemental ? La formation pourra-t-elle répondre aux besoins identifiés ? Il s'agira ici de décrire précisément le(s) besoin(s) et les objectifs afin d'évaluer leur pertinence et la pertinence de la formation pour y répondre. Il s'agit, en quelque sorte, d'une étude de faisabilité de laquelle devraient émerger les objectifs de la formation, leur priorisation éventuelle ainsi que les décisions relatives à la planification de la formation.
- **Intrants** : quelles ressources doivent être investies pour que la formation génère les résultats attendus ? Comment doit-elle être dispensée ? Est-ce que le programme de formation est bien planifié et organisé ? Il s'agira ici de déterminer quelles sont les ressources (humaines, matérielles, méthodologiques, informationnelles, financières, etc.) à allouer ainsi que les stratégies et moyens à déployer pour répondre au(x) besoin(s) et atteindre les objectifs fixés en amont. Cette phase sert donc à s'assurer que l'on a opté pour la meilleure approche dans ce contexte.
- **Processus** : comment s'est déroulée la formation ? Quelles sont les réactions des formés ? On cherchera ici à évaluer la qualité de la démarche et des pratiques de formation, l'accomplissement de la formation, ou comment les intrants de la formation ont été utilisés pour atteindre les objectifs fixés. Cela correspond donc au niveau 1 du modèle de Kirkpatrick. L'évaluation doit permettre de produire des premiers éléments d'information relatifs à l'atteinte ou non des objectifs (pédagogiques notamment), à l'identification des points forts et faibles de la formation, des pistes d'amélioration, des problèmes rencontrés par les formés et des moyens à mettre en œuvre pour les aider dans l'application de ce qu'ils ont appris, etc.
- **Produits** : les objectifs à court, moyen et long termes ont-ils été atteints ? Quels sont les résultats et extrants de la formation (tangibles ou non, prévus ou non) ? L'évaluation s'intéressera donc à la valeur de la formation.

Ainsi, au contraire des modèles passés en revue précédemment (basés sur les buts), ce modèle ne se focalise pas uniquement sur les différents niveaux de résultats. Il s'intéresse également à la consommation de ressources par le système, à la façon dont est conduit le processus de formation ainsi que le contexte dans lequel s'inscrit le programme de formation. Il met donc en exergue l'importance de prévoir aussi en amont l'évaluation de la formation. Il est à noter

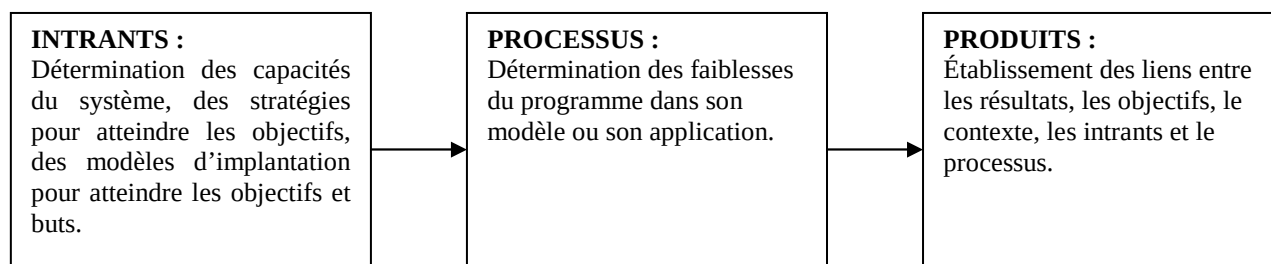
qu'il peut être utilisé tant pour évaluer les programmes de formation⁴¹⁹ que les systèmes de formation⁴²⁰ (car basé sur une approche systémique). Le diagramme ci-dessous représente schématiquement ce modèle.

Schéma 16. Le modèle CIPP de Stufflebeam

CONTEXTE :

L'environnement, les besoins, les problèmes sous-jacents à ces besoins.

Détermination des buts et objectifs.



Source : adapté de Dunberry et Péchard (2007, p. 11), selon Nadeau (1988).

Il faut le lire ainsi : le **contexte** agit sur les trois éléments du dessous ; des **intrants** pénètrent le système et sont utilisés de différentes manières selon le **processus** mis en œuvre ; au final, ces intrants génèrent des **produits** (résultats).

Il existe aussi d'autres modèles, s'inspirant partiellement des modèles de Kirkpatrick et du CIPP : le modèle CIRO (Warr, Bird et Rackham, 1970), le modèle IPO (Bushnell, 1990) et le modèle OEM de Kaufman, Keller et Watkins (1995). En voici quelques éléments.

1.2.2 Le modèle CIRO de Warr *et al.* (1970)

Le modèle CIRO (*Context, Input, Reaction, Outcome*) de Warr *et al.* (1970) présente des similitudes avec le modèle CIPP, car se structurant en quatre phases :

- **Contexte** : analyse du contexte de l'entreprise afin d'analyser le besoin auquel la formation pourrait répondre et de déterminer les objectifs correspondants (comportements attendus en poste et donc savoirs devant être délivrés en formation).

⁴¹⁹ Il peut être utilisé pour évaluer l'ensemble d'un programme de formation ou pour évaluer celui-ci en plusieurs parties (ex. objectif par objectif, en partant à chaque fois du contexte pour arriver jusqu'aux produits), y compris pour des formations s'étalant sur plusieurs années (on procédera alors à une évaluation régulière, cyclique).

⁴²⁰ Et peut d'ailleurs être utilisé pour évaluer d'autres objets que la formation.

- **Intrants** : détermination du programme de formation qui sera délivré (contenu, méthodes pédagogiques, ressources matérielles, etc.) et sélection des participants. Il s'agit ici d'évaluer la capacité de ces intrants à répondre au besoin défini en amont.
- **Réactions** : évaluation des réactions des participants vis-à-vis de la formation reçue.
- **Produits** : évaluation des résultats de la formation (ex. apprentissages, comportements, résultats organisationnels), sur trois temps différents (résultats immédiats, intermédiaires et finaux). En un mot, est-ce que la formation a permis d'atteindre les objectifs fixés en amont ?

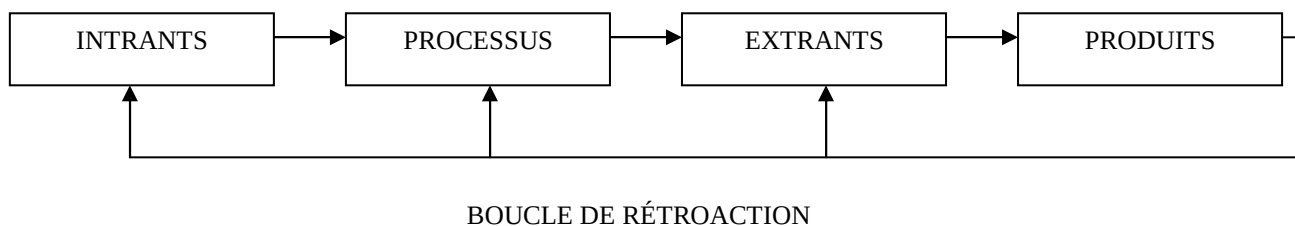
On retrouve ainsi dans ce modèle les quatre niveaux d'évaluation du modèle de Kirkpatrick (les réactions, ainsi que les trois autres résultats : résultats immédiats = apprentissages ; résultats intermédiaires = comportements ; résultats finaux = résultats organisationnels). Toutefois, il ne précise pas quels outils et méthodes d'évaluation mobiliser pour mener à bien l'évaluation (Gosselin, 2005, p. 65).

1.2.3 Le modèle IPO de Bushnell (1990)

Le modèle IPO (*Input, Process, Output*) de Bushnell (1990), à l'instar du modèle CIPP, adopte aussi une approche systémique et repose également sur l'évaluation de quatre éléments, structurés en quatre grandes phases :

- **Intrants** : les intrants correspondent à la qualification et l'expérience du formateur, aux caractéristiques des formés (pré-requis, compétences, etc.), la disponibilité du matériel, l'adéquation du programme de formation, etc. Ce sont donc à la fois les ressources allouées par le prestataire de formation et par l'organisation.
- **Processus** : cette phase porte sur la conception de la formation, sa planification, le mode de délivrance du contenu (méthodes pédagogiques), etc.
- **Produits** : il est possible de distinguer ici les « extrants » du processus de formation (ex. les trois premiers niveaux de Kirkpatrick) et les « résultats » à plus long terme (quatrième niveau du modèle de Kirkpatrick, comme la hausse de la productivité, de la satisfaction client et des profits).

La définition de ces éléments se fait dans l'ordre inverse à celui de leur déroulement lors de l'évaluation : on identifiera d'abord les produits/résultats visés par l'entreprise pour définir les extrants souhaités, puis les processus et intrants qui permettront l'obtention de ces extrants.

Schéma 17. Le modèle IPO (Bushnell, 1990)

Source : adapté et traduit de Bushnell (1990, p. 42).

Ainsi, comme pour le modèle CIRO, il s'agit d'un savant mélange du modèle de Kirkpatrick et du modèle CIPP. S'y ajoute un élément d'importance : la boucle de rétroaction, qui favorise un équilibre dynamique dans le système en lui permettant d'obtenir une information sur ses performances et sur les possibilités d'amélioration (pour chaque élément). Dans une logique de cercle vertueux, le système peut ainsi s'améliorer en permanence. Toutefois, ce modèle, comme généralement les modèles basés sur les systèmes ou processus, ne propose pas d'outils concrets pour mener à bien l'évaluation, tout comme il ne précise pas le rôle et les responsabilités des intervenants dans le processus (Gosselin, 2005, p. 54).

1.2.4 Le modèle OEM de Kaufman *et al.* (1995)

Le modèle OEM (*Organizational Elements Model*) de Kaufman *et al.* (1995) repose sur six niveaux d'évaluation :

- les intrants ;
- les processus (niveau 1 de Kirkpatrick : les réactions) ;
- les acquisitions (niveau 2 de Kirkpatrick : les apprentissages) ;
- la performance (niveau 3 de Kirkpatrick : les comportements) ;
- les résultats organisationnels (niveau 4 de Kirkpatrick : les résultats) ;
- les résultats sociétaux.

Les auteurs distinguent ainsi les résultats sur trois grands niveaux : « micro » (acquisitions et performance), « macro » (résultats organisationnels) et « méga » (résultats sociétaux).

Ancrés dans une approche systémique, ces différents modèles distinguent bien les intrants, du processus et des résultats. Cela signifie aussi que le processus (généralement assimilé au niveau 1 de Kirkpatrick) n'est pas considéré comme un résultat en tant que tel, mais plutôt comme une forme de diagnostic du bon déroulement du processus de formation (à partir des

perceptions et jugements des formés). Cela rejoint la logique de Kraiger *et al.* (1993) pour qui l'expression « évaluation de la formation » doit être précisée, car recouvrant deux dimensions : l'évaluation du processus de formation (efficience : conception de la formation, délivrance du contenu...) et celle des résultats de la formation (efficacité). Le tableau ci-dessous présente les analogies entre ces quatre modèles.

Tableau 19. Analyse comparative de modèles présentant des analogies avec le modèle CIPP

CIPP de Stufflebeam <i>et al.</i> (1971)	CIRO de Warr <i>et al.</i> (1970)	IPO de Bushnell (1990)	OEM de Kaufman <i>et al.</i> (1995)
Contexte	Contexte		
Intrants	Intrants	Intrants	Intrants
Processus	Réactions	Processus	Processus
Produits	Produits immédiats	Extrants	Acquisitions
	Produits intermédiaires	Produits	Performance
	Produits terminaux		Résultats organisationnels
			Résultats sociétaux

Source : adapté de Dunberry et Péchard (2007, p. 12).

À noter que seuls les modèles CIPP et CIRO tiennent compte du contexte, qui apparaît pourtant comme un élément essentiel afin d'inscrire la formation (besoins et finalités) dans l'organisation. Cela est d'autant plus important que les résultats finaux visent un impact organisationnel (ex. répondre à un problème de satisfaction client), à l'origine même de la formation. Les différents éléments sont donc interdépendants.

Aux quatre modèles présentés précédemment s'en ajoutent d'autres, classés également dans cette catégorie car évaluant d'autres éléments que les seuls résultats des formations.

1.2.5 Le modèle TVS de Fitz-Enz (1995)

Le modèle TVS (*Training Validation System*) de Fitz-Enz (1995) se focalise en premier lieu sur le contexte dans lequel s'inscrit la formation. Très proche du modèle CIPP, il est également structuré en quatre étapes (Gosselin, 2005, p. 52) :

- **Situation** : cette étape vise à collecter les données pré-formation (niveaux de performance actuels et visés).

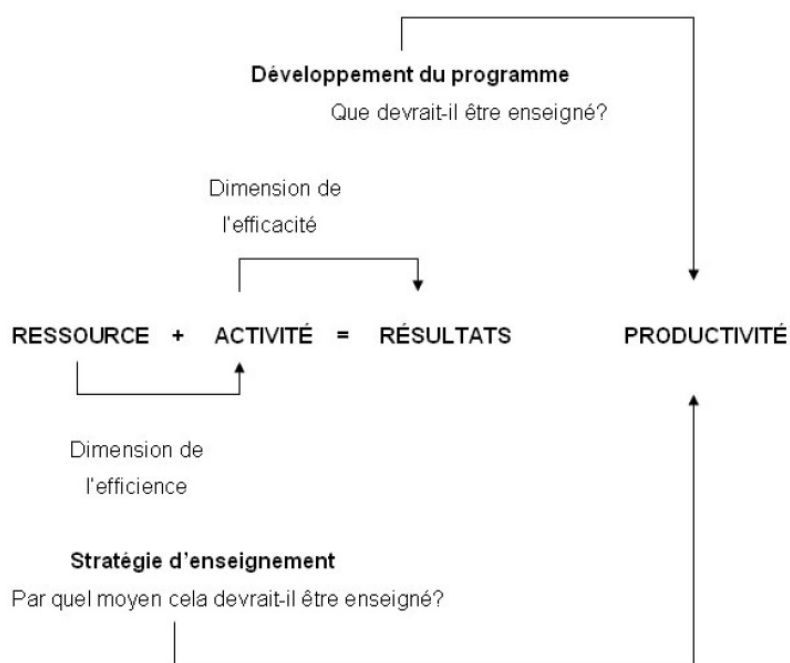
- **Intervention** : cette étape porte sur l'analyse de l'écart des données de performance afin d'évaluer la pertinence de la formation comme réponse au problème.
- **Impact** : cette troisième étape consiste à évaluer l'impact de la formation (écart entre les données de performance pré- et post-formation).
- **Valeur** : la quatrième et dernière étape évalue l'impact de la formation en valeurs monétaires (suite à une hausse de la qualité, de la productivité, des ventes, etc.).

Il est à noter que ce modèle n'est pas directement opérationnel, au sens où son auteur ne fournit pas directement d'outils pour procéder à l'évaluation des coûts et des bénéfices de la formation (Gosselin, 2005, p. 52-53).

1.2.6 Le modèle de productivité de McGee

Le modèle de McGee (n.d.) « permet de déterminer la productivité d'un système de formation technique, établit quand et comment prendre une mesure corrective et permet de comparer la productivité de deux ou plusieurs systèmes de formation »⁴²¹ (Gosselin, 2005, p. 68). Il permet ainsi d'établir « des standards pour mesurer l'efficacité et l'efficacité des systèmes de formation technique » (Gosselin, 2005, p. 68). Ce modèle est représenté ci-dessous.

Schéma 18. Le modèle de productivité de McGee



Source : Gosselin (2005, p. 68).

⁴²¹ Cela est rendu possible en positionnant les résultats et les coûts de chaque sur un même graphique.

À l'aide de ce modèle, les responsables formation et les formateurs sont en mesure d'identifier là où agir (ex. réduire les coûts d'une partie du programme afin d'espérer rééquilibrer efficience et efficacité pour une productivité optimale) pour accroître la productivité, qui y est définie comme le ratio de l'efficacité et de l'efficience du système, donc l'équilibre optimal dans le système entre efficience et efficacité. L'application de ce modèle présuppose donc que l'on chiffre précisément les coûts du programme (ressources), que l'on sache précisément quelle(s) formation(s) proposer (activités) ainsi que le niveau de performance attendu (résultats).

Proches de ce modèle, Bernier (2006, p. 6) note aussi l'existence de **modèles économétriques** évaluant l'impact des formations sur les salaires et la mobilité des travailleurs (Bartel, 2000), ou encore **les fonctions de production Cobb-Douglas**⁴²² visant à évaluer l'impact de la formation sur la productivité individuelle ou organisationnelle (Almeida et Carneiro, 2006 ; Barrett et O'Connell, 2001 ; Black et Lynch, 1996 ; Dostie et Pelletier, 2005 ; Zwick, 2006). Toujours dans cette lignée, citons aussi **l'approche par les courbes d'apprentissage** (Meignant, 2006, p. 391-392) qui consiste à comparer les effets de la formation « formalisée » à ceux de la formation « sur le tas ». Ainsi, on cherche à voir quelle est l'action la plus efficace, après un temps d'apprentissage, en comparant les niveaux de productivité après formation des salariés ayant suivi une formation avec ceux des salariés n'en ayant pas suivie (ayant juste bénéficié d'explications « sur le tas »). Tout ce qui sera supérieur à la productivité des seconds sera considéré comme du « gain brut »⁴²³.

1.2.7 La méthode des cas de réussite⁴²⁴ (Brinkerhoff, 1988)

Pour Brinkerhoff (1988, cité par Gosselin, 2005, p. 87), une bonne évaluation de la formation doit permettre de montrer que la formation est orientée vers les objectifs organisationnels, qu'elle est pilotée adéquatement afin de satisfaire les participants et de favoriser leur apprentissage, qu'elle utilise les moyens disponibles les plus pertinents et les plus rentables, que le transfert des acquis de la formation a bien eu lieu et qu'au final cela se traduit par un

⁴²² Pour l'auteur, il s'agit du modèle le plus utilisé dans la littérature économique. Il vise à vérifier si une augmentation des intrants aurait un impact sur les extrants (ex. plus de formation = plus de productivité).

⁴²³ On pourra également considérer d'autres indicateurs (ex. taux de rebuts) afin de constater que la production « utile » nette est supérieure, même si le niveau de production n'a pas augmenté. La rentabilité pourra être calculée en intégrant le coût des salaires et de la formation éventuelle et en le comparant avec le gain en surplus de production ou de qualité généré. Le point de rentabilité sera atteint quand les deux coûts s'équilibreront et que, au-delà, l'entreprise gagnera de l'argent.

⁴²⁴ Traduction libre de « *The success case method* ».

impact organisationnel. Partant de ce principe, Brinkerhoff (1988) a développé un modèle qui se veut plus une méthode d'intervention visant à évaluer la formation⁴²⁵ et à en optimiser l'efficacité, notamment en identifiant les facteurs externes à la formation qui favorisent ou freinent le transfert des acquis. Cette méthode se décline en six étapes :

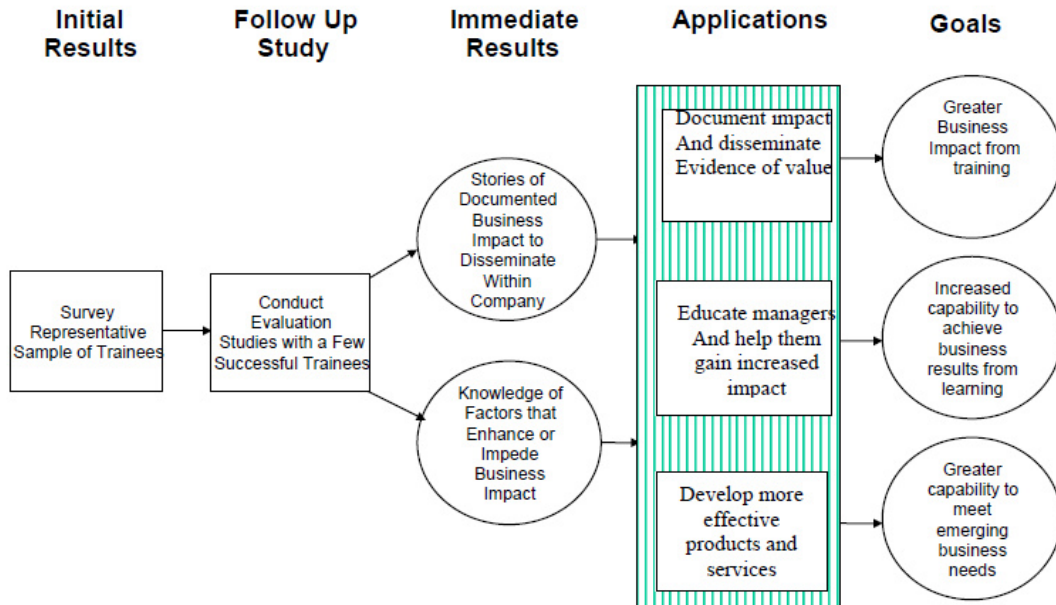
- **Étape 1** : déterminer les objectifs organisationnels de la formation (en lien avec l'analyse des besoins), définir le programme de formation et en chiffrer les coûts⁴²⁶.
- **Étape 2** : élaborer un court sondage, le diffuser afin d'identifier les participants à la formation (sur un échantillon représentatif) et leur demander s'ils utilisent les acquis de la formation, si la formation les a incités à adopter des comportements nouveaux, quels résultats ils ont pu obtenir, etc.
- **Étape 3** : analyser les données issues du sondage afin d'évaluer l'importance de l'impact de la formation et identifier les cas de succès et d'échec (ne seront retenus que les cas « extrêmes » afin de bien distinguer les facteurs explicatifs ayant amené au succès ou à l'échec). Les formés des deux groupes sont identifiés pour la suite.
- **Étape 4** : mener des entrevues avec les formés ayant profité positivement de la formation (cas de succès). Ces entrevues se déroulent généralement par téléphone et permettent d'exploiter l'expérience vécue par les formés. À ceux qui ont réussi, il sera par exemple demandé ce qu'ils ont utilisé de la formation, quand, comment, dans quel but, quels résultats ils ont obtenu... et enfin quels sont, selon eux, les facteurs environnementaux qui ont pu contribuer à ce succès. Pour les formés ayant échoué (ou moins bien réussi), il leur sera demandé quels sont, selon eux, les facteurs environnementaux qui ont pu contribuer à cet échec.
- **Étape 5** : analyser l'ensemble des impacts de la performance (apprentissage, transfert, impact organisationnel...).
- **Étape 6** : établir un rapport de conclusions et formuler des recommandations. Les résultats obtenus prennent la forme de témoignages exprimés par les participants. Le rapport d'évaluation fait ressortir les résultats les plus convaincants et documente ces cas dans un exposé synthétique mais détaillé. Ce rapport permettra d'identifier les facteurs ayant conduit au succès ou à l'échec de la formation, ce qui permet d'accroître les chances de réussite de la formation (tant pour la formation qui s'est déroulée, en espérant sauver ce qui peut l'être, que pour de futures sessions de cette même formation, en identifiant à l'avance les leviers et freins au transfert).

⁴²⁵ Ou de toute autre initiative organisationnelle (ex. le déploiement de nouvelles méthodes de travail).

⁴²⁶ Se pose aussi ici la question de la pertinence des objectifs de la formation et de la formation elle-même.

Ce modèle est représenté par le schéma ci-après.

Schéma 19. La méthode des cas de réussite



Source : Brinkerhoff et Dressler (2003, p. 4).

En résumé, ce modèle « cherche à faire ressortir ce que le programme apporte de meilleur, afin d'aider à établir si la valeur de ce que le programme offre en vaut la peine et permet d'influencer un plus grand nombre de participants » (Gosselin, 2005, p. 84).

Gosselin (2005, p. 86) a dressé un tableau comparant ce modèle à celui de Kirkpatrick. Il apparaît un point commun principal qui est que les deux modèles considèrent que l'impact sur les résultats organisationnels dérive de la formation⁴²⁷. Mais le modèle de Brinkerhoff (1988) se différencie aussi sur plusieurs points :

- en insistant sur le fait que la formation est une condition nécessaire du succès, mais pas la seule (la performance elle-même est le conducteur de l'impact) ; celui de Kirkpatrick présume que la formation est la cause principale de l'impact ;
- en cherchant à comprendre comment la formation interagit avec les facteurs environnementaux (du « système ») pour obtenir les résultats ; le modèle de Kirkpatrick cherche davantage à isoler la contribution de la formation aux résultats ;

⁴²⁷ Le modèle de Brinkerhoff évalue d'ailleurs les niveaux 2, 3 et 4 de Kirkpatrick.

- en insistant sur le fait que le transfert des acquis de la formation dépend surtout de la performance des systèmes de gestion ; le modèle de Kirkpatrick considère que le transfert est surtout attribuable au programme de formation lui-même ;
- en ne se focalisant pas uniquement sur la démonstration de l'impact de la formation, mais aussi sur les possibilités d'amélioration de la formation et d'optimisation de son efficacité (pour accroître l'impact à l'avenir) ; le modèle de Kirkpatrick est lui essentiellement focalisé sur la démonstration du résultat ;
- en mettant l'accent sur le système de gestion de la performance et sur la contribution de la formation aux résultats ; le modèle de Kirkpatrick met principalement l'accent sur le programme de formation et ses résultats ;
- en calculant l'impact organisationnel de la formation (voire son retour sur investissement) à l'aide de cas actuels, de documents vérifiables (factuels) et d'une preuve directe de l'impact de la formation, et non sur la base de présomptions, d'extrapolations et de formules de calcul (méthodes plus quantitatives, souvent basées sur des estimations subjectives) comme le préconise Kirkpatrick (et surtout Phillips pour le retour sur investissement) ;
- en diminuant le coût de l'évaluation de la formation car seul un échantillon représentatif du personnel y participe et seuls les cas extrêmes sont retenus ; le modèle de Kirkpatrick semble suggérer de collecter les données auprès de l'ensemble des participants, d'où un coût élevé pour des données pas toujours toutes représentatives ;
- en s'intéressant aux cas extrêmes (de succès comme d'échec) et non à la performance moyenne de la formation (pour l'ensemble des formés) comme semble le suggérer Kirkpatrick.

Ce modèle est ainsi devenu une véritable alternative aux modèles plus quantitatifs et a fait l'objet de développements ultérieurs, notamment afin de détailler les différentes étapes de son implémentation et les méthodes et outils à utiliser dans ce cadre (Brinkerhoff, 2003).

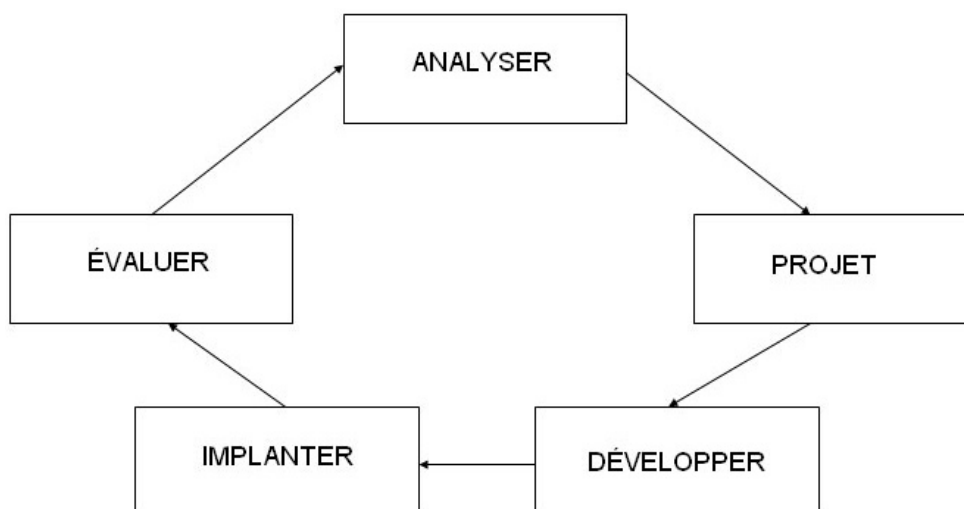
1.2.8 Le modèle ADDIE

Le modèle ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*) vise à offrir un cadre général de réflexion et d'action afin de penser le programme de formation de l'amont à l'aval, de l'analyse des besoins jusqu'à son évaluation, et donc de prendre des décisions à chacune des étapes. Il est structuré en cinq étapes (Gosselin, 2005, p. 77-79) :

- **Étape 1 – Analyser** : cette étape regroupe différentes actions, à savoir l'analyse des besoins, la sélection des participants à la formation, la définition des objectifs (ce que les participants devront être en mesure de faire après la formation), l'allocation du budget, le *design* de la formation (ex. méthodes pédagogiques) et la planification (quand donner la formation et à quelle date devra-t-elle être terminée).
- **Étape 2 – Élaborer (projet)** : à partir des informations recueillies lors de l'étape 1, il s'agit de planifier une stratégie de développement de la formation pour répondre au mieux aux objectifs d'apprentissage définis en amont (par exemple, le média le plus approprié pour diffuser le contenu d'une formation à distance).
- **Étape 3 – Développer** : ici sera développé le contenu du programme de formation et prévu le matériel requis pour le dispenser (idéalement, en prévoyant un pilote de la formation).
- **Étape 4 – Implanter (réalisation)** : cette étape porte sur la mise en œuvre concrète de la formation. Comment s'assurer que les participants sauront utiliser le matériel de formation, qu'ils développeront effectivement de nouvelles connaissances, qu'ils pourront bien transférer les acquis de la formation... ? Des retours réguliers de leur part doivent permettre d'intervenir rapidement et de leur apporter l'aide nécessaire.
- **Étape 5 – Évaluer** : cette dernière étape vise l'évaluation de la pertinence de la formation et de ses différents résultats (par exemple, ceux du modèle de Kirkpatrick).

Ces cinq phases sont représentées schématiquement ci-dessous.

Schéma 20. Le modèle ADDIE



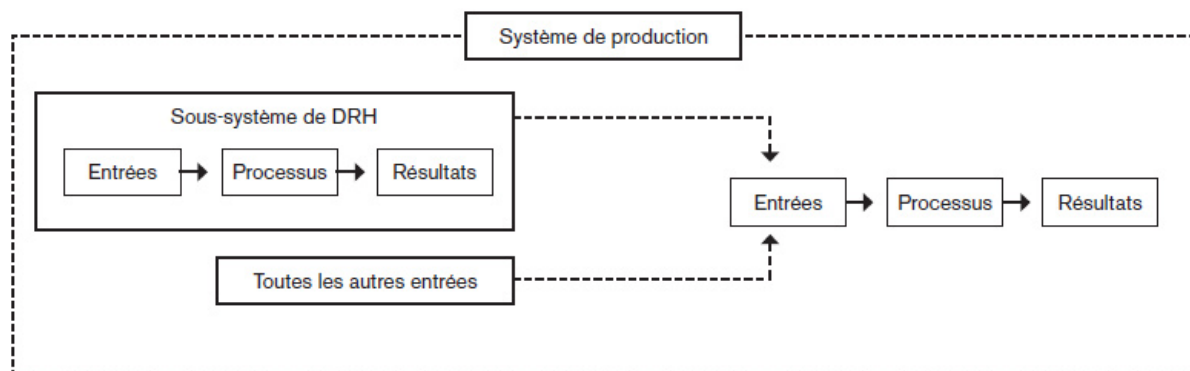
Source : Gosselin (2005, p. 77).

L'idée est que, à chacune de ces étapes, le formateur peut prendre les décisions appropriées pour optimiser l'efficacité de la formation. Il est à noter que ce modèle peut être utilisé en permanence, de manière cyclique (et non une seule fois), afin d'améliorer le programme en continu.

1.2.9 L'approche systémique de Wang, Dou et Li (2002)

Wang *et al.* (2002) proposent une approche systémique liant directement la formation au système de production de l'entreprise. L'idée est ainsi d'éliminer la subjectivité inhérente aux approches précédentes tout en ancrant l'évaluation dans la réalité opérationnelle de l'entreprise. Ce modèle est ainsi représenté sous la forme du diagramme suivant.

Schéma 21. L'approche systémique de Wang *et al.* (2002)



Source : Dunberry et Péchard (2007, p. 40).

Comme représenté sur ce schéma, les auteurs proposent donc de s'intéresser aux relations entre le système de production et le sous-système DRH. Ce dernier comprend différents éléments :

- **les entrées** : le personnel, les investissements financiers dans les RH, le temps consacré au système, les biens matériels, etc. ;
- **le processus** : les pratiques et interventions RH dans le système (par exemple, les actions de formation) ;
- **les résultats** : les résultats attendus (notamment l'accroissement de la performance du personnel concerné).

Ce sous-système DRH n'étant qu'un sous-système, parmi d'autres, du système de production, cela signifie que sa « performance » est une condition nécessaire, mais non-suffisante, pour

aboutir à des résultats concrets au niveau du système de production. Les résultats finaux dépendront donc à la fois des résultats RH (dont les résultats de formation) et des résultats des autres processus de l'entreprise. Il y a donc une relation d'interdépendance entre l'ensemble des processus dans l'atteinte des résultats finaux du système de production.

Pour calculer le retour sur investissement d'une action RH (formation ou non), il faut donc être en mesure d'identifier, de préciser et de mesurer le rôle et l'impact du sous-système DRH sur les résultats du système de production. Cela nécessite le recours à des équations mathématiques, ce qui permet d'aboutir à un résultat objectif, car les variables alimentant les modèles mathématiques sont elles-mêmes objectives. Mais pour les auteurs, cela ne dispense pas de recourir, en complément, à une évaluation plus subjective (ex. enquête interne, évaluation à 360 °, etc.). Il s'agit donc d'aboutir à une triangulation des données et des sources de données afin de crédibiliser davantage les résultats obtenus. Cette façon de faire est recommandée par différents auteurs (Delahoussaye, 2002).

D'après Wang *et al.* (2002), leur approche est avantageuse sur de nombreux points :

- elle laisse une grande part à l'objectivité et réduit donc la place de la subjectivité au strict minimum ;
- les données utilisées sont issues des bases de données existantes dans l'entreprise ou des différents responsables susceptibles de produire des estimations à partir de leurs propres expériences ;
- les bénéfices intangibles peuvent être également évalués (notamment à l'aide d'une évaluation qualitative complémentaire) ;
- cette approche permet de bien distinguer les impacts produits par le sous-système DRH des impacts produits par les autres processus de l'entreprise ;
- il devient possible de distinguer l'impact de plusieurs actions RH simultanément (et donc d'isoler plus facilement l'effet de chacune dans les résultats globaux) ;
- enfin, cette approche arbore un caractère prédictif en donnant des éléments prévisionnels pouvant servir à la réalisation d'investissements dans les RH à l'aide de données statistiques.

Les avantages sont donc nombreux, mais les auteurs avouent aussi quelques limites :

- cette approche est moins appropriée dans le cadre de l'évaluation d'actions à court terme (le résultat de l'action étant alors négligeable lorsque l'on cherche à le relier aux

résultats globaux du système de production), elle n'a donc de sens que pour des interventions plus conséquentes, s'inscrivant davantage sur le long terme ;

- le système peut être lourd à mettre en œuvre, nécessitant des compétences particulières en systémique et statistique. Le gestionnaire RH n'aura d'autre choix que de se plonger dans les équations et les projections mathématiques⁴²⁸.

Il est possible de distinguer une troisième catégorie de modèles, présente de façon croissante dans la littérature et visant à mesurer précisément différents facteurs susceptibles d'influencer l'efficacité de la formation, en plus de la formation elle-même.

1.3 Les modèles intégrant les facteurs influençant l'efficacité de la formation

Comme nous l'avons vu précédemment, de nombreuses critiques portées à l'encontre du modèle de Kirkpatrick ont relativisé la causalité positive entre ses niveaux d'évaluation. Et ce qui est valable sur ce point pour le modèle de Kirkpatrick l'est aussi pour les autres modèles étudiés. En réponse à cela, certaines recherches ont cherché à subdiviser les niveaux en différentes dimensions, tandis que d'autres ont tenu compte de variables intermédiaires entre ces niveaux. Leur identification et leur prise en compte devraient permettre, en effet, de mieux comprendre la variation des corrélations entre les études. Dumay (2006b, p. 1) propose ainsi d'élargir la vision de la formation et de son évaluation d'un point de vue temporel (avant, pendant et après la formation) et spatial (la salle de formation), mais aussi du point de vue des acteurs concernés (le formé, le formateur et le responsable formation, mais aussi le manager, les collègues, etc.), afin de resituer la formation dans l'organisation et ses logiques d'action. Il s'agit donc d'intégrer dans les modèles d'évaluation des facteurs explicatifs de l'efficacité (ou de la non-efficacité) de la formation, au-delà de la seule action de formation. Là est probablement l'évolution naturelle de la recherche en évaluation de la formation. La littérature est généralement assez explicite en ce qui concerne les facteurs pouvant influencer les résultats de la formation, mais elle manque encore de précision et apparaît bien souvent comme morcelée. Plusieurs auteurs ont ainsi modélisé les facteurs susceptibles d'influencer les différents niveaux du modèle de Kirkpatrick. En voici les principaux.

⁴²⁸ Cela ne sera peut-être pas problématique pour les praticiens RH ayant un solide bagage en mathématiques, statistiques et analyses quantitatives (généralement ceux occupant une fonction en lien avec les rémunérations, les études RH, le contrôle de gestion sociale, etc.).

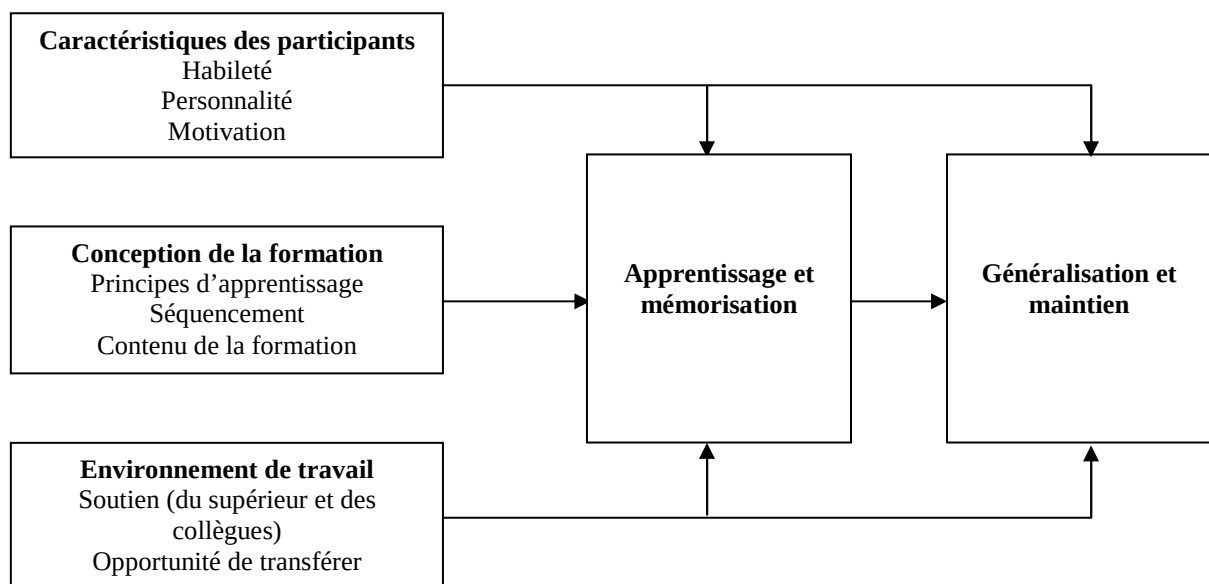
1.3.1 Le modèle de Noe (1986)

Noe (1986) fut l'un des premiers à s'intéresser à la mesure de variables extérieures à l'action de formation elle-même. Son modèle intègre ainsi la mesure de l'influence de variables motivationnelles sur l'efficacité de la formation, posant alors l'hypothèse probable du rôle de la motivation de l'apprenant sur l'efficacité de la formation.

1.3.2 Le modèle de Baldwin et Ford (1988)

Baldwin et Ford (1988) sont régulièrement reconnus dans la littérature comme étant des précurseurs en matière d'identification de ces facteurs d'influence. Sur la base d'une importante revue de littérature, ces auteurs ont élaboré un modèle intégrant les facteurs susceptibles d'influencer les apprentissages, dans un premier temps, puis le transfert des acquis, dans un second temps. Les auteurs proposent ainsi un modèle les regroupant en trois catégories, mis à jour depuis par Ford et Weissbein (1997).

Schéma 22. Le modèle de Baldwin et Ford (1988)



Source : traduit de Baldwin et Ford (1988, p. 65).

Pour ces auteurs, le transfert sera influencé directement par les caractéristiques des formés et de l'environnement de travail, et indirectement par les caractéristiques de la formation de par leur impact sur les apprentissages et la rétention des savoirs acquis en formation. Ainsi,

suivant ce modèle, pour qu'il y ait transfert il faut que les formés bénéficient de certaines caractéristiques (disposer d'une certaine habileté, être motivés et bénéficier de caractéristiques de personnalité favorables au transfert), que l'apprentissage soit de qualité au cours de la formation et, enfin, que l'environnement de travail soit propice au transfert, notamment en offrant le soutien nécessaire (par le supérieur ou les collègues) et en proposant des occasions d'appliquer ce qu'ils ont appris. Il est à noter que les auteurs n'intègrent pas les deux autres niveaux du modèle de Kirkpatrick (réactions et résultats). Non testé empiriquement, manquant parfois de précisions⁴²⁹ ou émettant des hypothèses discutables⁴³⁰, ce modèle fut toutefois une contribution majeure, ayant ouvert la voie à de nombreuses autres recherches et modélisations. C'est pourquoi nombre de modèles retiennent cette catégorisation des facteurs (individu, formation, environnement).

1.3.3 Le modèle de Cohen (1990)

Cohen (1990) a proposé un modèle établissant le rapport entre l'environnement pré-formation et la motivation pour apprendre. Comme Noe (1986) précédemment, il mesure donc des variables motivationnelles, mais également environnementales. Son modèle n'est toutefois pas aussi exhaustif que celui de Baldwin et Ford (1988) présenté ci-dessus.

1.3.4 Le modèle de Tannenbaum et Yukl (1992)

Tannenbaum et Yukl (1992) ont affiné le modèle de Baldwin et Ford (1988) au travers de deux catégories de facteurs : les caractéristiques des formés (en développant les concepts de motivation, d'attente et de sentiment d'efficacité personnelle) et l'environnement de travail (en distinguant les signaux envoyés par l'environnement de travail et l'implication des formés dans le processus de formation). Ce travail appuie ce que nous affirmions précédemment : le modèle de Baldwin et Ford (1988) s'est révélé être une base de travail reconnue par plusieurs auteurs pour développer des modèles affinés et plus complets.

⁴²⁹ Sur les éléments liés à la qualité de la formation qui généreraient les apprentissages par exemple. C'est le cas du séquençage, à savoir le fait que la formation soit délivrée en une seule fois ou en plusieurs séquences.

⁴³⁰ Notamment le fait que la conception de la formation n'influence pas directement le transfert. Nous verrons plus loin que, par exemple, le fait que la formation présente ou non des éléments rappelant au formé son poste de travail peut être un élément déterminant du transfert.

1.3.5 Le modèle de Weinstein *et al.* (1994)

Weinstein *et al.* (1994) ont développé un instrument de mesure des facteurs clés de pré-formation. Son objectif est de mesurer un certain nombre de variables pré-formation pouvant expliquer dans quelles conditions (favorables ou non) le participant arrive en formation.

1.3.6 Le modèle de Thayer et Teachout (1995)

Thayer et Teachout (1995) ont développé un modèle pour comprendre le climat de transfert dans les organisations. Leur objectif était donc de creuser les variables rassemblées dans la catégorie « environnement de travail » en identifiant celles ayant un impact clair sur le transfert (par exemple, le rôle du manager dans le soutien au formé).

1.3.7 Le modèle de Cannon-Bowers, Salas, Tannenbaum et Mathieu (1995)

Cannon-Bowers *et al.* (1995) ont été encore plus loin que les auteurs précédents en proposant un modèle plus complexe, certes, mais ayant l'avantage de l'exhaustivité. Celui-ci vise à rendre compte de l'ensemble du processus de formation, depuis l'analyse des besoins jusqu'à l'impact organisationnel de la formation. Il intègre donc un grand nombre de variables susceptibles d'influencer les différents niveaux de résultats de la formation (avant, pendant et après celle-ci) et présente un grand nombre de relations de médiation entre celles-ci. En matière de relation de médiation entre les variables, on retrouve (entre autres) la relation entre le comportement démontré par le formé à la fin de la formation (« *training performance – behavior I* ») et le transfert effectif des acquis (« *job performance – behavior II* ») qui est modérée par différentes variables, à savoir le climat de transfert et la motivation à transférer (celle-ci étant elle-même influencée par le climat de transfert et les interventions post-formation). L'environnement de travail⁴³¹ est donc bien mis en valeur dans ce modèle, car il influence directement le transfert (effet de modération) ainsi que la motivation à transférer et à maintenir le comportement⁴³². Les auteurs soulignent le fait que certaines parties du modèle ont été testées sur des militaires de la Navy américaine, à l'exception du transfert des acquis,

⁴³¹ Il comprend des variables comme le support du supérieur et des collègues, la disponibilité des ressources, la charge de travail, la culture organisationnelle, etc.

⁴³² Les auteurs distinguent deux types de motivation : la motivation à transférer et la motivation à maintenir. On distingue donc bien la motivation à utiliser les acquis de la formation au poste de travail et dans des situations nouvelles de celles vues en formation, et la motivation à maintenir ces nouveaux comportements dans le temps.

malheureusement. Théoriquement très riche, ce modèle reste difficilement lisible et donc peu opérationnel, dans le sens où il n'est pas non plus précis sur les moyens permettant d'accroître le transfert.

1.3.8 Le modèle de Holton (1996)

Pour bâtir son modèle, Holton (1996) est parti de celui de Kirkpatrick avec le souhait de l'enrichir en réponse aux critiques émises plus haut.

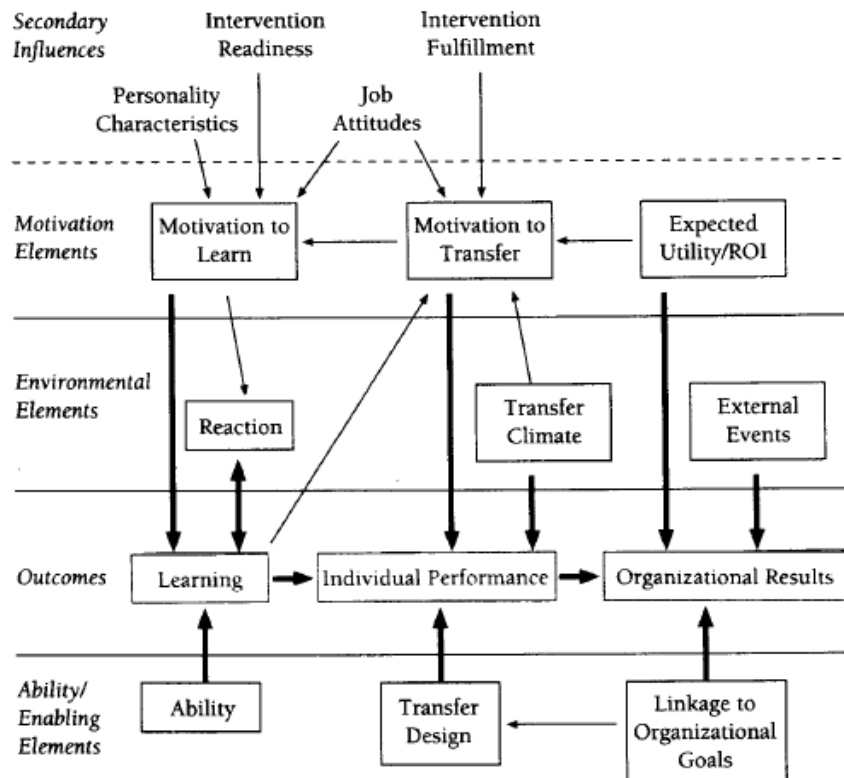
Ainsi, selon lui, les trois différences fondamentales entre son modèle et celui de Kirkpatrick sont les suivantes :

- **L'absence de réactions en tant que résultat primaire** : l'auteur les considère comme n'étant qu'un facteur intermédiaire entre la motivation à apprendre et l'apprentissage. Mathieu, Tannenbaum et Salas (1992) les considéraient aussi comme une variable modératrice du lien entre la motivation à se former et l'apprentissage.
- **Les modifications terminologiques** : au « comportement » (« *behavior* ») succède la « performance individuelle » (« *individual performance* ») qu'il décrit comme un construit plus large et descriptif, plus approprié pour un objectif de formation.
- **L'inclusion d'influences primaires et secondaires sur les résultats** : comme nous en avons déjà discuté au cours de la présentation des modèles précédents, certains auteurs (Noe, 1986 ; Noe et Schmitt, 1986) proposent de considérer que le comportement d'un formé en formation soit fonction de trois facteurs : l'habileté, la motivation et l'environnement. Ce cadre est utilisé ici pour identifier les principales variables (primaires) du modèle que l'auteur regroupe en trois grandes catégories : les éléments facilitateurs, motivationnels et environnementaux. Il identifie aussi des variables secondaires (influence secondaire), comme les caractéristiques de la personnalité ou les attitudes au travail du formé, qui influencent surtout sa motivation.

Par ailleurs, pour l'auteur, les deux premiers résultats (apprentissage et performance individuelle) correspondent à des comportements individuels que la formation peut générer chez le salarié. Selon lui, l'apprentissage peut être considéré comme un comportement dans le sens où l'apprenant va choisir ou non d'apprendre. Toutefois, il considère l'apprentissage comme un comportement interne, au contraire de la performance individuelle qui est un comportement plus extérieur. Les résultats organisationnels concernent eux davantage

l'organisation, non plus le seul formé. Le lien entre performance individuelle et résultats organisationnels rejoint l'approche adoptée par Kozlowski et Salas (1997). Le modèle de Holton (1996) est représenté ci-après.

Schéma 23. Le modèle d'évaluation de la formation de Holton (1996)



Source : Holton (1996, p. 17).

Concernant les hypothèses relationnelles, les variables primaires intervenantes sont présentées dans des boîtes avec des flèches épaisses pointant directement vers l'un des résultats décrits précédemment (apprentissage, performance individuelle, résultats organisationnels). Les variables secondaires intervenantes ne sont pas entourées par des boîtes et ont des flèches plus fines pointant directement vers l'une des principales variables. Comme le précise l'auteur, ce modèle décrit une séquence d'influences sur les résultats se produisant tout au long d'une expérience d'apprentissage individuel. Selon lui, à terme, des résultats positifs devraient renforcer la motivation des participants à se former, d'où l'existence possible de boucles de rétroaction cumulatives (non-reprises dans le modèle). Enfin, il précise que son modèle se limite à l'évaluation des résultats pour une formation en particulier, mais qu'il offre une vue conceptuelle du système organisationnel de formation d'un point de vue « macro ». En effet,

il s'agit à la fois d'un modèle d'évaluation de la formation, mais aussi de diagnostic du processus de formation : il ne se contente pas de dire si la formation a été ou non efficace (selon différents niveaux de résultats), il montre aussi **pourquoi** elle l'a été ou non, en insistant sur le fait que cela n'est pas la seule conséquence de la prestation pédagogique. C'est pourquoi l'auteur considère qu'il s'agit d'un canevas de recherche intéressant, que les chercheurs devraient désormais considérer au lieu de rester focalisés sur le modèle de Kirkpatrick.

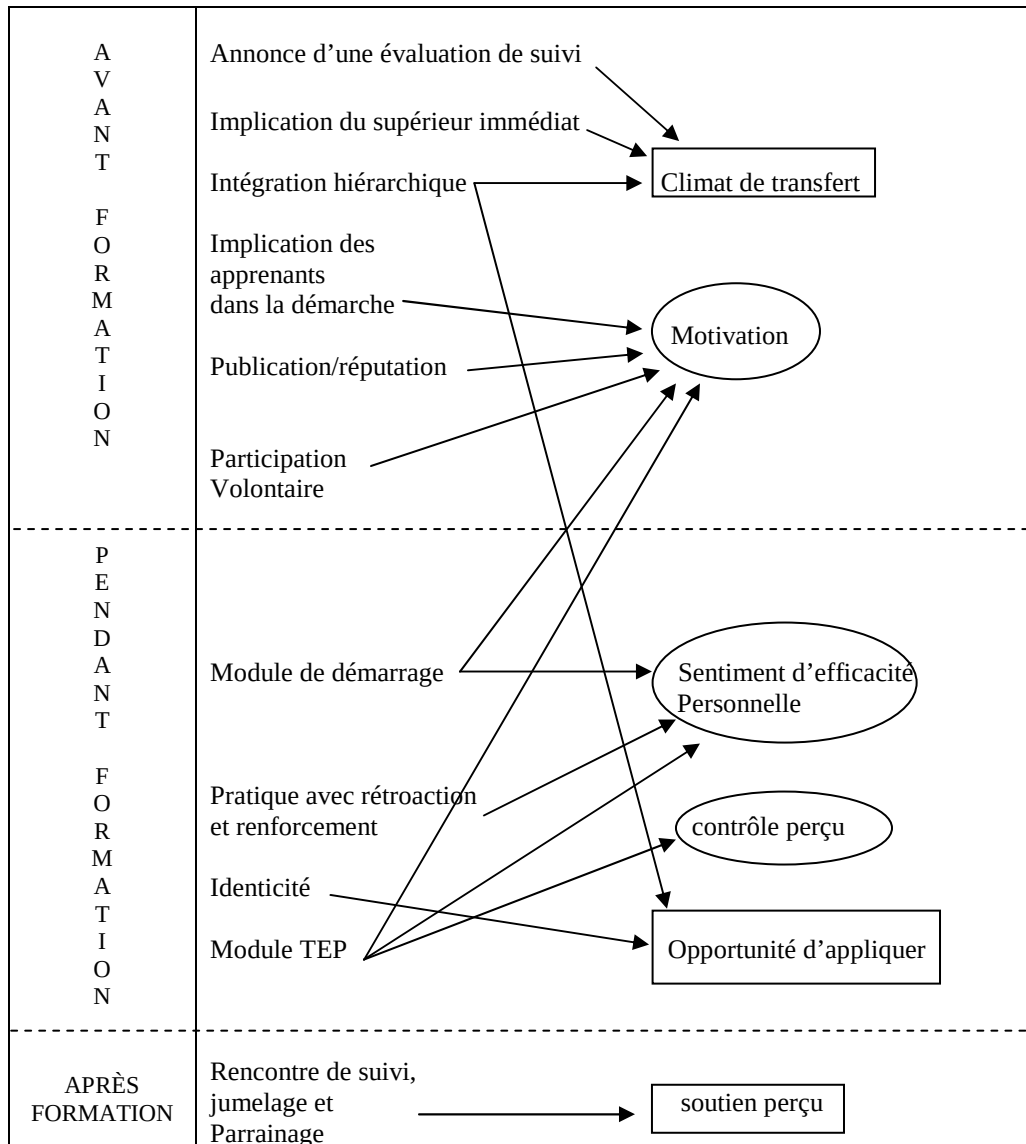
Permettant de véritables avancées, ce modèle n'est toutefois pas exempt de critiques. Pour Devos (2005, p. 56), notamment, il privilégie l'élégance à la pertinence théorique par une catégorisation des variables relativement discutable :

- Les réactions sont considérées comme un élément de l'environnement alors qu'elles ne portent pas sur des éléments de cet environnement (qu'il s'agit de réactions affectives, d'utilité ou de difficulté).
- La catégorie « habileté/éléments facilitants » n'est pas claire. L'auteur dit s'appuyer sur le cadre de Noe (1986), alors qu'il a modifié la catégorie « habileté » pour en faire une catégorie plus floue, intégrant en plus les « éléments facilitants ». Ainsi, les facteurs « orientation de la formation vers le transfert » et « lien avec les objectifs organisationnels » ne se reconnaissent pas dans la catégorie « habileté ». Ces variables n'ont d'ailleurs pas de réel point commun. L'auteur pense d'ailleurs que tous les facteurs cités peuvent être considérés comme des « éléments facilitants ».

Selon nous, la première critique est à relativiser, car les réactions peuvent être considérées comme des éléments environnementaux, au sens où il s'agit des perceptions des formés sur tout ou partie de l'environnement d'apprentissage.

1.3.9 Le modèle de Laroche et Haccoun (1999)

Laroche et Haccoun (1999) proposent un modèle focalisé sur les variables sur lesquelles le praticien peut agir concrètement à l'aide de mesures appropriées pour maximiser le transfert, de par l'impact de ces variables sur les différents processus cognitifs (ex. motivation, sentiment d'efficacité personnelle, contrôle perçu, etc.). Ces variables sont énumérées selon une approche chronologique du processus de formation (avant, pendant et après formation).

Schéma 24. Le modèle de Laroche et Haccoun (1999)

Source : Laroche et Haccoun (1999, p. 19), adapté par Devos (2005, p. 53).

Voici le détail de leurs recommandations pour les trois phases du processus de formation.

Avant la formation :

- **Annoncer une évaluation de suivi :** prévenir les formés que leur apprentissage sera évalué, qu'une évaluation du transfert sera effectuée, etc.
- **Impliquer le supérieur immédiat dans le processus :** l'inciter à participer à la formation, faire en sorte qu'il motive ses collaborateurs à y participer, qu'il en discute avec eux, qu'il fixe des objectifs à la formation, qu'il discute à l'avance avec ses collaborateurs des tâches possibles pour qu'ils aient l'occasion d'appliquer leurs acquis et ainsi maximiser le transfert, etc.

- **Favoriser l'intégration hiérarchique** : former simultanément l'ensemble des membres d'une équipe afin d'éviter certaines résistances lors du transfert, etc.
- **Impliquer les apprenants dans la démarche** : expliquer l'intérêt de la formation pour leur fonction, leur demander leur avis sur le contenu du programme, etc.
- **Soigner la réputation de la formation et en assurer la publication** : communiquer les résultats d'une session précédente, faire témoigner les formés l'ayant suivie, etc.
- **Privilégier au maximum le volontariat pour l'inscription à la formation** : un individu apprend davantage s'il va volontairement en formation plutôt qu'en y étant contraint.

Pendant la formation :

- **Mettre en œuvre un véritable module de démarrage et utiliser la phase d'introduction de la formation dans cette optique** : par exemple, demander à un membre de la direction générale de rappeler l'importance de la formation pour l'entreprise, de préciser ce qui sera attendu des participants à l'issue de la formation, demander aux formés de verbaliser les bénéfices qu'ils pourront retirer de l'utilisation des acquis de la formation, quelles conséquences positives ils voient à leur participation à cette formation, etc.
- **Fournir une rétroaction régulière** : *via* les retours du formateur sur la performance du formé en formation, les retours du manager en poste lors d'une formation multi-sessions, etc. Cette rétroaction doit être propre à la formation et au formé, suffisamment constructive et explicite, et donnée au bon moment, de façon à ce que le formé en retire des éléments intéressants pour son apprentissage.
- **Favoriser les ressemblances entre la formation et la réalité du poste de travail** : au travers des outils utilisés, des temps et délais pour utiliser les savoirs, de la marge de manœuvre donnée dans l'organisation, de l'aide et de la coopération des collègues, etc.
- **Instaurer des modules TEP (transfert à l'environnement pratique)** : à l'aide de grilles d'auto-observation ou de prévention de rechute/d'adoption des anciens comportements, les formés préparent concrètement le retour au poste de travail et les moyens à mettre en œuvre pour favoriser le transfert.

Après la formation : favoriser le soutien de l'environnement de travail des formés afin qu'ils transfèrent leurs acquis rapidement. Trois mesures en ce sens :

- **Le suivi** : organiser une rencontre de suivi avec les formés afin qu'ils échangent sur leurs possibilités de transférer leurs acquis, les difficultés rencontrées, etc.

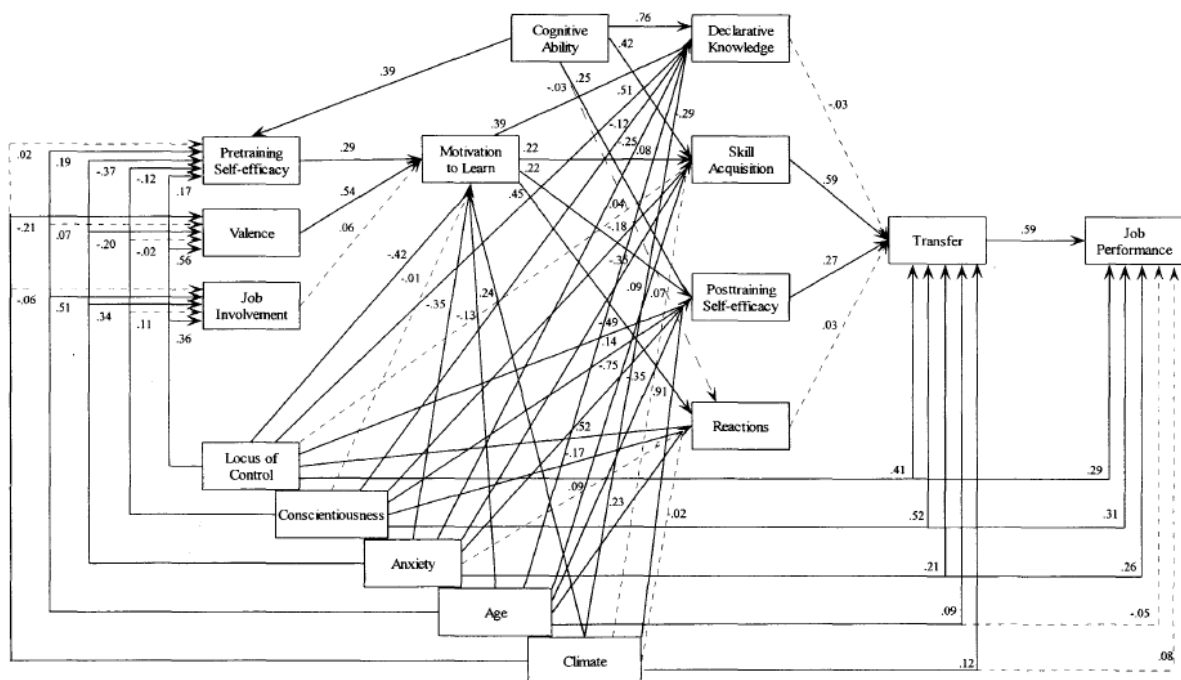
- **Le jumelage** : mettre sur pied un système de jumelage ou proposer aux formés de former de petites équipes afin de s'entraider à la suite de la formation.
- **Le parrainage** : désigner un parrain (généralement une personne expérimentée de l'entreprise) qui aidera le formé dans ses tentatives de transfert des acquis.

Ce modèle apparaît donc intéressant pour les praticiens (auxquels il s'adresse prioritairement) qui peuvent comprendre rapidement quels sont les enjeux du transfert, les conditions de son succès ainsi que les mesures à prendre pour avoir des chances de le maximiser.

1.3.10 Le modèle de Colquitt *et al.* (2000)

Colquitt *et al.* (2000) ont élaboré un modèle intégré sur la motivation à se former, basé sur une méta-analyse d'une vingtaine d'années de recherche. Ils se sont notamment focalisés sur la motivation à apprendre et différentes variables liées à la personnalité du formé.

Schéma 25. Le modèle de Colquitt *et al.* (2000)



Source : Colquitt *et al.* (2000, p. 698).

Les auteurs l'ont testé empiriquement et mis en exergue les processus et variables fondamentaux impliqués dans la motivation à se former tout au long du processus de

formation. Ils ont proposé une analyse en pistes causales reprenant les différents niveaux d'évaluation du modèle de Kirkpatrick. Leur modèle comprend le concept de climat de transfert et un grand nombre de variables individuelles (ex. variables de personnalité, sentiment d'efficacité personnelle, attitudes au travail, etc.). Leur étude suggère que la motivation à se former est un concept multi-facettes et influencé par un ensemble de variables individuelles (ex. la capacité cognitive, le sentiment d'efficacité personnelle, l'inquiétude, l'âge, la conscience...) et situationnelles (ex. le climat). Celles-ci influencent le transfert soit de manière directe, soit par l'effet médiateur de l'apprentissage et du sentiment d'efficacité personnelle. Les auteurs soulignent aussi la nécessité d'évaluer la personnalité du formé au cours de l'analyse des besoins de formation, ce qui est souvent négligé ou ignoré durant la phase de l'analyse de la personne. Globalement, les auteurs conseillent d'intégrer toujours plus de variables de personnalité comme les émotions, l'adaptabilité, etc.

1.3.11 Le modèle des facteurs STAR de Meignant (2006)

Meignant (2006, p. 102-106) propose le modèle STAR (Sélection, *Training*, Adéquation, Résultats) pour désigner les quatre catégories de facteurs indispensables au succès de l'action de formation et sur lesquels il convient de s'interroger avant tout lancement de programme :

- **Le processus de sélection en amont de la formation (S pour « sélection »)** : cette notion de sélection porte sur deux points principaux. En premier, **les objectifs de la formation** : sont-ils pertinents ? Est-ce vraiment ce dont ont besoin les participants pour être plus performants ? Ensuite, **les personnes sélectionnées** : il est nécessaire de s'assurer qu'elles ont les pré-requis nécessaires pour réussir la formation et qu'elles seront mises en situation à leur retour de formation de façon à pouvoir appliquer ce qu'elles ont appris pour pouvoir en tirer profit. C'est aussi ici que l'on trouvera des prescriptions hiérarchiques autoritaires ou tardives de formation, des groupes hétérogènes (fréquents lorsque l'on cherche à remplir des sessions de formation sans vérifier le niveau d'entrée), des salariés qui ne partiront pas en formation (parce qu'ils ne demandent rien), etc. « Le management de la formation nécessite donc de bien maîtriser le processus d'analyse des besoins, en les liant de la manière la plus explicite possible à des résultats attendus, en termes de compétences à acquérir, collectivement et individuellement » (Meignant, 2006, p. 103).
- **La qualité pédagogique (T pour « training »)** : la qualité de la formation dépend d'un certain nombre de facteurs qui vont contribuer (ou non) à sa réussite. Citons entre

autres l'adaptation du contenu et des méthodes pédagogiques au public visé, la compétence et le professionnalisme du formateur (et éventuellement du tuteur), l'adaptation des exercices pratiques aux situations réelles de travail des formés, le rythme et la durée de la formation, l'intérêt des supports pédagogiques, les conditions matérielles de la formation (locaux, équipements, etc.), etc. Il appartient au responsable formation de choisir précisément la meilleure « solution formation » : interne ou externe ? Formateur ou manager du formé ? Sur catalogue ou sur mesure (sur la base d'un cahier des charges) ? Stage « classique » ou autres dispositifs formatifs (ex. *e-learning*... ou toute autre action hors formation) ? Etc.

- **Le « bon moment » (A pour « adéquation »)** : la formation ne doit avoir lieu ni trop tôt (risque d'oublier les acquis, faute d'avoir pu les appliquer), ni trop tard (cela ne sert plus à rien ou, au pire, on a déjà pris de mauvaises habitudes que le temps de formation prévu ne permet plus de surmonter), mais au « bon moment ». Cela nécessite donc une bonne synchronisation entre l'action de formation et le moment où le salarié en aura besoin pour faire aux situations professionnelles exigeant le recours aux savoirs acquis en formation⁴³³. Il s'agit donc d'appliquer le principe du « juste-à-temps » à la formation en la planifiant au mieux (ex. calendrier de formation tenant compte de la date d'arrivée d'un nouvel équipement⁴³⁴, longueur des files d'attente d'accès aux stages, délai entre l'expression du besoin et sa satisfaction, etc.).
- **L'importance perçue (R pour « résultats attendus »)** : la motivation du formé est importante dans la réussite de la formation. C'est une condition indispensable à son implication dans l'apprentissage et le transfert de ce qu'il a appris à son poste de travail. Ainsi, « Si une personne perçoit que la formation va apporter une amélioration de sa maîtrise professionnelle, augmenter ses chances de progression, lui permettre de résoudre des problèmes, de s'adapter à des changements de son environnement, progresser dans sa communication avec les autres, répondre à ses curiosités, si par ailleurs elle est rassurée sur le fait qu'elle a la capacité d'apprendre, elle s'engagera dans la formation avec confiance et intérêt » (Meignant, 2006, p. 105). Le salarié doit donc se sentir soutenu par son environnement de travail et notamment par son manager (ex. entretiens pré- et post-formation, suivi du transfert des acquis, etc.).

⁴³³ Par exemple : « une modification du contenu d'un emploi, une modernisation technique, un changement d'emploi, une promotion, une mobilité, des étapes clés d'un projet d'investissement (matériel ou informatique), et, de manière générale, tout changement significatif dans l'activité du formé » (Meignant, 2006, p. 104).

⁴³⁴ Et non pas uniquement des disponibilités des formateurs et des formés.

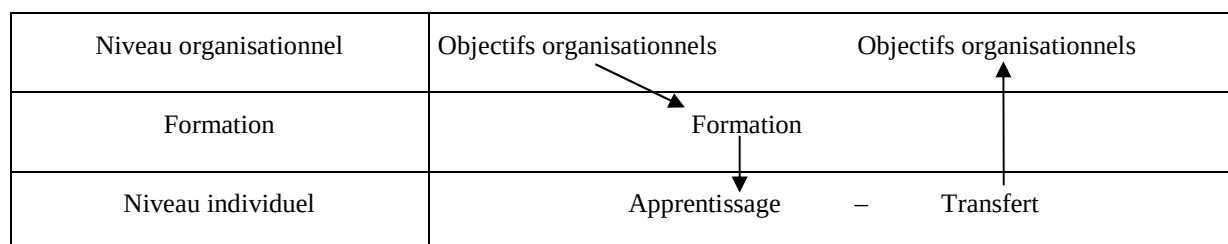
Le cas échéant, ces éléments peuvent s'apparenter à des points de non-qualité du système de formation qu'il convient donc de résorber (Meignant, 2006, p. 108). Meignant (2006, p. 109) évoque notamment les travaux de Verdouw (1988) qui avait opérationnalisé ces facteurs STAR sous la forme d'un outil nommé « la Balance » qui permettait d'évaluer, avant de décider de l'inscription d'une action au plan de formation, si les conditions de réussite et d'efficacité de celle-ci étaient réunies.

Différents auteurs ont rédigé des revues de littérature recensant encore davantage de modèles d'évaluation, tels que Stufflebeam (2001) qui liste 22 approches d'évaluation (regroupables en plusieurs modèles), non-spécifiques à l'évaluation de la formation en entreprise mais qui pourraient être élargies en ce sens, ou Tamkin *et al.* (2002) qui se concentrent sur les modèles d'évaluation de la formation orientés vers l'entreprise. D'autres modèles ont encore émergé plus récemment, majoritairement basés sur les modèles décrits précédemment (Alvarez, Salas et Garofano, 2004 ; Noe et Colquitt, 2002). Nous n'avons pas jugé utile d'en présenter davantage car, de notre point de vue, ceux exposés donnent un panorama suffisant des travaux des chercheurs pour concevoir « l'après-Kirkpatrick ».

Conclusion

Les modèles listés précédemment se focalisent essentiellement sur l'évaluation de l'efficacité d'actions ou programmes de formation, se situant donc au niveau individuel et non organisationnel. Kozlowski, Brown, Weissbein, Cannon-Bowers et Salas (2000) soulignent ce paradoxe : la formation n'est pas là uniquement pour former, mais bien pour servir les objectifs organisationnels. C'est le constat que font aussi Devos et Dumay (2006, p. 41) qui montrent comment les différents niveaux d'analyse peuvent être combinés dans cet objectif.

Schéma 26. Les différents niveaux d'analyse de la formation



Source : Devos et Dumay (2006, p. 41).

Kozlowski *et al.* (2000) notent ainsi que les modèles d'évaluation de la formation au niveau individuel établissent un lien direct entre le niveau individuel (apprentissage et transfert) et les niveaux d'analyse supérieurs (comme les objectifs organisationnels). Aussi, les auteurs pensent que le passage d'un niveau d'analyse à l'autre n'est pas toujours le résultat de l'addition des effets du niveau inférieur. Ainsi, ce n'est pas uniquement en combinant l'apprentissage et le transfert pour chaque formation que l'on pourra atteindre les objectifs organisationnels. Les auteurs distinguent ainsi le transfert « vertical » (passage du niveau individuel au niveau organisationnel) et le transfert « horizontal » (passage de l'apprentissage au transfert des acquis dans un contexte différent de celui de la formation, donc au transfert tel qu'il est conçu dans la littérature présentée précédemment), ce dernier ne portant donc que sur le niveau individuel. Devos et Dumay (2006, p. 42) notent aussi que les auteurs proposent différents processus afin d'agréger les performances individuelles vers des niveaux supérieurs. Ils identifient deux logiques opposées : la logique de « composition » (addition des contributions individuelles les unes aux autres⁴³⁵) et la logique de « compilation » (complémentarité des contributions individuelles qui contribuent donc à un niveau de performance supérieur par le biais de combinaisons plus complexes⁴³⁶). À cela, il est aussi possible de questionner l'existence d'une dynamique de causalité inversée pouvant exister entre les niveaux 3 et 4 (transfert et résultats), ce que Bouteiller et Cossette (2007) nomment le concept d'« Espace d'optimisation du Transfert » (p. 6). Il nous semble intéressant d'explorer ces voies de recherche et de contribuer à l'étude des liens entre les différents niveaux d'analyse. L'approche systémique contribuerait, par exemple, à mieux appréhender la complexité de la formation en tant qu'objet de gestion.

2 Les niveaux d'évaluation de la formation

Les critiques énoncées précédemment à l'encontre du modèle de Kirkpatrick ne remettent pas en cause l'existence des différents niveaux d'évaluation de la formation⁴³⁷. Ainsi, nombre de chercheurs (Alliger *et al.*, 1997 ; Kraiger *et al.*, 1993 ; Tracey *et al.*, 2001 ; Warr et Bunce, 1995) les ont intégrés. Ci-après, nous proposerons pour chacun de ces niveaux⁴³⁸ des éléments de définition et des méthodes d'évaluation, et nous préciserons les utilités et finalités de leur

⁴³⁵ Comme la performance d'un groupe de dactylos.

⁴³⁶ Comme la performance d'une équipe médicale en salle d'opération.

⁴³⁷ À l'exception de Holton (1996) qui ne considère pas les réactions comme un résultat de la formation.

⁴³⁸ Nous présenterons également le niveau du retour sur investissement (Phillips) qui, bien que ne figurant pas dans le modèle de Kirkpatrick, apparaît souvent en complément comme cinquième niveau « naturel » du modèle.

évaluation ainsi que les difficultés et limites inhérentes à celle-ci. Le cas échéant, nous présenterons les facteurs susceptibles de les influencer.

2.1 Niveau 1 : réactions

L'évaluation à ce niveau « consiste à interroger les stagiaires, le plus souvent “à chaud”, c'est-à-dire à la fin du stage, avant qu'ils ne se dispersent, sur leur niveau de satisfaction sur la prestation fournie » (Meignant, 2006, p. 369). Les praticiens qualifient généralement ce niveau d'évaluation « à chaud »⁴³⁹. Selon les modèles, les chercheurs parlent de réactions ou de satisfaction⁴⁴⁰. Il existe un autre type de satisfaction : celle de l'entreprise vis-à-vis de la prestation fournie par l'organisme de formation. Les éléments dont on tiendra alors compte porteront plus globalement sur le management de l'ensemble de la prestation, la préparation de celle-ci, sa mise en œuvre et le suivi qui en est fait (Mulder, 2001, p. 325). On se situe ici davantage dans une logique de qualité totale, de satisfaction de l'entreprise en tant que cliente. Ce n'est pas la vision de la satisfaction que nous retiendrons ici, mais bien les réactions des participants eux-mêmes.

2.1.1 Définition

Différents auteurs ont proposé d'affiner ce niveau en considérant les réactions comme un construit multidimensionnel d'ordre affectif et socio-émotionnel :

- Tannenbaum *et al.* (1991) considèrent que les réactions recouvrent trois éléments majeurs : l'attente (« *expectation* »), le désir (« *desire* ») et la perception (« *perception* »).
- Alliger *et al.* (1997) distinguent la dimension affective de la dimension utilitaire, donc les réactions affectives (appréciations sur la formation) et les réactions sur l'utilité, en intégrant les jugements de transférabilité ou d'utilité de la formation par les participants. Ces auteurs rejoignent donc Warr et Bunce (1995) qui proposent d'appréhender les réactions au travers de trois dimensions : le plaisir, l'utilité perçue et la difficulté perçue.

⁴³⁹ C'est d'ailleurs un abus de langage car l'expression « à chaud » indique à quel moment a lieu l'évaluation, non pas quel est l'objet de l'évaluation. En effet, il est possible d'évaluer les réactions « à froid », par exemple plusieurs mois après pour demander au formé si, après coup, il est toujours satisfait de la formation suivie.

⁴⁴⁰ Pour Kirkpatrick (1998), il est important que les formés réagissent favorablement à la formation car ils en sont les premiers clients. En cela, l'utilisation de l'expression « évaluation de la satisfaction » appuie peut-être davantage ce point de vue.

- Pour Morgan et Casper (2000), les seuls facteurs d'affectivité et d'utilité sont insuffisants pour appréhender toute la complexité des données recueillies dans les questionnaires.
- Tan *et al.* (2003) suggèrent de distinguer les dimensions affectives et cognitives de la satisfaction.

Les réactions représenteraient donc un ensemble complexe de variables que l'on ne saurait réduire à quelques dimensions. Il s'agirait ainsi d'une construction multidimensionnelle (Morgan et Casper, 2000 ; Tracey *et al.*, 2001).

2.1.2 Méthodes d'évaluation

Les entreprises ont fréquemment recours à cette évaluation (Morgan et Casper, 2000) qui, en plus d'être importante, est facile à réaliser et à mettre en œuvre (D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick, 2006, p. 27), donc peu coûteuse. De ce fait, elle est quasiment systématique dans les formations, reposant sur des outils souvent standardisés, donc applicables à tous types de formations et de participants.

Le questionnaire distribué en fin de formation (« à chaud ») aux formés est l'outil le plus souvent utilisé⁴⁴¹. Les dimensions de la satisfaction évaluées sont nombreuses et assez hétérogènes. Plusieurs auteurs ont fait des propositions à ce sujet :

- Pour Lee et Pershing (1999), la sélection des dimensions à évaluer et des questions qui vont en découler dépend de l'activité de formation à évaluer et des buts recherchés par l'évaluation. Ils suggèrent toutefois de retenir ces dix dimensions⁴⁴² : objectifs et contenu du programme, matériel du programme, méthodes et technologies de livraison du contenu, formateur/facilitateur/animateur⁴⁴³, activités de formation, durée du

⁴⁴¹ Au cours de ces dernières années, après avoir pu consulter attentivement près de 150 questionnaires de ce type, nous avons pu remarquer que la construction de ces questionnaires aboutissait davantage à une liste à la Prévert. Ils avaient rarement été conçus à la suite d'une réflexion sur l'importance de mesurer telle ou telle dimension.

⁴⁴² Dans leur article, ces auteurs précisent le détail de chacune de ces dimensions et proposent pour chacune d'elles des questions pouvant être utilisées.

⁴⁴³ Pour D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 12-13), un bon formateur doit avoir une bonne connaissance de la matière enseignée, un désir d'enseigner/de former, une bonne aptitude à communiquer, une capacité à inciter les stagiaires à participer et être focalisé sur l'apprenant. Un formateur qui se réclamerait du constructivisme ou socio-constructivisme montrerait son professionnalisme, car il ne baserait pas ses pratiques pédagogiques sur des théories de l'apprentissage fragiles ou dépassées. Le choix du formateur dépendra aussi des objectifs de la formation, il sera alors plus ou moins focalisé sur le contenu du programme (ex. formations techniques) ou sur l'apprenant (ex. formations comportementales).

programme, environnement de formation⁴⁴⁴, attentes du formé à l'égard du transfert, logistique, évaluation globale pour l'ensemble de la formation. Ils conseillent aussi de finir l'évaluation par une question ouverte relative aux recommandations à formuler pour améliorer la formation.

- Morgan et Casper (2000) ont eux identifié six dimensions composant le concept de satisfaction⁴⁴⁵, à savoir la satisfaction à l'égard du formateur, de la gestion de la formation, du processus d'évaluation de l'apprentissage, de l'utilité de la formation, du matériel du cours et, enfin, de la structure du cours.
- Meignant (2006, p. 369) note que les items figurant dans le questionnaire sont généralement ceux-ci : appréciation globale du stage, appréciation de l'adéquation de la formation aux besoins et attentes des formés, qualité des contenus (niveau, adaptation, intérêt), qualité des méthodes et supports pédagogiques et de la documentation remise, prestation de l'animateur et des intervenants⁴⁴⁶, possibilité d'appliquer les acquis en situation réelle de travail, conditions générales de déroulement du stage (locaux, hébergement, etc.), suggestions pour améliorer les points précédents, etc.

L'évaluation peut aussi porter sur des éléments très précis et qui, *a priori*, n'auraient pas systématiquement faits l'objet d'une évaluation. Gerard (2003, p. 5) cite ainsi l'anecdote du repas, offert le midi de la formation, qui se révélerait être trop frugal ou trop copieux et qui pourrait rendre les participants de mauvaise humeur ou, au contraire, les endormir. L'évaluation peut aussi être liée à des objectifs fixés en amont, que l'on pourra collecter au sein de différents référentiels (ex. projet pédagogique, attentes des formés, moyens mis en œuvre dans la formation, etc.). On peut aussi intégrer dans le questionnaire les objectifs d'application (ou engagements pris) qui pourraient être réutilisés plus tard pour l'évaluation

⁴⁴⁴ Celui-ci doit offrir un cadre propice à l'apprentissage. Les facteurs pouvant s'avérer déterminants peuvent être l'emplacement du centre de formation (difficile de motiver les participants si l'endroit est géographiquement très éloigné ou difficile d'accès, surtout si le départ n'est pas volontaire), le niveau de confort (température adéquate, air ventilé, mobilier en bon état, éclairage suffisant, etc.), les informations et documentations à dispositions (revues, magazines, ouvrages... plus elles seront nombreuses et liées à la formation, plus elles pourront compléter utilement le contenu vu en formation), l'espace (une salle ni trop petite pour ne pas créer un sentiment d'enfermement, généralement plus adaptée pour les formations en petits groupes privilégiant l'échange, ni trop grande pour ne pas donner une impression de vide, généralement plus adaptée pour des conférences ou cours magistraux), la décoration, etc. Concernant ce dernier point, Knowles (1990) a donné l'exemple d'une formation se déroulant au sous-sol d'un immeuble, dont la salle disposait de toutes petites fenêtres et affichait des tableaux noirs recouvrant les murs. Cela avait une influence néfaste sur les participants (faible motivation, peu de participation...), contrairement aux salles qui proposaient une toute autre décoration (ex. couleurs, dessins humoristiques, etc.).

⁴⁴⁵ Les auteurs ont eu recours à une analyse factorielle portant sur les réponses de 9 000 sujets à 32 questions portant sur la satisfaction vis-à-vis de la formation. Ils en ont donc retenu les six dimensions essentielles.

⁴⁴⁶ Afin que l'apprentissage se déroule dans de bonnes conditions, ils doivent aussi pouvoir instaurer un climat relationnel de qualité, notamment en encourageant les formés à participer.

du transfert. De manière générale, il est nécessaire de **se poser la question des objectifs de l'évaluation et de l'utilisation qui sera faite des résultats** afin de savoir précisément quelles dimensions mesurer.

Aussi, **la faible qualité des questionnaires d'évaluation** a été pointée du doigt par plusieurs auteurs. Une étude de Lee (1998, cité par J. A. Pershing et J. L. Pershing, 2001) a analysé le contenu de 77 questionnaires de satisfaction utilisés par des entreprises privées. L'auteur conclut en affirmant que seule la moitié des questionnaires pouvait être jugée comme étant de qualité professionnelle. Une seconde étude, menée par J. A. Pershing et J. L. Pershing (2001) a, elle, analysé 50 questionnaires de satisfaction utilisés régulièrement par une école de médecine. Les auteurs relèvent plusieurs problèmes dans les questionnaires analysés dans 60 % des cas. Ils vont même jusqu'à estimer que 92 % de ces questionnaires ne sont pas de qualité professionnelle. Les problèmes les plus courants identifiés par les auteurs en matière de conception de ces questionnaires d'évaluation (en plus de l'absence ou de l'incomplétude des dimensions précitées) sont les suivants : des questions trop longues ou complexes (le répondant peut s'y perdre ou mal interpréter celles-ci), des questions formulées d'une telle façon qu'elles mesurent deux éléments différents, des questions trop subjectives, biaisées dans leur formulation (incitant le répondant à fournir une réponse déjà connue par avance par le concepteur du questionnaire), des questions qui ne visent pas directement les réactions du répondant mais celles des autres (elles demandent aux répondants de porter un avis sur ce que les autres savent, pensent, ressentent, vis-à-vis de tel ou tel élément... or le répondant ne peut logiquement le savoir et donc répondre à leur place), des catégories de réponses inadéquates au vu de la nature de la question, des échelles de mesure mal conçues (ex. favorisant des réponses positives ou négatives, mélangeant chiffres et mots, peu conventionnelles et risquant de créer de la confusion chez les répondants, etc.)⁴⁴⁷, etc. Ces auteurs proposent donc de mettre en œuvre **des règles de conception homogènes** afin que les praticiens disposent de questionnaires rigoureusement élaborés.

⁴⁴⁷ Nous avons rencontré un formateur qui, conscient du biais potentiel introduit par les échelles de mesure, demandait aux salariés de se prononcer sur une échelle de type accord-désaccord en présentant son échelle ainsi : 5-4-3-2-1 (et non 1-2-3-4-5 habituellement), où 5 signifie « Totalelement en accord » et 1 « Totalelement en désaccord ». Il nous a ainsi expliqué que les meilleures réponses seraient plus souvent cochées car elles étaient situées près des questions, là où « traîne » le stylo des répondants, et que ces derniers faisaient preuve de « paresse » ne souhaitant pas trop promener leur stylo dans le questionnaire. Ils cocheraient ainsi les réponses les plus rapidement atteignables par leur stylo.

Reitz (1997, p. 4-5) a aussi émis quatre critiques, relatives cette fois aux **modes d'administration des questionnaires** :

- **La subjectivité des réponses** : en se basant sur les perceptions des participants, on prend le risque d'avoir des réponses sensiblement différentes, selon la manière dont les participants ont réagi à la formation. Et pourtant, deux répondants donnant des réponses complètement différentes auraient chacun « raison ». Prudence donc dans le traitement et l'analyse des résultats si l'on souhaite généraliser à partir de quelques réponses forcément subjectives.
- **Les réponses portent sur des faits passés** : les répondants peuvent ne pas se souvenir complètement de chacun des éléments de la formation questionnés. Là aussi, les réponses seront de qualité inégale, encore plus si la formation s'étend sur une assez longue période.
- **La rapidité avec laquelle les réponses sont données** : en fin de formation, les participants sont souvent pressés de repartir (pour des raisons de transport par exemple). Cela peut donc nuire à la validité des réponses⁴⁴⁸.
- **Le biais positif potentiel des réponses** : les répondants peuvent toujours craindre des représailles, même si les règles de l'anonymat leur ont été clairement précisées.

En réponse à ces critiques, ces techniques permettraient de **fiabiliser au maximum la forme des questionnaires** (Covert, 1984 ; Swisher, 1980, cité par J. A. Pershing et J. L. Pershing, 2001) :

- insérer un texte d'introduction (rappelant les buts de l'évaluation, appelant à la coopération de chacun et mentionnant les procédures utilisées permettant d'assurer la confidentialité des réponses et l'anonymat des répondants) ;
- indiquer clairement comment répondre aux questions en distinguant les deux types (questions ouvertes et fermées) ;
- expliquer l'échelle de mesure employée et la manière de l'appréhender ;
- présenter clairement le questionnaire, de la manière la plus professionnelle qui soit (ex. formulation des questions, texte clair et compréhensible, qualité de la forme, texte aéré, etc.) ;
- insérer un texte relatif aux règles de confidentialité et d'anonymat (mentions déjà indiquées en introduction mais qui méritent d'être rappelées) ;

⁴⁴⁸ D'où l'intérêt d'évaluer non pas « à chaud » mais « à tiède », 24 à 48 heures après la formation par exemple.

- insérer un texte de conclusion expliquant que faire du questionnaire complété, remerciant les participants.

Enfin, **l'évaluation formelle peut être complétée par une évaluation informelle** mobilisant un ou plusieurs acteurs afin de recueillir les réactions des formés (qui peuvent ne pas toujours se retrouver dans les questions préétablies proposées, mêmes ouvertes) :

- le formateur à l'occasion d'un tour de table (en cours ou en fin de formation), même s'il peut être délicat d'être juge et partie, au risque de biaiser les réponses ;
- le responsable formation en clôture de formation, de retour en poste, etc. ;
- le manager de manière informelle (de retour en poste) ou formelle (à l'occasion d'entretiens de suivi de la formation, des évaluations « à froid », etc.).

Également, il est possible de demander à quelques experts (internes ou externes) ce qu'ils pensent du *design* et du contenu de la formation, etc. Kraiger (2002) pense justement qu'il est inapproprié de demander à des participants peu expérimentés de porter un jugement sur la compétence du formateur ou sur le temps alloué pour la pratique en formation. Il propose de demander l'avis d'experts internes à l'entreprise afin de disposer de données plus valides.

Pour terminer sur les méthodes d'évaluation des réactions des formés, nous pouvons nous référer aux directives proposées par D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 28-40) afin de permettre aux professionnels de la formation de retirer un maximum de bénéfices de cette évaluation. Nous les avons synthétisées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 20. Les conseils des Kirkpatrick pour évaluer le niveau 1

Conseils	Détails / Utilités
1. Déterminer ce que l'on souhaite savoir	- Obtenir séparément les réactions sur la formation elle-même et sur le formateur. - Définir les éléments sur lesquels on souhaite obtenir les réactions des formés.
2. Construire le questionnaire de manière à pouvoir quantifier les	- Quantifier au maximum les réactions de façon à produire un maximum d'informations en un minimum de temps (car les participants sont souvent soucieux de partir à la fin de la formation et de ne pas avoir à passer trop de temps à renseigner ces questionnaires, ou considèrent que les formateurs ne tiendront pas vraiment compte de leurs commentaires).

réactions	- Proposer un questionnaire unique, même s'il y a plusieurs formateurs. - Tester le questionnaire auprès de plusieurs groupes de participants afin de savoir si l'on obtient les informations souhaitées (en quantité et en qualité)⁴⁴⁹. - Réfléchir à une informatisation possible des questionnaires (les adapter pour être renseignés et analysés par ordinateur)⁴⁵⁰.
3. Encourager les commentaires écrits et les suggestions	- Obtenir des commentaires supplémentaires aux notes issues des questions fermées (avoir les raisons justifiant ces réactions, les suggestions d'amélioration, etc.). - Faire en sorte que l'évaluation fasse partie intégrante du programme (pour éviter que les questionnaires soient laissés dos à la table, parfois sans commentaires explicatifs)⁴⁵¹.
4. Obtenir 100 % de réponses immédiates	- Collecter les questionnaires complétés à la fin de la formation (si l'on demande aux participants de le faire en dehors, le taux de retour en sera affecté et les réponses ne seront pas représentatives des réactions de l'ensemble du groupe). - Proposer une deuxième évaluation, le cas échéant (si l'on pense que les réactions seront plus significatives si les participants ont pris plus de temps pour compléter les questionnaires). On enverra alors une feuille de suivi des réactions avec note explicative.
5. Obtenir des réponses honnêtes	- Privilégier l'anonymat des réponses afin de favoriser des réponses honnêtes⁴⁵². Les questionnaires remplis seront mis en tas sur la table, de façon à ne pas pouvoir identifier qui a dit quoi. Cela pose moins de problème avec un formateur externe (pas ou peu de possibilités de répercussions négatives pour les participants), alors que ce sera différent avec un formateur interne : le formateur ou un membre du service formation, considérant que cette réaction n'est pas justifiée, pourrait en parler au manager du participant (ce dernier pouvant être aussi le formateur). - Proposer un anonymat facultatif, le cas échéant. Par exemple, insérer un cadre au bas du questionnaire nommé « Identité (facultatif) » ou « Signature (facultatif) ». Il est souvent utile de savoir qui a émis un commentaire (pour citer le témoignage positif dans les futurs catalogues de formation, contacter directement la personne pour en savoir plus sur ce commentaire ou cette suggestion, etc.).

⁴⁴⁹ Les auteurs notent que les formateurs ont leur propre philosophie à propos des questionnaires qui devraient être utilisés. Certains aiment les questions ouvertes qui nécessitent beaucoup d'écrits. Ils pensent que cocher des cases ne produit pas assez de retours et même que c'est abusif que de dire aux formés ce qu'ils doivent répondre ou penser. D'autres gardent cela le plus simple possible et demandent juste aux formés de cocher quelques cases.

⁴⁵⁰ Les TIC permettent d'automatiser une grande partie du processus d'évaluation (distribution des questionnaires, collecte des données, gestion automatique des relances, traitement et analyse des données, création des rapports d'évaluation, etc.), ceci à l'aide d'applications généralement disponibles sur Internet ou au sein de l'intranet de l'entreprise. Certaines sociétés spécialisées proposent aussi de prendre en charge l'intégralité du processus d'évaluation des formations (externalisation).

⁴⁵¹ Par exemple, cinq minutes avant la fin, le formateur dira « Merci de prendre le temps de remplir le questionnaire de réactions et de noter vos commentaires. Ensuite, j'aurai une dernière annonce à faire. » On peut aussi distribuer les questionnaires au début en soulignant l'importance des commentaires et suggestions.

⁴⁵² Les auteurs remarquent que certains formateurs aiment savoir qui a dit quoi et ils utilisent une approche qui leur permet de le savoir. Par exemple, ils demandent aux participants de signer les questionnaires. Ou encore, ils leur demandent de remplir le questionnaire et de le laisser à leur place. Dans un programme, les formateurs utilisent un questionnaire à double face : d'un côté, on les questionne sur leurs réactions, de l'autre côté, il est demandé de renseigner des informations personnelles (nom, département, etc.). Les auteurs se demandent si les formateurs qui font cela sont astucieux ou... stupides.

6. Développer des standards acceptables	- Élaborer un formatage numérique des réponses et résultats issus des questionnaires (échelles de mesure quantifiées, résultats sous forme de scores, etc.). - Établir des normes de performance acceptables (résultat espéré). On tiendra compte des résultats des évaluations précédentes (par formation et par formateur, globaux et par items), ainsi que des moyens mis en œuvre.
7. Mesurer les réactions par rapport à ces standards et prendre les mesures appropriées	- Comparer les résultats avec les valeurs standards (et suivre ces évolutions dans le temps, afin de constater les progrès comme les régressions)⁴⁵³. - Prendre les mesures appropriées. En cas d'écarts négatifs, plusieurs actions possibles : effectuer un changement (formateur, installations, contenu, ou tout autre élément de la formation), modifier la situation (si le formateur ne respecte pas les normes, l'aider en lui apportant des conseils, de nouveaux supports audiovisuels, ou autres), vivre avec une situation insatisfaisante, changer la norme si les conditions changent. - Tenir compte des évaluations pour s'améliorer en tant que formateur (savoir se remettre en cause pour améliorer ses pratiques). Pour cela, il peut être utile que les formateurs aient pris connaissance avant la formation des questionnaires d'évaluation qui seront distribués, afin de savoir sur quoi ils seront évalués, et qu'ils sachent que le taux de satisfaction sera comparé avec une norme.
8. Communiquer les réactions de manière appropriée	- Prévoir un plan de communication des résultats aux différentes parties prenantes : → Les formateurs⁴⁵⁴ : pour améliorer leurs formations principalement. Ils peuvent aussi être communiqués à l'organisme de formation (suivi de la performance des formateurs et identification des axes de progrès, gestion des insatisfactions clients et communication des résultats⁴⁵⁵, communication des résultats ou témoignages à des fins de « marketing », etc.). → Les membres du service formation : pour la sélection des organismes de formation, pour communiquer en interne sur les résultats (ex. synthèse mensuelle ou trimestrielle dans un rapport d'activité du service, avec commentaires). C'est aussi une question de légitimité. → Mais aussi les membres concernés de la DRH, le comité formation/comité consultatif (partenaires sociaux), les participants, les managers, la direction générale⁴⁵⁶, etc. - Deux questions se posent : qui veut les voir et avec qui l'équipe du service formation souhaite-t-elle communiquer (est-ce juste de la curiosité ou le demandeur a-t-il des raisons légitimes ?) ? À quelle fréquence les communiquer et à quel niveau de détail ?

Source : adapté et traduit de D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 28-40).

⁴⁵³ Comme le rappelle Meignant (2006, p. 369), cela suppose que le questionnaire d'évaluation soit resté le même dans le temps.

⁴⁵⁴ A minima, une synthèse anonyme des résultats. Nous avons déjà remarqué que l'évaluation des réactions faisait généralement l'objet d'un doublon : l'organisme de formation et l'entreprise souhaitent, chacun, proposer leur questionnaire d'évaluation. Suite à quoi, il est plus rare que l'organisme de formation communique les résultats à l'entreprise... et inversement !

⁴⁵⁵ Notamment si un cahier des charges précise que l'organisme de formation, organisant une formation pour le compte d'une entreprise, doit rendre compte à celle-ci de son activité et lui communiquer les résultats obtenus (Meignant, 2006, p. 369).

⁴⁵⁶ Surtout si des décisions doivent être prises en ce qui concerne les effectifs, les budgets, les augmentations de salaires, les promotions, les licenciements, etc.

2.1.3 Utilités et finalités

Peu coûteuse et rapide à mettre en œuvre, l'évaluation des réactions présente un certain nombre d'avantages.

Tout d'abord, elle permet de **valider la qualité de la formation**. Elle permet de s'assurer que les participants ont bien réagi à celle-ci et qu'ils en ont été satisfaits. Kraiger (2002) y voit un moyen d'évaluer rapidement le contenu de la formation, son *design* et la façon dont elle a été délivrée, en se basant sur les perceptions des formés. En parlant de « clients » de la formation, D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 21) la considèrent comme une mesure de satisfaction de la clientèle, dès lors que l'on considère que de la prestation dépendent les réactions des formés, et donc la pérennité et le développement de l'activité du formateur (image, notoriété, nouveaux clients, participation à de futurs programmes...). Il serait aussi peu concevable de continuer à proposer des programmes de formation qui ne remportent pas une franche adhésion (Goldstein et Ford, 2002 ; Haccoun *et al.*, 1997, p. 109). Cette évaluation sert aussi aux gestionnaires et aux décideurs qui pourront alors savoir si la formation correspondait bien à leurs attentes et à l'idée qu'ils s'en faisaient.

Également, elle peut être utile pour **améliorer la qualité de la formation**. Cette évaluation sert donc aussi aux concepteurs de la formation ou aux formateurs à réguler le dispositif de formation en cours d'action (lorsque l'évaluation a lieu durant la formation) ou à repérer les améliorations à apporter à la fin de l'action de formation. D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 72) conseillent de tenir compte des commentaires négatifs (si ceux-ci sont nombreux, car un commentaire isolé sur un groupe de 20 formés ne doit pas forcément remettre en cause tout ou partie de la formation). Pour D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 27), elle donne un retour précieux qui aide à évaluer le programme, ainsi que des commentaires et des suggestions servant à améliorer les programmes futurs. Ces questionnaires permettent aussi de collecter des données quantitatives pouvant être utilisées pour établir des normes de performance⁴⁵⁷ pour les prochains programmes (D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick, 2006, p. 27). Cette évaluation est aussi justifiée au sens où, si les participants n'ont pas été satisfaits de la formation, ils en garderont un souvenir négatif qui pourra avoir un impact défavorable sur les formations à venir⁴⁵⁸.

⁴⁵⁷ Par exemple, se fixer un objectif de 80 % de satisfaction pour chaque item.

⁴⁵⁸ Ce qui en fait un déterminant potentiel de l'efficacité des futures formations.

Toujours dans une logique d'amélioration, l'évaluation des réactions peut contribuer à **améliorer le processus de formation**. Pour Barzucchetti et Claude (1995), elle permet en effet de « proposer des éléments de diagnostic quant à l'efficacité du dispositif de formation et donc fournir des idées d'amélioration de celui-ci » (p. 72). On se situe donc davantage dans l'évaluation même du processus de formation que de ses résultats.

Également, elle permet de **responsabiliser les participants**, en les rendant davantage acteurs de la formation et de son évaluation (Barzucchetti et Claude, 1995). Il est aussi question de **respecter les participants** (question « politique ») : les participants doivent savoir que leur retour est important, d'autant qu'ils ne choisissent pas systématiquement et volontairement de partir en formation. Pour D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 27), l'évaluation montre aussi aux participants que les formateurs sont là pour les aider à mieux faire leur travail et qu'ils ont besoin de leur retour pour déterminer à quel point ils ont été ou non efficaces. Sans évaluation, le message envoyé par les formateurs est qu'ils savent ce que les participants veulent et ce dont ils ont besoin, et qu'ils peuvent juger seuls de l'efficacité du programme sans retours de leur part.

L'évaluation à ce niveau permet aussi de disposer de premiers éléments pour **communiquer les résultats de la formation**. Les données quantitatives recueillies peuvent être rapidement communiquées aux managers et autres personnes concernées par le programme de formation (D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick, 2006, p. 27). Comme le soulignent D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 22), même si la formation est donnée dans et par l'entreprise, il s'agit toujours de questionner la satisfaction du client, car de la qualité de ses réactions peut dépendre le succès ou l'échec d'un programme. Cela est d'autant plus vrai que des réactions négatives peuvent être rapidement transmises à leurs managers directs et, indirectement, à la direction générale qui décidera de l'avenir des programmes de formation.

Enfin, l'évaluation des réactions peut aussi avoir comme intérêt potentiel d'**accroître les chances d'apprentissage et de transfert**. En effet, dans le modèle de Kirkpatrick, les réactions représentent le premier niveau de résultat recherché, pouvant conditionner les autres résultats. Ainsi, pour D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 22), si les formés ne réagissent pas positivement, ils ne seront probablement pas motivés pour apprendre. De plus, même si des réactions positives ne garantissent pas un apprentissage de qualité (niveau 2), des réactions négatives peuvent réduire la probabilité que cela soit le cas. Les scientifiques de la

cognition affirment ainsi que les réactions des formés peuvent jouer un rôle important en suscitant leur intérêt et leur attention, tout en renforçant leur motivation (Patrick, 1992, cité par Holton, 1996, p. 10), ce qui est une condition essentielle de l'apprentissage. Enfin, différents chercheurs en notent l'utilité et l'efficacité en tant que critère d'évaluation (Colquitt *et al.*, 2000 ; Tannenbaum et Yukl, 1992), ce qu'a encore démontré plus récemment une méta-analyse dont les résultats démontrent l'équivalence, en termes de pouvoir explicatif de l'efficacité de la formation, de chacun des quatre niveaux d'évaluation du modèle de Kirkpatrick (Arthur, Bennett, Edens et Bell, 2003).

Ce dernier atout (mais aussi les autres) amène D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 71) à conseiller de commencer l'évaluation par le niveau 1, de l'évaluer systématiquement, puis d'aller plus loin dans les niveaux (2, 3 et 4), si le temps et les opportunités le permettent.

2.1.4 Difficultés et limites

Forte des atouts énumérés précédemment, l'évaluation des réactions n'est pas exempte de critiques pour autant.

La première d'entre elles concerne **la sensibilité de l'évaluation au climat relationnel de la formation**. C'est ainsi que nombre de formateurs nomment les questionnaires de réactions les « feuilles du bonheur » (« *happiness sheets* ») (D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick, 2006, p. 27), partant du principe que si le formateur sourit beaucoup, les résultats seront bons. Meigniant (2006) remarque qu'« Il est tout à fait possible d'avoir suivi un stage inutile et d'en avoir une bonne opinion fondée sur l'ambiance et le degré de sympathie qu'inspirent l'animateur et les autres participants » (p. 370). Mais quelle sera la pertinence du fond par rapport aux besoins de l'évaluation ? Pour Tamkin *et al.* (2002), l'évaluation des réactions seule ne permet pas de juger de la valeur réelle de la formation. L'évaluation à ce niveau ne correspond pas réellement à une culture de résultat et n'en favorise pas l'instauration.

Est reprochée également **l'unilatéralité de l'évaluation**. Cette évaluation place les participants en situation d'évaluer la formation, et non l'inverse (Meigniant, 2006, p. 370). Se limiter à cette seule évaluation reviendrait à porter un jugement uniquement sur la formation et le formateur, sans que ne soit évalué le participant en retour (en particulier, sur sa progression).

Un autre inconvénient concerne **la faible exploitation des résultats** issus de cette évaluation, faute de moyens adéquats (Devemy, 2002). « L’“évaluation” » de ces actions se limite dès lors parfois à un simple coup d’œil rapide d’un gestionnaire de formation ou du formateur sur les questionnaires, sans qu’il y ait la moindre décision qui en découle » (Gerard, 2003, p. 1). D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006) notent aussi que beaucoup de formateurs se contentent du niveau 1 et, pourtant, ne tiennent pas compte des commentaires, avec des propos du type « Eh bien, vous ne pouvez pas plaire à tout le monde » ou « Je sais qui a dit cela, et je ne suis pas surpris »⁴⁵⁹ (p. 71, traduction libre). Et ils ne procèdent à aucun changement ou ne mettent en œuvre aucun plan d’actions pour améliorer la formation.

Enfin, **la faiblesse voire l’absence de lien avec les autres niveaux de résultats** est probablement la limite la plus sérieuse. Autrement dit, le niveau des réactions est-il un bon prédicteur des niveaux 2, 3 et 4 ? Si une corrélation était réellement avérée, cela serait très intéressant pour les praticiens qui pourraient alors se focaliser essentiellement sur ce premier niveau. Mais ça n’est pas si simple. Plusieurs chercheurs ont démontré que cette corrélation était excessivement faible, voire inexistante (Alliger et Janak, 1989 ; Alliger *et al.*, 1997 ; Boyle et Crosby, 1997 ; Holton, 1996 ; Rough, 1994, cité par Tamkin *et al.*, 2002 ; Warr *et al.*, 1999). Ainsi, « l’opinion d’un stagiaire ne préjuge en rien de la réalité de ses acquis » (Meignant, 2006, p. 370). Comme le dit ironiquement Meignant (2006), « On imagine sans peine ce que seraient les résultats du baccalauréat si l’on se contentait de demander aux élèves en fin de classe terminale s’ils estiment avoir acquis le niveau suffisant » (p. 370). De plus, les résultats de ce niveau ne permettront « en aucun cas de préjuger ni de l’application réelle par les stagiaires de ce qu’ils ont appris ni des effets que cette application va avoir pour l’entreprise »⁴⁶⁰ (Meignant, 2006, p. 370).

En effet, l’évaluation des réactions ne permet pas d’évaluer les apprentissages (niveau 2), le transfert des acquis (niveau 3), les résultats finaux de la formation (niveau 4) et encore moins le retour sur investissement (niveau 5). Il nous faut donc aller plus loin.

⁴⁵⁹ « *Well, you can’t please everybody* » ; « *I know who said that, and I am not surprised* » (D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick, 2006, p. 71).

⁴⁶⁰ Comme le note l’auteur, « Le discours sur l’investissement-formation trouve ici son épreuve de vérité. Les responsables de l’entreprise ne se contenteraient certainement pas d’évaluer les effets d’un investissement dans une ligne de production en demandant au personnel concerné s’il en est content. C’est pourtant ce qu’ils font le plus souvent en ce qui concerne le fameux “investissement-formation” » (Meignant, 2006, p. 370).

2.2 Niveau 2 : apprentissages

L'évaluation à ce niveau porte sur les « connaissances, savoir-faire ou comportements nouveaux » (Meignant, 2006, p. 372) acquis au cours de la formation. Ainsi, l'objet de ce niveau est d'évaluer le degré d'atteinte des **objectifs pédagogiques** que l'on peut définir comme les « Capacité(s) que le formé doit avoir acquise(s) à l'issue d'une action de formation, définie(s) par le formateur, à partir d'un objectif de formation » (AFNOR X50-750, 1996, citée par Ardouin et Lacaille, 2005, p. 206). Pour les formuler, il convient donc de répondre à la question suivante : quelles compétences (connaissances, habiletés et attitudes) le formé doit acquérir pour espérer mettre en œuvre de nouveaux comportements professionnels ? Ils sont donc la traduction concrète des objectifs comportementaux dont l'atteinte sera évaluée au niveau 3.

2.2.1 Définition

Harris et Schwan (1961, cités par Knowles, 1990, p. 22) considèrent l'apprentissage en tant que **produit** (les résultats finaux de l'apprentissage : acquisition de connaissances, d'aptitudes ou d'habiletés), en tant que **processus** (états cognitifs vécus par l'individu tout au long du processus d'apprentissage⁴⁶¹) et en tant que **fonction** (processus favorisant l'apprentissage : mémoire, motivation à se former, etc.). Dans le cadre de l'évaluation de la formation, c'est principalement l'apprentissage en tant que produit qui nous intéressera⁴⁶². Dans cette perspective, de nombreuses définitions cohabitent. L'apprentissage correspond à « un changement », donc à l'« acquisition d'habitudes, de connaissances et d'attitudes » (Crow et Crow, 1963, cités par Knowles, 1990, p. 21). Il peut donc permettre la modification d'attitudes et non seulement l'acquisition de savoirs nouveaux (Warr *et al.*, 1999, p. 352). Pour D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 22), il s'agit de la mesure dans laquelle les participants ont changé leurs attitudes, augmenté leurs connaissances ou développé ou amélioré leurs habiletés suite à la formation : ce sont ainsi les trois choses qu'un programme de formation peut accomplir⁴⁶³. Larouche (2006), s'inspirant des propositions de Marsick

⁴⁶¹ Pour une synthèse des trois principales théories de l'apprentissage (le béhaviorisme, le cognitivisme et le socio-cognitivisme), voir Baudoin (2009).

⁴⁶² Bien que, comme nous le verrons dans la partie consacrée aux déterminants de l'efficacité de la formation, les questionnements sur l'apprentissage en tant que processus ou en tant que fonction ne sont jamais bien loin.

⁴⁶³ Par exemple, un programme sur la diversité de la main-d'œuvre peut contribuer à faire évoluer les mentalités, à changer les attitudes. Les programmes techniques visent plus l'amélioration et le développement des habiletés. Certaines formations (*leadership*, communication, etc.) peuvent porter sur les trois dimensions.

(1988), Watkins (1995) et West (1996), le définit comme étant « Un processus d'acquisition de connaissances et particulièrement de savoir-faire pratique dans le but d'améliorer la performance dans le milieu de travail » (p. 20). Cette dernière définition nous montre, en référence à la distinction opérée par Harris et Schwan (1961, cités par Knowles, 1990, p. 22), que l'apprentissage peut être considéré simultanément comme un produit et un processus⁴⁶⁴. En résumé, l'apprentissage correspond à **l'ensemble des modifications ayant pris place chez l'apprenant et attribuables à la formation.**

Pour définir précisément les savoirs générés par une formation, différentes taxonomies de savoirs, et donc d'objectifs attribués à la formation, ont été proposées. L'une des plus connues est celle de Bloom (1956). Celle-ci permet notamment d'estimer le niveau pratique d'une formation en distinguant deux niveaux de savoirs (Malassingne, 2007, p. 98-99) : **le savoir théorique** (niveau 1), qui correspond aux niveaux de la connaissance (terminologie, conventions, principes, classifications), de la compréhension (extrapolation, analyse, analogie, synthèse) et de la résolution de problème (opérations de transposition), et **le savoir-faire** (niveau 2) qui correspond à l'imitation, la coordination et l'automatisme. Les taxonomies existantes semblent démontrer que les produits de l'apprentissage doivent être appréhendés selon une logique multidimensionnelle⁴⁶⁵. C'est pourquoi Kraiger *et al.* (1993) et Kraiger (2002) ont critiqué cette vision, selon eux trop sommaire, et ont proposé une classification des produits de l'apprentissage sur la base des taxonomies de Bloom (1956) et Gagné (1984) en trois catégories principales, reprenant les différents produits (produits cognitifs, produits affectifs, produits comportementaux), eux-mêmes subdivisés en sous-produits, et associés chacun à un ou plusieurs outils et méthodes de mesure (ex. questionnaires, autoévaluation, grilles d'observation, évaluations de performance, etc.). Cette taxonomie peut apparaître complexe dans le détail et peut donc être délaissée par les praticiens de la formation. Toutefois, elle a l'avantage d'obliger le formateur à préciser quels seront les produits de sa formation et le responsable formation à bien en définir les objectifs. Le cahier des charges n'en sera que plus précis, garant d'une préparation adéquate en amont de la formation. Pour l'auteur, cela va de pair avec le fait de réfléchir sérieusement en amont au dispositif d'évaluation à mettre en œuvre, notamment en étant clair sur les finalités de l'évaluation,

⁴⁶⁴ Il le sera également en tant que fonction plus loin, lorsque nous nous interrogerons sur les facteurs susceptibles d'influencer les apprentissages.

⁴⁶⁵ Comme pour le niveau 1 (réactions), que nous avons vu précédemment.

simple dans la formulation des objectifs (pour être compris par tous les acteurs⁴⁶⁶), pertinent dans le choix des outils d'évaluation (en fonction des objectifs pédagogiques et des produits d'apprentissage visés) et en n'oubliant pas que l'évaluation porte sur la formation, non sur l'apprenant lui-même.

L'apprentissage est donc un phénomène complexe, mais qu'il est possible d'évaluer. Nous allons voir désormais comment procéder et quelles méthodes peuvent être mobilisées.

2.2.2 Méthodes d'évaluation

Au sujet des méthodes d'évaluation des apprentissages, il est tout d'abord nécessaire d'identifier les différentes **finalités** de l'évaluation de l'apprentissage avant de sélectionner les **techniques et outils d'évaluation** à mobiliser. Également, il est nécessaire de s'interroger sur les **protocoles de mesure** à déployer.

2.2.2.1 Trois finalités de l'évaluation des apprentissages

En matière d'apprentissages, trois grandes formes d'évaluation cohabitent : l'évaluation sommative, l'évaluation formative et l'évaluation normative (Meignant, 2006, p. 372-379 ; Parmentier, 2008, p. 208-210). S'y ajoute le cas de l'évaluation de la mémorisation des notions acquises en formation. À chacune d'elles correspond une finalité de l'évaluation.

2.2.2.1.1 L'évaluation sommative

L'évaluation sommative prend la forme d'un bilan assez général, intervenant après la formation (ou après chaque séquence de formation), permettant de vérifier les acquis de celle-ci. Elle peut aussi intervenir avant la formation afin de vérifier que le participant a bien les pré-requis, servant alors « à prendre une décision d'orientation ou de sélection en fonction des acquis » (Parmentier, 2008, p. 209). Les outils mobilisés ici sont généralement des examens « sur table », des tests professionnels, des études de cas, des questionnaires à choix multiples (QCM), etc. (Meignant, 2006, p. 374). C'est généralement l'organisme de formation qui en a

⁴⁶⁶ Même si des objectifs trop généraux deviennent difficilement exploitables. En cela, l'association de comportements attendus à des objectifs est intéressante, même s'il n'est pas toujours aisé pour les acteurs de décrire les comportements attendus et de les formuler de façon claire et compréhensible.

la charge et donc qui engage sa responsabilité en prenant position sur le niveau acquis par les formés (Meignant, 2006, p. 372). Pour Tamkin *et al.* (2002), l'évaluation des apprentissages devient de plus en plus fréquemment une partie systématiquement intégrée aux programmes de formation, notamment du fait des difficultés d'accès et des résistances affichées par les organisations pour les évaluations post-formation⁴⁶⁷. Charge au prestataire de communiquer les résultats de l'évaluation aux commanditaires.

Si le participant satisfait à l'évaluation (par exemple, s'il obtient la note minimale requise pour réussir l'examen), la formation peut, le cas échéant, valider les compétences acquises. Il sera alors question de validation, voire de certification, qui sont moins fréquentes que l'évaluation traditionnelle et susceptibles d'être menées par des tiers (Parmentier, 2008, p. 210). Alors que les diplômes sont attribués à vie, certaines certifications données à titre individuel peuvent l'être à titre temporaire (parfois un an, souvent trois, cinq ou dix ans) (comme les modalités du certificat d'aptitude à la conduite en sécurité [CACES], dont la durée de validité varie de cinq à dix ans et qui doit être repassé, tout du moins la partie pratique, en cas d'absence d'exercice de l'activité sur une longue période), ce qui nécessite une recertification régulière⁴⁶⁸ (Meignant, 2006, p. 378). Meignant (2006, p. 378) note que ce type d'obligation se développe même dans des secteurs moins réglementés. L'évaluation des apprentissages prend ici tout son sens et la réglementation autour de ces certifications fait que l'on ne pose même pas la question de l'utilité de cette évaluation : elle va de soi car elle est obligatoire, les formations pouvant être elles-mêmes obligatoires pour l'entreprise. Ainsi, « lorsque les enjeux d'une évaluation sont clairs, lorsqu'une pression extérieure à caractère normatif ou réglementaire s'exerce, on trouve sans difficulté majeure le moyen d'évaluer les connaissances et savoir-faire » (Meignant, 2006, p. 378).

2.2.2.1.2 L'évaluation formative

L'évaluation de nature formative, comme son nom l'indique, est directement ancrée dans l'action de formation, se déroulant au cours même de l'apprentissage ou après chaque

⁴⁶⁷ Certaines entreprises ne souhaitent pas continuer à voir le formateur déambuler dans les couloirs de l'entreprise pour mener à bien ses évaluations, d'autant que cela peut être l'occasion pour lui de continuer à vendre ses services, voire d'identifier par lui-même de prétendus nouveaux besoins de formation. Par ailleurs, comme le rappelle Meignant (2006, p. 372), l'évaluation du niveau acquis en situation professionnelle après formation est de la responsabilité du management.

⁴⁶⁸ Ce type d'obligation se développe même dans des secteurs moins réglementés (Meignant, 2006, p. 378).

séquence de formation, ceci afin d'évaluer les acquis par étapes significatives (Meignant, 2006, p. 378-379). Elle va produire une rétroaction principalement à destination :

- **Du formateur** : en lui permettant d'identifier ce qui a été acquis, ce qui est à revoir, les difficultés rencontrées par le groupe, etc. L'évaluation aide donc à l'interprétation des problèmes, à la formulation d'un diagnostic et donc à l'identification des solutions possibles (ex. complément, exercice, changement de méthode pédagogique, etc.). Elle renforce l'efficacité de la formation par une régulation de celle-ci (le formateur peut revenir sur certains points) et va donc faciliter et améliorer l'apprentissage.
- **Du formé** : en lui faisant bénéficier d'un retour sur son apprentissage (ce qui a été acquis, ce qui reste à acquérir, les difficultés, les progrès à réaliser, etc.), lui permettant de situer précisément sa progression par rapport aux objectifs pédagogiques visés. Le formé peut ainsi être amené à modifier son parcours de formation (ex. choix d'une autre formation, approche différente d'un exercice, etc.).

L'évaluation formative se présente souvent sous la forme de mises en situations (Parmentier, 2008, p. 209). Elle peut évidemment être combinée à une évaluation sommative. Cette forme d'évaluation peut ainsi s'apparenter à « une sorte de tableau de bord de suivi des acquis individuels » (Meignant, 2006, p. 379).

2.2.2.1.3 L'évaluation normative

La troisième forme d'évaluation, l'évaluation **normative**, situe les formés les uns par rapport aux autres. Dans ce cadre, il est fréquent de distinguer l'évaluation normative de l'évaluation dite « critériée » (Parmentier, 2008, p. 209-210) : l'évaluation normative va comparer la performance des formés à celle des autres formés du groupe, alors que l'évaluation dite « critériée » établira la performance du formé en référence à des critères, afin de savoir si celui-ci est en mesure de passer aux apprentissages ultérieurs après avoir atteint ses objectifs.

2.2.2.1.4 La problématique de la mémorisation des acquis

Alors que les trois formes d'évaluation précédentes ont pour objet l'évaluation des acquis, il est possible de distinguer une quatrième forme portant sur « la mémorisation des notions acquises après la formation, à une échéance plus ou moins éloignée » (Meignant, 2006, p. 373), la problématique de la mémorisation consistant à « savoir si les stagiaires ont acquis des connaissances ou des savoir-faire durables » (Meignant, 2006, p. 376). Meignant (2006)

explique ainsi que « La mémoire fonctionne comme un processus de traitement de l'information, avec des “mises en magasin” »⁴⁶⁹ (p. 376). D'après lui, l'apprenant moyen est capable de retenir sept éléments d'information plus ou moins deux, et seule une partie sera conservée durablement. La perte est donc à la fois considérable et en même temps inéluctable. Il cite aussi une recherche d'Ebbinghaus (1913) qui « avait montré qu'un processus d'oubli de 60 % du matériel acquis est banal 72 heures après l'apprentissage si aucun processus de renforcement ne survient, et que la perte est déjà de l'ordre de 50 % une heure seulement après » (Meignant, 2006, p. 377). Différentes techniques permettent de contrôler la mémorisation des savoirs comme l'autocontrôle (tests « papier » ou « en ligne » à la disposition des formés) ou des sessions « piqures de rappel » consistant en un regroupement des anciens formés afin de suivre l'apprentissage et l'application qui en est faite (Meignant, 2006, p. 378). Mais il faut être conscient que si l'évaluation survient quelques semaines après la fin de la formation, il ne sera pas possible que le formé ait encore en tête 100 % de ce qu'il a appris (même si la formation était de qualité). La mémorisation est donc un point clé du transfert des apprentissages, car sans renforcement de l'apprentissage (ex. mise en pratique en formation) et soutien du transfert (ex. occasions d'appliquer ce qui a été appris), la mémorisation, et donc l'application, seront bien moindres.

2.2.2.2 Les techniques et outils d'évaluation des apprentissages

En fonction des objectifs assignés à la formation et des finalités de l'évaluation vues précédemment, le dispositif d'évaluation sera différent (que doit-on évaluer et comment ?). Barzucchetti et Claude (1995) ont synthétisé les principaux outils existants pouvant servir à l'évaluation des apprentissages.

⁴⁶⁹ Dans son ouvrage, l'auteur propose un schéma faisant apparaître trois étapes aboutissant à la mémorisation des informations : l'entrée, le traitement (stockage en deux étapes : d'abord dans le magasin sensoriel à court terme, puis dans le magasin mnémonique à court terme) et la mémoire (stockage dans le magasin mnémonique à long terme). On assiste inévitablement à une réduction des informations emmagasinées.

Tableau 21. Techniques et outils d'évaluation des apprentissages selon le domaine

Domaine	Techniques et outils d'évaluation
Cognitif	Questionnaire écrit « réponses à fournir » ou « à choix multiples » ⁴⁷⁰ Interrogation orale ⁴⁷¹ Test de raisonnement logique Test d'intelligence Test de maîtrise procédurale Problème à résoudre ⁴⁷² Étude de cas Dossier projet à créer Étude ou recherche à effectuer Rapport ou synthèse à rédiger Simulation de situation réelle ⁴⁷³
Psychomoteur	Test psychomoteur Travaux pratiques, manipulations Simulation de situation réelle
Affectif	Jeu de rôle Simulation de situation réelle

Source : Barzucchetti et Claude (1995, cités par Dunberry et Péchard, 2007, p. 23).

Il est possible d'y ajouter les films et vidéos, les grilles méthodiques, l'observation en salle de formation ou sur le lieu de travail, ou encore les méthodes d'autoévaluation. Certains outils peuvent être utilisés pour évaluer d'autres domaines. Par ailleurs, certains ne sont peut-être pas les plus appropriés, comme le recours à un test d'intelligence pour évaluer un apprentissage du domaine cognitif (si le test est de type test du quotient intellectuel [QI]). Cela peut être des combinaisons de ces différentes méthodes.

Il est possible de regrouper ces différents outils en deux approches principales de l'évaluation des apprentissages (Kraiger *et al.*, 1993, cités par Haccoun *et al.*, 1997, p. 109) :

- La première (approche traditionnelle) « consiste à évaluer à quel point les apprenants ont effectivement acquis et retenu les connaissances de base associées au contenu du cours (connaissances déclaratives) » (Haccoun *et al.*, 1997, p. 109). Ces dernières sont bien souvent évaluées à l'aide de questionnaires à choix multiples ou à réponses

⁴⁷⁰ Généralement avec une mesure du type « avant-après », permettant de mesurer l'acquisition de savoirs.

⁴⁷¹ Cela peut prendre la forme d'entrevues conduites par le formateur.

⁴⁷² Ces exercices d'application, seuls ou en groupe, favorisent l'acquisition de savoir-faire et de comportements.

⁴⁷³ Elles simulent les situations réelles de travail. L'acquisition d'un savoir-faire peut être plus facilement vérifiable par des actions concrètes que par des tests écrits.

dichotomiques. Elle nécessite de bien connaître le contenu de la formation ainsi que les règles de base pour formuler adéquatement les questions.

- La seconde porte sur l'apprentissage dit « conceptuel », « c'est-à-dire à quel point les apprenants ont réussi à développer une compréhension opérationnelle du contenu du cours » (Haccoun *et al.*, 1997, p. 109). Les mesures porteront donc ici sur l'application des connaissances acquises, requérant « une plus grande participation des experts du contenu et des employés ciblés » (Haccoun *et al.*, 1997, p. 109) dans l'élaboration de l'évaluation. Plus complexe que la précédente, cette technique représenterait toutefois « un indice supérieur des connaissances réelles et un meilleur prédicteur de l'éventuel usage des acquis » (Haccoun *et al.*, 1997, p. 109).

Il existe par ailleurs d'autres techniques d'évaluation des apprentissages sur lesquelles nous souhaitons insister davantage.

2.2.2.2.1 L'évaluation de l'atteinte des objectifs pédagogiques

Il existe tout un courant de la pédagogie des adultes (avec des auteurs tels que R. F. Mager) qui considère que les apprentissages peuvent être évalués « par des indicateurs, permettant la vérification de l'acquisition effective de connaissances, savoir-faire, ou comportements, à partir d'objectifs définis au préalable par des objectifs opératoires »⁴⁷⁴ (Meignant, 2006, p. 373). Pour de nombreux auteurs, un préalable à l'évaluation des apprentissages est ainsi d'avoir défini en amont des objectifs pédagogiques clairs, fondés sur des critères en permettant l'observation et la mesure (Aubret et Gilbert, 2003 ; Barzucchetti et Claude, 1995 ; Le Boterf, 2006 ; Meignant, 2006, p. 373 ; Newby, 1992, cité par Tamkin *et al.*, 2002).

Meignant (2006, p. 292) explique ainsi que ces objectifs de formation en termes de capacités doivent être formulés de manière **observable** (c'est une action), en indiquant les **critères de performance** et en précisant les **conditions** dans lesquelles la performance doit se réaliser. Des verbes d'action seront choisis afin de faciliter l'observation d'un comportement, de mettre le formé en situation de travail réelle ou simulée. Ce type d'objectif, souvent formulé en termes de « être capable de... »⁴⁷⁵, va donc définir « une capacité que le stagiaire doit être

⁴⁷⁴ Ce que l'on désigne parfois par le référentiel de formation.

⁴⁷⁵ Par exemple, « À l'issue de la formation le formé est capable d'effectuer 20 mesures différentes avec un palmer sans aucune erreur » (Soyer, 2003, p. 330). Ou bien « Être capable d'argumenter en fonction d'une

en mesure de manifester de façon observable et mesurable » (Meignant, 2006, p. 373). L'enjeu est d'éviter d'avoir des objectifs de formation avec des formulations trop générales et que l'on privilégie simplement l'énoncé de titres de stages ou d'objectifs généraux sur lesquels tout le monde se retrouvera⁴⁷⁶ (Meignant, 1986, p. 30). Meignant (2006) note toutefois que les démarches de gestion des compétences facilite la rédaction d'objectifs précis et qu'« À partir du moment où les compétences sont bien rédigées en termes de savoir-faire qu'un salarié doit maîtriser en situation de travail, elles peuvent être exprimées en termes de "être capable de" »⁴⁷⁷ (p. 292).

Cette approche nécessite toutefois une certaine prudence à deux titres :

- Elle suppose des précautions techniques en veillant à la pertinence des indicateurs et tests choisis⁴⁷⁸. Par ailleurs, comme l'évaluation des apprentissages par les objectifs opératoires est réalisée à partir d'une liste d'apprentissages limités, certains argueront que le véritable apprentissage est global car l'on attend du formé un acte professionnel global. Si l'on considère les apprentissages comme étant interdépendants, et donc que même la maîtrise de 80 % d'entre eux peut ne pas suffire⁴⁷⁹, alors il s'agit d'être vigilant dans la formulation des objectifs (voire d'introduire des pondérations dans les savoir-faire) (Meignant, 2006, p. 376).
- Bien qu'applicable à un grand nombre de formations (notamment professionnelles), elle répondra plus difficilement au défi de l'évaluation des formations comportementales (difficulté à formuler objectivement des capacités observables et mesurables) ou, plus généralement, des formations de développement personnel (sans objectifs préétablis en termes de « bons » comportements à acquérir) (Meignant, 2006, p. 374).

caractérisation du client » (Le Boterf, 1990, p. 130).

⁴⁷⁶ Cette approche « exclut donc par principe toute action dont les intentions seraient exprimées uniquement par des programmes académiques, ou des objectifs imprécis (du type "comprendre", "savoir" ou "se sensibiliser à...") », ne s'intéressant « qu'à ce que le stagiaire est en mesure de prouver par un **acte** » (Meignant, 2006, p. 373).

⁴⁷⁷ L'auteur note que les objectifs sont de plus en plus souvent formulés en termes de « être capable de... » (catalogues, fiches descriptives de stages, etc.), facilitant le passage des référentiels de compétences (généralement formulées en termes de savoir-faire opérationnels) aux cahiers des charges ou référentiels de formation.

⁴⁷⁸ L'auteur donne comme « mauvais » exemple le fait d'évaluer la maîtrise d'une discipline par un athlète en l'interrogeant sur l'histoire des Jeux Olympiques.

⁴⁷⁹ Par exemple, si tous les savoir-faire nécessaires pour faire le café sont maîtrisés sans que l'on ne sache comment allumer la cafetière, alors l'apprentissage n'aura pas grande utilité (Meignant, 2006, p. 376).

La dernière technique présentée ci-après peut justement être une bonne alternative pour répondre à certaines de ces critiques.

2.2.2.2 L'autoévaluation des acquis

Cette dernière technique :

se fonde sur l'idée que l'évaluation des compétences passe peut-être nécessairement par une autoévaluation, permettant à l'apprenant comme au travailleur, de circonscrire dans quelle mesure il est à même d'affronter de manière pertinente les situations auxquelles il peut – dans le cadre de la compétence visée – apporter une réponse satisfaisante (Gerard et Van Lint-Muguerza, 2000). (Gerard, Braibant et Bouvy, 2006, p. 3)

L'autoévaluation est aussi intéressante en cela qu'elle accroît la capacité d'auto-critique du formé sur ses propres pratiques et ses propres besoins de formation, ainsi que son autonomie, le rendant co-responsable de sa propre évaluation (Dunberry et Péchard, 2007, p. 43). Le formé serait donc le mieux placé pour juger s'il a ou non appris, s'il est capable d'exercer ou non les compétences acquises dans les situations qu'il rencontrera⁴⁸⁰. Bien qu'intéressante et facile à mettre en œuvre, cette forme d'autoévaluation comporte aussi certaines limites évidentes (Gerard, 2003, p. 13 ; Gerard *et al.*, 2006, p. 14) :

- **Il ne s'agit que d'une autoévaluation, de type prédictive** : elle porte sur les perceptions des participants exprimés, qui y sont tous différemment préparés⁴⁸¹. L'expression de représentations ne peut donc certifier sans aucun doute la maîtrise effective des compétences visées. Au sujet de la subjectivité, notons toutefois la réflexion de Cardinet (1992, cité par Gerard, 2002, p. 2-3) qui décrit l'objectivité de l'évaluation en formation comme étant nécessaire (intérêt à savoir ce que l'on évalue), souhaitée (afin de lutter contre des évaluations « injustes »), impossible (conditions d'évaluation variées, critères différents, etc.) et, finalement, à rejeter (au risque d'aboutir à une standardisation extrême pour éviter les risques énoncés précédemment).
- **Le décalage temporel** : afin de ne pas trop alourdir le processus d'évaluation et afin que le formé puisse prendre « conscience de son incompetence » (Courau, 1993, cité par Gerard *et al.*, 2006, p. 14) à la suite de la formation, cette autoévaluation se

⁴⁸⁰ Comme le note Gerard (2003), « autant un observateur extérieur est à même d'observer et d'évaluer si tel ou tel individu maîtrise ou non tel ou tel comportement, autant il est difficile, voire impossible, à cet observateur extérieur de dire si oui ou non une compétence est réellement maîtrisée » (p. 10).

⁴⁸¹ Gerard (2003, p. 13) souligne ainsi la nécessité de remplir certaines conditions pour utiliser cet outil, la première étant le fait d'assurer les formés qu'en aucun cas leurs réponses ne pourront être utilisées contre eux.

pratique en fin de formation : il est demandé au formé d'évaluer son niveau avant formation, puis son niveau après formation quasi-simultanément⁴⁸². Il peut ainsi être délicat pour le participant d'estimer son niveau de compétence avant formation qui pensera davantage en termes de « gain ». Les auteurs pensent que cela ne pose pas de problème car c'est justement ce gain qui constituera le résultat de l'évaluation et validera, ou non, l'efficacité pédagogique de la formation.

- **Le biais des réactions** : la perception d'apprentissage peut être influencée par les réactions (niveau 1), souvent positives : les questionnaires sont remplis à la demande et en présence du formateur qui aura su créer un climat de confiance et établir de bonnes relations avec les formés, qui ne risqueront alors pas de le remettre en cause au travers de leurs réponses (l'inverse est également possible : des réactions négatives diminuant la perception d'apprentissage).

Du fait de ces limites, Gerard (2003, p. 13) insiste aussi sur le fait que l'utilisation de ces indices doit se faire à un niveau collectif et non individuel, car ne pouvant attester avec certitude de la maîtrise ou non de telle ou telle compétence par un individu donné. Cet outil n'a ainsi pour autre objet que d'apporter, simplement, une information sur l'efficacité pédagogique globale de la formation.

2.2.2.3 Les protocoles de mesure des apprentissages

Il existe différents protocoles de mesure servant à évaluer les apprentissages. Le Louarn et Wils (2001) les définissent comme les « manières dont on s'y prend pour mesurer les résultats d'un programme de formation » (p. 159). Ils les regroupent en trois catégories (par ordre croissant de fiabilité et de pertinence) (Le Louarn et Wils, 2001, p. 159-162) : les « inadéquats » (protocole « étude de cas » et protocole « avant-après »), les « acceptables » (protocole « avant-après avec groupe de contrôle » et protocole « après seulement avec groupe de contrôle ») et les « perfectionnés » (protocole de « Solomon » et protocole « des points de départ à répétition »). Lesquels offrent le meilleur compromis (entre rigueur scientifique et accessibilité) pour l'évaluation des apprentissages ?

Dans le cadre de l'évaluation des apprentissages, la littérature scientifique insiste bien souvent sur la nécessité de disposer d'un groupe de contrôle et de procéder à une mesure avant⁴⁸³ et

⁴⁸² Sur la base des différents objectifs de la formation, formulés en termes de compétences visées.

⁴⁸³ Le « avant » étant alors une mesure de type « pronostic » : on évalue le niveau de départ en espérant que

après formation afin de disposer de résultats valides (Arvey et Cole, 1989). En réalité, cela dépend fortement du type de formation et des objectifs de l'évaluation⁴⁸⁴. Sackett et Mullen (1993) ont ainsi dénoncé le radicalisme de certains chercheurs quant aux *designs* à adopter pour évaluer les formations, ceux-ci considérant qu'un modèle d'évaluation qui ne comprendrait qu'une mesure après formation et ne procéderait pas à la comparaison des résultats d'un groupe de contrôle et d'un groupe expérimental soigneusement sélectionnés serait inutile⁴⁸⁵. Or, Sackett et Mullen (1993, p. 615) expliquent, sur la base de nombreux manuels consacrés à la formation (Camp *et al.*, 1986 ; Goldstein, 1986 ; Wexley et Latham, 1991) et à la GRH, que ces auteurs assimilent explicitement « évaluation de la formation » (« *training evaluation* ») et le fait de « mesurer le changement » (« *measuring change* »)⁴⁸⁶. Ils citent ainsi Cascio (1991) pour qui « la mesure des résultats de la formation et de développement est un cas particulier du problème beaucoup plus large de la mesure du changement »⁴⁸⁷ (p. 407, traduction libre) alors que d'autres auteurs ne sont pas aussi explicites mais présentent simplement le *design* formel expérimental comme le mécanisme par lequel la formation doit être évaluée. Il est donc important de distinguer les deux questions : dans quelle mesure le changement a eu lieu ? Et est-ce qu'un certain niveau de performance a été atteint ? Pour chaque question, ils précisent dans quelles situations l'une ou l'autre des approches s'avère la plus appropriée (Sackett et Mullen, 1993, p. 616-618). Ils voient ainsi trois situations pour lesquelles **la mesure précise du changement** peut être nécessaire :

- **Pour estimer l'utilité du programme de formation** en mesurant l'écart entre les groupes formés et ceux non-formés. Les raisons possibles sont multiples : une demande extérieure de démontrer l'efficacité de la formation, le besoin auto-imposé de savoir à quel point le programme a été efficace, la valeur marchande de documenter les réussites passées, etc.

celui-ci soit à la hausse après la formation.

⁴⁸⁴ Souhaite-t-on valider un changement dans les connaissances ou s'assurer de l'atteinte d'un certain niveau de connaissances ?

⁴⁸⁵ Ils citent ainsi plusieurs réflexions de ces auteurs (Sackett et Mullen, 1993, p. 615) : « *We would suggest that no outcome evaluation at all is preferable to an evaluation without pretesting or some form of control group. Since evaluations without such precautions are without validity the company might as well save the money* » (Camp *et al.*, 1986, p. 167) ; « *If no control group is available and directors cannot obtain a pretraining measure of performance, a post-training evaluation becomes fairly meaningless* » (Grove et Ostroff, 1991, p. 214).

⁴⁸⁶ Par exemple, l'obtention d'une mesure quantifiée de l'ampleur du changement attribuable au programme de formation ou tout simplement le fait que les changements aient été significatifs.

⁴⁸⁷ « *the measurement of training and development outcomes is a special case of the much broader problem of change measurement* » (Cascio, 1991, p. 407, cité par Sackett et Mullen, 1993, p. 615).

- **Pour comparer l'efficacité de deux formations différentes** : une simple mesure post-formation sera ici insuffisante. On comparera ici les résultats pour les individus ayant suivi la formation A avec ceux des individus ayant suivi la formation B. L'adoption d'une méthodologie si sophistiquée dépendra aussi du nombre de fois où le programme sera reproposé (si elle est proposée à maintes reprises, les conséquences à long terme et les améliorations possibles à apporter rendront cette méthodologie comparative potentiellement valable).
- **Pour aller au-delà de la résolution de problèmes appliqués à la formation** : il peut s'agir par exemple de contribuer à une meilleure compréhension du processus de formation à l'aide d'un modèle expérimental. L'évaluateur qui arrivera à persuader ses commanditaires de l'intérêt de la chose pourra penser au-delà du court terme et des besoins immédiats de l'organisation, en proposant une évaluation de qualité pour développer les connaissances de l'organisation au sujet de son processus de formation.

Les auteurs recensent aussi deux situations caractéristiques pour lesquelles la mesure de l'atteinte d'un niveau de performance peut suffire :

- **Une cible claire en matière de niveau de performance existe** : ce niveau peut être imposé par l'extérieur (ex. certification) ou en interne (ex. centre d'évaluation). La décision quant à ce qui constitue un degré acceptable de similitude entre les notes du formé et les vraies évaluations reflète un jugement quelque peu arbitraire que l'entreprise peut modifier à volonté.
- **Il y a un intérêt à documenter les performances de chaque formé** : l'évaluation peut être utilisée dans le cadre de décisions relatives aux formés (ex. certification, besoin de recommencer la formation ou d'opter pour une nouvelle, promotion, rétrogradation, licenciement, etc.). La fiabilité de l'évaluation et des résultats est donc essentielle au vu des décisions qui peuvent être prises.

Sackett et Mullen (1993, p. 622) soulignent aussi qu'une mesure du changement peut être obtenue avec un simple test post-formation dans les situations où l'on peut déduire que le test pré-formation aurait donné un score de zéro (ex. formation à une nouvelle technologie ou à un nouveau domaine de connaissances). La mesure pré-formation n'est donc nécessaire que si les changements attendus relatifs au niveau de connaissances du formé constituent le critère de succès principal. Dans le cas où c'est le niveau de connaissances absolu qui constitue ce critère de succès, on peut se contenter d'une simple mesure post-formation. Haccoun *et al.*

(1997, p. 108) citent aussi d'autres recherches (Arvey *et al.*, 1992 ; Haccoun et Hamtiaux, 1994 ; Sacket et Mullen, 1993) selon lesquelles le risque d'invalidité de l'évaluation est acceptable si la formation évaluée est de courte durée, s'il est peu probable que les connaissances et compétences acquises aient pu l'être par un autre moyen que la formation, ou encore lorsque les questions posées aux participants sont bien ciblées. Ces caractéristiques correspondent justement à ce qu'est généralement la formation en entreprise⁴⁸⁸, d'où une possibilité d'évaluer les apprentissages à l'aide de modèles plus simples à mettre en œuvre. Sackett et Mullen (1993, p. 626) rappellent aussi que la préoccupation des praticiens est surtout de certifier qu'un niveau de performance cible a été atteint plutôt que de quantifier précisément le changement. Dans ce cas, les modèles d'évaluation avec une mesure post-formation et sans groupe de contrôle seront suffisants. Ainsi, nous pensons qu'il est plus raisonnable d'adopter une approche pragmatique (et non radicale) : mieux vaut une évaluation, même imparfaite, qui apporte des éléments de réflexion à l'organisation pour prendre des décisions quant à l'avenir des formations et des formés, que l'absence d'évaluation⁴⁸⁹. Cela est d'autant plus vrai si l'évaluateur précise les forces et faiblesses du dispositif d'évaluation, et donc la validité relative de certaines données⁴⁹⁰.

Ainsi le recours à ce type de protocole n'est pas systématique, surtout qu'il n'est pas exempt de critiques. Haccoun *et al.* (1997) notent ainsi qu'une mesure pré-formation mobilise les formés et donc prend du temps, or « Plusieurs organisations refusent de sacrifier ce temps de formation alors que celles qui acceptent imposent souvent une durée très limitée à cette période » (p. 109). Goldstein et Ford (2002) notent aussi que le recours à ces *designs* expérimentaux (dont l'utilisation de groupes de contrôle) pourrait influencer les comportements des participants, prenant le risque d'influer négativement sur les résultats du programme de formation évalué. Les auteurs énoncent un certain nombre d'exemples de menaces à la validité interne et externe des évaluations de la formation : les facteurs externes à la formation pouvant intervenir entre le pré-test et le post-test et pouvant influencer la sensibilité et l'attention des participants⁴⁹¹, le contenu du pré-test qui pourrait amener les participants à se focaliser sur certains éléments de la formation et les prédisposer à être

⁴⁸⁸ En théorie oui, mais dans les faits, nous pensons que cela est loin d'être une généralité.

⁴⁸⁹ « *It is often worthwhile to evaluate training programs with a less sophisticated design than not to evaluate them at all* » (Heneman *et al.*, 1989, p. 448, cités par Sackett et Mullen, 1993, p. 622).

⁴⁹⁰ « *the job of the training analyst is to choose the most rigorous design possible and to be aware of its limitations* » (Goldstein, 1986, p. 144, cité par Sackett et Mullen, 1993, p. 619).

⁴⁹¹ Par exemple, un accident de travail au cours d'une évaluation portant sur un programme de formation à la sécurité. Cela aurait probablement pour effet d'accroître la sensibilité, et donc l'attention, des participants au contenu de la formation.

performants pour le post-test, le mode de désignation des participants du groupe expérimental et du groupe de contrôle (la sélection devrait se faire au hasard, en pairant les participants selon certaines caractéristiques jugées importantes), la mortalité expérimentale (ayant pour effet négatif l'abandon de la formation par différents participants n'ayant pas eu au pré-test un score favorable), l'effet négatif pour les salariés qui se retrouvent dans le groupe de contrôle (et qui ne sont donc pas formés, ce qui pourrait les démotiver, en plus de les rendre moins performants au cours des évaluations), etc. Sackett et Mullen (1993) notent pourtant que les *designs* expérimentaux sont souvent mis en avant dans les manuels de formation et de GRH comme moyens d'écarter les menaces à la validité interne et qu'il s'agit probablement de la meilleure solution dans ce type de situation (bien qu'il soit difficile de convaincre les organisations de la nécessité de disposer de groupes de contrôle et d'assigner les participants de façon aléatoire).

Pour terminer sur les aspects méthodologiques de l'évaluation de niveau 2, et afin de rendre à César ce qui lui appartient, nous avons synthétisé dans le tableau ci-après quelques orientations proposées par D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 43-50) pour mener à bien cette évaluation.

Tableau 22. Les conseils des Kirkpatrick pour évaluer le niveau 2

Conseils	Détails / Utilités
1. Utiliser un groupe de contrôle dans la mesure du possible	- Comparer les résultats obtenus par le groupe expérimental (formés) à ceux obtenus par le groupe de contrôle (non-formés) avant et après la formation. Cette possibilité dépend surtout de la taille de l'entreprise et du volume de formés (est-il possible de constituer plusieurs groupes ou sont-ils tous formés simultanément ?), ainsi que de la possibilité d'avoir des groupes aux caractéristiques significatives similaires.
2. Évaluer les connaissances, les habiletés ou les attitudes à la fois avant et après le programme de formation	→ Utiliser un test de type « papier-stylo » pour évaluer les connaissances et les attitudes : - Comparer les scores totaux (ou par items) aux tests avant-après pour mesurer l'accroissement des connaissances ou des changements d'attitudes. On utilisera des tests standardisés (devant bien couvrir le thème de la formation), des questionnaires et inventaires utilisés par le formateur en formation, des tests développés spécifiquement pour la formation, des inventaires liés aux spécificités de l'entreprise, aux procédures, aux tâches du métier... (réponses en « oui » ou « non », ou choix multiples), etc. - Recourir à des groupes de contrôle si nécessaire. - Identifier les points à retravailler en tant que formateur (pour améliorer la formation et y revenir lors d'une future session avec le même groupe de formés). - Privilégier l'anonymat si nécessaire (pour disposer de réponses sincères). → Utiliser un test de performance pour évaluer les habiletés : - Utiliser un test de performance si l'objectif de la formation vise l'accroissement des habiletés (ex. évaluation par un formateur qualifié, atteinte de normes de performance, etc.). Avant la formation, on pourra s'entretenir avec chaque formé afin d'évaluer le niveau (le formateur mesurera les résultats de ces entretiens et leur attribuera un niveau). Après la formation, on mesurera si les participants ont progressé sur les points visés par la formation. - Recourir à une mesure avant-après si nécessaire (ex. test pré-formation pour évaluer les pré-requis et les points à travailler en priorité, puis test post-formation). Si le sujet est nouveau, une mesure post-formation sera suffisante.
3. Obtenir 100 % de réponses	- Sélectionner un échantillon et analyser statistiquement les résultats (le cas échéant). Avoir 100 % de réponses n'est pas difficile ⁴⁹² . L'analyse statistique peut avoir du sens, mais n'est pas forcément utile dans beaucoup d'organisations.
4. Utiliser les résultats de l'évaluation pour prendre les mesures appropriées	- Considérer en tant que formateur que si le participant n'a pas appris, c'est que l'on n'a pas formé⁴⁹³. L'évaluation de niveau 2 est donc aussi une évaluation de l'efficacité des formateurs au travers de l'apprentissage réalisé par les participants. - Chercher à comprendre en tant que formateur comment il sera possible d'être plus efficace à l'avenir (simple ajustement, meilleure utilisation des supports pour maintenir l'intérêt des formés et communiquer, remplacement du formateur, etc.).

Source : adapté et traduit de D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 43-50).

⁴⁹² Voir les conseils prodigués par les auteurs pour l'évaluation de niveau 1.

⁴⁹³ Les auteurs pensent qu'il n'est que trop facile de reprocher au participant de ne pas avoir appris.

2.2.3 Utilités et finalités

L'évaluation des apprentissages peut être utile à différents niveaux et à différents acteurs. Plusieurs raisons peuvent donc justifier le fait que l'on prenne le temps de mener à bien cette évaluation.

En premier lieu, cela va de soi, l'évaluation permet de **valider qu'il y a bien eu apprentissage** : est-ce que les objectifs pédagogiques ont été atteints ? Quels savoirs ont été développés ? L'apprenant doit-il poursuivre la formation ou trouver d'autres modalités d'apprentissage ? C'est bien le minimum que l'on puisse attendre d'une formation : qu'elle « forme ». Cette évaluation aura l'utilité la plus forte lorsqu'il s'agira de valider une certification ou un diplôme. Une autoévaluation ne suffira alors évidemment pas.

L'évaluation de niveau 2 est aussi l'occasion d'**évaluer la performance du formateur**. Le formé ne peut être tenu pour seul responsable du succès ou de l'échec de l'apprentissage : est-ce que le formateur a permis de générer les savoirs attendus chez le salarié ? Pour D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 46), cette évaluation permet ainsi d'évaluer l'efficacité du formateur et de montrer à quel point il a été ou non efficace. Certains organismes utilisent l'évaluation pédagogique en vue d'objectifs commerciaux (par exemple, en prenant des engagements sur le niveau de connaissances que les formés auront atteint). L'organisme de formation peut aussi avoir tout intérêt à utiliser des résultats chiffrés afin de valoriser ses prestations (ex. plaquettes publicitaires). Toutefois, il convient d'être prudent car, comme nous le verrons plus loin, la qualité de la prestation du formateur n'est que l'un des facteurs conduisant à un apprentissage réussi⁴⁹⁴.

L'évaluation des apprentissages est aussi utile pour **améliorer l'efficacité de la formation**. Déjà, le fait de définir des objectifs pédagogiques précis permet au formateur de construire son programme de formation, de le mener à bien et d'évaluer l'atteinte progressive des objectifs au fil des sessions. La définition de ces objectifs sera aussi utile aux formés eux-mêmes. En effet, le simple fait de définir des objectifs pédagogiques précis leur offre des repères afin d'estimer si l'apprentissage a lieu, s'il y a une progression pédagogique et si le

⁴⁹⁴ Par exemple, un formateur ayant parmi son groupe des participants qui n'ont pas le niveau requis pour suivre la formation, qui ne sont pas motivés à se former et qui n'auront pas l'occasion d'utiliser ce qu'ils ont appris à leur poste de travail, ne pourra pas faire de miracle...

formateur oriente la formation de façon à ce que les participants se développent. Ainsi, les résultats issus de l'évaluation des apprentissages peuvent servir à l'amélioration des formations en cours en donnant des informations au formateur et aux participants permettant d'évaluer la progression réalisée, de revenir sur des points mal compris, d'adapter les parcours de formation, de réorienter le contenu (évaluation formative)... mais également pour les formations futures, en identifiant les points qui ont été moins travaillés, moins assimilés, etc. L'évaluation favorise donc la régulation de la formation, en identifiant là où la formation a réussi et échoué, permettant d'améliorer l'expérience d'apprentissage aux sessions suivantes et revenir ainsi avec le groupe de formés sur ce qui n'a pas été compris (D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick, 2006, p. 46). Enfin, il est à noter que le fait d'évaluer les apprentissages pendant la formation accroît la rétention des savoirs par les apprenants. Aussi, même si l'évaluation a lieu après la formation, le simple fait que les apprenants sachent qu'une évaluation des acquis aura lieu devrait avoir pour effet de les inciter à participer davantage à la formation, à s'y impliquer et à être plus attentifs afin de ne pas se retrouver « dépourvus » au moment de l'évaluation. L'évaluation a donc aussi une dimension pédagogique.

Enfin, si l'on en croît le modèle de Kirkpatrick, l'évaluation des apprentissages peut servir à **prédire le transfert des acquis de la formation**. Cette évaluation est donc aussi importante parce qu'aucune modification comportementale ne peut avoir lieu si aucun apprentissage ne s'est produit (D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick, 2006, p. 42). L'apprentissage est ainsi une variable très étudiée par les chercheurs parce que des formés ayant beaucoup appris se sentiraient probablement plus performants et motivés pour transférer (Baldwin et Ford, 1988 ; Holton, 1996 ; Tannenbaum *et al.*, 1991). De plus, il peut y avoir apprentissage sans transfert, donc sans modifications comportementales. Sans évaluation, le risque serait de considérer qu'il n'y a pas eu d'apprentissage, alors que le défaut de transfert peut être dû à des facteurs extérieurs à la formation (ex. climat de transfert). Ainsi, pour D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 22), il faut au moins qu'il y ait eu changement d'attitudes, augmentation de connaissances ou amélioration des habiletés si l'on veut espérer que des modifications comportementales aient lieu. En plus de cela, les participants qui ont appris peuvent éprouver de la fierté (niveau 1) et, parce qu'il y a transfert, obtenir de meilleurs résultats (niveau 4).

2.2.4 Difficultés et limites

En pratique, on évalue rarement les apprentissages :

Tout se passe comme si on considérait que le simple fait de participer à la formation devait suffire à acquérir les compétences visées, en se basant sur le postulat qu'un adulte est maître de son apprentissage et suffisamment responsable pour tirer pleinement profit des stratégies didactiques qui lui sont proposées. (Gerard, 2003, p. 9)

Le constat est partagé par Larouche (2006, p. 49) qui remarque que peu d'organismes de formation évaluent ainsi les apprentissages, alors que la simple « attestation de présence » ne certifie en rien que le formé ait appris. Une étude de Formaeva (2010) sur les pratiques d'évaluation des formations des entreprises françaises en 2010 montre aussi que l'évaluation des apprentissages n'est pas encore une pratique systématique des entreprises comme des organismes de formation. Et pourtant, les difficultés du retour au poste de travail pour le formé sont connues : « à une formation non validée correspond bien souvent une non-mise en application » (Meignant, 2006, p. 375). Qu'est-ce qui peut expliquer ce désamour pour l'évaluation des apprentissages ?

Le premier type de difficulté est d'ordre **méthodologique**. L'évaluation des apprentissages est déjà plus consommatrice de temps que celle des réactions, mais aussi plus difficile (D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick, 2006, p. 43), notamment pour chiffrer précisément le gain d'apprentissage. Il est en effet difficile de contrôler l'ensemble des éléments constituant l'apprentissage et les facteurs l'influençant. Il faut pouvoir saisir la multidimensionnalité de l'apprentissage, ce qui peut être difficile lorsque l'on a recours à l'autoévaluation ou aux tests traditionnels. C'est ce que dénoncent Kraiger *et al.* (1993) lorsqu'ils soulignent le fait que l'évaluation des apprentissages est souvent réalisée à l'aide de tests qui ne mesurent au final que les connaissances déclaratives, ne couvrant donc qu'une partie des apprentissages. Gerard (2003) note aussi la difficulté de cette évaluation et les obstacles qui s'y opposent : « Il n'est pas facile de savoir comment faire pour évaluer les acquis d'une formation qui vise la mise en place ou le renforcement de compétences. On sent bien que cela ne sert à rien de demander aux participants de restituer une série d'informations sans réellement les utiliser dans une situation proche de la situation professionnelle. Il conviendrait donc de mettre les participants face à une situation complexe, proche de la réalité. Mais de telles situations ne sont pas faciles à construire ni à mettre en œuvre, et cela prend du temps. De plus, la dynamique de formation fortement liée au travail de groupe risque de conduire à évaluer une compétence collective

alors qu'elle devra être mise en œuvre individuellement sur le terrain » (p. 9). Pourtant, pour Meignant (2006, p. 376), dans au moins deux tiers des cas, l'évaluation des apprentissages est méthodologiquement possible. Mais le problème est que sa mise en œuvre reste difficilement accessible pour un grand nombre d'organisations, compte tenu du niveau de validité pouvant être obtenu et des ressources qu'il faudrait mettre en œuvre afin d'élaborer des mesures pertinentes et appropriées⁴⁹⁵ (Haccoun *et al.*, 1997).

La seconde difficulté tient au fait que **les méthodes traditionnelles d'évaluation des apprentissages ne correspondent pas à l'évolution de la formation**, et ce, à différents niveaux. D'abord, l'évaluation traditionnelle des apprentissages vise à vérifier l'atteinte d'objectifs définis par l'organisation. Cela tend à évoluer avec **des pratiques d'évaluation où l'apprenant sera davantage responsabilisé et autonome** : il est alors question d'autonomisation (*empowerment*). S. Geertshuis *et al.* (2002) ont d'ailleurs vivement critiqué le modèle de Kirkpatrick sur ce point. Dans cette lignée, l'évaluation va considérer qu'il est nécessaire de se focaliser sur le formé, considéré comme étant le client final de la formation (et non un simple intermédiaire, une ressource interchangeable et manipulable à souhait afin de servir l'atteinte d'objectifs organisationnels), capable de faire preuve d'autonomie dans la gestion de son parcours de formation⁴⁹⁶. On attend alors de lui une implication accrue. En contrepartie de quoi, l'organisation lui laissera davantage d'autonomie et lui permettra de se développer personnellement et professionnellement en individualisant au maximum l'expérience d'apprentissage. Le dispositif d'évaluation devra donc en tenir compte. Aussi, même préconisées par la littérature scientifique, **les méthodes d'évaluation ne correspondent pas à tous les apprentissages**. Par exemple, les tests avant-après ne permettent en fait que de mesurer les connaissances déclaratives, et non l'acquisition de compétences comportementales (*soft skills*) (Bee et Bee, 1994, cités par Tamkin *et al.*, 2002). De plus, ce type d'évaluation peut s'avérer contre-productif lorsque les apprenants doivent d'abord appréhender l'objet de l'apprentissage, le découvrir, pour ensuite entamer l'apprentissage. Dans ce cas, le fait de les tester avant formation (alors qu'ils ne connaissent pas encore l'objet d'apprentissage) n'aura aucune utilité et pourrait même entraver l'acte

⁴⁹⁵ Ne serait-ce que la « simple » fixation d'objectifs pédagogiques observables et mesurables en amont de la formation, ou encore la mesure avant-après formation, le recours à un groupe de contrôle, l'élaboration rigoureuse des outils (avec un test sur un échantillon par exemple), l'analyse statistique des données, etc.

⁴⁹⁶ Ex. autoévaluation avant formation de l'impact estimé de celle-ci en lien avec les performances au poste de travail, identification des moyens permettant d'accroître la motivation, participation aux choix pédagogiques, identification des facteurs pouvant freiner ou favoriser son apprentissage, développement de stratégies de transfert, évaluation de l'efficacité de la formation... le tout avec une très forte autonomie.

d'apprentissage lui-même (Rough, 1994, cité par Tamkin *et al.*, 2002). Également, **l'évaluation doit s'adapter aux nouvelles formes de formation**. Ainsi, l'apprentissage ne se déroule plus uniquement en salle de formation : il se réalise différemment⁴⁹⁷, en présentiel, certes, mais aussi *via* des dispositifs de FOAD, sur le poste de travail, etc. La frontière entre les niveaux 2 (apprentissages) et 3 (comportements) devient plus floue, d'autant plus si la formation vise l'acquisition de compétences comportementales ou d'attitudes. Il en est de même pour le délai à considérer pour l'évaluation, entre l'acquisition de connaissances et le transfert effectif. Par exemple, la formation dite « spécifique » est faite de plus en plus sur le poste de travail, sous la supervision du responsable hiérarchique direct, et avec l'aide de collègues, notamment pour l'adaptation au poste de salariés nouvellement recrutés.

La troisième difficulté est d'ordre **psychologique**. Les adultes peuvent en effet redouter l'évaluation par un tiers qui pourrait leur rappeler « les sinistres évaluations scolaires » (Gerard, 2003, p. 9), notamment pour les moins qualifiés qui n'ont pas toujours quitté le système éducatif avec les meilleurs souvenirs. Pour Malassingne (2007), « cette pratique se perçoit comme un retour à la scolarité, identifié comme régressif par des adultes » (p. 98). Les évaluations généralement utilisées pour évaluer les apprentissages peuvent ainsi amener les apprenants à sous-performer. Enfin, ils peuvent aussi légitimement s'interroger sur qui seront les destinataires des résultats et quel usage en sera fait (avec, parfois, la crainte d'une sanction injustifiée)⁴⁹⁸. L'évaluation des apprentissages peut donc générer certaines résistances chez les formés et leur organisation d'appartenance. Le dernier élément que nous pourrions qualifier de « psychologique » est le fait que l'évaluation peut être détournée de sa finalité et utilisée à des fins personnelles : Ghodsian (1997, cité par Tamkin *et al.*, 2002) note que les formateurs, pouvant être évalués sur la base des performances des participants en fin de formation, pourraient modifier le format et le contenu de la formation en incitant les participants à se former sur des tâches précises favorisant une performance à court terme, au détriment de tâches plus variées, favorisant le transfert et une performance à plus long terme.

⁴⁹⁷ Comme nous l'avons vu dans la première partie, cela est renforcé par l'évolution du cadre juridique qui étend la notion d'action de formation, le développement des démarches compétences, etc.

⁴⁹⁸ À ce titre, la formulation des questions sera essentielle en insistant sur l'évaluation de la formation, et non de l'apprenant. Aucun salarié n'aimerait que son responsable hiérarchique reçoive les résultats d'une évaluation affirmant que « Le salarié n'est pas capable de... » avec la liste des savoirs qui n'ont pas été acquis, et encore moins maîtrisés. Un mauvais réflexe naturel serait alors de blâmer le salarié formé, sans remettre en cause la formation elle-même.

Meignant (2006, p. 374-376) identifie une quatrième difficulté pouvant expliquer le fait que l'évaluation des apprentissages soit si peu développée : **cela relève pour lui plus de l'explication sociologique que méthodologique**, et ce, essentiellement pour deux raisons :

- **Une certaine culture de la formation** : la formation étant souvent considérée comme un « terrain neutre », sans enjeux, l'évaluation n'y est donc pas naturelle. En revanche, dès lors que les différentes parties prenantes s'accordent sur l'importance de l'enjeu (ex. reconnaissance d'acquis en vue d'une nouvelle qualification, habilitation à utiliser du matériel pour des raisons de sécurité, formations diplômantes, certifications, etc.), cette résistance disparaît rapidement. Il est donc nécessaire que l'évaluation présente pour chacune d'elles des enjeux forts afin de valider objectivement les progrès accomplis. Le dilemme est simple : « vaut-il mieux remplir des stages avec des personnes ayant des objectifs flous, ou arbitrer en faveur des actions clairement finalisées, ce qui implique nécessairement l'énoncé d'une volonté politique (qui, d'ailleurs, ne peut revenir au seul responsable de formation) et une négociation avec les différents partenaires sur les règles du jeu ? » (Meignant, 2006, p. 375).
- **Les incohérences entre les systèmes de GRH** : cela pose la question des liens entre qualification, appréciation, formation, gestion de carrière et gestion anticipatrice des emplois. Ainsi, si le formé est « capable de... », que faire de cette information ? Doit-elle être transmise uniquement au formateur ? au formé ? au manager ? Quels seront les bénéfices pour le formé ? L'auteur note la possibilité d'ambiguïté créée par la loi du 4 mai 2004 dans le cadre de la troisième catégorie d'actions du plan de formation qui établit un lien entre formation, compétence et qualification. Or, si le formé a appris, il pourrait monter en qualification (et en rémunération), mais ce serait une erreur (et un risque inflationniste) car c'est sur le terrain que doit se démontrer la compétence acquise (là où elle sera utile à l'entreprise). Donc, hormis certaines formations statutairement ou réglementairement obligatoires, l'évaluation de cette montée en compétence doit se faire sur le terrain, devenant alors la « contrepartie d'efficacité professionnelle démontrée » (Meignant, 2006, p. 375). Et dans le cas où le formé ne serait « pas capable de... », l'évaluation pédagogique prendrait alors la forme d'un jugement rendu public sur les capacités d'un salarié à un moment donné. Il est donc important que les répondants sachent que les résultats des questionnaires ne pourront se retourner contre eux, d'où l'idée de privilégier parfois des analyses collectives et non individuelles (en préservant l'anonymat au passage).

Enfin, *last but not least*, il s'avère que **le niveau d'apprentissage n'est qu'un faible prédicteur du transfert** : le formé peut très bien savoir répéter les connaissances acquises (par exemple, les gestes techniques) sans pour autant être capable de les mettre en pratique et de les utiliser de façon permanente en situation de travail. C'est ce que nous avons pu constater à l'occasion d'une étude récente, portant sur plus d'un millier de questionnaires d'évaluation⁴⁹⁹ (Le Louarn et Pottiez, 2010). Plus généralement, un apprentissage positif ne garantit pas que les participants sont satisfaits de la formation (niveau 1), vont transférer leurs acquis (niveau 3)⁵⁰⁰ et obtenir les résultats escomptés (niveau 4).

Aussi, au même titre que le niveau d'apprentissage n'est pas la seule cause du transfert, la qualité de la formation n'est pas le seul déterminant des apprentissages. D'autres facteurs peuvent l'influencer, positivement ou non, complexifiant encore davantage l'évaluation.

2.2.5 Les facteurs influençant les apprentissages

Les réactions des formés envers la formation et le formateur ne sont pas les seuls déterminants des apprentissages (S. Geertshuis *et al.*, 2002 ; Holton, 1996 ; Martocchio et Hertenstein, 2003 ; Tracey *et al.*, 2001). D'après Holton (1996, p. 10), il existe trois facteurs principaux susceptibles d'être des prédicteurs des apprentissages : les réactions des formés, la motivation à se former et la capacité.

2.2.5.1 Les réactions des formés

Les réactions des formés portent sur différents éléments liés à la formation et au formateur. Par exemple, au niveau du contenu de la formation, D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. xiii) conseillent de respecter le principe « PIE » : un programme de formation doit être pratique (« *practical* »), intéressant (« *interesting* ») et agréable (« *enjoyable* »). Le programme de formation doit offrir des opportunités d'apprentissage aux salariés, notamment du point de vue de l'accessibilité de ses contenus (ni trop faciles, ni trop difficiles, un juste milieu favorisant l'apprentissage).

⁴⁹⁹ Les résultats de cette étude montrent que ce sont surtout des facteurs périphériques à la formation qui peuvent favoriser ou freiner le transfert. Nous étudierons dans la section consacrée au niveau 3 les facteurs recensés par la littérature comme pouvant influencer significativement le transfert des acquis.

⁵⁰⁰ Voir précédemment la section détaillant les critiques émises à l'encontre du modèle de Kirkpatrick.

La durée de la formation est aussi un facteur essentiel d'apprentissage en situation de formation :

une formation dense, comprimée en un jour au lieu de trois diminue bien évidemment la possibilité de mémorisation. Inversement, la formation qui se dilue dans une durée trop longue – comme 4 jours de formation au lieu de 2, par exemple – pèse lourd dans le budget, sans pour autant augmenter la compréhension et la mémorisation des connaissances indispensables. (Malassingne, 2007, p. 78)

Ce ne sont bien sûr que quelques éléments parmi tant d'autres dimensions de ce concept⁵⁰¹.

Les réactions des formés étant très faiblement corrélées aux apprentissages, plusieurs chercheurs ont milité pour la prise en compte des réactions comme un construit multidimensionnel qui devrait être plus facilement corrélé aux apprentissages. Ainsi, Holton (1996, p. 10) ne considère pas les réactions comme un objectif primordial de la formation, mais comme une variable intervenante qui influencerait les apprentissages. Ce postulat est renforcé par l'étude de Mathieu *et al.* (1992) qui ont constaté que les réactions fonctionnaient comme un modérateur de la relation entre la motivation à se former et l'apprentissage, ainsi que comme médiateur des autres relations. Cela vient à l'encontre de nombreuses critiques formulées au sujet de la relation réactions-apprentissages car, pour les auteurs, si la relation avait été examinée de façon linéaire, ils n'auraient également établi aucune corrélation entre les réactions et les apprentissages. Les réactions ont donc leur rôle à jouer, mais pas en tant que résultat de la formation, comme le remarquent Noe et Schmitt (1986) qui suggèrent de retirer les réactions des modèles d'évaluation en tant que résultat de la formation⁵⁰². D'après Holton (1996, p. 10-11), le fait que le modèle de Kirkpatrick ait considéré les réactions comme un résultat principal de la formation, notamment lorsque celles-ci sont définies comme le « bonheur » (« *happiness* ») (Kirkpatrick, 1994) est l'un des défauts les plus importants du modèle à quatre niveaux. Pour l'auteur, cela a détourné les praticiens de la formation des résultats les plus importants, ces derniers s'étant focalisés sur ce qui pouvait générer des notes élevées. L'auteur propose donc dans son modèle de considérer les réactions comme étant « une mesure de l'environnement d'apprentissage qui influe sur le comportement d'apprentissage par le biais d'un rôle complexe de modérateur de la relation entre la motivation à se former et l'apprentissage »⁵⁰³ (traduction libre de Holton, 1996,

⁵⁰¹ Nous avons présenté plus haut les dimensions les plus fréquemment retenues par les auteurs.

⁵⁰² Cela va bien évidemment à l'encontre des pratiques d'évaluation telles que menées depuis toujours et encore actuellement dans les entreprises et les organismes de formation.

⁵⁰³ « *Reactions are included in this new model as a measure of the learning environment that affects learning behavior through a complex role moderating the relationship between motivation to learn and learning* »

p. 11). Ainsi, cela n'enlève rien au fait qu'il soit important que les réactions soient positives afin de favoriser l'apprentissage et, pour l'auteur, les formés qui réussiront le mieux durant l'apprentissage auront des réactions encore plus positives vis-à-vis de cette expérience d'apprentissage.

Il est à noter que le sentiment d'efficacité personnelle⁵⁰⁴ peut aussi influencer les réactions à l'issue de la formation (Mathieu *et al.*, 1992).

2.2.5.2 La motivation à se former

La motivation à se former est un concept fréquemment présenté dans la littérature du domaine (Mathieu *et al.*, 1992 ; Wiethoff, 2004). Il peut être défini comme « un désir particulier du formé d'apprendre le contenu du programme de formation »⁵⁰⁵ (traduction libre de Noe, 1986, p. 743), ou encore comme « la volonté d'apprendre en raison d'une confiance en ses capacités d'apprentissage et d'une attente de résultats » (S. Guerrero et Sire, 1999, p. 4). La motivation à se former peut aussi être conceptualisée comme la direction, l'effort, l'intensité et la persistance avec laquelle les formés s'appliquent aux activités de développement, avant, pendant et après la formation (Tannenbaum et Yukl, 1992). La motivation n'existe pas « en soi », elle résulte d'un ensemble complexe de facteurs relatifs à la GRH (dont la formation) et à l'organisation (Meignant, 2006, p. 22). En matière de formation, cela a une implication majeure : il est nécessaire d'être motivé à se former, or « on ne forme pas quelqu'un malgré lui » (Meignant, 2006, p. 23). Si le départ en formation est une contrainte, la motivation sera moindre, et donc l'apprentissage également. Si au contraire, ce départ se fait sur la base du volontariat ou, *a minima*, que le participant a bien compris l'utilité de la formation pour lui-même, alors il apprendra davantage⁵⁰⁶. Cela signifie qu'il est nécessaire en amont d'identifier les leviers de motivation des salariés à partir en formation. Plusieurs auteurs se sont intéressés à cette question et ont développé différents modèles théoriques.

(Holton, 1996, p. 11).

⁵⁰⁴ Concept qui sera présenté plus loin.

⁵⁰⁵ « *a specific desire of the trainee to learn the content of the training program* » (Noe, 1986, p. 743).

⁵⁰⁶ Voir aussi le modèle développé par Carré (2004b, p. 293), présenté plus haut, relatif aux motifs d'engagement en formation.

2.2.5.2.1 Le modèle Valence-Instrumentalité-Expectation de Vroom (1964)

Différentes théories de la motivation peuvent offrir des appareillages théoriques intéressants pour expliquer le lien entre motivation et formation, mais il semble que le modèle théorique complet valence-instrumentalité-expectation (VIE) de Vroom (1964) soit l'un des plus populaires pour les recherches sur la formation et le développement personnel (Campbell, 1971). De nombreux auteurs y ont en effet recours afin d'étudier le processus de motivation dans un contexte de formation (Baldwin et Ford, 1988 ; Clark, Dobbins et Ladd, 1993 ; Colquitt et Simmering, 1998 ; Mathieu *et al.*, 1992 ; Tannenbaum *et al.*, 1991). Concrètement, d'après Vroom (1964), la motivation au travail est le produit de trois facteurs : la valence, l'instrumentalité et l'expectation, d'où l'équation suivante : $M = V \times I \times E$. La lecture de cette équation montre ainsi que si l'une des variables est nulle, alors le produit (la motivation) sera nul également. Voici le détail de chacun de ces trois concepts.

La valence (V) peut être définie comme étant « la valeur positive ou négative attribuée par un individu aux divers résultats attendus dans son emploi, aussi bien externes (salaire, prime, promotion...) qu'internes (valorisation suite à une réussite) » (Denjean, 2006, p. 18). Il s'agit donc de la caractérisation affective attachée par chaque individu aux résultats de ses activités, établissant donc une relation entre les individus et les résultats de leurs travaux (attractivité des résultats en lien avec la participation et la maîtrise du contenu de la formation). La valence correspond donc à la désirabilité des conséquences d'une formation réussie. On retrouvera ce principe dans les organisations ayant établi une politique de formation en lien avec les autres politiques RH (d'évaluation, de gestion des compétences et de rémunération notamment), qui récompenseront les managers qui travaillent avec leurs collaborateurs sur le transfert des acquis, etc.

L'instrumentalité (I) peut être définie comme étant « la perception qu'a l'individu entre l'effort qu'il devra réaliser et le niveau de performance ou de rétribution qu'il en attend » (S. Guerrero et Sire, 1999, p. 5). Ainsi, le formé va évaluer la probabilité qu'il obtienne un résultat (ici, le fait d'apprendre et de réussir la formation) grâce à l'adoption d'un comportement, la mise en œuvre d'une stratégie, etc. Pour Bories-Azeau (2006), « la performance en formation conduit à une amélioration de la performance au travail ; cette dernière devient alors instrumentale puisqu'elle constitue un moyen d'obtenir les résultats souhaités » (p. 5). Bories-Azeau (2006, p. 5-6) relève ainsi quatre types de classifications des

résultats attendus à la suite d'une participation à une formation et de la performance réalisée au sein (ou à la suite) de celle-ci :

- **Résultats intrinsèques / extrinsèques** : pour Sire (1993), la rétribution suite à la formation peut être intrinsèque, comme l'intérêt pour le contenu du travail et des activités, ou extrinsèque, comme une promotion ou une hausse du salaire (Facteau, Dobbins, Russell, Ladd et Kudisch, 1995).
- **Atteinte des objectifs fixés à l'emploi actuel / atteinte des objectifs de carrière** : quelle est l'utilité de la formation pour l'emploi occupé actuellement par le salarié et pour sa carrière (emplois à venir, dans et hors de l'entreprise, intégrant la notion d'employabilité) ?
- **Résultats liés à l'emploi occupé / résultats non liés à l'emploi occupé** : Mathieu *et al.* (1992) classent les opportunités d'évolution de carrière dans le second type de résultat. Dans ce cadre, par exemple, le salarié peut développer ses compétences afin d'accéder à un emploi plus qualifié.
- **Bénéfices pour la carrière / bénéfices pour l'emploi / bénéfices personnels** : Bories-Azeau (2006, p. 5-6) mentionne différents résultats (et cite les recherches correspondantes) qui ne sont pas rattachés à une classification particulière comme l'obtention d'un grade satisfaisant, le bon suivi de la formation, réussite en formation (Colquitt et Simmering, 1998) les possibilités de promotion, la reconnaissance des collègues (Noe, 1986), l'augmentation de salaire (Noe et Schmitt, 1986), l'avancement dans la carrière, l'expérience valable (Ryman et Biersner, 1975) et les compétences (Webster et Martocchio, 1993).

On peut donc prédire que les individus ne seront pas très motivés à se former s'ils pensent que la formation n'aura pas d'impact sur la nature de leur travail, leur niveau de rémunération ou leur carrière (Clark *et al.*, 1993 ; Facteau *et al.*, 1995 ; Noe, 1986). L'apprentissage sera donc meilleur si l'entreprise est capable de montrer à son personnel l'utilité future de la formation (S. Guerrero, 2002). Ainsi, « L'instrumentalité conduit à expliciter clairement les dispositifs de récompense et les critères d'attribution »⁵⁰⁷ (Denjean, 2006, p. 18). Par ailleurs, en lien avec cette instrumentalité, d'autres variables pourraient être aussi intégrées, comme le désir du salarié de progresser dans sa carrière, la perception d'équité procédurale, la rémunération

⁵⁰⁷ Par exemple, l'organisation peut établir un lien clair entre formation, développement des compétences, montée en qualification ou promotion, et, au final, rémunération. Cela est d'autant plus logique dans les organisations ayant développé un système de rémunération des compétences.

des activités de formation, ainsi que le besoin d'accomplissement⁵⁰⁸ (S. Guerrero et Sire, 1999).

Enfin, **l'expectation (E)** correspond à « la probabilité perçue par l'individu qu'une action de sa part engendrera une conséquence ou la réalisation d'un niveau d'objectif précis » (Roussel, 2000, p. 9). Bergeron (1979, p. 476) pense que la perception par le formé de l'accessibilité des objectifs ainsi que l'estime de soi peuvent influencer la compréhension des objectifs. Ainsi, l'organisation souhaitant agir sur l'expectation aura tout intérêt à définir des objectifs de formation précis (et à s'assurer que le formé les a bien compris), à s'assurer que le formé dispose des ressources nécessaires pour réussir la formation et, enfin, à le mettre en situation de confiance⁵⁰⁹ pour apprendre au mieux (en l'encourageant, en vérifiant qu'il a le niveau requis, etc.).

Ainsi, avec le modèle VIE, le processus de motivation en formation peut être décrit comme combinant la confiance du formé dans l'acquisition d'une compétence donnée, la perception que cette acquisition conduira à des résultats spécifiques et la valeur attribuée à ces résultats (Mathieu et Martineau, 1997). Cette motivation peut bien évidemment être entretenue par l'organisation, notamment en reconnaissant et en valorisant les compétences que le formé aura développées en formation (ex. reconnaissance du manager, promotion, rémunération, etc.) (Meignant, 2006, p. 23).

2.2.5.2.2 Les variables influençant la motivation à se former

Pour Haccoun *et al.* (1997), « Les gens sont considérés plus motivés lorsqu'ils attachent de l'importance aux objectifs de la formation, lorsqu'ils ont l'impression que la formation leur sera utile et lorsqu'ils se sentent capables d'appliquer ce qu'ils ont appris s'ils s'en donnent la peine » (p. 110). Pour Holton (1996, p. 11) également, la motivation à se former a une relation directe avec l'apprentissage. Dans son modèle, l'auteur identifie quatre catégories de variables supposées être des influences primaires sur la motivation à se former : la préparation de

⁵⁰⁸ Issu de la pyramide des besoins de Maslow (1954), relative à la hiérarchie des motivations de l'individu, le besoin d'accomplissement est le besoin situé au niveau le plus élevé. À ce stade, l'individu affirme son individualité, il s'identifie lui-même comme étant unique au sein des autres.

⁵⁰⁹ Ce qui est très proche du concept de sentiment d'efficacité personnelle que nous verrons plus loin.

l'intervention, les attitudes au travail, les caractéristiques de la personnalité et la motivation à transférer⁵¹⁰.

2.2.5.2.2.1 La préparation de l'intervention

Cette catégorie de variables s'intéresse à la façon dont le formé a été préparé à entrer en formation et à y participer. Plusieurs auteurs reconnaissent en effet l'impact de l'implication du formé dans le processus de formation sur sa motivation à se former. Pour préciser ce qu'il entend par préparation de l'intervention (ou de la formation), Holton (1996, p. 11) retient les variables suivantes : l'implication des formés dans l'analyse des besoins, dans la planification de la formation, la mesure dans laquelle sont précisées les attentes, le degré de choix et encore d'autres influences qu'il estimait inexplorées⁵¹¹. Voici le détail de plusieurs d'entre elles :

- **La participation à l'analyse des besoins** : le fait de participer à l'analyse des besoins permettra au formé d'orienter davantage le choix vers une formation qui répondrait à ses besoins et attentes. Plusieurs auteurs se sont ainsi intéressés au fait de répondre aux attentes et désirs des formés (Hicks et Klimoski, 1987 ; Tannenbaum *et al.*, 1991). Ainsi, les formés qui sentent que la formation correspondra à leurs attentes seront motivés et prêts à apprendre.
- **Le choix d'assister ou non à la formation** : donner aux formés ce choix permettrait d'accroître leur motivation à se former et participerait à l'amélioration des résultats de l'apprentissage (Hicks et Klimoski, 1987). Citons aussi Baldwin et Magjuka (1997) qui ont exploré la notion de formation comme un épisode organisationnel et ont présenté un cadre comprenant certains facteurs contextuels de pré-formation qui pourraient influencer la motivation à se former, dont le caractère obligatoire ou volontaire de la formation.
- **Le temps mis à disposition des formés** : pour Tracey *et al.* (2001), le temps dont disposent les formés pour se préparer au départ en formation ainsi que pour utiliser leurs acquis de retour en poste aurait un impact fort sur le niveau d'apprentissage.
- **La liberté accordée dans le choix des formations** : Baldwin, Magjuka et Loher (1991) ont remarqué que les formés qui participaient au choix de la formation et assistaient effectivement à la formation choisie avaient une motivation à se former

⁵¹⁰ Nous détaillerons celle-ci plus loin, dans la section consacrée aux facteurs influençant le transfert. La recherche de Tracey *et al.* (2001), citée ci-après, y a remédié.

⁵¹¹ Nous pouvons citer le temps mis à disposition des formés pour se préparer au départ en formation.

plus élevée. Ils notent aussi que les formés qui étaient autorisés à formuler un choix, mais qui n'en avaient pas formulé, étaient moins motivés que ceux qui n'étaient pas autorisés à choisir. La manière dont a été assignée la formation pourrait donc avoir un impact sur la motivation à se former (Brown, 2001). Il est à noter que cette liberté accordée aux salariés peut donner des réactions de leur part plus favorables à la suite de la formation (Hicks et Klimoski, 1987) comme une implication accrue de ceux-ci dans les choix de formation (Salancik, 1977).

- **La responsabilisation des formés** : les résultats d'une recherche de DeMatteo, Dobbins et Lundby (1994, p. 125) suggèrent que la responsabilisation puisse être un facteur viable pour augmenter l'efficacité de la formation. Il conviendrait donc que les organisations responsabilisent leurs salariés par rapport aux acquis de la formation afin d'accroître l'apprentissage.

La motivation à se former varierait donc plus ou moins fortement en fonction de la préparation au départ des formés.

2.2.5.2.2 Les attitudes au travail

Logiquement, d'après Holton (1996, p. 11), se référant à Steers et Porter (1991), au vu des nombreuses recherches ayant établi des liens entre les attitudes au travail et la motivation des salariés en général, il est fort probable que les attitudes au travail aient une influence particulière sur la motivation à se former (qui n'est qu'une partie, appliquée à la formation, du concept plus général de motivation). L'auteur recense trois études ayant exploré cette relation sur la nature de cette relation (Holton, 1996, p. 11-12) :

- Noe et Schmitt (1986) ont constaté un lien fort entre implication au travail et motivation à se former.
- Tannenbaum *et al.* (1991) ont montré que des employés plus engagés performaient davantage en formation.
- Enfin, Mathieu *et al.* (1992) n'ont pas établi de lien significatif entre implication au travail et motivation, bien que les auteurs attribuent cela à la nature de la formation dans leur recherche.

En ce qui concerne l'engagement organisationnel, avant de s'intéresser au lien avec la motivation à se former, les recherches étudiaient le lien inverse : l'engagement

organisationnel était une conséquence des formations (un salarié formé s'engageait alors davantage dans son entreprise) (Bartlett, 2001 ; Saks, 1995). Par la suite, plusieurs recherches (Carlson, Bozeman, Kacmar, Wright et McMahan, 2000 ; Facticeau *et al.*, 1995 ; Tannenbaum *et al.*, 1991 ; Tracey *et al.*, 2001) ont démontré que l'engagement organisationnel précédait la motivation à se former. Ainsi, plus l'individu est engagé, plus il sera motivé à se former. Il apparaît donc probable que des attitudes plus positives au travail permettraient d'accroître la motivation à se former et, au final, les résultats de la formation.

2.2.5.2.2.3 Les caractéristiques de la personnalité

Pour Holton (1996, p. 12), certaines caractéristiques de la personnalité auraient une influence sur la motivation à se former, et donc sur l'apprentissage en tant que tel. Pour appuyer son hypothèse, l'auteur rappelle la méta-analyse de Tett, Jackson et Rothstein (1991) ayant montré la validité des cinq grandes dimensions de la personnalité⁵¹² pour expliquer une part de la variance de la performance. Il existe encore d'autres caractéristiques qui seraient des variables influençant les résultats de l'apprentissage, comme le besoin de réalisation (Baumgartel, Reynolds et Pathan, 1984), l'ouverture à de nouvelles expériences et l'orientation vers des buts (Naquin et Holton, 2002), ou encore le locus de contrôle (Noe et Schmitt, 1986). Ce dernier peut être défini comme étant « la croyance que les individus ont en leur possibilité de déterminer et de maîtriser ce qui leur arrive dans la vie » (Dubois, 1987, citée par S. Guerrero, 2002, p. 10). Toutefois, notons que pour S. Guerrero (2002), le locus de contrôle ne semble pas être lié à l'apprentissage. L'auteur conseille donc d'agir davantage sur les variables qui sont en lien direct avec la situation de formation.

2.2.5.3 La capacité cognitive

Le rôle que peut jouer la capacité cognitive générale dans l'influence des résultats de la formation a été peu abordé dans les recherches portant sur l'évaluation de la formation (Holton, 1996, p. 12). Celle-ci serait toutefois susceptible d'influencer fortement la réussite des formés (Ree et Earles, 1991) et interagirait avec la motivation pour accroître les résultats de la formation (Kanfer et Ackerman, 1989). Aussi, Fleishman et Mumford (1989) ont montré de façon détaillée l'importance du rôle joué par les capacités cognitives des formés dans les

⁵¹² « *extraversion* », « *openness to experience* », « *neuroticism* », « *agreeableness* », « *conscientiousness* ».

résultats de l'apprentissage. Salas et Cannon-Bowers (2001, p. 478) ont eux recensé les travaux de nombreux chercheurs ayant montré l'importance de considérer la capacité cognitive des formés (Colquitt *et al.*, 2000 ; Hunter, 1986 ; Kaemar, Wright et McMahan, 1997 ; Quick, Joplin, Nelson, Mangelsdorff et Fiedler, 1996 ; Randel, Main, Seymour et Morris, 1992 ; Ree, Carretta et Teachout, 1995 ; Ree et Earles, 1991 ; Warr et Bunce, 1995). À l'aide de ces résultats, les auteurs affirment que l'intelligence générale des apprenants favorise le sentiment d'efficacité personnelle, la performance ainsi que le développement de compétences. Ainsi, les salariés ayant une capacité cognitive élevée, toutes choses étant égales par ailleurs, apprendront davantage et réussiront avec une plus grande efficacité la formation. Salas et Cannon-Bowers (2001, p. 478) proposent également de s'intéresser aux moyens d'accroître la capacité cognitive des salariés moins bien pourvus et d'examiner dans le détail des concepts alternatifs tels que la connaissance tacite et l'intelligence pratique, et leur lien à l'apprentissage lors de formations en situation de travail. Enfin, ils considèrent la capacité cognitive comme étant un facteur prédictif viable de l'apprentissage, mais pas nécessairement de l'accroissement de la performance individuelle à la suite de la formation (niveau 3), celle-ci dépendant d'autres facteurs ou nécessitant d'autres capacités pour certains postes. La capacité cognitive sera ainsi plus ou moins importante dans la performance des formés en poste selon la nature du poste occupé. En résumé, Holton (1996, p. 12) pense donc que la capacité des formés est un facteur d'influence important des résultats de l'apprentissage. Pour l'auteur, cela sera d'autant plus visible lors de l'évaluation de formations comportant des publics assez hétérogènes (par exemple, en termes de niveaux d'emploi et de formation) et, comme il est presque impossible de la contrôler par le biais d'échantillons aléatoires dans la plupart des études d'évaluation, il préconise de la mesurer et de la contrôler statistiquement.

2.2.5.4 Les autres facteurs influençant les apprentissages

En plus de ceux répertoriés par Holton (1996) et présentés ci-dessus, nous pouvons noter l'existence d'autres facteurs susceptibles d'influencer les apprentissages.

C'est le cas du sentiment d'efficacité personnelle (Gist, Stevens et Bavetta, 1991 ; S. Guerrero, 2002). Ainsi, le sentiment d'efficacité personnelle pré-formation, concept non directement cité par Holton (1996), peut aussi influencer la motivation à se former (Quiñones, 1995 ; Tracey *et al.*, 2001). Il peut être important d'étudier le sentiment d'efficacité

personnelle au niveau collectif et de comprendre ses impacts sur l'apprentissage. Certaines études ont ainsi étudié l'efficacité collective en formation (Guzzo, Yost, Campbell et Shea, 1993 ; Smith-Jentsch, Salas et Brannick, 2001). Il est alors possible de considérer cet accroissement de sentiment d'efficacité personnelle comme l'un des résultats souhaités de la formation. Dans la même lignée, Smith-Jentsch, Jentsch, Payne et Salas (1996) avaient démontré que les expériences antérieures des salariés en formation (par exemple des événements négatifs) influençaient l'apprentissage et la rétention.

Également, les caractéristiques personnelles des formés peuvent influencer l'apprentissage. Warr *et al.* (1999, p. 356) conseillent de tenir compte de la qualification des apprenants ainsi que de leur âge, considérant qu'un salarié plus âgé aurait un pouvoir d'apprentissage plus faible. S. Guerrero (2002) considère aussi que l'âge du formé et son ancienneté seraient des variables déterminantes de l'apprentissage. Dans une étude antérieure, il avait été constaté que les salariés âgés apparaissaient moins confiants en leur capacité d'apprentissage, en plus d'obtenir des résultats inférieurs sur les niveaux d'acquis par rapport à leurs homologues plus jeunes (S. Guerrero et Sire, 1999). En revanche, les auteurs avaient remarqué que le niveau de formation initiale du salarié avait un pouvoir explicatif limité. De manière générale, il peut être intéressant de poursuivre les recherches portant sur le lien entre les caractéristiques des formés et l'apprentissage. Par exemple, une recherche menée par Ingham (1991) lui avait permis de constater que l'adéquation des styles d'apprentissage des formés avec le contenu de la formation dispensé conduisait à un apprentissage plus élevé.

Pour terminer sur les facteurs pouvant influencer les apprentissages, nous remarquons comme Tracey *et al.* (2001) que « les variables liées à la tâche, au groupe et à l'organisation ont probablement un impact profond sur les types de contextes d'apprentissage. À ce titre, ils devraient être complètement pris en compte et compris avant toute mise en œuvre de programmes de formation » (p. 20, traduit par Dunberry et Péchard, 2007, p. 25).

En conclusion de ce niveau, et après avoir étudié successivement l'évaluation des réactions et des apprentissages, nous pouvons remarquer que ces niveaux constituent en quelque sorte l'évaluation pédagogique, portant essentiellement sur la formation et ses résultats immédiats. Pour apprécier au mieux l'efficacité réelle de la formation, il est nécessaire d'aller plus loin en observant ses effets sur le terrain. C'est l'objet de l'évaluation du niveau 3.

2.3 Niveau 3 : comportements (ou transfert)

L'évaluation du troisième niveau du modèle de Kirkpatrick vise à répondre à cette question : « en quelle mesure les acquis des stagiaires (niveau 2) sont-ils **effectivement utilisés** par eux en situation de travail ? » (Meignant, 2006, p. 379). Son objet est donc d'évaluer le degré d'atteinte des **objectifs comportementaux**⁵¹³ définis comme étant « les compétences ou les comportements attendus en situation de production, quelques semaines après la formation, soit dans l'entreprise, soit dans la vie sociale du formé lorsqu'il s'agit d'une action "œuvre sociale" » (Soyer, 2003, p. 15) ou encore comme les « Compétence(s) à acquérir, à améliorer ou à entretenir exprimée(s) initialement par les commanditaires et/ou les formés » (AFNOR X50-750, 1996, citée par Ardouin et Lacaille, 2005, p. 206). À ce stade, il est donc nécessaire de se questionner sur les compétences ou comportements professionnels attendus en situation de travail⁵¹⁴ qui permettront d'atteindre les objectifs organisationnels définis précédemment et de définir les objectifs pédagogiques (niveau 2) pour construire l'action de formation et évaluer les apprentissages. En cela, les objectifs comportementaux sont des éléments fondamentaux du cahier des charges⁵¹⁵.

2.3.1 Définition

Selon les auteurs et les modèles d'évaluation, le niveau 3 sera nommé différemment. Avant d'aller plus loin, nous allons exposer ces différentes appellations et les définir précisément.

D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 22) parlent de « **comportement** » (« *behavior* ») pour désigner la mesure dans laquelle le changement a eu lieu parce que les participants ont assisté au programme de formation. Dans son modèle, Holton (1996, p. 9) a remplacé le comportement par la « **performance individuelle** » (« *individual performance* »). Enfin, la dernière dénomination, l'une des plus fréquentes, est celle du « **transfert** ». Plusieurs auteurs ont proposé une définition de ce concept. Le transfert peut ainsi être défini comme « la mesure dans laquelle les formés appliquent effectivement les connaissances,

⁵¹³ Aussi appelés objectifs de formation ou professionnels selon les auteurs.

⁵¹⁴ Soyer (2003) donne cet exemple : « À l'issue de la formation et du suivi, on observera chez le formé l'utilisation systématique des instruments de mesure, pour le contrôle de toutes les pièces usinées » (p. 330).

⁵¹⁵ Les référentiels peuvent aussi être le descriptif des fonctions et postes, les normes de performance, les référentiels de compétences, etc.

habiletés et attitudes acquises dans un contexte de formation de retour au travail »⁵¹⁶ (traduction libre de Tannenbaum et Yukl, 1992, p. 420), « le degré avec lequel, un comportement sera répété dans une nouvelle situation » (Detterman, 1992, p. 4, traduit et cité par Tessier et Roger, 2003, p. 3), « la mesure dans laquelle ce qui a été appris durant la formation est utilisé au travail »⁵¹⁷ (traduction libre de Wexley et Latham, 1981, p. 74), ou encore la « généralisation des compétences ou comportements appris dans le programme de formation et le maintien de ces compétences ou comportements au cours d'une période de temps spécifiée »⁵¹⁸ (traduction libre de Baldwin et Ford, 1988, p. 94). Ces derniers auteurs introduisent ici une dimension temporelle en évoquant le maintien des comportements dans le temps à la suite de la formation. Ils proposent ainsi des courbes d'évolution possible du niveau de transfert dans le temps (voir aussi Oliver et Fleming, 1997). Dumay (2006a) le définit comme étant le « transport d'apprentissage d'une situation source (la formation) vers une situation cible (milieu de travail) » (p. 11). Pour l'auteur, le transfert n'est pas une simple duplication des acquis, mais une recontextualisation de ceux-ci, d'où une plus grande complexité, le formé devant repenser ses acquis en fonction de son environnement de travail. Larouche (2006) insiste elle sur le transfert en tant que processus :

C'est un processus par lequel, un individu, un groupe ou un collectif, appliquent et adaptent de façon continue et aux moments opportuns dans le milieu du travail, les apprentissages, connaissances et habiletés acquises lors d'activités de formation pertinentes à leurs tâches. (p. 22)

En guise de synthèse, nous pouvons nous référer à Devos et Dumay (2006) qui remarquent dans les différentes études qu'ils ont recensées que le transfert est généralement opérationnalisé comme « l'utilisation des compétences sur le lieu de travail » (p. 15). Pour ces auteurs, le transfert « représente le point clé où les compétences apprises en formation cessent d'appartenir uniquement à la sphère individuelle et sont réinvesties dans l'organisation » (Devos et Dumay, 2006, p. 11). Il est à noter que la littérature du domaine parle de transfert des connaissances, de transfert des acquis de la formation ou de transfert des apprentissages sans réelle distinction (Larouche, 2006, p. 11). Certains auteurs utilisent aussi l'expression « transfert d'apprentissage positif » pour désigner le succès du transfert des acquis (Newstrom, 1984 ; Wexley et Latham, 1981, cités par Baldwin et Ford, 1988, p. 63).

⁵¹⁶ « *Transfer of training can be defined as the extent to which trainees effectively apply the knowledge, skills, and attitudes gained in a training context back to the job* » (Tannenbaum et Yukl, 1992, p. 420).

⁵¹⁷ « *Transfer refers to the extent to which what was learned during training is used on the job* » (Wexley et Latham, 1981, p. 74).

⁵¹⁸ « *generalization of skills or behaviors learned in the training program and the maintenance of those skills and behaviors over a specified period of time* » (Baldwin et Ford, 1988, p. 94).

Le transfert revêt différentes caractéristiques qui permettent de le préciser et de distinguer différents types de transfert. Ces précisions feront l'objet des points suivants.

2.3.1.1 La distance du transfert

Holton et Baldwin (2003, p. 7) remarquent que de nombreux auteurs définissent le transfert comme l'application de ce qui a été appris en formation. Or, pour ces derniers, la vision du transfert ne doit pas se limiter à cette seule dimension. Le transfert est multidimensionnel, ainsi est-il important de se rappeler la nature du transfert et, notamment pour ces auteurs, d'intégrer **la notion de distance du transfert**.

Pour Holton et Baldwin (2003, p. 10-12), cette distance représente l'espace entre l'environnement de formation et l'application des acquis dans l'environnement de travail. Laker (1990) propose ainsi de distinguer le transfert proche (« *near transfer* ») du transfert lointain (« *far transfer* ») :

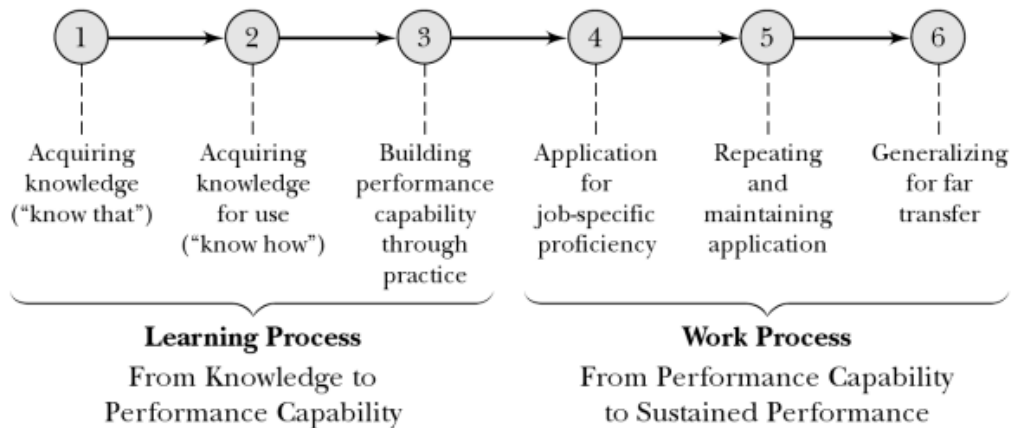
- **Le transfert proche** correspond à l'application des acquis de la formation à des situations similaires à celles rencontrées et vécues au cours de la formation. C'est généralement le cas des formations techniques (ex. formation à une machine, avec délivrance de savoirs techniques directement réutilisables de retour en poste).
- **Le transfert lointain** correspond à l'application de ces acquis à de nouvelles situations de travail. Ce type de transfert est davantage attendu pour des formations qui visent le développement et le perfectionnement de savoirs sur le long terme, et notamment des principes, théories et concepts sous-jacents aux savoirs pratiques désignés ci-dessus (ex. formations comportementales, managériales, etc.).

Il existe donc un lien direct entre le type de formation et le transfert qui en est attendu, en termes de « distance ». Meignant (2006, p. 381) pense en effet que l'évaluation du transfert se prête bien aux actions de perfectionnement ainsi qu'aux actions de type formation-action (qui visent un transfert rapide sur les situations de travail), les deux visant une modification à court terme d'un comportement individuel ou collectif.

Holton et Baldwin (2003, p. 11) ont été encore plus loin en proposant un continuum, schématisé par deux phases regroupant au total six événements depuis le simple apprentissage cognitif jusqu'à la performance découlant du transfert des acquis. La première phase représente l'apprentissage (domaine traditionnel de la formation), depuis l'acquisition de

connaissances générales jusqu’au développement de compétences et de savoirs opérationnels, tandis que la seconde phase distingue les différents types de transfert.

Schéma 27. Le modèle conceptuel de distance du transfert



Source : Holton et Baldwin (2003, p. 11).

Pour les auteurs, l'utilité de ce modèle est de localiser sur le continuum le type d'apprentissage souhaité, mais aussi de préciser le type de transfert voulu : est-ce un transfert spécifique au poste de travail (point 4), un transfert visant une application sur le long terme (point 5) ou la généralisation des acquis à d'autres situations de travail (point 6) ? Ce concept favorise ainsi l'identification des points sensibles où des interventions seraient possibles afin d'accroître le transfert.

2.3.1.2 Le processus de transfert

Le transfert peut être aussi analysé en tant que processus. Salomon et Perkins (1989) ont ainsi distingué deux types de processus de transfert : le « *low-road transfer* » et le « *high-road transfer* » (ce dernier pouvant être de type « *forward* » ou « *backward* »).

Le processus « *low-road transfer* » apparaît comme étant automatique, déclenché par le stimulus et rendu effectif suite à un apprentissage intense et varié. Il est difficile de le verbaliser et d'en prendre conscience directement. Ce peut être une personne sachant conduire une voiture et débutant la conduite d'un camion (ex. réflexes et mécanisme de la boîte de vitesse proches). Par réplique de ce qu'elle a déjà appris dans une autre situation, l'individu sera capable de conduire. **Le processus « *high-road transfer* »** nécessite de généraliser les

savoirs acquis, donc de les décontextualiser afin de comprendre les principes qui les sous-tendent et d'être en mesure de les appliquer à des situations inédites en comprenant précisément les mécanismes. Il sera de type « **forward** » si cette décontextualisation s'est produite à l'occasion de l'apprentissage même du savoir en question. Le savoir appris en formation arrive directement à l'esprit du formé lorsque celui-ci doit le mobiliser (par exemple, un manager formé à la gestion des conflits il y a plusieurs années qui utilise encore ses acquis pour les besoins de sa fonction). Il sera de type « **backward** » si cette décontextualisation s'est produite lors du transfert des acquis à une situation nouvelle. Ainsi, c'est au moment même du transfert des apprentissages que le formé pense à mobiliser les savoirs pour les besoins de la situation rencontrée. Pour reprendre le cas précédent, un manager qui fait face au départ potentiel de l'un de ses collaborateurs va mobiliser différentes techniques de résolution de problèmes afin de trouver une issue favorable (ex. une promotion, pour éviter cette démission) et va donc aller puiser dans les savoirs acquis en formation de gestion des conflits (une formation qui ne préparait pas à ce type de situation et dont les savoirs auraient pu ne pas être mobilisés depuis longtemps).

Cette notion de processus de transfert vient renforcer la compréhension du mécanisme du transfert, en complément de la notion de distance vue précédemment. Pour Devos (2005, p. 12), les deux notions peuvent être combinées et correspondre ainsi à certains types de formations. Par exemple, les formations portant sur l'enseignement de principes sous-jacents (ex. formations comportementales, managériales, techniques focalisées sur les connaissances) donneront lieu à un transfert lointain *via* un processus de type « *high-road* » (« *forward* » ou « *backward* » selon le moment où s'est produit le transfert), alors que les formations techniques donneront lieu à un transfert proche, *via* un processus de type « *low-road* ».

Interrogeons-nous désormais sur la généralisation et le maintien du transfert dans le temps.

2.3.1.3 La généralisation et le maintien du transfert

Comme nous l'avons vu précédemment, Baldwin et Ford (1988), dans leur définition du transfert, introduisent la dimension temporelle du transfert en évoquant la notion de **maintien** des acquis. De ce maintien peut découler une **généralisation** des acquis à des situations nouvelles. Nous allons ici détailler ces deux notions mises en avant par ces auteurs.

La généralisation correspond au degré d'application des apprentissages au poste de travail. Ces apprentissages peuvent être généralisés à des situations nouvelles par rapport à celles rencontrées et vécues en formation, mais exigeant les mêmes types de comportements à mettre en œuvre⁵¹⁹. « Le transfert est généralement représenté par deux concepts distincts, soient celui de la reproduction des habiletés apprises, une fois dans le contexte de travail, et celui de la généralisation des habiletés à de nouvelles applications (Gist, Bavetta et Stevens, 1990) » (Haccoun *et al.*, 1997, p. 113). Ainsi, le transfert des acquis en situation de travail signifie que le formé procèdera aux généralisations, transpositions et extrapolations qu'implique ce transfert (Normand, 1991). Les formés doivent donc pouvoir adapter leurs compétences, trouver des solutions inédites aux problèmes et situations qu'ils rencontrent. C'est là le défi du transfert, qui n'est jamais la « photocopie » des acquis d'une formation, car le transfert des acquis et leur maintien en situation de travail à long terme exigent bien plus que la seule action de formation (Dionne, 1995, p. 68).

La notion de **maintien** correspond, elle, au degré auquel les formés continuent à utiliser les acquis issus de la formation dans le temps. Il est possible de considérer le transfert comme une variable dynamique (Oliver et Fleming, 1997), dont le niveau et l'intensité peuvent varier dans le temps :

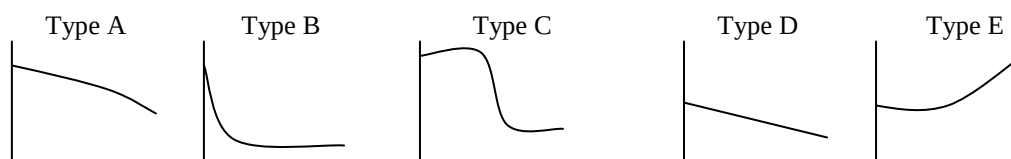
- Il peut **augmenter progressivement** : les formés appliquent ce qu'ils ont appris, bénéficient du soutien de leur environnement de travail (ex. soutien du supérieur et des collègues, récompenses financières ou non), ce qui les encourage à poursuivre en ce sens, et donc à utiliser encore plus fréquemment et intensément leurs acquis, etc. Ce cercle vertueux peut donc contribuer à accroître le transfert dans le temps.
- Il peut **diminuer progressivement** : il en sera ainsi notamment pour les savoirs qui auront été appris au cours de la formation et qui seront oubliés, même partiellement, peu à peu, pour différentes raisons (manque d'occasions d'appliquer ce qui avait été appris, pas de soutien de l'environnement de travail, etc.). Faute de soutenir le transfert comme il se doit, ce qui a été appris tombe peu à peu en désuétude, au point où les acquis non utilisés finissent par disparaître. Et le temps qui passe n'arrange pas les choses, au point où les acquis qui ne sont pas utilisés peuvent vite disparaître. Contrairement au cas précédent, nous sommes ici dans un cercle vicieux : le formé

⁵¹⁹ Cette généralisation des acquis peut aussi être extra-professionnelle. Par exemple, un manager ayant appris à mieux gérer des conflits pourra utiliser ses acquis pour mieux gérer des conflits familiaux.

n'applique pas, il maintient ses anciens comportements, il ne voit plus d'intérêt à les changer, etc.

Afin de montrer concrètement comment peut s'opérer le maintien des acquis dans le temps, Baldwin et Ford (1988, p. 97) ont élaboré cinq courbes de maintenance⁵²⁰ représentant cinq types possibles de maintien.

Schéma 28. Types de courbes de maintenance du transfert



N.B. : abscisse = temps ; ordonnée = niveau de compétence / de démonstration par le formé des comportements mis en œuvre.

Source : Baldwin et Ford (1988, p. 97, adapté et traduit par Devos, 2005, p. 13).

Les quatre premières courbes affichent globalement une diminution, plus ou moins progressive, du niveau de compétence. En revanche, la dernière courbe tend à montrer un accroissement assez net de celui-ci. Étudions dans le détail chacune d'entre elles :

- Courbe A : la mise en œuvre des comportements diminue progressivement vers la ligne de départ (niveau du formé avant formation).
- Courbe B : l'apprentissage est fort en fin de formation mais s'effrite dans le temps. Le formé met de moins en moins en œuvre ce qu'il a appris, et ce, dès son retour au poste.
- Courbe C : ici, le formé tente de transférer ses apprentissages, mais cela ne dure qu'un temps, il réadopte son ancien comportement au bout d'un certain laps de temps.
- Courbe D : le formé démarre avec un faible niveau d'apprentissage en fin de formation, il ne peut donc que peu transférer et cela diminue encore avec le temps.
- Courbe E : contrairement aux cas précédents, ici le formé a appris (moyennement même) et transfère ses apprentissages, ce qui tend à les renforcer dans le temps. Son niveau de transfert augmente donc régulièrement.

Quels sont les déterminants de ces différents types de courbes ? D'après Baldwin et Ford (1988, p. 98), le type de courbe de maintenance du transfert dépend de ces trois facteurs :

⁵²⁰ Pour mettre au point ces courbes, il convient d'évaluer une ligne de base du comportement visé par le transfert, de procéder à des évaluations multiples de ce transfert et de déterminer l'intervalle de temps optimal qui permettra d'observer les changements comportementaux.

- **La nature des savoirs transmis** : à titre d'exemple, Arthur, Bennett, Stanush et McNelly (1998) ont montré dans leur méta-analyse que les compétences psychomotrices (comme la force musculaire, l'endurance ou la coordination) avaient de plus fortes chances de résister dans le temps à leur non-utilisation que les compétences cognitives (comme l'input perceptuel, les opérations mentales, la résolution de problèmes et la prise de décision).
- **Le niveau d'apprentissage à la fin de la formation** : logiquement, plus un individu a appris, plus il a matière à transférer (le contraire de la courbe D).
- **Le degré d'ouverture et de soutien au transfert de l'environnement de travail** : par exemple, si le formé est soutenu par son manager, il aura tendance à transférer ce qu'il a appris de façon croissante (cas probable de la courbe E).

Devos (2005, p. 14) remarque que la courbe de type E sera espérée pour les formations plus concrètes/manuelles, plus que pour les formations plus abstraites (ex. comportementales, techniques...). L'auteur émet des suggestions à ce sujet. Pour les formations abstraites (correspondant au transfert lointain et au processus de type « *high-road* »), l'augmentation du niveau de compétence peut se produire suite à l'augmentation de la fréquence d'utilisation des nouveaux acquis, ainsi que leur application à un nombre croissant de situations nouvelles. En revanche, pour les formations concrètes (correspondant au transfert proche et au processus de type « *low-road* »), la généralisation à des situations nouvelles sera limitée du fait même du principe du transfert proche : le transfert doit se réaliser dans le cadre de situations proches de celles vécues en formation. Cela n'empêche nullement le niveau de compétences des formés de pouvoir progresser dans le temps, grâce à l'augmentation de la fréquence de l'utilisation des acquis et l'augmentation de la maîtrise de ces compétences. Devos (2005, p. 14) note toutefois que le risque que le niveau de compétence diminue avec le temps est réel pour les deux types de formations, mais reste probablement plus marqué pour les formations abstraites (les formations concrètes étant conçues pour être directement utilisables au poste de travail, ce qui signifie que la compétence sera maintenue, sauf si le formé n'a plus l'occasion de l'appliquer, par exemple parce que l'outil de production a changé).

2.3.1.4 Les catégories de transfert

Pour Devos (2005, p. 15), les trois analyses vues précédemment sont complémentaires : le transfert peut être analysé en termes de distance, de processus ou encore de généralisation ou

maintien dans le temps. Leur mobilisation permet de définir précisément la catégorie de transfert concernée pour un type de formation donné.

Ainsi, à **une formation concrète/pratique** correspondront généralement un transfert proche, un processus « *low-road* » et une évolution du niveau de compétence si les formés ont l'occasion d'appliquer ce qu'ils ont appris à leur poste de travail. À **une formation abstraite** correspondront davantage un transfert lointain, un processus « *high-road* » et une évolution positive du niveau de compétence au poste de travail si la décontextualisation/généralisation des savoirs acquis en formation fut suffisante au cours de l'apprentissage, et si le formé applique de plus en plus fréquemment les savoirs lors de situations nouvelles. Notons aussi que parler de « transfert » au singulier est quelque peu simpliste, car il n'existe pas un mais bien plusieurs types de transfert. La synthèse proposée par Toupin (1995, p. 196) permet d'appréhender les différentes catégories de transfert existantes.

Tableau 23. Les différentes catégories de transfert

Catégories de transfert	Définition
Positif	Connaissance antérieure qui facilite de nouveaux apprentissages.
Négatif	Connaissance antérieure qui inhibe ou interfère avec de nouveaux apprentissages.
Court	Transfert qui réussit sous des conditions généralement peu éloignées, dans le temps et dans l'espace, et différenciées de la situation d'apprentissage.
Long	Transfert qui réussit sous des conditions qui tendent à s'éloigner, dans le temps et dans l'espace, et à se différencier de la situation d'apprentissage.
Vertical	Connaissance subordonnée qui contribue directement à un apprentissage d'ordre supérieur ⁵²¹ .
Horizontal	Généralisation d'une connaissance à un ensemble de situations ⁵²² .
Littéral	Utilisation dans un autre contexte d'une connaissance sans aucune modification de celle-ci.
Analogique	Utilisation de certaines connaissances familières pour aborder et comprendre une situation non familière.
Spécifique	Lorsque les connaissances proposées dans une situation d'apprentissage cherchent à correspondre le plus fidèlement possible à la situation de transfert envisagée.
Général	Lorsque les connaissances acquièrent une grande indépendance par rapport à leur substrat d'acquisition, ce qui les rend potentiellement utilisables dans d'innombrables situations de transfert ⁵²³ .

Source : Toupin (1995, p. 196, cité par Larouche, 2006, p. 35).

⁵²¹ Par exemple, par une transposition des acquis à des situations plus complexes.

⁵²² Les situations de travail sont alors assez similaires entre elles, revêtant un même niveau de complexité.

⁵²³ Ce qui correspond au fait « d'apprendre à apprendre ».

Larouche (2006, p. 99) note que les recherches (passées et actuelles) se sont surtout préoccupées du transfert positif, court, long et spécifique. Dans la compréhension de la complexité du concept du transfert, l'auteur note aussi l'importance de la nature des savoirs acquis en formation (savoir, savoir-faire ou savoir-être) et donc de celle des tâches à transférer, ainsi que des schèmes explicatifs⁵²⁴.

Afin d'intégrer l'ensemble des dimensions du transfert et pour mieux en appréhender la complexité, différents auteurs se sont donnés comme défi de modéliser le transfert des apprentissages. L'objectif est ainsi de favoriser la conduite de ce transfert (en vue de l'optimiser) et, bien sûr, de faciliter son évaluation.

2.3.1.5 Les modèles de transfert

Il existe différentes approches du transfert, dont les plus traditionnelles établissent un lien direct entre apprentissages, comportements et résultats organisationnels, et ceci de façon linéaire (Yamhill et McLean, 2001). Or, il existe un grand nombre de modèles de transfert, insistant plus ou moins sur la multitude de facteurs qui peuvent interagir pour favoriser (ou freiner) le transfert. Larouche (2006, p. 39) a dressé une synthèse des neuf modèles de transfert les plus représentés dans la littérature depuis quinze ans (l'auteur ayant sélectionné ceux ayant un intérêt marqué pour le milieu de travail).

⁵²⁴ Nous ne développerons pas ces éléments issus de l'andragogie qui n'ont pas une importance capitale dans notre approche de la problématique du transfert au travers du prisme des sciences de gestion.

Tableau 24. Composantes des différents modèles de transfert des apprentissages

Composantes clés	Modèle des facteurs d'influence du processus de transfert (Baldwin et Ford, 1988 ; Ford et Weissbein, 1997)	Modèle de gestion du processus de transfert (Broad, 1997 ; Broad et Newstrom, 1992)	Modèle d'enseignement stratégique (Tardif, 1992, 1999)	Modèle interprétatif du transfert des connaissances (Toupin, 1995, 1997)	Modèle de diagnostic des impacts du transfert (Haccoun <i>et al.</i> , 1997 ; Laroche et Haccoun, 1999)	Modèle multiniveaux de mise en œuvre de la formation et du transfert (Kozlowski et Salas, 1997 ; Kozlowski <i>et al.</i> , 2000)	Modèle de mesure des facteurs d'influence du transfert (Holton <i>et al.</i> , 1998, 2000)	Modèle multidimensionnel du transfert (Yelon et Ford, 1999)	Modèle des facteurs organisationnels et culturels (Lim, 1999)
Facteurs d'influence	X	X			X		X		
Processus		X	X	X					
Partenariat entre acteurs	X	X		X	X	X	X	X	X
Phases, avant, durant et après	X	X		X	X	X		X	
Transfert court et spécifique				X	X				
Transfert long, général et analogique	X			X					
Transfert vertical et horizontal						X			
Multidimensionnel								X	
Mesure des facteurs							X		
Processus d'appropriation				X					
Aspects culturels									X
Approche systématique et intégrée						X			
Souci important pour l'étape évaluation		X			X	X			
Performance, efficacité, rentabilité						X	X	X	
Diagnostic d'impacts					X	X			
Stratégies et actions d'accompagnement		X	X	X	X	X			
Multiniveaux						X	X		X
Emphase sur la supervision								X	

Source : adapté de Larouche (2006, p. 39).

Sans détailler davantage ces différents modèles, nous pouvons remarquer comme Larouche (2006) que « Les différents modèles du transfert des apprentissages et leur évolution vers une perspective multiniveau, multidimensionnelle et même culturelle demeurent imprégnés

d'idées de performance, d'efficacité et de rentabilité de la formation » (p. 90). Elle note aussi que l'on se préoccupe avant tout du transfert positif des acquis en situation de travail et non du type de transfert et constate que « Le schème d'inspiration dominante est le schème fonctionnel davantage relié aux facteurs de l'environnement de travail qu'aux caractéristiques de l'apprenant et de la conception de la formation ainsi qu'à la pérennité du système (Toupin, 1995) » (Larouche, 2006, p. 99).

Cette présentation détaillée du concept du transfert s'achève ici. Il nous a paru légitime d'en présenter les différentes dimensions afin de mieux saisir le défi que représente son évaluation. Avant de questionner les méthodes d'évaluation du transfert, il convient de questionner l'importance de son évaluation au regard de sa problématique.

2.3.1.6 La problématique du transfert

Pour Le Boterf, Barzucchetti et Vincent (1992), « ce qui fonde la “valeur” de la formation professionnelle, c'est son aptitude à produire des compétences qui soient effectivement mobilisées en situation de travail » (p. 46). Pourtant, malgré les investissements financiers conséquents consentis à la formation, nombre de chercheurs s'accordent à dire que le taux de transfert des apprentissages en milieu de travail reste très faible (Curry, Caplan et Knuppel, 1994 ; Haccoun et Saks, 1998 ; Larouche, 2006, p. 2 ; Salas et Cannon-Bowers, 2001 ; Tannenbaum et Yukl, 1992), ce qui équivaut à dire que la formation provoquerait peu de changements et d'améliorations dans les capacités et la performance des individus formés. Que nous dit la littérature à ce sujet ?

Différents chiffres sont avancés, permettant de nous faire une idée du taux de transfert :

- 40 % de ce qui serait appris serait retenu immédiatement après la formation, 25 % six mois après, puis 15 % au bout d'une année (Garavaglia, 1993 ; Newstrom, 1986 ; Watkins, 1995).
- 62 % immédiatement après la formation, 43 % six mois après, puis 34 % au bout d'une année pour une recherche sur les entreprises canadiennes (Saks et Belcourt, 1997).
- D'autres auteurs sont plus radicaux, estimant que seuls 10 à 20 % des acquis en formation seraient transférés en milieu de travail (Baldwin et Ford, 1988 ; Broad et

Newstrom, 1992 ; Curry *et al.*, 1994 ; Ford et Weissbein, 1997 ; Georgenson, 1982 ; Gist, Bavetta et Stevens, 1990 ; Newstrom, 1986 ; Toupin, 1995).

- Pour les programmes de développement managérial, certains auteurs estiment que 40 % de ce qui est appris est utilisé immédiatement au travail, mais qu'au bout d'une année il n'en reste que 15 % (Broad et Newstrom, 1992).

De manière générale, il semble que le transfert soit de moins en moins effectif au fil du temps, ceci étant dû à une application moindre des acquis de la formation dans la durée. Aussi, il serait judicieux d'étudier les différences de taux de transfert en fonction de différentes variables, comme la nature de la formation (ex. formation technique/manuelle, formation théorique/sur des concepts plus flous, etc.), le niveau attendu à l'issue de la formation⁵²⁵, le motif de l'inscription en formation⁵²⁶, etc.

Ainsi, il est faux de croire que toute formation fait l'objet d'un transfert. La faiblesse du taux de transfert justifie donc notre intérêt pour la manière dont on évalue ce dernier.

2.3.2 Méthodes d'évaluation

Le transfert, nous l'avons vu, est un concept multidimensionnel, son évaluation l'est tout autant car elle nécessite de s'interroger sur les différents éléments du modèle d'évaluation : le *design* de l'évaluation (protocole de mesure), les outils et méthodes d'évaluation, le moment et la fréquence de l'évaluation, et les acteurs de l'évaluation. Avant de présenter chacun de ces éléments, nous exposerons le résultat d'expériences de transfert en laboratoire afin de voir en quoi celles-ci peuvent être utiles pour l'évaluation du transfert en situation de travail.

⁵²⁵ Par exemple, certaines personnes participent à une formation qui n'est qu'une initiation au sujet et elles n'ont pas l'intention de transférer à court ou moyen terme les notions de base auxquelles elles ont été initiées.

⁵²⁶ À tort ou à raison, bien des salariés participent à une formation sans intention de transférer. Ils peuvent s'y inscrire pour se changer les idées, prendre un bol d'air frais, écouter les autres participants, remplacer la personne qui devait venir en formation, entamer une réflexion sur le sujet couvert, prendre une idée ou deux sans intention particulière, se réfugier loin des soucis quotidiens, etc. Ces participants n'ont pas l'intention de transférer ce qu'ils ont appris. De ce fait, pour avoir une estimation moins biaisée du taux de transfert, il serait intéressant de retirer ces cas là, par exemple en leur demandant à l'issue de la formation s'ils ont l'intention d'appliquer ce qu'ils ont appris dans les jours, semaines ou mois à venir. Si la réponse est négative, il est inutile d'aller évaluer le transfert de leurs acquis par la suite.

2.3.2.1 Évaluer le transfert au poste de travail ou non ?

Deux grandes approches de l'évaluation du transfert se distinguent dans la littérature scientifique : l'évaluation en laboratoire et celle au poste de travail. Chercheur en sciences de gestion, notre intérêt réside principalement dans l'évaluation du transfert en situation de travail, celle qui tient compte de l'ensemble des variables organisationnelles. Toutefois, les recherches sur les évaluations menées en laboratoire peuvent être riches d'enseignements, notamment afin de bien identifier les limites de cette approche.

Devos et Dumay (2006, p. 14-16) ont recensé quelques études ayant évalué le transfert des apprentissages en laboratoire, en situations simulées ou provoquées :

- Gist et ses collègues (Gist *et al.*, 1990 ; Gist *et al.*, 1991) ont étudié l'influence de deux modules post-formation (les techniques de fixation d'objectifs⁵²⁷ et d'autogestion⁵²⁸) ayant pour finalité de favoriser le transfert des acquis issus d'une formation à la négociation. Les participants sont rappelés plusieurs semaines après la formation⁵²⁹ et se retrouvent face à une nouvelle situation de négociation, qui se déroule en laboratoire. L'évaluation du transfert repose alors sur le gain obtenu par les participants lors de la négociation, le nombre de stratégies de négociation qu'ils ont mobilisées (sur dix possibles), ainsi que la fréquence d'utilisation de chaque stratégie.
- Smith-Jentsch *et al.* (2001) ont évalué le transfert des apprentissages issus d'une formation à l'affirmation de sa personnalité (« assertivité »). L'évaluation a eu lieu une semaine après au cours d'une simulation de vol, en étudiant différents aspects de leur comportement, à savoir la fréquence de démonstration des comportements enseignés, ainsi que les réactions des formés à quatre moments clés.
- Enfin, May et Kahnweiler (2000) ont évalué le transfert des acquis suite à une formation portant sur la capacité d'écoute. L'évaluation eut lieu cinq semaines après la formation à l'aide d'un jeu de rôle.

⁵²⁷ « *goal-setting* » : ce module propose un enseignement approfondi de la notion de fixation d'objectifs (ex. description du processus de fixation d'objectifs, exemples d'objectifs, problématique de la spécificité des objectifs, etc.). Les participants y sont encouragés (non obligés) à se fixer leurs propres objectifs de transfert.

⁵²⁸ « *self-management* » : ce module inclut une discussion sur la notion de fixation d'objectifs très proche de celle du module de fixation d'objectifs. Il propose en plus une discussion sur quatre autres techniques d'autogestion (identification des obstacles au succès, planification de la manière de surmonter ces obstacles, autoévaluation de la progression envers l'implémentation des plans, utilisation de méthodes d'auto-renforcement afin de favoriser l'atteinte de buts intermédiaires).

⁵²⁹ Deux semaines pour l'étude de 1990, sept semaines pour l'étude de 1991.

L'enseignement principal de ces trois études est qu'il semble plus aisé d'évaluer le transfert en laboratoire qu'en situation de travail. C'est ce que remarquent Devos et Dumay (2006, p. 16) pour qui les deux approches sont très différentes. Dans la première approche, l'ensemble des variables sont contrôlées (notamment celles relatives à l'environnement de travail du formé) et le contexte de transfert est similaire à celui vécu au cours de l'apprentissage (le formé étant alors probablement plus à l'aise pour mobiliser ses acquis et se souvenir de la façon de les appliquer). En revanche, dans la seconde approche, le transfert se déroule dans un environnement forcément différent de celui du contexte d'apprentissage et influencé par un ensemble de variables qui peuvent freiner ou favoriser le transfert. Pour ces raisons, la méthode d'évaluation ne peut être la même. Pour ces auteurs :

les variables motivationnelles et les variables liées à l'environnement de travail auront davantage d'influence sur le transfert mesuré sur le lieu de travail que sur le transfert en laboratoire, et seront davantage susceptibles d'interférer avec celui-ci dans le premier cadre que dans le second. (Devos et Dumay, 2006, p. 16)

En appui à leurs propos, ils citent une recherche de May et Kahnweiler (2000) qui, en mesurant les deux types de situations de transfert, montrait la différence de résultats selon les situations : dans le cadre de l'évaluation du transfert pour une formation à l'écoute active, l'apprentissage en « *mastery lab classes* »⁵³⁰ avait un effet sur le transfert en laboratoire alors qu'il n'en avait pas pour le transfert en situation de travail. Devos et Dumay (2006) expliquent ceci par le fait « que le contrôle des variables environnementales par la procédure expérimentale ait annihilé leur potentiel effet de modération, alors qu'il se révèle lorsque le transfert est mesuré en milieu organisationnel » (p. 16). D'après eux, cette étude serait, selon eux, la seule à avoir comparé les deux types de transfert. Ils en relèvent toutefois une autre, de Smith-Jentsch *et al.* (2001), mais qui aurait considéré comme variable indépendante la manipulation du soutien du supérieur lors du transfert en laboratoire. La comparaison des effets entre les deux situations de transfert ne serait donc pas pertinente.

Nous voyons ici que la principale limite à l'évaluation du transfert en laboratoire est l'inexistence de certaines variables (notamment celles liées à l'environnement de travail). De ce fait, en comparaison avec une évaluation du transfert sur le lieu de travail, les résultats sont

⁵³⁰ Les auteurs précisent que le « *mastery lab practice* » consistait en : 1) l'enregistrement vidéo d'un comportement, 2) la sélection de séquences de comportement à améliorer et l'élaboration d'une stratégie avec le formateur, 3) la réalisation et l'enregistrement d'un jeu de rôle, 4) le visionnage de la vidéo accompagnée d'une discussion avec le formateur, 5) la répétition de ce processus jusqu'à ce que la totalité des critères d'évaluation soit maîtrisée.

évidemment biaisés. Le défi reste donc d'évaluer le transfert en contexte organisationnel. Comment s'y prendre ?

2.3.2.2 Les *designs* d'évaluation

La première étape de conception d'un modèle d'évaluation du transfert est le choix du *design* d'évaluation. Les recherches menées sur le transfert adoptent généralement des *designs* permettant de tester des corrélations. Quels types de *designs* s'offrent à l'évaluation du transfert ?

Les *designs* de recherche peuvent être de deux types :

- **Les *designs* « post-tests »** : ils peuvent suffire dès lors que les questions servant à évaluer le transfert sont directes, voire indirectes⁵³¹ (ex. Bates, Holton, Seyler et Carvalho, 2000 ; Dumay, 2004 ; Warr *et al.*, 1999).
- **Les *designs* « pré- et post-tests »** : ils apportent évidemment des réponses plus précises, mais nécessitent une méthode plus complexe à mettre en œuvre (ex. Tracey, Tannenbaum et Kavanagh, 1995).

Pour les recherches plus expérimentales, où le chercheur manipulera différentes variables indépendantes, il sera possible d'y adjoindre **un groupe de contrôle** (non-formés) dont les résultats seront comparés au groupe expérimental (formés) (ex. Richman-Hirsch, 2001 ; Smith-Jentsch *et al.*, 2001). Évidemment, ce *design* est exigeant car la constitution de ces deux groupes et la répartition aléatoire des individus sont difficiles à mettre en œuvre⁵³². D'autres recherches vont encore plus loin dans la sophistication du *design*, en combinant ces deux groupes (expérimental et de contrôle) à un *design* de type « pré- et post tests » (Gist *et al.*, 1990 ; Gist *et al.*, 1991 ; May et Kahnweiler, 2000).

Enfin, Oliver et Fleming (1997, cités par Devos, 2005, p. 21) proposent d'autres types de *designs*, également très sophistiqués, qui visent à isoler les effets de différentes variables indépendantes sur le transfert des apprentissages :

- **Le *design* de retrait séquentiel** : on va retirer de manière séquentielle différents éléments d'interventions susceptibles d'influencer le transfert (ex. la rétroaction au

⁵³¹ Nous verrons plus loin des exemples de questions directes et indirectes.

⁵³² En matière de recherche, il faut notamment trouver une organisation qui soit prête à « jouer le jeu ». Quant aux praticiens eux-mêmes, cela apparaît comme un *design* lourd et exigeant en termes de ressources.

formé) et ainsi voir quels sont les éléments critiques qui permettent de maintenir un certain niveau de performance. C'est un *design* progressif, « pas à pas ».

- **Le *design* de retrait partiel** : on va ici retirer un ou plusieurs éléments d'une intervention après que celle-ci ait été jugée efficace sur les lignes de base de plusieurs composants ou paramètres⁵³³.
- **Le *design* de retrait séquentiel-partiel** : ce *design* combine les deux précédents.

Ainsi, certains *designs* conviendront davantage aux besoins d'une recherche, car intégrant le souci de la rigueur scientifique, alors que les praticiens préféreront probablement un *design* plus simple, de type « post-test » sans groupe de contrôle, proposant des résultats moins valides, mais étant aussi plus simple à mettre en œuvre.

2.3.2.3 Outils et méthodes d'évaluation

Une fois le *design* d'évaluation sélectionné, il s'agit de choisir les outils et méthodes qui seront mobilisés pour évaluer le transfert. Nous allons voir qu'il en existe un certain nombre, le principal outil restant le questionnaire, dont la qualité de construction des items est une condition majeure pour mesurer pertinemment le transfert, ce pourquoi elle sera questionnée.

2.3.2.3.1 L'hétérogénéité des outils et méthodes d'évaluation du transfert

Nous pouvons observer une certaine variété des outils et méthodes d'évaluation du transfert. Différents auteurs en ont suggéré une panoplie que nous allons ci-après présenter.

Une revue de littérature⁵³⁴ nous a ainsi permis d'identifier les principales méthodes d'évaluation des comportements en situation de travail, ainsi que les outils qui s'y rapportent (Baldwin et Ford, 1988 ; Barzucchetti et Claude, 1995 ; Gerard, 2003, p. 13 ; Haccoun *et al.*, 1997, p. 109 ; Meignant, 2006, p. 381 ; Phillips, 1997) :

- **Les questionnaires et enquêtes de suivi** : ces outils permettent de recueillir les témoignages de différents acteurs (le formé lui-même et d'autres observateurs) afin de savoir ce qui est mis en application, comment cela est fait et pourquoi de tels

⁵³³ Ce *design* est donc plus approprié pour les *designs* comprenant plusieurs lignes de base.

⁵³⁴ La plupart des méthodes sont toutefois issues de l'ouvrage de Phillips (1997), seule l'analyse des incidents critiques n'est pas explicitement mentionnée par l'auteur.

comportements sont adoptés. Une analyse des tâches en amont de la formation peut donc être nécessaire (Baldwin et Ford, 1988). Cette méthode favorise la co-évaluation (notamment entre formés et managers). Pour favoriser la participation des acteurs à l'évaluation du transfert, il est nécessaire de limiter le nombre de questions en se concentrant sur l'essentiel (Meignant, 2006, p. 381). Ce type d'outil vise donc à capter des données subjectives, généralement à l'aide de questions ouvertes et fermées.

- **L'observation au poste de travail** : l'observation (avec l'aide d'un guide d'observation par exemple⁵³⁵) permet de vérifier que les acquis sont utilisés et qu'il y a des modifications comportementales. Cela sera plus efficace si l'observateur n'est pas visible ou « transparent »⁵³⁶.
- **Les entretiens avec les formés** : les comportements mis en œuvre ou modifiés peuvent aussi être discutés dans le cadre d'entretiens post-formation dédiés, voire dans le cadre d'entretiens existants (entretiens annuels d'évaluation ou entretiens professionnels). C'est aussi l'occasion de découvrir des applications de la formation qui n'avaient pas été prévues (hors objectifs comportementaux visés). Comme pour les questionnaires, cette méthode permet de comparer les perceptions des formés et de leurs managers.
- **Les groupes de discussion et de suivi** : ils peuvent consister à réunir les formés (par groupe de 8 à 12, par exemple) auxquels on posera des questions spécifiques afin de déterminer en quoi ils ont transféré ce qu'ils ont appris. Cette réflexion collective peut ainsi faire émerger des informations servant à l'évaluation du transfert.
- **Les missions du programme** : cette méthode est utile pour les projets simples et à court terme. Les formés doivent accomplir une mission, à leur poste de travail, en utilisant les acquis de leur formation. Les missions accomplies permettent de collecter des données sur le niveau 3.
- **Les plans d'action** : ce sont les engagements pris par les formés au cours ou à la suite de la formation pour mettre en œuvre ce qui a été appris et sur lesquels ils s'engagent à rendre compte auprès de leur manager. On mesurera alors le respect de ces engagements pour évaluer le degré de mise en application des acquis. Plutôt que d'engagement, on peut aussi parler d'objectif d'application (Dennery, 1997, cité par

⁵³⁵ Il est possible d'utiliser fréquemment un protocole d'observation des fonctions et des postes qui décrit les comportements observés, les méthodes d'observation directe ou indirecte, les moments de l'observation, les normes utilisées, etc.

⁵³⁶ Le cas typique est celui du client mystère dans le secteur de la distribution qui peut observer les comportements des vendeurs, sans être identifié comme évaluateur.

Gerard, 2003, p. 13) dont la finalité est de faciliter l'évaluation du transfert, mais aussi, et surtout, d'optimiser et de favoriser celui-ci⁵³⁷. Le principe « est de décider à la fin de la formation et avec le participant d'un certain nombre d'objectifs qu'il pourra mettre en œuvre sur son poste de travail » (Gerard, 2003, p. 14). Charge au manager de vérifier si ces objectifs d'application ont été atteints (par des questionnaires, des entretiens, etc.).

- **Les contrats de performance** : ce type de contrat consiste en un accord entre le formé, son formateur ou le manager en vue d'une amélioration de la performance dans un domaine en lien direct avec ce qui a été vu en formation. Ce contrat est généralement établi en amont de la formation, au moment de la fixation des objectifs visés et de l'allocation des ressources nécessaires pour réussir le transfert (ex. matériel, information, etc.).
- **Les sessions de suivi de la formation** : les formés se réunissent à nouveau suite à la formation, quelques jours/semaines/mois après la fin de celle-ci (par exemple, deux à quatre mois), afin d'évaluer les apports de celle-ci, de pouvoir échanger sur les problèmes de mise en œuvre, de recevoir des informations complémentaires, voire une formation, afin de répondre aux problèmes de mise en œuvre et obstacles persistants, etc. C'est l'occasion donc de recueillir des données servant à l'évaluation du transfert.
- **Le suivi de la performance** : le transfert des acquis et la mise en œuvre de nouveaux comportements devraient avoir un impact sur la performance selon certaines conditions (éléments motivationnels, environnementaux, etc.), donc en tenant compte du rôle des facteurs périphériques à la formation. On pourra alors consulter des chiffres liés à la productivité personnelle du formé, les produits issus de son activité⁵³⁸, l'évolution de certains indicateurs de résultats opérationnels (idéalement déjà utilisés dans l'organisation, de façon à ne pas rendre rédhibitoire le coût de l'évaluation), etc.
- **L'analyse des incidents critiques** : on s'intéressera ici aux situations dites « critiques », donc pouvant poser des problèmes dans les situations rencontrées par les salariés. L'évaluateur devra donc évaluer les comportements mis en œuvre pour faire

⁵³⁷ Gerard (2003, p. 14) en rappelle les caractéristiques. Un objectif d'application doit ainsi : exprimer une action concrète, observable et délimitée dans le temps (ex. « réaliser un entretien d'appréciation avec chacun de ses collaborateurs dans les deux mois suivant la formation »), être voulu par le formé (qui doit donc être impliqué dans son élaboration), être directement lié à son activité, être entièrement sous sa responsabilité (il doit pouvoir atteindre l'objectif indépendamment de l'intervention d'un tiers), être ambitieux mais réaliste, disposer de conditions de réalisation clairement définies et être exprimé en termes positifs.

⁵³⁸ Selon les comportements attendus, il peut être plus simple de procéder ainsi (par exemple, vérifier la capacité à régler une machine, en s'intéressant au réglage final de celle-ci, à l'aide d'une grille d'analyse du produit).

face à ces incidents critiques (quels ont été les comportements appropriés ? Quels ont été les comportements manquants/absents ? Quels sont ceux à renforcer ? Etc.).

Les méthodes disponibles sont à la fois nombreuses et variées. Charge à l'évaluateur de sélectionner judicieusement les méthodes les plus appropriées aux formations à évaluer, aussi en fonction de ses contraintes (notamment le temps et le budget disponibles pour l'évaluation). Aussi, force est de constater que certaines sont plus fréquemment utilisées que d'autres. Une étude de Twitchell, Holton et Trott (2000) a ainsi permis d'identifier les pratiques d'évaluation des comportements les plus courantes au sein d'entreprises américaines : l'observation au poste de travail (56 %), l'évaluation de la performance (49 %), les enquêtes menées par les supérieurs (36 %) ainsi que le recueil d'anecdotes (32 %). D'après Haccoun *et al.* (1997), les deux techniques fréquemment utilisées sont l'observation directe des formés (en situation ou *via* une vidéo) ou encore les mesures indirectes qui consisteront à questionner le formé à l'aide d'« auto-évaluations » ou d'« auto-rapports » (p. 109), plus faciles d'accès d'un point de vue méthodologique et pratique. Les auteurs précisent que si la validité de ces dernières peut susciter des interrogations, plusieurs recherches (Fox et Dinur, 1988 ; Haccoun et Jeanrie, 1995) ont montré qu'elles peuvent atteindre des niveaux de validité considérables. Il est aussi possible de procéder par triangulation en complétant les données par des informations ou rapports fournis par les employés du formé⁵³⁹ ou leur patron (Haccoun *et al.*, 1997, p. 109). Aucune méthode n'est en effet exclusive et l'on peut très bien imaginer combiner plusieurs méthodes pour accroître la validité des résultats de l'évaluation.

Le recours au questionnaire est ainsi une méthode d'évaluation fréquente, d'autant plus fréquente qu'elle est celle généralement utilisée pour les besoins des recherches. La prédominance de cette méthode justifie que l'on s'interroge sur l'opérationnalisation des mesures du transfert sous la forme d'items.

⁵³⁹ Notamment dans le cadre de l'évaluation d'une formation au management : le formé (« manager ») est évalué par ses subordonnés (« managés »), *a priori* les mieux placés pour évaluer les modifications comportementales.

2.3.2.3.2 Le recours au questionnaire : le choix des items

Devos (2005, p. 18) a mené un travail important sur la question de l'opérationnalisation du transfert en identifiant les items fréquemment utilisés dans les principales recherches. Elle identifie ainsi quatre catégories de questions (voir aussi Devos et Dumay, 2006, p. 15) :

1. Les questions *directes* sur le transfert : par exemple, « Quelle part de ce que vous avez appris en formation avez-vous utilisée actuellement ? »⁵⁴⁰ (traduction libre) ou « J'utilise ce que j'ai appris en formation ».
2. Les questions *indirectes* portant sur les bénéfices retirés par le formé du transfert de ses apprentissages : par exemple, « La productivité de mes subordonnés a augmenté grâce aux compétences que j'ai acquises durant les sessions de formation »⁵⁴¹ (traduction libre) ou « Mon utilisation des techniques apprises en formation me permet d'améliorer mon travail ».
3. Les questions portant sur les *comportements* supposés être améliorés à la suite de la formation : par exemple, « À l'heure actuelle, les associés qui ont été formés se réunissent régulièrement avec les autres associés pour discuter des problèmes et identifier des moyens de les résoudre »⁵⁴² (traduction libre) ou « Lorsque je sens le stress monter, je compte jusque 50 en respirant calmement »⁵⁴³.
4. Les questions portant sur les *comportements plus généraux* : par exemple, « Je mène toujours des entretiens de départ lors de la démission d'un de mes collaborateurs ».

Devos (2005, p. 18) identifie deux limites relatives aux questions de type (2) et (3). **Les questions de type (2)** comportent en fait une double question pouvant donc biaiser les résultats : « est-ce que la personne a utilisé ce qu'elle a appris en formation ? » et « est-ce que cela a entraîné des conséquences positives ? » Il se peut, par exemple, que la personne ait

⁵⁴⁰ « *How much have you actually used what you learned in the course?* » : item utilisé par Montesino (2002). D'autres auteurs ont utilisé ce type de questions, comme Facticeau *et al.* (1995).

⁵⁴¹ « *The productivity of my subordinates has improved due to the skills that I learned in training courses* » : item utilisé par Facticeau *et al.* (1995). D'autres auteurs ont utilisé ce type de questions, comme Awoniyi, Griego et Morgan (2002) ou Dumay (2004).

⁵⁴² « *At the present time, the associate to be trained meets regularly with other associates to discuss problems and identify ways to solve them* » : item utilisé par Tracey *et al.* (1995). D'autres auteurs ont utilisé ce type de questions, comme Gist *et al.* (1990), Warr *et al.* (1999), May et Kahnweiler (2000), Richman-Hirsch (2001) ou Cromwell et Kolb (2004).

⁵⁴³ Les auteurs précisent que, pour que ce type de question soit valide, les items doivent soit 1) porter sur un comportement spécifique peu susceptible d'être démontré spontanément par la personne, soit 2) être l'objet d'un score de différence avant et après formation, ou soit 3) être précédé d'une mention « depuis la formation, je ... davantage ». Si les items portent sur des comportements assez généraux (ex. « être aimable avec le client ») et ne sont mesurés qu'après la formation, il sera impossible de savoir s'il s'agit d'un transfert faisant suite à la formation ou s'il s'agit d'une compétence du salarié, présente indépendamment de toute formation.

appliqué ce qu'elle a appris mais que cela ait généré des conséquences négatives. Ce type de formulation n'apporte donc pas d'information précise. **Les questions de type (3)**, elles, peuvent porter sur des comportements trop généraux pour être correctement évalués⁵⁴⁴. Dans le cas de comportements trop généraux, il devient difficile de les relier à la formation et donc d'en déduire qu'ils sont bien la résultante du transfert des acquis de celle-ci. Les comportements évalués ne seraient donc pas représentatifs du transfert et ne pourraient être opérationnalisés comme tels. Ainsi, l'étude du lien entre différentes variables susceptibles d'influencer le transfert et le comportement en question pourrait ne représenter que l'influence des variables sur le comportement... et non sur le transfert lui-même. À titre d'exemple, l'auteur expose les limites de la recherche de Tracey *et al.* (1995) qui avaient étudié différentes variables : les connaissances avant et après formation, le comportement avant et après formation, ainsi que le climat de transfert et la culture d'apprentissage continu. Leur modèle en pistes causales semble montrer que ces deux dernières variables influencent le transfert de manière indépendante. Le comportement étant évalué par 18 items, représentatifs d'un large éventail de comportements (ex. résolution de problème, capacités de communication, etc.), il est difficile de l'apparenter directement au transfert et donc d'en conclure que le climat de transfert et la culture d'apprentissage ont influencé le transfert... si ces variables n'ont en fait qu'influencé le comportement. Pour Devos (2005, p. 19), cela peut signifier que plus un individu perçoit son environnement comme favorisant l'apprentissage continu, plus il aura de bonnes qualités de supervision, et non que plus il perçoit son environnement comme favorisant l'apprentissage, plus il transfèrera ses apprentissages. L'auteur suggère donc que le transfert soit opérationnalisé (1) par un comportement très précis qui a été enseigné en formation (ex. « prendre dix minutes de pause par jour afin de faire de la relaxation ») ou (2) par l'écart constaté entre le comportement-cible avant et après formation (représentatif de l'amélioration apportée concrètement par la formation). Dans le premier cas, un *design* de type « post-test » peut suffire, alors que pour le second cas, il peut être intéressant de disposer d'un *design* avec groupe de contrôle et incluant un « pré-test ». L'auteur pense toutefois que cela peut ne pas suffire, car la présence, l'intensité et la fréquence d'un comportement peuvent être dues à des facteurs extérieurs à la formation, donc indépendants de la formation, et ne pas faire suite au transfert lui-même.

⁵⁴⁴ L'auteur cite des exemples de comportements à analyser, comme des objectifs comportementaux spécifiques de la formation (ex. « appeler par son nom la personne qui émet une plainte ») ou des comportements plus généraux censés être améliorés à la suite de la formation (ex. « être attentif au bien-être des clients »).

En fin de compte, Devos (2005, p. 20) pense que le transfert est correctement mesuré si **trois conditions** sont remplies :

- la mesure du transfert est directe, donc a recours à des questions directes (ex. « À quelle fréquence appliquez-vous ce que vous avez appris ? ») ;
- la mesure porte sur des objectifs comportementaux précis de la formation⁵⁴⁵, des techniques enseignées en formations que les formés n'utilisaient sans doute pas avant la formation (ex. faire des séances de relaxation rapide durant la journée). Haccoun *et al.* (1997, p. 109) recommandent aussi de référer le formé à des comportements très spécifiques ;
- si l'on considère la mesure du transfert comme étant l'écart constaté entre deux mesures (avant et après formation) d'un comportement plus général (comme la supervision).

Pour des résultats plus précis, Haccoun *et al.* (1997, p. 109) conseillent aussi de présenter un cadre de référence temporel clair pour ce type de mesure (ex. cette semaine, depuis le mois dernier, depuis six mois, etc.).

Enfin, Devos (2005) conclut en conseillant, dans le cadre de recherches souhaitant établir un lien entre formation et retombées économiques (par exemple, aux niveaux 4 et 5 du modèle de Kirkpatrick), de lier ces retombées à une mesure directe du transfert, car « si les retombées économiques sont liées au transfert, l'influence des variables indépendantes sur ces variables économiques peut être considérée comme une influence sur le transfert des apprentissages au sens large (transfert pur de comportements ou retombées économiques de ceux-ci) » (p. 20).

2.3.2.4 Le moment et la fréquence de l'évaluation

La dimension temporelle de l'évaluation du transfert porte sur le **moment** auquel doit se dérouler l'évaluation ainsi que la **fréquence** à laquelle celle-ci doit être menée.

Concernant **le moment de l'évaluation**, les praticiens évoquent souvent l'évaluation du transfert en parlant d'évaluation « à froid », sous-entendant que cette évaluation a lieu plusieurs semaines ou mois après la formation. Mais quand précisément ? Sur ce point, les auteurs proposent des délais assez variables :

⁵⁴⁵ L'auteur souligne que la limite entre les comportements spécifiques liés à la formation et ceux plus généraux est difficile à délimiter.

- Garavaglia (1993) conseille d'évaluer le transfert trois ou six mois après la formation afin que les formés aient le temps d'appliquer ce qu'ils ont appris. La durée précise dépendra de la nature de la formation suivie. Par exemple, l'utilisation de compétences techniques sera plus vite vérifiable que celle relative à des compétences comportementales ou managériales⁵⁴⁶.
- D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 54) proposent une évaluation deux à trois mois après la formation, voire plus car certains formés ne changeront pas leurs comportements avant six mois. Comme nous l'avons mentionné, le formé mettra plus ou moins de temps à utiliser ce qu'il a appris selon la nature des savoirs acquis et des opportunités d'application.
- D'après Axtell, Maitlis et Yearta (1997, cités par Tamkin *et al.*, 2002), la quantité d'apprentissage transférée un mois après la formation apparaît comme un indicateur fiable de la quantité d'apprentissage qui sera transféré après un an.
- Phillips (2003a) conseille d'évaluer le transfert entre trois et six mois après la formation.
- Pour Meignant (2006, p. 381), le délai peut aller de quelques semaines à six mois après la formation.

Les délais varient donc assez largement d'un auteur à l'autre. Pour avoir une idée un peu plus précise, nous pouvons en référer à la méta-analyse d'Arthur, Bennett *et al.* (2003) qui ont constaté que l'évaluation de niveau 3 s'effectuait à l'aide d'un questionnaire en moyenne 133,59 jours après la formation, donc environ quatre mois et demi après celle-ci.

Outre la question du moment se pose celle de **la fréquence de l'évaluation**. Pour Oliver et Fleming (1997), le transfert est un processus dynamique qui ne peut se contenter d'une seule mesure post-formation, et même d'une mesure pré- et post-formation. Ils conseillent ainsi de procéder à des mesures répétées du transfert afin de vérifier que les comportements se maintiennent dans le temps (avec entre chaque mesure un certain laps de temps qui dépendra essentiellement de la nature des savoirs qui ont été dispensés et des comportements à observer). Difficile à mettre en pratique, un tel *design* a été essayé par quelques chercheurs :

- Hand, Richards et Slocum (1973) ont évalué le transfert trois mois et dix-huit mois après la fin de la formation. Ils n'ont pas observé de changement significatif lors de la

⁵⁴⁶ Par exemple, le formé sera susceptible d'utiliser rapidement un logiciel de traitement de texte qu'il aura appris à manier en formation (si le logiciel est disponible...), alors qu'il lui faudra davantage de temps pour des formations comportementales et managériales (par exemple, une formation sur la conduite des entretiens annuels donnée en juin alors que les entretiens auront lieu en novembre... mais en restera-t-il quelque chose ?).

première mesure (trois mois après), contrairement à ce qu'a révélé la seconde (dix-huit mois après).

- Plus récemment, Cromwell et Kolb (2004) ont évalué le transfert à trois reprises : un mois, six mois et un an après la formation. Seule la mesure effectuée un an après a fait apparaître des résultats significatifs.

Ces deux recherches tendent à montrer que le transfert peut être long à se manifester et appuient l'intérêt de mesures répétées dans le temps. Procéder ainsi permettra de s'assurer du maintien des comportements dans le temps, donc de la pérennité du transfert. Cela montre aussi la nécessité d'aller peut-être plus loin dans le moment de l'évaluation, en n'évaluant pas le transfert quelques mois après la formation, comme le préconisent les auteurs vus précédemment, mais parfois bien plus longtemps après, posant la question de l'effet réel de la formation à ce moment (d'autres facteurs pouvant entrer en ligne de compte pour favoriser ou freiner son efficacité).

2.3.2.5 Les acteurs de l'évaluation

Les acteurs impliqués dans le transfert sont nombreux : formés, formateurs, responsables hiérarchiques, collègues, subordonnés, etc. (Broad et Newstrom, 1992 ; Fecteau *et al.*, 1995). Ce sont donc autant d'évaluateurs potentiels possibles :

- **Le formé** : on parlera alors d'autoévaluation (le formé portant un jugement sur ses propres comportements). C'est un acteur fréquemment interrogé dans les recherches (Bennett, Lehman et Forst, 1999 ; Dumay, 2004 ; Fecteau *et al.*, 1995 ; Warr *et al.*, 1999). Il s'agit d'ailleurs de l'acteur le plus sollicité pour l'évaluation du transfert, faisant de l'autoévaluation la méthode la plus employée (Salas et Cannon-Bowers, 2001). Celle-ci est en effet peu onéreuse, car simple et rapide à mettre en œuvre. Toutefois, on peut douter légitimement de l'impartialité de l'évaluation (Bee et Bee, 1994 ; Carless et Roberts-Thompson, 2001, cités par Tamkin *et al.*, 2002). Cela est d'autant plus vrai si la mise en œuvre de comportements est récompensée (ex. rémunération, promotion, etc.). Dans ce cas, le salarié formé aura tout intérêt à biaiser les résultats à la hausse.
- **Le responsable hiérarchique** : cet acteur est moins fréquemment sollicité (ex. Bates *et al.*, 2000).

- **Un tiers évaluateur** : il peut s'agir des collègues du formé, de ses subordonnés⁵⁴⁷, ou encore du chercheur lui-même (ex. Gist *et al.*, 1990 ; Gist *et al.*, 1991).
- **Des évaluateurs externes à l'organisation** : tels que les clients mystères (dans le secteur de la distribution), des auditeurs qualité, des formateurs⁵⁴⁸, etc.

Il peut être intéressant de mettre en œuvre une co-évaluation en faisant intervenir plusieurs évaluateurs, et notamment le formé et son manager afin de disposer d'un double point de vue (comparaison des réponses), les amenant ainsi à échanger entre eux s'ils ne l'ont pas encore fait⁵⁴⁹ (Meignant, 2006, p. 381). Certains chercheurs l'ont bien compris, et c'est ainsi que de plus en plus de recherches multiplient les sources d'information (Cromwell et Kolb, 2004 ; May et Kahnweiler, 2000 ; Richman-Hirsch, 2001 ; Smith-Jentsch *et al.*, 2001 ; Tracey *et al.*, 1995), l'intérêt étant d'atténuer les biais attribuables à la subjectivité (Dunberry, 2006, p. 52). Et les résultats tendent à appuyer la nécessité de multiplier les sources d'information pour évaluer le transfert. Par exemple, dans leur méta-analyse, Harris et Schaubroeck (1988) ont montré une forte corrélation entre l'évaluation des collègues et celle du supérieur hiérarchique (.62). Toutefois, les corrélations entre les autoévaluations et celles des collègues (.36), ou entre les autoévaluations et celles du supérieur hiérarchique (.35), affichent des scores bien plus faibles. Cela peut signifier que la fidélité inter-évaluateurs peut être problématique, notamment lorsque l'identification des évaluateurs est possible (se pose alors la question de la préservation des anonymats lors des évaluations), ou encore que l'autoévaluation ne peut se suffire à elle-même et qu'elle nécessite le recours à une co-évaluation, donc la multiplication des sources d'évaluation du transfert. Dans leur méta-analyse, Arthur, Bennett *et al.* (2003, p. 235) remarquent ainsi que les critères de l'évaluation des comportements seraient généralement opérationnalisés en utilisant les évaluations des superviseurs ou des indicateurs objectifs de performance. Les recherches récentes tendent donc à mobiliser davantage de sources d'information, répondant à la critique émise par Baldwin et Ford (1988) dans leur revue de littérature qui reprochaient la quasi-exclusivité du recours au formé (et à l'autoévaluation donc). Notons aussi que les effets de la formation, notamment à ce niveau, ne peuvent bien souvent qu'être appréciés de manière subjective : on parlera alors d'« impact perçu » (Verdouw, 1988, p. 86).

⁵⁴⁷ Par exemple, pour les besoins de l'évaluation d'une formation managériale, ils sont probablement les mieux placés pour apprécier les « bons » comportements managériaux.

⁵⁴⁸ Ceux-ci proposent parfois dans le cadre de leur prestation une reprise de contact avec le formé quelques semaines ou mois après la formation pour évaluer le transfert. Cela se fait généralement en face à face, par téléphone, ou lors d'une nouvelle session de formation (débriefing avec les formés).

⁵⁴⁹ Sur les acquis, les stratégies de transfert à mettre en œuvre, etc.

D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 53-60) donnent quelques conseils pour évaluer le niveau 3.

Tableau 25. Les conseils des Kirkpatrick pour évaluer le niveau 3

Conseils	Détails / Utilités
1. Utiliser un groupe de contrôle dans la mesure du possible	- Utiliser un groupe de contrôle si nécessaire. Les deux groupes doivent être relativement similaires (égaux au niveau des caractéristiques susceptibles d'influencer les comportements étudiés), ce qui est difficile, parfois impossible. - Tenter d'isoler tout ou partie des facteurs externes pouvant influencer le transfert.
2. Laisser suffisamment de temps aux formés pour que les changements de comportements se produisent	- Laisser suffisamment de temps aux participants pour utiliser ce qu'ils ont appris (qu'ils reviennent à leur poste, examinent les comportements suggérés, puis les essayent⁵⁵⁰). Un délai de deux ou trois mois semble une bonne règle pour certains programmes, alors que pour d'autres un délai de six mois sera plus réaliste.
3. Évaluer à la fois avant et après le programme dans la mesure du possible	Opter pour l'un des deux protocoles de mesure selon les besoins : - mesure pré- et post-formation : mais parfois impossible (ex. inscription tardive à la formation, contraintes de temps et de budget pour une formation interne, etc.) ; - mesure post-formation : à l'aide d'une enquête ou d'une entrevue pour identifier les comportements différents depuis la formation.
4. Questionner ou interviewer les personnes qui connaissent et observent les comportements	Les acteurs peuvent être les formés, leurs supérieurs hiérarchiques directs, leurs subordonnés et d'autres encore qui observent souvent les comportements. Pour savoir qui est le plus approprié, les évaluateurs doivent se poser quatre questions : - Qui est le plus qualifié ? Contrairement à ce que l'on pense, le manager peut être la personne la moins qualifiée, sauf s'il passe beaucoup de temps avec le formé. - Qui est le plus fiable ? Chacun peut donner une image déformée de la réalité (le formé qui se sous-estime ou se surestime, les subordonnés qui craignent de porter un jugement sur leur supérieur, etc.). Il faut donc mobiliser plus d'une source. - Qui est le plus disponible ? La disponibilité sera critique pour des entrevues, moins pour des questionnaires. Elle sera fonction de la volonté des évaluateurs potentiels. - Y a-t-il des raisons pour lesquelles un ou plusieurs des répondants ne devraient pas être questionnés ? Par exemple, un manager peut refuser tout jugement de la part de ses subordonnés (pourtant une approche efficace selon les auteurs). Quant au choix de l'outil, les deux ont leurs avantages et inconvénients : - L'entrevue : elle produit plus d'informations. Elle doit être structurée, afin d'interroger les

⁵⁵⁰ Nous avons pu remarquer le nombre de formations aux entretiens annuels d'évaluation données en début d'année alors que ces entretiens se déroulaient en fin d'année. Il faudrait donc attendre neuf mois avant d'évaluer les modifications comportementales. Mais en restera-t-il quelque chose après tant de mois sans application ?

	différentes personnes sur les mêmes éléments. On peut donc comptabiliser les réponses puis recueillir d'éventuelles données quantitatives sur le changement de comportement. Toutefois, elle consomme beaucoup de temps et, donc, en fonction de la disponibilité de l'évaluateur, seul un petit nombre de personnes sera approché (au risque que l'échantillon ne soit pas suffisamment représentatif pour attester d'un changement global). - Le questionnaire : plus pratique, il peut, s'il est bien conçu, fournir les données attendues. Il faut toutefois veiller à inciter les acteurs interrogés à le remplir (récompense extrinsèque ou intrinsèque, souci de rendre service à l'évaluateur, intérêt de produire de l'information pour la direction générale, etc.). Cela dépend aussi de la qualité des rapports établis entre le responsable formation/formateur, l'évaluateur, ou les deux, et les répondants.
5. Obtenir 100 % de réponses ou constituer un échantillon	La meilleure approche consiste à mesurer le changement de comportement chez tous les formés. Si cela n'est pas possible (en fonction du temps et de l'argent que l'organisation est prête à consacrer à ce niveau), on peut : - sélectionner quelques formés « typiques » au hasard et les questionner (entrevue/enquête) ; - sélectionner les personnes les plus susceptibles de ne pas changer et les questionner (entrevue/enquête). On pourra ainsi extrapoler à partir de cet échantillon, même si la conclusion ne sera pas forcément une vérité absolue (par malchance, on pourrait n'avoir retenu dans l'échantillon que les formés ayant changé ou non leurs comportements).
6. Répéter l'évaluation à des moments appropriés	Le moment où le changement a lieu est variable (de retour au poste, six mois après, un an après... ou jamais). De plus, le comportement peut changer durant quelques temps, puis revenir à l'état précédent. Il n'y a pas de vérité absolue et chaque organisation doit donc décider du protocole à adopter (en fonction du type de comportement, du climat de travail, des autres facteurs, etc.). Les auteurs suggèrent d'attendre deux ou trois mois avant le déroulement de la première évaluation (le nombre exact dépendant de la possibilité qu'ont les formés d'utiliser le nouveau comportement) puis d'en réaliser une seconde six mois après (par exemple), voire une troisième, en fonction des circonstances et du temps disponible, de trois à six mois plus tard.
7. Considérer les coûts par rapport aux bénéfices	Il faut comparer les coûts générés par l'évaluation de niveau 3 (temps consacré à l'évaluation, recours à un expert extérieur, conduite de l'évaluation, etc.) avec les bénéfices que l'on pourra en retirer. Plus ces derniers seront importants, plus l'on pourra consacrer temps et argent à l'évaluation, aux niveaux 3 et 4. Cela dépend aussi du nombre de fois où ce programme sera offert (un seul déroulement ne justifie pas des coûts importants, alors qu'un multiple renouvellement du programme justifiera le coût de l'évaluation par les améliorations possibles qu'elle apportera pour les programmes futurs). Aussi, le changement de comportement n'est pas une fin en soi, mais plutôt un moyen pour atteindre un but : le résultat final (niveau 4), même si cela n'est pas garanti.

Source : adapté et traduit de D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 53-60).

2.3.3 Utilités et finalités

Le professionnel de la formation a tout intérêt à évaluer le niveau 3 pour de multiples raisons.

Tout d'abord, nous pouvons admettre sans trop de difficultés que **le niveau 3 est le niveau d'évaluation le plus important**. Le transfert des acquis est en effet un objectif majeur, voire l'objectif premier de la formation tout comme un indicateur de réussite de celle-ci pour ses différentes parties prenantes (Meirieu, Develay, Durand et Mariani, 1996). Pourtant, Kirkpatrick J. D. (2006, p. 82-83) note qu'il est bien souvent oublié. D'un côté, les professionnels de la formation consacrent temps, énergie et argent aux niveaux 1 et 2 (sur lesquels ils ont le plus de contrôle), alors que la finalité de la formation n'est certainement pas l'apprentissage, mais bien l'utilisation que le salarié en fera. De l'autre côté, les dirigeants s'intéressent surtout au niveau 4. Le niveau 3 est donc, selon lui, le « chaînon manquant » de l'évaluation, car il n'intéresserait, *a priori*, personne directement. Pourtant, il est le niveau qui contribuerait le plus à l'exécution de la stratégie (étant donc le lien manquant entre formation et exécution de la stratégie). Le niveau 3 pilote donc l'exécution de la stratégie et la réalisation des objectifs organisationnels (niveau 4). C'est pourquoi l'évaluation du transfert est souvent la source d'informations la plus riche pour les chercheurs et les praticiens.

La deuxième raison justifiant cette évaluation est que s'assurer du transfert des acquis, c'est aussi **s'assurer du renforcement de l'efficacité de la formation**, et ce, à deux titres. D'abord, il y a le lien avec la notion de mémorisation des acquis évoquée précédemment. En effet, « L'application des acquis donne au salarié l'occasion de consolider ce qu'il a appris, en étant confronté en permanence à un processus intellectuel d'aller-retour entre ce qu'il a appris et sa mise en œuvre sur le terrain » (Meignant, 2006, p. 384). Aussi, Meignant (2006) rappelle que le fait que la simple existence d'une évaluation de niveau 3 peut contribuer à l'apprentissage des salariés qui se sentent responsabilisés : « les stagiaires apprennent mieux quand ils savent qu'eux-mêmes et leur management devront rendre compte de l'application concrète des acquis » (Meignant, 2006, p. 386).

Autre utilité de cette évaluation, elle permet de **responsabiliser les différents acteurs dans le succès de la formation**. Ce succès de la formation est le fait de la formation mais aussi de la capacité des acteurs à collaborer étroitement pour faciliter l'atteinte de ses objectifs. Or, se

posent trois défis sur le plan humain, touchant trois des parties prenantes de la formation (Kirkpatrick J. D., 2006, p. 84-85) :

- **Au niveau des formateurs** : une fois la formation terminée (lieu et moment pour évaluer les niveaux 1 et 2), ceux-ci n'ont plus le contrôle sur les formés retournés en entreprise (lieu et moment pour évaluer le niveau 3). Ils vont donc se concentrer sur les deux premiers niveaux et tenter d'influencer les formés pour qu'ils transfèrent ce qu'ils ont appris. Mais ils restent dépendants des attitudes et comportements des formés et de leur entourage (managers, collègues, etc.) durant la phase de transfert. Or, il est souvent difficile d'obtenir des managers et de la direction générale une certaine dose de responsabilisation et de soutien envers les formés qui ont appris de nouveaux comportements. Kirkpatrick J. D. (2006, p. 83) se désole de voir ce qu'ont pu coûter certaines formations qui furent de véritables échecs, alors que les programmes étaient bons, les formateurs efficaces et qu'elles avaient fait l'objet de nombreux efforts⁵⁵¹.
- **Au niveau de la direction générale et des managers** : ils sont nombreux à croire que c'est le travail des formateurs de susciter de nouveaux comportements. Ils ne prennent pas conscience de l'importance du rôle des acteurs clés dans le processus de transfert afin que le changement ait lieu⁵⁵².
- **Au niveau des formés** : en tant qu'individus, nous avons généralement à faire des choses que nous connaissons et avec lesquelles nous sommes à l'aise, même s'il y a de meilleures façons de faire. Il est donc difficile de créer de nouvelles habitudes⁵⁵³. C'est là un défi plus lié à la nature humaine.

Ainsi, en lien avec le point vu précédent, Kirkpatrick J. D. (2006, p. 85) note que le simple fait que les gens sachent que l'évaluation de niveau 3 est réalisée et suivie devrait les rendre plus enclins à transférer leurs apprentissages (pour les salariés), à supporter le transfert (pour les supérieurs ou les collègues) ou à obtenir des formés comme des dirigeants le fait qu'ils appliquent les comportements appris en formation (pour les formateurs). Dans ce cas, tous seront sur la bonne voie pour obtenir des résultats positifs.

⁵⁵¹ Au lieu de se questionner sur les raisons de l'échec du transfert, les dirigeants et chefs de département énoncent des propos du type « Je suppose que nous avons choisi le mauvais programme de formation », ou « Mon personnel a besoin de plus de formation », ou (pire) « Je crois que nous devons faire quelques modifications dans notre département formation », ou (le pire selon l'auteur) « Nous avons besoin de procéder à quelques coupes. Qu'en est-il de la formation ? »

⁵⁵² L'auteur cite l'exemple d'un responsable de département qui lui aurait dit : « Ce n'est pas mon travail de chouchouter mes employés. Il est de mon devoir de faire en sorte que nous fassions de l'argent ! »

⁵⁵³ L'auteur fait une comparaison intéressante à ce sujet : celle des bonnes résolutions de la nouvelle année. En effet, la plupart de celles-ci n'aboutissent pas. Pourquoi ? Selon lui, les gens qui ont « failli » n'ont tout simplement pas trouvé la responsabilisation et l'appui nécessaires pour s'accrocher et faire en sorte que leurs nouveaux comportements fassent désormais partie du cours normal des choses.

Également, l'évaluation du transfert peut **favoriser l'apprentissage organisationnel**. En effet, le transfert correspond à l'application des acquis, à la capitalisation (la formation reste dans l'entreprise), mais aussi à « La mutualisation pour diffuser les connaissances acquises à l'ensemble d'une équipe, voire d'une organisation ; c'est de passer de l'individu apprenant à l'organisation apprenante » (Parmentier, 2008, p. 208).

Encore plus que pour les niveaux précédents, l'évaluation du niveau 3 permet de **contribuer à la crédibilité de la formation**. C'est en effet « un élément important de “visibilité” des résultats » (Meignant, 2006, p. 386), dans une logique de qualité du système de formation⁵⁵⁴. Ceci est valable auprès des différents acteurs internes, mais l'évaluation du transfert est aussi une question de crédibilité vis-à-vis de tiers extérieurs à l'entreprise (organismes certificateurs, clients) (Meignant, 2006, p. 387).

L'évaluation du niveau 3 est aussi importante pour **faire le lien avec l'analyse des besoins de formation et la politique de gestion des compétences**. L'analyse des besoins peut en effet s'appuyer sur des analyses de performance du salarié en poste, prenant ainsi en compte, même indirectement, les comportements de ce dernier qui pourront ensuite être retenus comme critères d'évaluation. L'évaluation du niveau 3 est donc essentielle pour déterminer si la formation a pu atteindre les objectifs en termes de comportements attendus et de performance des salariés, et si celle-ci pourra aider à l'atteinte des objectifs organisationnels (Kozlowski *et al.*, 2000, cités par Salas et Cannon-Bowers, 2001, p. 489). Ainsi, l'évaluation peut être utile à l'entreprise, notamment si celle-ci a développé une politique de gestion des compétences. En effet, « La formation elle-même facilite l'accès à la compétence, mais celle-ci ne peut s'observer qu'en situation réelle de travail » (Meignant, 2006, p. 387). Les compétences se traduisant « par des comportements adaptés à la situation » (Faisandier et Soyer, 2007, p. 42), l'évaluation du niveau 3 consiste donc, indirectement, en une évaluation des compétences et favorise donc l'établissement d'un lien entre politique de formation et politique de gestion des compétences. Aussi, si certains auteurs assimilent cela à une évaluation des compétences car l'évaluation porte sur la capacité du salarié à utiliser ses savoirs en situation de travail, Malassingne (2007) rappelle toutefois l'importance de ne pas confondre les savoirs utilisés⁵⁵⁵ et les compétences : « Les compétences sont des savoirs

⁵⁵⁴ Précisément, au « cinquième pilier » de la qualité de ce système. Voir la partie III (cadre théorique) pour une présentation détaillée de ces cinq piliers de la qualité du système de formation.

⁵⁵⁵ Donc les « savoirs acquis ne nécessitant plus d'accompagnement (autonomie) » (Malassingne, 2007, p. 74).

utilisés, certes, mais surtout maîtrisés, générant des résultats positifs et non... des catastrophes ! Des savoirs utilisés de façon autonome ne sont pas forcément encore adroits et performants »⁵⁵⁶ (p. 75).

Enfin, toujours selon le modèle de Kirkpatrick, l'évaluation du niveau 3 peut, au moins partiellement, **prédire les résultats au niveau 4**. Il est en effet logique de croire qu'il n'y ait aucun impact organisationnel de la formation si les formés n'ont pas modifié leurs comportements pour être plus performants à leur poste de travail. Par ailleurs, il peut toutefois y avoir des résultats au niveau 4 sans que cela ne soit le fait de la formation et des modifications comportementales⁵⁵⁷ (les résultats pouvant être la conséquence de facteurs extérieurs à la formation). Pour maintenir la chaîne de la preuve, il est donc essentiel d'évaluer le niveau 3 pour s'assurer que les résultats au niveau 4 sont bien le fait de la formation (au moins partiellement).

2.3.4 Difficultés et limites

Comme nous l'avons vu précédemment, l'évaluation du niveau 3 présente un certain nombre d'avantages, mais elle n'est pas sans poser quelques difficultés dont voici les principales.

⁵⁵⁶ Tout est affaire de terminologie. Nous avons vu au niveau 2 que Gerard (2003, p. 10) utilisait une méthode d'autoévaluation des acquis pour évaluer l'acquisition de *compétences* alors que d'autres auteurs parleront de *savoirs*, de *connaissances*... et utiliseront plutôt ce concept au niveau 3. Au vu des nombreux débats dans la littérature autour de la définition du concept de compétence, la réponse à cette question n'est pas prête d'être définitivement tranchée dans le domaine de l'évaluation de la formation.

⁵⁵⁷ D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 60-61) citent l'exemple du « *management by walking around* ». Certaines organisations, dont United Airlines et Hewlett-Packard, ont constaté qu'il peut en résulter un moral accru des salariés ainsi qu'une augmentation de la productivité. Ces organisations incitent donc les managers de tous niveaux hiérarchiques à se promener parmi les employés des niveaux hiérarchiques les plus bas pour montrer qu'ils se soucient d'eux. Imaginons un manager qui n'a jamais affiché de préoccupation pour ces salariés. Il participe à un séminaire au cours duquel on lui dit de changer son comportement et de mettre en pratique le « *management by walking around* » chez les employés de niveau inférieur pour montrer qu'il se soucie d'eux. Ainsi, pour la première fois, le manager change son comportement. Il demande à l'un des nouvelles de ses enfants, il parle à un autre de son futur voyage de vacances, parle encore à un autre du chien de la famille (le manager a appris des choses avant de parler aux trois employés). Quelles sont les chances que les trois employés soient incités à augmenter leur productivité, car le manager se préoccupe réellement d'eux ? Ou vont-ils regarder avec suspicion ce nouveau comportement et se demander à quoi joue le manager ? Le changement de comportement du manager pourrait même avoir des résultats négatifs. Cette possibilité souligne le fait que certains comportements encouragés en formation peuvent ne pas être appropriés pour tous les participants. Encourager les formés à rendre davantage autonomes leurs subordonnés est un comportement qui pourrait ne pas convenir dans les départements qui ont un grand nombre de nouveaux employés, des employés avec des attitudes négatives, ou des employés avec des connaissances limitées.

En premier lieu viennent différents types de **difficultés méthodologiques** :

- **Les objectifs comportementaux sont rarement définis en amont de la formation** : comme pour le niveau 2, Meignant (2006) rappelle que « l'évaluation n'est possible que s'il existe des objectifs, et l'affirmation de ceux-ci est au moins autant une question de volonté managériale que de méthodologie » (p. 380). Or, l'auteur note que très peu d'actions de formation sont conçues à partir d'objectifs précisément formulés, déclinés en comportements observables et mesurables, ce qui rend difficile, voire impossible, l'évaluation de la mise en œuvre de ces comportements. Il convient toutefois d'être prudent en évitant d'enfermer les effets de la formation. Dennery (2001) remarque en effet que les pratiques actuelles d'évaluation des comportements consistent à demander la reproduction de comportements prédéterminés, sur la base d'objectifs comportementaux bien définis. De ce fait, on laisse peu la possibilité au salarié de mettre en œuvre des comportements générés par la formation, non-prévus par l'évaluation, alors qu'ils peuvent s'avérer très positifs pour l'entreprise. Cela s'inscrit parfaitement dans la lignée des organisations dites « apprenantes ».
- **La difficulté à évaluer certains types de formations** : si l'évaluation du transfert rencontre peu d'obstacles dans le cas de formations techniques, elle peut être plus difficile dans le cadre de formations à la gestion ou à des habiletés personnelles (formations comportementales/managériales) (Haccoun *et al.*, 1997, p. 109).
- **L'inadéquation des méthodes d'évaluation** : par exemple, la simple observation des comportements ne permet pas de rendre compte du transfert réel des acquis pour certaines formations (notamment comportementales et managériales). Parfois, certains praticiens profitent des différents entretiens (ex. entretiens annuels d'évaluation ou entretiens professionnels) pour la réaliser. Or ces entretiens n'ont généralement lieu qu'une fois par an (et même une fois tous les deux ans pour l'entretien professionnel), ne permettant pas de distinguer clairement les effets d'une formation en particulier (un salarié pouvant en suivre plusieurs sur cette période). De plus, cela ne semble pas toujours être le moment le plus approprié⁵⁵⁸.
- **L'inappropriation du moment et de la fréquence de la mesure** : D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 52) mentionnent trois difficultés à ce niveau : les formés ne peuvent pas changer leur comportement tant qu'ils n'ont pas eu l'occasion de le

⁵⁵⁸ Dans le cadre de l'entretien annuel, on imagine difficilement un manager valider la mise en œuvre de nouveaux comportements par son collaborateur, puis lui refuser une promotion ou une augmentation, ou lui dire qu'il n'a pas atteint ses objectifs de performance, au risque de brouiller le message.

faire⁵⁵⁹, il est impossible de prédire le moment où le changement de comportement se produira⁵⁶⁰, le formé peut utiliser ce qu'il a appris et arriver à une conclusion variable⁵⁶¹ l'incitant ou non à persister dans la mise en œuvre de ce comportement. De plus, le fait que l'évaluation soit généralement unique ne permet pas de dire si les comportements sont maintenus dans le temps : il faudrait pour cela que les évaluations soient répétées, en l'occurrence à court et à long terme (Gaudine et Saks, 2004).

- **Les managers ne savent pas toujours comment évaluer** : lorsque ceux-ci participent à l'évaluation du transfert, ils ne savent pas toujours comment faire⁵⁶². C'est pourquoi le formé sera souvent le seul évaluateur⁵⁶³. Mais, comme le rappelle Rae (1999, cité par Tamkin *et al.*, 2002), c'est aux responsables formation d'informer les managers de leurs responsabilités dans le processus d'évaluation et de les former en la matière. Le responsable formation peut endosser le rôle de consultant interne et aller au devant des demandes des managers, en offrant ses services, en anticipant leurs besoins et en jouant un rôle plus actif dans l'atteinte des objectifs de l'entreprise à long terme (Newby, 1992, cité par Tamkin *et al.*, 2002).
- **Les résultats sont difficiles à interpréter** : comme l'explique Meignant (2006, p. 382-383), il s'agit là d'un problème très complexe. En effet, supposons un formé satisfait d'une formation, montrant qu'il a appris les savoirs prévus, mais ne les transférant pas au poste de travail. Les interprétations sont multiples : la formation peut ne pas lui avoir apporté les bonnes habitudes de travail, son manager ne lui confie peut-être pas de tâches en rapport avec ce qu'il a appris en formation, l'outil ou la machine qu'il était censé s'approprier n'est peut-être pas encore disponible, peut-être n'avait-il pas besoin d'une telle formation... Nombreuses sont les hypothèses et la plupart ne concernent pas la qualité pédagogique de la formation elle-même. À l'inverse, s'il y a eu transfert, il est légitime de se demander si c'est la formation elle-

⁵⁵⁹ Par exemple, former à la conduite des entretiens annuels en février alors que ceux-ci n'auront lieu qu'en novembre. Ainsi, si les évaluations sont généralement réalisées à court terme, alors les effets peuvent tarder à se manifester et il faudra parfois attendre plusieurs mois pour mener à bien l'évaluation. Mais le formé pourra-t-il encore raisonnablement mettre en œuvre ce qu'il a appris plusieurs mois plus tôt ?

⁵⁶⁰ Il peut se produire juste après la formation plus tard ou... jamais. Même si un formé a la possibilité d'appliquer ce qu'il a appris, il peut ne pas le faire immédiatement pour différentes raisons.

⁵⁶¹ « J'aime ce qui s'est passé, et j'ai l'intention de continuer à utiliser le nouveau comportement » ; « Je n'aime pas ce qui s'est passé et je vais retourner à mon ancien comportement » ; « J'aime ce qui s'est passé, mais mon responsable ou mes contraintes de temps m'empêchent de le continuer ». Nous verrons plus loin que le soutien social (de la part du manager, des collègues, etc.) peut aider à orienter les formés vers la première conclusion (*via* des encouragements ou récompenses).

⁵⁶² Ce défaut de compétences peut aussi s'exprimer en amont (ex. analyse des besoins, entretiens pré-formation, fixation des objectifs) comme en aval (ex. support dans le transfert des acquis), compliquant encore les chances que le transfert s'opère et soit correctement évalué du fait d'objectifs non ou mal formulés.

⁵⁶³ Et il leur sera parfois reproché leur manque d'impartialité...

même qui a permis d'accroître les performances du formé ou d'autres facteurs (ex. le départ en formation qui l'a redynamisé, remotivé, il se sent reconnu, etc.).

Ainsi, en plus d'avoir défini les critères d'évaluation du transfert, il est nécessaire de définir un processus de suivi concerté (impliquant formés, formateurs et managers à l'aide de questionnaires, interviews ou prélèvements statistiques) (Meignant, 2006, p. 381).

À ces difficultés méthodologiques s'ajoutent des **difficultés organisationnelles** :

- **L'évaluation du transfert est rarement intégrée au système de management** : la formation étant traitée à part des problèmes des opérationnels, les temps de préparation et d'exploitation sont importants et pas toujours bien quantifiés lors de la préparation de l'action. Il serait intéressant d'optimiser les pratiques périodiques d'évaluation de la performance dans l'entreprise afin de les étendre à l'évaluation de l'impact de la formation (ex. identifier les besoins, définir les objectifs de la formation, etc.). Cela crée des moments où les informations nécessaires à l'évaluation pourront être recueillies (Dunberry, 2006, p. 52).
- **L'évaluation du transfert est aussi une évaluation indirecte du management** : comme le rappelle Meignant (2006), « On évalue donc au moins autant la capacité du management à valoriser les acquis des stagiaires que la formation elle-même. Il y a, en ce domaine comme dans d'autres, de bons et de mauvais managers. Il y a des services dans lesquels l'absentéisme ou le turnover sont plus élevés que dans d'autres, à conditions de travail et population comparables. Il en est dans lesquels la formation est moins appliquée qu'ailleurs (ce sont parfois les mêmes) » (p. 380). Cela peut expliquer, au moins partiellement, la difficulté qu'ont les praticiens à les impliquer dans les questions de formation et d'évaluation.
- **L'utilisation de l'information obtenue** : le problème qu'elle sous-tend explique parfois l'absence d'évaluation du transfert (notamment en cas d'échec)⁵⁶⁴ et donc la recherche de l'évitement de conflits (Meignant, 2006, p. 383). À défaut de pouvoir rechercher en commun des solutions (et d'éviter le même échec à l'avenir), les différents acteurs (ex. formé, formateur, manager, responsable formation, etc.) adoptent des comportements d'évitement en se renvoyant chacun la responsabilité de l'échec de la formation. L'évaluation, à ce stade, peut remettre en cause l'organisation

⁵⁶⁴ Par exemple, une formation à un logiciel pour une secrétaire a été donnée trop tôt. Le logiciel n'étant pas encore disponible, tout est à refaire, les acquis ayant été perdus. Cela donne une formation satisfaisante (niveau 1), au cours de laquelle la secrétaire a appris (niveau 2), mais sans application possible (niveau 3). Il y a de fortes chances que ce qui a été appris ne soit mémorisé indéfiniment sans possibilité de transfert.

et le management, bien au-delà de la formation elle-même. Meignant (2006) est très clair sur ce point : « L'absence de dispositifs d'évaluation du transfert a donc une fonction très claire, bien qu'implicite : éviter les conflits entre la formation et l'encadrement » (p. 383-384). Ces dispositifs pourront prendre place dans les cas où il y a des enjeux forts (comme un projet d'investissement lié à des technologies nouvelles), où la formation sera reconnue par chacun comme étant importante ou soutenue par l'un des dirigeants, ce qui aura le mérite de « débloquer un système finalement fondé sur des habitudes défensives et un zeste de culture taylorienne (chaque structure fonctionnelle et opérationnelle tendant à s'autojustifier) » (Meignant, 2006, p. 384). Ces dispositifs seront aussi rares dans les cas où l'analyse des besoins de formation n'est pas couplée à un processus d'appréciation (comme l'entretien annuel) et encore plus rares si l'évaluation de l'encadrement ne tient pas compte de sa capacité à valoriser les compétences acquises par les membres de son équipe⁵⁶⁵ (Meignant, 2006, p. 384). Ainsi l'évaluation du transfert peut-elle devoir son faible développement à sa potentielle conflictualité ainsi qu'au manque d'enjeux et de conséquences qui l'accompagne.

Par ailleurs, il est clair que **l'évaluation du transfert ne peut se suffire à elle-même**, car elle ne garantit pas les réactions positives des formés à l'issue de la formation (niveau 1), le niveau d'apprentissage (niveau 2) ou l'impact organisationnel (niveau 4). D'après D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 23), certains formateurs ignorent les deux premiers niveaux pour passer directement au troisième, mais c'est une erreur. Ainsi, pour l'auteur, il ne faut pas évaluer le niveau 3 indépendamment des précédents (réactions et apprentissages) au risque de porter un jugement erroné quant à l'efficacité de la formation s'il n'y a pas eu transfert⁵⁶⁶.

Enfin, nous pensons que **ce serait une erreur d'évaluer le niveau 3 sans mesurer le système d'influences du transfert**. Il existe en effet des outils d'évaluation du climat de transfert⁵⁶⁷ qui devraient permettre aux praticiens de comprendre précisément ce qui, dans

⁵⁶⁵ L'auteur cite l'exemple d'une entreprise américaine, Norton, qui intègre dans les décisions d'augmentation individuelle des managers la réussite des projets d'application des formations reçues par les salariés dont ils ont la responsabilité. Comme le souligne l'auteur, cela a le mérite de la cohérence et, surtout, introduit le principe de la coresponsabilité dans le résultat de la formation.

⁵⁶⁶ La conclusion pourrait être que la formation est inefficace et qu'elle ne doit pas être reconduite, sans que l'on ne se pose de questions sur les réactions des formés et l'atteinte des objectifs pédagogiques.

⁵⁶⁷ Nous y reviendrons plus loin en présentant quelques outils élaborés par des chercheurs.

l'environnement de travail du formé, peut favoriser ou freiner le transfert des acquis. Ces facteurs d'influence sont nombreux et ils ne sont pas uniquement liés à l'environnement de travail du formé. Nous allons les étudier ci-après.

2.3.5 Les facteurs influençant le transfert

La problématique des facteurs pouvant influencer le transfert des acquis en situation de travail a suscité de nombreuses recherches. Le défi est d'identifier les facteurs qui sont les meilleurs prédicteurs du transfert. Holton (1996) désigne ainsi différents facteurs interagissant entre eux et pouvant influencer le transfert des acquis. Le transfert ne sera donc effectif que si les différents facteurs l'influençant sont à des niveaux adéquats. Différentes revues de littérature ont été établies à ce sujet (Baldwin et Ford, 1988 ; Devos et Dumay, 2006 ; Ford et Weissbein, 1997 ; Salas et Cannon-Bowers, 2001). Il y apparaît que certaines études adoptent une approche plus qualitative en demandant aux formés d'identifier par eux-mêmes les différents facteurs susceptibles de freiner le transfert de leurs apprentissages (Clarke, 2002 ; Kupritz, 2002 ; Lim et Johnson, 2002), mais la grande majorité d'entre elles visent à établir des liens statistiques entre les mesures du transfert et différentes variables d'influence.

Afin de présenter les facteurs identifiés dans ces recherches, nous pouvons reprendre la catégorisation proposée par Baldwin et Ford (1988) en distinguant ceux liés à l'individu, à la formation et à l'environnement de travail. Il est à noter, comme le précise Devos (2005, p. 33-34), que ces trois catégories semblent fondamentales à chaque stade : **avant** la formation⁵⁶⁸ (attitudes envers le travail et motivation à entrer en formation, publicité/réputation de la formation, « favorabilité » de l'environnement de travail envers le transfert), **pendant** la formation (habileté et motivation à apprendre, méthodes d'enseignements et orientation de la formation vers le transfert⁵⁶⁹) et **après** la formation (sentiment d'efficacité personnelle et motivation à transférer, soutien de l'environnement de travail envers le transfert, modules post-formation). L'auteur remarque aussi que chacun des niveaux d'évaluation du modèle de Kirkpatrick semble être influencé par ces trois catégories de facteurs. Cette catégorisation est

⁵⁶⁸ Pour Salas et Cannon-Bowers (2001, p. 477), ce qui se produit avant la formation est aussi important (voire dans certains cas plus important) que ce qui se passe pendant et après celle-ci. Les auteurs précisent que ces facteurs peuvent être de trois ordres : (a) ce que les formés apportent à la formation et à son déroulement, (b) les variables qui engagent le formé à se former et à participer aux activités de développement et (c) la façon dont la formation peut être préparée afin de maximiser les apprentissages et leur transfert.

⁵⁶⁹ L'auteur précise ici que l'influence directe de l'environnement de travail est plus faible à ce stade, bien qu'étant intériorisée.

somme toute logique, du fait « que l'on étudie le comportement d'individus, au sein d'un environnement donné, en regard d'un objet particulier : la formation » (Devos, 2005, p. 34).

2.3.5.1 Les facteurs liés à l'individu

Pour Dumay (2006b), « les **facteurs d'ordre individuel** qualifient les processus psychologiques à l'œuvre chez les stagiaires tout au long du processus formatif » (p. 1). Ces facteurs sont nombreux, et tous les chercheurs ne s'accordent pas sur la sélection de ceux qui paraissent essentiels dans le système d'influences, sur leur hiérarchisation, sur les liens pouvant s'établir entre eux, etc. Les caractéristiques du formé portent ainsi sur des éléments aussi divers et variés que les éléments d'ordre physique, affectif ou encore cognitif.

Les caractéristiques individuelles des formés sont depuis longtemps considérées comme influençant l'efficacité de la formation, et notamment le transfert des acquis (Gist *et al.*, 1990 ; Gist *et al.*, 1991 ; Naquin et Holton, 2002 ; Tracey *et al.*, 2001). À partir des recherches menées à ce jour, il est ainsi possible d'identifier plusieurs facteurs individuels susceptibles d'influencer le transfert, regroupés ici en différentes catégories⁵⁷⁰.

2.3.5.1.1 Les caractéristiques stables

Les recherches passées ont permis d'identifier quelques caractéristiques stables des individus susceptibles d'influencer le transfert des acquis.

En premier lieu vient **l'habileté cognitive**. Il y a plus de vingt ans, Baldwin et Ford (1988) pensaient déjà que l'habileté devait influencer le transfert. Ils ont ainsi recensé une seule étude portant sur l'habileté (Smith et Down, 1975) et ayant eu recours à une mesure de performance différée, c'est-à-dire trois et douze mois après la fin de la formation. Depuis, Colquitt *et al.* (2000) ont aussi noté une corrélation positive entre l'habileté cognitive des participants et le transfert.

La personnalité est également une caractéristique pouvant jouer sur le niveau de transfert. Baldwin et Ford (1988) l'avaient notée, tout en citant plusieurs chercheurs (Ghiselli, 1966 ;

⁵⁷⁰ Pour la catégorisation des trois groupes de facteurs (liés à l'individu, à la formation et à l'environnement de travail), nous nous inspirons fortement des tableaux récapitulatifs proposés par Devos et Dumay (2006).

Gordon et Kleiman, 1976 ; Tubiana et Ben-Shakhar, 1982) ayant remis en cause l'efficacité des tests d'aptitude comme prédicteurs efficaces du transfert des apprentissages, ainsi que les liens pouvant exister entre la personnalité du formé et son aptitude à transférer ses apprentissages. Toutefois, à l'époque de leur revue de littérature, les études sur la personnalité étaient peu nombreuses et proposaient des résultats assez mitigés⁵⁷¹ (Devos et Dumay, 2006, p. 22-23). Depuis, il a été prouvé que l'une des dimensions de la personnalité, à savoir le caractère consciencieux des participants qui définit « le degré auquel une personne est fiable, persévérante, travailleuse, disciplinée et orientée vers la réalisation »⁵⁷² (traduction libre de Herold, Davis, Fedor et Parsons, 2002, p. 854), pouvait avoir un impact sur le transfert (Colquitt *et al.*, 2000). Encore plus récemment, une étude de Naquin et Holton (2002) a montré aussi que les traits de personnalité pouvaient jouer un rôle dans la motivation à transférer. Les auteurs citent ainsi quatre facteurs individuels majeurs⁵⁷³ :

- la confiance en soi et en autrui, l'optimisme, la croyance en sa propre capacité à influencer sur le cours des choses (« *positive affectivity* ») ;
- la recherche d'interactions personnelles, l'énergie, l'enthousiasme (« *extraversion* ») ;
- la conscience professionnelle (« *conscientiousness* ») au sens d'aimer le travail bien fait, d'être persévérant, orienté vers la réussite (« *achievement* ») ;
- la disposition à aider les autres et, par extension, à apporter sa contribution à une meilleure réalisation du travail (« *agreeableness* »).

La personnalité du formé reste toutefois une caractéristique encore peu étudiée et de nouvelles recherches gagneraient à confirmer (ou à infirmer) les résultats des précédentes.

Autre caractéristique stable pouvant être liée au transfert des acquis : **le locus de contrôle** (ou « lieu de contrôle »). Différentes recherches (Martocchio et Dulebohn, 1994 ; Shapiro *et al.*, 1996, cités par Haccoun *et al.*, 1997, p. 110) ont en effet insisté sur l'importance des cognitions relatives au contrôle. Dans une étude portant sur des soldats israéliens, Tziner, Haccoun et Kadish (1991) n'avaient pourtant pas établi de lien entre le locus de contrôle et le transfert. En revanche, dans leur méta-analyse, Colquitt *et al.* (2000) ont observé le poids important du locus de contrôle sur le transfert. Ainsi, les participants ayant un locus de contrôle interne étaient davantage susceptibles de transférer leurs apprentissages. Concrètement, cela signifie que les formés qui s'estiment capables de contrôler les

⁵⁷¹ Même si les résultats ne se basaient que sur une seule étude.

⁵⁷² « *Conscientiousness refers to the extent to which someone is dependable, persevering, hardworking, disciplined, deliberate, and achievement oriented* » (Herold, Davis, Fedor et Parsons, 2002, p. 854).

⁵⁷³ Traduction reprise d'un article de Mathilde Bourdat sur son blog (<http://www.formation-professionnelle.fr>).

comportements visés par la formation seront plus susceptibles de manifester ces comportements une fois de retour en poste. Le programme de formation doit pouvoir renforcer ce sentiment de contrôle afin d'accroître les chances de transfert.

Devos et Dumay (2006, p. 23) remarquent que les recherches portant sur les caractéristiques stables de l'individu restent peu nombreuses (par exemple, la littérature n'affiche que peu d'études s'étant intéressées aux variables démographiques ou à des caractéristiques stables comme la personnalité ou l'habileté), ces variables ne semblant pas être considérées comme cruciales pour le transfert, alors que l'on dénombre davantage de recherches portant sur les caractéristiques motivationnelles (motivation à transférer, sentiment d'efficacité personnelle) et les attitudes (ex. attitudes envers le travail). Cela peut s'expliquer par les possibilités de contrôle de ces variables, tant par les chercheurs que par les praticiens : il est difficile de modifier la personnalité d'un individu, le caractère consciencieux de celui-ci, et encore moins son âge ou son ancienneté, par exemple. Alors si ces variables ont un effet direct sur le transfert, le praticien pourra le constater, mais non le modifier. De plus, on imagine mal n'envoyer en formation que les salariés ayant les caractéristiques adéquates⁵⁷⁴.

Il existe toutefois d'autres facteurs individuels, notamment la motivation du formé, que le praticien peut davantage « influencer », s'il ne peut intervenir directement sur elle.

2.3.5.1.2 La motivation

Baldwin et Ford (1988) avaient intégré la motivation de l'individu comme caractéristique susceptible d'influencer le transfert. Toutefois, les études recensées dans leur littérature n'appréhendaient pas le concept de motivation tel que les chercheurs le définissent aujourd'hui⁵⁷⁵ (Devos et Dumay, 2006, p. 23). Depuis, davantage d'études ont tenté d'établir un lien entre différentes variables motivationnelles et le transfert. Pour Devos (2005, p. 35), la motivation dans le processus de formation se manifeste par la motivation à entrer en

⁵⁷⁴ Comment réagirait un employé si on lui refusait une formation prétextant qu'il est trop âgé et donc que les possibilités de transfert sont plus réduites que celles de son jeune collègue ?

⁵⁷⁵ Les auteurs rappellent ainsi que la motivation était plutôt appréhendée à l'aide de différentes caractéristiques, notamment personnelles (comme la planification de carrière ou la croyance que la formation leur sera bénéfique), relatives à la formation (valeur et pertinence de la formation) ou encore liées à l'environnement de travail (participation volontaire et discussions antérieures à la formation), qui étaient susceptibles d'influencer la motivation pré- ou post-formation. Il n'y avait donc pas d'étude claire entre le concept de motivation et son lien au transfert. Ils notent d'ailleurs que les auteurs de l'époque reconnaissaient eux-mêmes l'absence d'un cadre d'analyse cohérent permettant l'étude des variables motivationnelles.

formation, la motivation à apprendre, la motivation à transférer, ou encore sous la forme de tension vers des récompenses valorisées⁵⁷⁶. Plus généralement, comme le suggère Holton (1996), nous pouvons distinguer la motivation à se former (promptitude du formé à apprendre, donc avant et au cours de la formation) et la motivation à transférer (donc après formation) comme facteurs motivationnels principaux pouvant modifier les rapports des individus à la formation.

2.3.5.1.2.1 La motivation à se former

La motivation à se former⁵⁷⁷, qui est l'un des premiers déterminants de l'efficacité de la formation, a déjà fait l'objet de différents travaux mettant en avant son rôle prépondérant dans l'efficacité de la formation (Baldwin et Ford, 1988 ; Ford, Kozlowski, Kraiger, Salas et Teachout, 1997 ; Goldstein, 1986 ; S. Guerrero et Sire, 1999). Elle est présentée également comme étant un « médiateur reliant les caractéristiques préformation et les résultats d'une action de formation » (El Akremi et Oumaya Khalbous, 2004, p. 1557). Nous avons montré précédemment qu'elle était susceptible d'influencer les apprentissages, mais elle peut aussi avoir un impact sur le niveau de transfert. C'est ce que pense Gaudine (1997, citée par Haccoun *et al.*, 1997, p. 110) pour qui la motivation à apprendre exerce un contrôle important sur les apprentissages et leur transfert. Ainsi, plusieurs études ont montré l'effet de la motivation à apprendre et à assister à une formation sur l'acquisition de compétences, la rétention et la volonté d'appliquer les nouveaux acquis sur le poste de travail (Martocchio et Webster, 1992 ; Mathieu *et al.*, 1992 ; Quiñones, 1995 ; Tannenbaum et Yukl, 1992). Al-Ammar (1994, cité par Tessier *et al.*, 1999, p. 15) note également l'importance de la motivation à apprendre comme facteur de réussite du transfert des acquis d'une formation. Précisément, si l'on reprend comme cadre de référence la théorie VIE de Vroom (1964), il apparaît que la valence et l'instrumentalité seraient de bons prédicteurs des réactions et du transfert (Colquitt *et al.*, 2000 ; S. Guerrero, 1998 ; Mathieu *et al.*, 1992 ; Noe, 1986).

2.3.5.1.2.2 La motivation à transférer

La motivation à transférer peut être définie comme étant la volonté du formé d'utiliser les savoirs acquis en formation à son poste de travail (Noe et Schmitt, 1986 ; Salas et Cannon-

⁵⁷⁶ Comme les récompenses financières perçues par les formés ayant transféré leurs acquis (Holton, 2000).

⁵⁷⁷ Ce concept a déjà été défini et présenté dans la section consacrée aux facteurs influençant les apprentissages.

Bowers, 2001) ou encore comme « l'effort que sont prêts à réaliser les salariés formés pour transférer dans leur travail les compétences enseignées dans la formation » (Meschi et Roger, 1992, p. 8). Le fait de lier ce concept au transfert signifie que les formés seraient plus susceptibles de transférer leurs apprentissages s'ils se sentent motivés à le faire. Qu'en est-il réellement ?

Devos (2005, p. 43) note que la motivation à transférer, bien qu'étant considérée comme centrale par de nombreux auteurs, n'a été encore que très peu étudiée dans son lien au transfert. Cela est d'autant plus étonnant qu'elle est généralement considérée comme étant un concept central dans les modèles d'évaluation de la formation (Baldwin et Ford, 1988 ; Holton, 1996 ; Laroche et Haccoun, 1999 ; Tardif, 1999). Quelques études méritent toutefois d'être citées. Par exemple, Axtell *et al.* (1997) ont rapporté un lien entre la motivation à transférer et le transfert⁵⁷⁸ pour une formation aux compétences interpersonnelles. Aussi, Dumay (2004) a pu relever un lien positif entre la motivation à transférer et le transfert, ce qui fait de cette recherche l'une des rares à avoir validé ce lien. Deux autres recherches n'ont pas donné de corrélation positive (Bates *et al.*, 2000 ; Warr *et al.*, 1999).

Afin de poursuivre les recherches pour évaluer l'impact réel de la motivation à transférer sur le transfert, il convient de l'opérationnaliser pertinemment. Devos et Dumay (2006, p. 25) suggèrent deux possibilités à ce sujet :

- évaluer la motivation à transférer à l'aide d'un questionnaire adressé au formé, comportant des items comme « Je suis enthousiaste à l'idée d'essayer mes nouvelles compétences dans mon activité professionnelle » ;
- si l'on considère que la motivation n'est pas saisissable à l'aide de questions directes, comme ci-dessus, avoir recours à des indicateurs comportementaux (ex. le choix de la tâche, la persévérance, l'auto-régulation, la performance, etc.). Les auteurs rappellent que c'est l'approche retenue dans des modèles motivationnels, tels ceux de Vroom (1964) ou d'Eccles et Wigfield (2002).

Afin de pouvoir apprécier au mieux les résultats des recherches passées, il est essentiel de comprendre comment le concept de motivation à transférer a été opérationnalisé par le passé (items ou indicateurs retenus) et l'opérationnaliser au mieux pour les recherches à venir.

⁵⁷⁸ Mesuré à partir des perceptions des salariés formés, et à deux reprises (un mois et un an après la formation).

Pouvant influencer le transfert, la motivation à transférer est elle-même influencée par différentes variables (Baldwin et Ford, 1988 ; Broad et Newstrom, 1992). Holton (1996, p. 13) les classe en quatre catégories : la réponse aux attentes (« *intervention fulfillment* »), les résultats de l'apprentissage, les attitudes au travail et l'utilité attendue des résultats⁵⁷⁹.

2.3.5.1.2.2.1 La réponse aux attentes

Il s'agit de voir dans quelle mesure la formation répond aux attentes du formé. Différentes recherches ont montré que la satisfaction des attentes des formés vis-à-vis de la formation aurait une influence forte sur leurs attitudes post-formation (Hicks et Klimoski, 1987 ; Hoiberg et Berry, 1978). Pour Goldstein et Musicante (1986), le fait que la formation corresponde aux besoins et aux caractéristiques des formés est l'un des cinq facteurs influençant le transfert. Tannenbaum *et al.* (1991) ont eux testé les liens entre la réponse aux attentes (« *training fulfillment* »)⁵⁸⁰ et différents résultats de la formation (dont la motivation à se former). Ils ont ainsi contrôlé les effets des attitudes pré-formation, les réactions affectives envers la formation ainsi que la performance du formé en formation. Leur étude montre qu'un participant à une formation répondant à ses attentes a un sentiment d'efficacité personnelle post-formation, un engagement organisationnel et une motivation à se former plus élevés⁵⁸¹. Ainsi, pour Holton (1996, p. 13), si la formation a répondu aux attentes des formés et comblé leur désir d'être plus performant au travail, cela se traduira par une motivation à transférer accrue. En revanche, une formation qui ne répondrait pas aux espérances des formés pourrait donc amener à un plus faible transfert.

2.3.5.1.2.2.2 Les résultats de l'apprentissage

Pour Holton (1996, p. 13), en plus de leur influence principale sur la performance individuelle, les résultats de l'apprentissage auraient une influence secondaire sur la motivation à transférer. Tannenbaum *et al.* (1991) ont ainsi établi un lien entre la performance pendant la formation (en termes d'apprentissages) et la motivation post-formation du formé : ainsi, un formé atteignant les objectifs de sa formation verrait son niveau de motivation à se

⁵⁷⁹ Agissant sur le transfert comme sur les résultats organisationnels dans le modèle de Holton (1996), cette catégorie sera détaillée dans la section consacrée aux facteurs influençant les résultats organisationnels.

⁵⁸⁰ Qu'ils opérationnalisent comme étant une combinaison des attentes avec les désirs et perceptions de la formation portant principalement sur la pertinence de la formation par rapport à l'emploi occupé par le formé.

⁵⁸¹ Similaire dans leur recherche à la motivation à transférer, car elle correspondait à une mesure de la perception des formés quant au lien entre réussite à la formation et performance future au poste de travail.

former et à transférer accru. Également, Holton (1996, p. 13) rappelle les principes de base de la théorie de l'expectation (Vroom, 1964), selon laquelle l'individu serait plus motivé s'il pense que les efforts qu'il fournit aboutiront à une performance accrue. L'auteur conclut donc au fait que des formés qui auraient bien appris se sentiraient davantage en mesure de performer, donc que cela aurait un impact positif sur leur motivation à transférer. L'inverse serait également vrai : apprendre moins motiverait moins à transférer (en plus d'avoir « moins » à transférer). L'auteur souligne que ces formés pourraient être encore plus frustrés d'avoir participé à une formation qui répondait à leurs besoins, mais dans laquelle ils n'auraient pas pu atteindre leurs objectifs d'apprentissage.

2.3.5.1.2.2.3 Les attitudes au travail

Pour Holton (1996, p. 13), les attitudes au travail⁵⁸² seraient susceptibles d'influencer la motivation à transférer, tout comme elles influencent la motivation à se former. L'auteur note toutefois le peu de recherches ayant cherché à valider ce lien. Il se réfère encore une fois à la théorie de l'expectation (Vroom, 1964) pour penser que les personnes très engagées et très satisfaites au travail seraient plus enclines à faire des efforts pour transférer leurs apprentissages et percevoir les avantages de ce transfert comme étant importants. S. Guerrero et Sire (1999) pensent aussi que le désir de progresser dans sa carrière devrait jouer sur la motivation à transférer car, logiquement, un salarié désirant faire carrière sera probablement plus motivé à se former et à transférer ce qu'il a appris dans une logique de carrière (rémunération, promotion, reconnaissance des managers, etc.). Quelques recherches confirment ces hypothèses. Noe et Schmitt (1986) ont ainsi constaté que l'implication au travail et la planification des carrières influençaient le transfert des acquis. Dans la recherche de Tannenbaum *et al.* (1991), les résultats ont montré qu'une attitude au travail positive pouvait conduire à un transfert supérieur. Fecteau *et al.* (1995) ont eux établi des corrélations positives entre certaines attitudes des salariés au travail (exploration de carrière, planification de carrière et engagement organisationnel⁵⁸³) et le transfert. Ils n'ont toutefois pas étudié le lien entre ces différentes variables et le transfert au sein d'une analyse en pistes causales. Quant à Colquitt *et al.* (2000), ils ont identifié des corrélations entre différentes attitudes (implication dans le travail, engagement organisationnel, planification de carrière, exploration

⁵⁸² Celles-ci peuvent regrouper l'identification à l'organisation, l'implication dans le travail, la planification d'objectifs de carrière, l'exploration de différentes options de carrière, etc.

⁵⁸³ Appelé aussi, selon les recherches, « implication organisationnelle ».

de carrière) et le transfert. Ces recherches semblent montrer que les formés seraient plus susceptibles de transférer leurs acquis si leurs attitudes au travail sont favorables. Holton (1996, p. 14) conclut donc que des attitudes au travail plus positives devraient accroître la motivation à transférer.

2.3.5.1.2.3 L'orientation des buts

Un dernier élément, indirectement lié à la motivation, mais que Holton (1996) ne cite pas explicitement comme déterminant de la motivation à se former ou à transférer, est l'orientation des buts⁵⁸⁴ (« maîtrise-approche », « maîtrise-évitement », « performance-approche », « performance-évitement »). D'après Salas et Cannon-Bowers (2001, p. 479), l'orientation des buts influencerait les résultats de la formation et la performance. Aussi, d'après Devos et Dumay (2006, p. 21), seule une étude aurait réellement démontré ce lien, à savoir celle menée par Chiaburu et Marinova (2005), même s'ils notent que seule l'orientation « maîtrise-approche » était identifiée comme ayant une relation significative avec le transfert.

2.3.5.1.3 Le sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle peut être défini comme étant « le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter » (Bouffard-Bouchard et Pinard, 1988, p. 411, cités par Galand et Vanlede, 2004, p. 4). Appliqué à la formation, il correspond à la croyance qu'a le formé en sa capacité à réussir la formation, à différents degrés (capacité à apprendre, à acquérir de nouvelles connaissances, à transférer ses acquis). Ainsi, ce concept devrait permettre de « comprendre les aspects motivationnels qui résultent de la confiance d'un individu dans ses capacités à acquérir des connaissances et des compétences en formation et à les appliquer » (El Akremi et Oumaya Khalbous, 2004, p. 1561). Le sentiment d'efficacité personnelle peut revêtir plusieurs dimensions, soit en fonction de son orientation (sentiment d'efficacité personnelle envers la formation, envers l'apprentissage en général, ou envers le transfert), soit en fonction du moment auquel on le considère (avant ou après la formation).

⁵⁸⁴ Comment se situent les objectifs de la formation ?

Pour Galand et Vanlede (2004), « le concept de sentiment d'efficacité personnelle partage, avec la plupart des conceptions actuelles de la motivation en formation, l'idée que les croyances qu'a l'apprenant en ses capacités à réussir joue un rôle crucial dans son engagement et ses performances » (p. 5). Ils remarquent que ce dernier (aussi appelé « sentiment de contrôle ») a fait l'objet de nombreux travaux⁵⁸⁵. Différentes recherches semblent ainsi démontrer que la formation permettrait d'accroître le sentiment d'efficacité personnelle des formés et que ce concept serait un prédicteur fiable de la capacité des formés à transférer leurs acquis (Carlson *et al.*, 2000 ; Cole et Latham, 1997 ; Dumay, 2004 ; Eden et Aviram, 1993 ; Ford, Smith, Weissbein, Gully et Salas, 1998 ; Gist et Mitchell, 1992 ; S. Guerrero et Sire, 1999 ; Haccoun *et al.*, 1997 ; Martocchio, 1994 ; Martocchio et Webster, 1992 ; Mathieu *et al.*, 1993 ; Mathieu *et al.*, 1992 ; Mitchell, Hopper, Daniels, George-Falvy et James, 1994 ; Noe, 1986 ; Noe et Wilk, 1993 ; Phillips et Gully, 1997 ; Quiñones, 1995 ; Salas et Cannon-Bowers, 2001 ; Stajkovic et Luthans, 1998 ; Stevens et Gist, 1997 ; Tannenbaum *et al.*, 1991 ; Tracey *et al.*, 2001 ; Warr *et al.*, 1999⁵⁸⁶ ; Warr et Bunce, 1995). Le sentiment d'efficacité personnelle peut aussi être un prédicteur de l'utilisation par les formés des technologies de formation (Christoph, Schoenfeld et Tansky, 1998). De plus, dans leur méta-analyse, testée sous forme d'analyse en pistes causales, Colquitt *et al.* (2000) ont remarqué que le sentiment d'efficacité personnelle post-formation jouait le rôle de médiateur de l'influence d'un grand nombre de facteurs (habileté cognitive, motivation à se former, lieu de contrôle, conscientiosité, anxiété, âge et climat de travail) sur le transfert⁵⁸⁷. Plus récemment, Devos, Dumay et Bonami (2006) ont observé un lien entre le niveau de confiance des formés à utiliser leurs acquis et à surmonter les obstacles qui pourraient se dresser sur leur route et le niveau de transfert⁵⁸⁸. Ainsi, les résultats de ces études tendent à prouver que plus ce sentiment d'efficacité personnelle sera important, plus le salarié croira en sa capacité à suivre la formation, plus il sera motivé à se former et, finalement, à utiliser ses acquis.

Ces travaux tendent donc à montrer « que les croyances d'efficacité ont des effets non négligeables sur l'engagement, les performances et la trajectoire de formation des apprenants », et aussi « qu'il est possible de soutenir le développement des compétences et du

⁵⁸⁵ Les auteurs remarquent aussi que plusieurs travaux visent la mesure de concepts très proches, comme la « compétence perçue » ou le « concept de soi », dont les résultats se combinent avec ceux issus des recherches sur le sentiment d'efficacité personnelle.

⁵⁸⁶ Warr *et al.* (1999, p. 355) utilisent le concept de confiance en l'apprentissage (« *learning confidence* ») qui regroupe celui du sentiment d'efficacité personnelle et celui d'anxiété d'apprentissage (« *learning anxiety* »).

⁵⁸⁷ Corrélation de .50 avec le transfert.

⁵⁸⁸ Mesuré ici un à trois mois après la formation.

sentiment d'efficacité des apprenants, même quand ceux-ci ont un niveau initial de compétence très bas » (Galand et Vanlede, 2004, p. 4). Il est alors possible (et conseillé) d'accroître ce sentiment, notamment dans le cadre de la formation, en donnant aux apprenants des techniques pédagogiques favorisant leur réussite (ex. des objectifs clairs, des échéances relativement proches, des objectifs prioritaires de compréhension et de développement de compétences, etc.) ainsi qu'une évaluation appropriée (évaluations critériées plutôt que normatives, rétroaction précise avec commentaires sur les points forts et faibles, accent sur l'autoévaluation, etc.)⁵⁸⁹. La formation doit donc consolider, voire développer, le sentiment d'efficacité personnelle (Haccoun *et al.*, 1997, p. 109), pour qu'à l'issue de la formation les formés se sentent capables de mettre en pratique leurs acquis afin de favoriser le transfert.

2.3.5.1.4 Les autres facteurs individuels

D'autres facteurs individuels, ne rentrant pas dans les catégories précédentes, peuvent influencer le transfert. On note en premier lieu l'adéquation perçue par le formé entre l'environnement « idéal » et l'environnement réel (Awoniyi *et al.*, 2002, cités par Devos et Dumay, 2006, p. 21). Devos et Dumay (2006, p. 22) remarquent que certaines variables n'ont pas été reliées significativement au transfert dans les études les ayant appréhendées, comme la charge de travail (Devos *et al.*, 2006), l'âge (Colquitt *et al.*, 2000 ; Warr *et al.*, 1999)⁵⁹⁰, le temps écoulé depuis la formation (Awoniyi *et al.*, 2002), le degré de qualification (Warr *et al.*, 1999), l'ancienneté (Warr *et al.*, 1999), l'anxiété (Colquitt *et al.*, 2000), la motivation à apprendre (Warr *et al.*, 1999⁵⁹¹) ou encore les stratégies d'apprentissage (cognitives, application pratique, recherche d'aide et auto-régulation) (Ford *et al.*, 1998).

Suite à leur revue de littérature conséquente, Devos et Dumay (2006, p. 21) ont établi une synthèse des facteurs relatifs à l'individu ayant été liés de manière significative au transfert dans au moins une étude⁵⁹².

⁵⁸⁹ Bandura (1997) a identifié quatre sources d'information comme déterminants du sentiment d'efficacité personnelle : « les expériences actives de maîtrise (performances antérieures, succès, échecs), les expériences vicariantes (modelage, comparaison sociale), la persuasion verbale (feedbacks évaluatifs, encouragements, avis de personnes signifiantes), et les états physiologiques et émotionnels » (Galand et Vanlede, 2004, p. 7).

⁵⁹⁰ Une seule des études, celle de Smith et Downs (1975), avait réalisé une mesure de performance différée (trois et douze mois après la formation) mais il s'agissait davantage de rétention que de transfert.

⁵⁹¹ L'étude de Warr *et al.* (1999), plusieurs fois citée ici, portait sur une formation à l'utilisation d'un outil électronique suivie par des techniciens. Le transfert avait été mesuré en fonction de la fréquence d'utilisation de l'outil ayant fait l'objet de la formation, un mois après le déroulement de celle-ci.

⁵⁹² Devos et Dumay (2006) détaillent ainsi cette synthèse : « Toutes les variables identifiées dans le tableau ont été liées de manière significative avec le transfert dans, au moins, une étude. Le nombre mentionné entre

Encadré 4. Les facteurs d'influence liés à l'individu

Caractéristiques stables

- Habileté cognitive (1⁵⁹³/1)
- Caractère consciencieux (1⁵⁹⁴/1)
- Lieu de contrôle (1⁵⁹⁵/2⁵⁹⁶)

Motivation

- Motivation pré-formation (3⁵⁹⁷/3)
- Motivation à transférer (2⁵⁹⁸/3⁵⁹⁹)
- Orientation des buts (maîtrise-approche, maîtrise-évitement, performance-approche, performance-évitement) (1⁶⁰⁰/1)

Sentiment d'efficacité personnelle

- Sentiment d'efficacité personnelle envers l'apprentissage (1⁶⁰¹/1)
- Sentiment d'efficacité personnelle concernant la formation (2⁶⁰²/2)
- Sentiment d'efficacité personnelle concernant le transfert (2⁶⁰³/3⁶⁰⁴)

Autres

- Attitudes envers le travail (2⁶⁰⁵/2) (engagement organisationnel, planification de carrière, exploration, implication au travail)
- Adéquation perçue entre l'environnement « idéal » et l'environnement réel (1⁶⁰⁶/1)
- Prédilection envers la compétence enseignée (assertivité) (1⁶⁰⁷/1)

Source : Devos et Dumay (2006, p. 21).

parenthèses à côté de chaque variable représente le nombre d'études qui ont observé une relation significative entre la variable mentionnée et le transfert, par rapport au nombre total d'études qui ont pris cette relation en considération » (p. 18). Ils ajoutent : « La note de bas de page associée au premier chiffre renvoie aux études qui ont observé une relation significative. La note de bas de page associée au second chiffre renvoie aux études qui n'ont pas observé une telle relation » (Devos et Dumay, 2006, p. 18). Notons que Devos (2005, p. 36-39) a proposé une série de tableaux similaires, avec quelques variantes de forme (ex. séparation claire des études ayant ou non montré l'influence des variables étudiées sur le transfert) et du fond (ex. préciser la manière dont les variables ont été définies et mesurées). Il est à noter que la liste des recherches citées diffère légèrement de celle proposée par Devos et Dumay (2006). Nous avons toutefois retenu les tableaux de ces derniers, considérant qu'un travail de réécriture avait été effectué (l'article de 2006 reposant en partie sur le mémoire de 2005) et aussi parce qu'ils ne recensent que les recherches ayant montré une influence *significative* de ces variables.

⁵⁹³ Colquitt *et al.* (2000)

⁵⁹⁴ Colquitt *et al.* (2000)

⁵⁹⁵ Colquitt *et al.* (2000)

⁵⁹⁶ Tziner *et al.* (1991)

⁵⁹⁷ Fecteau *et al.* (1995) ; Colquitt *et al.* (2000) ; Chiaburu et Marinova (2005)

⁵⁹⁸ Axtell *et al.* (1997) ; Devos *et al.* (2006)

⁵⁹⁹ Warr *et al.* (1999) ; Bates *et al.* (2000)

⁶⁰⁰ Chiaburu et Marinova (2005). Devos et Dumay (2006, p. 21) précisent toutefois que, dans l'analyse en piste causale, seule l'orientation maîtrise-approche avait une relation significative avec le transfert, dont la motivation pré-formation était médiatrice.

⁶⁰¹ Warr *et al.* (1999)

⁶⁰² Colquitt *et al.* (2000) ; Chiaburu et Marinova (2005)

⁶⁰³ Colquitt *et al.* (2000) ; Devos *et al.* (2006)

⁶⁰⁴ Axtell *et al.* (1997)

⁶⁰⁵ Fecteau *et al.* (1995) ; Colquitt *et al.* (2000)

⁶⁰⁶ Awoniyi *et al.* (2002)

⁶⁰⁷ Smith-Jentsch *et al.* (2001)

2.3.5.2 Les facteurs liés à la formation

Pour Dumay (2006b), « Les **facteurs liés à la formation** désignent la manière dont est organisée et gérée la formation elle-même » (p. 1). Devos (2005, p. 28) distingue deux catégories de facteurs, à savoir ceux liés au processus de formation mais n'intervenant pas durant la formation elle-même mais avant ou après celle-ci (ex. les interventions post-formation susceptibles d'augmenter le transfert, etc.) et ceux liés directement au déroulement de la formation elle-même (ex. méthodes pédagogiques utilisées, pertinence du contenu de la formation, etc.). Nous allons ici opérer une autre catégorisation, en distinguant la préparation en amont de la formation, les méthodes de formation et l'utilité de la formation.

2.3.5.2.1 La préparation en amont de la formation

D'après Tessier et Roger (2003), le fait d'impliquer les formés dans le processus de formation pourrait augmenter leur motivation à aller se former, ainsi qu'à transférer ce qu'ils ont appris, cette participation des formés pouvant « prendre la forme d'une [...] information préalable sur le contenu, d'une demande d'avis préalable sur le contenu et la méthodologie, et/ou d'une liberté dans le choix des cours qu'ils veulent suivre » (p. 4). Au-delà de ces réflexions, qui nous semblent porteuses de sens, y a-t-il des résultats de recherches qui abondent en ce sens ? Même si peu de recherches ont cherché à étudier l'impact de ce type de variables sur le niveau de transfert⁶⁰⁸, certaines variables semblent avoir un impact clairement identifié.

En premier lieu, nous pouvons citer **les modalités d'inscription à la formation**, en distinguant le fait que celle-ci soit obligatoire ou volontaire. D'après Huczynski et Lewis (1980, cités par Baldwin et Ford, 1988, p. 82), les formés qui auraient suivi une formation de leur plein gré transfèreraient davantage leurs acquis que les formés ayant été contraints de suivre la formation. Plus tard, Facticeau *et al.* (1995) ont également montré l'impact du caractère obligatoire de la formation sur le transfert. Leurs résultats montrent que, logiquement, le transfert sera accru si le formé a choisi de suivre la formation en question. Notons toutefois que S. Guerrero et Sire (1999) n'avaient pas considéré le fait que le formé ait été ou non volontaire pour se former comme ayant un pouvoir explicatif conséquent,

⁶⁰⁸ Dans le cadre de leur revue de littérature, Baldwin et Ford (1988) n'en avaient identifié qu'une, à savoir celle de Huczynski et Lewis (1980).

seulement « dans la mesure où il permet de choisir les formations qui peuvent combler des insuffisances professionnelles » (p. 19).

Les informations reçues sur la formation en amont de celle-ci peuvent aussi être déterminantes. Baldwin et Magjuka (1991) ont ainsi constaté que les formés qui recevaient de l'information sur la formation avant celle-ci (briefing pré-formation) auraient une plus grande motivation à transférer leurs acquis sur le lieu de travail. Également, Devos *et al.* (2006), suite à une étude portant sur plusieurs participants ayant participé à différentes formations, notent que les formés seraient plus susceptibles de transférer leurs acquis dans les mois suivant la formation si ces derniers pouvaient se figurer la formation (ex. clarté des objectifs, impact attendu sur la performance en poste, etc.). Cela dépend donc des informations qui leur sont transmises (ainsi qu'à leurs managers), afin qu'ils aient une bonne idée de ce qui sera vu en formation et de la manière dont cela pourra leur être utile.

Dumay (2004) a aussi montré l'importance de **l'ajustement perçu entre la demande de formation par l'organisation et les besoins des participants** sur le transfert. Ces éléments peuvent se retrouver dans l'échelle « préparation des participants avant la formation » du *Learning Transfer System Inventory* (LTSI)⁶⁰⁹.

La préparation en amont de la formation regroupe donc différents facteurs pouvant influencer le transfert. Voyons désormais quels sont ceux relatifs aux méthodes utilisées en formation.

2.3.5.2.2 Les méthodes de formation

La plupart des recherches se font focalisées sur les facteurs du *design* de la formation pouvant influencer le transfert (Kraiger, Salas et Cannon-Bowers, 1995 ; Paas, 1992 ; Warr et Bunce, 1995). Holton (1996) pense d'ailleurs que l'une des raisons pouvant expliquer l'échec du transfert des apprentissages est la conception de la formation elle-même.

La plupart des recherches qui se sont intéressées aux facteurs directement liés à l'action de formation ont pris pour variable dépendante l'apprentissage. Celles ayant considéré le transfert sont moins nombreuses et gagneraient donc à être développées. Les variables

⁶⁰⁹ Cet instrument de mesure sera présenté plus loin.

relatives à la conception de la formation représentaient une catégorie de facteurs particulièrement représentative dans la revue de littérature de Baldwin et Ford (1988). Dans leur modèle, les principes d'apprentissage, le séquençement et le contenu de la formation influencent l'apprentissage et la rétention des savoirs acquis en formation, et donc, indirectement, le transfert (Baldwin and Ford, 1988 ; Dunberry et Péchard, 2007, p. 29 ; Patrick, 1992 ; Tannenbaum et Yukl, 1992). Voici des précisions sur ces méthodes :

- **Les éléments identiques** : il s'agit de l'utilisation en formation de stimuli semblables à ceux rencontrés au poste de travail (Baldwin et Ford, 1988 ; Laroché et Haccoun, 1999). Or, comme « Un adulte apprend [...] plus vite et plus facilement dans un domaine qu'il connaît que dans un domaine qu'il découvre » (Parmentier, 2008, p. 150), il est probable que les formés soient plus à même d'utiliser en formation ces savoirs (par mimétisme avec ce qu'ils ont déjà) ainsi que ce qu'ils ont appris de retour au poste de travail. Duncan et Underwood (1953) ont ainsi évalué à deux reprises (vingt-quatre heures et quatorze mois après la fin de la formation) l'amélioration de la rétention d'un comportement simple⁶¹⁰ à l'aide du principe des éléments identiques. L'amélioration de cette rétention fut effective et permis aux auteurs de conclure que la similarité des stimuli influençait positivement la rétention dans le temps d'un comportement. Le transfert sera donc meilleur si le formé peut identifier en formation des éléments similaires à ceux de son poste de travail.
- **Les principes généraux** : le transfert sera facilité si la formation forme à la manière de faire les choses (pratique) mais également aux principes théoriques, concepts ou règles générales qui sous-tendent ce savoir pratique (Hilgard, Irvine et Whipple, 1953 ; Laker, 1990, cités par Yamnill et McLean, 2001). Cela permet au formé de prendre un peu de hauteur de vue et d'être en mesure d'adapter plus facilement ses savoirs, en saisissant les mécanismes généraux qui les sous-tendent. Hilgard *et al.* (1953) ont par exemple montré l'influence positive du recours aux principes généraux sur la rétention de manipulations de cartes (« *card tricks* »).
- **La variabilité des stimuli** : le transfert sera maximisé si une variété importante de stimuli est mobilisée au cours de la formation (Ellis, 1965, cité par Devos, 2005, p. 29 ; Ghodsian *et al.*, 1997, cités par Tamkin *et al.*, 2002). Le formé doit pouvoir utiliser différents outils, effectuer différentes tâches... afin de mieux s'appropriier les

⁶¹⁰ À savoir, le simple fait de bouger un marteau dans des fentes en réponse à des stimuli lumineux. Les participants concernés étaient des étudiants, non des salariés. Il ne s'agit donc pas d'un transfert des apprentissages en milieu organisationnel comme c'est l'objet de cette section.

savoirs, de pouvoir les mobiliser de différentes façons et, au final, de développer sa capacité à les adapter à sa réalité professionnelle. Il s'agit ainsi de proposer aux formés plus d'exemples en lien avec un même concept, afin que ce dernier soit bien compris par les formés et que ceux-ci se sentent davantage capables d'utiliser celui-ci dans diverses situations de travail. Duncan (1958, cité par Devos, 2005, p. 29) a ainsi testé ce principe sur la rétention d'un comportement simple⁶¹¹, là encore. Les résultats ont montré que la variabilité des stimuli agissait positivement sur la rétention différée du comportement étudié et que cette relation était indépendante de l'ampleur de l'apprentissage.

- **Les conditions de pratique** : la formation peut être donnée en une ou plusieurs fois (*mass* ou *distributed training*). Si la formation est étalée dans le temps, non sur une courte période très intensive (séquencement : *whole* ou *part*), l'apprentissage sera meilleur. Le formé sera donc davantage capable de tester ses compétences et de les utiliser progressivement puis de manière permanente en situation de travail. Ce peut être aussi une information fournie aux participants sur leur performance en formation (*feedback*) ou la possibilité pour ceux-ci de continuer à s'entraîner après la formation jusqu'à ce qu'ils maîtrisent le savoir en question (sur-apprentissage ou *overlearning*). Schendel et Hagman (1982) ont ainsi étudié le lien entre la technique du sur-apprentissage et la rétention d'une certaine compétence⁶¹² dans le temps (huit semaines après la fin de la formation).

À cette époque, ces variables n'avaient été étudiées que dans leur lien à l'apprentissage, mais peu dans leur lien au transfert, et cela reste encore fréquemment le cas dans la littérature organisationnelle (Devos et Dumay, 2006, p. 28). Devos (2005, p. 29) relève aussi certaines limites aux études citées par Baldwin et Ford (1988) : elles portent sur des connaissances ou comportements moteurs simples (ex. répéter un geste simple) et l'évaluation différée de leur rétention n'a lieu qu'à court terme (à un instant T, différé par rapport à l'apprentissage, et se situant dans une période pouvant aller du lendemain de l'apprentissage à dix semaines après celui-ci). L'auteur note ainsi la différence avec le transfert appliqué aux formations qui nous intéressent et qui intéressent généralement les entreprises, à savoir des formations visant parfois l'apprentissage de compétences plus complexes⁶¹³ (ex. formations managériales) et

⁶¹¹ À savoir, le mouvement d'un levier dans une fente en comptant treize au total.

⁶¹² À savoir, le montage et le démontage des armes par des militaires.

⁶¹³ L'auteur note d'ailleurs que la formation porte souvent sur l'acquisition de connaissances mais que la

leur application à long terme dans un environnement complexe. C'est ce à quoi se consacrent certaines recherches plus récentes mais encore peu nombreuses :

- Celle de Bates *et al.* (2000) a mis en évidence un lien positif entre la pertinence du contenu de la formation et le transfert.
- Quant à celle de May et Kahnweiler (2000), elle a montré l'influence d'un entraînement intensif⁶¹⁴ et spécifique de certaines compétences développées en formation sur le transfert. Le transfert fut évalué cinq semaines après la formation lors d'un jeu de rôle. Toutefois, le résultat ne s'est pas confirmé lors de l'étude du transfert à long terme au poste de travail. *A priori*, l'efficacité n'aurait donc porté que sur le transfert à court terme.
- Enfin, Devos *et al.* (2006) ont également montré l'impact sur le transfert de la ressemblance entre la formation et la fonction du formé.

Devos (2005, p. 30) note toutefois que l'influence du contenu de la formation sur le transfert reste trop peu étudiée. Pour l'auteur, il s'agirait donc de creuser certaines variables s'y rapportant, comme l'orientation de la formation vers le transfert⁶¹⁵, la ressemblance de la formation avec les situations de travail⁶¹⁶ ou encore les méthodes de formation utilisées⁶¹⁷. Pour Devos (2005, p. 43), cela est d'autant plus important que, pour le praticien, le contenu de la formation est davantage contrôlable que la culture de l'organisation envers la formation et, pour le chercheur, il serait plus aisé de développer un *design* de recherche expérimental où les caractéristiques de la formation (en tant que variables indépendantes) seraient manipulées.

Toutefois, le LTSI proposé par Holton, Bates et Ruona (2000) comporte aussi deux échelles intéressantes à ce sujet :

- l'échelle nommée « validité de contenu » (« *content validity* ») qui vise à évaluer la similarité entre les méthodes et exemples utilisés en formation et les situations auxquelles sont confrontés quotidiennement les salariés à leur poste de travail ;
- l'échelle nommée « orientation de la formation vers le transfert » (« *transfer design* ») qui vise à évaluer si la formation a été conçue ou non de façon à faciliter le transfert

littérature sur le transfert semble s'intéresser davantage aux formations comportementales.

⁶¹⁴ Sous la forme d'un jeu de rôle proposé cinq semaines après la fin de la formation.

⁶¹⁵ Le lien avec des situations concrètes, l'identification par les formés de situations spécifiques dans lesquelles ils pourraient transférer leurs acquis, la discussion sur le thème du transfert et sur les moyens de l'optimiser, etc. (Devos, 2005, p. 43).

⁶¹⁶ Comme l'utilisation d'exemples proches des situations vécues par les formés à leur poste de travail (Devos, 2005, p. 43).

⁶¹⁷ Voir les quatre principes exposés précédemment.

des apprentissages (ex. exemples utilisés en formation en lien avec les situations de travail des formés). Le fait que la formation soit orientée vers le transfert devrait, logiquement, accroître le transfert (Holton, 1996, p. 14 ; Holton *et al.*, 2000). Un *design* de formation prévoyant que les formés aient l'occasion d'appliquer leurs acquis en contexte de travail aura ainsi une influence positive sur le transfert (Devos *et al.*, 2006 ; Werner, O'Leary-Kelly, Baldwin et Wexley, 1994 ; Wexley et Baldwin, 1986 ; Xiao, 1996). En effet, même s'il y a eu apprentissage, il se peut que les formés ne puissent mettre en œuvre ce qu'ils ont appris à leur poste de travail (pour diverses raisons) ou ne pas savoir précisément comment les appliquer, même s'ils sont motivés pour le faire. Il semble donc logique que l'adéquation du contenu de la formation par rapport à l'utilité au travail influence le transfert (Bates, Holton et Seyler, 1997). Notons par exemple, le fait que le formateur tienne compte des conditions du transfert, qu'il explique concrètement, à l'aide d'exemples, comment les formés pourront utiliser ce qu'ils ont appris, qu'il identifie avec eux les éventuels freins au transfert pour tenter collectivement de les atténuer, voire de les désamorcer, etc. La réduction observée entre la fin de la formation et l'évaluation du transfert pourrait ainsi être expliquée par le contenu dispensé en formation et sa faible pertinence par rapport au travail quotidien du salarié formé (Baldwin et Ford, 1988 ; Goldstein, 1986).

Toujours en ce qui concerne les méthodes d'apprentissage, Taylor, Russ-Eft et Chan (2005) ont étudié dans leur méta-analyse l'impact du « *behavior modeling training* » (BMT)⁶¹⁸ sur six résultats de la formation, dont le transfert. Selon eux, le BMT favoriserait davantage l'apprentissage que le transfert. Toutefois, ils notent que l'effet du BMT sur l'apprentissage diminue avec le temps, au contraire de son effet sur le transfert qui tend à rester stable, voire à croître avec le temps. Enfin, les auteurs remarquent que le transfert des acquis était encore amélioré lorsque la formation présentait des modèles mixtes (avec les « bons » et les « mauvais » comportements), lorsqu'elle proposait des exercices basés sur des scénarios mis au point par les participants, lorsque les participants étaient incités à se fixer des objectifs, lorsque leurs responsables hiérarchiques étaient également formés et, enfin, lorsqu'un système

⁶¹⁸ Méthode d'apprentissage proposant différentes étapes : a) préciser le comportement attendu à la suite de la formation à partir d'une liste de points à apprendre, b) présenter des modèles qui montrent ou non le comportement attendu, c) proposer des exercices en nombre suffisant, d) donner un retour à l'apprenant sur sa performance, e) établir un plan d'actions permettant de favoriser le transfert, par exemple par l'adoption de méthodes et stratégies de transfert (ex. fixation d'objectifs).

de type « punition-récompense » était mis en œuvre dans l'environnement de travail des salariés formés.

Par ailleurs, il existe aussi **différentes stratégies d'intervention** qui permettraient d'accroître le niveau de transfert (Brinkerhoff et Apking, 2001 ; Brinkerhoff et Montesino, 1995 ; Kraiger *et al.*, 1995, cités par Salas et Cannon-Bowers, 2001). Plusieurs recherches ont porté sur ces interventions, dont certaines où les participants sont formés suite à la formation⁶¹⁹ aux méthodes de fixation d'objectifs ou d'autogestion du comportement, avec comme objectif de favoriser le transfert des apprentissages⁶²⁰ (Gist *et al.*, 1990 ; Gist *et al.*, 1991 ; Richman-Hirsch, 2001). Voici le détail de quelques unes de ces études :

- **La fixation d'objectifs**⁶²¹ (« *goal-setting* ») : le participant se fixe ici des objectifs de transfert au cours d'un briefing de pré-formation (Werner *et al.*, 1994), au cours de la formation ou après celle-ci. Cette pratique aurait un impact positif sur le niveau de transfert (Locke et Latham, 1990, cités par Richman-Hirsch, 2001 ; Werner *et al.*, 1994 ; Wexley et Baldwin, 1986). Wexley et Nemeroff (1975, cités par Baldwin et Ford, 1988, p. 69) ont ainsi remarqué que les participants à une formation au management qui s'étaient vus fixer des objectifs transféraient davantage ce qu'ils avaient appris que ceux du groupe de contrôle (sans objectifs fixés). Richman-Hirsch (2001) a observé, dans le cadre d'une formation à l'écoute du client, que ceux ayant suivi le module de fixation d'objectifs transféraient davantage que leurs homologues n'ayant pas suivi de module ou ayant suivi le module d'autogestion du comportement.
- **L'autogestion du comportement**⁶²² (« *behavior self-management* ») : le participant est incité à identifier les obstacles au transfert et à imaginer des solutions pour les surmonter. Il est donc formé à évaluer les obstacles potentiels à sa performance, à exercer un suivi de l'influence de l'environnement à cet égard et à planifier des réactions en conséquence, puis il lui sera attribué des récompenses lorsque les obstacles sont contournés (Richman-Hirsch, 2001). Gist et ses collègues (Gist *et al.*,

⁶¹⁹ Immédiatement en fin de formation dans l'étude de Richman-Hirsch (2001), environ une semaine après dans les études de Gist *et al.* (1990 ; 1991).

⁶²⁰ Dans l'étude de Richman-Hirsch (2001), les participants utilisent en plus ces méthodes au cours même de la formation, et ne se contentent donc pas uniquement d'être incités à le faire à la suite de celle-ci.

⁶²¹ Contenu du module de formation : que recouvre la notion de fixation d'objectifs, comment se déroule le processus de fixation d'objectifs, exemples d'objectifs spécifiques, etc. Suite à quoi, les participants étaient encouragés à se fixer leurs propres objectifs afin de favoriser le transfert.

⁶²² Contenu du module de formation : moyens d'identification des obstacles au transfert, savoir planifier les actions permettant de surmonter ces obstacles, l'utilisation de techniques d'auto-renforcement, autoévaluer sa progression, etc. Suite à quoi, les participants étaient encouragés à élaborer leur propre plan d'autogestion afin de favoriser le transfert.

1990 ; Gist *et al.*, 1991) ont remarqué que cette méthode, comme celle de la fixation des objectifs, favorisait le transfert⁶²³. L'étude de Tziner *et al.* (1991) met également en exergue l'impact des modules d'autogestion du comportement sur le niveau de transfert des acquis.

- **L'organisation de sessions post-formation** : selon Archambault (1997), ce qui se passera à la suite de la formation est déterminant pour le transfert, comme le fait que le formé puisse échanger concrètement avec les autres participants sur l'utilité de la formation et ses apports concrets potentiels pour leur activité professionnelle. Tziner *et al.* (1991) ont aussi montré que le fait d'ajouter à la formation une session de « piqûre de rappel » permettait d'accroître les résultats de l'apprentissage et le niveau de transfert. Selon les auteurs, ces sessions post-formation se nommeront « formation de suivi » (Archambault, 1997), « session de renforcement » (« *booster session* ») (Ashby et Wilson, 1977 ; Kingsley et Wilson, 1977, cités par Baldwin et Ford, 1988, p. 99 ; Tessier et Roger, 2003, p. 4), « système de binômes » ou « système par les pairs » (« *buddy system* ») (Barrett, 1978 ; Karol et Richards, 1978, cités par Baldwin et Ford, 1988, p. 98 ; Tessier et Roger, 2003, p. 4), « programmes de prévention des rechutes » (« *relapse prevention programs* »), (Tessier et Roger, 2003, p. 4), etc.
- Bouteiller et Cossette (2007, p. 5) ont aussi étudié **différentes stratégies de transfert** (ex. l'utilisation de la documentation reçue en formation, l'expérimentation par les formés de leurs nouveaux savoir-faire, la demande d'aide et de conseils auprès de leur supérieur ou de leurs collègues, etc.) et, systématiquement, ils remarquent que les salariés qui transfèrent le plus sont ceux qui ont su mettre en œuvre efficacement ces stratégies de transfert. Selon eux, « les effets de la formation seront d'abord et avant tout le fruit d'un engagement croisé de l'individu et de son milieu de travail » (Bouteiller et Cossette, 2007, p. 5), d'où une forme de logique de co-construction de la compétence.

Il est ainsi généralement admis que ces différentes techniques influencent significativement le transfert, mais les résultats des recherches restent parfois encore contradictoires lorsqu'il s'agit, par exemple, de déterminer si la technique de fixation des objectifs est préférable à celle de l'autogestion du comportement (et inversement). Certaines recherches s'y sont penchées, parfois en combinant des interventions pré- et post-formation. Werner *et al.* (1994)

⁶²³ Toutefois, leur recherche se déroulait en laboratoire, il ne s'agit donc pas du transfert des apprentissages vers une situation de travail réelle (en poste), ce qui peut présenter certaines limites.

ont ainsi étudié l'effet d'interventions pré- et post-formation sur les résultats de la formation (réactions, apprentissages, comportements) dans un programme de modélisation comportementale (« *behavior-modeling program* »). L'étude a inclus quatre traitements : aucune intervention, intervention pré-formation (simulation), intervention post-formation (fixation d'objectifs) et, enfin, les deux interventions. Les résultats indiquent qu'une intervention pré-formation aurait un effet modéré sur le transfert. Sur la base d'un modèle de prévention de la rechute (« *relapse prevention* »), Wexley et Baldwin (1986) ont comparé l'impact de trois stratégies post-formation (fixation d'objectifs assignés aux formés, fixation participative d'objectifs et autogestion du comportement) sur le transfert. Leurs résultats ont montré que les deux premières méthodes (objectifs imposés et objectifs choisis) permettaient un meilleur transfert dans le temps (maintien significativement supérieur des comportements générés huit semaines après la fin de la formation⁶²⁴). Gist *et al.* (1990) ont aussi montré que le fait de combiner la fixation d'objectifs avec la technique de l'autogestion du comportement avait permis d'obtenir de meilleurs résultats pour une formation à la négociation. Karl et Ungsrithong (1992) ont eux étudié les rapports entre deux interventions pré-formation (prévision optimiste et prévision réaliste) et le transfert de la formation. Ils ont constaté que les participants recevant une prévision optimiste de la formation avant que celle-ci n'ait lieu les conduirait à un transfert plus important, des espérances de résultats plus fortes, un plus grand sentiment d'efficacité personnelle, une plus grande motivation et un apprentissage plus fort. Enfin, Richman-Hirsch (2001) a étudié les rapports entre les interventions post-formation, l'environnement de travail et le transfert des acquis. Les résultats indiquent que la fixation d'objectifs pourrait influencer les résultats du transfert.

Ces résultats tendent à démontrer que les formés seront plus susceptibles de transférer leurs apprentissages si la formation suivie intégrait des méthodes et techniques permettant de favoriser le transfert (ex. élaboration de plan d'actions à la suite de la formation, fixation d'objectifs, autogestion du comportement, etc.). Ainsi, selon Holton (1996, p. 15), le fait que les mécanismes de transfert soient ou non inclus dans la conception de la formation aura une influence directe sur le transfert des apprentissages. L'auteur note toutefois que le *design* d'une formation orientée vers le transfert est difficile à mesurer, car cela variera fortement en fonction du contenu de la formation, des cultures et d'autres facteurs liés au contexte. Pour Devos et Dumay (2006, p. 29), il serait intéressant de tenir compte des autres variables de

⁶²⁴ À noter que les résultats étaient significatifs dans le cas où l'autoévaluation avait été sélectionnée comme méthode d'évaluation. Cela n'était pas le cas lorsque les comportements étaient évalués par un observateur.

cette catégorie susceptibles également d'influencer le transfert (ex. enseignement de principes généraux contre exemples spécifiques, information donnée aux participants avant la formation, utilité perçue de la formation, etc.). La question du lien entre le *design* de la formation et le transfert ne semble donc pas prête d'être dénuée d'intérêt pour les chercheurs. La recherche sur ces méthodes et techniques mérite donc d'être encouragée, notamment afin de convaincre les praticiens de les intégrer à leur processus de formation et de ne pas consacrer toutes leurs ressources à la seule ingénierie de formation.

2.3.5.2.3 L'utilité de la formation

Pour résumer les liens entre motivation et formation, Haccoun *et al.* (1997, p. 110) considèrent que les salariés sont plus motivés s'ils donnent de l'importance aux objectifs de la formation, s'ils ont l'impression qu'elle leur sera utile, s'ils se sentent capables de mettre en œuvre leurs acquis⁶²⁵, etc. Les deux premiers points portent ici, directement ou non, sur **l'utilité perçue de la formation** qui serait aussi l'un des déterminants de la motivation à transférer. Dans leur revue de littérature, Baldwin et Ford (1988, p. 69) citaient ainsi déjà Baumgartel *et al.* (1984) selon qui le fait de croire en la valeur de la formation permettrait d'accroître la motivation à transférer du formé. Pour Dumay (2004), l'utilité perçue de la formation pour la fonction aurait un impact positif sur le transfert. Une autre recherche a aussi permis de valider le lien entre la pertinence/l'utilité de la formation pour la fonction et le transfert (Axtell *et al.*, 1997, cités par Devos et Dumay, 2006, p. 20). Par ailleurs, il est à noter, d'après une recherche de DeMatteo *et al.* (1994), que l'utilité de la formation pourrait accroître la responsabilisation des formés, et que leur responsabilisation pourrait potentiellement accroître le transfert.

La réputation de la formation⁶²⁶ peut aussi avoir une certaine importance. Ainsi, la recherche de Facticeau *et al.* (1995) a montré que les futurs formés pouvaient avoir une perception négative de la formation si celle-ci avait « mauvaise réputation » dans l'organisation, et que cela serait néfaste au transfert. Par ailleurs, d'après Chen (2003), si

⁶²⁵ Ce qui s'apparente plus au concept de sentiment d'efficacité personnelle qui sera étudié un peu plus loin.

⁶²⁶ Dans la recherche de Facticeau *et al.* (1995), Devos et Dumay (2006) considèrent la variable « réputation de la formation » « comme une variable relative à l'utilité, car elle est mesurée auprès de personnes qui ont déjà suivi la formation considérée (formation au management) et à qui il est demandé d'estimer : (1) la qualité générale de la formation, (2) s'ils recommanderaient la formation à leurs pairs, et (3) le degré auquel la formation développe les compétences nécessaires pour être manager » (p. 21).

la formation est populaire dans l'entreprise, elle pourra bénéficier d'un soutien important, ceci étant favorable au transfert.

Montesino (2002, cité par Devos et Dumay, 2006, p. 20) a aussi montré l'importance pour le transfert de **l'alignement perçu entre la formation et la direction stratégique de l'entreprise**. Ce constat appuie encore la nécessité de communiquer adéquatement aux formés les enjeux de la formation.

2.3.5.2.4 Les autres facteurs liés à la formation

Dans les auteurs facteurs liés à la formation et pouvant influencer le transfert, nous pouvons citer **la nature des compétences acquises en formation**. Une recherche d'Arthur *et al.* (2003, cités par Devos et Dumay, 2006, p. 20) a ainsi montré que le fait de développer en formation des compétences cognitives et interpersonnelles favorisait plus le transfert que l'acquisition de compétences psychomotrices.

Comme pour les facteurs individuels influençant le transfert, nous reprenons ci-après la synthèse de Devos et Dumay (2006, p. 20) présentant les facteurs liés à la formation ayant été significativement liés au transfert dans au moins une étude.

Encadré 5. Les facteurs d'influence liés à la formation

Avant la formation

- Modalité d'inscription (volontaire > obligation) (1⁶²⁷/1)
- Informations reçues sur la formation (1⁶²⁸/1)

Dispositifs pédagogiques

- Ressemblance entre la formation et la fonction (par exemple situations proposées, matériel utilisé) (2⁶²⁹/2)
- Orientation vers le transfert (par exemple nombreux exemples d'utilisations possibles) (1⁶³⁰/1)
- « *Behavior modeling training* »⁶³¹ (BMT) (1⁶³²/1)
- Modules d'« autogestion » visant à favoriser le transfert (identification des obstacles et manière de les surmonter) (1⁶³³/1)

Utilité

- Pertinence/utilité de la formation pour la fonction (1⁶³⁴/1)
- Réputation de la formation (1⁶³⁵/1)
- Alignement perçu entre la formation et la direction stratégique de l'entreprise (1⁶³⁶/1)

Autres

- Type de compétences enseignées (compétences cognitives et interpersonnelles > compétences psychomotrices) (1⁶³⁷/1)

Source : Devos et Dumay (2006, p. 20).

⁶²⁷ Facticeau *et al.* (1995)

⁶²⁸ Devos *et al.* (2006)

⁶²⁹ Bates *et al.* (2000) ; Devos *et al.* (2006)

⁶³⁰ Devos *et al.* (2006)

⁶³¹ Pour Devos et Dumay (2006), « Le “*behavior modeling training*” (BMT) est une méthode d'apprentissage qui suggère de : préciser le comportement à atteindre par une liste de points à apprendre ; présenter des modèles qui montrent (ou pas) le comportement à atteindre ; proposer de nombreux exercices ; donner du feedback sur la performance ; et prendre des mesures afin de favoriser le transfert sur le lieu de travail (par exemple, fixation d'objectifs, formation des supérieurs, système de punition-récompense) » (p. 28).

⁶³² Taylor *et al.* (2005)

⁶³³ Tziner *et al.* (1991)

⁶³⁴ Axtell *et al.* (1997)

⁶³⁵ Facticeau *et al.* (1995)

⁶³⁶ Montesino (2002)

⁶³⁷ Arthur, Bennett *et al.* (2003)

2.3.5.3 Les facteurs liés à l'environnement de travail

Il s'agit de la troisième et dernière catégorie de facteurs :

Les **facteurs d'environnement** représentent les conditions dans lesquelles l'organisation commanditaire de la formation place son personnel tout au long du processus de formation, depuis l'analyse des besoins, l'annonce de la formation jusqu'à et y compris la phase de transfert des compétences dans les situations de travail. (Dumay, 2006b, p. 1)

Dans leur revue de littérature, Baldwin et Ford (1988) ne recensaient que quatre recherches ayant étudié l'influence de l'environnement de travail sur le transfert évalué quelques temps après la fin de la formation. Depuis, leur nombre s'est très nettement accru. Ainsi, pour de nombreux chercheurs, l'environnement de travail a une influence non négligeable sur le transfert des apprentissages car c'est en effet au moment de tenter de transférer ce qu'il a appris que le formé se retrouve confronté à son environnement de travail, plus ou moins favorable au transfert (Baldwin et Ford, 1988 ; Bates *et al.*, 1997 ; Bates *et al.*, 2000 ; Ford et Weissbein, 1997 ; Noe et Ford, 1992 ; Quiñones, 1997, cité par Salas et Cannon-Bowers, 2001, p. 481 ; Richman-Hirsch, 2001 ; Rouiller et Goldstein, 1993 ; Tannenbaum et Yukl, 1992 ; Tracey, 1992, cité par Holton, 1996, p. 14 ; Tracey *et al.*, 2001 ; Tracey *et al.*, 1995 ; Yamnill et McLean, 2001). Holton (1996, p. 14), se référant à Peters *et al.* (1985), rappelle aussi que les contraintes situationnelles ont été reconnues par la littérature comme pouvant influencer la performance en milieu de travail, mais pose la question de celles ayant une influence directe sur le transfert des apprentissages. L'auteur note ainsi que des facteurs externes à la formation (tels que le soutien du manager durant la formation ou la rétribution de l'utilisation des acquis de la formation) ont une influence notable sur la motivation du formé à transférer ses apprentissages (Holton, 1996, p. 14). Dans son modèle, l'auteur considère que les conditions de transfert influencent directement la performance individuelle (niveau 3) et ont un effet secondaire sur la motivation à transférer. Ainsi, en fonction de celles-ci, les formés seront plus ou moins enclins à utiliser les acquis de la formation à leur poste de travail, donc plus ou moins motivés à les transférer. Cela rejoint le constat de Chen (2003) qui remarque que les variables situationnelles seraient la véritable source de variance du transfert, plus que les variables individuelles. Nous allons donc étudier les principales d'entre elles.

2.3.5.3.1 Les variables structurelles

Ces variables structurelles sont indépendantes de la formation et du transfert (Devos, 2005, p. 34). Elles reflètent certaines grandes caractéristiques des organisations qui peuvent influencer le niveau de transfert.

La première de ces variables est relative au **type d'organisation**. Une recherche d'Awoniyi *et al.* (2002, cités par Devos et Dumay, 2006, p. 19) a ainsi montré que les organisations non-marchandes pouvaient être plus favorables au transfert que les organisations gouvernementales. Chen (2003) pense aussi que les systèmes de transfert qui diffèrent sont dus aux types d'organisations, à leur culture et aux types de formations plutôt qu'aux variables individuelles examinées dans son étude (ex. le genre, l'âge, l'éducation, etc.)⁶³⁸. Il remarque ainsi que les organisations à but non-lucratif auraient un système de transfert plus fort que les autres types d'organisations (il pense que cela serait dû à une motivation intrinsèque plus élevée), que les organisations de mêmes types (ex. compagnies d'assurance) pourraient avoir des systèmes de transfert semblables, mais non-identiques, et enfin que les employés du secteur privé auraient des résultats de transfert plus élevés que ceux du secteur public (la culture étant potentiellement plus orientée « résultats »). Enfin, les résultats d'une recherche de Holton, Chen et Naquin (2003, p. 468) révèlent que 1) les employés des organisations à but non-lucratif ont une motivation à transférer plus importante que ceux dans les organisations publiques et privées, 2) ceux du secteur public résistent plus aux apprentissages nouveaux et 3) ceux du secteur privé ont plus l'occasion d'appliquer ce qu'ils ont appris. Enfin, dans leur étude comparative, ils notent que l'organisation à but non-lucratif aurait un environnement de travail plus favorable (Holton *et al.*, 2003, p. 469).

Comme autres variables structurelles, nous pouvons aussi citer **le service d'appartenance du formé et les caractéristiques de sa fonction**, dont une recherche de Bennett *et al.* (1999, cités par Devos et Dumay, 2006, p. 19) a permis de révéler l'impact sur le transfert.

Enfin, il est possible que **le contexte économique de l'organisation** puisse jouer un rôle. En effet, dans le cas où l'organisation traverserait une crise (avec des mesures de rationalisation, des plans sociaux, etc.), les salariés, soucieux de conserver leur emploi, peuvent vouloir faire

⁶³⁸ Tous les facteurs du LTSI diffèreraient, exception faite de celui intitulé « *learner readiness* ».

leurs preuves afin de ne pas quitter l'entreprise. Ils pourront donc s'auto-inciter naturellement à transférer leurs acquis afin d'être plus efficaces au travail (Tessier *et al.*, 1999, p. 16).

Ces résultats tendent donc à appuyer le fait que chaque organisation ait des forces et faiblesses uniques dans son système de transfert (Mathieu *et al.*, 1992).

2.3.5.3.2 Le climat et la culture organisationnelle

Parmi les facteurs de l'environnement de travail influençant le transfert, on en dénombre plusieurs relatifs au climat et à la culture organisationnelle.

Les recherches les plus récentes se sont surtout intéressées au concept du **climat de transfert** (Mathieu *et al.*, 1992, cités par Holton *et al.*, 2000, p. 335). Le climat de transfert se situe entre l'attitude et le comportement au travail du salarié et le contexte organisationnel dans lequel il s'inscrit. Pour désigner ce climat organisationnel favorable (ou non) à la formation, Bories-Azeau (2006) parle de « soutien organisationnel de la formation » qu'elle définit comme étant « la perception par les salariés d'un encouragement de la formation de la part de l'entreprise » (p. 6). L'influence du climat de transfert semble déterminante pour que le transfert des apprentissages soit positif (Tracey *et al.*, 1995), certains auteurs pensant qu'il est au moins aussi important que la formation elle-même (Rouiller et Goldstein, 1993), bien qu'il ne soit pas précisément défini et que l'on ne sache pas exactement quelles variables doivent s'y retrouver (Tannenbaum et Yukl, 1992). De ce fait, selon les auteurs, il a soit été appréhendé comme un construit unique, soit au travers d'une ou plusieurs dimensions distinctes.

Le climat de transfert en tant que construit unique a été testé par plusieurs auteurs qui ont démontré l'importance de son influence sur le transfert⁶³⁹ (Bennett *et al.*, 1999 ; Colquitt *et al.*, 2000 ; Rouiller et Goldstein, 1993 ; Tracey *et al.*, 1995 ; Tziner *et al.*, 1991). Rouiller et Goldstein (1993) furent les premiers auteurs à définir ce concept, à créer un outil de mesure dédié⁶⁴⁰ et à s'intéresser à son influence sur le transfert. Ils définissent le climat de transfert comme étant le degré de « favorabilité » de l'environnement de travail du formé envers le

⁶³⁹ Nous verrons plus loin que Devos et Dumay (2006, p. 19) n'ont pas retenu la recherche de Tziner *et al.* (1991) comme ayant démontré un lien significatif entre le climat de transfert et le transfert.

⁶⁴⁰ Celui-ci sera présenté en détail plus loin.

transfert⁶⁴¹. Ils ont scindé ce concept en deux dimensions, à savoir les indices (« *situational cues* ») (liés aux objectifs, sociaux, liés à la tâche, auto-contrôlés) et les conséquences (« *consequences* ») (rétroaction positive, rétroaction négative, punition, absence de rétroaction). Les auteurs n'ont pas validé chaque dimension distinctement mais ont su montrer que le climat de transfert tenait une part importante dans la variance de la performance après le contrôle de l'apprentissage et la performance de l'unité (Holton, 1996, p. 14). Tracey (1992) a réutilisé l'instrument de Rouiller et Goldstein (1993) et avec ses propres mesures de l'apprentissage organisationnel. Comme eux, l'auteur a constaté le poids important du climat de transfert comme facteur d'influence du transfert. Tracey *et al.* (1995) ont eux distingué le concept de « climat de transfert » (en retenant la définition et la typologie de Rouiller et Goldstein) et celui de « **culture d'apprentissage contenu** » (c'est-à-dire une culture encourageant le changement, l'acquisition de nouveaux comportements, l'innovation continue et la compétitivité). À partir d'une analyse en pistes causales, ces auteurs ont montré l'impact de ces deux facteurs sur le transfert. Une recherche plus ancienne vient encore appuyer ces résultats. Hand *et al.* (1973) ont ainsi étudié le lien entre le climat de transfert perçu et le transfert (évalué à deux reprises, trois et dix-huit mois après la formation). Deux résultats principaux se dégagent de leur recherche. D'abord, il semble que les attitudes et des comportements des formés n'aient pas significativement changé après trois mois, alors que ce fut le cas après dix-huit mois. De plus, trois perceptions différentes du climat étaient susceptibles de modérer les changements observés chez les formés : l'encouragement des salariés à participer à la formation, des comportements innovateurs et de l'indépendance d'esprit.

Plusieurs auteurs se sont aussi intéressés au climat de transfert, non pas en l'appréhendant comme un construit unique, mais plutôt en se focalisant sur différentes dimensions susceptibles de le constituer. Ainsi, Bennett *et al.* (1999) ont considéré d'autres variables organisationnelles, comme **l'ambiguïté de rôle, les changements organisationnels négatifs ou le stress**, qui auraient également un impact significatif sur le transfert. Axtell *et al.* (1997, cités par Devos et Dumay, 2006, p. 19) ont eux montré l'importance de **l'autonomie dans le travail** sur le degré de transfert. Enfin, Devos *et al.* (2006, cités par Devos et Dumay, 2006, p. 19) ont aussi démontré que le transfert pouvait être positivement influencé par **la valorisation/récompense d'une performance élevée** (un travail « bien fait »).

⁶⁴¹ Par exemple, on considèrera que le climat est favorable au transfert si les formés sont incités et encouragés à transférer leurs acquis, s'ils sont récompensés pour le faire, etc.

Les récompenses constituent aussi une dimension importante du climat de transfert. Le formé peut en effet être incité à transférer les acquis de sa formation si son environnement de travail l'incite à agir ainsi en s'intéressant à ce qui peut être mis en œuvre : on parlera alors de valorisation des actions du formé suite à la formation (Facteau *et al.*, 1995 ; Haccoun *et al.*, 1997 ; Tracey *et al.*, 2001, cités par Salas et Cannon-Bowers, 2001). Une rapide revue de littérature permet d'identifier les récompenses suivantes (Facteau *et al.*, 1995 ; D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick, 2006, p. 24 et 52-53), distinguées selon leur nature intrinsèque ou extrinsèque :

- **les récompenses intrinsèques** (venant de l'intérieur) correspondent aux sentiments de satisfaction, de fierté, de réalisation, de bonheur... qui peuvent se produire lorsque le changement de comportement a des résultats positifs comme l'acquisition de nouvelles compétences, l'anticipation d'une augmentation de sa propre performance, etc. ;
- **les récompenses extrinsèques** (venant de l'extérieur) correspondent aux félicitations ou éloges du supérieur hiérarchique, à une évaluation positive de la performance, à la reconnaissance des autres, à davantage de liberté et d'autonomie, aux récompenses monétaires (comme les augmentations de salaire au mérite et les primes), aux possibilités d'avancement et de promotion, etc.

Différentes études ont ainsi montré l'impact positif de diverses formes de récompenses sur le transfert des apprentissages (Bennett *et al.*, 1999 ; Burke et Baldwin, 1999 ; Colquitt *et al.*, 2000 ; Devos *et al.* 2006 ; Facteau *et al.*, 1995 ; Kozlowski et Hults, 1987 ; Rouiller et Goldstein, 1993 ; Tracey *et al.*, 1995). Ainsi, si le salarié est susceptible de retirer du transfert de ses acquis différents bénéfices intrinsèques ou extrinsèques⁶⁴², alors le transfert n'en sera que meilleur. L'organisation a donc tout intérêt à prévoir des systèmes de récompenses pour aider et encourager le salarié formé (ex. rétroaction de la part du manager), une fois de retour en poste. Ceci est d'autant plus important que, à l'inverse, la punition ou l'oubli pourraient amoindrir les chances de transfert des acquis (Facteau *et al.*, 1995 ; Rouiller et Goldstein, 1993). Dans le même ordre d'idées, en lien avec ces systèmes de récompenses, S. Guerrero et Sire (1999) proposent de considérer de nouveaux facteurs dans de futures recherches comme la perception d'équité procédurale ou la rémunération des activités de formation.

⁶⁴² Voir les éléments présentés précédemment (concept d'instrumentalité).

Enfin, nous pouvons nous intéresser à la question de **la disponibilité des ressources nécessaires au transfert**. Plusieurs chercheurs ont voulu montrer l'impact de la disponibilité de ces ressources sur le transfert effectif des acquis⁶⁴³ (Bates *et al.*, 2000 ; Devos *et al.*, 2006 ; Facticeau *et al.*, 1995). Aussi, nous pensons qu'il est possible de subdiviser ce concept de « disponibilité des ressources » en différents éléments, susceptibles d'être des prédicteurs efficaces du transfert des apprentissages :

- **L'occasion de transférer** : les formés doivent avoir l'occasion d'utiliser ce qu'ils ont appris et donc se retrouver dans une situation de travail le nécessitant (Baldwin et Ford, 1988 ; Ford, Quiñones, Sego et Sorra, 1992 ; Ford et Weissbein, 1997 ; Quiñones *et al.*, 1995, cités par Salas et Cannon-Bowers, 2001 ; Tannenbaum et Yukl, 1992). Dans le cas contraire, il est probable que le comportement attendu ne se manifeste jamais, faute d'application en situation réelle. Cela peut être le cas si les acquis de la formation ne peuvent être appliqués sur le poste de travail, s'ils ne sont pas appropriés dans l'unité de travail, ou encore si le formé a changé ou va changer d'emploi (ou est affecté à une autre mission) et donc que les acquis ne sont plus applicables. Ford *et al.* (1992) ont souhaité déterminer quels facteurs pouvaient influencer l'occasion de transférer pour le formé (et non le transfert lui-même). Les auteurs ont ainsi remarqué que les formés disposaient de différents degrés en termes d'occasion d'application. Cette occasion de transférer semble ainsi liée à des facteurs individuels (ex. les compétences du formé, son habileté) mais aussi environnementaux (la perception par le responsable hiérarchique de la capacité du formé)⁶⁴⁴.
- **Le délai de mise en pratique** : le délai entre la fin de la formation et la possibilité de transférer ce qui a été appris est également une variable déterminante qui peut créer un affaiblissement significatif de compétence (Arthur *et al.*, 1998), notamment si la formation n'a pas été donnée au « bon moment » (d'autres préoccupations pour le formé ou l'organisation, l'entreprise va mal, la formation a lieu avant les congés, etc.). C'est d'autant plus vrai pour les formations techniques⁶⁴⁵ (Malassingne, 2007, p. 79). Dans ce cas, le transfert sera moindre, voire inexistant.

⁶⁴³ D'après Devos et Dumay (2006, p. 19), seule l'étude de Devos *et al.* (2006) a réellement démontré un impact significatif sur le transfert.

⁶⁴⁴ Le degré d'autonomie dont dispose le salarié à son poste de travail est également important, dans le sens où l'absence de forte contrainte de la part de son manager et de ses collègues de travail lui permettra de mettre plus facilement, car plus librement, en œuvre ce qu'il a appris.

⁶⁴⁵ Par exemple, si la mise en place d'un nouvel outil n'a pas été accompagnée par une formation, les employés se débrouilleront « sur le tas », ceci pouvant occasionner ce que l'auteur nomme des « perversités de système » (Malassingne, 2007, p. 79).

- **Le manque de moyens et de matériel** : cela peut être aussi un facteur déterminant du transfert (Larouche, 2006, p. 85). Le formé doit disposer de l'équipement ou du budget adéquat(s) pour mettre en œuvre ses acquis⁶⁴⁶.
- **Le manque de temps et la charge de travail** : Les pressions en termes de délai et de temps peuvent freiner le formé dans le transfert de ses acquis (Phillips, 2003b, p. 7). Ce sera aussi le cas si le formé ressent une certaine surcharge de travail. L'organisation doit donner le temps au personnel d'assimiler les connaissances acquises et de les intégrer à leurs activités quotidiennes, en situation de travail. Cela est d'autant plus important que l'efficacité de la formation ne sera pas toujours visible immédiatement (Kirkwood et Pangarkar, 2004). Il est à noter que Bennett *et al.* (1999), dans leur étude, n'avaient pas relevé d'impact significatif de la charge de travail du formé sur le transfert⁶⁴⁷.

En complément de l'ensemble de ces facteurs, il reste une catégorie importante à étudier, pour laquelle l'intérêt des chercheurs s'est fait croissant : celle des différentes formes de soutien social dont peut bénéficier le formé.

2.3.5.3.3 Le soutien social envers le transfert

Le soutien social dont bénéficie le salarié formé est un facteur qui a fait l'objet d'un grand nombre d'écrits dans les recherches. Devos (2005, p. 43), qui parle de soutien de l'entourage envers le transfert, remarque ainsi que cette variable a été celle abordée par le plus grand nombre d'études, mais aussi celle dont l'influence sur le transfert a été le plus largement confirmée. Étudions les différentes dimensions de ce concept.

D'abord, **le soutien du supérieur hiérarchique**, *via* ses encouragements à utiliser les acquis, son intérêt pour la formation, la fixation d'objectifs afin de favoriser le transfert, ses échanges avec le formé sur l'utilisation des acquis et les problèmes éventuels rencontrés, etc. Larouche (2006) appuie fortement l'importance de l'encadrement dans les étapes précédant la formation, durant et après celle-ci. La période suivant la formation est donc déterminante pour le transfert. Le formé peut être amené à faire des erreurs, ce pourquoi il est essentiel que son manager l'accompagne dans la mise en œuvre des acquis (Axtell *et al.*, 1997, cités par

⁶⁴⁶ C'est le cas lors d'une formation à un logiciel qui n'est pas disponible sur le poste de travail, par exemple.

⁶⁴⁷ La charge de travail du formé est un concept très proche de la « capacité au transfert » du LTSI.

Tamkin *et al.*, 2002). D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 23-24) décrivent cinq attitudes possibles du manager pouvant influencer le climat de transfert :

1. **Préventive** (« *Preventing* ») : parfois influencé par la culture organisationnelle établie par la direction générale, le manager interdit au salarié de faire ce qu'il a appris à faire en formation et entre en conflit avec ce qui a été appris.
2. **Décourageante** (« *Discouraging* ») : le manager ne dit pas « Tu ne peux pas le faire », mais fait savoir clairement au salarié qu'il ne devrait pas changer de comportement parce que cela ne lui plairait pas, ou bien il ne va pas adopter le comportement appris en formation, décourageant ainsi le formé de changer.
3. **Neutre** (« *Neutral* ») : le manager ignore le fait que le salarié a participé à un programme de formation. Tout se passe comme d'habitude. Si le salarié veut changer, son manager n'a pas d'objection tant que le travail est fait. En revanche, s'il a de mauvais résultats parce que le comportement a changé, alors le manager pourra adopter une attitude décourageante.
4. **Encourageante** (« *Encouraging* ») : le manager encourage le salarié à apprendre et à appliquer ce qu'il a appris sur son poste de travail. Il a discuté avec lui de la formation en amont et affirmé qu'ils discuteront de l'application des acquis dès celle-ci terminée. Le manager dit tout simplement : « Je suis intéressé dans le fait de savoir ce que tu as appris et comment je peux t'aider à transférer ces acquis à ton poste de travail ».
5. **Exigeante** (« *Requiring* ») : le manager sait ce que le salarié a appris et fait en sorte que le transfert ait lieu. Dans certains cas, un contrat d'apprentissage (« *learning contract* ») est préparé, précisant ce que le salarié accepte de faire. Ce contrat peut être préparé à la fin de la session de formation et un exemplaire peut être donné au manager. Le manager veille à la mise en œuvre des engagements issus de ce contrat⁶⁴⁸. Dans certains cas, on peut même imaginer que le manager a suivi la formation avant le salarié et qu'il connaît donc précisément les savoirs acquis et les stratégies de transfert à mettre en œuvre pour aider le salarié à les utiliser. Tessier et Roger (2003, p. 4), se référant à Baldwin et Magjuka (1991), rappellent que l'existence d'un suivi et d'une évaluation postérieure à la formation peut augmenter l'intention des formés de transférer leurs acquis. Foucher et Morin (2006) notent aussi que « le fait que les employés doivent atteindre des objectifs stimulants et soient rencontrés régulièrement

⁶⁴⁸ L'auteur rappelle que ce process est décrit dans l'ouvrage de Malcolm Knowles paru en 1986 et intitulé *Using learning contracts* (San Francisco, CA : Jossey-Bass).

pour discuter des problèmes de rendement est compatible avec la mise en place de pratiques stimulant l'apprentissage » (p. 165).

Le rôle du supérieur hiérarchique dans le transfert est donc déterminant. Il y a plus de cinquante ans, Fleishman (1953) identifiait déjà un lien entre la perception du climat de *leadership* dans l'organisation et l'application de nouveaux comportements acquis lors d'une formation portant, justement, sur le *leadership*. Ainsi, les formés dont le responsable hiérarchique affichait une certaine considération à leur égard appliquaient davantage les comportements que ceux qui ne bénéficiaient pas d'une telle attention. Il y a plus de trente ans, Huczynski et Lewis (1980) montraient que les formés étaient plus enclins à transférer leurs acquis quand ceux-ci avaient pu discuter de la formation avec leur responsable hiérarchique et que ce dernier les encourageait à transférer. Le style de management et les attitudes de ce dernier seraient donc déterminants pour le transfert. Enfin, notons également la recherche de Smith-Jentsch *et al.* (2001) qui ont manipulé de manière expérimentale la variable « soutien du supérieur ». Pour Devos (2005, p. 32), il s'agirait même de la seule étude à avoir manipulé expérimentalement cette variable, voire de l'étude la plus expérimentalisée de l'ensemble des recherches actuellement recensées sur le transfert. D'autres recherches se sont intéressées plus spécifiquement à l'encadrement post-formation (Brinkerhoff et Montesino, 1995 ; Gregoire, Propp et Poertner, 1998 ; Huint et Saks, 2003 ; Larouche, 2006 ; Olivero, Bane et Kopelman, 1997). Plusieurs recherches, encore peu nombreuses, indiquent que dans 60 % des cas les formés transfèreraient leurs acquis dès lors qu'ils obtiendraient un encadrement ou un soutien à la suite de la formation (Brinkerhoff et Montesino, 1995 ; Gregoire *et al.*, 1998 ; Huczynski et Lewis, 1980 ; Olivero *et al.*, 1997). Ainsi, les recherches reconnaissent généralement l'influence du soutien du supérieur hiérarchique sur le transfert⁶⁴⁹ (Axtell *et al.*, 1997 ; Bates *et al.*, 2000 ; Chiaburu et Marinova, 2005 ; Colquitt *et al.*, 2000 ; Cromwell et Kolb, 2004 ; Fecteau *et al.*, 1995). Ainsi, si le processus de formation prévoit, par exemple, des échanges préalables à la formation entre le futur formé et son manager ainsi que le soutien de ce dernier durant le processus d'apprentissage (et notamment au retour de formation), cela aura un impact positif fort sur le transfert (Reber et Wallin, 1984, cités par Baldwin et Ford, 1988, p. 69 ; Smith-Jentsch *et al.*, 2000, cités par Salas et Cannon-Bowers, 2001, p. 489). Le soutien du supérieur hiérarchique sera encore plus important pour les salariés ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle

⁶⁴⁹ Devos et Dumay (2006, p. 19) ne retiennent toutefois pas la recherche de Bates *et al.* (2000) comme ayant démontré un lien significatif du soutien du supérieur hiérarchique avec le transfert.

et ne maîtrisant pas complètement les acquis de la formation (Haccoun *et al.*, 1997, p. 110). À l'inverse, le responsable hiérarchique peut aussi être un frein pour différentes raisons⁶⁵⁰. Cette **opposition du supérieur au transfert** peut amoindrir significativement le transfert, voire supprimer toute probabilité qu'il ait lieu (Bates *et al.*, 2000). De plus, il y aurait probablement une baisse progressive au fil du temps du sentiment d'efficacité personnelle et de la motivation à transférer. Et sans soutien du responsable hiérarchique, la motivation à transférer ce qui a été appris pourrait être perdue à jamais. Plus globalement, comme le rappelle Meignant (2006), « aucune politique de formation efficace ne peut exister sans le soutien et l'implication de l'encadrement, mais cela suppose que l'encadrement sache faire »⁶⁵¹ (p. 29). Une étude de l'Agence française pour le développement de l'emploi et des compétences (AFDEC) (2006), menée auprès de plus de 500 entreprises, montre pourtant qu'il existe rarement de véritables processus de « gestion post-formation » formalisés pour évaluer et favoriser le transfert. Les raisons invoquées par les répondants pour expliquer l'absence de soutien de l'encadrement dans le transfert des acquis sont diverses : manque de temps (35 %), pas dans la culture de l'entreprise (29,6 %), manque de formation et de compétence de l'encadrement (22,4 %), mission habituellement dévolue à l'organisme de formation (7,9 %) et d'autres raisons non-précisées (4,2 %). Ainsi, 63 % des entreprises interrogées reconnaissent que l'encadrement a rarement une mission formalisée en matière d'accompagnement des collaborateurs à l'issue de leur formation.

Le soutien social s'exprime aussi par **le soutien des pairs** (ou collègues) dans les tentatives de transfert du formé, leurs encouragements, leur patience, leur ouverture d'esprit, etc. Leurs attitudes et comportements peuvent renforcer et appuyer le transfert des acquis (Holton *et al.*, 2003), ce qu'ont confirmé plusieurs recherches (Bates *et al.*, 2000 ; Chiaburu et Marinova, 2005 ; Colquitt *et al.*, 2000 ; Cromwell et Kolb, 2004 ; Facteau *et al.*, 1995). Le rôle des collègues de travail et leur esprit d'équipe et de solidarité apparaissent aussi comme étant plus significatifs que ne le laissent croire les recherches, leur appui est donc essentiel : « leur attitude et leur comportement positifs sont caractérisés par une volonté d'application, de partage et de collaboration, d'enthousiasme et d'appréciation de la formation acquise » (Larouche, 2006, p. 198).

⁶⁵⁰ Par exemple, il peut pointer du doigt le coût de la formation et le fait qu'elle ralentisse la production et soit une perte de temps, reprocher au formé son absence au poste de travail durant ce temps, ne pas accepter les idées ou suggestions apprises au cours de la formation, ne pas discuter des possibilités offertes par la formation avec le formé, s'opposer à l'utilisation des acquis de la formation, ne pas être disposé à fournir du renfort, de la rétroaction et l'encouragement nécessaires pour utiliser les acquis de la formation, etc.

⁶⁵¹ Par exemple : consulter son équipe, les écouter... et ne pas prescrire de la formation à tout va.

Ainsi :

C'est par leur attitude, leur comportement et leur réceptivité que les collègues peuvent exprimer leur soutien envers ceux de retour de formation et quand ils doivent faire face aux changements générés par les nouveaux apprentissages. Leurs réactions par rapport aux changements introduits par les collègues formés, leur intérêt à partager ou à apprendre eux-mêmes sont autant de manifestations possibles de soutien ou de renforcement pour les formés. (Larouche, 2006, p. 107)

La culture dans le groupe de travail doit ainsi appuyer la formation et ne pas encourager le maintien de vieilles habitudes. Les collègues ne doivent pas non plus voir la formation comme une menace⁶⁵² et donc ne pas décourager l'utilisation des acquis (ex. en ne donnant pas de rétroaction, en considérant la formation comme une perte de temps, etc.). **L'ouverture au changement de l'équipe de travail** a ainsi été démontrée comme étant un facteur pouvant influencer le transfert des acquis (Bates *et al.*, 2000). C'est ainsi que le transfert des acquis peut être lié aux normes de groupe. Comme le notent Tessier *et al.* (1999), « Il ne suffit pas de former, encore faut-il que l'entreprise accepte d'intégrer les acquis de la formation à ses propres modes de fonctionnement » (p. 15). Et cela concerne donc aussi les pairs.

En matière de soutien social, le soutien du supérieur hiérarchique et celui des collègues (comprenant, indirectement, l'ouverture au changement de l'équipe de travail) sont donc les variables ayant été le plus étudiées. D'autres auteurs ont aussi mis en évidence l'importance dans le transfert des autres variables relatives au soutien social. Facheau *et al.* (1995) ont ainsi montré que **le soutien des subordonnés** pouvait être décisif. À un niveau supérieur, Cromwell et Kolb (2004) ont démontré l'importance du **soutien organisationnel**⁶⁵³ pour le transfert. D'autres recherches, portant sur **une mesure amalgamée du soutien**⁶⁵⁴, ont également rapporté l'importance du soutien social pour le transfert (Pidd, 2004 ; Warr *et al.*, 1999). À titre d'exemple, Pidd (2004) a tenté d'appréhender les mécanismes sous-jacents au climat de travail, notamment en identifiant la notion d'identification au groupe pourvoyant le soutien. Il a ainsi démontré que le support de l'environnement social de travail du formé aura encore plus d'impact sur le transfert si les formés s'identifient à ces groupes.

La synthèse de Devos et Dumay (2006, p. 19) ci-après rassemble les facteurs liés à l'environnement de travail dont l'influence sur le transfert a été empiriquement démontrée.

⁶⁵² Par exemple, le fait que le formé soit plus compétent pourrait le favoriser en vue d'une promotion.

⁶⁵³ Il peut s'agir, par exemple, de la rémunération des activités de formation, qui relève d'une volonté politique.

⁶⁵⁴ Expression employée par Devos et Dumay (2006, p. 19), qui ne retiennent que la recherche de Warr *et al.* (1999) comme ayant démontré un impact significatif de cette variable sur le transfert.

Encadré 6. Les facteurs d'influence liés à l'environnement de travail

Variables structurelles⁶⁵⁵

- Type d'organisation (non-marchande > gouvernementale) (1⁶⁵⁶/1)
- Département d'appartenance et caractéristiques de la fonction (1⁶⁵⁷/1)

Climat – culture

- « **Climat de transfert** » considéré comme un construit unique (4⁶⁵⁸/5⁶⁵⁹)
- Ambiguïté de rôle, changements négatifs, stress (1⁶⁶⁰/1)
- Autonomie dans le travail (1⁶⁶¹/1)
- Culture d'apprentissage continu (1⁶⁶²/1)
- Valorisation/récompense d'une performance élevée/travail bien fait (1⁶⁶³/1)
- Récompenses intrinsèques (par exemple anticipation d'une augmentation de performance) et extrinsèques suite au transfert (par exemple augmentation de salaire) (3⁶⁶⁴/4⁶⁶⁵)
- Disponibilité des ressources nécessaires au transfert (1⁶⁶⁶/3⁶⁶⁷)

Support social envers le transfert

- Soutien du supérieur (5⁶⁶⁸/6⁶⁶⁹) ; soutien des pairs (5⁶⁷⁰/5) ; soutien des subordonnés (1⁶⁷¹/1) ; soutien organisationnel (1⁶⁷²/1) ; mesure amalgamée du soutien (1⁶⁷³/2⁶⁷⁴) ; l'opposition du supérieur au transfert (1⁶⁷⁵/2⁶⁷⁶)
- Ouverture au changement de l'équipe de travail (1⁶⁷⁷/1)

Source : Devos et Dumay (2006, p. 19).

⁶⁵⁵ Devos (2005, p. 34) note que les variables structurelles (qu'elle nomme « variables organisationnelles générales ») sont indépendantes de la formation et du transfert.

⁶⁵⁶ Awoniyi *et al.* (2002)

⁶⁵⁷ Bennett *et al.* (1999)

⁶⁵⁸ Rouiller et Goldstein (1993) ; Tracey *et al.* (1995) ; Bennett *et al.* (1999) ; Colquitt *et al.* (2000)

⁶⁵⁹ Tziner *et al.* (1991)

⁶⁶⁰ Bennett *et al.* (1999)

⁶⁶¹ Axtell *et al.* (1997). Remarque de Devos et Dumay (2006, p. 19) : l'impact sur le transfert est mesuré un an après la formation, mais aucun impact n'a été mesuré sur le transfert un mois après la formation.

⁶⁶² Tracey *et al.* (1995)

⁶⁶³ Devos *et al.* (2006)

⁶⁶⁴ Fecteau *et al.* (1995) ; Colquitt *et al.* (2000) ; Devos *et al.* (2006)

⁶⁶⁵ Devos *et al.* (2006)

⁶⁶⁶ Devos *et al.* (2006)

⁶⁶⁷ Fecteau *et al.* (1995) ; Bates *et al.* (2000)

⁶⁶⁸ Fecteau *et al.* (1995) ; Axtell *et al.* (1997) ; Colquitt *et al.* (2000) ; Cromwell et Kolb (2004) ; Chiaburu et Marinova (2005)

⁶⁶⁹ Bates *et al.* (2000)

⁶⁷⁰ Fecteau *et al.* (1995) ; Bates *et al.* (2000) ; Colquitt *et al.* (2000) ; Cromwell et Kolb (2004) ; Chiaburu et Marinova (2005)

⁶⁷¹ Fecteau *et al.* (1995)

⁶⁷² Cromwell et Kolb (2004)

⁶⁷³ Warr *et al.* (1999)

⁶⁷⁴ Pidd (2004)

⁶⁷⁵ Bates *et al.* (2000)

⁶⁷⁶ Devos *et al.* (2006)

⁶⁷⁷ Bates *et al.* (2000)

La variété des facteurs présentés précédemment démontre à quel point le transfert est fonction d'un système d'influences et pas uniquement de l'apprentissage (Holton et Baldwin, 2003, p. 6). Il doit être conceptualisé tel un construit multidimensionnel (Yelon et Ford, 1999), dont l'analyse permettra d'étudier et d'améliorer les conditions personnelles, pédagogiques et organisationnelles, permettant ainsi une maximisation ultérieure de l'efficacité des formations (Dumay, 2006b, p. 2).

2.3.5.4 Relations de médiation et modération entre les facteurs influençant le transfert

Nous avons recensé un nombre important de facteurs influençant le transfert des apprentissages. Se pose également la question des relations de médiation et de modération entre ces facteurs.

Par exemple, le soutien du supérieur ne sera-t-il réellement efficace qu'à certaines conditions ? Si oui, lesquelles ? Dans quel contexte ? Est-ce qu'une formation dont le contenu est orienté vers le transfert aura un effet significatif sur celui-ci si elle n'est pas associée à une méthode comme la fixation d'objectifs ? Ces quelques questions (et d'autres) portent sur les relations de « **modération** », définie comme étant :

le processus par lequel une variable « A » (par exemple, le soutien du supérieur) influence la variable « B » (par exemple, le transfert) de manière différente en fonction du niveau d'une troisième variable (par exemple, le genre). Dans cet exemple, on pourrait donc observer que le soutien du supérieur influence le transfert chez les femmes mais non chez les hommes. (Devos et Dumay, 2006, p. 29)

Autres types de questions : comment expliquer l'effet positif du soutien des collègues sur le transfert ? Est-ce dû au sentiment d'appartenance procuré par l'adoption de pratiques similaires ? Pourquoi une méthode comme la fixation d'objectifs favorise-t-elle le transfert ? Est-ce parce qu'elle a une influence positive sur le sentiment d'efficacité personnelle post-formation des participants ? Quel rôle occupe l'apprentissage entre la motivation à se former (avant formation) et la motivation à transférer (après formation) ? Ces exemples de questions portent, cette fois, sur les relations de « **médiation** », qui est définie comme :

la relation par laquelle une variable « A » exerce (totalement ou en partie) son effet sur la variable « C » de par son effet sur une variable intermédiaire « B ». Par exemple, un supérieur opposé aux formations diminuera la probabilité d'utilisation des nouvelles compétences car il induira un sentiment d'anxiété chez la personne désirant appliquer celles-ci. (Devos et Dumay, 2006, p. 31)

Devos (2005) précise ainsi que :

Si la médiation est partielle, une partie de l'influence de A sur C s'effectuera directement, tandis qu'une autre partie transitera par B. Par contre, si la médiation est complète, lorsque le médiateur B est pris en considération, A n'a plus aucune influence directe sur C. (p. 131)

Ces relations de modération et de médiation ont fait l'objet de peu d'études empiriques. Quelques études se sont toutefois intéressées aux relations de **modération** entre les variables antécédentes du transfert (Devos, 2005, p. 44-45 ; Devos et Dumay, 2006, p. 32) :

- Tziner *et al.* (1991) ont remarqué que l'effet d'un programme visant à favoriser le transfert par l'identification des obstacles probables et la réflexion sur la manière de les surmonter est plus efficace quand les participants ont un locus de contrôle interne et que l'environnement de transfert (contraintes et soutien social) est favorable.
- Richman-Hirsch (2001) a remarqué qu'un climat de transfert « facilitant » (au contraire de « freinant ») modérait positivement l'influence des modules post-formation centrés sur la fixation d'objectifs (dont l'impact était alors plus important).
- Smith-Jentsch *et al.* (2001) ont montré que le climat de transfert avait un impact plus important chez les formés qui avaient un locus de contrôle externe.
- Pidd (2004) a observé le fait que l'influence du soutien social était modérée par l'identification du formé à son groupe de travail. Ainsi, plus le formé s'identifiait aux personnes susceptibles de fournir un soutien au transfert, plus l'influence de ces personnes était forte.

Quelques études ont aussi porté sur les relations de **médiation** établies entre les variables antécédentes du transfert (Devos, 2005, p. 44-45 ; Devos et Dumay, 2006, p. 32) :

- À l'aide d'un modèle d'analyse méta-analytique en pistes causales, Fecteau *et al.* (1995) ont intégré différentes variables (soutien social, motivation pré-formation, attitudes envers le travail, récompenses), mais pour des résultats relativement mitigés.
- Smith-Jentsch *et al.* (2001) ont eux montré que la perception par les formés du climat de transfert médiait la relation entre le climat de transfert réel (manipulé) et le transfert, en situation de laboratoire.
- Dumay (2004) a pu identifier deux relations de médiation totale. Ainsi l'échelle nommée « positionnement personnel » (utilité perçue des acquis, sentiment d'efficacité personnelle et motivation à transférer) médiait à la fois la relation entre l'échelle nommée « analyse de la demande » (identification personnelle du besoin de

formation et ajustement perçu entre la demande de l'organisation et les besoins du stagiaire) et le transfert, et celle entre l'échelle nommée « soutien organisationnel » (degré de constatation du changement par les collègues et encouragement à maintenir le changement) et le transfert.

- L'étude de Chiaburu et Marinova (2005) a montré que le transfert était prédit par la motivation pré-formation et que cette dernière avait comme antécédents l'orientation de buts de type « maîtrise/approchement », le sentiment d'efficacité personnelle et le soutien des collègues (cette dernière variable étant également directement liée au transfert). En revanche, des variables comme le soutien du supérieur ou les orientations de buts de type « performance/évitement », « performance/approche » et « maîtrise/évitement » n'ont pas de lien avec ces variables⁶⁷⁸.

Au-delà de ces quelques résultats, Devos et Dumay (2006, p. 33) regrettent le manque d'études empiriques, tout comme le peu de cadres théoriques mobilisés, pour étudier ces différentes relations. Ils citent toutefois l'étude de Colquitt *et al.* (2000) qui est, selon eux, l'une des rares à avoir analysé des relations de médiation avec des bases méthodologiques valides, à l'aide d'une analyse méta-analytique en pistes causales. Les recherches étudient donc encore majoritairement les variables de manière indépendante, sans tenir compte de ces relations de modération et de médiation. Certaines d'entre elles sont néanmoins considérées comme des médiatrices de l'influence de nombreuses variables sur le transfert, et notamment la motivation à transférer et le sentiment d'efficacité personnelle (Devos, 2005, p. 103-105) :

- Pour Cannon-Bowers *et al.* (1995), la motivation à transférer serait une variable médiatrice de l'influence du climat de transfert (soutien du supérieur et des collègues, charge de travail, disponibilité des ressources, opportunité à transférer, etc.) ou encore des interventions de maintenance des acquis sur le transfert.
- Pour Holton (1996), la motivation à transférer est une variable médiatrice de la relation entre différentes variables (les attitudes au travail, la réponse aux attentes, l'utilité perçue de la formation, le climat de transfert, l'apprentissage) et le transfert.
- Clasen (1997, cité par Devos, 2005, p. 103) a observé que la motivation à transférer jouait un rôle de médiation entre différents facteurs démographiques et contextuels et le transfert.

⁶⁷⁸ Devos et Dumay (2006, p. 32) notent plusieurs limites méthodologiques à cette étude : les différentes variables ont été mesurées en une seule fois et les analyses en pistes causales ont été réalisées sur 186 sujets.

- Pour Laroche et Haccoun (1999), il semble que plusieurs variables (l'implication des formés dans la démarche, la réputation de la formation, la participation volontaire, l'optimisation du module de démarrage et les modules post-formation) influenceraient le transfert de par leur impact sur la motivation à transférer.
- Concernant le sentiment d'efficacité personnelle, Devos (2005, p. 104-105) pense que cette variable devrait avoir un rôle important de médiation entre un certain nombre de variables d'influence et le transfert. L'auteur appuie ses propos en se référant aux différents modèles théoriques existants ayant intégré cette variable. Ainsi, dans le modèle de Thayer et Teachout (1995), il serait un médiateur partiel de l'impact de l'apprentissage sur le transfert. Dans le modèle de Laroche et Haccoun (1999), il médierait l'influence sur le transfert de l'optimisation du module de démarrage de la formation, la rétroaction et le renforcement durant la formation, ainsi que les modules d'intervention post-formation. Enfin, dans le modèle de Colquitt *et al.* (2000), le seul testé empiriquement, il apparaît comme un médiateur de l'effet sur le transfert de différentes variables (habileté cognitive, motivation à apprendre, locus de contrôle, conscience professionnelle, anxiété, âge et climat de transfert).

Il y a donc un véritable boulevard à explorer pour les chercheurs dans les années à venir, ceci afin de mieux connaître les mécanismes du transfert des acquis et de ses influences. Cela signifie aussi qu'il est nécessaire que les instruments d'évaluation du transfert intègrent la mesure des éléments constitutifs du système de transfert. Plusieurs chercheurs y ont travaillé.

2.3.5.5 Pour une évaluation élargie du transfert

Ainsi, l'évaluation du transfert est, certes, essentielle, mais loin d'être suffisante. Il convient d'inclure dans le modèle d'évaluation les différents facteurs pouvant l'influencer, en plus des éléments d'évaluation du transfert décrits plus haut. Plusieurs auteurs ont émis des suggestions à ce sujet, parfois en proposant aussi des instruments de mesure complets.

2.3.5.5.1 L'outil de mesure du climat de transfert de Rouiller et Goldstein (1993)

Rouiller et Goldstein (1993) ont développé un outil de mesure du climat de transfert composé de huit échelles (63 items au total), regroupées en deux catégories :

- **les indices** (« *cues* ») qui sont des éléments de l'environnement rappelant la formation aux formés et leur donnant l'occasion de transférer leurs acquis ;
- **les conséquences** (« *consequences* ») qui sont des éléments représentant les conséquences du transfert des acquis par les formés et influençant l'utilisation ultérieure de ces acquis.

La liste originale de ces catégories est présentée dans l'encadré ci-dessous.

Encadré 7. Définitions des construits du climat de transfert

Situational cues. *Cues that serve to remind trainees of their training or provide them with an opportunity to use their training once they return to their jobs.*

Goal cues. These cues serve to remind trainees to use their training when they return to their jobs; for example, existing managers set goals for new managers that encourage them to apply their training on the job.

Social cues. These cues arise from group membership and include the behavior and influence processes exhibited by supervisors, peers and/or subordinates; for example, new managers who use their training supervise differently from the existing managers. (This is reverse-scored.)

Task cues. These cues concern the design and nature of the job itself; for example, equipment is available in this unit that allows new managers to use the skills they gained in training.

Self-control cues. These cues concern various self-control processes that permit trainees to use what has been learned; for example, "I was allowed to practice handling real and job-relevant problems."

Consequences. *As employees return to their jobs and begin applying their learned behavior, they will encounter consequences that will affect their further use of what they have learned. A number of different types of consequences exist.*

Positive feedback. In this instance, the trainees are given positive information about their use of the trained behavior; for example, new managers who successfully use their training will receive a salary increase.

Negative feedback. Here, trainees are informed of the negative consequences of not using their learned behavior; for example, area managers are made aware of new managers who are not following operating procedures.

Punishment. Trainees are punished for using trained behaviors; for example, more experienced workers ridicule the use of techniques learned in training. (This is reverse-scored.)

No feedback. No information is given to the trainees about the use or importance of the learned behavior; for example, existing managers are too busy to note whether trainees use learned behavior. (This is reverse-scored.)

Source : Rouiller et Goldstein (1993, p. 383).

Les auteurs ont testé deux types de validité : la validité de contenu⁶⁷⁹ et la validité prédictive⁶⁸⁰ de l'outil. D'autres auteurs ont souhaité poursuivre ce travail en testant la validité conceptuelle de l'outil (Holton, Bates, Seyler et Carvalho, 1997a, 1997b), amenant ainsi le développement d'un outil plus complet.

2.3.5.5.2 Le *Learning Transfer System Inventory* (LTSI)

Le *Learning Transfer System Inventory* (LTSI) est probablement l'outil de mesure du climat de transfert ayant fait l'objet du plus grand nombre de développements dans la littérature.

Pour Holton *et al.* (2000, p. 334), la recherche s'est surtout concentrée sur les facteurs liés à la formation au lieu de considérer les facteurs décrits ci-dessus dans leur ensemble. Ces auteurs ont ainsi introduit le concept de « système de transfert » (« *transfer system* ») défini comme étant « tous les facteurs liés à la personne, à la formation et à l'organisation qui influencent le transfert de l'apprentissage vers la performance au travail »⁶⁸¹ (traduction libre de Holton *et al.*, 2000, p. 335-336). Le système de transfert est donc un construit plus important que le seul climat de transfert qu'il conviendrait d'appréhender au travers d'un outil testé et éprouvé dans des contextes multiples et variés. Or, les recherches récentes se sont faites sur la base d'une grande variété d'instruments et de mesures, aux propriétés psychométriques discutables ou inconnues⁶⁸² (Holton, 2003, p. 60). De ce fait, Holton *et al.* (1997a, p. 96) soulignent que, sans surprise, les recherches conduisent à des résultats différents en ce qui concerne les liens entre le climat de transfert et la performance, du fait de l'utilisation d'instruments différents. Il convient donc de nuancer les résultats des recherches décrites précédemment : afin que les recherches soient cumulatives, elles doivent être mutualisées autour d'un cadre conceptuel commun et des instruments qui en découlent. C'est la raison d'être du LTSI. Cet instrument vise à saisir davantage le degré d'influence des différentes variables ainsi que les relations

⁶⁷⁹ La qualité des items de l'échelle fut évaluée par un panel d'experts.

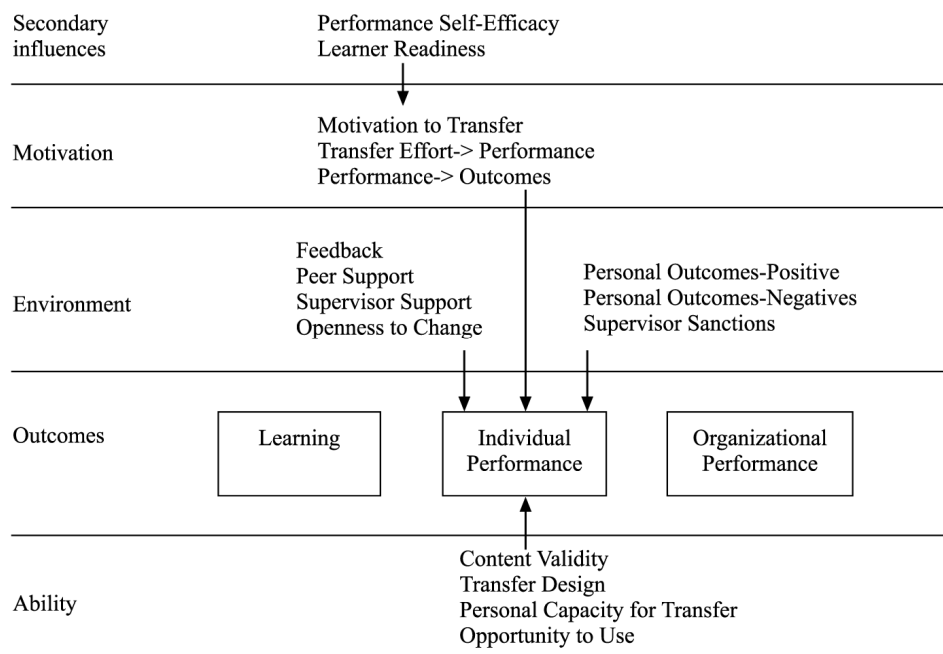
⁶⁸⁰ Elle fut testée lors d'une formation donnée dans 102 restaurants d'une grande chaîne de restauration rapide, auprès des 102 nouveaux managers ayant suivi la formation, leur supérieur ainsi que 297 collègues. Le transfert fut opérationnalisé en suivant le degré d'application des objectifs de formation, plusieurs semaines après la formation. Les résultats de cette étude ont montré que le climat de transfert avait une influence significative sur le transfert, après avoir contrôlé l'apprentissage et la performance de l'unité de travail. De plus, après que l'apprentissage eut été contrôlé, les indices et les conséquences expliquaient, chacun, une part de variance significative du transfert, sans distinguer leur ordre d'entrée. Le climat de transfert, mesuré de la sorte, et associé à l'évaluation des apprentissages, permettait ainsi d'expliquer une part importante de la variance du transfert.

⁶⁸¹ « *all factors in the person, training, and organization that influence transfer of learning to job performance* » (Holton *et al.*, 2000, p. 335-336).

⁶⁸² Et il en est de même des outils remis aux praticiens.

entre elles, en établissant une base d'analyse commune pour les différentes recherches utilisant celui-ci, et aboutir ainsi à un inventaire complet des facteurs influençant le transfert. Les chercheurs du domaine peuvent donc utiliser cet instrument et contribuer à son perfectionnement par l'accumulation des résultats de recherche, notamment dans des contextes organisationnels et culturels variés, car il n'y a pas de raison qu'un outil simple comme le LTSI ne puisse être utilisé en plusieurs lieux (Holton, 2003, p. 61). Il mesure ainsi différents facteurs, de premier et de second ordre, sur la base du modèle ci-dessous. Les construits du LTSI ont ainsi été élaborés à partir du modèle de Holton (1996).

Schéma 29. Modèle conceptuel des construits du LTSI



Source : Holton *et al.* (2000, p. 339).

De nombreuses recherches ont été menées afin de poursuivre le développement du LTSI. Certaines d'entre elles se sont consacrées au test de différents types de validité de cet outil. Le tableau suivant présente les principales étapes de développement du LTSI.

Tableau 26. Résumé des étapes de développement du LTSI en quelques recherches

Type d'analyse	Études et résultats
Développement de l'outil et validité conceptuelle	Rouiller et Goldstein (1993) : instrument de mesure à la base du LTSI
	Tracey et al. (1995)
	Holton, Bates, Seyler et Carvalho (1997a, 1997b) : 1 ^{re} version du LTSI
	Holton et al. (2000) : 2 ^e version du LTSI
Validité convergente et divergente	Bookter (1999)
	Holton, Bates, Bookter et Yamkovenko (2007)
Validité théorique et interculturelle ⁶⁸³	Holton et al. (2000) : validation théorique aux Etats-Unis
	Yamnill (2001) : validation théorique en Thaïlande
	Chen, Holton et Bates (2005) : validation théorique à Taïwan
	Devos (2005) : validation théorique en Belgique
	Khasawneh, Bates et Holton (2006) : validation théorique en Jordanie
	Yamkovenko, Holton et Bates (2007) : validation théorique en Ukraine
	Velada, Caetano, Bates et Holton (2009) : validation théorique au Portugal
Validité prédictive ⁶⁸⁴	Seyler, Holton, Bates, Burnett et Carvalho (1998)
	Bates et al. (2000)
	Ruona, Leimbach, Holton et Bates (2002)
	Devos (2005)

Source : d'après Chen (2003, p. 45-47) et Devos (2005, p. 89-98)⁶⁸⁵, et enrichi⁶⁸⁶.

Après plusieurs années de développement, le LTSI n'est pas encore exempt de critiques. En premier lieu, Noe (2000, cité par Chen, 2003, p. 119) pense que **le LTSI a pu omettre quelques facteurs susceptibles d'influencer le transfert**. Des facteurs tels que ceux relatifs à la personnalité des formés (mesurés à l'aide du MBTI⁶⁸⁷, par exemple) ou aux modèles d'apprentissage (à l'aide par exemple du système 4 MAT⁶⁸⁸) peuvent en effet influencer significativement le transfert. Chen (2003, p. 119) propose ainsi d'ajouter de nouveaux facteurs au LTSI et suggère pour cela deux façons de faire : en ayant recours à une approche qualitative pour questionner des professionnels RH et identifier de nouveaux facteurs

⁶⁸³ Depuis notre revue de littérature, le LTSI a été testé et validé dans d'autres pays. Les 16 facteurs ont ainsi été confirmés dans toutes les langues étudiées (ex. en chinois, malaisien, persan, arabe, grec, français, espagnol, etc.). Les auteurs revendiquent 17 pays et 14 langues différentes (voir : <http://www.ltsglobal.com/research.php>).

⁶⁸⁴ La validité prédictive correspond à la prédiction d'événements futurs établie à partir des scores obtenus par l'outil de mesure. Dans le cas du LTSI, il s'agit notamment de prédire, à partir de la mesure de certains facteurs, si le transfert aura ou non lieu.

⁶⁸⁵ Pour un résumé plus détaillé de ces étapes, voir ces deux auteurs.

⁶⁸⁶ La plupart des travaux de recherche ayant permis la construction du LTSI sont consultables à cette adresse : <http://www.ltsglobal.com/research.php>

⁶⁸⁷ Le *Myers-Briggs Type Indicator* (MBTI) est un test déterminant le type psychologique d'un individu.

⁶⁸⁸ Le système 4MAT permet de déterminer le style d'apprentissage d'un individu.

influençant le transfert, ou en ayant recours à des questionnaires ouverts portant sur le transfert, dont l'analyse de contenu permettrait, là aussi, d'identifier d'autres facteurs potentiels.

À l'issue de son étude, Devos (2005, p. 139-140) relève, elle, deux limites majeures au LTSI :

- **Le moment de passation du questionnaire** : certains items du LTSI sont formulés de manière à ce qu'ils portent sur la période précédant le retour au poste de travail, tandis que d'autres laissent supposer que les formés aient déjà tenté de transférer les acquis de la formation (il est d'ailleurs précisé dans les consignes de penser à la formation qui vient d'être suivie avant de répondre). L'auteur suggère donc d'uniformiser la formulation des questions afin de pouvoir déterminer quel est le moment le plus approprié pour administrer le LTSI (juste après la formation ou quelques temps après).
- **La similarité des items au sein des échelles** : l'auteur cite différents chercheurs (Gorsuch, 1997 ; West, 1991) ayant signalé le risque de construction des facteurs sur la base de l'unique ressemblance littérale ou sémantique des items. Dans les deux cas, le risque est de former un facteur artificiel, comprenant des variables dont les liens apparents ne seraient que la conséquence de leur ressemblance littérale. Pour l'auteur, un objectif de développement futur du LTSI serait donc « de réduire cette similarité, soit en diversifiant les items au sein de chaque facteur, soit en regroupant les échelles en des macro-facteurs » (Devos, 2005, p. 140). Cela reviendrait donc à réaliser une analyse factorielle de second ordre.

Le souhait des auteurs d'élaborer un instrument qui soit utile aux chercheurs comme aux praticiens semble avoir été atteint. Pour Holton *et al.* (2003), c'est l'un des outils disponibles les plus robustes. Pour les chercheurs, disposer d'un tel outil permet de conduire des recherches et de fournir des résultats précis, comparables dès lors qu'ils sauront se mettre d'accord sur l'identification des facteurs qui influencent le transfert de la formation. Pour les praticiens, cet outil doit leur permettre de comprendre pourquoi la formation a été efficace (et non pas seulement savoir si elle l'a été). Ils pourront donc agir directement sur le système de transfert. Le LTSI peut être utilisé comme outil de diagnostic du système de transfert, en amont de la formation ou après celle-ci, afin d'identifier les freins au transfert et, ainsi, entreprendre des actions correctives ciblées en vue d'améliorer le transfert des acquis. Les critiques émises précédemment doivent donc être perçues comme des opportunités d'amélioration du LTSI. Il semble en effet que les auteurs n'en soient pas restés là car, après

avoir proposé deux versions successives du LTSI, ils en ont conçu une troisième version, notamment en vue d'une utilisation par les praticiens⁶⁸⁹.

2.3.5.5.3 Les autres outils d'évaluation du climat ou système de transfert

Bien que le LTSI soit l'instrument de mesure le plus populaire dans la littérature scientifique, d'autres auteurs ont souhaité poursuivre les travaux de Rouiller et Goldstein (1993).

Kraiger (2002), par exemple, a émis des propositions quant aux éléments qui devraient être intégrés à un dispositif complet d'évaluation du transfert et du système de transfert :

- **Le climat de transfert** : il le définit comme la « mesure des perceptions de l'apprenant des situations et actions qui témoignent d'un support de l'organisation au transfert de la formation » (Kraiger, 2002, p. 360, traduit et cité par Dunberry et Péchard, 2007, p. 31). Il peut être évalué à l'aide du *Transfer Climate Survey* (Tracey *et al.*, 1995, cités par Kraiger, 2002).
- **L'occasion de performer** : est-ce que le formé a l'occasion (ou recherche des occasions) de mettre en œuvre les nouveaux comportements et savoirs acquis ? On pourra se baser sur ses propres perceptions. Là encore, un outil dédié existe, comme le *Opportunity to Perform Survey* (Ford *et al.*, 1992, cités par Kraiger, 2002).
- **Le changement de comportement au travail** : on s'intéressera précisément aux activités ayant été changées suite à la formation ou qui se déroulent plus fréquemment. On pourra utiliser des grilles d'observation ou des questionnaires.
- **Le maintien des habiletés** : les comportements sont-ils maintenus dans le temps et à bonne fréquence ? Cela peut s'observer sur le poste de travail et notamment par des mesures à répétition (au moins à deux reprises, espacées dans le temps).
- **La généralisation des habiletés** : est-ce que le formé peut utiliser ses acquis dans des situations différentes de celles vues et vécues en formation ? On pourra par exemple avoir recours à des « *probed protocol analysis* »⁶⁹⁰ (Kraiger *et al.*, 1993).

⁶⁸⁹ Holton, Bates et Hatala ont ainsi créé une société spécialisée dans les problématiques du transfert des apprentissages (Learning Transfer Solutions) et, notamment, une solution web permettant de piloter le transfert (depuis l'analyse des besoins et la définition des objectifs comportementaux en amont, jusqu'à l'évaluation du transfert en aval). Cette nouvelle version du LTSI y est intégrée afin de diagnostiquer les leviers et freins au transfert. Voir : <http://www.ltsglobal.com>

⁶⁹⁰ Un expert du domaine demandera au formé d'expliquer à haute voix et de façon détaillée ce qu'il est en train d'accomplir. Cela permet de comprendre quelles connaissances sont mobilisées et comment il les relie aux comportements adoptés.

Le dispositif proposé par l’auteur vise donc à évaluer le transfert et ses différentes dimensions (dont le maintien et la généralisation), ainsi que certains éléments du système de transfert (le climat de transfert et les opportunités d’application).

Tracey et Tews (2005) ont aussi conçu leur propre instrument : le *General Training Climate Scale* (GTCS). Devos, Dumay, Bonami, Bates et Holton (2007)⁶⁹¹ ont identifié certaines similitudes et différences entre cet outil et le LTSI :

- **Au niveau des similitudes**, les deux questionnaires évaluent des dimensions du climat organisationnel, plus que des dimensions de la culture organisationnelle. Les auteurs distinguent ces deux concepts mais notent aussi qu’ils sont très liés.
- **Au niveau des différences**, le GTCS propose un élargissement vertical, alors que le LTSI vise un élargissement horizontal dans l’investigation des variables pouvant influencer le transfert. Ainsi, le LTSI se focalise sur des programmes de formation formalisés alors que le GTCS est indépendant de tout programme. Le LTSI comporte une partie spécifique à un programme de formation en particulier ainsi qu’une partie générale sur la formation dans l’entreprise. Le GTCS n’intègre que cette seconde dimension. Ce dernier propose donc une analyse plus spécifique de l’environnement de travail (notamment la promotion et la valorisation dans l’organisation de la formation et du développement du personnel), alors que le LTSI se montre plus exhaustif dans la prise en compte des variables pouvant influencer le transfert des acquis.

Ces outils permettent donc d’évaluer, avec plus ou moins de précision, le système de transfert. Mais le travail dans l’optimisation du transfert ne s’arrête pas là. En effet, une fois que l’on a pu identifier les leviers et les freins au transfert, il convient d’intervenir sur le système de transfert afin d’optimiser l’efficacité de la formation.

2.3.5.6 Stratégies et interventions pour maximiser le transfert

Plusieurs auteurs considèrent que les événements se déroulant avant, pendant et après la formation sont d’égale importance pour l’efficacité du transfert (Broad et Newstrom, 1992 ; Salas et Cannon-Bowers, 2001). Leurs constats complètent les résultats des recherches qui

⁶⁹¹ Il est à noter que cette comparaison entre le GTCS et le LTSI figurait dans la première version de cet article (que l’un des auteurs nous avait permis de consulter), mais n’a pas été retenue dans la version publiée.

tendent à démontrer que la phase post-formation serait cruciale dans le processus de transfert des apprentissages (Haccoun et Saks, 1998 ; Rouiller et Goldstein, 1993 ; Tannenbaum et Yukl, 1992). Au vu de la faiblesse du taux de transfert des acquis, la mise en place de systèmes d'encadrement et de suivi du transfert des acquis, et donc l'élimination ou l'atténuation des facteurs l'influençant négativement, devraient contribuer à l'amélioration de la formation (Barbier *et al.*, 1996 ; Foucher, 1997 ; Taylor, 1998). Ainsi, pour Broad et Newstrom (1992), il est possible d'intervenir ou de mettre en place des stratégies de transfert avant, pendant, et après la formation. Ces concepts d'avant et après-formation sont similaires à ceux de Tannenbaum et Yukl (1992). Ainsi, des techniques, méthodes, approches et schèmes d'action ou d'intervention (Broad, 1997 ; Taylor, 1997 ; Toupin, 1995) intégrés avant, pendant et après la formation sont proposés par différents auteurs pour anticiper les problèmes et les situations de transfert.

Larouche (2006, p. 63) a ainsi proposé **une synthèse des stratégies visant à faciliter le transfert**. Pour construire celle-ci, l'auteur a rassemblé les principales propositions sur le sujet de plusieurs chercheurs : Toupin (1995), Haccoun et Saks (1998) et Taylor (1998) pour la perspective de l'apprenant, les travaux de Fecteau *et al.* (1995) pour celles du superviseur et du formateur, et Ford *et al.* (1992) pour les collègues de travail et l'organisation.

Tableau 27. Stratégies pour faciliter le transfert après la formation

Acteurs	Stratégies suggérées
Organisation	- Valoriser et donner priorité à la formation des ressources humaines. - Encourager les innovations, la performance et rester ouvert aux changements. - Avoir une politique de développement clairement exprimée dans laquelle les intervenants ont été partie prenante de son élaboration⁶⁹².
Superviseur	- Rencontrer les participants dès le retour au travail⁶⁹³. - Faire une analyse post-programme avec les apprenants et le formateur. - Donner aux apprenants l'occasion de pratiquer leurs nouvelles compétences. - Observer les progrès de l'employé et faire des entretiens ponctuels. - Fournir un appui pour aider à surmonter les obstacles de transfert. - Servir de modèle ou assigner aux participants une personne ressource. - Assurer un renforcement positif et fêter même les petits progrès. - Approuver les échanges entre les participants visant à se guider, à se donner du feedback, à échanger des expériences de mise en pratique. - Diminuer pendant un certain temps, la pression et les échéances du travail. - Communiquer les succès et les nouvelles normes de performance.
Formateur	- Donner de l'assistance post-cours aux apprenants et prévoir un suivi. - Assurer que le contenu de la formation est compatible avec les tâches de travail. - Jumeler les apprenants avec leurs pairs. - Élaborer des stratégies de gratification. - Tenir compte des évaluations du programme et partager les résultats. - Communiquer avec les superviseurs et les apprenants pour savoir comment les changements de connaissances, de compétences et d'attitudes ont eu lieu.
Apprenant	- Préparer un plan de transfert des apprentissages. - Mettre en application le matériel de cours. - Faire tous les efforts pour surmonter les obstacles rencontrés. - Établir une relation de mentorat ou de coaching avec son superviseur ou supérieur. - Rester en contact avec les co-apprenants⁶⁹⁴. - Partager les connaissances avec les collègues.
Collègues	- S'intéresser aux apprentissages des collègues. - Rester ouverts aux innovations et aux changements⁶⁹⁵. - Faire preuve de patience envers les nouvelles suggestions.

Source : Larouche (2006, p. 63), d'après Facteau *et al.* (1995) ; Ford *et al.* (1992) ; Haccoun et Saks (1998) ; Taylor (1998) et Toupin (1995).

⁶⁹² Cela peut consister, entre autres, à inscrire dans les définitions de fonctions des managers l'évaluation de la formation et le suivi du transfert des acquis afin de valoriser ces actions.

⁶⁹³ Dumay (2006a) nommait oralement cela un « entretien de régulation ».

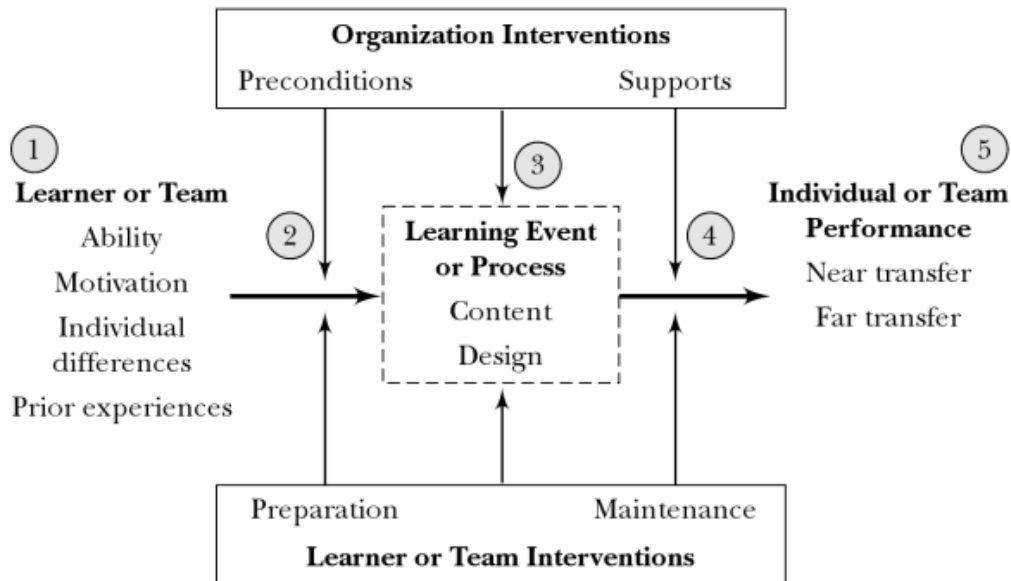
⁶⁹⁴ Par exemple, pour échanger sur les difficultés rencontrées, sur les bonnes pratiques, etc.

⁶⁹⁵ Pour désactiver les résistances, il est possible d'organiser des réunions de retour de formation pour que le formé explique ce qu'il a appris, comment il pense s'en servir et en quoi cela peut être utile pour lui et l'équipe.

L'objectif de ces stratégies est ainsi de transformer l'identification des facteurs d'influence en actions concrètes pouvant améliorer le transfert lors de la phase post-formation. Elles impliquent différents acteurs de la formation aux rôles bien identifiés avant, pendant et après l'action de formation. Les rôles des différents acteurs sont d'autant plus importants selon les étapes de la formation (Broad, 1997 ; Broad et Newstrom, 1992 ; Taylor, 1998) : le formateur devra intervenir essentiellement avant et pendant la formation, les apprenants pendant et après la formation, le superviseur (manager) avant et surtout après la formation, les collègues surtout après la formation. Le superviseur est généralement l'acteur le plus approprié pour intervenir et résoudre les problèmes liés au transfert (Taylor, 1998), comme nous l'avons vu précédemment en étudiant l'impact du soutien social sur le transfert. D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 24-25) conseillent ainsi de les impliquer dans l'analyse des besoins de leurs équipes en matière de formation, dans la conception de la formation (qui n'en sera que plus orientée vers la pratique), de leur présenter le programme de formation (ou au moins une version condensée) afin d'avoir leur avis, de dire aux formés que leurs managers ont suivi la formation avant eux (ce qui peut accroître leur motivation à se former et à transférer), etc. Aussi, Larouche (2006) pense que ce sont les apprenants qui endossent la plus grande responsabilité en ce qui concerne le fait de surmonter les obstacles au transfert et de trouver des solutions pour y répondre. D'où l'importance de l'accompagnement du superviseur.

Holton et Baldwin (2000, 2003) ont eux fourni **un cadre conceptuel plus large pour l'étude des systèmes de transfert**, dans lequel le LTSI peut être mobilisé. Ce cadre tient compte des facteurs de transfert et fournit une séquence pour l'étude du transfert. Holton et Baldwin (2003, p. 8) remarquent que les cadres conceptuels précédents étaient avant tout descriptifs. Le leur est donc orienté vers l'action et l'intervention sur le système de transfert.

Schéma 30. Cadre conceptuel pour le management des systèmes de transfert de l'apprentissage



Source : Holton et Baldwin (2003, p. 8).

Ce cadre avoue certaines similitudes avec d'autres existants, comme celui de Baldwin et Ford (1988). On y retrouve trois composants généraux inhérents à toute intervention sur le système de transfert : les formés (individus ou équipes), l'action de formation et le contexte organisationnel, nommé *design* du système. Comme Broad et Newstrom (1992), les auteurs intègrent une dimension temporelle et, à la différence des auteurs pré-cités, le nombre d'étapes passe de trois (avant, pendant et après) à cinq. En voici une rapide description :

- **Point 1** : le formé ou l'équipe déclenche le processus de transfert en apportant quatre éléments principaux : capacité, motivation, différences individuelles et expériences antérieures avec le système de transfert. Le transfert doit donc avoir été anticipé, au moment de la planification et de la conception de la formation. Ainsi, on anticipe la situation de transfert en la prenant en compte dans l'ingénierie de la formation.
- **Points 2 à 4** : ils sont semblables à ceux de Broad et Newstrom (1992) avant, pendant, et après les formations. Les points 2 et 4 comprennent deux interventions majeures : l'intervention sur le formé ou l'équipe (préparation et entretien/maintien) et l'intervention sur l'organisation (conditions préalables et processus de soutien). Ces interventions peuvent se dérouler avant et après la formation ; parfois, elles peuvent affecter les événements liés à l'apprentissage. Au point 3, les événements de

l'apprentissage comportent deux éléments : le contenu et la conception. Il s'agit de maximiser la prise en compte du transfert futur dans l'interface pédagogique.

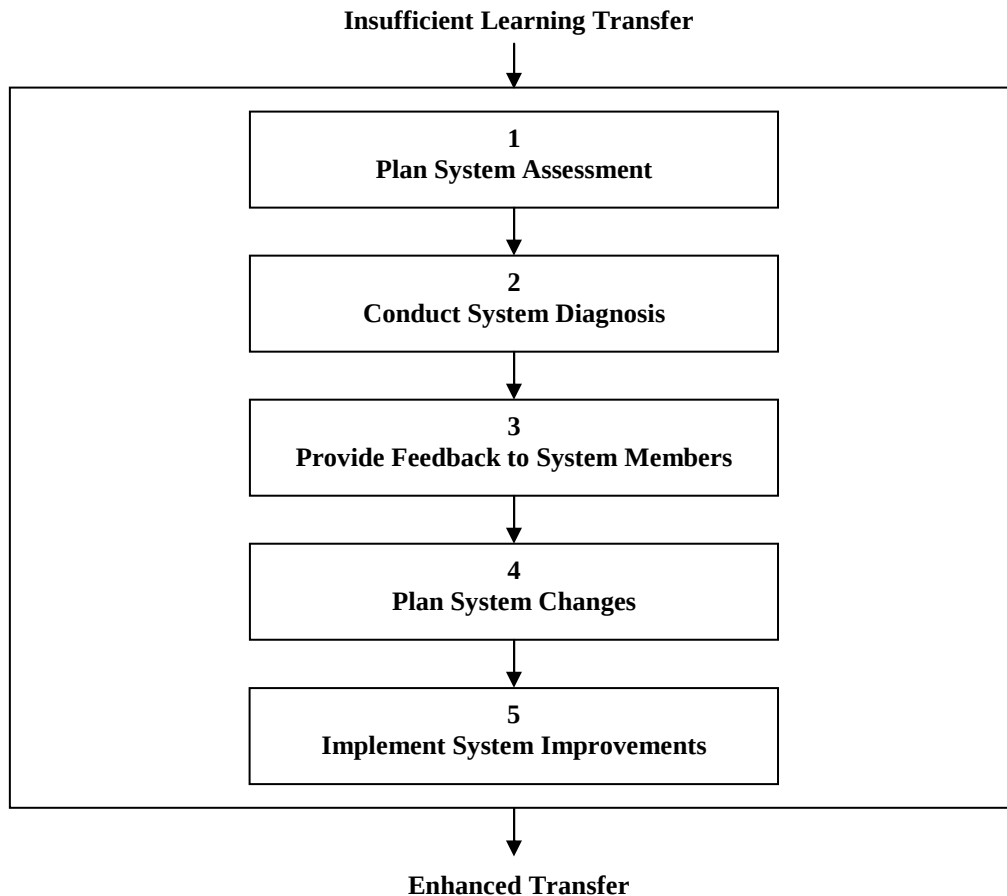
- **Point 5** : ce sont les produits de la formation (performance individuelle ou collective, transfert proche, transfert lointain). Le transfert doit donc être suivi durant toute la période de retour du formé à son poste de travail. On cherchera donc à optimiser l'interface entre l'exécution du travail et les suites données à l'action de formation et aux apprentissages qui en découlent.

Comme l'a mentionné Holton (2000), la recherche n'indique pas s'il y a un niveau optimal pour chaque composante du système de transfert d'une organisation, mais semble plutôt suggérer que des niveaux élevés sur tous les facteurs sont nécessaires pour indiquer un système de transfert plus fort. Cependant, les caractéristiques propres aux organisations laissent penser que certains facteurs seront plus significatifs que d'autres⁶⁹⁶. Pour l'auteur, il convient donc de rechercher et d'identifier ces éléments afin d'influencer correctement les systèmes de transfert en fonction des situations, des contextes et des cultures. Certains facteurs du système de transfert peuvent ainsi fonctionner en étant interreliés, telle une constellation, pour influencer le transfert, alors que d'autres peuvent être interchangeables afin de compenser la faiblesse de certains éléments. Il y aurait donc logiquement un niveau optimal pour une organisation donnée et sa culture organisationnelle. Holton (2003, p. 70) suggère ainsi de rechercher des « points de levier » (« *leverage points* ») afin de faciliter le changement et d'accroître le transfert, mais avant cela l'auteur propose d'apporter des éléments de réponse à des questions plus élémentaires, sur les différences de systèmes de transfert en fonction des types d'organisations afin de pouvoir y intervenir plus efficacement. Il sera alors possible d'identifier des normes spécifiques ou générales (donc des facteurs qui doivent être augmentés ou diminués, quelle que soit l'organisation), mais dans cette attente chaque situation doit être étudiée individuellement. Ce constat rejoint ceux d'autres chercheurs pour qui l'organisation a ses propres facteurs de transfert positifs et négatifs (Holton *et al.*, 2000 ; Mathieu *et al.*, 1992).

En résumé, comme le notent Holton et Baldwin (2003, p. 6), le transfert des acquis est un challenge complexe et difficile mais qui ne semble pas particulièrement s'opposer à des interventions visant son amélioration, ce que semblent confirmer les études qui se sont

⁶⁹⁶ Par exemple, une entreprise où le travail en équipe est valorisé aura un système de transfert nettement plus sensible au soutien social offert par les collègues de travail.

focalisées sur les impacts de ces interventions. Les auteurs remarquent aussi que, en général, la recherche existante reste peu orientée vers l'action, les chercheurs s'arrêtant à l'identification, la description ou la mesure de facteurs pouvant influencer le transfert sans comprendre comment ces facteurs pourraient être changés ou gérés (Holton et Baldwin, 2003, p. 4). Ils remarquent aussi que, dans les deux revues de littérature majeures sur le transfert et ses facteurs d'influence (Baldwin et Ford, 1988 ; Ford et Weissbein, 1997), seules les recherches concernant le *design* de la formation intègrent des changements ou des interventions, toutes constatant d'ailleurs un accroissement du transfert au final (Burke et Baldwin, 1999 ; Gist *et al.*, 1990 ; Gist *et al.*, 1991 ; Tziner *et al.*, 1991 ; Werner *et al.*, 1994 ; Wexley et Baldwin, 1986). La recherche se trouve ainsi partagée entre la réticence à aller au-delà des données produites et sa relative incapacité à faire face aux questions des praticiens (Holton et Baldwin, 2003, p. 5). Or, plutôt que de laisser le champ aux seuls consultants dont certaines méthodes ont une validité discutable, les chercheurs auraient tout intérêt à allier recherche et intervention en aidant les praticiens à venir à bout de cette question du transfert. Il ne s'agit pas de construire des interventions qui vont modifier radicalement la manière de faire de la formation, ni consommer énormément de ressources. En effet, le défi n'est pas de savoir comment bâtir un système de soutien du transfert plus grand et plus influant, mais plutôt de savoir comment faire du transfert une partie intégrante du climat organisationnel existant (Holton et Baldwin, 2003, p. 7). Pour Holton (2003, p. 59), les problèmes liés au transfert sont comme tous les autres problèmes organisationnels : un bon diagnostic est un pré-requis pour des interventions bien ciblées et produisant des impacts forts. L'auteur schématise ainsi une démarche d'intervention visant à améliorer le système de transfert.

Schéma 31. Processus de changement du système de transfert des apprentissages

Source : Holton (2003, p. 68).

Pour mener à bien cette intervention, Holton et Baldwin (2003, p. 7) insistent pour rappeler que le transfert des acquis vise comme premier résultat un accroissement de la performance, individuelle et organisationnelle. C'est ainsi qu'il est possible de convaincre les praticiens RH. C'est un problème dont ils sont parfois conscients : ils savent qu'il est nécessaire d'accroître ce transfert, mais peu savent véritablement quel est le problème (Baldwin et Ford, 1988 ; Ford et Weissbein, 1997, cités par Holton, 2003, p. 60). Les stratégies visant à accroître le transfert sont ainsi généralement basées sur de simples intuitions (Holton, 2003, p. 60). Or, un transfert optimisé mènera à une performance organisationnelle accrue (niveau 4 du modèle de Kirkpatrick). C'est la condition indispensable pour passer du niveau individuel (réactions, apprentissages, comportements/transfert) au niveau organisationnel.

2.4 Niveau 4 : résultats

Le niveau 4 (résultats) s'intéresse aux résultats organisationnels de la formation, aussi appelés résultats opérationnels, finaux ou d'affaires de la formation. Le fait de parler de résultats de la formation peut être pris dans un sens différent, à savoir la contribution du service formation à la performance de l'entreprise, et donc, implicitement, l'efficacité des pratiques de gestion mises en œuvre par le service formation (Smith, 2001). Il n'en sera pas question ici. En effet, ce qui nous intéresse relève de la contribution de la formation à la performance organisationnelle, de l'impact de la formation. C'est donc le dernier niveau du modèle de Kirkpatrick et le dernier stade de la chaîne causale⁶⁹⁷. « La question est : la formation a-t-elle permis d'atteindre les objectifs individuels ou collectifs fixés ? » (Meignant, 2006, p. 387). On va ainsi évaluer les effets attendus et non-attendus, positifs et négatifs, à court, moyen ou long terme, de la formation sur l'organisation.

L'évaluation doit donc montrer si la formation a permis d'atteindre les objectifs prévus sur le terrain et, précisément, les **objectifs organisationnels**, ou objectifs d'évolution (Hauser *et al.*, 1985, cités par Gerard, 2003, p. 5). Pour Spitzer (1999), il s'agit d'aider les acteurs à résoudre les problèmes afin qu'ils puissent atteindre leurs objectifs et, par conséquent, ceux de l'entreprise. Le responsable formation a donc tout intérêt à identifier en amont les objectifs organisationnels de la formation afin d'identifier les indicateurs de résultats correspondants que l'entreprise suit au premier plan (Holton, 1996 ; Spitzer, 1999 ; Torres et Preskill, 2001). Afin d'identifier précisément les objectifs de l'organisation, Pulley (1994) et Redshaw (2000) suggèrent de se poser, entre autres, les questions suivantes : qu'est-ce que les décideurs souhaitent améliorer ? Quand et à quelles conditions pourront-ils reconnaître que la formation est un succès ? Quels indicateurs et critères d'évaluation permettront d'établir que la formation est un succès ? Quels facteurs et biais divers risquent d'influencer leurs perceptions et leurs jugements quant à la formation et à son efficacité ? C'est en commençant par apporter des éléments de réponse à ces différentes questions que le responsable formation pourra identifier précisément les besoins auxquels la formation peut répondre, quels objectifs doivent lui être assignés et identifier, en amont, les critères qui serviront à son évaluation en aval. Il maintiendra aussi une certaine vigilance quant aux facteurs pouvant venir perturber le bon déroulement de la formation et de son évaluation.

⁶⁹⁷ Selon la logique causale défendue par Kirkpatrick : si les participants ont réagi favorablement à la formation, ils auront appris, puis transféré et utilisé leurs acquis, et donc cela générera des résultats.

2.4.1 Définition et méthodes d'évaluation

Meignant (2006, p. 389) propose de distinguer différents types d'approche selon les résultats que l'on souhaite évaluer à ce stade, ceci en fonction de deux situations : évalue-t-on l'atteinte de *performances* ou l'accomplissement de *projets*⁶⁹⁸ ?

2.4.1.1 Évaluation et performance court terme

Les formations relevant de cette catégorie visent une amélioration directe de la performance individuelle (individus) ou collective (équipes de travail ou groupes professionnels) à court terme ou la suppression d'un dysfonctionnement causant des dégradations au niveau des résultats d'exploitation, prenant la forme d'actions de perfectionnement des salariés à leur poste de travail ou d'actions de formation collectives visant un résultat précis dans une performance d'ensemble. L'impact de ces formations est attendu à court terme, et donc vérifiable dans les jours ou semaines suivant la formation (Meignant, 2006, p. 390). Les finalités ou buts visés par la formation sont ici généralement exprimés sous la forme « de résultats économiques, sociaux ou de production »⁶⁹⁹ (Soyer, 2003, p. 15).

La performance obtenue sera le fait de la formation (ayant contribué au développement de la compétence) et d'autres facteurs exogènes (optimisation de l'organisation du travail, investissement matériel, accompagnement par le management, etc.). De ce fait, le responsable formation va aider le responsable du service concerné (ici le maître d'œuvre de l'action) dans l'atteinte des résultats attendus, idéalement à partir d'un cahier des charges précisant les objectifs de la formation et les conditions de réussite⁷⁰⁰ (Meignant, 2006, p. 390).

L'évaluation de l'impact pour ce type d'actions de formation est le plus facilement réalisable, car le résultat sera basé sur **la mesure d'indicateurs physiques** habituellement utilisés pour mesurer l'activité dans l'entreprise (mesure avant et après formation) (Meignant, 2006, p. 390). Pour les besoins de l'évaluation, il est en effet préférable d'utiliser les indicateurs existants plutôt que d'en créer : ils seront mieux acceptés (car déjà utilisés) et n'alourdiront

⁶⁹⁸ Il s'agit des deux premiers des « 3P » proposés par l'auteur pour structurer une politique de formation. Le troisième P (parcours) porte davantage les évaluations individuelles, non-concernées à ce niveau.

⁶⁹⁹ Par exemple, « Un an après la fin de la formation, nous constaterons une baisse de 50 % des pièces rebutées » (Soyer, 2003, p. 330).

⁷⁰⁰ Pour l'auteur, c'est même une condition d'intervention de la formation et d'affectation de budgets.

pas les coûts générés par l'évaluation. Il existe déjà en effet un certain nombre d'indicateurs utilisés pour la gestion opérationnelle de l'entreprise (Kraiger, 2002 ; Redshaw, 2000 ; Spitzer, 1999 ; Watson, 1998), dont les données sont généralement disponibles dans le système d'information de l'organisation. Cela devrait davantage convaincre les responsables opérationnels de l'intérêt de la formation et de son évaluation en montrant clairement le lien avec leurs préoccupations opérationnelles. Smith (2001) suggère quelques questions visant à s'interroger sur la pertinence des indicateurs retenus : lorsque les résultats seront disponibles, à la suite de l'évaluation, ceux-ci seront-ils toujours utiles ? Est-ce que le potentiel de données à collecter est suffisant pour assurer une certaine fiabilité de l'évaluation ? A-t-on pu identifier les facteurs et biais pouvant influencer les indicateurs retenus afin de tenter de les isoler (voire de les contrôler) ? Une revue de littérature nous a permis d'identifier un certain nombre d'indicateurs. Nous allons ci-après les lister, classés en grandes catégories.

2.4.1.1.1 Les indicateurs de résultats

Il est nécessaire d'identifier précisément en amont de la formation les indicateurs de résultats pouvant être suivis pour mesurer l'impact de celle-ci⁷⁰¹. Le Louarn et Wils (2001, p. 159) distinguent au niveau 4 les résultats RH et les résultats opérationnels, les premiers pouvant influencer directement les seconds. Les données seront collectées à différents niveaux, en fonction de l'ampleur de l'impact attendu (ex. individu, équipe de travail, unité, établissement, entreprise, groupe, etc.).

2.4.1.1.1.1 Les indicateurs de résultats RH

Pour la fonction RH, « l'effet GRH » consiste à agir sur les attitudes et comportements du personnel, ce qui correspond aux résultats RH recherchés (Le Louarn et Gosselin, 2000 ; Le Louarn et Wils, 2001, p. 41-42).

Les **attitudes** des salariés au travail peuvent être définies comme étant « l'état psychologique ou mental dans lequel se trouve chaque personne au travail », état déterminé « par un ensemble de perceptions et d'opinions reliées au milieu de travail » (Le Louarn et Wils, 2001,

⁷⁰¹ Meignant (2006) pense « que la mesure des effets de la formation par des indicateurs physiques est beaucoup plus facile dans les entreprises dont l'activité est basée sur des processus récurrents (industrie, certaines activités de service), dont on pourra mesurer les performances avant/après, que dans les entreprises dont l'organisation change en permanence (bureaux d'étude, ingénierie...) » (p. 390-391).

p. 42). Ces attitudes correspondent notamment à la satisfaction, la motivation, l'implication et la mobilisation au travail, ou encore à un meilleur climat social, un meilleur climat de travail, le développement d'un sentiment d'appartenance, de confiance, de compétence, d'utilité dans l'entreprise, des attitudes plus positives des salariés envers leur travail, la loyauté, le partage des valeurs, etc. (Le Louarn et Gosselin, 2000 ; Le Louarn et Wils, 2001, p. 42). Ces attitudes vont influencer directement les **comportements** au travail du personnel qui peuvent être classés en trois catégories (Le Louarn et Wils, 2001, p. 42) :

- **Les comportements de présence** : ils portent sur la fidélité ou non à l'entreprise (taux de roulement externe), la stabilité des équipes (taux de roulement interne)⁷⁰², le degré d'assiduité (taux d'absentéisme), la ponctualité (retards), les pauses abusives, la fréquence des arrêts maladie, etc.
- **Les comportements de rendement** : ils concernent ce qui va définir le niveau de rendement, performance ou productivité de l'individu au travail. Par exemple, la manière de service le client, le respect des délais, le souci du détail, le *leadership* exercé au sein de son équipe, la prise d'initiative ou de décision, la participation aux décisions, le sens de l'écoute, etc. Globalement, cela peut se traduire par une meilleure maîtrise de son poste de travail (niveau de compétence exercé par le salarié).
- **Les comportements dysfonctionnels** : ils résultent d'un mauvais fonctionnement d'une unité ou de l'entreprise dans son ensemble : accidents du travail (nombre et taux de fréquence ou de gravité), conflits, grèves, débrayages, sabotages, etc.

Le Louarn et Wils (2001) précisent aussi que les formations peuvent avoir bien d'autres effets, comme « modifier des attitudes, apporter un point de vue ou une perspective nouvelle, renforcer la cohésion d'un groupe, faire découvrir à la personne formée une facette de sa personnalité, faire réfléchir aux valeurs de l'entreprise, développer un réseau social, etc. » (p. 175). Aussi, **l'impact de la formation peut être strictement individuel et non lié à la performance de l'individu en poste** : une promotion, un changement de carrière, le plaisir d'apprendre, d'être en relation avec les autres, etc. (Gerard, 2003, p. 16). Comme autres bénéfices indirects, nous pouvons citer une plus ou moins grande prise en main des carrières par les salariés eux-mêmes (ex. nombre de demandes de mutations, de promotions ou de formations), la préparation à des évolutions de carrières, plus ou moins de promotions, une employabilité accrue, une plus grande créativité, l'instauration et le développement de la

⁷⁰² Le roulement du personnel pouvant être interne ou externe. Dans la grande distribution, un roulement interne permet de conserver le capital humain dans l'entreprise, mais un chef de rayon peut regretter de perdre l'un de ses meilleurs vendeurs au profit d'un autre rayon, tout comme les clients qui regretteront sa qualité de service.

polyvalence, de l'autonomie, une optimisation de l'organisation du travail, une amélioration du management, des changements dans les relations de travail (ex. résoudre des problèmes collectivement, éviter ou résoudre des conflits, améliorer la communication entre eux et entre les services, développer de nouvelles relations professionnelles, améliorer les relations avec la hiérarchie, la réduction de la nature des griefs, etc.), la mise en œuvre de projets innovants dans les différents services, l'émergence de projets personnels, l'adéquation à une évolution des métiers, l'intégration de la culture et des valeurs de l'entreprise, une meilleure compréhension par les salariés de l'environnement de l'entreprise, etc. Il peut s'agir aussi d'effets négatifs comme des démissions, la remise en question de certaines personnes, une perte de confiance, des contestations diverses, une mauvaise image de la formation⁷⁰³, etc.

Les résultats RH que nous venons de détailler peuvent influencer les résultats organisationnels qui représentent la deuxième grande catégorie d'indicateurs de niveau 4.

2.4.1.1.1.2 Les indicateurs de résultats organisationnels

Pour D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 25), ces résultats sont aussi la raison d'être de certains programmes de formation. Pour « limiter les interprétations abusives », Le Louarn et Wils (2001) conseillent de limiter l'évaluation de la formation à certains résultats organisationnels, précisément « ceux qui ont une chance d'être affectés par la formation » (p. 157). Une revue de littérature sur ce thème nous a permis d'identifier les indicateurs physiques (ou « tangibles ») les plus fréquemment utilisés, que l'on peut répartir en quatre catégories (Gaudet, 2001 ; D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick, 2006, p. 25 ; Kraiger, 2002 ; Le Louarn et Gosselin, 2000 ; Meignant, 2006, p. 387-388 et 391 ; Phillips, 1994) :

- **Le coût** : diminution des coûts de main-d'œuvre, de trésorerie, de contrôle de la qualité, des reprises sur travaux (dans le bâtiment), des matières (fournitures, énergie, mètres carrés...), des accidents de travail, de l'absentéisme, du roulement du personnel, des conflits (ex. grèves)⁷⁰⁴, des frais de fonctionnement, etc.

⁷⁰³ Une responsable formation nous a avoué avoir entendu la réflexion suivante après avoir administré un questionnaire de satisfaction à la fin d'une formation : « Oh non... pourquoi gâcher une si bonne formation avec une évaluation... » L'évaluation était vécue comme une notation (non du formateur, ni de la formation, mais du participant lui-même) et donc comme une sanction. Ses objectifs et son utilité n'avaient pas été expliqués.

⁷⁰⁴ Ces quatre derniers coûts sont des « coûts RH », conséquences monétaires directes des comportements dysfonctionnels relevés précédemment.

- **La quantité** : augmentation de l'efficacité et de la productivité, du volume/des quotas de production (tonnage, nombre de pièces fabriquées, de dossiers traités, etc.), des ventes, du chiffre d'affaires, etc.
- **La qualité** : diminution du taux de rebuts, déchets, défauts, erreurs, retours, rejets, réfections, réparations, retouches ou gaspillages (par rapport à une norme notamment), réclamations/plaintes et litiges client, recours légaux, etc., ou augmentation du taux de satisfaction des clients (résultats d'enquête), du taux de fidélisation des clients, de la qualité de service, de l'indice de qualité (résultats d'une enquête interne), du nombre d'idées nouvelles exprimées, etc.
- **Le délai** : diminution des temps de traitement ou de cycle, évitement de pénalités de retard, durées d'arrêts de production, échéances rencontrées, respect des plannings, etc.

Pour Le Louarn et Gosselin (2000), ces résultats organisationnels « sont tous des manières d'obtenir un résultat financier, la rentabilité ou le profit, but ultime de toute entreprise privée » (p. 22). Ils précisent également que l'obtention de ces résultats passe, au moins en partie, par la GRH. Ils contribuent au succès et à la pérennité de l'entreprise, forme de « métarésultat organisationnel », résultat ultime auquel tous les acteurs adhèrent quelles que soient leurs attentes spécifiques (Le Louarn et Wils, 2001, p. 31). Enfin, ils peuvent se traduire par des bénéfices indirects comme une meilleure image de l'entreprise, une plus grande notoriété... ou son contraire.

Cette distinction entre résultats RH et organisationnels a du sens, mais il paraît plus sage de se focaliser prioritairement sur les résultats RH, plus facilement attribuables à la politique de formation et aux pratiques qui en découlent (Le Louarn et Wils, 2001, p. 175). L'idée reste de partir des besoins prioritaires de l'entreprise (formations contribuant directement à ses activités productives), la pertinence de l'évaluation étant alors davantage justifiée et l'évaluation facilitée (les attendus étant plus faciles à définir de manière concrète, observable et mesurable) (Dunberry, 2006, p. 51-52).

2.4.1.1.2 Méthodes d'évaluation

Meignant (2006, p. 391-396) recense quatre méthodes⁷⁰⁵ permettant de mesurer les résultats à court terme des actions de formation. Selon lui, elles présentent plusieurs points communs (Meignant, 2006, p. 396).

Le premier point est « Un positionnement réel et accepté de tous (y compris de lui-même) du manager de la formation comme **coresponsable de la performance** de son organisation, sous réserve qu'elle accepte son professionnalisme sur les conditions de réussite » (Meignant, 2006, p. 396). Cela signifie que si le manager de la formation se situe plus dans la pédagogie, le social ou l'administration de la formation, il ne pourra jamais démontrer l'impact de la formation sur les performances. Ce positionnement est aussi à associer au fait que idéalement, au moment de la décision de lancer le programme de formation, « les décideurs considéreront qu'ils ont une chance raisonnable de réussir à satisfaire plusieurs des "parties prenantes" », en adoptant le raisonnement suivant : « **si** l'action crée de la valeur simultanément pour les parties prenantes, **alors** les conditions de la rentabilité de la formation seront réunies » (Meignant, 2006, p. 396).

Le second point commun est le fait de procéder à **une comparaison avant et après la formation** des valeurs des indicateurs de résultats retenus. Cela peut aller jusqu'à une valorisation monétaire de cet écart, parfois rapprochée de son coût d'obtention⁷⁰⁶ (coût de la formation et des mesures d'accompagnement) (Meignant, 2006, p. 390). Pour calculer la valeur de cette amélioration, Phillips (2000) précise que les informations à collecter sont les suivantes : l'unité d'amélioration, la valeur de chaque unité (V), le changement du niveau de performance (ΔP), la valeur de l'amélioration ($V \times \Delta P$).

Enfin, le troisième point commun est l'adoption d'« Une approche probabiliste de type "système" : **si** les paramètres du système sont bien maîtrisés, **alors** la formation a une

⁷⁰⁵ Il ne nous a pas paru utile de présenter les deux premières (la méthode des courbes d'apprentissage et la méthode du gain d'amélioration potentiel), trop succinctes pour être considérées comme des approches méthodologiques complètes, encore moins des modèles d'évaluation. La démarche de Jac Fitz-Enz a été présentée précédemment à l'occasion de la revue des modèles d'évaluation. Quant à la quatrième et dernière approche présentée par Meignant (2006, p. 394-396), il s'agit de la démarche de Phillips (2003a) permettant de calculer le retour sur investissement de la formation qui fera l'objet du point suivant. Il nous semble donc que les points méthodologiques essentiels à retenir sont ici bien synthétisés par Meignant (2006, p. 396) au travers de ces trois points communs.

⁷⁰⁶ Cela fera l'objet du point suivant, consacré au cinquième niveau : celui du retour sur investissement.

probabilité forte d'être efficace » (Meignant, 2006, p. 396). Cela signifie, pour tous les auteurs de ces méthodes, que la formation n'est que l'un des éléments permettant d'obtenir les résultats escomptés, celle-ci s'inscrivant dans un ensemble plus large de moyens mis en œuvre qui vont en conditionner l'efficacité⁷⁰⁷.

Du point de vue des outils de mesure, les approches identifiées par Meignant (2006, p. 391-396) ont principalement recours à des indicateurs, mais **d'autres méthodes et outils peuvent être mobilisés**, comme les questionnaires de suivi, les plans d'action, les contrats de performance, les sessions de suivi de la formation, le suivi de la performance⁷⁰⁸ (ex. estimations des formés et de leurs managers quant à l'accroissement potentiel de la performance attribuable à la formation sous la forme d'un pourcentage), l'évaluation à 360 °, les sondages ou encore des programmes de certification bien plus formalisés (Kraiger, 2002 ; Phillips, 1997, 2000). Même si l'organisation laisse une bonne place et accorde une certaine importance aux données chiffrées, il convient aussi de ne pas occulter les données plus qualitatives⁷⁰⁹. Un auteur comme Pulley (1994) propose ainsi d'adapter l'évaluation en fonction des besoins de l'évaluateur, du contexte dans lequel elle s'inscrit et des attentes des commanditaires en matière de résultats (chiffrés ou non) de la formation. Nombre d'auteurs suggèrent d'ailleurs de combiner des méthodes de différentes natures (quantitatives et qualitatives) afin d'apporter les réponses justifiant une évaluation (Fitzpatrick, Sanders et Worthen, 2004a ; Patton, 1997 ; Phillips, 1997). L'évaluation de nature qualitative viendra en complément des données quantitatives, par exemple pour les expliciter en détails et favoriser ainsi l'interprétation et l'analyse de celles-ci. Les résultats seront ainsi plus parlants, tant pour les commanditaires davantage focalisés sur les données textuelles (avec son lot d'anecdotes et de commentaires explicatifs) que pour ceux ne croyant qu'aux chiffres et à leur « vérité factuelle et objective ».

La littérature s'est essentiellement focalisée sur l'évaluation des actions de formation visant un accroissement des performances. L'un des apports de Meignant (2006, p. 389) fut de distinguer les actions de formation accompagnant des projets, dont l'évaluation va être discutée ci-après.

⁷⁰⁷ Meignant (2006, p. 397-398) expose le cas d'une formation dans une chaîne de distribution qui ne s'avérerait réellement « rentable » qu'associée à d'autres actions (mise à disposition des bons outils, accompagnement, etc.).

⁷⁰⁸ Ces cinq premières méthodes sont aussi utilisées par Phillips (1997) pour l'évaluation de la mise en application au travail (niveau 3).

⁷⁰⁹ Ce que Phillips (2003a) nomme les bénéfices intangibles.

2.4.1.2 Évaluation et projet

Cette catégorie englobe :

Les actions de formation accompagnant la réalisation d'un projet de transformation plus globale à moyen et long terme (investissement technologique, transformation d'un métier, action sur la structure des qualifications, diffusion d'une culture d'entreprise, etc.), et pour lesquelles il est méthodologiquement impossible, et managérialement vain, de chercher, après coup, à isoler l'impact spécifique de la formation. (Meignant, 2006, p. 389)

De ce fait, les méthodes d'évaluation seront sensiblement différentes de celles utilisées pour évaluer le type précédent d'action de formation.

Pour trouver le bon format d'évaluation, il convient d'abord de tenir compte des caractéristiques communes des actions de formation. Meignant (2006, p. 400-403) en identifie quatre :

- **« Les résultats attendus ne seront réellement évaluable qu'après une période longue »** (p. 400) : si le projet s'étale sur plusieurs mois, il sera difficile, voire impossible, d'identifier les effets isolés de la formation qui se fondront dans un ensemble plus complexe. Les responsables du projet ne pouvant attendre des mois et des années avant d'avoir des informations sur l'efficacité des actions, ils souhaiteront davantage un outil de régulation permettant d'identifier les dérives ou facteurs de non-qualité afin d'agir rapidement et efficacement. L'évaluation prendra alors la forme d'une succession d'évaluations intermédiaires visant à expliquer les résultats, avant de proposer une évaluation finale sous forme de bilan.
- **« Elles sont subordonnées à des actions plus larges, poursuivant des objectifs organisationnels »** (p. 400) : en client de l'évaluation, le responsable du projet sera chargé de définir le référentiel d'évaluation avec l'aide des fonctionnels spécialisés (choix des indicateurs) et de veiller aux interfaces entre les différents intervenants (fonction de coordination et de synthèse). Ce second point signifie que la formation doit être intégrée aux projets, donc prévue au planning et planifiée à chaque étape du projet (pour être dispensée au bon moment, ni trop tôt, ni trop tard, en tenant compte des flux de salariés à former), et coordonnée avec les interventions des autres acteurs du projet⁷¹⁰, et ce, dès le stade de la conception. Le responsable du projet agit donc

⁷¹⁰ Par exemple, pour les actions liées à la gestion de l'emploi, il s'agirait de se coordonner avec les responsables de la mobilité interne pour que les salariés formés puissent vite accéder à leurs nouvelles fonctions.

comme un « ensemblier » chargé de veiller à la coordination des différents intervenants, ce qui est, en soi, un facteur essentiel de qualité et d'efficacité.

- « **Les actions de formation à moyen/long terme contribuent à l'évitement de risques** » (p. 401) : il peut s'agir de risques tant économiques que sociaux⁷¹¹. Ce risque de non-formation doit donc être évalué *a priori*. Les méthodologies de l'audit peuvent être mobilisées en ce sens. Ainsi, « l'idéal est de parvenir à ce que, dans le système de management, la **procédure** d'instruction d'un projet d'investissement inclue obligatoirement des étapes de vérification que sa partie ressources humaines et formation a prévues de façon sérieuse et/ou que les plans opérationnels à moyen terme incluent également obligatoirement une simulation de leurs conséquences en termes d'emploi/formation »⁷¹² (Meignant, 2006, p. 402). Le défi méthodologique tient donc « à la possibilité de faire une estimation fiable, crédible et convaincante de ce que serait le coût de la non-formation » (Meignant, 2006, p. 402).
- « **Elles cherchent l'obtention de résultats** » (p. 403) : ils seront fonction d'une évaluation séquentielle de la formation (notamment aux niveaux 2, 3 et 4), par unités homogènes de formation (modules) et non sur l'ensemble de l'opération, et d'une évaluation permanente des paramètres de pilotage de la qualité du dispositif⁷¹³, *via* les méthodologies de l'audit notamment.

Les actions liées à la gestion de l'emploi représentent ici un cas particulier. Meignant (2006, p. 403-404) émet là encore quelques suggestions :

- **Un pré-requis nécessaire** : il doit exister dans l'entreprise une véritable gestion de l'emploi permettant de fixer à la formation des objectifs précis pour des résultats mesurables (*a minima*, un référentiel emploi en amont pour la population considérée).
- **La fixation des objectifs** : à partir du référentiel emploi, il sera possible de définir des objectifs quantitatifs (ex. nombre de promotions) et qualitatifs (ex. hausse des

⁷¹¹ Par exemple, dans le cadre d'un projet d'investissement, le non-respect des délais prévus, une mauvaise maîtrise des coûts, la prise en compte insuffisante des questions d'emploi et de qualification amenant l'apparition de mouvements sociaux, etc. Même chose pour les projets liés à la gestion de l'emploi : gérer dans l'urgence des problèmes de sous-effectifs de personnels peu qualifiés n'ayant reçu aucune formation préventive, être contraint de recruter à l'extérieur les compétences que l'on n'a pas su développer en interne (et le coût du recrutement qui y est associé), etc.

⁷¹² L'auteur mentionne que certaines entreprises, en plus de telles procédures, ont établi des ratios entre, par exemple, le budget formation alloué au projet et le budget du projet lui-même (fixé notamment en fonction des expériences antérieures, le cas échéant).

⁷¹³ Il s'agit des facteurs STAR développés au début du chapitre, des tableaux de bord formation ainsi que des cinq « piliers » de la qualité du système de formation (voir la partie III). L'auteur relate « un cas dans lequel le taux de non-conformité aux prérequis était... de 90 %, resté invisible au responsable de formation qui ne prenait en compte que le nombre de stagiaires par rapport aux prévisions » (Meignant, 2006, p. 403).

qualifications) pour la population concernée et d'élaborer des scénarios pour accompagner le changement souhaité (passer de la situation A à la situation B), selon différentes modalités (recrutement, mobilité, licenciement, etc.), dans un délai défini.

- **L'évaluation de l'efficacité de ces scénarios** : l'évaluation des **réactions** (niveau 1) sera quasi-anecdotique, l'évaluation des **apprentissages** (niveau 2) permettra de vérifier que le salarié a acquis les compétences nécessaires pour accéder à un poste ou s'y maintenir (après une modification importante du contenu de l'emploi), l'évaluation du **transfert** (niveau 3) permettra de vérifier après quelques semaines que le salarié formé peut utiliser les compétences qu'il a acquises (ex. le poste est-il disponible ?), en s'appuyant notamment sur l'avis du manager (cette évaluation permettra de vérifier la cohérence d'ensemble du dispositif, notamment en consolidant les résultats individuels). Enfin, l'évaluation des **résultats** (niveau 4) permettra de vérifier le degré d'atteinte des objectifs de la politique d'emploi et d'ajuster en permanence le dispositif, notamment à l'aide du tableau de bord adéquat. C'est donc plus une évaluation permanente qu'une évaluation finale des effets⁷¹⁴.

Pour conclure sur les méthodes d'évaluation du niveau 4, nous avons synthétisé les conseils de D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 65-68).

⁷¹⁴ L'auteur note par ailleurs qu'il serait délicat d'isoler l'effet de la formation dans la réussite ou l'échec de l'évolution d'une population à moyen terme. La formation fait partie intégrante d'un dispositif plus large.

Tableau 28. Les conseils des Kirkpatrick pour évaluer le niveau 4

Conseils	Détails / Utilités
1. Utiliser un groupe de contrôle si possible	- Utiliser un groupe de contrôle pour éliminer les facteurs extérieurs à la formation qui auraient pu causer ces résultats. Cela sera plus facile pour certains programmes de formation comme ceux à la vente (répartition des salariés par territoires et suivi des données dans le temps pour les formés et non-formés). D'autres facteurs (notamment externes) peuvent aussi expliquer tout ou partie de la variation. Il s'agit donc de montrer une évidence plutôt qu'une preuve.
2. Laisser du temps pour que les résultats puissent être atteints	- Laisser suffisamment de temps avant d'évaluer pour qu'il y ait un impact visible. Chaque situation étant différente, il n'y a donc pas de délai standard, d'où la nécessité de tenir compte des facteurs qui pourront ou non retarder les résultats.
3. Mesurer avant et après le programme si possible	Plus facile que pour le niveau 3, car les données sont souvent disponibles car fréquemment enregistrées, qu'elles soient quantitatives (ex. ventes, absentéisme, accidents de travail, etc.) ou qualitatives (ex. enquête sur le climat social).
4. Répéter la mesure aux moments appropriés	- Déterminer la fréquence et le moment de l'évaluation, sachant que les résultats peuvent changer à tout moment (positivement ou négativement), et tenir compte aussi des facteurs extérieurs (par exemple, les chiffres de vente pourront augmenter non pas grâce à la formation, mais de par la pression de la direction générale qui l'a accompagnée, et une fois la pression passée, les chiffres pourront diminuer).
5. Considérer les coûts par rapport aux bénéfices	L'évaluation de niveau 4 est généralement moins coûteuse que celle de niveau 3 (les données étant généralement disponibles). Les moyens à y consacrer dépendent notamment du coût total de la formation, des résultats pouvant être obtenus, ainsi que du nombre de fois où le programme sera reconduit. La valeur des résultats (si déterminée avec précision) devrait ensuite être comparée au coût du programme ⁷¹⁵ . Les résultats de cette évaluation devraient permettre de dire si le programme doit être ou non poursuivi.
6. Se satisfaire de l'évidence si la preuve n'est pas possible	Quel niveau de preuve attendent la direction générale ou les commanditaires de la formation ? Si l'on est capable de montrer que la formation a atteint l'objectif prévu, c'est déjà un grand pas. Si une demande est faite en ce sens, on peut se baser sur une logique de « prépondérance de la preuve » (et non « la preuve au-delà de toute doute raisonnable ») : le rôle de la formation dans les résultats semble une évidence, même si l'on peut ne pas apporter une preuve irréfutable. Ce sera un moyen objectif de mesurer les résultats et de montrer que l'objectif initial a été atteint. Parfois, il faudra, face à une demande de preuves précises, se contenter d'une évaluation de niveau 3. Parfois, une évaluation de niveau 1 suffira, surtout si la direction a confiance en son personnel et son encadrement.

Source : adapté et traduit de D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 65-68).

⁷¹⁵ C'est le point du retour sur investissement (niveau 5) que nous verrons juste après.

2.4.2 Utilités et finalités

Pour D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 63), il s'agit probablement du niveau le plus important. Cette évaluation présente en effet un certain nombre d'avantages pour la formation.

Le premier mérite de cette évaluation est de **montrer des résultats qui intéressent les responsables opérationnels**. En effet, ceux-ci vont porter une attention accrue aux réponses apportées par le service formation à ces questions car ces résultats sont, logiquement, en lien direct avec les indicateurs qu'ils utilisent pour mesurer et piloter l'activité et les résultats de leur propre unité (Redshaw, 2000 ; Smith, 2001 ; Tamkin *et al.*, 2002).

De ce fait, cette évaluation permet de **valoriser la formation**, en montrant concrètement sa portée stratégique, en nourrissant la réflexion de chacun quant à ce que l'on peut attendre réellement de la formation, comment la rendre plus efficiente, plus efficace et à quel prix.

Elle permet aussi plus facilement d'**impliquer les commanditaires de la formation et les responsables opérationnels**, ce qui est préconisé par nombre d'auteurs (Kirkpatrick, 1998 ; Pulley, 1994 ; Redshaw, 2000 ; Spitzer, 1999 ; Torres et Preskill, 2001). Cela nécessite donc d'identifier en amont les destinataires des résultats de la formation afin de les impliquer dans l'analyse des besoins, la fixation des objectifs de formation et le choix des indicateurs⁷¹⁶. Le fait de lier les projets de perfectionnement et la performance attendue dès le départ permet ainsi de clarifier les règles de l'évaluation, les indicateurs qui seront suivis, les objectifs d'application qui sont attendus, etc. (Dunberry, 2006, p. 52-53). Cette implication des responsables opérationnels doit être suivie dans le temps, par exemple en établissant un mode de fonctionnement instaurant des bilans d'évaluation communs (Redshaw, 2000). Un signe indiquant que la formation est bien ancrée dans l'entreprise et orientée vers l'amélioration de sa performance est de voir le responsable formation et un directeur fonctionnel (comme le directeur commercial) discuter ensemble des possibilités d'amélioration de la performance du département (commercial ici) à l'aide de la formation (Watson, 1998).

⁷¹⁶ Nombre de nos interlocuteurs se posent la question du choix de l'indicateur une fois la formation passée. Plus rares sont ceux qui se posent la question en amont. Encore plus rares sont ceux qui considèrent que c'est au client de l'évaluation (le commanditaire) de déterminer quels sont les indicateurs à suivre et pour quels objectifs.

Enfin, l'évaluation du niveau 4 permet de **vérifier la causalité du modèle de Kirkpatrick**. En effet, d'après D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006), des résultats positifs aux niveaux d'évaluation précédents peuvent influencer positivement les résultats du niveau 4. Il y a donc un intérêt à vérifier si la relation causale est établie et donc à pousser l'évaluation jusqu'à ce niveau.

2.4.3 Difficultés et limites

Pour D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 63), l'évaluation de niveau 4 est peut-être aussi la plus difficile du processus d'évaluation. L'évaluateur fait face à différents obstacles qu'une revue de littérature nous a permis d'identifier, du moins les principaux d'entre eux.

1) Il y a d'abord **un pré-requis organisationnel à cette évaluation**. L'évaluation de niveau 4 implique généralement « que les comportements professionnels soient reliés à des modes opératoires ; ce n'est possible que par une gestion précise des emplois ; chaque mission ou tâche professionnelle doit être appréciée dans sa contribution à des objectifs mesurables » (Louart, n.d., p. 34). Il est donc indispensable de mettre au point au préalable les référentiels, le descriptif des modes opératoires et les conditions d'exploitation sensibles à l'action de formation, permettant par la suite d'observer les variations des différents paramètres suite à l'action de formation. Ainsi, les contraintes organisationnelles peuvent rendre difficile, à différents niveaux, la collecte de données au niveau 4 (Shelton et Alliger, 1993 ; Tannenbaum et Woods, 1992).

2) Il est aussi **difficile d'isoler l'impact de la formation sur les résultats**. Comme le fait remarquer Meignant (2006), différents facteurs externes à la formation peuvent influencer positivement ou non son efficacité : « fluctuations du carnet de commande, sensibilité aux taux de change des monnaies ou au cours des matières premières, variations saisonnières, influence des performances des services amont, etc. » (p. 399), ce qui pose des problèmes en matière d'interprétation des résultats. En effet, plus l'on progresse dans la hiérarchie des niveaux, moins est proche l'effet de la formation, et donc plus nombreux sont les facteurs pouvant influencer les résultats et rendre difficilement identifiable l'effet réel de la formation (Redshaw, 2000 ; Tamkin *et al.*, 2002). Il convient donc d'analyser ceux-ci avec prudence et de rester modeste en ne considérant pas systématiquement qu'ils sont la conséquence directe de la seule formation.

3) Se pose aussi la question de **la pérennité des résultats** (Meignant, 2006, p. 399), l'effet positif de la formation sur la performance pouvant être obtenu grâce à la formation elle-même ou à des raisons extérieures (comme l'effet dit « Hawthorne »⁷¹⁷). Pour que cet effet soit pérenne, la formation seule ne peut suffire et doit être nécessairement « accompagnée » (ex. « piqûres de rappel », sessions de suivi, soutien des managers, etc.). Ces éléments, extérieurs à la formation, doivent rapidement relayer la formation afin d'assurer la continuité des performances. En effet, une formation seule ne suffit généralement pas à améliorer les performances⁷¹⁸. Par ailleurs, différents événements peuvent survenir et contrarier les résultats prometteurs de la formation (ex. roulement de la population formée).

4) Il convient de **délimiter la zone concernée par les résultats** (Meignant, 2006, p. 399). En effet, un impact positif sur l'évolution de certains indicateurs peut aussi engendrer un impact négatif sur d'autres. Ainsi, une hausse de la productivité en amont peut s'accompagner d'une baisse de la qualité en aval. Il convient donc d'être vigilant et de penser en termes de « productivité globale ». Par ailleurs, il convient de ne pas enfermer la formation dans des objectifs comportementaux et organisationnels trop stricts qui pourraient en limiter l'efficacité⁷¹⁹ (Barrie et Pace, 1997). Holton (1996) partage ce point de vue en rappelant que les salariés formés ne sont pas manipulables à souhait, qu'ils ne sont pas de simples exécutants, mais bien de véritables acteurs de la formation, apporteurs de solutions pour améliorer les pratiques professionnelles et organisationnelles.

5) **Les résultats peuvent aussi tarder à se manifester.** Dans le cas d'une formation où les effets se feraient attendre, il serait difficile de valoriser les résultats obtenus suite à l'action de formation (Redshaw, 2000). Cela devient encore plus difficile à justifier auprès des responsables opérationnels qui recherchent souvent la démonstration à court terme de la performance des actions entreprises, car c'est ainsi qu'ils fonctionnent, souvent sur une base mensuelle ou semestrielle (Watson, 1998). Or, il se peut que les résultats de la formation soient inexistant à court terme (voire négatifs) et qu'ils ne soient visibles dans leurs aspects positifs qu'au bout de six mois ou un an.

⁷¹⁷ Le fait que les formés soient suivis et leur performance évaluée peut les inciter à en faire davantage. Se pose alors la question des effets de la formation une fois que ce dispositif de suivi et d'évaluation aura pris fin.

⁷¹⁸ Nous considérons que la formation n'est que le début d'un projet d'amélioration des performances, certainement pas une fin en soi.

⁷¹⁹ Par exemple, l'entreprise peut choisir une formation qui permette de renforcer les comportements actuels des salariés et pérenniser le mode d'organisation du travail, ou bien utiliser la formation comme levier du changement et faire en sorte que l'organisation évolue avec ses membres, en leur laissant une certaine autonomie et une certaine liberté dans ce contexte évolutif.

6) Enfin, il convient de **ne pas chercher à établir systématiquement un lien entre la formation et les résultats organisationnels**. Certains auteurs pensent ainsi que ce lien n'existe que très rarement (Spitzer, 1999). Cette évaluation n'est donc pas toujours la plus appropriée, certaines formations n'ayant pour objectif que la modification des attitudes des salariés, sans impact organisationnel direct (Shelton et Alliger, 1993, p. 43). C'est aussi pourquoi le praticien doit pouvoir expliquer aux commanditaires que cette évaluation n'est pas une simple comparaison de type entrées-sorties (Pulley, 1994 ; Redshaw, 2000) et que les niveaux précédents ne doivent pas être occultés. En effet, l'évaluation des résultats (niveau 4) ne garantit pas que les formés aient aimé la formation (niveau 1), aient tout compris (niveau 2) et adopté les comportements souhaités (niveau 3). Le niveau 4 n'a donc de sens que si l'on évalue les niveaux 2 et 3 et implique de définir les objectifs organisationnels de la formation en amont (Shelton et Alliger, 1993, p. 44).

Ces difficultés peuvent expliquer, au moins en partie, **la réticence des praticiens** à évaluer les résultats de la formation à ce niveau, considérant que cela nécessite un dispositif d'évaluation lourd et coûteux. Le coût n'est toutefois pas un obstacle systématique si l'on opte pour un *design* et un plan de mesure qui ne soient pas trop exigeants (Shelton et Alliger, 1993, p. 44). Cela dit, pour D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 64), les praticiens ne savent pas comment mesurer les résultats et les comparer avec le coût du programme, et, même s'ils le savaient, les conclusions de l'évaluation apporteraient au mieux des preuves probables, non une preuve claire que les résultats positifs proviennent du programme de formation. Charge à eux, donc, d'accumuler les éléments de preuve afin de **justifier les investissements en formation**. Aussi, il est intéressant de considérer l'évaluation du niveau 4 comme l'occasion « de proposer aux opérationnels les moyens d'un dialogue sur les résultats attendus, les moyens d'y parvenir, et les bases aussi objectives que possible d'un bilan permettant de progresser » (Meignant, 2006, p. 399).

2.4.4 Les facteurs influençant les résultats organisationnels

À l'inverse des apprentissages et des comportements (qui sont orientés vers l'individu), l'identification et l'analyse des facteurs d'influence des résultats organisationnels nécessitent de se focaliser sur l'organisation elle-même. Dans son modèle, Holton (1996, p. 15) tient compte de différentes influences en termes d'habileté, de motivation et d'environnement du point de vue organisationnel. Ainsi, pour cet auteur, il est logique que pour qu'une formation

produise des résultats organisationnels, celle-ci doit avoir la capacité à obtenir ces résultats, mais aussi « motiver » les individus et l'organisation elle-même à y participer, en plus d'être influencée positivement par différents facteurs environnementaux. Il identifie donc trois facteurs principaux qu'il considère dans son modèle comme étant des variables d'influence primaires sur les résultats organisationnels (indépendamment des résultats en termes d'apprentissages et de performance individuelle), qui influenceraient également d'autres variables dans le modèle.

2.4.4.1 Le lien aux objectifs organisationnels

Pour qu'une formation produise les résultats escomptés, celle-ci doit logiquement être reliée aux buts de l'organisation (Holton, 1996, p. 15). C'est la question de **l'alignement organisationnel de la formation** qui est ici posée.

Pour que la formation soit effectivement reliée aux résultats organisationnels, le processus d'analyse des besoins devrait se dérouler dans l'ordre inverse de l'évaluation des résultats et être un processus continu d'analyse menant à l'évaluation (Holton, 1995). Le praticien éclairé mènera donc d'abord une analyse organisationnelle afin d'identifier les besoins et priorités de l'entreprise en termes d'amélioration de la performance (Swanson, 1994), ce qui permettra de définir d'abord les objectifs organisationnels recherchés (niveau 4), puis les objectifs comportementaux (niveau 3) et enfin les objectifs pédagogiques (niveau 2). Il est important de respecter cette séquence car même si la formation a généré un apprentissage et a permis d'accroître la performance, il est possible de ne jamais voir les résultats organisationnels attendus se concrétiser (mais peut-être d'autres résultats, non-prévus, et peut-être non-désirés car négatifs). En effet, les programmes de formation qui ne seraient pas liés aux objectifs organisationnels sont peu susceptibles de produire des résultats concrets, valorisables, même si l'apprentissage et le transfert des acquis sont positifs (Rummler et Brache, 1990 ; Swanson, 1994).

Cette question de l'alignement de la formation sur les objectifs organisationnels, directement liée à l'analyse des besoins réalisée en amont, est aussi mise en avant par Gerard (2003, p. 7), pour qui l'impact de la formation est lié à la pertinence des objectifs fixés en amont, à

l'efficacité pédagogique de celle-ci ainsi qu'à la qualité du transfert des compétences acquises⁷²⁰. **La pertinence** d'une formation se résume à deux questions (Gerard, 2003, p. 7) :

- La formation est-elle le meilleur moyen d'atteindre les objectifs organisationnels visés⁷²¹ ? Ou d'autres actions sont-elles préférables (ex. recrutement de nouvelles compétences, achat de matériel, changement organisationnel, etc.) ? La formation n'est en effet pas systématiquement le meilleur moyen pour atteindre ces objectifs.
- Dans le cas où l'action de formation serait le moyen le plus approprié, quels sont les objectifs de formation (compétences individuelles ou collectives à acquérir ou à développer) les plus pertinents pour atteindre ces objectifs organisationnels ? On parlera alors d'alignement des objectifs de la formation sur ceux de l'organisation (Watson, 1998).

Pour l'auteur, l'idéal serait de questionner la pertinence de la formation en amont de celle-ci (évaluation *ex ante*), mais cela pose problème⁷²². De ce fait, l'évaluation se réalise au cours de la formation (l'action de formation est-elle toujours actuellement pertinente ? Est-ce bien cette pertinence qui avait été mise en évidence en amont ?), ou en fin de formation, voire après celle-ci⁷²³ (pour montrer que l'absence d'impact proviendrait du manque de pertinence de la formation). Pour évaluer la pertinence de la formation, il est possible de faire reposer l'évaluation sur des **indicateurs** pertinents et observables, évidemment contextualisés et spécifiques à l'action de formation entreprise. Même si ces indicateurs seront justement propres à chaque entreprise et à son contexte⁷²⁴, l'auteur en cite quelques-uns, relativement génériques, qui peuvent attester de la pertinence de l'action de formation et de ses objectifs⁷²⁵. Certains de ces indicateurs sont de l'ordre des **faits** (nature objective) alors que d'autres sont

⁷²⁰ L'auteur pose ainsi l'équation suivante : Impact = Pertinence x Acquis x Transfert

⁷²¹ Pour désigner les objectifs organisationnels (niveau 4), l'auteur parle d'objectifs d'évolution.

⁷²² S'agissant d'une évaluation prédictive, il est possible que les objectifs de formation soient pertinents au moment de l'évaluation, mais ensuite obsolètes au moment même de l'action de formation pour diverses raisons, parfois extérieures à la formation elle-même (ex. changement organisationnel).

⁷²³ Mais il est alors trop tard pour comprendre que la formation n'était pas le meilleur moyen en réponse aux objectifs d'évolution.

⁷²⁴ L'auteur cite comme exemples le besoin de répondre à de nouvelles normes ou à une nouvelle réglementation, d'acquérir un nouveau matériel, de changer ou d'élargir les activités de l'organisation, de faciliter un changement organisationnel (ex. fusion ou acquisition), etc.

⁷²⁵ En commençant par les plus importants : « l'élaboration de l'action de formation a été précédée d'une analyse des besoins auprès des différentes catégories d'acteurs concernés (direction, responsables hiérarchiques, bénéficiaires, ...) et les objectifs de formation sont partagés par plusieurs de ces catégories ; une action similaire a été réalisée antérieurement, au sein de l'organisation ou ailleurs, et a montré qu'un objectif d'évolution similaire pouvait être atteint de la sorte ; l'analyse des besoins comprend une analyse systématique des facteurs incidents sur les problèmes à résoudre et sur les projets à réaliser ; l'action de formation est articulée avec d'autres types d'action qui poursuivent le même objectif d'évolution ; le climat social est favorable à la formation (période d'embauche, cercles de qualité, ...) ; l'environnement économique est favorable à la formation (croissance, reprise, nouvelles commandes, bénéfice, ...) ; l'action de formation assure une cohérence avec les autres sous-systèmes de la politique des ressources humaines ; ... » (Gerard, 2003, p. 8).

des **représentations** (nature subjective) qu'il sera plus facile de collecter en questionnant directement les acteurs, par exemple les participants à la formation dans le cadre d'un questionnaire de satisfaction⁷²⁶. Bien que de nature subjective, ces représentations auront au moins autant de valeur que les faits, notamment pour « mieux comprendre une situation dans sa complexité, pour autant qu'on ne se fonde pas sur une représentation isolée, mais sur une convergence de représentations » (Gerard, 2003, p. 8).

Si ces conditions d'alignement organisationnel ne sont pas remplies, l'évaluation de l'impact organisationnel de la formation est très difficile (Brinkerhoff, 2005 ; Nickols, 2005). Cela peut expliquer la rareté des recherches portant sur le niveau 4 du modèle de Kirkpatrick, malgré l'apport de ces recherches pour l'évaluation de la formation de manière générale (Rowden, 2005). Holton (1996, p. 15) précise aussi que le renforcement de ce lien aux objectifs organisationnels peut se traduire par des *designs* de formation davantage orientés vers le transfert des acquis, permettant alors d'accroître également le transfert. Deux raisons qui justifient donc de veiller à l'alignement organisationnel de la formation.

2.4.4.2 L'utilité ou les gains attendus⁷²⁷

La formation doit aussi **avoir une certaine utilité** ou **être susceptible de générer des gains certains pour l'organisation** (Holton, 1996, p. 16), justifiant au passage les ressources investies.

Holton (1996, p. 16) note que cette utilité ou ces bénéfices potentiels ne sont pas évalués avant que la formation ne soit terminée, alors que plusieurs auteurs recommandent de les estimer avant même que ne commence la formation (Phillips, 1991 ; Swanson et Gradous, 1988). Il explique ainsi que les formations bénéficiant d'une attente plus faible quant à leur

⁷²⁶ Questions suggérées par l'auteur : « les participants sont-ils satisfaits des objectifs de la formation ? les participants estiment-ils que l'action de formation est un bon moyen pour atteindre l'objectif d'évolution ? les participants estiment-ils que les objectifs de la formation peuvent les aider à être plus performants dans leur travail ? le formateur est-il satisfait des objectifs de la formation ? ... » (Gerard, 2003, p. 9).

⁷²⁷ Dans son modèle, Holton (1996) lie ce facteur au résultat qu'il nomme « résultats organisationnels » (« *organizational results* ») qui correspond principalement au niveau 4 de Kirkpatrick (résultats), mais nous pouvons imaginer qu'il englobe aussi le niveau 5 de Phillips (retour sur investissement). Comme nous le verrons plus loin, ce niveau 5 n'est pas un résultat en tant que tel mais plutôt une « déclinaison mathématique » du niveau 4. Nous avons donc choisi de présenter le facteur « utilité ou gains attendus » dans la section consacrée au niveau 4 car c'est bien à ce niveau que l'on percevra ou non l'influence de ce facteur (qui ne porte pas que sur l'utilité *économique* de la formation, mais, plus largement, sur l'utilité des *résultats* attendus de la formation).

utilité génèreront moins de résultats organisationnels, car elles seront moins susceptibles de recevoir suffisamment de ressources pour être rentables.

Dans son modèle, Holton (1996, p. 16) intègre aussi une composante motivationnelle à ce niveau : d'après lui, les résultats organisationnels seront plus susceptibles d'être atteints si les bénéfices calculés sont connus des différents acteurs impliqués dans la formation, y compris des sponsors internes et des futurs formés. L'auteur s'appuie sur l'étude menée par Reber et Wallin (1984) qui ont montré que le fait de faire connaître aux formés les résultats d'un programme de formation à la sécurité avait augmenté davantage leur performance que les effets de la formation elle-même, la technique de la fixation d'objectifs (« *goal-setting* »), ou même les deux simultanément⁷²⁸. Il cite aussi l'étude de Clark *et al.* (1993) qui ont constaté que les formés étaient plus motivés s'ils percevaient la formation comme ayant une utilité plus forte pour leur travail et leur carrière⁷²⁹. Holton (1996, p. 16) relie ces résultats et son hypothèse centrale à la théorie de l'expectation, selon laquelle l'individu sera plus motivé s'il a l'impression que ses efforts seront récompensés.

Partant de ce principe, pour que la formation génère des résultats organisationnels conséquents, il est essentiel qu'elle présente une utilité forte pour l'organisation comme pour l'individu⁷³⁰. Dans le modèle défendu par l'auteur, il est stipulé qu'une forte attente en termes de performance organisationnelle devrait se traduire par davantage de motivation à transférer, qui devrait à son tour se traduire par davantage de motivation à se former. Haccoun *et al.* (1997, p. 110) ont également identifié l'importance de l'utilité perçue de la formation et des objectifs qu'elle doit permettre d'atteindre comme étant des facteurs d'influence majeurs. L'utilité ou les gains attendus de la formation se révèlent donc être des facteurs déterminants des résultats au niveau 4 (et donc au niveau 5, par extension).

⁷²⁸ Dans leur étude, les résultats n'avaient pas été atteints, sauf dans le cas où la connaissance des résultats avait été prise en compte.

⁷²⁹ Dans leur étude, les corrélations entre la motivation à se former et l'utilité pour le travail et la carrière étaient respectivement de .61 et .44.

⁷³⁰ Les deux ne sont pas incompatibles, évidemment. Il est donc possible de combiner les deux types d'utilité, notamment s'il y a un lien entre les récompenses et la contribution à l'organisation.

2.4.4.3 Les facteurs externes

Comme nous l'avons vu précédemment, il existe **différents facteurs extérieurs à la formation** susceptibles d'influencer les résultats organisationnels de celle-ci⁷³¹, ce pourquoi il convient de rester modeste quant à l'impact réel de la formation dans de nombreuses situations où l'on cherche à améliorer la performance. En appui de cette nécessaire prudence, Dunberry et Péchard (2007, p. 43) citent Rummler et Brache (1995, cités par Broad, 2005) qui ont identifié six déterminants de la performance : des spécifications de performance claires, des ressources et un support nécessaire, un système de récompense approprié, des rétroactions pertinentes et à temps, des capacités individuelles adéquates pour la tâche et les connaissances et habiletés requises. Ces auteurs soulignent le fait que seuls les deux derniers déterminants peuvent être influencés par la formation, et que ceux-ci ne comptent que pour 15 à 20 % des problèmes de non-performance. C'est ainsi que pour favoriser l'efficacité de la formation, il est nécessaire d'identifier et de contrôler les principaux facteurs externes⁷³², en sachant que ceux-ci peuvent être positifs (accentuant l'impact organisationnel de la formation) ou négatifs (atténuant, voire supprimant, cet impact organisationnel) (Holton, 1996, p. 16). Toujours selon Holton (1996, p. 16-17), ces facteurs sont propres à chaque organisation et à chaque formation, il n'existe pas de facteurs prédéfinis, ce pourquoi il les regroupe dans une catégorie très générale.

⁷³¹ Citons entre autres les pannes de matériel, la pénurie de matières premières, l'arrivée d'un nouveau concurrent, le taux d'absentéisme, le taux de roulement du personnel, le départ d'un client important, le changement de politique commerciale, etc.

⁷³² Par exemple, à l'aide des techniques vues précédemment permettant d'isoler l'effet de la formation.

2.5 Niveau 5 : retour sur investissement

Le dernier niveau d'évaluation correspond au **retour sur investissement**, popularisé par Phillips (1994, 1997), fondateur du ROI Institute⁷³³.

2.5.1 Définition

On distingue parfois les expressions « rendement financier » et « retour sur investissement ». Dans tous les cas, on parlera de rentabilité financière de la formation (Phillips, 2000). Le retour sur investissement représente donc la différence entre la valeur monétaire des gains/produits obtenus et le coût total de la formation (coûts directs et indirects).

2.5.2 Méthodes d'évaluation

Différents auteurs se sont intéressés à l'évaluation de ce niveau, certains prétendant développer des approches fiables et objectives (Wang *et al.*, 2002), alors que de nombreux autres admettent laisser place à une certaine subjectivité (Goldwasser, 2001 ; Hassett, 1992 ; Kirkpatrick, 1998 ; Parry, 1996 ; Phillips, 1997 ; Pine et Tingley, 1993). Ces derniers adoptent donc une approche plus réaliste, admettant que l'estimation du retour sur investissement d'une formation (un investissement immatériel) sera toujours moins fiable que le calcul du retour sur investissement d'une dépense en capital matériel. Les deux méthodes les plus utilisées sont l'analyse coûts-bénéfices et la mesure du retour sur investissement⁷³⁴.

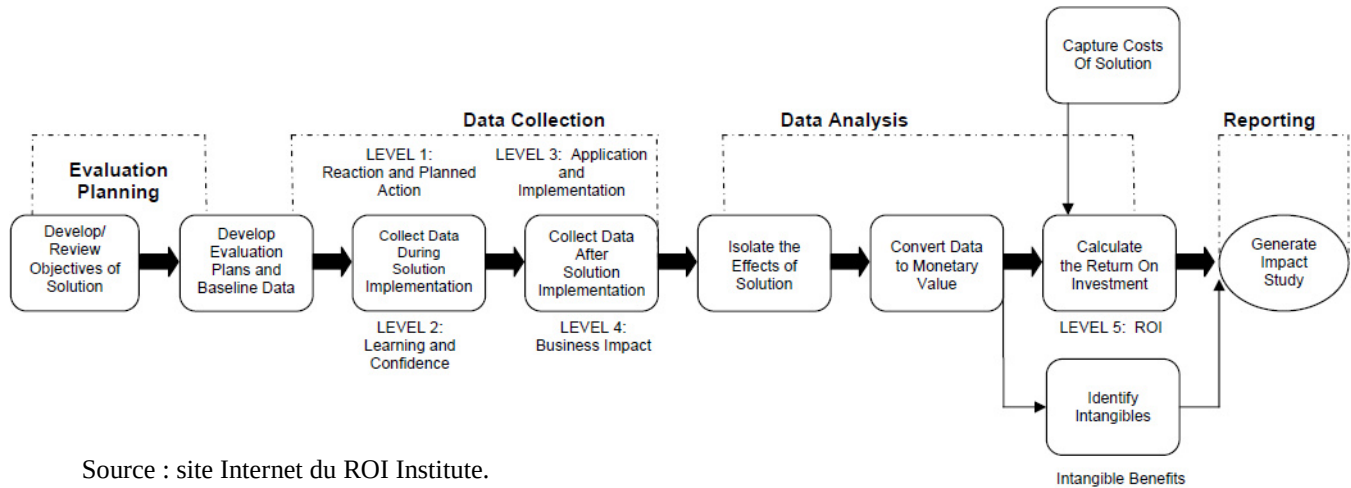
Phillips (1994, 1997), quant à lui, a développé un processus d'évaluation complet permettant d'évaluer les résultats de la formation jusqu'au retour sur investissement. Selon lui, il est important de ne pas considérer l'évaluation comme un élément à part de la formation, une fois que celle-ci a été dispensée, mais bien comme un processus complet, présent en amont et en

⁷³³ Voir : <http://www.roiinstitute.net>

⁷³⁴ Il en existe d'autres comme le flux monétaire actualisé (*discounted cash flow*), le taux de rentabilité interne, l'analyse d'utilité, les conséquences de la non-formation, etc. Concernant ce dernier point, il est vrai que les déficits de formation peuvent déboucher sur des effets contraires à ceux recherchés (hausse de l'absentéisme, baisse des ventes, etc.) (Meyer-Dohm, 1988, p. 196). Ainsi, l'absence de formation peut avoir un coût, et son résultat économique peut donc s'apprécier par défaut (Meignant, 2006, p. 395-396). Par exemple, elle peut avoir permis l'évitement de certains risques (comme l'inadaptation du personnel aux évolutions technologiques), incitant les parties prenantes à s'interroger sur ce qu'il se serait passé s'il n'y avait pas eu de formation. Pour citer Abraham Lincoln, « Si vous trouvez que l'éducation coûte cher, essayez l'ignorance. »

aval de la formation⁷³⁵. Son *ROI Process*, présenté sous la forme d'un diagramme, fournit un grand nombre d'éléments permettant d'opérationnaliser l'évaluation.

Schéma 32. Le ROI Process de Phillips



Source : site Internet du ROI Institute.

Voici le détail des différentes phases de ce diagramme.

2.5.2.1 Phase 1 : Planification

La première étape de cette phase consiste à **déterminer les objectifs de la solution formation**. Il s'agit de planifier la formation et son évaluation en commençant par identifier les différents types d'objectifs spécifiques (en fonction des différents niveaux d'évaluation). La discussion et les décisions doivent porter sur la capacité de la formation à répondre à ces objectifs. Cette étape permet d'identifier précisément les indicateurs correspondant à chacun de ces objectifs. Les objectifs sont modifiés ou finalisés de façon à s'assurer que les différentes parties prenantes de la formation s'accordent sur les comportements (niveau 3) et les résultats organisationnels (niveau 4) visés.

La seconde étape consiste à **développer les protocoles de mesure et à collecter les données de base nécessaires**. C'est ici qu'est détaillé le processus d'évaluation. L'objectif de

⁷³⁵ D'après Phillips (2000, p. 13), un processus de mesure de retour sur investissement efficace doit être simple, économe, crédible, sain d'un point de vue théorique, tenir compte d'autres facteurs, être approprié pour une variété de programmes, souple, applicable à une variété de programmes, applicable avec tous les types de données, inclure les coûts du programme de formation et avoir de bons résultats.

l'évaluation est clairement défini et les données de base sont collectées. Ainsi, si l'objectif est de calculer le retour sur investissement, l'intégralité du processus sera suivi (donc les 10 étapes). En revanche, si l'objectif consiste juste à évaluer les modifications comportementales (niveau 3), alors la collecte s'arrêtera avant les données sur l'impact organisationnel (niveau 4) et le calcul du retour sur investissement (niveau 5). Si l'objectif est de déterminer l'impact organisationnel (niveau 4), les données seront collectées à tous les niveaux. Aussi, cette seconde étape inclut le fait de déterminer la stratégie de collecte des données et l'élaboration des documents de planification qui spécifient comment seront menées les étapes 3 à 10.

2.5.2.2 Phase 2 : Collection des données

La troisième étape consiste à **collecter des données durant la mise en œuvre de la formation**. Elle débute par la mise en œuvre de la stratégie de collecte des données planifiée lors de la précédente étape. Les données collectées sont généralement celles relatives aux niveaux 1 (réactions) et 2 (apprentissages), ainsi qu'aux engagements éventuellement pris (ou objectifs d'application) pendant la formation ou à la fin de celle-ci (« à chaud »). Ces données seront ensuite rapportées avec les autres données collectées à l'étape 4.

La quatrième étape vise à **collecter des données après la mise en œuvre de la formation**. Ici sont collectées les données des niveaux 3 (comportements/transfert) et 4 (résultats). Au niveau 4, les données peuvent être objectives (ex. coûts, délais, etc.) ou subjectives (ex. climat de travail, satisfaction du personnel, etc.), mais doivent être quantifiables pour permettre le calcul du retour sur investissement.

Ainsi, tout au long du processus, des données sont collectées pour démontrer une chaîne d'impacts jusqu'au plus haut niveau afin de satisfaire aux besoins de l'évaluation.

2.5.2.3 Phase 3 : Analyse des données

La cinquième étape consiste à **isoler les effets de la formation**. C'est à ce stade que débute l'analyse des données. Les effets de la formation sont isolés afin de déterminer en quoi les résultats du niveau 4 ont été influencés par la formation. Plusieurs facteurs peuvent en effet contribuer à l'amélioration globale constatée après la formation : des facteurs externes (ex. le

lancement d'une nouvelle gamme de produits), l'appui ou non du management, la modification du système de rémunération (ex. mise en place d'incitations, financières ou non), des modifications dans les systèmes et procédures, etc., et enfin la part de l'amélioration apportée par la formation elle-même. Phillips (1997, 2003b, p. 9) propose 10 techniques permettant d'isoler l'effet de la formation. Après avoir identifié les facteurs pouvant avoir contribué, comme la formation, à l'amélioration de la performance visée, il devient possible d'isoler, même partiellement, avec plus ou moins d'objectivité, l'effet de la formation à l'aide des techniques suivantes (présentées par ordre décroissant de précision) :

- **Le groupe de contrôle**⁷³⁶ : il s'agit de comparer les résultats des formés à ceux des non-formés. Ce groupe de contrôle serait constitué au hasard, en sélectionnant des salariés semblables à ceux du groupe expérimental (qui, eux, recevront la formation).
- **L'analyse de tendances linéaires des données de performance**⁷³⁷ : il s'agit de projeter de manière linéaire la performance actuelle, à partir de résultats passés, afin d'estimer la performance future (en présumant que la performance actuelle se poursuivra même sans formation). L'écart entre la projection et les données obtenues suite à la formation pourra être attribué à la formation. Il s'agit là de l'une des meilleures méthodes selon l'auteur. Toutefois, s'il existe d'autres influences majeures de la performance à cet instant, cette méthode d'analyse ne pourra être aussi précise.
- **Les méthodes de prévision des données de performance** : ils permettent une estimation lorsque plus d'une variable (en l'occurrence, la formation) a pu avoir une influence sur la performance. Cette méthode est plus analytique que la précédente et nécessite une équation linéaire en vue de calculer la valeur de l'amélioration anticipée de la performance suite à la formation.
- **L'estimation par le participant**⁷³⁸ (valeur exprimée en pourcentage).
- **L'estimation par le superviseur/manager direct** (valeur exprimée en pourcentage).
- **L'estimation par le management/la direction** (valeur exprimée en pourcentage).
- **L'apport des clients.**

⁷³⁶ Pour l'auteur, il s'agirait de la meilleure méthode, mais qui ne serait utilisée et possible que dans 35 % des cas seulement.

⁷³⁷ D'après l'auteur, l'analyse de tendances ne serait utilisée que dans 15 % des cas. Voici un exemple d'utilisation de cette technique qui consiste à établir des projections : quelques temps avant la formation, la productivité était de 87,3 %. La productivité aurait atteint 92,3 % sans formation, mais suite à la formation elle atteint 94,4 %. La différence entre les deux serait donc due à la formation. Avant la formation, il peut y avoir des facteurs influençant cette productivité. Au moment T de la formation, on se demandera si d'autres facteurs sont intervenus. Cette méthode repose donc sur des outils statistiques.

⁷³⁸ Il est possible de comparer les avis et estimations des participants, des superviseurs, des gestionnaires, de la direction, des experts, des clients... ceci afin d'accroître la fiabilité inter-juges de l'évaluation.

- **L'estimation par des experts (internes ou externes).** Ils peuvent reposer sur les résultats d'études passées (internes comme externes).
- **L'apport des subordonnés** (valeur exprimée en pourcentage).
- **L'impact des autres facteurs** (si cela est possible) : il peut s'agir d'une autoévaluation du participant (comme la confiance en soi ou son évolution).

Pour l'auteur, le fait de demander aux participants et à leurs managers d'estimer l'impact de la formation sur leur performance (par rapport aux autres facteurs possibles) est probablement la méthode la moins coûteuse pour isoler l'effet de la formation, ce pourquoi elle serait utilisée dans 50 % des cas. Il précise aussi qu'il est possible de demander à quel point ils sont confiants dans leur réponse (sous la forme d'un pourcentage) pour affiner les données.

Tableau 29. Exemple de l'estimation d'un participant

Facteurs influençant l'amélioration	Pourcentage d'amélioration attribué	Confiance dans le pourcentage exprimé	Pourcentage d'amélioration ajusté
Programme de formation	60 %	80 %	48 %
Changements du système	15 %	70 %	10,5 %
Changements environnementaux	5 %	60 %	3 %
Changements de rémunération	20 %	80 %	16 %
Autre	___ %	%	%
Total	100 %		

Source : adapté et traduit de Phillips (2000, p. 15).

Cette méthode peut être couplée à d'autres, comme le recours à un groupe de contrôle ou l'analyse de tendances. Il est aussi possible de comparer les estimations de différents groupes (on prendra dans ce cas le chiffre le plus bas pour des raisons de sécurité).

Le recours à ces techniques permet d'affiner les résultats et de les rendre plus crédibles. Toutefois, elles ne sont pas parfaites, certaines laissant une forte place à la subjectivité, tandis que d'autres s'avèrent plus complexes et lourdes à mettre en œuvre. Le choix de la méthode dépendra donc aussi du coût d'obtention de l'information au regard de la valeur de celle-ci. À notre sens, le praticien ne désirant pas se lancer dans cette investigation aura tout intérêt à accumuler des preuves, mêmes partielles, tendant à démontrer l'effet réel de la formation. Mieux vaut être conscient des limites de la démarche, et être transparent à ce sujet, plutôt que de se lancer dans une entreprise parfois compliquée, trop technique, et qui ne sera peut-être pas beaucoup plus satisfaisante pour les clients de cette évaluation.

Pour reprendre l'expression des juristes, nous pensons qu'il est judicieux d'établir **un faisceau de présomptions**. Une évaluation réaliste tendra à reconstruire, progressivement, à l'aide du dispositif d'évaluation, l'efficacité de l'action de formation : en montrant que les formés ont réagi positivement à la formation (niveau 1), qu'ils ont appris (niveau 2), qu'ils ont mis en œuvre (niveau 3) et qu'au final cela a eu un impact positif sur des indicateurs en lien direct avec la formation (niveau 4). La formation n'étant que rarement la seule responsable d'une évolution des résultats, il est donc essentiel d'identifier les différentes étapes de la chaîne causale de l'efficacité de la formation (les liens progressifs entre chaque niveau de résultat) (Spitzer, 1999 ; Williams, 1996). Mais ce faisceau de présomptions permet simplement de conclure que la formation est responsable, au moins en partie, de l'impact au niveau 4, sans toutefois chiffrer précisément dans quelle mesure.

La sixième étape vise à **convertir les données du niveau 4 en valeurs monétaires**. Cette étape sera suivie si l'objectif de l'évaluation est d'aller jusqu'au calcul du retour sur investissement. Là encore, Phillips (2000, p. 15) suggère plusieurs techniques pour effectuer cette conversion : convertir les résultats en contribution aux profits ou en économies de coûts (les données étant généralement disponibles dans l'organisation) (valeur standard), traduire les améliorations de la qualité en économies de coûts (valeur standard), traduire en valeur monétaire le temps des employés en fonction des coûts de main-d'œuvre (lorsque la formation vise à faire économiser du temps de travail) (coût horaire), utiliser l'historique des coûts pour évaluer l'apport d'une amélioration, utiliser les rapports/jugements d'experts, qu'ils soient internes ou externes, pour procéder à une estimation de la valeur de l'amélioration (selon les cas et les formations), recourir à des données issues de bases de données internes et externes afin de connaître la valeur ou le coût de certains éléments nécessaires au calcul puis estimer l'impact financier de la formation, lier avec d'autres mesures, demander une estimation de la valeur de l'amélioration aux formés eux-mêmes, demander une estimation de valeur de l'amélioration à d'autres acteurs (superviseurs, managers, équipe, etc.)⁷³⁹, etc. Pour différents auteurs, le recueil de données chiffrées n'est pas toujours chose possible car les entreprises ne disposent pas toujours d'indicateurs en interne permettant de chiffrer l'impact de la formation (Newby, 1992, cité par Tamkin *et al.*, 2002 ; Spitzer, 1999). Aussi, si les parties prenantes de la formation ont considéré qu'il n'y avait pas d'intérêt à calculer le retour sur investissement, alors les données de niveaux 3 et 4 seront rapportées, sans le résultat de ce calcul.

⁷³⁹ Nous pensons à ce sujet que l'addition de multiples subjectivités aboutit à une certaine forme d'objectivité.

La septième étape vise à **comptabiliser les coûts de la formation**. Il s'agit des coûts directs (généralement simples à obtenir) mais aussi indirects de la formation (plus difficiles à calculer). Phillips (2003b, p. 5) catégorise ainsi les coûts directs : les coûts de l'analyse des besoins (au prorata), ceux de conception et de développement de la formation (au prorata)⁷⁴⁰, ceux de délivrance de la formation (matériel du programme, coûts du formateur pour préparer et animer la formation, coûts d'installations et de locaux de formation, coûts de transport, d'hébergement et de restauration, etc.) et ceux de l'évaluation⁷⁴¹. Les coûts indirects de la formation comprennent les salaires et avantages sociaux des participants, les coûts d'administration⁷⁴², d'encadrement et les frais généraux (au prorata), la baisse de la productivité durant le temps de la formation et l'augmentation de la charge de travail pour le personnel restant. Il est à noter que les coûts liés à la rémunération (salaires et traitements) peuvent représenter environ 50 % du total des coûts de formation (Meyer-Dohm, 1988, p. 195).

La huitième étape est destinée à **calculer le retour sur investissement**. À partir des données collectées aux étapes 6 et 7, les bénéfices monétaires seront comparés aux coûts de la formation :

$$(\text{bénéfices de la formation} - \text{coûts de la formation})$$

De cette simple formule de calcul peuvent découler trois indicateurs (Phillips, 1994) :

- **Le ratio bénéfices/coûts de la formation** (« *benefit to cost ratio* ») : cet indicateur, fréquemment utilisé, se calcule ainsi : bénéfices / coûts de la formation. Ainsi, un ratio de 1,5 signifie que chaque euro investi en formation rapportera 1,5 euro⁷⁴³.
- **Le pourcentage de retour sur investissement** (« *ROI percentage* ») : il se calcule ainsi : $((\text{bénéfices} - \text{coûts de la formation}) / \text{coûts de la formation}) \times 100$. Il est fréquent de comparer ce pourcentage à d'autres pourcentages de retour sur investissement, mais sur des opérations autres que celles relatives au développement des RH⁷⁴⁴. Cette méthode est aussi utilisée par Chase (1997, cité par Gosselin, 2005,

⁷⁴⁰ Préférentiellement étalés sur sa durée de vie.

⁷⁴¹ À noter que, selon l'auteur, 10 à 15 % des ressources financières investies en formation devraient être consacrées à l'évaluation. Dans la pratique, nous en sommes encore loin.

⁷⁴² Notamment les rémunérations des membres du service formation.

⁷⁴³ Ce type de raisonnement est à prendre avec un certain recul, au risque d'inciter à la surenchère et à l'explosion de budgets formation, au seul titre de ce ratio.

⁷⁴⁴ Quelle cible se fixer en matière de retour sur investissement ? Phillips (2000, p. 18) identifie quatre positions possibles : se fixer la même valeur que pour les autres investissements (position conservatrice, à savoir généralement 15 %), se fixer une valeur légèrement au-dessus des autres investissements (ex. 25 %), se fixer sur le seuil de rentabilité (donc 0 %) ou se fixer en fonction des attentes des clients internes.

p. 24). Il peut aussi consister en l'estimation d'une comparaison directe des bénéfices et des coûts, exprimée en pourcentage (Shepherd, 1999, cité par Gosselin, 2005, p. 24), qui se calcule ainsi : $(\text{bénéfices} / \text{coûts}) \times 100$.

- **Le temps de retour sur investissement** (« *payback period* ») : cet indicateur financier mesure le temps nécessaire (en mois) avant que les bénéfices de la formation ne soient supérieurs aux coûts engendrés par celle-ci, donc que la formation génère un retour sur investissement. Cette méthode est aussi proposée par Shepherd (1999, cité par Gosselin, 2005, p. 24) qui parle de « délai de récupération ». Il se calcule ainsi : $\text{délai de récupération en mois} = \text{coûts} / \text{avantages mensuels}$.

Quelle que soit la formule choisie, un point délicat est de définir précisément quelle devra être la période de prise en compte des résultats pour le calcul de ce retour sur investissement.

Afin de tenir compte des éléments non-quantifiables, et donc non-intégrables au calcul du retour sur investissement, la neuvième étape consiste à **identifier les bénéfices intangibles** qui, à la différence des bénéfices tangibles, ne peuvent être directement convertis en valeurs monétaires. Ils n'en restent pas moins importants. En effet, « Certaines formations ne sont qu'une partie indivisible d'un projet plus vaste, d'autres ont des objectifs stratégiques de changement de vocabulaire, de valeurs, d'attitude ou de climat... » (Dessureault et Roussel, 2002, p. 55). Les bénéfices intangibles identifiés par Phillips (2003a) sont les suivants : l'amélioration des communications, l'amélioration du moral chez les employés, l'amélioration des relations interpersonnelles, la réduction de la nature des griefs, la diminution du nombre de plaintes de la part des clients, la réduction des recours légaux et l'augmentation de la qualité du service⁷⁴⁵ (Meignant, 2006, p. 394). Comme le souligne Meignant (2006), « la formation n'a un effet mesurable que parce qu'elle génère aussi des bénéfices plus intangibles » (p. 394), ces derniers pouvant alors s'apparenter à un sixième niveau d'évaluation.

⁷⁴⁵ Nous pensons toutefois que ces éléments sont, pour la plupart, tangibles et donc mesurables. Visiblement, il semble que Phillips (2003a) qualifie comme « intangibles » les résultats qui ne sont pas convertissables en unités monétaires, donc sujets au calcul du retour sur investissement.

2.5.2.4 Phase 4 : *Reporting*

Enfin, la dixième et dernière étape du processus consiste à **élaborer les rapports et à communiquer les résultats**. Ces rapports comprennent l'ensemble des résultats des différents niveaux (1, 2, 3 et 4), le retour sur investissement ainsi que les bénéfices intangibles. Les leviers et obstacles au transfert sont également signalés et intégrés au rapport d'évaluation⁷⁴⁶. En résumé, on retrouve toutes les données collectées aux étapes précédentes. Les conclusions et recommandations sont également rapportées. Les conclusions comprennent des informations comme ce qui a causé les résultats, ce qui a fonctionné ou non, etc. Les recommandations portent elles sur les prochaines étapes et la manière dont les résultats peuvent être exploités en vue d'améliorations à mettre en œuvre.

On peut aussi questionner la fiabilité des sources d'information et la crédibilité des données recueillies car de celles-ci dépendra en grande partie la qualité des résultats de l'évaluation, d'où l'intérêt de construire et de prévoir les instruments et méthodes de collecte et d'analyse adéquats. Pour Phillips (2000, p. 16), la crédibilité des données issues de l'évaluation peut être influencée par de nombreux facteurs, comme la réputation de la source des données, celle de la source de l'étude, les motivations des chercheurs, la méthodologie de l'étude, les hypothèses formulées dans l'analyse, le réalisme des résultats, le type de données ou le périmètre de l'analyse.

Pour aider les praticiens dans la conduite de son processus de mesure du retour sur investissement, Phillips propose douze principes directeurs à respecter⁷⁴⁷.

⁷⁴⁶ Il est d'ailleurs à noter que les données relatives aux comportements (niveau 3) sont collectées et suivies tout au long du processus car il s'agit là d'une variable clé qui va déterminer ou non l'impact au niveau 4.

⁷⁴⁷ Phillips (2000, p. 20) suggère aussi différents conseils pour mettre en œuvre son processus de mesure du retour sur investissement de la formation : planifier l'évaluation au plus tôt dans le processus (point clé), construire l'évaluation dans le processus de formation, partager les responsabilités en matière d'évaluation, exiger des participants de mener d'importantes étapes, utiliser des méthodes raccourcies pour les étapes importantes (ex. estimations, questions...), utiliser un échantillonnage pour sélectionner les programmes de formation les plus appropriés pour l'analyse du retour sur investissement, utiliser des estimations dans la collecte et l'analyse de données, développer des capacités internes pour appliquer le processus de retour sur investissement, utiliser une application Web afin de réduire le temps (ex. dans le processus, pour développer une base de données importante) et rationaliser le processus de *reporting* (présentation de rapports, des résultats).

Encadré 8. Les douze principes directeurs du ROI Process

1. When conducting a higher-level evaluation, collect data at lower levels.
2. When planning a higher level evaluation, the previous level of evaluation is not required to be comprehensive.
3. When collecting and analyzing data, use only the most credible sources.
4. When analyzing data, select the most conservative alternatives for calculations.
5. Use at least one method to isolate the effects of the program or project.
6. If no improvement data are available for a population or from a specific source, assume that little or no improvement has occurred.
7. Adjust estimates of improvements for the potential error of the estimates.
8. Avoid use of extreme data items and unsupported claims when calculating ROI calculations.
9. Use only the first year of annual benefits in the ROI analysis of short-term solutions.
10. Fully load all costs of the solution, project, or program when analyzing ROI.
11. Intangible measures are defined as measures that are purposely not converted to monetary values.
12. Communicate the results of the ROI Methodology to all key stakeholders.

Source : site Internet du ROI Institute.

Un tel process a d'autant plus d'importance que plusieurs recherches ont montré que plus la formation était planifiée au départ, plus il y avait de possibilités d'isoler et de mesurer les facteurs de la formation servant à calculer sa rentabilité ou à procéder à une analyse coûts-bénéfices (Chase, 1999, cité par Gosselin, 2005, p. 29 ; Parry, 1996 ; Phillips, 1996).

Les travaux de Phillips (1994, 1998) ont contribué efficacement au développement de la recherche en évaluation de la formation tout en introduisant progressivement ces pratiques dans les entreprises. Il a publié de nombreux ouvrages recensant un grand nombre d'études de cas⁷⁴⁸, présentant pour chaque les entreprises concernées, les caractéristiques des formations évaluées (ex. objectifs, méthodes pédagogiques, publics visés, coût, durée, etc.), le dispositif méthodologique déployé⁷⁴⁹, les données recueillies et les principales conclusions issues des résultats de l'évaluation (résultats organisationnels, retour sur investissement⁷⁵⁰ ou bénéfices intangibles). D'autres auteurs ont aussi mené des études visant à étudier le lien entre formation et performance organisationnelle (Aragón-Sánchez, Barba-Aragón et Sanz-Valle, 2003 ; Barrett et Hövels, 1998 ; Barrett et O'Connell, 1997, 2001 ; Bartel, 1994, 1995 ; Bishop, 1991 ; Black et Lynch, 1996, 1997 ; d'Arcimoles, 1995 ; Holzer, Block, Cheatham et Knott, 1993 ; Kochan et Osterman, 1994 ; Kruger et Rouse, 1998 ; Lynch et Black, 1995 ; Morrow, Jarrett et Rupinski, 1997 ; Ottersten, Lindh et Mellander, 1996 ; Paquet, Kasl, Weinstein et Waite, 1987 ; D. G. Robinson et J. C. Robinson, 1989 ; Tan et Batra, 1995). Ces études, majoritairement nord-américaines, se distinguent notamment au niveau des

⁷⁴⁸ Pour une synthèse de ces études, voir Gaudet (2001) et Meignant (2006, p. 395).

⁷⁴⁹ Généralement, des études de cas avec un groupe de contrôle, des études de cas sur un groupe avec une mesure avant et une mesure après la formation, ou encore des études de cas sur longue période.

⁷⁵⁰ En valeurs monétaires ou en pourcentages. Les taux de retour sur investissement présentés sont tous positifs, s'étendant sur une amplitude assez large (de 100 % à 2 140 %).

méthodes⁷⁵¹, avec plus ou moins de pertinence au niveau de l'opérationnalisation des variables⁷⁵². La vérification de l'impact de la formation n'y est pas systématique, car pouvant différer selon les contextes étudiés (en fonction du secteur d'activité, de la nature des formations, des publics visés, etc.), preuve qu'une évaluation rigoureuse de l'efficacité de la formation est nécessaire (telle que celle proposée par le *ROI Process* de Phillips) afin d'en tirer des conclusions fiables et contextualisées.

Il est à noter que d'autres études, plus rares, ont été plus loin en tentant de démontrer l'impact de la formation sur la performance financière de la firme (Bassi, Ludwig, McMurrer et Van Buren, 2002 ; d'Arcimoles, 1995). Leurs résultats⁷⁵³ restent toutefois à relativiser car, comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, corrélation n'est pas causalité. Aussi, avant de vouloir démontrer l'impact de la formation sur la performance financière, il convient déjà de maîtriser la démonstration de son impact sur la performance organisationnelle. Les travaux de Phillips y ont largement contribué.

2.5.3 Utilités et finalités

La mesure du retour sur investissement peut procurer un certain nombre d'avantages aux praticiens, très proches de ceux identifiés au niveau 4.

Au vu de la croissance des budgets formation et des attentes toujours plus fortes des commanditaires en matière de résultats, il est judicieux d'évaluer jusqu'à ce niveau pour **gagner en crédibilité en adoptant le langage commun de l'entreprise** : celui du **chiffre**. C'est en effet l'occasion de montrer que la formation n'est pas qu'un coût en affichant clairement ce qu'elle rapporte ou fait économiser, par des résultats chiffrés exprimés en valeurs monétaires. D'après D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 64), les responsables formation qui se verront demander par leur direction générale de prouver les

⁷⁵¹ Généralement soit sous la forme d'études de cas comme celles menées par Phillips (visant à montrer l'impact organisationnel de la formation, parfois jusqu'au retour sur investissement), soit sous la forme d'études longitudinales portant sur un échantillon d'entreprises (visant à établir un lien entre l'effort de formation de l'entreprise et la productivité, la rentabilité économique, la valeur ajoutée, etc.).

⁷⁵² Par exemple, certaines études s'attardent juste sur le fait qu'un salarié ait été formé ou non pour apprécier l'effort de formation, sans évaluer l'intensité de la formation (au travers du volume d'heures, par exemple).

⁷⁵³ Sur la base de leurs échantillons respectifs, la première conclut à un lien positif fort entre l'effort de formation (taux de participation financière) et la rentabilité financière (immédiate ou retardée), alors que la seconde identifie un impact positif de la formation sur la performance financière (rendement des capitaux, rendement de l'actionnaire).

retombées économiques des programmes de formation mis en œuvre seront de plus en plus nombreux à l'avenir, même si cela ne se fait pas toujours encore sentir. De plus, si la direction générale est convaincue de la faisabilité du calcul, ils ne voudront pas forcément entendre dire qu'il ne sera pas possible d'évaluer précisément le retour sur investissement de tel ou tel programme centré sur le *leadership* (entre autres). Pour Phillips (2000), c'est en évaluant les niveaux toujours supérieurs dans le temps que, une fois le stade de la mesure du retour sur investissement atteint, le service formation pourra être perçu comme un centre de profit. Charge donc au responsable formation de se focaliser sur les mesures que souhaitent voir les clients internes⁷⁵⁴ et qu'ils utilisent tous les jours. Sur ce point, Dunberry et Péchard (2007, p. 41) suggèrent de lier encore davantage les systèmes de formation et de production afin de faciliter l'évaluation des résultats de formation. Cela implique que les décideurs des deux systèmes se mettent d'accord, en amont, dès la conception de la formation, sur les objectifs de celle-ci, sur ses liens avec les améliorations de performance attendues par le système de production (en termes de comportements et de résultats aux niveaux 3 et 4). De plus, le système de production devra être en mesure de faire le lien entre la formation, ses effets et les indicateurs qu'il utilise déjà pour sa gestion opérationnelle courante⁷⁵⁵. Il sera ainsi plus facile et rapide de bâtir un système d'évaluation du retour sur investissement pour une formation particulière, si tous ces éléments sont déjà clarifiés et si les éléments de coûts et de valeurs des indicateurs sont connus (par exemple, en termes de productivité ou de qualité). Les auteurs conseillent de procéder ainsi pour toutes les formations visant un impact financier.

Par ailleurs, il est possible d'avoir des impacts positifs au niveau 4 mais avec un retour sur investissement insuffisant (formation trop coûteuse ou bénéfices moindres). Le niveau 5 permet ainsi d'**évaluer l'efficience des formations**⁷⁵⁶. Cette notion d'efficience peut être définie comme le « rapport entre le coût d'obtention du résultat et le résultat produit » (Meignant, 2006, p. 404). La question de son évaluation se pose tant pour les actions visant à améliorer la performance à court terme que pour celles accompagnant la réalisation de projets. La question est simple : « aurait-on pu obtenir les mêmes résultats plus vite et moins cher en s'y prenant différemment ? » (Meignant, 2006, p. 388). Le problème de l'efficience se pose

⁷⁵⁴ Il est d'ailleurs important d'établir un partenariat avec le client interne pour analyser les besoins, définir les indicateurs, collecter les données, communiquer les résultats, etc.

⁷⁵⁵ Nous partageons vivement les conseils de ces auteurs et pensons qu'un bon dispositif d'évaluation de la formation ne doit pas forcément « réinventer l'eau chaude », mais être capable de rassembler ce dont dispose déjà l'entreprise pour piloter son activité. L'évaluation doit pouvoir apporter les réponses souhaitées en rassemblant et en structurant l'existant, plutôt qu'en obligeant à la construction de nouveaux outils de mesure.

⁷⁵⁶ Alors que les niveaux précédents portaient seulement sur l'évaluation de l'efficacité (à différents niveaux).

donc à la fois en amont, pour optimiser le choix des solutions formation (en comparant les gains potentiels au coût de la solution retenue), et en aval, pour vérifier s'il s'agissait effectivement de la solution la plus efficiente (si le résultat a été atteint, l'a-t-il été au meilleur coût ?) (Meignant, 2006, p. 404). Il s'agira donc d'élaborer différents scénarios : formation interne ou externe, type de formation (stage, *e-learning*, *coaching*...), durée, volume de formés, prestataires, etc. (Meignant, 2006, p. 390). Par exemple, Pizon (1983) suggère une méthode de calcul afin de déterminer le point mort à partir duquel l'acquisition d'un dispositif d'*e-learning*⁷⁵⁷ serait rentable. Pour les formations en présentiel, il est généralement facile de chiffrer les coûts de la formation⁷⁵⁸, charge ensuite au gestionnaire d'agir en chasseur de coûts (« *cost killer* ») (Meignant, 2006, p. 404). Il pourra alors étudier chacun des postes de la formation s'il le souhaite, ou encore réduire le volume horaire de formation. Dans notre économie de la connaissance en création, il sera difficile de prétendre diminuer le nombre d'heures de formation, les besoins d'apprentissage étant croissants⁷⁵⁹. Pour Meignant (2006, p. 405), ce raisonnement à l'heure provient du système scolaire. Ici, il s'agit de sortir de cette logique pour réfléchir en termes d'optimisation des moyens en vue de résultats. De plus en plus, et notamment dans les entreprises d'une certaine taille, le responsable formation devra raisonner en tant qu'investisseur (Meignant, 2006, p. 404), ou en tant que « fournisseur de services d'apprentissage à forte valeur ajoutée, et non plus en variante privée de directeur d'école » (Meignant, 2006, p. 405). Et s'il ne s'inscrit pas de lui-même dans cette logique, gageons que ce sera sa direction générale qui le lui demandera. L'évaluation de l'efficacité consiste ainsi à croiser « un ou plusieurs critères d'évaluation de l'efficacité et ceux des coûts engagés sur une formation », permettant d'obtenir le taux d'efficacité d'une formation, « critère permettant de comparer des actions entre elles et d'effectuer des choix stratégiques », essentiellement « dans des logiques de comparaison internes » (Parmentier, 2008, p. 207). L'obtention de ces ratios avantages/coûts est, dans les faits, délicate. « Il est donc nécessaire d'étayer le projet par une argumentation chiffrée, et d'en suivre la réalisation pour vérifier de la pertinence des hypothèses de départ » (Meignant, 2006, p. 406). Là encore, l'évaluation sera également permanente afin de vérifier que l'on ne s'éloigne pas des objectifs comme des impératifs de coût, et si des dérives potentielles ont pu être identifiées afin de les corriger au plus vite.

⁷⁵⁷ Alors nommé enseignement assisté par ordinateur (EAO).

⁷⁵⁸ La formule de calcul posée par l'auteur est la suivante :

CHM (coût horaire moyen par formé : salaire chargé, coût pédagogique, frais) x nombre d'heures formés

⁷⁵⁹ L'auteur rappelle, à juste titre selon nous, « que la capacité d'extension du système basé sur le modèle économique du stage est limitée (on ne va pas multiplier à l'infini les formateurs et les salles de formation) » (Meignant, 2006, p. 405).

2.5.4 Difficultés et limites

Le premier inconvénient est que la mesure du retour sur investissement **ne s'applique pas à toutes les formations**. Par exemple, différents auteurs notent la difficulté, voire l'impossibilité, à chiffrer monétairement les résultats des formations portant sur des savoirs comportementaux, tels, entre autres, la communication, la motivation, la résolution de problèmes, la gestion du temps, le *leadership* ou le service à la clientèle (Abernathy, 1999 ; Kirkpatrick, 1998 ; Pine et Tingley, 1993 ; Wang *et al.*, 2002). Meignant (2006, p. 395) note toutefois que les formations évaluées par Phillips sont souvent réputées être impossibles à évaluer en termes de retombées financières (ex. développement personnel, relations interpersonnelles). Dans tous les cas, il est nécessaire de voir si les caractéristiques de la formation (ex. son coût, le nombre de formés, les attentes de la direction générale, ses résultats potentiels, etc.) justifient une évaluation à ce niveau, en validant notamment que les bénéfices attendus de l'évaluation sont bien supérieurs aux coûts qu'elle va générer⁷⁶⁰. Pour choisir les programmes sujets à une évaluation de niveaux 4 et 5, Phillips (2000, p. 20) propose de retenir les critères suivants : le cycle de vie attendu du programme, l'importance du programme pour répondre aux objectifs organisationnels (stratégiques, opérationnels), le coût du programme, sa visibilité, la taille de l'effectif de formés visé et l'étendue de l'intérêt du management pour le programme. L'auteur conseille ainsi de ne pas calculer le retour sur investissement d'un programme de formation dans plus d'un cas sur dix (d'autant que ce calcul n'est pas possible pour toutes les formations). Et l'auteur de préciser que la mesure du retour sur investissement reste avant tout une affaire de jugement, plus que de calcul mathématique.

Par ailleurs, la mesure du retour sur investissement se heurte encore à **des difficultés méthodologiques**, qu'il s'agisse de celles rencontrées au niveau 4 mais aussi d'autres propres au niveau 5, pouvant expliquer que les praticiens n'y aient presque jamais recours⁷⁶¹. Caspar et Meignant (1988, p. 15-19) relèvent ainsi quatre difficultés majeures, méthodologiques, mais aussi culturelles et organisationnelles :

- Le contrôle des variables pouvant influencer la performance, en même temps que la formation, est quasiment impossible dans les faits et reste très difficile dans les recherches. C'est ainsi que pour certains auteurs, « tout contrôle précis du succès est

⁷⁶⁰ Le passage du niveau 4 au niveau 5 n'est pas facile et peut être très coûteux.

⁷⁶¹ Nous présenterons des chiffres en attestant plus loin.

voué à l'échec », de par « la variété des facteurs incontrôlables et non ou difficilement estimables sur le succès d'une mesure de formation » (Meyer-Dohm, 1988, p. 197). Pour Mathieu (1988), « chaque fois que l'on isole la formation pour en juger les résultats, il faut être prudent, et se contenter d'exploiter un résultat favorable pour conforter sa démarche » (p. 79), en gardant à l'esprit l'importance potentielle de ces variables exogènes.

- Le calcul du retour sur investissement de la formation rencontre encore beaucoup trop d'obstacles pour se prêter à un calcul rigoureux (difficultés à comptabiliser l'ensemble des coûts de la formation, directs et indirects, et à convertir les données en valeurs monétaires afin de calculer les bénéfices potentiels). Au-delà des aspects techniques, les aspects sociaux et managériaux rendent d'autant plus ardue toute tentative.
- La logique du long terme est quasiment indissociable de celle du retour sur investissement : « l'investissement dans la formation est d'abord fait d'une attitude d'anticipation, acceptant qu'une partie des ressources et résultats d'aujourd'hui soient consacrés à préparer l'avenir » (Caspar et Meignant, 1988, p. 17).
- La logique de retour sur investissement de la formation peut aboutir à certaines discriminations, comme le fait de « surinvestir » dans la formation de certains salariés (ex. les cadres, plus qualifiés) au détriment d'autres, avec pour conséquence des « désinvestissements ». Il est donc dangereux d'appliquer une rigueur extrême d'investisseur en matière de formation.

Nous pourrions également y ajouter **la durée de l'utilité de l'évaluation**. En effet, est-ce que les résultats seront encore utiles à l'organisation lorsqu'ils seront obtenus et visibles ? C'est pourquoi Phillips (2000, p. 18) conseille de collecter les données sur une période d'un an au maximum pour le calcul du retour sur investissement, ce qui peut déjà paraître lointain pour apporter des réponses rapides aux commanditaires.

Ainsi, au vu des obstacles qui s'opposent à la mesure précise de la rentabilité des investissements en formation, peut-être est-il plus raisonnable d'adopter une démarche d'évaluation globale des effets de la formation. Le modèle doit aussi tenir compte des attentes des commanditaires, de leur niveau d'exigence : l'expression des résultats en valeur monétaire est-elle importante pour eux ? Une large place sera-t-elle accordée à la subjectivité ? Il est également intéressant de leur montrer clairement ce qu'implique chaque approche, afin que chacun prenne conscience du chantier potentiel à mener.

C'est aussi en réponse à ces difficultés que Hodges (citée par Goldwasser, 2001) et J. D. Kirkpatrick et W. K. Kirkpatrick (2010, 2011) ont promu la logique de « **retour sur les attentes** » (« *return on expectations* »), présentée précédemment. Celle-ci peut tout à fait répondre aux attentes de nombre de commanditaires. Il est aussi possible de se limiter à la mesure du retour sur investissement d'un projet, dans lequel le responsable formation a pris part, tout comme d'autres responsables (comme c'est généralement le cas)⁷⁶².

On pourra alors se « contenter » de **la mesure de la rentabilité du projet dans sa globalité**, sans chercher à identifier précisément la part de responsabilité de la formation, car « ce qui est important, c'est le résultat obtenu solidairement, pas la recherche du coupable » (Meignant, 1986, p. 102). En effet, « dans l'esprit de la Qualité totale, c'est le résultat obtenu solidairement qui est important, plus que la distribution des félicitations aux différents contributeurs du résultat » (Meignant, 1986, p. 92).

Pour conclure sur ce point, il est à noter que pour certains auteurs, le retour sur investissement ne serait pas un cinquième niveau à part entière, mais l'une des trois techniques (perceptuelle, performance, financière) permettant d'évaluer le niveau 4 de Kirkpatrick (Schaffer et Keller, 2003, cités par Gosselin, 2005, p. 31). Il nous semble toutefois justifié de distinguer les niveaux 4 et 5, notamment pour appuyer l'idée de « formation-investissement ».

⁷⁶² Par exemple, un projet de changement d'un outil de production peut réunir le responsable formation, le responsable de production, le responsable de la qualité, etc. Plutôt que de « tirer la couverture vers soi », une attitude raisonnable consiste à admettre que les contributions de chacun sont nécessaires et que c'est de la complémentarité des contributions que viendra la performance. Cette logique amène à considérer que peu importe que tel facteur ait contribué plus que tel autre, dès lors que le projet est mené à bien et que le résultat est atteint.

Conclusion

Ce chapitre a montré la variété des modèles théoriques d'évaluation de la formation existants. Nous avons aussi vu que l'évaluation de la formation faisait l'objet de débats fréquents, dont l'objectif est, entre autres, de dépasser le modèle de Kirkpatrick afin de proposer un modèle plus complet, intégrant notamment les différents facteurs susceptibles d'influencer l'efficacité de la formation. Ces facteurs sont nombreux et variés, et peuvent difficilement tous siéger au sein d'un même modèle servant simultanément la science et la pratique. Partant de ce constat, nous serions tenté de citer Savall et Zardet (2004b) dénonçant les excès des recherches sur les liens entre GRH et performance : « Arrêtons les mesures inutilisées ! » (p. 4) ; « arrêtons recherches et pratiques de mesures hyper-analytiques et nanoscopiques inutilisables » (p. 22). Dans le même esprit, Morin et Delavallée (2000) pensent qu'« Il ne faut pas chercher à modéliser pour modéliser, par jeu intellectuel ou par seul souci de rigueur scientifique, mais modéliser pour agir. Un modèle pertinent résultera ainsi toujours d'un équilibre entre exhaustivité et opérationnalité » (p. 68). C'est peut-être l'une des conditions essentielles pour faire en sorte que la recherche contribue de façon réelle et pérenne au développement des pratiques empiriques d'évaluation des formations. Justement, l'abondante littérature scientifique trouve-t-elle un écho sur le terrain ? Rien n'est moins sûr. Ce point sera au cœur du chapitre suivant.

CHAPITRE IV. ÉTAT DES LIEUX DES PRATIQUES D'ÉVALUATION

Introduction

Selon le dernier baromètre du cabinet de conseil Towers Perrin⁷⁶³, seules 23 % des entreprises françaises affirment avoir recours à des indicateurs spécifiques afin de mesurer leur performance RH (Quérue, 2006). S'appuyant sur leur propre expérience et celle de plusieurs experts et praticiens, Le Louarn et Wils (2001, p. 20) estiment que 60 à 70 % des DRH n'utilisent aucune méthode d'évaluation de leur efficacité (sans distinction de pratiques de GRH). Phillips (1996) fait le même constat, en considérant que « rien ne s'améliore tant qu'il n'est pas mesuré »⁷⁶⁴ (p. 4, traduction libre). Qu'en est-il plus spécifiquement de la formation ? Dionne (1995) constate aussi que les évaluations des formations ne sont pas réalisées systématiquement, que ce soit par les responsables formation ou par les formateurs. Quelques chiffres permettent de confirmer ces propos. Ainsi, après avoir présenté quelques chiffres et constats sur la réalité empirique des pratiques d'évaluation des formations dans les entreprises, nous nous interrogerons sur les raisons qui amènent les praticiens à ne pas évaluer les formations. Puis, nous terminerons sur les raisons qui, au contraire, justifient d'évaluer les formations, appelant les praticiens à prendre leurs responsabilités de gestionnaires garants de l'efficacité de leurs actions.

1 Les pratiques d'évaluation des formations dans les entreprises

Afin de rendre compte de la réalité des pratiques d'évaluation, nous allons étudier successivement le cas des entreprises européennes et nord-américaines⁷⁶⁵, ceci au travers des quatre niveaux de Kirkpatrick (1998).

⁷⁶³ Depuis sa fusion avec Watson Wyatt, début 2010, la société se nomme Towers Watson.

⁷⁶⁴ « *nothing improves until it is measured* » (Phillips, 1996, p. 4).

⁷⁶⁵ Notre recherche doctorale étant française, il aurait été logique de nous intéresser d'abord aux chiffres français. Toutefois, du fait de la grande rareté des études portant sur les entreprises françaises, il nous a semblé plus raisonnable d'inclure les quelques chiffres français dont nous disposions dans une analyse plus globale des pratiques des entreprises européennes. Puis, nous avons souhaité intégrer les données des études portant sur les entreprises nord-américaines pour une raison très simple : c'est en Amérique du Nord que les études de ce type sont les plus nombreuses, offrant ainsi un matériau empirique dense. Estimant que les données dont nous disposions étaient suffisamment riches et nombreuses, nous avons décidé de ne pas élargir l'analyse aux autres continents (ex. Afrique, Asie), l'analyse intercontinentale des pratiques d'évaluation des formations n'étant pas un objectif central de cette thèse.

1.1 L'évaluation de la formation dans les entreprises européennes

Nous allons dans un premier temps exposer les résultats de quelques études⁷⁶⁶ sur les pratiques d'évaluation des formations des entreprises européennes, avant de les analyser brièvement et de porter un jugement sur l'état des pratiques dans ces entreprises.

Tableau 30. Pratiques d'évaluation des formations des entreprises européennes

Auteurs	Pays	Niveau 1 Réactions	Niveau 2 Apprentissages	Niveau 3 Comportements	Niveau 4 Résultats
Mathews <i>et al.</i> (2001) ⁷⁶⁷	Royaume-Uni	58 %	40 %	42 %	44 %
	Finlande	61 %	31 %	31 %	38 %
	Portugal	74 %	51 %	53 %	41 %
Meignant (2006, p. 366) ⁷⁶⁸	25 pays de l'UE ⁷⁶⁹	71 %	30 % 40 %	60 %	19 %
Formaeva (2010) ⁷⁷⁰	France	81,3 %	60 %	36,3 %	13,8 %

Source : d'après Formaeva (2010) ; Mathews *et al.* (2001) et Meignant (2006, p. 366).

⁷⁶⁶ Nous n'avons pas intégré les résultats de l'étude de l'AFDEC (2006) dont une partie portait pourtant sur les pratiques d'évaluation des formations des entreprises françaises. Ce choix est principalement dû au fait que les expressions utilisées étaient trop imprécises (dans les questions posées et dans la présentation des résultats), ne permettant pas de distinguer clairement ce qui relève des niveaux 3 ou 4 de Kirkpatrick, par exemple.

⁷⁶⁷ Un questionnaire fut envoyé par voie postale à 3 000 responsables qualité des trois pays étudiés, ce qui permit d'obtenir 450 questionnaires complétés à analyser. Cette partie quantitative fut complétée par quelques entretiens en profondeur menés dans un minimum de cinq organisations par pays auprès de responsables formation, de cadres supérieurs ou de responsables qualité, ceci afin de mieux interpréter les données issues des questionnaires. Les résultats présentés ici sont basés sur l'ensemble des réponses de tous les pays (même si l'échantillon anglais est un peu plus grand que les autres). Les auteurs ont subdivisé le niveau 1 en trois éléments (simple évaluation de satisfaction, évaluation par le participant de la valeur/pertinence de la formation, évaluation informelle par les participants ou les managers). Afin de rester cohérent dans notre présentation et dans notre volonté de faire un état des lieux des pratiques réelles, nous n'avons retenu que la valeur pour l'évaluation de la satisfaction (car c'est bien l'objet du niveau 1 de Kirkpatrick). Les auteurs ont aussi subdivisé le niveau 4 en deux éléments : l'évaluation formelle des bénéfices obtenus et l'impact sur des indicateurs fréquemment mesurés dans les approches de management de la qualité totale (ex. satisfaction du personnel, satisfaction des clients). Nous n'avons pas retenu le premier qui relève davantage du niveau 5 de Phillips.

⁷⁶⁸ L'étude distingue deux éléments correspondant au niveau 2 de Kirkpatrick : « Réalisation de tests pour vérifier les nouvelles compétences » (30 %) et « Validation ou certification formelle des qualifications acquises » (40 %). Il est à noter l'existence d'une dernière catégorie nommée « Autres formulaires » (6 %) que nous n'avons pu classer dans l'une ou l'autre des colonnes par manque d'informations.

⁷⁶⁹ Désormais 27. Les chiffres ici portent sur l'ensemble des branches NACE couvertes par la FPC.

⁷⁷⁰ 80 organisations, de toutes tailles et de tous secteurs d'activité, ont participé à cette étude. Sans prétendre à une certaine représentativité statistique, elle permet néanmoins de se faire une première idée des pratiques d'évaluation des formations dans les entreprises françaises. Pour chaque niveau d'évaluation, il était demandé aux participants d'indiquer s'ils évaluaient ou non ce niveau. Trois choix de réponse étaient possibles : « Oui majoritairement de façon formelle », « Oui majoritairement de façon informelle » ou « Non ». Nous n'avons retenu ici que les réponses affirmant l'existence de pratiques formelles.

À la lecture de ces chiffres, au moins **trois constats doivent nous interpeller**. Tout d’abord, nous pouvons noter **la prédominance de l’évaluation de niveau 1**. Cela n’est pas une grande surprise : la littérature insiste fréquemment sur le fait que l’évaluation de niveau 1 est celle la plus pratiquée. À l’occasion d’une table-ronde organisée par le GARF, un participant affirmait : « La réalité des pratiques de formation actuelle est très peu évaluée. À 90 %, il s’agit de mesurer la “satisfaction du vendredi soir” qui correspond à une sorte d’Audimat » (Puzenat et le GARF, 2004, p. 43). Aussi, de manière générale, **la fréquence des évaluations diminue au fur et à mesure que l’on progresse dans la hiérarchie des niveaux** : ainsi, on évalue davantage le niveau 1, moins le niveau 2, encore moins le niveau 3 et l’évaluation de niveau 4 demeure la plus rarement pratiquée. Cette diminution des pratiques au fil des niveaux est flagrante à la lecture des résultats de l’étude de Formaeva (2010). Il y a toutefois des exceptions car **certains chiffres relatifs à l’évaluation des niveaux 3 et 4 nous semblent élevés**. Par exemple, d’après l’étude présentée par Meignant (2006, p. 366), le transfert des acquis serait évalué en moyenne dans 60 % des cas par les entreprises européennes. Ce chiffre peut sembler élevé et nous serions curieux de consulter les détails méthodologiques de l’étude. En effet, nous avons fréquemment entendu des praticiens qui affirmaient évaluer les formations « à froid » (correspondant, au moins dans leur esprit, à l’évaluation du niveau 3 de Kirkpatrick). Or, dans les faits, l’évaluation correspondait à une simple question dans le cadre de l’entretien annuel d’évaluation, portant sur l’utilité des formations données au salarié dans l’année. Parfois, aussi, il s’agissait d’une évaluation qui était bien menée « à froid » (quelques semaines ou mois après la formation), mais dont les items portaient sur la satisfaction ou les apprentissages (mémorisation des connaissances), mais pas sur l’utilisation des acquis de la formation ou les modifications comportementales qui en résulteraient. Dans les deux cas, il ne s’agissait donc pas de réelles évaluations du transfert des acquis⁷⁷¹. Les chiffres donnés par Mathews *et al.* (2001) pour le niveau 4 sont aussi plus élevés que ceux donnés par les autres études. Cela vient peut-être du fait que les auteurs ont questionné des responsables qualité appartenant à des entreprises certifiées ISO ou disposant d’un système formalisé de management de la qualité. Dans ces conditions, il n’est pas étonnant que des liens soient établis entre la formation et certains indicateurs suivis par les qualitiens (ex. satisfaction des clients).

⁷⁷¹ C’est aussi pourquoi il ne nous semble pas judicieux de raisonner en termes d’évaluations « à chaud » et « à froid », car il s’agit plus de temps d’évaluation que d’objets d’évaluation en tant que tels.

Pour conclure sur le cas des entreprises européennes, il semble donc, à la lecture de ces quelques chiffres, que les pratiques d'évaluation des formations portant sur l'ensemble des niveaux de Kirkpatrick ne soient pas encore monnaie courante. Les responsables formation prennent donc rarement le temps d'évaluer :

Tout se passe trop souvent encore comme si l'on formait pour former. On sait que la formation est importante, et donc on forme. On a une vague idée de ce que cela peut apporter, mais on ne prend pas la peine de vérifier ce qu'il en est, puisque l'important est de former, la suite « allant de soi ». (Gerard, 2003, p. 15)

Meignant (2006) note ainsi « une assez nette contradiction entre l'ambition du discours sur l'investissement-formation et l'existence d'outils de gestion de la formation qui peuvent rarement témoigner d'autre chose que d'une augmentation des dépenses » (p. 365). Il semble donc qu'« investir dans l'enseignement et le développement des compétences relève encore en grande partie de *l'acte de foi* » (Buechtemann, 1998, p. 59). Ce déficit de pratiques est-il aussi constaté au sein des entreprises nord-américaines ?

1.2 L'évaluation de la formation dans les entreprises nord-américaines

Comme pour les recherches du domaine, c'est aussi aux États-Unis que sont menées la plupart des études sur les pratiques d'évaluation des formations des entreprises, notamment sous l'impulsion de certaines associations de spécialistes de la formation comme l'*American Society for Training and Development* (ASTD)⁷⁷². D'après une étude de cette association menée auprès de 300 professionnels des RH, 67 % des organisations évaluant leurs formations auraient recours au modèle de Kirkpatrick (Gosselin, 2005, p. 11), faisant de ce modèle une véritable référence. Mais est-il complètement exploité ? Déjà en 1988, une étude portant sur environ 300 organisations montrait qu'elles n'étaient que 20 % à évaluer les retombées économiques de la formation sur l'organisation (Shelton et Alliger, 1993, p. 43). La situation a-t-elle évolué au fil des ans ? Les chiffres issus de diverses études et regroupés dans le tableau suivant devraient amener des éléments de réponse.

⁷⁷² L'ASTD a d'ailleurs fait de la question de l'évaluation un thème récurrent de ses études, pendant que son homologue français, le GARF, n'y a consacré qu'une ou deux études partielles (sans d'ailleurs prendre comme référentiel le modèle de Kirkpatrick et en employant des termes vagues comme « évaluation à chaud » ou « évaluation à froid »). Preuve, s'il en est, qu'il existe un certain décalage (culturel ?) entre les États-Unis et la France sur l'importance de cette question.

Tableau 31. Pratiques d'évaluation des formations des entreprises nord-américaines

Auteurs	Niveau 1 Réactions	Niveau 2 Apprentissages	Niveau 3 Comportements	Niveau 4 Résultats
Kirkpatrick (1978)	75 %	50 %	- de 20 %	15 %
Ammons et Niedzielski-Eichner (1985)	90 %	-	-	- de 10 %
Bassi et Van Buren (1999)	89 %	29 %	11 %	2 %
1999 (selon Sugrue, 2003)	77 %	38 %	14 %	7 %
2000 (selon Sugrue, 2003)	78 %	36 %	9 %	7 %
2001 (selon Sugrue, 2003)	91 %	32 %	17 %	9 %
Twitchell <i>et al.</i> (2000) ⁷⁷³	73 %	47 %	31 %	21 %
ASTD (2002)	78 %	32 %	9 %	7 %
2002 (selon Sugrue, 2003)	75 %	41 %	21 %	11 %
Van Buren et Erskine (2002)	78 %	32 %	9 %	7 %
2004 (selon Sugrue et Kim, 2004)	74 %	31 %	14 %	8 %
Roussel (2006) ⁷⁷⁴	76 %	32 %	19 %	7 %
Pulichino (2007) ⁷⁷⁵	61,2 %	19,1 %	5,8 %	4,3 %

Source : d'après l'ASTD (2002) ; Dunberry (2006, p. 9) ; Dunberry et Péchard (2007, p. 14) ; Pulichino (2007) et Roussel (2006, cité par Dumay, 2006a, p. 5).

La lecture de ces chiffres conduit à **deux constats similaires à ceux établis dans les études européennes** : l'évaluation de niveau 1 demeure la plus pratiquée et plus l'on avance dans la hiérarchie des niveaux, plus rares sont les pratiques d'évaluation. Et contrairement aux chiffres européens, cette règle de la raréfaction de l'évaluation au fil des niveaux ne souffre d'**aucune exception** : la diminution de la fréquence des pratiques d'évaluation d'un niveau à l'autre est flagrante et systématique. Ainsi, aucune des études citées ne présente un pourcentage d'évaluation d'un niveau supérieur au pourcentage du niveau précédent⁷⁷⁶. De

⁷⁷³ Cette étude porte sur des programmes de formation technique seulement.

⁷⁷⁴ Ces chiffres portent sur des entreprises aux États-Unis et au Canada.

⁷⁷⁵ Dans cette étude, l'auteur s'est adressé aux 20 000 membres et associés d'une des communautés de professionnels de la formation les plus importantes des États-Unis, *The eLearning Guild*, qui se consacre aux questions de conception, de développement et de management de dispositifs de formation en ligne. Pour cela, l'auteur a publié un lien sur le site Internet de la communauté (<http://www.elearningguild.com>) pointant vers un questionnaire en ligne et a également contacté l'ensemble des membres et associés par courrier électronique pour les informer de l'existence de ce questionnaire (accessible durant quatre semaines, du 31 mai au 21 juin 2006). L'étude compte 446 répondants, appartenant à des organisations assez hétérogènes mais équitablement représentées, tant du point de vue de leur effectif (allant de moins de 100 à plus de 50 000 employés) que de leur type ou secteur d'activité. Le questionnaire comprenait 25 questions mais une partie seulement portait sur la fréquence des pratiques d'évaluation. Pour mesurer les pratiques, une échelle de fréquence à cinq niveaux a été utilisée (1 – Jamais, 2 – Rarement, 3 – Parfois, 4 – Fréquemment, 5 – Toujours). Les pourcentages indiqués ici ne concernent que la fréquence la plus forte (« Toujours »), ceci étant, à notre sens, plus révélateur de la mise en œuvre réelle des pratiques d'évaluation.

⁷⁷⁶ Par exemple, aucune étude n'affiche un taux d'évaluation au niveau 3 supérieur à celui indiqué au niveau 2.

plus, force est de constater que les chiffres présentés sont bien inférieurs à ceux relatés par les études européennes, notamment pour les niveaux 2, 3 et 4. Comment l'expliquer ? Une hypothèse possible tient au fait que les responsables formation nord-américains seraient davantage sensibilisés au modèle de Kirkpatrick que leurs homologues européens. Dans le cadre de l'étude de Formaeva (2010) que nous avons conduite, nous avons pu en effet constater les abus terminologiques de responsables formation qualifiant d'évaluation du retour sur investissement une évaluation de la satisfaction « améliorée ». Le fait que les responsables formation nord-américains soient davantage sollicités pour participer à des études sur les pratiques d'évaluation des formations (par l'ASTD, par les chercheurs, etc.) explique peut-être qu'ils connaissent mieux le sujet (et la distinction entre les niveaux d'évaluation). Cela nous semble être une hypothèse solide qui demande toutefois une validation empirique⁷⁷⁷. Aussi, même si les chiffres donnés par les professionnels nord-américains semblent plus réalistes, une étude affirme qu'il y aurait tout de même une surestimation des pratiques. Betcherman *et al.* (1997), à l'aide d'un sondage téléphonique visant à questionner 2 500 entreprises canadiennes de toutes tailles, ont ainsi constaté que 88,7 % d'entre elles évaluaient d'une manière ou d'une autre leurs pratiques de formation, que 54,3 % avaient recours à une évaluation informelle menée par le formateur ou le manager, ou encore que 35,5 % mettaient en œuvre une analyse formalisée de l'impact effectif de la formation. En comparant ces résultats à ceux issus d'études de cas, les auteurs remarquent que les résultats de l'enquête quantitative seraient surévalués, les entreprises contactées ayant tendance à **surestimer l'ampleur de leurs pratiques d'évaluation de la formation**. Cela signifie donc que les chiffres du tableau précédent sont peut-être encore **trop optimistes par rapport à la réalité**.

Que conclure au sujet des pratiques d'évaluation nord-américaines ? Entre la première étude recensée ici et menée par Kirkpatrick (1978) et celle plus récente de Pulichino (2007), il s'est écoulé près de trente années durant lesquelles les pratiques d'évaluation des formations n'ont pas réellement évolué. Twitchell *et al.* (2000) remarquent aussi que le nombre d'évaluations menées au sein des entreprises américaines n'a que peu évolué durant quarante ans. C'est notamment aux niveaux 3 et 4 que les évaluations restent les plus rares, alors qu'il s'agit

⁷⁷⁷ Nous menons une activité de veille régulière sur Internet, notamment sur les réseaux sociaux professionnels, sur le sujet de l'évaluation de la formation. Nous avons pu y constater les différences de connaissances majeures entre les professionnels de la formation français (sur Viadeo) et leurs homologues nord-américains (sur *LinkedIn*) : alors que les seconds débattent des travaux de Kirkpatrick, Phillips, Holton, etc., et de l'opérationnalisation des modèles de ces auteurs, les premiers en sont à se demander quoi mettre dans les évaluations « à chaud » et « à froid » (parfois, en admettant avoir déjà entendu parler vaguement de Kirkpatrick). Ce constat tend à accréditer notre hypothèse.

probablement des niveaux les plus importants pour l'entreprise. D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 18) notent aussi que la plupart des organisations en restent aux questionnaires d'évaluation des réactions (« *smile sheets* »⁷⁷⁸). Les pratiques des entreprises européennes ne se différencient donc pas réellement des pratiques nord-américaines. Quel bilan en tirer ?

1.3 Synthèse et bilan de l'état des pratiques d'évaluation des formations

Les études recensées précédemment, quelles que soient les caractéristiques des organisations étudiées (pays, secteur d'activité, effectif, montant des budgets formation, etc.) et la méthodologie employée (questionnaire en ligne, questionnaire envoyé par voie postale, entretiens téléphoniques, etc.) convergent vers un même constat : plus l'on progresse dans la hiérarchie des niveaux de Kirkpatrick, plus rares sont les pratiques d'évaluation.

Ainsi, en France, comme dans d'autres pays, l'évaluation de la formation se cantonne encore trop souvent à l'évaluation de la satisfaction, peu d'entreprises cherchant à étudier l'impact de la formation sur des indicateurs physiques ou économiques (Meignant, 2006, p. 366). Igalens (2004) pense qu'« on évalue souvent ce qui est peu utile et rarement ce qui le serait » (p. 96). Le tableau ci-dessous (qui inclut également le niveau du retour sur investissement) résume ce paradoxe.

Tableau 32. Caractéristiques des niveaux d'évaluation

Chaîne d'impact	Valeur de l'information	Orientation client	Fréquence d'utilisation	Difficulté de l'évaluation
Réactions	Moindre ↓ Forte	Consommateur ⁷⁷⁹ ↓ Client ⁷⁸⁰	Fréquent ↑ Rare	Facile ↓ Difficile
Apprentissages				
Comportements				
Résultats				
Retour sur investissement				

Source : adapté et traduit de Phillips (2000, p. 8).

⁷⁷⁸ Ou « *happy sheets* », que l'on pourrait traduire par les « feuilles qui font sourire » (le formateur étant généralement heureux de consulter ses résultats positifs... mais biaisés) ou « feuilles souriantes » (plus le formateur sourit, meilleure sera l'évaluation). Les réponses y sont généralement positives, les formateurs nouant fréquemment de bonnes relations avec leurs formés, souvent satisfaits de partir en formation.

⁷⁷⁹ Consommateur : activement impliqué dans le processus de formation.

⁷⁸⁰ Client : qui finance, appuie et approuve le projet de formation.

Toutefois, il convient de relativiser. Il ne serait ni réaliste ni judicieux de prétendre évaluer toutes les formations aux niveaux les plus élevés car **le niveau d'évaluation dépend d'abord des objectifs de l'évaluation elle-même** (et toutes les formations ne justifient pas d'aller jusqu'au retour sur investissement). Par exemple, Pulichino (2007, p. 114) a remarqué que si le besoin d'une main-d'œuvre compétente et qualifiée ou la pression concurrentielle étaient des déterminants de la fixation du budget formation, alors les organisations concernées seraient plus susceptibles d'évaluer aux niveaux 3 et 4. Ainsi, pour expliquer la présence ou l'absence d'évaluations à ces niveaux, ça n'est pas tant le montant du budget formation qui importe⁷⁸¹ que la raison pour laquelle l'organisation investit cet argent dans la formation. Parfois, c'est aussi le type de formation dispensé qui va influencer la nature de l'évaluation de la formation mise en œuvre (Rousseau, 2005, cité par Bernier, 2006, p. 4). Pulichino (2007, p. 115) pense donc que la rareté des évaluations de niveaux 3 et 4 n'est pas tant due au modèle de Kirkpatrick (et aux défauts et limitations que lui prêtent nombre d'auteurs) qu'aux raisons justifiant d'évaluer à ces niveaux. En conclusion, l'auteur explique que la mesure de la fréquence d'utilisation des niveaux de Kirkpatrick n'est pas un moyen de mesurer leur valeur ou encore de prouver que l'état des pratiques d'évaluation des formations n'a pas progressé au cours des 50 dernières années. Il n'est donc pas raisonnable d'imaginer 100 % des formations évaluées au niveau 4, par exemple. C'est pourquoi Phillips (1994) recommande de fixer des pourcentages d'évaluation pour chacun des niveaux et suggère 100 % d'évaluations au niveau 1, 70 % au niveau 2, 50 % au niveau 3 et 10 % au niveau 4. L'auteur donne l'exemple d'une entreprise américaine s'étant fixée des cibles d'évaluation pour chaque niveau.

Tableau 33. Les pratiques d'évaluation des formations de l'entreprise Bell Atlantic

Niveaux	Cibles (% de programmes évalués à ce niveau)
Niveau 1 – Réactions	100 %
Niveau 2 – Apprentissages	50 %
Niveau 3 – Utilisation au poste	30 %
Niveau 4 – Résultats d'affaires	20 %
Niveau 5 – Retour sur investissement	10 %

Source : adapté et traduit de Phillips (2000, p. 20).

⁷⁸¹ Dans son étude, Pulichino (2007, p. 114) n'a pas identifié de lien entre le montant du budget formation et la probabilité d'évaluer aux niveaux 3 et 4 de Kirkpatrick (comportements et résultats).

Dans cet exemple, toutes les formations sont évaluées au niveau 1. Après, l'entreprise se fixe des cibles en matière d'évaluation. Cela reste avant tout spécifique à chaque organisation et aux objectifs que celle-ci donne à l'évaluation. Il s'agit selon nous du **premier point d'attention** lorsque l'on interprète les résultats des études précédentes.

Le second point d'attention porte sur le degré de formalisation de l'évaluation. Même si l'évaluation n'est pas directement visible, elle peut être **implicite** et **non formalisée**⁷⁸², et donc potentiellement non-comptabilisée dans les études citées précédemment. Les pratiques d'évaluation formelles sont relativement structurées, explicites quant à leur déroulement et leur finalité. Elles visent à porter un jugement sur la valeur du processus de formation ou de ses résultats *via* différents moyens (ex. questionnaire, tests, observation, etc.). Les pratiques d'évaluation informelles sont peu ou pas structurées, plus ou moins implicites ou explicites, et plus spontanées (ex. jugement oral d'un supérieur hiérarchique, observation d'un responsable formation venu clôturer une session de formation, etc.). Ces deux pratiques peuvent exister indépendamment l'une de l'autre tout en étant complémentaires⁷⁸³ (Dunberry, 2006, p. 50), les deux types pouvant être influencés par la culture de l'organisation⁷⁸⁴ selon Dunberry (2006, p. 52). Dans les chiffres exposés précédemment, lorsque l'étude avait pris soin de distinguer les pratiques d'évaluation formelles et informelles, nous avons volontairement sorti les chiffres relatifs aux pratiques informelles afin de ne comparer que les chiffres portant sur les pratiques formelles. Toutefois, ce serait une erreur de ne pas les mentionner ici. Par exemple, dans l'étude de Formaeva (2010), les pratiques d'évaluation informelles occupent une place non-négligeable : 17,5 % au niveau 1, 22,5 % au niveau 2, 25 % au niveau 3 et 21,3 % au niveau 4. Il en est de même pour l'étude de Mathews *et al.* (2001) qui a établi une distinction au niveau 1 (uniquement) entre les pratiques formelles et informelles. C'est ainsi que l'évaluation informelle des réactions occupe une place importante, tant au Royaume-Uni (73 %), en Finlande (69 %) ou au Portugal (66 %), et est parfois plus présente que l'évaluation formelle⁷⁸⁵. Quant à Dunberry (2006, p. 31), il a recensé des pratiques informelles dans 11 des 12 entreprises québécoises performantes visitées dans le cadre de son

⁷⁸² Comme nous le verrons dans la partie III, l'école de la contingence a montré, par exemple, que la standardisation et la normalisation avaient tendance à se développer en parallèle de la taille de l'organisation.

⁷⁸³ Par exemple, à une évaluation formelle peut succéder une évaluation informelle.

⁷⁸⁴ Dunberry (2006) note ainsi que « la conception dominante de mesure objective des apprentissages et des comportements résultant de la formation fait en sorte que les pratiques évaluatives ne correspondent pas toujours pleinement à la culture de l'organisation, qui est parfois plus participative et égalitaire » (p. 41).

⁷⁸⁵ Les valeurs données pour les pratiques informelles sont supérieures à celles données pour l'évaluation formelle de la satisfaction pour deux des pays étudiés (Royaume Uni : 73 % > 58 % ; Finlande : 69 % > 61 %).

étude⁷⁸⁶. De ce fait, même si l'évaluation de la formation n'est pas ou peu formalisée, elle existe quand même (Meignant, 2006, p. 406-407). Formés, formateurs, managers, direction générale, responsable formation, partenaires sociaux... chacun ici et là se fera une opinion, bonne ou mauvaise, sur la formation. Ces jugements de valeur pourront se fonder sur des rumeurs, des échos, des expériences plus ou moins avérées, etc. Le risque est que, sans mesure plus objective, les praticiens laissent s'installer les impressions, voire les rumeurs, qui ne permettront d'ailleurs en rien d'estimer l'impact précis de la formation (et encore moins son retour sur investissement). Pour Meignant (2006), la problématique est simple : « Ce qui manque, ce ne sont donc pas les opinions plus ou moins implicites sur l'évaluation des actions, ni d'ailleurs les conséquences de ces opinions sur le devenir des actions (puisque une opinion, même non fondée, a toujours un effet d'image), mais c'est l'existence d'un processus explicite, visant à alimenter le management de la formation par des informations factuelles objectives lui permettant de prendre ou de proposer des décisions de lancement ou de prolongation, ou de suppression, ou de réorientation, d'une action en fonction des résultats attendus et/ou constatés, d'observer et de corriger d'éventuelles dérives en cours d'action, et de rendre compte, en final, des effets produits » (p. 407). Pour l'auteur, « C'est sans doute l'un des points clés du passage de la formation d'une fonction définissant son professionnalisme comme essentiellement technique à une fonction réellement stratégique dans l'entreprise » (Meignant, 2006, p. 407). Ainsi, même s'il n'est pas nécessaire d'évaluer toutes les formations sur l'ensemble des niveaux du modèle, il est légitime de développer des pratiques formelles d'évaluation des formations, allant au-delà de la seule satisfaction, qui peinent pourtant à se développer. Plusieurs raisons peuvent être invoquées pour expliquer ce manque d'appétence des professionnels de la formation pour les questions d'évaluation.

2 Pourquoi ne pas évaluer la formation ?

Après cet état des lieux des pratiques d'évaluation des formations, nous allons nous interroger sur les raisons qui expliqueraient le faible développement de celles-ci. Pourquoi ne devrait-on pas évaluer la formation ? Cette question peut paraître saugrenue mais de nombreux chercheurs s'y sont intéressés, mettant en exergue des points de blocage possibles pour le développement des pratiques d'évaluation. Bien que l'évaluation de la formation soit un enjeu économique, social et organisationnel majeur, le sujet a tendance à rester tabou (Bouteiller et

⁷⁸⁶ Pourtant, l'auteur note que les chercheurs se sont peu intéressés à ces pratiques.

Cossette, 2006, p. 2). Nous proposons une synthèse de ces points de blocage à partir des écrits de nombreux auteurs (ex. Dunberry, 2006, p. 10-11 ; Dunberry et Péchard, 2007, p. 6 ; Grove et Ostroff, 1991 ; Kirkpatrick, 1998 ; Kraiger, 2002 ; Lewis et Thornhill, 1994 ; Meignant, 2006, p. 366 et 416 ; Phillips, 1997 ; Russ-Eft et Preskill, 2001 ; Twitchell *et al.*, 2000), en reprenant la catégorisation opérée par Dunberry et Péchard (2007, p. 6).

2.1 Aucun acteur n'exprime clairement la volonté que la formation soit évaluée

Le fait que peu d'acteurs, voire aucun acteur, n'exige une évaluation de la formation est le problème principal relevé dans les études pour certains auteurs (Russ-Eft et Preskill, 2001 ; Twitchell *et al.*, 2000).

Notamment, il n'y a pas de pression de la **direction générale** pour en faire plus (D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick, 2006, p. 18-19). Le peu de soutien de celle-ci pour évaluer les formations est probablement la conséquence de sa croyance toute relative dans la valeur ajoutée de la formation (par exemple, nul besoin d'évaluer car l'on sait que ce sera forcément efficace) (Grove et Ostroff, 1991). C'est ce qui peut être nommé « l'effet de l'acte de foi », et cette croyance, fréquente, dans les bienfaits inéluctables de la formation peut difficilement être remise en cause. Si cette pensée est inscrite dans la culture de l'entreprise ou si un concurrent dispense beaucoup de formation et qu'il a de bonnes performances économiques, nul n'osera remettre en cause cette croyance en la formation en démontrant ses limites (Lewis et Thornhill, 1994, p. 26-27). Ainsi, les attitudes sont partagées : certains croient dur comme fer aux bienfaits de la formation (et ne jugent donc pas nécessaire que ses résultats positifs « évidents » soient évalués), d'autres estiment déjà savoir ce qui va ou non, par une évaluation informelle. Dans ce dernier cas, les décideurs croient déjà détenir les informations que l'évaluation pourrait leur apporter (quels sont les points positifs et négatifs de la formation ?) (Russ-Eft et Preskill, 2001). Parfois encore subsiste une croyance dans le fait que les données issues de l'évaluation ne seront pas utilisées (pas de plans d'actions suite à l'évaluation afin d'améliorer les formations) (Russ-Eft et Preskill, 2001). C'est ainsi que pour la direction générale, « la formation n'est pas un problème en soi » (Meignant, 1986, p. 24). Meschi (1993, p. 338) partageait ce constat en remarquant que la direction restait peu impliquée dans le processus de formation. Cela peut aussi être dû au fait que les finalités de l'évaluation et ses apports ne sont pas compris par les membres de l'organisation (Russ-Eft et Preskill, 2001). C'est pourquoi Phillips (1997) rappelle l'importance de montrer à la direction

générale les résultats concrets de la formation. D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006) notent également qu'il y a rarement une pression de la part de la direction générale pour prouver que les bénéfices de la formation sont supérieurs aux coûts, n'y prêtant que peu d'attention, pour le moment : « Tant que les stagiaires sont heureux et ne se plaignent pas, les formateurs se sentent à l'aise, détendus, et en sécurité »⁷⁸⁷ (p. 19, traduction libre). En revanche, quand cela va mal, l'information remonte vite et des décisions seront prises à partir de cette information « négative »⁷⁸⁸. L'auteur conseille aux responsables formation de ne pas attendre de subir une forme de pression à ce niveau pour évaluer sérieusement leurs formations et leur suggère de fonctionner comme s'ils allaient connaître cette pression et être prêts pour. Ainsi, même s'il n'y a pas cette pression sur les résultats, ils en bénéficieront de manière directe ou indirecte (en étant acceptés, reconnus, respectés... et satisfaits de leur propre travail). En effet, en communiquant les résultats des formations, plus rares seront les directions générales qui se permettront de dire au sujet du département formation : « C'est un département que l'on peut supprimer ou réduire sans que cela nous affecte »⁷⁸⁹ (traduction libre de D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick, 2006, p. 20).

Meignant (2006, p. 416) pense aussi que la faiblesse des pratiques d'évaluation des formations est plus la résultante d'une absence de demande sociale que de l'absence de méthodologies. Et cette absence de demande sociale est aussi celle des **formés** eux-mêmes. L'auteur note toutefois que cela pourrait changer avec la VAE : « De plus en plus de salariés, ayant entendu les discours qu'on leur tient depuis vingt ans sur l'employabilité, vont en tirer les conséquences. Ils vont demander à ce que ce qu'ils ont appris à faire puisse trouver une reconnaissance formelle. Beaucoup renonceront devant la course d'obstacles que cela représente, mais d'autres iront jusqu'au bout » (Meignant, 2006, p. 416).

L'absence de demande sociale provient aussi fréquemment des **responsables formation**, censés être parmi les premiers à impulser une réelle dynamique en matière d'évaluation. Les

⁷⁸⁷ « *As long as trainees are happy and do not complain, trainers feel comfortable, relaxed, and secure* » (D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick, 2006, p. 19).

⁷⁸⁸ L'auteur note toutefois que dans quelques organisations, il est demandé au responsable formation de montrer l'impact des programmes sur certains indicateurs (ventes, productivité, qualité, moral des employés/climat social, roulement du personnel, sécurité, bénéfices...).

⁷⁸⁹ « *That's a department that we can eliminate or reduce without hurting us* » (D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick, 2006, p. 20).

résultats d'une enquête menée au niveau européen⁷⁹⁰ permettent d'identifier les raisons potentielles des lacunes des entreprises en matière d'évaluation de la formation.

Tableau 34. Raisons avancées par les entreprises ne pratiquant pas l'évaluation

Raisons	Ensemble des branches NACE couvert par FPC (Formation professionnelle continue)
	en %
Trop cher	7
Trop difficile (pour obtenir des résultats sûrs/valables)	18
N'est pas prioritaire	38
Provoque de la résistance parmi les employés	2
Pas le temps	26
Autres raisons ⁷⁹¹	11

Source : Meignant (2006, p. 367).

Ainsi, les réponses les plus fréquentes dans le tableau sont :

- « N'est pas prioritaire » : souvent, les responsables ne considèrent pas cela comme étant important ou urgent, ou alors ils ont beaucoup d'autres choses plus importantes à faire ou qu'ils préfèrent faire (D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick, 2006, p. 18-19).
- « Pas le temps »⁷⁹² : le manque de temps des responsables est une raison fréquemment évoquée (Shelton et Alliger, 1993, p. 43 ; Twitchell *et al.*, 2000). L'évaluation de la formation est ainsi perçue comme étant une charge supplémentaire⁷⁹³ ou comme une activité fastidieuse par les acteurs (Russ-Eft et Preskill, 2001).

D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 18) enfoncent le clou en affirmant qu'ils peuvent se sentir en sécurité dans leur emploi, ne voyant donc pas la nécessité d'en faire davantage. Il y a donc un décalage important entre le discours tenu sur l'investissement-formation et la réalité de leurs ambitions pour montrer que la formation est un investissement aux effets mesurables⁷⁹⁴.

⁷⁹⁰ Même si les disparités entre les moyennes des 25 pays de l'Union européenne (désormais 27) et des branches professionnelles peuvent être fortes, les chiffres affichent une certaine tendance.

⁷⁹¹ Dans cette catégorie « Autres raisons », nous ne serions pas étonné d'y trouver une raison spécifique aux répondants français : « Pas obligé(s) par la loi ».

⁷⁹² Nous avons fréquemment rencontré des responsables formation qui, ayant déjà une charge administrative considérable, ne voyaient pas comment ils pourraient intégrer la charge de l'évaluation à leurs pratiques.

⁷⁹³ Dans les faits, pas que pour le responsable formation, mais aussi pour tous ceux qui participent à l'évaluation (et notamment les managers, dans le cadre de l'évaluation du transfert).

⁷⁹⁴ Il est possible que ces « excuses » soient aussi directement liées à d'autres points de blocage que nous verrons plus loin, comme la crainte des résultats issus de l'évaluation.

Enfin, il est à noter que les **formateurs** peuvent être aussi victimes de cette absence de demande sociale. Ainsi, même si les méthodes sont disponibles, elles « sont peu utilisées par des formateurs qui ont encore à se poser la question de la légitimité de leur volonté de mesure, face à un encadrement qui n'est pas toujours préparé à accepter ce type de démarche, et à des formés qui s'interrogent tout autant » (Caspar et Meignant, 1988, p. 15).

Quels facteurs peuvent expliquer la faiblesse de cette demande sociale en matière d'évaluation de la formation ? Pour Dunberry et Péchard (2007), **la culture organisationnelle est l'un des facteurs les plus importants** pour expliquer la présence ou l'absence, partielle ou non, de pratiques d'évaluation de la formation : « les pratiques évaluatives sont aussi liées, entre autres, à la propension de l'organisation à admettre facilement des erreurs ou des divergences d'opinions, ou simplement à reconnaître la pertinence d'évaluer la formation » (Dunberry et Péchard, 2007, p. 16-17). Pour les dirigeants n'ayant pas une culture formation très développée, il peut être d'autant plus nécessaire d'évaluer la formation à des niveaux élevés afin de leur démontrer que celle-ci peut parfois générer des résultats positifs importants. À l'inverse, les entreprises où une forte culture formation est présente n'ont pas besoin d'une évaluation avancée des effets des formations qu'elles dispensent pour se convaincre des bienfaits de celles-ci (Foucher et Morin, 2006). L'influence de la culture organisationnelle sur les pratiques d'évaluation des formations est une hypothèse intéressante mais qui doit encore être testée empiriquement. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, la grande majorité des études (quels que soient les pays et les secteurs d'activité investigués, donc avec autant de cultures d'entreprise différentes possibles) montre que les pratiques d'évaluation des formations stagnent souvent au niveau 1 de Kirkpatrick. Cette faible variation des pratiques, malgré l'hétérogénéité des terrains étudiés, laisse à penser que la culture organisationnelle n'a peut-être pas une influence si déterminante. Nos expériences passées nous ont permis de constater de réelles différences de pratiques entre certaines organisations, mais il nous a semblé que cela était plus lié à des variables comme le métier de l'entreprise et, surtout, la volonté du responsable formation (le « courage managérial ») : mettre en œuvre de réelles pratiques d'évaluation des formations peut faire la lumière sur la justesse (ou non) de certains choix du responsable formation. Si cette manière de faire participe d'une saine gestion de la formation, nous remarquons aussi une certaine frilosité chez les responsables formation. Ainsi, à notre sens, l'existence ou non de pratiques

d'évaluation des formations relève davantage de la volonté des responsables à la tête de la fonction formation⁷⁹⁵.

Proche du concept de « culture de la formation », Vial (1995) parle lui de « **maturité** » : « Les réactions des acteurs seront donc fonction de la maturité de l'entreprise vis à vis des autres processus de "contrôle de sa gestion" (audits comptables, financiers, sociaux, contrôle de gestion,...) ou d'évaluation (évaluation du personnel, évaluation des activités,...). Selon que ses processus seront plus ou moins développés dans l'entreprise, l'évaluation de la formation paraîtra plus ou moins "normale" »⁷⁹⁶ (p. 5). L'auteur note que la perception de l'acte d'évaluation est également importante et propose de viser « une cohérence cognitive entre les enjeux du changement, de la formation et de l'évaluation » (Vial, 1995, p. 5) et éviter ainsi que l'évaluation ne soit perçue comme une sanction, au détriment de la formation qui est davantage plaisante. L'auteur a ainsi recensé différents enjeux pouvant être sources de comportements de retrait de la part des acteurs de la formation⁷⁹⁷, car « Les divers intervenants dans le processus d'évaluation peuvent tour à tour se poser la question avec des réponses parfois différentes, divergentes en fonction de leurs enjeux, de leur position dans le système d'évaluation » (Vial, 1995, p. 7). Par exemple, il peut être judicieux d'associer les managers en amont (ex. identification et sélection des paramètres de son évaluation) afin d'accroître leur intérêt et de faciliter leur implication dans la formation (Le Boterf, 2006, p. 537). Ce n'est qu'en opérant une transition vers une culture de la formation centrée sur les résultats que la formation portera ses fruits. La pertinence du processus d'évaluation des formations et le fait que différents acteurs s'impliquent dans celui-ci contribueraient d'ailleurs à l'utilité de ces évaluations (Fitzpatrick, Sanders et Worthen, 2004b). L'absence de demande sociale peut donc être la conséquence directe de résistances internes au changement que le praticien avisé devra pouvoir identifier pour mieux les désamorcer et espérer changer durablement les pratiques d'évaluation des formations.

⁷⁹⁵ En attendant que davantage de responsables formation français fassent preuve de la même volonté... en réponse à une obligation légale !

⁷⁹⁶ D'expérience, nous avons remarqué que c'était le cas des entreprises du secteur des banques-assurances.

⁷⁹⁷ Par exemple, les formés peuvent ne pas souhaiter rendre des comptes, les formateurs voir leur compétence remise en cause, le responsable formation avoir des difficultés à justifier un budget formation, etc.

2.2 Ne pas savoir ce que l'on veut et peut évaluer

Un autre point de blocage est le fait que les responsables chargés de l'évaluation des formations ne savent pas toujours quoi faire ou comment le faire⁷⁹⁸ (D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick, 2006, p. 18). Gerard (2002) dénonce ainsi le flou dans lequel nombre d'évaluations de formations se déroulent : « Des choix sont faits, mais ils ne sont pas clairement désignés en tant que tels, ne sont pas rendus transparents. Souvent aussi, ils ne sont pas non plus cohérents » (p. 10). C'est aussi le constat de l'AFDEC (2006) qui remarque dans son étude que la moitié des entreprises interrogées expriment le souhait de mesurer les résultats de la formation, tout en semblant bien désarmées sur les champs à mesurer et les outils à mobiliser.

Pourtant, les modèles d'évaluation connus dans la littérature scientifique (et principalement celui de Kirkpatrick) commencent à être connus des praticiens, les aidant à identifier ce qui peut être évalué et à construire les outils adéquats pour leur organisation. Mais c'est parfois la manière dont ces modèles sont mobilisés qui pose problème. Kraiger (2002) explique ainsi, avec une certaine pointe d'ironie, la logique de certains praticiens en matière d'évolution de leurs pratiques d'évaluation de la formation : « Quand des gestionnaires de formation disent "Nous avons toujours fait le niveau 2, et maintenant nous devons faire le niveau 3", je leur demande pourquoi ils doivent mesurer les comportements, ou comment ils tireront avantage de cette information. Dans presque tous les cas, ils ne peuvent me donner une raison autre que "C'est parce que c'est ce qui vient après". Si je leur demande comment l'information leur sera utile, ou ce qu'ils espèrent gagner de l'évaluation, ils sont habituellement plus capables de donner des raisons. Fréquemment, ces raisons peuvent ou pas nécessiter une évaluation du niveau 3, et le plan d'évaluation que nous développons sera fondé sur ce qu'ils espèrent faire plutôt que sur le niveau qui vient après » (p. 335, traduit par Dunberry et Péchard, 2007, p. 42). Cette réflexion devrait en effet nous amener à réfléchir sur le sens de l'évaluation de la formation. Les différents niveaux d'évaluation peuvent apporter des informations d'égale valeur, tout dépend du type de formation que l'on souhaite évaluer (Bernthal, 1995). Une question devrait guider chercheurs et praticiens en matière d'évaluation de la formation : pourquoi évaluer ? C'est ainsi que les responsables peuvent éprouver certaines difficultés à définir ce qu'il faut évaluer et à déterminer l'objectif de l'évaluation (Grove et Ostroff, 1991).

⁷⁹⁸ C'est surtout le « quoi faire » qui nous intéressera ici, le « comment faire » faisant l'objet du point suivant.

Pour Meignant (2006), il est important de se poser la question de **l'utilité de l'évaluation** : « à qui serviront les résultats de l'évaluation et pour quoi faire ? » (p. 367). Pour l'auteur, la faiblesse actuelle des pratiques d'évaluation peut s'expliquer par l'absence de réponse claire à cette question.

2.3 L'absence de compétences techniques en évaluation

Cette raison est classée deuxième dans l'étude de Twitchell *et al.* (2000). Les acteurs chargés de l'évaluation ne détiennent ainsi pas toujours les compétences nécessaires pour mener à bien ce processus et mobiliser les bons instruments de mesure (Grove et Ostroff, 1991 ; Rolland, 1978 ; Russ-Eft et Preskill, 2001 ; Twitchell *et al.*, 2000). Cela peut sensiblement différer d'une entreprise à l'autre, toutes n'ayant pas les ressources humaines nécessaires à allouer à cette mission⁷⁹⁹. Ainsi, une évaluation rigoureuse de la formation, au sens scientifique, n'est pas toujours applicable en entreprise. Par exemple, l'évaluation avant et après formation, ainsi que le recours à un groupe de contrôle, sont difficilement envisageables (Arvey et Cole, 1989 ; Phillips, 1991), pour des raisons tant pratiques⁸⁰⁰ que politiques⁸⁰¹.

La rareté des pratiques d'évaluation de la formation tient également à des difficultés méthodologiques (Gerard, 2003, p. 3-4). Or, le défaut de compétences techniques des praticiens ne les aide pas à relever ces défis méthodologiques, et notamment :

- **L'identification et l'imputabilité des coûts de la formation** : les coûts induits par la formation sont relativement nombreux. Si les coûts directs sont facilement identifiables et quantifiables, il n'en est pas de même des coûts indirects, potentiellement cachés⁸⁰². La complexité relative à l'identification et à l'imputabilité des coûts rend donc d'autant plus difficile l'évaluation du retour sur investissement de la formation : comment estimer la rentabilité d'une formation si l'on éprouve des difficultés à chiffrer précisément son coût ?

⁷⁹⁹ Nous avons côtoyé des PME n'ayant, comme souvent, pas de fonction formation dédiée, mais aussi un grand groupe du secteur automobile ayant une équipe dédiée majoritairement à l'évaluation.

⁸⁰⁰ Trouver un échantillon de salariés suffisamment important et ayant des caractéristiques proches entre ceux qui partent en formation et les autres.

⁸⁰¹ On imagine difficilement un responsable formation expliquer au groupe de non-formés que l'on va les évaluer afin de voir si la formation a pu être bénéfique pour leurs pairs (formés, eux).

⁸⁰² Comme les coûts de dysfonctionnement liés à l'absentéisme des salariés partis en formation.

- **Le résultat attendu sur le terrain n'est pas toujours clairement défini** : soit il n'y a pas de résultat attendu (pas d'objectif attribué à la formation⁸⁰³), soit le résultat est formulé de manière diffuse ou qualitative (sans indicateurs concrets et opérationnels, permettant la mesure de l'atteinte des objectifs) (Gerard, 2003, p. 3).
- **L'impact de la formation est multiple et, parfois, inattendu** : la formation peut aussi produire des effets inattendus et parfois pervers. Par exemple, l'envoi en formation peut être perçu comme une menace, notamment par les populations faiblement qualifiées : « tu ne travailles pas bien, on t'envoie donc en formation, et c'est la dernière porte avant celle de la rue... » (Gerard, 2003, p. 4).
- **La difficulté à isoler l'impact réel de la formation** : l'impact de la formation est susceptible d'être affecté par des facteurs externes⁸⁰⁴, rendant difficile l'isolation de l'effet formation (Lewis et Thornhill, 1994, p. 26 ; Shelton et Alliger, 1993, p. 43). Pour Meignant (2006), la difficulté à isoler l'effet de la formation est « l'une des causes majeures (avec l'ambiguïté du mode d'utilisation des résultats) de la situation actuelle de sous-développement des pratiques d'évaluation » (p. 388). Deux questions se posent en effet : les objectifs organisationnels auraient-ils été atteints même sans formation ? Et quelles autres variables ont pu entrer en ligne de compte ? Gerard (2003) rappelle que l'« on peut se trouver dans des situations où l'atteinte d'un résultat est liée par exemple pour 20 % à l'évolution normale et pour 80 % à l'action de formation » (p. 4), mais il est difficile d'estimer précisément la part de la formation dans ce résultat. L'effet dit « Hawthorne » peut aussi influencer les résultats d'une formation⁸⁰⁵. Les salariés formés peuvent aussi se sentir valorisés et imaginer qu'une promotion les attend, les incitant à décupler leurs performances durant un temps, etc. Il est possible de recourir à un groupe de contrôle pour corriger ce biais ou de procéder à des mesures répétées du transfert dans le temps.

⁸⁰³ Et Gerard (2003) de citer le proverbe berbère suivant : « si tu ne sais pas où tu vas, tu risques de mettre longtemps pour y arriver » (p. 3).

⁸⁰⁴ Par exemple, si le chiffre d'affaires est en hausse, est-ce le fait de la formation des vendeurs ou d'une conjoncture économique favorable ?

⁸⁰⁵ L'étude réalisée entre 1927 et 1932 au sein de la Western Electric Company est une référence fondatrice de l'école des relations humaines (ERH). Les chercheurs avaient alors pour objectif de mesurer l'impact d'un meilleur éclairage sur le rendement des ouvriers, l'introduction d'une pause, etc. Ainsi, il a été prouvé que tout changement des conditions extérieures peut provoquer des transformations de comportement, indépendamment de la nature du changement apporté. Cet effet peut donc être défini comme étant l'ensemble des résultats, positifs ou négatifs, qui ne sont pas dus aux facteurs expérimentaux, mais à l'effet psychologique exercé sur le sujet ou sur le groupe expérimental, du fait de la participation à une expérience de recherche et d'être l'objet d'une attention particulière de la part d'acteurs extérieurs.

C'est ainsi que, pour Gerard (2003), « l'évaluation de l'efficacité d'une action de formation est complexe » (p. 1) et « les outils opérationnels d'évaluation font défaut »⁸⁰⁶ (p. 2).

2.4 Le risque de l'évaluation

Les difficultés techniques et méthodologiques inhérentes à l'évaluation des formations énoncées précédemment n'expliquent toutefois pas la « distance entre le discours des gestionnaires concernés et le peu de réalisations » (Vial, 1995, p. 2). En effet, « Souvent, on entend dire que l'évaluation n'est pas possible parce que l'on manque de temps, de ressources ou d'appui. Mais la véritable question n'est-elle pas qu'inconsciemment on a peur de l'évaluation ? » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 26).

Selon Rolland (1978), l'évaluation peut aussi déranger et remettre en question les différents acteurs de la formation (formés, formateurs, managers, responsable formation, direction, etc.). Vial (1995, p. 6) émettait aussi l'hypothèse selon laquelle les intervenants dans le processus de formation n'avaient pas toujours intérêt à ce que soient mises en œuvre des évaluations efficaces, dénonçant ainsi des comportements de retrait de la part des acteurs concernés par celles-ci. Différents acteurs peuvent ainsi redouter l'impact des résultats de l'évaluation (Russ-Eft et Preskill, 2001). Citons entre autres :

- **les formateurs** qui ne souhaitent pas voir leur compétence remise en cause ;
- **les managers de proximité** qui ne souhaitent pas que leur manque d'implication dans la formation et le transfert des acquis soit mis au grand jour. Le risque est aussi de démontrer que l'échec d'une formation relève de la responsabilité de la direction ou de tout autre responsable d'un certain niveau hiérarchique : dans ce cas, si les résultats d'un programme de formation ne sont pas satisfaisants, il est peu probable que cela soit communiqué (Lewis et Thornhill, 1994, p. 27) ;
- **le responsable formation** auquel il pourrait être reproché de mauvaises décisions de gestion⁸⁰⁷. La fonction formation peut finalement avoir tout à perdre et rien à gagner dans l'évaluation de la formation, ceci est d'autant plus vrai si la formation bénéficie d'un intérêt certain dans l'organisation et que ses apports sont reconnus comme étant

⁸⁰⁶ Expliquant probablement l'apparition de solutions logicielles dédiées à l'évaluation des formations.

⁸⁰⁷ Même si, comme nous l'avons vu précédemment, beaucoup de responsables formation français sont plutôt des administrateurs de formation. Focalisés sur le respect des obligations légales, ils sont donc rarement amenés à prendre de véritables décisions de gestion.

certain (Kraiger, 2002 ; Lewis et Thornhill, 1994). Ainsi va le célèbre adage : « pas de nouvelles peut signifier de bonnes nouvelles » (Dunberry, 2006, p. 11).

Cela peut expliquer le fait que les responsables formation évitent d'évaluer leurs actions en termes de résultats concrets. Et comme cela se conjugue à une certaine absence de demande sociale, cela incite les responsables formation à faire profil bas. Cela pourrait expliquer en partie pourquoi les acteurs de la formation (service formation ou formateurs notamment) évitent l'évaluation ou proposent en lieu et place une « pseudo-évaluation »⁸⁰⁸ (Lewis et Thornhill, 1994, p. 26-27). Cela pourra être accentué si les évaluations antérieures de la formation n'ont pas répondu aux attentes, se sont révélées décevantes, voire désastreuses (Russ-Eft et Preskill, 2001).

2.5 Le coût de l'évaluation

Est-ce que les informations produites par l'évaluation justifient les coûts qui y sont associés ? Cette question n'est pas anodine, surtout si, par le passé, une évaluation s'est montrée très consommatrice de ressources (financières notamment) pour, au final, montrer des résultats décevants. Cette raison arrive en troisième position dans l'étude de Twitchell *et al.* (2000).

Les coûts générés par l'évaluation sont ainsi un élément fréquemment avancé pour expliquer l'absence de pratiques d'évaluation des formations (Shelton et Alliger, 1993, p. 43 ; Twitchell *et al.*, 2000), ceux-ci pouvant être supérieurs aux bénéfices qu'elle pourrait révéler (Russ-Eft et Preskill, 2001), notamment pour des évaluations de niveaux supérieurs (niveaux 3 et 4 par exemple). Pourtant, différentes expériences menées ont montré que les évaluations étaient plutôt « rentables » en termes de retombées pour l'organisation (Lewis et Thornhill, 1994). Aussi, il peut y avoir le sentiment que l'évaluation génère un certain nombre de coûts pour montrer au final qu'une formation a ou n'a pas atteint ses objectifs alors qu'il conviendrait davantage de générer de l'information visant à l'amélioration du processus de formation dans son ensemble (Grove et Ostroff, 1991). Au final, comme l'avait mentionné Grevet (1999), « Toute mesure a un coût et plus celui-ci est significatif, plus il faut des enjeux forts partagés pour obtenir des données de qualité » (p. 10). Selon nous, le coût ne devrait plus être un

⁸⁰⁸ C'est le cas de nombreux questionnaires de satisfaction « à chaud » donnés en fin de stage.

problème majeur dès lors que les différents acteurs se sont entendus sur les enjeux de l'évaluation.

Pour Dunberry et Péchard (2007, p. 6), les cinq raisons censées expliquer l'absence d'évaluation peuvent être combattues en formant adéquatement les différents décideurs et techniciens chargés de l'évaluation de la formation. Plus que la formation des acteurs, il est nécessaire de convaincre les différents acteurs de la formation en avançant les raisons justifiant l'existence de cette évaluation, exposées ci-après.

3 Pourquoi évaluer la formation ?

La plupart des auteurs s'accordent sur le fait que l'évaluation tend à devenir une étape indispensable de la formation (Goldstein et Gilliam, 1990). L'évaluation de l'investissement-formation serait donc un thème préoccupant pour nombre d'entreprises (Benabou, 1997). Il y a presque quarante ans, Talbot et Ellis (1972) prenaient également position sur le sujet, pensant « qu'il n'est plus possible de penser la formation sur le mode « foi, espérance, charité » du passé » (p. 167). À la même époque, Davies (1973) pensait aussi que l'efficacité allait devenir le problème central de toute action de formation et que l'évaluation allait en être l'élément de réponse majeur. Ainsi, « Si “la formation ne fait pas de mal”, il lui est de plus en plus demandé “de faire du bien” c'est-à-dire d'avoir des effets perceptibles et mesurables » (Ardouin et Lacaille, 2005, p. 35). Aussi convient-il de se demander précisément quelles peuvent être les raisons justifiant que l'on évalue la formation, car la réponse à cette question peut expliquer la présence ou l'absence de pratiques réelles d'évaluation de la formation. Notre revue de littérature nous a permis de recenser les raisons avancées par plusieurs auteurs (ex. Bramley et Newby, 1984, cités par Gosselin, 2005, p. 10 ; Devemy, 2002 ; Dumay, 2006b ; Dunberry, 2006, p. 10 ; Dunberry et Péchard, 2007, p. 5 ; Foucher et Morin, 2006, p. 172 ; Kirkpatrick, 1994 ; D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick, 2006, p. 17-18 ; Kraiger, 2002 ; Le Louarn et Wils, 2001, p. 23 ; Mark, Henry et Julnes, 2000 ; Meignant, 2006, p. 416 ; Pain, 1992 ; Parmentier, 2008, p. 197 ; Phillips, 1997, 2000 ; Russ-Eft et Preskill, 2001 ; Sackett et Mullen, 1993, p. 619 ; Twitchell *et al.*, 2000 ; Walther, 1988, p. 53). Comme pour le point précédent, nous proposons ci-après une synthèse de leurs écrits.

3.1 La prise de décision

L'une des finalités premières de l'évaluation est de fournir des informations pertinentes, favorisant la prise de décision et permettant d'évaluer la justesse des choix effectués (ex. coût du programme, choix des formés, pertinence de l'action de formation, compétence du formateur, maintien ou non des relations avec un organisme de formation, etc.). Voici quelques exemples d'applications :

- **Décider de poursuivre ou d'interrompre une formation** : certains programmes de formation peuvent être obsolètes (car suivant les modes⁸⁰⁹), d'autres testés (programmes « pilotes ») et leur évaluation permettra de dire s'ils permettent d'obtenir les résultats escomptés, et donc s'ils doivent être conservés à l'avenir (D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick, 2006, p. 17-18). Cela peut aussi être dû au fait que la formation soit jugée **pertinente** ou non, l'évaluation consistant alors à se demander si « la formation retenue était la meilleure solution individuelle et collective pour atteindre l'objectif fixé ! » (Le Gorrec, 1988, p. 97). Si tel n'est pas le cas, va-t-on confronter la formation (en fonction de ses résultats) à d'autres alternatives⁸¹⁰ et décider d'y recourir ?
- **Décider de modifier tout ou partie d'une formation** : la modification peut porter sur le programme de formation ou sur une technique de formation (continuer, modifier ou supprimer ?) (Sackett et Mullen, 1993, p. 619), voire sur le formateur.
- **Décider du contenu du plan de formation de l'année suivante** : en fonction des urgences et des priorités (en les hiérarchisant), mais aussi en fonction des besoins (souvent croissants) et des ressources financières dont on dispose pour mener à bien les actions de formation, quelles formations doivent être conservées, modifiées ou supprimées ? (Russ-Eft et Preskill, 2001 ; Sackett et Mullen, 1993, p. 619).
- **Décider des actions à mettre en œuvre pour les formés en fonction des résultats de l'évaluation** : par exemple, reconnaître officiellement la formation en certifiant les compétences (ex. VAE)⁸¹¹, l'évaluation pouvant alors « amener les apprenants à mieux valoriser la formation qu'ils reçoivent » (Dunberry, 2006, p. 51), dispenser une

⁸⁰⁹ Et rien ne se démode plus vite que la mode.

⁸¹⁰ Par exemple, si la formation ne produit pas les résultats espérés, ne vaut-il mieux pas favoriser le tutorat pour développer les compétences autrement ? La formation n'est en effet que l'un des nombreux leviers de développement des compétences du personnel, et pas systématiquement le plus approprié.

⁸¹¹ Pour Louart (n.d.), « Cette validation peut avoir deux aspects ; on peut d'abord y voir des conséquences par rapport à la rémunération, à l'emploi ou aux possibilités de promotion ; on peut aussi proposer un constat officiel des savoir-faire appris, à travers un diplôme ou une inscription des stages dans un livret de formation et de compétences professionnelles » (p. 32-33).

formation supplémentaire (si l'évaluation des acquis le justifie) (Sackett et Mullen, 1993, p. 619), notamment après avoir identifié quels sont les participants ayant le mieux et le moins bénéficié du programme de formation (Phillips, 1997), sélectionner les salariés devant participer aux prochaines actions de formation (Phillips, 1997), récompenser ceux ayant réussi les formations (rémunération⁸¹² ou promotion), etc.

L'évaluation permet ainsi aux gestionnaires de se constituer une base de données servant à la prise de décision à différents niveaux (Phillips, 1997).

3.2 La rétroaction

L'évaluation doit permettre d'« Aller au-delà de la simple évaluation de la satisfaction des participants » (Devemy, 2002). En effet, *via* sa fonction de rétroaction, elle permet au gestionnaire de disposer d'informations utiles à différents niveaux.

En premier lieu, l'évaluation permet de **déterminer si la formation a atteint ou non ses objectifs** (Phillips, 1997), et cela, à différents niveaux :

- **En termes d'apprentissages (objectifs pédagogiques) :** l'évaluation permet de voir ce que chaque stagiaire a appris, si les objectifs pédagogiques ont été atteints et si ceux-ci étaient pertinents (Pain, 1992). Pour Piettre (1989), l'évaluation de la formation ne se limite pas à sa seule observation ou description : elle vise plutôt à détecter des écarts entre les objectifs fixés et les objectifs atteints. Elle permet aussi de « Faciliter la mesure de la cohérence entre objectifs de formation poursuivis, compétences à développer et contenus et supports utilisés lors la session » (Devemy, 2002), donc de déterminer si le programme de formation offrait une solution adéquate au besoin identifié (Phillips, 1997).
- **En termes de transfert des acquis (objectifs comportementaux) :** l'évaluation permet d'évaluer la performance du salarié formé en poste, donc de voir ainsi comment il utilise les acquis de la formation, à quelle fréquence, avec quelle habileté, etc. (Pain, 1992). Cette rétroaction facilite ainsi l'identification des critères de « relâche » (qui permettront d'affirmer que le formé est désormais autonome sur son poste de travail), ce qui sera utile dans le cadre de certifications (ISO par exemple).

⁸¹² D'autant plus dans les entreprises ayant mis en œuvre un système de rémunération des compétences.

- **En termes d'impact organisationnel (objectifs organisationnels) :** l'évaluation permet d'établir des liens entre la formation et les activités organisationnelles, en tenant compte des coûts (Bramley et Newby, 1984, cités par Gosselin, 2005, p. 10).
- **En termes de retour sur investissement (objectifs de rentabilité) :** l'évaluation permet de comparer les coûts et les bénéfices de la formation (Phillips, 1997).

Ainsi, globalement, l'évaluation permet de relier les résultats aux objectifs et d'offrir ainsi une forme de contrôle de la qualité (Bramley et Newby, 1984, cités par Gosselin, 2005, p. 10). Pour Walther (1988), il s'agit « de pouvoir rendre compte de l'efficacité réelle de la formation, d'évaluer la pertinence des actions de formation réalisées, et de pouvoir les réorienter, si possible, en fonction des effets véritablement recherchés » (p. 53).

En matière de rétroaction, l'évaluation doit aussi permettre de **confirmer ou non la qualité de la formation** (Russ-Eft et Preskill, 2001). Il s'agit donc de s'assurer de la conformité des programmes de formation par leurs réponses aux attentes, normes ou standards (Mark *et al.*, 2000). C'est aussi dans ce cadre qu'il est possible d'identifier tant les programmes ayant réussi que les programmes inefficaces qui ont besoin d'être revus (Phillips, 2000). Lorsque l'on parle d'évaluer la qualité de la formation, il va de soi que c'est aussi le bon moment pour **évaluer la performance des formateurs**. En effet, les formateurs seront directement intéressés par les réactions des participants à l'issue de la formation car, pour eux, l'évaluation de la formation consiste en une sorte d'évaluation de leur propre performance⁸¹³ (Michalski et Cousins, 2000, cités par Bates, 2004, p. 344).

Toujours au sujet de la formation elle-même, dans une perspective de progrès, la rétroaction produite par l'évaluation doit permettre d'**améliorer la qualité des formations et leur organisation** (Mark *et al.*, 2000), en proposant des ajouts, des suppressions, des modifications, des ajustements, des réorientations... tant pour la formation présente que pour les formations à venir. Pour D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 17-18), le fait d'obtenir de l'information sur la manière d'améliorer le programme de formation (si celui-ci est maintenu) est la raison la plus invoquée⁸¹⁴. Il peut s'agir de tester la clarté et la validité

⁸¹³ Même si, comme nous l'avons vu dans le cadre de ce chapitre et du précédent, cette évaluation est très limitée et potentiellement biaisée par le climat de la formation.

⁸¹⁴ Les auteurs conseillent de tenir compte de huit facteurs : dans quelle mesure le contenu de la formation répond aux besoins des participants ? Est-ce que le formateur est le plus qualifié pour former sur ce thème ? Est-ce que le formateur utilise les méthodes les plus efficaces pour maintenir l'intérêt des participants et enseigner les connaissances, habiletés et attitudes désirées ? Les installations et équipements sont-elles satisfaisants ? Est-ce que le calendrier/l'horaire est approprié pour les participants ? Est-ce que les supports sont efficaces pour

d'éléments du programme de formation (ex. exercices, études de cas, tests, etc.) (Phillips, 1997), de développer ou tester des connaissances nouvelles (Mark *et al.*, 2000), de contribuer à son amélioration sur différents points (ex. conditions matérielles, méthodes pédagogiques, contenu, formateur(s), documentation, etc.) (Russ-Eft et Preskill, 2001), de suggérer des améliorations pour le suivi de la formation (Dumay, 2006b), etc. L'évaluation a donc aussi cette fonction d'amélioration de l'action de formation, permettant d'identifier les actions à opérer avant, pendant et après la formation afin de s'assurer qu'elle répond aux attentes des différents acteurs (Pain, 1992). Elle permet « donc de mettre en exergue les points forts et les points faibles des actions réalisées afin de mettre en place des actions correctrices » (Parmentier, 2008, p. 197). Ce type de rétroaction servira en premier lieu les formateurs ou concepteurs de la formation.

L'évaluation peut aussi servir directement à **améliorer l'efficacité de la formation** en identifiant les leviers d'action adéquats (Dumay, 2006b). Tout d'abord, en amont, elle doit permettre d'évaluer les pré-requis des formés (savoirs détenus) afin d'adapter au mieux le contenu de la formation, voire de proposer des parcours personnalisés et d'identifier les savoirs visés par la formation pour, ensuite, en évaluer l'acquisition en aval (Devemy, 2002), améliorant tant l'expérience d'apprentissage pour le formé, qui bénéficiera d'un retour sur ses acquis, que la préparation des formateurs (qui bénéficient alors de lignes directrices, de la liste des points clés à développer en formation, de ceux à laisser de côté, etc.). L'évaluation doit aussi pouvoir réorienter la formation et donner une rétroaction utile, on parle alors d'évaluation formative dès lors que celle-ci accompagne « le processus en vue d'améliorer les résultats qui en découleront » (Dunberry, 2006, p. 13). Elle est alors « en quelque sorte intégrée dans un processus plus large d'apprentissage et de développement individuel et collectif » (Dunberry, 2006, p. 13). L'évaluation permet de « contribuer à préciser les procédés et instructions aux employés » (Dunberry, 2006, p. 51), de leur rappeler certains contenus du programme de formation comme étant jugés importants (logique de renforcement) (Phillips, 1997), tout en permettant de « stimuler les formateurs à mieux performer » (Dunberry, 2006, p. 51). Enfin, en produisant une rétroaction sur le transfert des acquis, l'évaluation peut aider à lutter contre le manque de soutien accordé à la formation (notamment de la part des managers) (Phillips, 2000), notamment en précisant les rôles du manager qui faciliteront le transfert des acquis (Dumay, 2006b). Ainsi, globalement,

améliorer la communication et maintenir l'intérêt ? Est-ce que la coordination du programme était satisfaisante ? Qu'est-ce qui peut être fait d'autre pour améliorer le programme ?

l'évaluation, *via* sa fonction de rétroaction, permet d'améliorer le soutien à la formation et au développement du personnel (Phillips, 2000). À noter que selon Twitchell *et al.* (2000), plus l'on évalue aux niveaux 1, 2 et 3, plus l'évaluation contribuera à améliorer la formation, et donc son efficacité.

En plus de l'action de formation elle-même, la rétroaction produite par l'évaluation doit permettre d'**améliorer le processus de formation** dans son ensemble et, ainsi, identifier les forces et les faiblesses du processus de développement des RH (Phillips, 1997). Dans une logique d'amélioration permanente et continue, il s'agit d'inscrire l'évaluation et la formation « dans un processus permanent de recherche d'améliorations » (Parmentier, 2008, p. 197), afin d'enclencher des actions correctives ou préventives aux différentes phases du processus. Par exemple, l'évaluation peut montrer les lacunes dans **l'analyse des besoins** (adéquation des objectifs de formation aux besoins de l'organisation, en termes de compétences individuelles et collectives) (Dumay, 2006b) et faciliter l'identification des écarts de compétences (en les distinguant/comparant par unité notamment) et la construction des solutions formation appropriées (Devemy, 2002). Une faille généralement relevée est le manque d'alignement sur les objectifs de l'entreprise (Phillips, 2000). En matière d'**ingénierie de formation**, l'évaluation doit permettre de « Valider plus facilement la pertinence des contenus de formation grâce au lien entre objectifs de formation et compétences à développer » (Devemy, 2002). Les données collectées offrent ainsi l'occasion de réfléchir à l'adéquation des programmes de formation aux besoins, leur pertinence, leur qualité... et surtout à comment les améliorer pour les actions à venir. Également, les données collectées peuvent servir en vue d'une offre de futurs programmes de formation (Phillips, 1997). Il faut donc « définir un cadre de suivi des programmes de formation qui intègre les données générées par l'évaluation de manière à pouvoir en tirer tout le bénéfice possible » (Dunberry, 2006, p. 53). Elle favorise aussi la rationalisation des achats de formation en facilitant **le processus de sélection des prestataires**⁸¹⁵, notamment en évaluant leur capacité à intégrer des dispositifs de mesure systématiques (Devemy, 2002). L'acheteur de formation pourra aussi indiquer, dans ses documents d'achat, quels seront les critères d'évaluation retenus⁸¹⁶ afin d'en informer en amont le prestataire (Faisandier et Soyer, 2007, p. 64). Enfin,

⁸¹⁵ Dans le cadre des approches et des normes qualité, les résultats des évaluations des prestataires (en amont comme en aval) doivent être exploités et faire l'objet d'un retour auprès d'eux (formateurs internes et externes). Par ailleurs, ils ne doivent pas être évalués une fois, mais réévalués en permanence.

⁸¹⁶ Les critères peuvent varier en fonction du type d'action de formation. Faisandier et Soyer (2007, p. 65) proposent une liste de ceux-ci : la ponctualité, le respect des délais et des calendriers ; le respect du choix des

dans une logique de réflexivité, l'évaluation peut contribuer à améliorer directement **le processus d'évaluation de la formation**, notamment en développant les connaissances des acteurs ainsi que leurs capacités à évaluer les formations (et les méthodes et techniques qui les accompagnent), sachant qu'il s'agit là d'un savoir nécessaire, de plus en plus recherché (notamment en interne), dont pourront difficilement se passer les acteurs de la formation pour être crédibles (Russ-Eft et Preskill, 2001). C'est aussi l'occasion de laisser aussi les acteurs de l'évaluation (formés, formateurs, managers...) s'exprimer sur les résultats des évaluations pour alimenter les échanges et le processus d'évaluation (Dunberry, 2006, p. 51).

En résumé, la fonction de rétroaction de l'évaluation doit donc aussi permettre de **poser un diagnostic global du système de formation** (Dumay, 2006b) et **de le renforcer** (Dunberry, 2006, p. 51), tout comme **les processus de formation et de développement des RH** (Phillips, 2000). L'évaluation devient alors un instrument de diagnostic des pratiques de gestion de la formation, permettant de contribuer à la planification et à la délivrance de nouvelles activités de formation au sein de l'organisation (Russ-Eft et Preskill, 2001). En favorisant l'amélioration continue, elle permet aussi l'inscription du processus de formation dans le cadre des dispositions des démarches et des normes qualité (ex. ISO) (Devemy, 2002).

Enfin, dans une visée plus académique, les informations produites par l'évaluation permettent de **contribuer à la recherche**. Ainsi, pour Sackett et Mullen (1993, p. 619), l'évaluation peut contribuer à une compréhension scientifique du processus de formation. Il peut s'agir par exemple de déterminer les relations entre les apprentissages, la formation et le transfert des acquis au poste de travail (Bramley et Newby, 1984, cités par Gosselin, 2005, p. 10).

3.3 Le marketing de la formation

Dans les faits, la formation n'est pas encore systématiquement considérée comme étant stratégique et indispensable au développement des entreprises (Brandsma, Kessler et Münch, 1995). Aussi, le fait de communiquer les résultats de la formation auprès des différents acteurs peut changer la donne et procurer un certain nombre d'avantages à la fonction formation. C'est ce que nous pouvons nommer le « marketing de la formation ».

intervenants prévus à l'origine ; la conformité entre la proposition de prestation et la réalisation ; la présence et la qualité des dossiers pédagogiques ; la qualité des supports pédagogiques, au niveau de leur forme ; la qualité du suivi administratif (feuilles de présence, facturation, etc.) ; l'adaptation des animateurs au niveau du groupe.

En premier lieu, cette communication des résultats permet de **justifier l'existence et le budget du service formation** en montrant sa contribution à l'atteinte des objectifs et buts organisationnels, sinon, en cas de difficultés, la formation sera la première à en faire les frais (D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick, 2006, p. 17-18). De ce fait, en rendant compte de ses activités et de ses résultats, le responsable formation doit justifier son existence, et notamment l'existence d'un poste dédié, sinon la formation pourrait être confiée à un généraliste des RH ayant déjà d'autres missions à mener ou être externalisée (partiellement ou non), certains dirigeants pesant le pour et le contre quant au fait de disposer d'une fonction dédiée en interne. C'est ainsi que la direction générale demande des informations sur le retour sur investissement des formations, d'autant que les coûts de la formation sont de plus en plus élevés et que le contexte est favorable à la pression de la concurrence sur les coûts et la productivité (Phillips, 2000). Il s'agit donc de rendre compte des actions de formation réalisées auprès des dirigeants, des partenaires sociaux et des autorités de tutelle (Pain, 1992). Ce marketing de la formation peut aussi appuyer et documenter des demandes de budgets supplémentaires pour de nouveaux projets de formation en montrant les résultats concrets des actions antérieures (Russ-Eft et Preskill, 2001). C'est ainsi que Phillips et Guadet (2003, cités par Chochard et Davoine, 2008, p. 3) ont remarqué que les organisations ne réalisant pas des évaluations détaillées de leurs formations auraient tendance à réduire ou à supprimer leurs budgets de formation, alors que celles menant de telles évaluations les augmenteraient. Il s'agit donc « de justifier, en fin de compte, que le mot investissement ne constitue pas une usurpation de titre mais qu'il existe véritablement, au travers de la constitution d'un capital de compétences, une possibilité d'amortissement des dépenses engagées » (Walther, 1988, p. 53).

Dans un second temps, au-delà de la seule justification, c'est l'occasion de **valoriser la formation**, donc d'accroître la crédibilité et la visibilité de la fonction formation au sein de l'organisation (Sackett et Mullen, 1993, p. 619) en montrant aux différents acteurs en présence la pertinence et la valeur ajoutée de la formation (Mark *et al.*, 2000 ; Russ-Eft et Preskill, 2001). Ainsi, communiquer sur les résultats, c'est l'occasion pour le responsable formation de montrer les contributions des programmes sélectionnés et de gagner le respect de la direction générale ainsi que la confiance des clients (Phillips, 2000). Twitchell *et al.* (2000) ont d'ailleurs montré que la fréquence de l'évaluation des trois premiers niveaux de Kirkpatrick était positivement corrélée à la perception par les dirigeants de la valeur de l'évaluation pour améliorer les programmes de formation. Cette communication des résultats

sert donc tant la formation que son évaluation. Également, pour Foucher et Morin (2006, p. 172), il semble exister une corrélation entre certaines croyances dans les entreprises (liées à l'utilité et à l'importance de la formation, et à l'utilité de comptabiliser les pratiques de formation la formation ainsi que les coûts engendrés) et une orientation stratégique basée sur les ressources humaines, appuyant la nécessité de communiquer sur l'efficacité de la formation. Ainsi, comme le remarquent Le Louarn et Wils (2001) :

L'évaluation et, par ricochet, une gestion « rigoureuse » généreront plus d'une retombée pour les professionnels en ressources humaines. En premier lieu viennent la crédibilité et le respect dont la privation suscite des plaintes continuelles de la part des professionnels de ressources humaines. (p. 23)

Cela permet d'intégrer davantage la formation à dans la stratégie de l'organisation (Dumay, 2006b). Bramley et Newby (1984, cités par Gosselin, 2005, p. 10) voient d'ailleurs dans l'évaluation une utilité en matière de jeux de pouvoir, au sens où elle permet de manipuler les données évaluatives pour influencer les politiques organisationnelles.

Également, cette logique de marketing de la formation permet d'**impliquer davantage les acteurs**. Le fait de communiquer les résultats de la formation permet d'instaurer un dialogue entre le responsable formation et les dirigeants, afin que l'ensemble de la hiérarchie s'implique davantage dans l'élaboration, le suivi et l'utilisation de la formation. Pour cela, l'évaluation doit apporter des réponses aux différentes parties prenantes de la formation qui ont des attentes parfois divergentes qu'il faudra savoir identifier. Le fait de répondre à ces attentes permet aussi de rapprocher la fonction formation des autres fonctions, alors que l'inverse risque de compromettre la faisabilité même de l'évaluation (Dunberry, 2006, p. 52). Par exemple, Dunberry (2006, p. 41) notait le fait que les syndicats, dans leurs cas, souhaitaient essentiellement des pratiques évaluatives à caractère formatif faites dans le respect des employés, d'où la nécessité de tenir compte de ces paramètres pour favoriser leur adhésion et la pérennité du dispositif d'évaluation. De plus, le fait d'afficher clairement les résultats, ces derniers n'étant pas toujours clairs (Phillips, 2000), permettra de reproduire la formation (à l'identique ou avec les modifications suggérées par l'évaluation) (Pain, 1992), accroissant l'efficacité de la formation au passage.

Nous constatons donc que les résultats de l'évaluation des formations influencent le contexte dans lequel ils s'inscrivent (Bramley et Newby, 1984, cités par Gosselin, 2005, p. 10), à

différents niveaux. Ils permettent notamment de (re)valoriser la fonction formation et de favoriser l'efficacité de la formation par une implication accrue des acteurs.

Conclusion

Les chiffres présentés tendent à montrer que les pratiques d'évaluation de la formation peinent à se développer. Comme Le Louarn (2004), nous regrettons que les résultats des recherches ne donnent pas lieu à l'émergence d'une véritable culture de l'évaluation par les praticiens. Figgis *et al.* (2001) se sont intéressés à la manière de s'y prendre pour inciter les entreprises australiennes à investir davantage dans la formation. Si l'évaluation du retour sur investissement de la formation est une préoccupation récurrente pour ces entreprises, ils ont aussi remarqué que ces entreprises se contentaient souvent de pratiques d'évaluation moins sophistiquées, demandant aux salariés formés comment ils pensent améliorer leur travail à l'issue de la formation. Il semble donc exister un décalage entre les attentes en matière d'informations sur les résultats de la formation et les pratiques d'évaluation mises en œuvre. De plus, rares sont les pratiques d'évaluation de la formation en entreprise répondant aux exigences de la littérature scientifique (Carnevale et Schulz, 1990 ; Dionne, 1996 ; Tannenbaum et Yukl, 1992), et ce, pour différentes raisons (défis méthodologiques, compétence limitée des évaluateurs, etc.). Toutefois, nous pensons que même un outil qui ne répond pas aux critères de rigueur scientifique peut être utile dès lors qu'il apporte une information qui peut déboucher sur des améliorations (Dunberry, 2006, p. 13). Cela paraît en effet sensé dès lors que l'évaluateur est conscient des limites du modèle et des résultats obtenus. Ainsi, « mieux vaut des outils simples, mais bien utilisés que des outils complexes mal ou sous-utilisés » (Dunberry, 2006, p. 52). C'est pourquoi de nombreux auteurs préconisent des pratiques d'évaluation simples, opérationnelles, utilisables par les praticiens (Benabou, 1997 ; Carnevale et Schulz, 1990 ; Goldstein et Ford, 2002 ; Kirkpatrick, 1998 ; Moy et McDonald, 2000 ; Sackett et Mullen, 1993). Nous nous prononçons également en faveur de modèles d'évaluation appropriables par les praticiens, opérant un bon compromis entre rigueur scientifique et simplicité. Toutefois, au vu de la multiplicité des facteurs pouvant influencer tant les pratiques de formation que les résultats des formations, nous pensons qu'il est nécessaire de développer des modèles d'évaluation tenant compte de cette réalité. C'est ce qui nous amène à formuler une problématique de recherche s'inscrivant dans cette orientation.

CHAPITRE V. PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Introduction

Nous allons justifier l'angle nouveau que nous avons choisi d'adopter ainsi que la pertinence de notre recherche. Nous exposons ensuite notre problématique de recherche et formulons deux questions qui en découlent. Nous terminons ce chapitre en exposant les finalités de notre recherche.

1 Des pratiques de formation au système de formation : un autre angle d'analyse

Nous avons pu remarquer précédemment le nombre croissant de recherches ayant pour thème l'évaluation de la formation⁸¹⁷, aux caractéristiques relativement hétérogènes⁸¹⁸. Ces recherches se sont concentrées sur l'évaluation d'actions ou programmes de formation, en prenant fréquemment pour cadre théorique le modèle de Kirkpatrick (1998) ou ses variantes discutées précédemment. Par ailleurs, Le Louarn et Wils (2001) conseillent de ne pas mesurer :

l'effet d'une formation sur un ou plusieurs résultats organisationnels mais plutôt l'effet de la politique de formation ou de l'ensemble des efforts de formation de l'entreprise, et ce, sur plusieurs années car l'effet de la formation s'inscrit dans la durée⁸¹⁹. Cette approche est justifiée dans la mesure où il paraît presque impossible à un programme de formation de faire bouger à lui seul un résultat organisationnel. (p. 158)

Ils conseillent ainsi plutôt de « démontrer qu'une politique de formation agit comme un levier d'amélioration du capital humain de l'entreprise » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 175) donc de porter l'analyse en priorité sur les résultats humains de la formation et non les résultats financiers comme d'autres chercheurs avaient pu le faire auparavant. Ces auteurs conseillent donc de « prendre de la hauteur » et de porter la problématique de l'évaluation de la formation à un niveau plus « macro » que « micro ».

⁸¹⁷ Et ses sous-thèmes avec, en premier lieu, l'évaluation du système de transfert (facteurs d'influence).

⁸¹⁸ La nature des formations étudiées, leurs objectifs, le contexte organisationnel dans lequel elles s'inscrivent, les caractéristiques des formés, les niveaux d'évaluation étudiés, l'approche de recherche retenue, etc.

⁸¹⁹ Soyer (2003, p. 14) note aussi que les premiers effets d'une politique de formation ne sont visibles qu'après plusieurs années d'application. Cela peut poser problème dans le cadre d'une thèse visant à évaluer dans le temps les effets d'une politique de formation, du fait des contraintes temporelles inhérentes à toute recherche doctorale. Mais là n'est pas l'objectif de cette thèse.

D'autres recherches, relevant davantage des sciences économiques, ont justement « pris de la hauteur », s'intéressant aux liens entre certaines variables indépendantes (ex. le budget formation, le nombre de formés, etc.), censées représenter « l'effort de formation » de l'entreprise, et une ou plusieurs variables dépendantes représentant des résultats sur lesquels la formation pourrait avoir un effet (ex. productivité du personnel, valeur ajoutée, etc.). Cette approche quantitative, consistant à étudier un grand nombre d'organisations à l'aide de quelques indicateurs, ne donne qu'une vue générale et superficielle des effets de la formation en entreprise. Elle ne permet pas de savoir pourquoi et comment l'effort global de formation donne ou ne donne pas de résultats. Cette approche privilégie la surface à la profondeur.

Avec l'approche quantitative, la « boîte noire » de la performance de la formation demeure bien opaque et il reste difficile de comprendre comment se construit cette « performance » de la formation dans l'organisation. Il est donc nécessaire de poursuivre les recherches.

2 Pertinence du projet de recherche

Avant d'identifier la problématique et les questions de recherche, il convient de questionner la pertinence de notre projet de recherche qui vise à poursuivre les travaux relatifs à l'évaluation de la formation. D'après Lauriol (2003), il est possible d'évaluer cette pertinence au travers de deux dimensions principales.

D'abord, il y a la « légitimité au regard des paradigmes, écoles de pensée ou programmes de recherche qui caractérisent un champ disciplinaire » (Lauriol, 2003, p. 5). Cela reste toutefois particulier dans le cas de la GRH qui demeure au carrefour de multiples champs disciplinaires, et c'est d'autant plus vrai pour un thème de recherche comme l'évaluation de la formation⁸²⁰. S'enrichissant de cette pluridisciplinarité, notre recherche s'inscrit toutefois dans les sciences de gestion ou, plus précisément dans les sciences au service de la gestion (Louart, 1992, cité par Bournois et Brabet, 1992, p. 254) : la formation y est étudiée comme objet de gestion et nous nous focalisons sur le concept de performance, central dans les sciences de gestion.

⁸²⁰ Au cours des deux premières parties de cette thèse, nous avons présenté des éléments issus de la psychologie, de la sociologie, des sciences de l'éducation, de l'économie, du droit, etc. Chacune de ces disciplines a en effet développé des réflexions relatives à la formation et, parfois, à son évaluation.

Ensuite vient la « légitimité relative à une “demande sociale” » (Lauriol, 2003, p. 5). Celle-ci est le fruit d'un équilibre entre les attentes du monde académique (situées à un moment donné, par rapport aux avancées de la recherche sur ce sujet) et celles des praticiens de terrain. L'auteur note que ces attentes peuvent ne pas être convergentes (parfois complémentaires, voire concurrentes ou encore clairement antagonistes). Ainsi, cette demande sociale en matière de recherche :

s'exprime à un double niveau : celui de l'adéquation entre des exigences de nature académique, fondées sur l'accroissement de connaissances relatives à un champ disciplinaire, et celui des attentes du monde « pragmatique » (Déry, 1989), c'est-à-dire d'un « client » (l'organisation d'accueil, qui formule en général une demande liée à la résolution de problèmes concrets et pratiques). (Lauriol, 2003, p. 11)

Dans ces conditions, la pertinence de la recherche ne dépend pas seulement de la qualité scientifique de la démarche mais « aussi des rapports entre producteurs de recherche et consommateurs » (Reynaud, 1997, p. 339). Or, il semble qu'il existe une demande sociale en matière d'évaluation de la formation de la part des chercheurs comme des praticiens⁸²¹ qui s'accordent sur la nécessité de poursuivre l'exploration de ce thème de recherche. Une étude du GARF a ainsi montré que pour les responsables formation les recherches portant sur l'évaluation étaient prioritaires (35 %) (Puzenat et le GARF, 2004, p. 7). Malgré cela, des chercheurs spécialisés dans la formation se demandent encore comment leurs recherches pourraient servir l'entreprise (Charlot, 1990, cité par Caspar, 2004, p. 10). Le constat avancé est le suivant :

Une bonne partie de la recherche en formation n'est pas directement utilisable pour la raison simple que les objectifs implicites des chercheurs ne recouvrent pas ceux des praticiens et que, de toutes façons, le choix d'une démarche d'action ne peut se faire en réalité qu'en référence à une situation concrète, caractérisée par des objectifs et des données toujours spécifiques. Ce décalage nuit bien entendu à la reconnaissance sociale dont peut bénéficier la recherche en formation. (Barbier, 1985, p. 104)

C'est le souci de répondre à cette dualité de demandes qui a aussi guidé notre recherche. Notre problématique de recherche résulte donc de l'analyse croisée d'interrogations théoriques et d'attentes des praticiens formulées plus ou moins explicitement.

⁸²¹ L'intérêt des praticiens rencontrés a facilité l'accès au terrain.

3 Formulation de la problématique et des questions de recherche

« La solution est la formation. Mais quelle est la question ? »

Meignant (2006, p. 19), d'après Woody Allen

En réponse aux critiques émises et comme alternative aux études et recherches rappelées ci-dessus, nous proposons d'étudier la formation et sa performance au travers d'une approche systémique. Plusieurs auteurs incitent, même implicitement, les chercheurs à s'engager sur cette voie. Ainsi, Salas et Cannon-Bowers (2001, p. 491) encouragent les recherches étudiant comment les organisations mettent en œuvre la formation et pourquoi même les systèmes de formation les plus « performants », *a priori*, peuvent échouer. Stufflebeam (2003) rappelle aussi que l'évaluation de la formation peut aller au-delà de la seule formation pour s'intéresser au contexte de l'entreprise, à ses besoins, aux problèmes que lui pose son environnement et aux opportunités qu'il lui fournit, aux intrants (ex. plans et budgets de formation), au processus de formation et, enfin, aux produits (résultats) qui en découlent. C'est en partie ce que propose Meignant (2006, p. 368 et 388-389) en proposant un cinquième niveau d'évaluation : celui de l'évaluation « système ». C'est l'orientation qui est prise dans cette recherche.

Nous pouvons alors formuler notre problématique de recherche de la façon suivante :

Comment évaluer la performance d'un système de formation ?

À partir de cette problématique, nous avons identifié deux questions de recherche⁸²² :

- ***Quelle est la performance d'un système de formation ?*** Il s'agira de proposer une modélisation théorique du système de formation et de conceptualiser sa **performance** afin d'en déduire les critères d'évaluation.
- ***Quels sont les déterminants de la performance d'un système de formation ?*** Il s'agira d'identifier les principaux facteurs pouvant conditionner la performance d'un système de formation. On s'intéressera ainsi à la contingence des systèmes de formation : quels sont les « ingrédients » à réunir pour que la formation soit efficace ?

⁸²² La formulation des questions de recherche est un point déterminant de la thèse. Le Louarn et Wils (2001) soulignent que « Les connaissances n'avancent que si on essaie de bien répondre aux bonnes questions. La littérature en GRH est jonchée de mauvaises réponses à de mauvaises questions » (p. 8).

Quelles sont les indications et les contre-indications ? En résumé, quelles sont les **conditions** de sa performance ?

Les réponses apportées à ces questions de recherche correspondent à différentes finalités.

4 Finalités de la recherche

Wacheux (1997) rappelle que « Les recherches sur la gestion des ressources humaines dans l'organisation doivent satisfaire à une double contrainte. D'une part, le chercheur interprète et théorise les pratiques pour donner du sens à une réalité sociale complexe. Il remplit alors une fonction informative dans la société, grâce à une figuration ordonnée du désordre de l'action. D'autre part, le chercheur propose aux praticiens, directement ou indirectement, des modèles pour l'action dans ses propositions⁸²³. Il satisfait alors à une fonction formative des acteurs pour la pratique. Cette dualité de référentiels et de finalités n'est pas toujours clairement exprimée dans les recherches » (p. 2). Nous allons l'exprimer dans le tableau ci-après.

Tableau 35. Les différentes finalités de la recherche

Questions de recherche	Finalités théoriques et conceptuelles (communauté académique)	Finalités managériales (praticiens)
Quelle est la performance d'un système de formation ?	Proposer une modélisation théorique du système de formation : présenter chacune des composantes (politique, pratiques, résultats), préciser les liens entre elles, montrer l'influence des facteurs de contingence, les rôles des acteurs dans le système, etc.	Proposer un cadre d'analyse pour l'évaluation d'un système de formation : intégrer l'ensemble des composantes du système de formation sujettes à évaluation, afin d'inciter les praticiens à porter l'évaluation à ce niveau (et non plus uniquement sur les actions de formation).
Quels sont les déterminants de la performance d'un système de formation ?	Proposer un modèle explicatif de la performance d'un système de formation : identifier les déterminants de la performance du système de formation (notamment les principaux facteurs organisationnels).	Proposer un cadre d'analyse pour le diagnostic d'un système de formation : mettre sous contrôle les points clés ⁸²⁴ du système de formation sur lesquels il est possible d'intervenir et qui vont déterminer, en grande partie, ses résultats.

⁸²³ Sur le « quoi faire », le « comment faire », ou le « pourquoi faire » (Wacheux, 1997, p. 2). C'est aussi pour cela que notre problématique de recherche débute par « comment » afin d'appuyer notre souci de transférer les résultats de la recherche vers les praticiens.

⁸²⁴ Le praticien pourra alors s'assurer de la présence ou de l'absence d'éléments qui peuvent favoriser ou freiner la « performance » du système de formation, l'aidant ainsi à préparer le terrain pour optimiser cette performance.

Ainsi, en faisant référence à la catégorisation des objectifs de recherche établie par Igalens et Roussel (1998), cette recherche souhaite :

- « Élargir des résultats de recherches antérieures » (p. 23) : avec toutefois un niveau d'analyse différent. Si les recherches présentées dans la revue de littérature se focalisaient sur l'évaluation des pratiques de formation (niveau « micro »), nous orientons notre analyse sur l'évaluation du système de formation (niveau « macro »).
- « Résoudre un problème que se pose un Directeur des Ressources Humaines ou un cadre opérationnel concernant la GRH » (p. 23) : sans que cela soit un « problème » identifié par la majorité des praticiens, nous souhaitons guider ceux-ci dans l'évaluation de leur système de formation, sur la base d'un modèle théorique robuste.

Comme le remarquent Bournois, Livian et Louart (1993a), la plupart des connaissances produites en GRH « se réduisent à des instruments d'action et à des outils de contrôle, avec un manque de mise en contexte ou de réflexion critique. Ils ne s'appuient pas assez sur les concepts et les méthodes des sciences sociales. Rarement confrontés aux résultats scientifiques des domaines qui les concernent, ils ne sont pas assez vérifiés dans leur pertinence ou testés dans leur justification » (p. 389). Or, d'après Bournois et Brabet (1992), une recherche peut être productrice de méthodes / démarches, comme l'audit de GRH (Vatier, 1988 ; Igalens, 1991), l'analyse socio-économique de l'ISEOR (Savall et Zardet, 1987), même si « consultants et entreprises sont probablement plus producteurs de ces méthodes que les chercheurs » (p. 251). Et l'objectif du chercheur peut être double : produire une méthode/démarche servant aux praticiens et répondant aussi à des questions de recherche. Nous nous inscrivons dans cette logique. Ainsi, l'approche que nous développons à destination des praticiens est proche de l'audit⁸²⁵, précisément de l'audit de formation, défini comme « un examen systématique, à partir de critères explicites, d'un système de formation (plan, action ou dispositif), de résultats et de ses effets, afin d'identifier les problèmes qui se posent et de prendre les décisions appropriées à leur résolution » (Le Boterf, 1988, p. 207).

Au final, nous pensons donc qu'une recherche en sciences de gestion doit être utile tant à la communauté académique (production de connaissances scientifiques nouvelles) qu'à celle des praticiens (production d'outils, de démarches, de connaissances actionnables).

⁸²⁵ Voir à ce sujet les définitions citées par Meignant (1986, p. 72) : celle de l'IAS (1984) et celle de Sawyer (1981) de l'*Institute of Internal Auditors*.

CONCLUSION DE LA PARTIE II

L'évolution de la recherche du domaine, les critiques à l'encontre des travaux antérieurs et nos échanges avec les chercheurs et les praticiens nous ont permis d'aboutir à formuler une problématique de recherche relative à une approche systémique de la formation et de sa performance. Nous en avons déduit deux questions de recherche principales, liées à des questionnements théoriques, conceptuels et managériaux.

Comme Salas et Cannon-Bowers (2001, p. 491), nous pensons que ce n'est que par la complémentarité de la science et de la pratique que des progrès véritables seront accomplis. La partie suivante de cette thèse sera consacrée à l'élaboration d'un cadre théorique afin d'aboutir à une modélisation complète du système de formation, de sa performance et des déterminants de celle-ci.

SYNTHÈSE DE LA PARTIE II

Questionnement de la partie :

- Peut-on évaluer l'efficacité de la formation du personnel ?

Démarche :

- Situer la recherche dans le champ des travaux portant sur le lien entre GRH et performance (exposition de travaux théoriques et empiriques).
- S'interroger sur la pertinence du concept de « formation-investissement ».
- Exposer les travaux théoriques et empiriques traitant de l'évaluation de la formation.
- Présenter un état des lieux des pratiques d'évaluation des formations dans les organisations.
- Proposer une problématique de recherche, ainsi que les questions de recherche qui en découlent.

Apports pour la suite de la recherche :

- Un recensement des apports et limites des travaux antérieurs.
- Une approche systémique de la formation et de sa performance.
- Une problématique et des questionnements de recherche.

Étape suivante de la recherche :

- Proposer une modélisation théorique du système de formation.

PARTIE III. CADRE THÉORIQUE

« Il suffit de bien juger pour bien faire,
et de juger le mieux qu'on puisse faire
pour faire tout aussi mieux. »
Descartes (Discours de la méthode)

Introduction

A la fin de la partie précédente, nous développons notre problématique de recherche et formulons les questions de recherche s'y rapportant. La théorisation doit nous amener ici à questionner le bon niveau de réflexion. L'objet de cette partie est donc d'élaborer un cadre théorique pertinent, car « Pour répondre aux exigences d'une action raisonnée et sortir des solutions toutes faites, un cadre d'analyse est indispensable » (Gilbert et Charpentier, 2004, p. 360).

Successivement, nous :

- (1) proposerons une approche systémique de la formation ;
- (2) détaillerons les éléments constitutifs de la politique de formation ;
- (3) analyserons les pratiques de formation du système ;
- (4) identifierons les résultats possibles du système de formation ;
- (5) identifierons les facteurs de contingence susceptibles d'influencer le système de formation ;
- (6) proposerons une vision de l'évaluation appliquée au système de formation.

1 Le système de formation

« Je tiens pour impossible de connaître les parties sans connaître le tout
ainsi que de connaître le tout sans connaître particulièrement chacune des parties. »

Pascal

Selon Patrick (2000, cité par Devos, 2005, p. 2), plusieurs auteurs ont appréhendé le processus de développement d'une formation à l'aide d'une approche systémique. Ils ont ainsi tenté d'identifier les différentes étapes de ce processus et leurs interrelations à l'aide de modèles nommés *Instructional Systems Development* (ISD). Toujours selon cet auteur, se référant à Andrews et Goodson, plus d'une soixantaine de ces modèles peuvent être identifiés. Aussi, l'une de leurs principales limites est de se focaliser sur la formation elle-même et de ne prendre en considération le contexte organisationnel de celle-ci⁸²⁶. Nous préciserons ici en quoi la formation peut être appréhendée selon une approche systémique et, par conséquent, indiquerons quels peuvent être les éléments de ce système.

1.1 Éléments théoriques sur l'approche systémique

L'approche systémique est née dans les années 1950 aux États-Unis de disciplines hors du champ des sciences sociales, comme la cybernétique ou la biologie (Morin et Delavallée, 2000). Pour Donnadiou (1997), elle est davantage une attitude d'esprit particulière qu'un savoir scientifique nouveau. Pour Morin et Delavallée (2000), « La systémique nous aide à poser les problèmes, mais n'a pas vocation à nous fournir directement de solutions. C'est un savoir méthodologique, une "paire de lunettes" qui nous permet de mieux déchiffrer la réalité complexe et d'agir sur elle avec plus de pertinence » (p. 64). Ils définissent alors le système comme « un ensemble finalisé d'éléments en interaction les uns avec les autres » (Morin et Delavallée, 2000, p. 64).

D'autres définitions de ce qu'est un système coexistent : « Un système est un ensemble de parties » (Leibniz, 1666, cité par Fillol, 2004, p. 39) ; « Un système est une totalité organisée, faite d'éléments solidaires ne pouvant être définis que les uns par rapport aux autres en fonction de leur place dans cette totalité » (Saussure, 1931, cité par Fillol, 2004, p. 39) ; « Un

⁸²⁶ Hormis dans l'intégration de la phase d'analyse des besoins qui recouvre, en partie, l'organisation.

système peut être défini comme un complexe d'éléments en interaction » (von Bertalanffy, 1968/1973, p. 53) ; « Un système est l'interrelation d'éléments constituant une entité ou unité globale » (Morin, 1977, cité par Fillol, 2004, p. 39) ; « un ensemble dynamique de parties interdépendantes agencées en fonction d'un but » (Desreumaux, 2005, p. 40). Pour Dortier (1999), la systémique correspond à « la théorie des "systèmes" qui se définissent comme des ensembles d'éléments interdépendants, organisés et autorégulés » (p. 102). Fillol (2004) rappelle que les prémisses de la théorie générale des systèmes proviennent de la *Gestalt theory* du début du siècle, et que c'est l'un de ses précurseurs, von Bertalanffy (1968/1973), qui parla de « système ouvert » (p. 38), en interaction permanente avec son environnement.

Pour Dortier (1999, p. 102-103), l'approche systémique repose sur ces trois principes :

- **Le principe d'interaction ou d'interdépendance** : pour bien appréhender un élément, il faut connaître le contexte dans lequel il interagit. Morin et Delavallée (2000) notent ainsi que la modification de l'une de ces composantes nécessite le plus souvent une évolution de celles restantes.
- **Le principe de totalité** : « le tout est supérieur à la somme des parties » (Dortier, 1999, p. 102). Ainsi, la force d'un système provient de l'union de ses éléments organisés. Ce principe possède aussi un corollaire, celui des « propriétés émergentes » : ces propriétés vont émerger de l'union de ces différents éléments, alors qu'elles ne se retrouvent dans aucun d'entre eux séparément⁸²⁷. Morin et Delavallée (2000) pensent aussi que la performance du système résulte plus de la cohérence entre les différentes composantes que de la qualité de chacune d'elles prise séparément. « Ce ne sont pas en effet, les modes de gestion qui sont non imitables [...] ; c'est la conception même du "système" qui relie et rend cohérent les divers processus en relation avec les acteurs qui sont mobilisés » (Morier, 2005b, p. 33).
- **Le principe de rétroaction** (*feedback* et causalité circulaire) : la rétroaction peut être ainsi définie : « maintien homéostatique d'un état caractéristique ou recherche d'un but, fondés sur des chaînes causales circulaires et sur des mécanismes renvoyant l'information sur les écarts à partir de l'état à maintenir ou à partir du but à atteindre » (von Bertalanffy, 1968/1973, p. 44). La rétroaction est ainsi un type de causalité circulaire où un effet B va rétroagir sur la cause A qui l'a fait émerger. Ainsi, la rétroaction correspond à une action en retour. Elle va permettre le rétablissement du

⁸²⁷ L'auteur donne l'exemple du sel de cuisine qui acquiert différentes qualités (ex. goût, structure, cristalline, etc.), pourtant absentes des éléments constitutants.

système dans son état initial en fonction des modifications subies. La rétroaction va prendre la forme d'une flèche de récursivité qui signifie que le système est capable d'apprendre de lui-même, en fonction des résultats qui en ressortent. C'est donc cette rétroaction qui permet au système de se corriger, d'évoluer totalement ou partiellement (par exemple, au niveau de la politique de formation). Dans cette boucle de rétroaction, des informations sur les résultats d'une transformation (sorties) sont donc renvoyées à l'entrée du système sous forme de données (entrées). On parlera de rétroaction positive ou négative, selon que le processus de transformation provoque une accélération de la transformation (donc dans le même sens) ou, au contraire, freine la transformation (donc avec des effets en sens opposé).

Dans le cadre de notre recherche, nous adoptons ce type d'approche non pas pour analyser l'organisation en tant que système, mais l'un de ses sous-systèmes : le système de formation.

1.2 Pour une approche systémique de la formation

Les courants théoriques les plus récents semblent converger vers le fait de considérer l'organisation comme un système ouvert sur l'extérieur. Il nous semble possible et important d'appliquer ce mode de pensée à la formation, en appréhendant celle-ci au travers d'approche systémique. Nous raisonnons ainsi en termes de « système de formation » que Gerard (2001) définit comme étant « tout système qui vise à accroître le niveau de formation d'une population, que ce soit sur le plan de l'éducation de base ou de la formation professionnelle, qu'elle soit initiale ou continue » (p. 73). Meignant (1986, p. 77-78) conseille également d'étudier la formation en tant que « système ». Pour cet auteur, un système de formation :

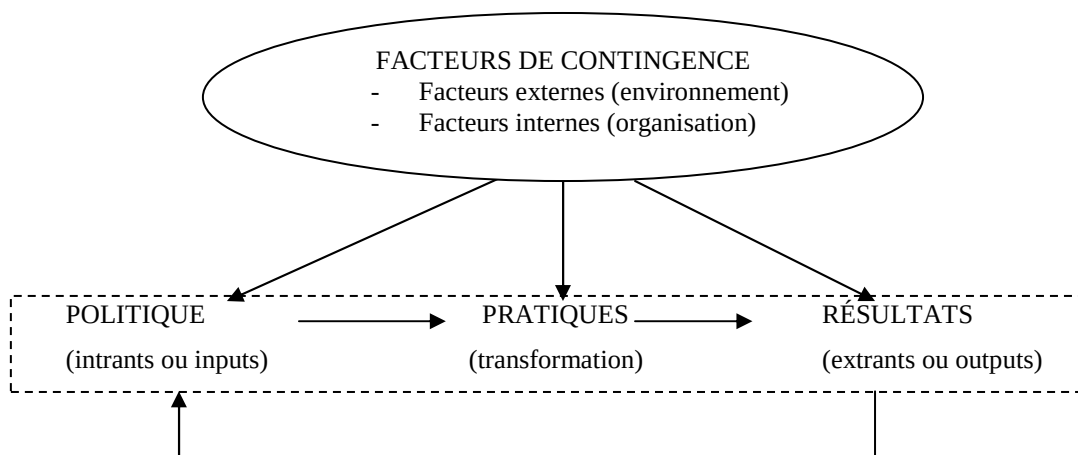
- **possède des entrées** (stagiaires, formateurs, objectifs, programmes, moyens matériels et financiers, etc.) plus ou moins filtrées par des choix (sélection des stagiaires, choix des formateurs, négociation des programmes, arbitrages budgétaires, etc.) ;
- **possède des sorties** (stagiaires supposés formés, formateurs, informations administratives, par exemple sur le nombre de stagiaires, informations qualitatives, par exemple par des procédures d'évaluation des stagiaires, etc.) ;
- **est en interaction avec d'autres systèmes** (il ne fonctionne pas pour lui-même) : par exemple le système de gestion du personnel (liens entre formation, qualification et promotion, liens entre la GPEC et le plan de formation), le système d'activité professionnelle (pratiques d'utilisation et de valorisation des acquis des formés par le

milieu de travail), éventuellement d'autres systèmes de formation (*via* la préparation interne de diplômes nationaux par exemple), les pouvoirs publics, etc. ;

- **a un mode de fonctionnement interne** : une structure, une organisation, des modes de management et de gestion de ses ressources (formateurs, moyens, compétences, etc.) et de ses productions spécifiques (supports pédagogiques, documentation, etc.) ;
- **a un mode de régulation** : il doit réagir, évoluer, s'adapter en permanence à son environnement. Les modalités de cette régulation peuvent être institutionnalisées (commission paritaire, comité de perfectionnement, etc.) ou diffuses.

Nous proposons de représenter le système de formation à l'aide du schéma suivant.

Schéma 33. Le système de formation d'une organisation



Nous nous sommes inspiré de différentes sources d'information⁸²⁸ pour aboutir à la constitution d'une sorte d'idéal-type du système de formation. Les sections suivantes auront pour objet de définir, préciser et conceptualiser ce système et ses différentes composantes.

⁸²⁸ Combinant approche hypothético-déductive (ex. revue de littérature sur le management de la formation, la norme ISO, l'approche TQM, etc.) et inductive (nos propres expériences empiriques). En ce qui concerne le management de la qualité appliqué à la formation et le lien entre normes ISO et formation, pour plus de détails nous conseillons la lecture de l'ouvrage de Faisandier et Soyer (2007). De manière générale, l'approche qualité en matière de formation consiste à préciser et décrire l'ensemble des éléments du système de formation, donc à bénéficier d'un système d'information sur la formation au point (processus, pratiques, enregistrement des formations et des résultats, etc., l'information devant rester accessible) et à évaluer ce dernier.

2 La politique de formation

Différentes ressources alimentent le système de formation. Elles sont fonction de choix inscrits dans la politique de formation de l'entreprise, ce pourquoi nous nommerons « politique » la première composante du système de formation. Après avoir défini ce qu'est une politique de formation, nous décrirons les éléments constitutifs de celle-ci.

2.1 Définir la politique de formation

Pour définir ce qu'est une politique de formation, nous pouvons reprendre la définition de Meignant (2006) :

Une politique de formation est un élément d'une politique d'ensemble d'une entreprise, visant à assurer de manière durable sa rentabilité, la satisfaction de ses clients, l'implication de son personnel, et une relation positive avec son environnement. Elle exprime une volonté, exprimée par la direction générale, et engageant toute l'entreprise, portant sur les axes essentiels qui vont orienter les décisions et les actes de gestion de la formation, et, par extension, de gestion des compétences. (p. 53)

Elle sera ou non formalisée dans un document de référence⁸²⁹ et servira de socle aux plans de formation mis en œuvre. Il est possible d'utiliser des indicateurs⁸³⁰ pour communiquer en interne sur la politique de formation mise en œuvre et ses effets (Meignant, 2006, p. 48-49). Enfin, elle est amenée à être actualisée régulièrement, ayant une durée de vie d'environ cinq à sept ans (Soyer, 2003, p. 16). D'après Meignant (2006, p. 53-55), la politique de formation doit répondre à six types d'interrogations :

- **Pourquoi** : quels sont les objectifs à atteindre (en lien avec la stratégie de l'entreprise et ceux de la politique RH) ?
- **Quoi** : quelles sont les priorités (à long terme ou conjoncturelles) en termes d'objectifs de formation ou de populations à former ? Sur quoi la politique de formation mettra l'accent au cours de la période considérée ?
- **Qui** : qui sont les « clients » de la formation ? Comment favoriser le « chaînage » de ces acteurs afin d'accroître les chances de succès de la politique de formation ?
- **Comment et où** : quelles ressources sont allouées à la formation ? Quelles sont les procédures permettant de traduire des objectifs généraux d'une politique de formation

⁸²⁹ Voir l'exemple de la politique de formation des 3 Suisses, suffisamment explicite pour en identifier les grandes directives en annexe de l'ouvrage de Soyer (2003).

⁸³⁰ Voir par exemple le tableau de Parmentier (2008, p. 155-156).

en actions et pratiques précises ? Quel est leur degré de formalisation ? Quelle est la responsabilité des différents acteurs en matière de formation ? Quel est le pouvoir du service formation ? Quel est le niveau de centralisation ou de décentralisation dans certains actes clés du management de la formation ?

- **Combien** : comment est établi le budget formation ?

Ce sont les réponses à ces interrogations qui vont définir les éléments constitutifs de la politique de formation. Nous allons ci-après préciser chacun de ces éléments.

2.2 Pourquoi ?

Cette question correspond aux objectifs et finalités de la politique de formation. On y fixe les grandes options.

Pour Parmentier (2008), les objectifs⁸³¹ de la politique de formation « sont déterminés à partir de la stratégie de l'entreprise, de la gestion des ressources humaines et de la GPEC qui en fait partie » (p. 155). Meignant (2006, p. 55-70) propose d'avoir recours à la typologie des 3P (performances, projets, parcours) afin de lister ces différents objectifs.

Tableau 36. Une typologie des objectifs d'une politique de formation

Finalité	Objectif	Objet
Performances <i>Perfectionner les compétences des salariés pour développer les performances individuelles et collectives</i>	Performances individuelles dans l'emploi (perfectionnement individuel)	Formations d'adaptation à l'emploi ⁸³² fréquentes et proposées dans le cas d'un changement limité du métier considéré ou lors de l'identification d'un point faible du salarié dans la maîtrise d'une compétence nécessaire à l'exercice de son métier.
	Performances de l'unité de travail (perfectionnement collectif)	Formations collectives visant à développer des compétences qui permettront l'atteinte d'objectifs de progrès établis, souvent à la suite d'un évènement particulier (ex. « formations-action »).

⁸³¹ Ou « axes stratégiques » ou « orientations ».

⁸³² Ancienne première catégorie définie dans la loi du 4 mai 2004.

Projets (ou investissements) <i>Rendre possible ou faciliter les différents projets ou investissements par la formation du personnel qui va y contribuer</i>	Réussir un investissement	Formations pour accompagner un investissement, en assurer l'utilisation, en faciliter la maîtrise, le rentabiliser au plus vite et éviter des risques. Un budget dédié à la formation sera prévu (ex. pourcentage du coût total du projet d'investissement).
	Réussir un changement d'organisation	Formations pour développer des compétences ⁸³³ chez les employés et les managers afin d'accompagner l'évolution de l'organisation du travail, d'un collectif en déterminant la meilleure solution. L'adéquation entre formation et organisation du travail est aussi importante que difficile à obtenir ⁸³⁴ .
	Favoriser l'évolution des métiers	Formations articulées avec la gestion de l'emploi (lien à la GPEC) ⁸³⁵ afin d'assurer, sur le moyen terme, les flux d'accès aux métiers de l'entreprise (actuels et nouveaux) par des personnes formées.
	Faire évoluer la structure de qualification	Formations visant à requalifier une part importante du personnel (du fait d'évolutions techniques ou organisationnelles) afin de maintenir et développer leur employabilité, leur capacité à se préparer à des situations professionnelles nouvelles, donc de prévenir les risques d'inadaptation aux postes (dans et hors de l'entreprise, en cas de plan social).
Parcours ⁸³⁶ <i>Servir le parcours professionnel des employés</i>	Les formations d'insertion	- Les différents dispositifs publics visant à faciliter l'insertion de publics particuliers (ex. contrats de professionnalisation). - Les « stages d'accueil » des nouvelles recrues favorisant leur intégration et leur permettant de mieux appréhender l'entreprise et son contexte, au-delà du seul poste de travail. La politique de formation devra s'articuler avec la politique de mobilité interne⁸³⁷.
	La promotion : optimiser les flux	Formations internes ou externes visant à accompagner les salariés bénéficiant d'une promotion (mobilité promotionnelle), qu'elles soient encouragées ou non par l'entreprise ⁸³⁸ , avec ou sans répercussions directes en termes de promotion.

⁸³³ Techniques, managériales, relationnelles, organisationnelles, etc. Parfois aussi pour diffuser des valeurs essentielles pour l'entreprise (Meignant, 1986, p. 125).

⁸³⁴ Ce qui est pourtant essentiel, notamment pour assurer le transfert des acquis.

⁸³⁵ Dans certaines entreprises, création de « groupes métiers » pour anticiper les évolutions de ces emplois, adapter les référentiels de compétences en fonction, etc. Toutefois l'évolution peut être si rapide dans certains secteurs d'activité qu'il n'est pas possible de tableur sur un plan de formation, même annuel. On privilégiera alors l'adaptation permanente des personnes, le développement de cette flexibilité en termes de compétences, etc.

⁸³⁶ La loi du 4 mai 2004 parle de « parcours de qualification », désignant ainsi une succession d'étapes de formation pouvant accompagner et faciliter les évolutions professionnelles auxquelles font face les individus.

⁸³⁷ Insère-t-on dans un service, un établissement, une entreprise, un groupe... ? Privilégie-t-on une information descendante ou est-on ouvert aux « étonnements » et suggestions des recrues ? Etc.

⁸³⁸ Les formations dites de développement des compétences reconnues par la loi du 4 mai 2004 s'inscrivent ici. Dans le cas où l'entreprise n'encouragerait pas les salariés en ce sens, le CIF peut être un dispositif intéressant.

	Mobilité interne ⁸³⁹	Formations visant à faciliter la mobilité interne, qu'elle soit individuelle ou collective, fonctionnelle ou transversale. En cas d'emploi proche du précédent, il s'agira de perfectionnement. En cas d'écart plus important, il s'agira davantage de formations à l'emploi, parfois à l'aide de dispositifs proches de ceux utilisés pour l'insertion (forme d'alternance entre la formation et la prise d'emploi progressive), dans une logique de recrutement interne.
	Faciliter les projets individuels ? ⁸⁴⁰ Le DIF	Formations sans lien avec les objectifs de l'entreprise, pouvant être prises en charge dans le cadre du DIF (formations courtes) ou du CIF (formations longues). Ce dernier peut relever de l'option « œuvre sociale » pour l'entreprise sur lequel elle pourra communiquer si elle a les moyens de l'assumer (Soyer, 2003, p. 14).

Source : d'après Meignant (2006, p. 55-70).

Le comité d'entreprise (ou sa commission formation, si elle existe) peut se voir confier comme mission l'élaboration d'actions collectives de formation (Soyer, 2003, p. 14).

2.3 Quoi ? Quelles priorités ?

Après avoir listé les différents objectifs attribuables à une politique de formation, il convient désormais d'établir les priorités, en répartissant les différentes ressources allouées à la formation à ces différents objectifs en fonction des opportunités et des contraintes.

Il s'agit ici de répartir les différentes ressources allouées (temps, budget, etc.) entre les différents objectifs. Le responsable formation peut, à la suite d'un audit, estimer la part actuelle de chaque objectif dans sa politique de formation et se fixer de nouveaux objectifs de répartition pour « demain » (dans un an, trois ans...). Ainsi, en étudiant le pourcentage des dépenses de formation attribué à chaque objectif, il est possible de voir si, du prévisionnel au réel, la politique est respectée en termes de priorités. Meignant (2006, p. 73-74) propose de faire le tour des différents responsables en leur demandant ce qui, dans les trois ans, sera vraiment important pour eux, et notamment au travers des six axes suivants de changement : de produits, de marchés, de technologie, d'évolution des métiers, d'organisation et de

⁸³⁹ Différente de la mobilité professionnelle vue au point précédent.

⁸⁴⁰ Les entreprises peuvent communiquer sur les types de formations qu'elles accepteraient au titre du DIF et encourager son utilisation (notamment auprès des salariés présentant des risques d'insuffisance de qualification), redonner un nouvel élan à leur politique de formation ou rester plus passives (se souvenant que le CIF est encore peu mobilisé). L'auteur rappelle que moins de 30 000 personnes en France chaque année mobilisent le CIF, alors que 8 millions suivent une action de formation.

politique sociale de l'entreprise. L'auteur propose ensuite de distinguer ces objectifs en fonction de deux dimensions : leur importance stratégique (faible, forte, essentielle) et leur accessibilité interne ou externe (sans problème, moyen, difficile). Cela permet ensuite d'opérer de possibles réajustements en fonction du taux de couverture constaté sur les différents points.

2.4 Qui ? Clients et acteurs

Les individus évoluant au sein du système de formation sont tout à la fois des *clients* de la politique de formation, mais aussi des *acteurs* jouant un rôle dans le système. Nous allons ci-après décrire ces deux facettes.

2.4.1 Les clients

À ce stade, la politique de formation doit préciser quels sont les clients concernés par les objectifs définis en amont. Pour Meignant (2006) :

la formation doit être traitée aussi près que possible de l'endroit où se posent les problèmes de compétence, le client est la personne concernée par ce problème (son « propriétaire », comme on dit en Qualité Totale). Par traitement, nous entendons essentiellement l'expression du besoin, le choix des personnes, et le suivi d'application de la formation. (p. 75)

À chaque objectif correspondent un ou plusieurs clients qui vont orienter les choix d'objectifs et de moyens. En tant que destinataire final des actions de formation, le salarié sera systématiquement considéré comme un client pour chaque objectif.

Tableau 37. Les clients de la politique de formation

Objectifs de la politique de formation	Sous-catégories d'objectifs de la politique de formation	Clients visés
Performances	Performances individuelles et perfectionnement	L'encadrement direct et le salarié (en concertation, si possible, et, idéalement, sur la base de référentiels de compétences, à l'occasion des entretiens annuels, de l'observation au poste de travail, etc.). Des arbitrages divers sont possibles par l'intermédiaire des responsables hiérarchiques intermédiaires (en fonction des volumes, des opportunités, etc.).
	Performances collectives	L'encadrement direct (responsable de l'unité considérée) et éventuellement les fonctionnels concernés par la performance à améliorer (en concertation, si possible).
Projets	Projets d'investissement et/ou de changement d'organisation	Le responsable en charge du projet d'investissement ou de la conduite de ces changements qui devra composer alors avec ces impératifs de formation (ex. dans le calendrier de mise en œuvre de l'équipement, ne pas former ni trop tôt, ni trop tard), avec les responsables opérationnels du secteur concerné par le projet.
	Évolution des métiers	La DRH (responsable des problématiques de GPEC) ainsi que les responsables des grandes fonctions auxquelles appartiennent ces métiers.
	Évolution des qualifications	Le salarié (qui cherche à renforcer son employabilité) et l'entreprise (qui prévient les risques d'inadaptation de ses salariés) au travers de la DRH.
Parcours	Formations d'insertion et d'accueil	La DRH (locale ou nationale selon les cas) et les opérationnels dans les services dans lesquels les nouveaux vont s'insérer.
	L'optimisation des flux promotionnels et la mobilité	La DRH, dans le cadre d'une politique d'ensemble (qui devra estimer les volumes de flux de personnel afin de définir l'importance des formations de cette catégorie, débouchant généralement sur une politique pluriannuelle) et les services d'accueil qui auront à charge de préciser leurs besoins. Pour le développement des potentiels : le responsable de la gestion de la catégorie de personnel concernée.
	La facilitation de projets individuels	Le salarié (devant faire usage du DIF) et les responsables de la fonction RH chargés de la gestion de l'emploi dans le cadre d'une politique d'ensemble.

Source : d'après Meignant (2006, p. 75-76).

2.4.2 Les acteurs

Pour Pichault et Nizet (2000), la GRH est avant tout construite par les acteurs : ils construisent l'organisation, participent à la GRH et rendent cohérent l'ensemble des éléments.

Pour Louart (2002) :

la GRH n'est pas qu'un choix rationnel de politiques sociales en rapport avec des objectifs internes ou des environnements contraignants. C'est aussi le résultat de jeux entre acteurs, à partir des rôles, des intérêts ou des visées qui les caractérisent. (p. 2)

Au sujet de la formation, précisément, Vial (1995) souligne aussi l'importance :

d'aller saisir les caractéristiques de cette action de changement et les enjeux qu'elles peuvent provoquer parmi les acteurs, à travers la remise en cause de zones de pouvoir, la redistribution des rôles, les zones de flou dans le projet qui peuvent porter à interprétations... (p. 6)

Ces réflexions justifient l'analyse des relations entre les acteurs du système de formation pour faire émerger le « système d'action concret » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 207).

L'étude des acteurs du système de formation pose, *a minima*, ce double questionnement : quels sont ces acteurs ? Quels sont leurs rôles et leurs relations dans le système ?

2.4.2.1 Les acteurs du système de formation

Quelle définition peut-on donner à l'acteur de la formation ?

La politique de formation, comme toute politique RH, est une déclaration d'intentions (Berthelette, 2004), un cadre général d'action. Les pratiques qui en découlent sont « activées » par différents acteurs, que l'on peut définir comme étant des unités de discours investies d'un rôle (Callon et Latour, 1981). L'acteur de la formation est donc investi d'un rôle dans le système de formation (ex. concevoir une politique, analyser un besoin, animer des formations, y participer, etc.). Est donc acteur de la formation, toute personne, physique ou morale, interne ou externe au système, agissant dans, avec ou pour le système. En prenant pour base la typologie de Louart (2002) des acteurs de la GRH, les acteurs du système de formation correspondent principalement⁸⁴¹ à la direction générale, la fonction formation, la fonction RH,

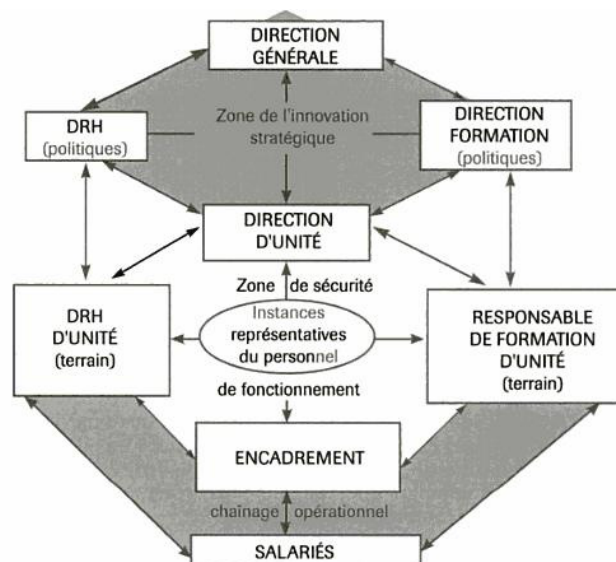
⁸⁴¹ D'autres rôles existent, comme les coordinateurs-formation, les correspondants-métier, les entités de pilotage correspondantes (régions, etc.), etc. (voir l'accord sur la formation de la SNCF datant de 2002). Il est à noter que les acteurs externes (au sens de Louart, 2002) seront, dans notre modèle, présentés plus loin en tant que

l'encadrement opérationnel, les représentants du personnel (délégués syndicaux, comité d'entreprise, commission formation), le personnel, etc. Il est important de ne pas se limiter à ceux chargés de la gestion de la formation (DRH, responsable formation, etc.)⁸⁴². Ces acteurs vont agir sur la *politique* de formation, sur les *pratiques* qui en découlent et, au final, sur les *résultats* du système.

2.4.2.2 Le chaînage des acteurs dans le système de formation

Les acteurs de la formation étant identifiés, nous allons désormais préciser leurs rôles. Pour étudier les rôles des acteurs dans l'organisation, les chercheurs nord-américains ont fréquemment recours au modèle de Katz et Kahn (1966) quand les chercheurs français exploitent, eux, davantage l'analyse stratégique et systémique des organisations (Crozier et Friedberg, 1977). Mais d'autres modèles théoriques sont mobilisables. À partir des travaux de Robert Bosquet, Meignant (1986, p. 93-97 ; 2006, p. 77-80) a ainsi mis en évidence l'importance du « chaînage » des acteurs dans la performance du système de formation. Pour l'auteur, « L'idée centrale est que la réussite d'une politique de formation ne résulte pas du seul professionnalisme du responsable de formation, mais de la solidité et de la qualité des liens qu'il entretient avec d'autres acteurs » (Meignant, 2006, p. 77).

Schéma 34. Le chaînage des acteurs



Source : Meignant (2006, p. 78).

« ressources humaines et institutionnelles extérieures » du système de formation.

⁸⁴² C'est ce qu'ont fait nombre de chercheurs en questionnant le DRH seul à l'occasion de recherches sur le lien entre GRH-performance. Le Louarn (2006, p. 7) soulignait ainsi les problèmes de fiabilité inter-juges.

Voici une description des différents concepts de la théorie du chaînage des acteurs :

- **Le chaînage opérationnel** : le responsable de formation d'unité (usine, établissement) travaille essentiellement avec l'encadrement et les salariés. De la qualité de ce chaînage opérationnel dépendra la précision des objectifs de formation liés aux performances individuelles et collectives, aux projets d'investissement ou d'évolution des organisations, donc, au final, **l'efficacité opérationnelle de la formation**. Cette relation doit être triangulaire afin d'être optimale, le responsable formation étant alors qualifié de « communicant »⁸⁴³. Le chaînage doit aussi s'opérer avec la fonction RH de l'établissement⁸⁴⁴, représentée ici par le DRH d'unité, ceci afin de garantir la cohérence entre les politiques de GRH et de formation⁸⁴⁵, encore plus lorsque la fonction formation n'est pas directement affiliée à la fonction RH. Cet alignement de la politique de formation sur la politique RH est une première condition de succès.
- **La zone de sécurité de fonctionnement** : la relation décrite précédemment doit également être cohérente avec la politique générale de l'unité, ceci afin que le plan de formation soit en lien avec les plans d'unité et tienne donc compte des besoins de celle-ci. Il convient donc d'inclure deux partenaires supplémentaires : la direction de l'unité, évidemment, mais aussi les instances représentatives du personnel. Le losange relationnel entre directeur d'unité, DRH d'unité, responsable de formation d'unité et encadrement opérationnel se nomme « zone de sécurité de fonctionnement » (il comprend également les instances représentatives du personnel). Cette zone va déterminer, en fonction des enjeux principaux de l'unité, la base sur laquelle pourra s'appuyer le chaînage opérationnel. Le succès requiert une forte implication des différents acteurs, afin que cela ne soit pas qu'un activisme à court terme, mais bien un partenariat sur le long terme produisant des résultats durables. Le losange représentant cette zone va garantir la validation des pratiques de formation à la base dans une politique globale de l'unité. La politique de formation sera ainsi cohérente avec les objectifs de performances et les priorités de l'unité. Au sujet des partenaires sociaux, le degré de concertation que veulent engager les responsables avec ceux-ci est un point important. Cette concertation peut être formelle (se contenter du minimum, appliquer

⁸⁴³ Voir à ce sujet la typologie des responsables formation proposée par l'auteur et présentée précédemment.

⁸⁴⁴ Lorsque, évidemment, la taille de l'unité justifie l'existence de postes dédiés à la fonction RH ou à la fonction formation. Comme le note auteur, dans les plus petites unités, le problème du chaînage se posera surtout par rapport aux arbitrages que fera le responsable, déjà accaparé par de nombreuses missions et tâches et qui le sollicitent déjà amplement.

⁸⁴⁵ Ex. définition des besoins en compétences en fonction de l'évolution des métiers, analyse des besoins de formation en lien avec les résultats des entretiens annuels, etc.

les règles légales et contractuelles) ou plus volontariste (signer des accords spécifiques sur la formation⁸⁴⁶). Dans ce second cas, il s'agit d'avoir recours aux partenaires sociaux afin de disposer d'un canal de communication bien utile, directement en lien avec le terrain et la base, sensible au climat social, à son évolution, à sa détérioration... Pour Meignant (2006), « la concertation est fortement souhaitable, tant qu'elle ne conduit pas à chercher l'accord pour l'accord au prix d'un consensus mou autour de généralités » (p. 85). Toutefois, il note aussi que l'ouverture vers les partenaires sociaux peut être large, tant qu'elle ne bloque pas l'application d'une politique RH visant l'efficacité et la compétitivité de l'entreprise. Ainsi, « Les modalités, les conditions, les dosages de priorités, sont négociables, pas les objectifs stratégiques » (Meignant, 2006, p. 85).

- **La zone de l'innovation stratégique** : l'unité fonctionnant dans le court ou moyen terme, il convient de la relier à la direction générale de l'entreprise, là où seront définies les stratégies et politiques sur le long terme, sans quoi il est possible que le directeur de l'unité ne se préoccupe que de ses performances à court terme (ce qui serait préjudiciable à la politique de formation) ou ne sache comment intégrer les directives dans l'organisation qu'il a mise en place pour satisfaire aux exigences de l'efficacité à court terme. Un double chaînage complémentaire s'impose :
 - o **L'association des directeurs d'unité à la réflexion et à la décision stratégique à moyen et long termes** : le responsable de formation ne pourra convaincre le directeur de l'unité de la nécessité de mettre en œuvre des actions de formation stratégiques si ce dernier ne sent pas qu'elles ont pu être validées par la direction générale, ou si tout simplement il a l'impression que ses propres contraintes ne sont pas prises en compte par la direction générale. La voix du directeur d'unité doit donc pouvoir être entendue, sans quoi les propositions portées par le DRH ou le responsable de formation d'unité resteront sans réponse. Par ailleurs, il est clair que les politiques de GRH et de formation ne doivent pas être pas uniquement les produits de la réflexion de cadres fonctionnels du siège, qui apparaîtront comme relativement abstraites et éloignées de la réalité du terrain par les responsables d'unités. Celles-ci doivent pouvoir émaner directement des problématiques opérationnelles pour

⁸⁴⁶ Meignant (2006, p. 85) note qu'il est possible de signer un accord-cadre qui va inciter à mettre en mouvement les différents acteurs, dont les partenaires sociaux, permettant ainsi de remettre en cause leurs habitudes, leurs schémas de pensée, leurs routines, etc.

être ensuite coordonnées en haut lieu. Le directeur d'unité doit donc être partie prenante dans cette zone de l'innovation stratégique, ceci afin que le responsable de formation d'unité s'appuie sur lui en tant que responsable de la zone de sécurité de fonctionnement et en tant qu'acteur impliqué dans la réflexion stratégique de l'entreprise.

- o **Le chaînage du responsable de formation d'unité avec la direction formation** : cette dernière étant aussi appuyée par la DRH centrale et partie prenante de la zone de l'innovation stratégique. Le responsable de formation d'unité voit ainsi ses actions validées à deux niveaux (sur le terrain, aspect opérationnel, et sur le long terme, aspect stratégique) et pourra répartir ses moyens de manière équilibrée (court ou moyen/long terme). Vial (1995) note ainsi l'importance de la place de la fonction formation dans l'entreprise : « Sa position, son statut dans l'entreprise va entraîner des stratégies de retrait ou d'implication dans les processus de formation et leur évaluation » (p. 5).

Le double triangle relationnel responsable de formation d'unité/direction formation/directeur d'unité et responsable de formation d'unité/encadrement/salariés (chaînage opérationnel) « constitue la base essentielle de l'efficacité du responsable de formation. Le professionnalisme du responsable de formation n'a de sens que s'il sait créer et activer ce réseau d'acteurs » (Meignant, 2006, p. 80). Au final, il est essentiel de disposer de ce double chaînage opérationnel et stratégique du responsable de formation, et de s'assurer de la cohérence de l'action de ce dernier avec la fonction RH.

Ces développements autour de cette théorie du chaînage des acteurs montrent en quoi la formation peut servir aux pouvoirs, en quoi elle peut servir un système politique (elle est donc extrêmement politisée, comme la GRH globalement). Il convient donc de tolérer un delta de dévoiement (détournement du système), inéluctable du fait du contrôle du système par des acteurs aux attentes potentiellement hétérogènes. L'intérêt de cette théorie est donc de pouvoir identifier les manques relationnels dans le système de formation et d'expliquer ainsi, pour partie, les éventuelles défaillances de ce système⁸⁴⁷.

⁸⁴⁷ Meignant (1986, p. 97 ; 2006, p. 80) remarque que les entreprises sont loin de ce schéma. Les pathologies courantes sont notamment le manque de chaînage entre le responsable de formation et les titulaires des fonctions les plus stratégiques de l'entreprise (responsables de la qualité, de la planification, du marketing, de la recherche-développement, des gros investissements, etc.), le poids des pratiques passées (au niveau du chaînage opérationnel, le responsable de formation, encore plus s'il a une forte ancienneté, a pris l'habitude de travailler avec des responsables favorables à la formation, ce qui l'a amené à délaisser des pans entiers de l'entreprise : il cherche à plaire en oubliant l'intérêt collectif et la responsabilité collective de la formation), le risque que les

2.5 Comment et où ? Optimiser les moyens

Quels sont les moyens alloués à la formation pour atteindre ses objectifs avec la plus grande efficacité ? Quelle est la « consommation » en ressources du système de formation ? Comment sont-elles exploitées ? Sur la base de quels choix ?

Dans le cadre de sa politique de formation, l'entreprise peut opérer des choix quant à l'usage de ressources internes ou externes. Meignant (2006, p. 86-88) en a recensé un certain nombre. Nous avons complété cette liste, d'abord en l'enrichissant des apports de Gerard (2001, p. 63), puis en distinguant les différentes natures de ressources.

Tableau 38. Les ressources allouées à la formation

Catégorie de ressources	Description / Éléments à questionner
Ressources humaines	Service formation : moyens quantitatifs (nombre de membres) et qualitatifs (compétence et expérience du responsable, de ses membres, etc.). Formateurs internes, tuteurs et responsables de programmes à temps plein : moyens quantitatifs (nombre de formateurs et de responsables) et qualitatifs (compétence et expérience), degré de valorisation du rôle de formateur interne (ex. évoqué comme possible évolution professionnelle), tenue d'un vivier de formateurs internes/tuteurs, capacité de l'entreprise de s'assurer à toujours en disposer en nombre suffisant, etc. Auditeurs internes : présence d'auditeurs internes formés pour auditer tout ou partie du système de formation afin d'engager des actions correctives (dont on vérifiera la mise en œuvre et l'efficacité réelle)⁸⁴⁸.
Ressources méthodologiques (Gerard, 2001, p. 63)	Stratégies et méthodes pédagogiques déployées et fréquemment retenues pour la formation. Nous pouvons y intégrer les dispositifs de formation alternatifs : dispositifs d'<i>e-learning</i> et de <i>knowledge management</i>, centres de ressources⁸⁴⁹, possibilité d'assister à des conférences, accès à Internet, aux revues spécialisées, magazines, ouvrages, etc.

fonctionnels ne travaillent qu'entre eux (déconnectés de la ligne opérationnelle, ils s'isolent alors des besoins de l'entreprise), le fait que le responsable de formation ne travaille qu'avec les opérationnels de l'unité (il aura alors toutes les peines du monde à intégrer les initiatives centrales dans son plan de formation basé sur le court terme et qui, donc, ne prépare pas l'avenir) ou ne soit en contact qu'avec le personnel et les partenaires sociaux (son plan de formation sera alors une compilation de demandes individuelles à peine finalisées), etc.

⁸⁴⁸ Il peut s'agir de membres du service formation ou de la DRH, ou encore de salariés et managers des autres départements (ex. le directeur de production qui ne manquera pas de relever les dysfonctionnements en matière de formation qui touchent directement son département). Toutefois, seul le responsable formation sera responsable de la suppression rapide des non-conformités détectées et de leurs causes.

⁸⁴⁹ Les centres de ressources permettent d'individualiser davantage la formation, de former de petits groupes, au cours de laps de temps de formation de plus en plus réduits... donc favorisant la formation dite modulaire.

Ressources spatiales (Gerard, 2001, p. 63) et matérielles	Salles ou espaces dédiés à la formation : équipements dédiés, locaux de restauration ou d'hébergement, centre de formation interne/université d'entreprise ⁸⁵⁰ , machines et outils pour se former, etc.
Ressources informatiques	Système d'information RH (SIRH) disposant des fonctionnalités essentielles ⁸⁵¹ , facilitant la mise en œuvre de la politique de formation en lien avec les autres domaines de GRH (ex. GPEC), mettant à disposition toutes les informations utiles aux acteurs, ne contraignant pas les pratiques de formation ⁸⁵² , etc.
Ressources financières	Budget alloué à la formation : il dépendra aussi des relations entre l'entreprise et les organismes de financement ⁸⁵³ , les organismes de formation ⁸⁵⁴ et ses salariés ⁸⁵⁵ , mais aussi de son attitude par rapport au DIF ⁸⁵⁶ .
Ressources temporelles Gerard (2001, p. 63)	Temps accordé à la formation : il peut témoigner de l'importance de la formation dans l'organisation. Il est aussi important que le responsable formation consacre une partie importante de son temps au management de la formation et non à la gestion administrative, à l'animation de stages, etc.
Ressources institutionnelles	Gestion de la mobilité professionnelle : offrir des parcours qualifiants, où le salarié alterne actions de formation et mises en situation pratiques. Flexibilité de l'organisation : permettre aux salariés de développer leur polyvalence, notamment en développant des compétences dans le cadre de situations nouvelles, non-limitées à leur poste de travail. Meignant (1986, p. 130) relève en effet des problèmes pouvant porter préjudice à la formation (ex. faible autonomie de décision, risques de court-circuitages, difficultés des salariés à s'adapter aux comportements nouveaux, etc.). Action sur le système de valeurs, l'organisation ou le style de management : implication de la direction dans la politique de formation sous la forme d'incitations,

⁸⁵⁰ Igalens (2004) remarque que, concernant la réalisation des actions de formation, « De nombreuses grandes entreprises ont opté pour une solution mixte, elles réalisent en interne des formations spécifiques à leurs métiers et sous-traitent des formations classiques auprès d'organismes » (p. 94-95). Un mélange habile entre le centre de formation interne et le recours à l'organisme de formation externe semble donc l'idéal, bénéficiant des avantages des deux tout en contrebalançant leurs inconvénients. Voir la synthèse de Meignant à ce sujet (2006, p. 89-90).

⁸⁵¹ Les fonctionnalités des logiciels de gestion de la formation sont fréquemment les mêmes (Meignant, 2006, p. 331-332) : enregistrement des besoins de formation, préparation et mise en forme du plan de formation, consultation de l'offre de formation, historique des formations suivies (aux niveaux individuel et collectif), préinscription aux sessions, consultation des sessions (état de réalisation), suivi administratif et budgétaire du plan de formation, édition de la déclaration fiscale 24-83, édition de tableaux de bord, adaptation au nouveau contexte législatif français (notamment le suivi du DIF).

⁸⁵² Trois lacunes majeures des solutions logicielles disponibles (Meignant, 2006, p. 334) : une approche de la formation encore trop académique (ex. classement des actions par domaine de contenu et non par objectifs à atteindre), un lien trop classique (quand il existe) entre formation et gestion des compétences (ex. lien mécanique entre besoin de compétence et un « module » de formation conforme aux critères administratifs d'imputabilité, sans tenir compte des alternatives formatives possibles, approche non-anticipatrice ne tenant pas compte de l'évolution des emplois, etc.) et des liens trop faibles avec d'autres domaines (ex. comme pour la qualité, pour laquelle il est nécessaire d'enregistrer et de tracer les compétences requises par les normes de certification). Ce sont alors des outils d'administration de la formation, non de management de la formation.

⁸⁵³ Les gestionnaires arrivent-ils à faire prendre en charge tout ou partie de leurs coûts de formation par leur OPCA ? Montent-ils régulièrement des dossiers de financements finalement acceptés ?

⁸⁵⁴ Quelles sont les méthodes d'achats de formation ? L'efficacité des différentes solutions est-elle évaluée ?

⁸⁵⁵ Quelles formes de co-investissement entre l'entreprise et le salarié dans le financement de la formation ?

⁸⁵⁶ Anticipe-t-elle l'accroissement des compteurs DIF par une politique pro-active ou reste-t-elle passive ?

	financières ou non (ex. allègement de la charge de travail pour les salariés en formation) en vue de développer la créativité, la polyvalence, la flexibilité en poste, à progresser dans le cadres des politiques d'excellence ou de qualité totale, etc. Cela peut accroître la motivation à aller se former (Tremblay et De Sève, 2006). L'inverse peut décourager le départ en formation (ex. trop de formations hors temps de travail). Meschi (1993) parle de « soutien des pratiques de formation » pour désigner le « système de récompense et de reconnaissance (promotion, augmentation de salaire et prime) mis en place pour encourager les salariés formés à être efficace dans la formation qu'ils reçoivent » (p. 335).
Ressources humaines et institutionnelles extérieures	Organismes de formation : prestations de formation (selon offre de formation, moyens pédagogiques, etc.). Organismes de conseil : prestations de conseil en ingénierie de formation (ex. montage pédagogique ou financier, rédaction de cahiers des charges, création de supports de formation, évaluation d'actions de formation, etc.). Experts : prestations de conseil ou d'audit (consultants, auditeurs...). Organismes publics nationaux⁸⁵⁷ ou régionaux, structures patronales du MEDEF ou des branches professionnelles : informations et conseils aux entreprises adhérentes. Le cas échéant, signature d'accords sur la formation (ex. branches). OPCA : informations et conseils aux entreprises adhérentes, externalisation possible d'une partie de la gestion de la formation. Sociétés privées spécialisées dans l'externalisation de la formation : prise en charge de tout ou partie de la gestion de la formation. À noter que, s'il est possible d'externaliser des tâches à faible valeur ajoutée (administratives), voire certaines parties de l'ingénierie de formation, il n'est pas concevable d'externaliser la définition de la politique de formation (point stratégique). L'externalisation nécessite donc d'avoir une vision claire des orientations et des enjeux de celle-ci. Organismes offrant des prestations payantes : assistance à l'achat de formations ou information générale sur les actualités et les nouveautés en matière de formation continue (ex. abonnements). Associations professionnelles : organisation de manifestations permettant à leurs adhérents de rencontrer leurs pairs pour échanger (ex. AFREF, ANDRH, GARF). Publications et revues spécialisées délivrant des informations sur les évolutions et nouveautés en matière de formation, réalisant une veille sociale et juridique, etc.

Le temps mis à mobiliser ces ressources sera employé différemment selon que la fonction formation est plutôt centralisée (assumée par les fonctionnels) ou décentralisée (assumée par les opérationnels). La première option est souvent retenue et s'avère pourtant, d'après Soyer (2003), « souvent inefficace lorsqu'on ne précise pas en parallèle la nécessaire

⁸⁵⁷ Ex. Centre Inffo.

décentralisation de toutes les responsabilités et de tous les moyens, y compris budgétaires »⁸⁵⁸ (p. 16). Pour Meignant (2006), « une décentralisation opérationnelle, souhaitable, ne peut s'envisager sans risque que s'il y a une centralisation stratégique forte » (p. 329). En effet :

Plus on décentralise l'analyse des problèmes et leur traitement au niveau du terrain, plus il est important de maintenir une cohérence d'ensemble, qui sera assurée par la politique et les objectifs, mais aussi par des règles du jeu communes, des procédures, des méthodologies et des possibilités d'arbitrages en cas de désaccord entre partenaires⁸⁵⁹. (Meignant, 2006, p. 76-77)

L'auteur ajoute à cela que, pour que cette décentralisation soit acceptée, les opérationnels doivent se voir confier des facilités d'action et d'autonomie plus importantes et que cette décentralisation leur fasse gagner en efficacité (Meignant, 2006, p. 329-330). Ainsi, pour mobiliser l'encadrement sur les problématiques de formation, Soyer (2003) pense que la décentralisation des responsabilités est la meilleure voie à emprunter : « La décentralisation consiste à rapprocher les lieux de décision des lieux de l'action » (Soyer, 2003, p. 17). Et les avantages à procéder ainsi sont nombreux⁸⁶⁰.

2.6 Combien ? Les budgets

En fonction des arbitrages inhérents à la fixation des budgets, l'effort financier consenti dans le cadre de la politique de formation sera représenté par le montant des dépenses investies. Des consignes peuvent aussi être données⁸⁶¹.

⁸⁵⁸ Et, comme le rappelle l'auteur, la baisse constante des effectifs dans les services RH ne permet plus d'assurer une gestion de la formation de qualité. L'idée serait alors de transférer les budgets aux directeurs et de responsabiliser les managers directs des formés afin qu'ils initient les actions de formation. Le responsable formation serait alors en position de conseil interne et d'assistance technique, logistique et méthodologique (ex. accompagnement méthodologique, offre de formation, ingénierie de formation, montages financiers, etc.).

⁸⁵⁹ L'auteur cite un certain nombre de moyens le permettant : « tableau de bord de suivi centralisé, "règles du jeu", insertion de l'ensemble dans le manuel qualité (ISO 9001 ou équivalent), audits périodiques, renforcement par une politique et des moyens centralisés du professionnalisme du réseau des spécialistes de la formation pour qu'ils apportent aux opérationnels une aide efficace et cohérente d'un site à l'autre du point de vue des finalités et des méthodologies, formation centralisée des opérationnels à leur rôle dans la gestion des ressources humaines, signature d'accords-cadres avec les organisations syndicales qui fournissent un référentiel commun et déterminent des procédures d'arbitrages, etc. » (Meignant, 2006, p. 77).

⁸⁶⁰ Soyer (2003) énumère les avantages d'une décentralisation de la formation : « Une cohérence avec le management participatif qui progresse dans les entreprises. Une mobilisation plus forte des managers. Des prises de décision mieux adaptées aux réalités du terrain. Une utilisation directe d'un référentiel proche de celui du secteur opérationnel concerné. Une adhésion plus grande aux décisions prises. Un contrôle plus efficace des activités de formation (c'est le responsable de rang n+1 qui contrôle l'activité formation du responsable de rang n). Une approche qualité des pratiques de formation qui se réalise plus aisément. Le responsable formation et son service deviennent des prestataires de services. Le responsable formation peut se décharger des activités de "routine" et peut consacrer son temps aux actions de conseil et d'assistance des managers, ce qui se traduit par une amélioration de la qualité des actions. Une mise à disposition d'un pouvoir entre les mains des managers, pouvoir qui leur est utile alors qu'il ne présente aucune utilité s'il reste entre les mains d'un fonctionnel » (p. 17).

⁸⁶¹ Par exemple, le siège peut demander aux établissements de limiter les formations externes et de privilégier les

Meignant (2006, p. 95-96) propose trois approches de la budgétisation :

- **Approche volontariste** : fixer d'emblée une part d'un budget préétabli à des objectifs. On ventilerait alors l'enveloppe allouée entre les différentes catégories d'objectifs de la politique de formation, selon les résultats attendus et les priorités fixées.
- **Approche comptable** : fixer un chiffre *a priori* en fonction des chiffres de l'année précédente (montant ou pourcentage de la masse salariale). Un cadre est ainsi fixé (ex. plafond à ne pas dépasser) et il est demandé aux différentes unités de s'y conformer. Cela peut relever d'une approche politique : la direction générale montre aux partenaires sociaux ses efforts en matière de financement de la formation, avec, bien souvent, un chiffre qui n'est pas inférieur à celui des années précédentes.
- **Approche ouverte** : définir le budget en fonction des besoins. En partant de l'analyse des besoins, un premier chiffrage sera établi puis, en fonction des arbitrages, un budget définitif sera fixé. Pour l'auteur, cette approche « n'exclut pas que l'ensemble se réalise dans un cadre budgétaire préétabli, mais permet des différences selon les besoins spécifiques d'établissements différents » (Meignant, 2006, p. 96).

La dernière approche est la plus cohérente avec l'idée de management de la formation, sans réduire la réflexion à l'identification du « bon » chiffre en matière de budget formation.

3 Les pratiques de formation

Au cœur du système de formation, les pratiques ont pour objet d'opérationnaliser la politique de formation en vue d'obtenir les résultats escomptés. La performance de la formation tient donc pour une bonne partie à la maîtrise de ce processus de transformation, intermédiaire entre les intrants et les extrants du système. Aussi convient-il avant toute chose de bien distinguer les termes « politique » et « pratique » lorsqu'ils sont appliqués à la formation.

Garand et Fabi (1991) remarquent que « les pratiques de GRH peuvent englober à peu de choses près tout ce que l'imagination des chercheurs peut décrire dans la gestion d'une organisation » (p. 325). Le Louarn et Wils (2001) distinguent bien les deux termes et insèrent entre les deux les « processus » : « Une politique est un énoncé général qui indique l'intention de l'entreprise » ; « Un processus est un ensemble d'activités reliées entre elles en vue d'un résultat concret » ; « Une pratique est une manière de faire de l'entreprise » (p. 41). La

formations internes, afin de limiter les coûts.

politique de formation serait donc une déclaration d'intentions qui se traduirait en pratiques de formation (mise en œuvre opérationnelle) (Berthelette, 2004). Or, du discours à la pratique, nombre de facteurs peuvent venir perturber ce qui était prescrit (politique) et ce qui est mis en œuvre (pratiques). Il est nécessaire de questionner ces écarts dans le cadre d'une démarche de recherche : cet écart est-il connu ? Quelles en sont les causes ? (Berthelette, 2004). Pour Galambaud (2002), une politique de gestion ne passe dans les faits que si les dirigeants ont su concevoir, conduire et contrôler des processus adéquats de décisions opérationnelles. Sans ces processus conçus, conduits et contrôlés, la politique risque de ne se concrétiser que dans des discours plus ou moins incantatoires. Les pratiques de formation ont donc au moins autant d'importance que la politique qui les sous-tend. Elles permettent le passage du discours à l'action.

Le défi du management de la formation peut être posé en ces termes : « comment concevoir, piloter et maintenir sous contrôle un système qui permette, dans le cadre d'une politique d'ensemble, que chaque client final soit satisfait dans le meilleur rapport résultat/coûts ? » (Meignant, 2006, p. 108-109). Pour y répondre, Meignant (2006, p. 111-123) suggère de mettre sous contrôle les conditions de réussite du système de formation et propose de considérer ce qu'il nomme les cinq piliers de la qualité du système de formation. Il s'agit pour l'auteur des points clés du management, qu'il est nécessaire d'auditer. Ce sont ces cinq piliers qui représenteront les pratiques de formation dans notre cadre théorique et que nous allons présenter ci-après.

3.1 Premier pilier : « Adéquation des services rendus aux besoins »

Pour Salas et Cannon-Bowers (2001, p. 477), l'analyse des besoins de formation est une étape essentielle, relevant davantage de l'art que de la science.

Pour Le Boterf (1990), « les besoins de formation expriment l'écart de connaissances ou de compétences existant entre le profil professionnel requis et le profil professionnel réel » (p. 96). Le besoin naît d'un manque et n'existe pas indépendamment de son contexte. Comme le rappelle Meignant (2006), « L'entreprise a besoin de compétence, la formation n'étant qu'un moyen parmi d'autres pour l'acquérir » (p. 12). « Le besoin de formation est la résultante d'un processus associant les différents acteurs concernés, et traduisant un accord entre eux sur des “manques” à combler par le moyen de la formation » (Meignant, 2006,

p. 134). L'auteur souligne ainsi la double dimension sociale (compromis entre les acteurs) et opérationnelle (nécessitant une action, ici, de formation). Le besoin de formation n'existe pas en soi, mais il est induit par des facteurs émanant de sources distinctes appelées les facteurs inducteurs de besoins de formation. Soyer (2003) propose ainsi de remplacer l'expression « besoins de formation » par « objectifs à atteindre avec l'aide de la formation » ou encore « problèmes à résoudre avec l'appui de la formation » (p. 135). En effet, la formation est un moyen, non une fin. « L'entreprise n'a pas de problèmes de formation. Elle a des problèmes que, peut-être, la formation peut l'aider à contribuer à résoudre »⁸⁶² (Meignant, 2006, p. 19). Ainsi, Ardouin (2003, cité par Parmentier, 2008, p. 157-158) distingue bien les besoins de formation des attentes ou des demandes, tout comme Meignant (2006) qui plaide pour la réconciliation des notions de « besoin » et d'« envie » de formation pour s'assurer que les conditions de réussite de la formation soient réunies, car « le besoin "objectif" analysé par les spécialistes doit aussi être ressenti par les futurs participants » (p. 191). Cela passe notamment par la coopération entre les responsables formation et les différents acteurs :

son efficacité ne s'obtiendra que parce que le réseau des acteurs fonctionnels et hiérarchiques aura sensibilisé le « milieu » aux évolutions des métiers et du contexte, aura encouragé les salariés à développer leurs compétences, leur aura donné l'envie de se former et les indications pour orienter cette envie de façon positive. (Meignant, 2006, p. 192-193)

L'analyse des besoins se fait généralement en trois étapes correspondant à trois types d'analyse qui facilitent la hiérarchisation des besoins en trois catégories (Arthur, Bennett *et al.*, 2003 ; Goldstein, 1993). Une bonne méthodologie d'analyse des besoins de formation doit : permettre de prendre en compte les facteurs inducteurs les plus pertinents⁸⁶³, permettre d'impliquer les différents acteurs concernés, être adaptée à son objet, et notamment au type d'objectif de formation que l'on cherche à atteindre, et être efficiente (permettant d'obtenir le meilleur résultat possible au moindre coût) (Meignant, 2006, p. 142). La qualité du résultat de l'analyse dépendra donc de l'optimisation de l'organisation entre les **acteurs** (quels sont les acteurs les plus pertinents ?), les **méthodologies** mises à disposition (différentes selon les objectifs et non-suffisantes en elles-mêmes) et le **déroulement** des opérations dans le temps (Meignant, 2006, p. 134). Il est essentiel de ne pas se contenter d'une source unique d'informations pour une analyse pertinente des besoins, mais de privilégier un croisement des différentes sources d'informations (Ardouin, 2003, cité par Parmentier, 2008, p. 161).

⁸⁶² Car la formation peut ne pas être la solution voire, parfois, être la solution contre-indiquée.

⁸⁶³ Pour l'auteur : les environnements externes et internes de l'entreprise, la stratégie de l'entreprise, les performances économiques et commerciales de l'entreprise, les projets traduisant la stratégie de l'entreprise, les attentes des individus et des groupes et, enfin, l'offre de formation (Meignant, 2006, p. 134-139).

Au final, l'analyse des besoins permet la production d'« objectifs inducteurs de formation », c'est-à-dire « des objectifs qui ne relèvent pas de la formation à proprement parler, mais la formation constitue un moyen essentiel et non le seul de leur réalisation » (Barbier et Lesne, 1977, cités par Parmentier, 2008, p. 158). Ces objectifs peuvent généralement être distingués sur trois niveaux (D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick, 2006, p. 9 ; Soyer, 2003, p. 15) : les objectifs organisationnels (niveau 4 de Kirkpatrick), les objectifs comportementaux (niveau 3) et les objectifs pédagogiques (niveau 2)⁸⁶⁴. D'après D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick (2006, p. 9), les objectifs de formation devraient être définis dans cet ordre⁸⁶⁵. Cette phase est « une base utile et importante de l'évaluation » (Paradas, 1992, p. 625), favorisant la définition des critères d'évaluation, permettant de s'interroger sur la pertinence de la formation, et donc de tenir compte des solutions non-formation⁸⁶⁶ ou de lutter contre une surconsommation de formation⁸⁶⁷.

Encadré 9. Premier pilier : « Adéquation des services rendus aux besoins »

1. En général, les formateurs internes ou externes sont bien informés, avant un stage, des besoins des participants.
2. L'inscription d'un participant à une formation est précédée d'une concertation entre le formé et son manager sur les besoins à satisfaire et les objectifs à atteindre.
3. La direction et les managers expriment des besoins liés à des évolutions à moyen/long terme des exigences en compétence des emplois et de l'organisation du travail.
4. La fonction formation est associée au moment opportun aux projets d'investissements, pour définir les besoins en compétences liés à ces projets.
5. La fonction formation sait chiffrer de façon fiable les effectifs devant suivre une formation.
6. La formation agit en partenariat avec les managers des services pour monter des actions visant à améliorer les performances collectives dans leur secteur.

Source : d'après Meignant (2006, p. 111).

⁸⁶⁴ Voir le chapitre III de la partie II pour le détail de ces objectifs. Leurs appellations peuvent aussi varier.

⁸⁶⁵ C'est notamment le cahier des charges qui devra permettre de distinguer les différents types d'objectifs, afin que le formateur comprenne ce qui sera attendu du salarié formé au final, de retour en poste. Le rédacteur se doit donc d'être très précis et d'opérer une distinction claire. Toutefois, notons que toutes les formations ne visent pas systématiquement des objectifs organisationnels, voire comportementaux.

⁸⁶⁶ Galambaud (1997) ironise ainsi sur la formation comme solution à tous les maux de l'entreprise : « Des ouvriers sont démotivés, qu'on les forme ! Des vendeurs vendent moins, qu'on les forme ! Des salariés perdent leur emploi, qu'on les forme ! » (p. 80).

⁸⁶⁷ Avec moins de risques d'envoyer en formation un salarié si celle-ci ne débouche pas sur des résultats concrets préalablement identifiés. On évite aussi de confondre formation et rémunération indirecte : la formation doit servir en premier lieu à développer le capital humain, pas à remplacer la rémunération, même si cela reste fréquent. Mais si elle répond aux deux objectifs simultanément, nul ne pourra s'en plaindre : c'est aussi le défi d'un bon gestionnaire de pouvoir satisfaire deux besoins simultanément avec le minimum de ressources.

Plusieurs éléments ressortent de cette analyse (les besoins, les populations visées, les objectifs de formation), permettant aux responsables d'envisager les actions nécessaires. C'est à partir de ces éléments que se prendront les décisions de formation, objet de la section suivante.

3.2 Deuxième pilier : « Processus de décision (politiques et plan de formation) »

Le plan de formation peut être défini comme étant le « Document présentant l'ensemble des formations retenues par l'employeur en fonction des objectifs poursuivis par l'entreprise » (Ardouin et Lacaille, 2005, p. 206). D'après Faisandier et Soyer (2007), le plan de formation devrait davantage s'appeler « plan de développement des compétences », ou mieux, « plan de développement des compétences et de résolution des problèmes par actions formatrices » (p. 45), élargissant ainsi la notion de formation et appuyant le fait que la formation n'est que l'un des leviers du développement des compétences. C'est par le développement de celles-ci que l'entreprise s'améliorera et contribuera à l'amélioration de sa performance et la résolution de ses problèmes. Dans les faits, il n'est souvent :

qu'une compilation de titres de stages et de demandes individuelles, se situant dans une perspective qui dépasse rarement l'année. Il lui manque deux choses essentielles : des finalités claires, et une articulation explicite avec les orientations principales de l'entreprise, dont les plus essentielles dépassent toujours l'échéance de l'année. (Meignant, 1986, p. 124)

Il correspondrait ainsi à une succession d'actions de formation dispensées jusqu'à épuisement du budget⁸⁶⁸. Meignant (2006) le définit, lui, comme étant : « la traduction opérationnelle et budgétaire des choix du management d'une organisation sur les moyens qu'il affecte, dans une période donnée, au développement de la compétence individuelle et collective des salariés » (p. 200). L'auteur détaille ces termes (Meignant, 2006, p. 200-201) :

- *opérationnelle* : actions de formation prévues, objectifs et résultats attendus.
- *budgétaire* : ressources financières allouées au plan de formation⁸⁶⁹ et autres coûts prévus dans le budget formation (versements fiscalisés obligatoires voire, en prévisions de recettes, les financements externes attendus).
- *les choix du management* : arbitrages de la direction selon les priorités.

⁸⁶⁸ Meignant (2006, p. 195) note d'ailleurs que, d'après certaines études, seules 30 % des entreprises auraient un plan de formation digne de ce nom.

⁸⁶⁹ Coûts pédagogiques, rémunérations des stagiaires, frais de déplacement et séjours des stagiaires, versements aux OPCA, coût de fonctionnement du service de formation interne, coût des équipements propres à l'entreprise et dédiés à la formation, etc. Ces derniers sont généralement amortis sur plusieurs années. Pour Meignant (2006, p. 201), ça n'est qu'à cette occasion que la formation est considérée comme un investissement au sens comptable.

- *les moyens affectés* : ressources et temps consacrés à la formation (les absences des salariés qui, si elles ne sont pas prises en compte par le manager, pourront aboutir à de nombreuses annulations de stages ou de participations en cours d'année).
- *dans une période donnée* : souvent sur une année, du fait des obligations légales⁸⁷⁰ (Igalens, 2004, p. 94), parfois sur plusieurs années (souvent trois ans), en cohérence avec le plan à moyen terme de l'entreprise⁸⁷¹, appuyant ainsi le caractère stratégique de la formation (Voisin, 1988, p. 65).
- *au développement de la compétence individuelle et collective* : visant à développer des compétences qui permettront d'atteindre les objectifs définis en amont.

Le processus d'élaboration de ce plan est au moins aussi important que la détermination de son contenu. Meignant (2006, p. 202-215) en propose un en quatre étapes⁸⁷² : le recueil des données de base, les besoins par entités, l'établissement du plan et le pré-chiffrage et la validation du plan. Cette dernière étape comprend notamment les phases de consultation des partenaires sociaux et de, manière plus générale, d'information et de communication.

Encadré 10. Deuxième pilier : « Processus de décision (politiques et plan de formation) »

1. Il existe un document écrit, validé par la direction générale, exposant les orientations générales de la politique de formation.
2. Ce document fait clairement le lien entre la politique de formation et les principaux objectifs stratégiques et opérationnels de l'entreprise.
3. Lors du lancement de l'élaboration du plan de formation pour l'année suivante, la direction formule dans une lettre de cadrage, ou un document équivalent, les priorités à prendre en compte dans ce plan.
4. Les plans de formation des établissements sont définis à partir des objectifs opérationnels de ces établissements.
5. La validation du plan de formation par la direction générale, avant présentation aux partenaires sociaux, fait l'objet d'une réunion spécifique.
6. Les managers sont préparés et équipés (par exemple par des référentiels de compétences) pour analyser avec chaque salarié les besoins de formation prioritaires.

Source : d'après Meignant (2006, p. 114).

⁸⁷⁰ Notamment la présentation du plan de formation au comité d'entreprise, pour avis consultatif.

⁸⁷¹ Le plan pluriannuel peut être glissant, détaillant la première année pour les besoins en informations des différents acteurs.

⁸⁷² Le processus est présenté par l'auteur comme étant davantage approprié pour les entreprises multi-établissements, donc avec un responsable formation central et des responsables formation d'établissements (ou DRH/RRH d'établissements). Dans le cas contraire, les deux premières phases peuvent être fusionnées.

L'idée est ici de vérifier que les décisions de formation relèvent d'une responsabilité collective et qu'elles impliquent différents acteurs à tous les niveaux hiérarchiques.

Le point suivant porte sur les programmes de formation qui s'inscriront dans ce plan.

3.3 Troisième pilier : « Production et/ou achat de programmes de formation »

Pour répondre aux besoins exprimés plus haut, il est nécessaire de bâtir ou de choisir les meilleures réponses pédagogiques.

L'offre de formation au travers de catalogues est un frein à l'analyse permanente et actualisée des besoins en formation, fige le processus de formation, favorise un effet de saupoudrage (inscription des salariés pour satisfaire des besoins personnels, voire des envies) et ne valorise pas la formation comme un moyen d'améliorer la performance en poste, etc. (Le Boterf, 1990, p. 61). **L'ingénierie de formation** est ainsi une composante essentielle du processus de formation. Différentes méthodes de formation peuvent être sélectionnées pour délivrer différents types de savoirs (Arthur, Bennett *et al.*, 2003, p. 236 ; Salas et Cannon-Bowers, 2001). Il n'existe pas de méthodes meilleures dans l'absolu, mais de méthodes plus adaptées aux publics à former⁸⁷³ et au contenu à délivrer (mais parfois plus coûteuses). Le Boterf (1990) rappelle aussi que « L'expérience montre que l'efficacité des processus d'ingénierie de la formation dépend non seulement du bon choix des instruments à utiliser, mais également de la qualité de la démarche participative qui sera appliquée » (p. 31).

Pour l'achat d'un **stage inter-entreprises** (« sur catalogue »), les sources d'informations permettant de sélectionner un stage interentreprises sont nombreuses (« image » et notoriété de l'organisme, expérience antérieure, conseil d'un tiers en qui l'on a confiance, technicité très spécifique, conseillé par un OPCA, etc.) avec pour information principale le descriptif du stage⁸⁷⁴ (Meignant, 2006, p. 303-306). Il est à noter que si le contenu de la formation ne peut être adapté, il sera toutefois possible d'en personnaliser l'application (ex. pédagogie du « projet », formation-action, etc.) (Meignant, 2006, p. 289).

⁸⁷³ Par exemple, il peut ne pas être judicieux de ne choisir que la formation en ligne pour former un public faiblement qualifié et n'ayant pas l'habitude d'utiliser l'outil informatique.

⁸⁷⁴ Il comporte généralement sept rubriques : le public concerné, les objectifs, le contenu, les méthodes pédagogiques, l'animateur, l'organisation pratique et le coût.

Pour **les formations « sur-mesure »**, l'entreprise peut choisir de signer des accords de partenariat avec plusieurs organismes de formation extérieurs sur la base de principes proches de ceux de l'assurance qualité⁸⁷⁵. Les prestations de formation seront alors encadrées par ces accords et se dérouleront suivant les principes qui y sont définis⁸⁷⁶ (Meignant, 2006, p. 290). L'entreprise sera amenée à **rédiger un cahier des charges** qui listera les critères de choix afin de sélectionner le prestataire le plus approprié. Il faut donc disposer d'**une méthode de comparaison des prestataires** (*a minima*), qu'il s'agisse de formateurs internes (notamment si l'entreprise possède son propre centre de formation) ou externes d'autant que, pour ces derniers, le responsable achète des prestations extérieures qu'il ne peut parfaitement connaître, il doit donc pouvoir s'assurer de la qualité future de la prestation de service. Pour les projets de formation « intra » importants, le prestataire pourra être associé au résultat. Il s'agira alors de définir précisément avec lui les conditions du succès de l'opération. Ainsi, « La relation entre une entreprise et son partenaire va découler du constat que ni l'un ni l'autre, en l'état, ne peuvent réellement mettre en œuvre immédiatement les moyens permettant d'obtenir ces résultats » (Meignant, 2006, p. 312). Il existe donc une forme d'interdépendance et de coproduction entre les deux parties. Les normes de type ISO 9001 parlent d'exigences réciproques, car le prestataire de formation ne peut s'engager sur des résultats que si les conditions réunies en amont sont suffisantes (Meignant, 2006, p. 316). L'entreprise doit elle aussi accepter les règles du jeu et honorer en conséquence les coûts supplémentaires que cela peut représenter et qui seront inscrits dans le cahier des charges. Dans ce cas, l'audit de la qualité doit être réalisé par une personne extérieure à l'organisme. Cet audit a un coût et le fait de le prévoir montre que la qualité est intégrée dans les processus de décision et de budgétisation (au-delà du simple discours) (Meignant, 2006, p. 315).

⁸⁷⁵ Meignant (2006, p. 313) remarque qu'il se développe de véritables politiques d'achat de formation, visant à réduire le nombre de prestataires, mais avec lesquels des relations plus personnalisées seront nouées en vue de s'assurer de la qualité des réalisations. Des accords de partenariats sont signés en ce sens. Il est alors question de « mise sous contrôle du système de formation » afin d'éviter les risques de dérive et permettre les régulations, le cas échéant. La commande est alors formalisée et contractualisée sous la forme d'une lettre de commande. La formalisation et l'officialisation de la relation entre les trois acteurs principaux de la formation (le formé, le manager et le formateur) peuvent prendre aussi la forme de contrats d'engagement ou de formation.

⁸⁷⁶ L'auteur note que ce cas de figure reste rare, bien que tendant à se développer.

Encadré 11. Troisième pilier : « Production et/ou achat de programmes de formation »

1. Le service formation (et/ou les formateurs internes) possède(nt) des compétences en ingénierie de la formation.
2. L'élaboration d'un cahier des charges préalable à la mise en place d'une formation importante est une pratique courante et maîtrisée.
3. Pour les formations montées « sur mesure » sur la base d'un cahier des charges, la prestation pédagogique (préparation et animation) de l'organisme choisi est bien maîtrisée.
4. Pour ces mêmes formations, la part de responsabilité du responsable formation dans la conduite à bonne fin de la formation (information des « clients », sélection de participants conformes aux prérequis, flux d'inscription, intervention des managers pour les « messages » internes, application concrète dans les intersessions, etc.) est bien maîtrisée.
5. La part de l'achat de formations « sur catalogue » dans les dépenses du plan de formation est à un niveau estimé raisonnable par rapport à d'autres solutions⁸⁷⁷.
6. Des critères clairs de choix des organismes de formation auxquels il est fait appel sont définis⁸⁷⁸.

Source : d'après Meignant (2006, p. 116).

Les actions de formation étant prévues et achetées, le gestionnaire doit désormais prendre en charge le suivi et le contrôle de celles-ci.

3.4 Quatrième pilier : « Suivi et contrôle »

Cette partie concerne plus particulièrement le management et la « mise sous contrôle » du système de formation, consistant en « la vérification permanente que le système mis en place ne dérive pas, est “sous contrôle” » (Meignant, 2006, p. 321). Cela tient à deux questions qui se posent d'abord en amont puis en aval des décisions de formation (Meignant, 2006) : « en quoi ce qui est proposé à la décision est-il pertinent (par rapport à des résultats attendus et à des priorités stratégiques ou opérationnelles) et en quoi peut-on affirmer que les conditions de réussite sont réunies ? » ; « en quoi les pronostics de réussite et d'atteinte de résultats sont-ils confirmés ? » ; également, cette question : « en quoi les moyens mis à disposition ont-ils été optimisés ? » (p. 120). Pour répondre à ces questions, il existe différents outils et méthodes.

⁸⁷⁷ Une pratique à éviter est la conception d'un catalogue de formations élaboré par la direction générale et diffusé à l'ensemble du personnel (qui choisira alors de s'inscrire ou non à tel ou tel stage).

⁸⁷⁸ Voir Faisandier et Soyer (2007, p. 63) qui proposent différentes techniques permettant de sélectionner le prestataire susceptible d'offrir le meilleur rapport qualité/prix. Les prestataires retenus pourront ensuite figurer sur une liste de fournisseurs référencés. Un retour d'informations doit être fait, tant auprès des formateurs sélectionnés (cela va de soi) que de ceux non-sélectionnés (qu'ils puissent s'améliorer en continu). Ensuite, s'ils donnent satisfaction, ils peuvent être homologués (principes du management de la qualité).

Certains relèvent d'obligations légales et concernent principalement **les fonctions de la gestion administrative de la formation** (Meignant, 2006, p. 327-329) : l'établissement de la déclaration fiscale, le suivi du plan de formation⁸⁷⁹, la gestion administrative des inscriptions, la gestion financière et, enfin, les interfaces avec la GRH (connecter les fichiers de la formation et de la gestion du personnel)⁸⁸⁰.

D'autres émanent de la seule volonté de l'entreprise et intéressent la gestion et le management de la formation :

- **Le tableau de bord formation** : il peut être défini comme « un moyen de **mise sous contrôle** d'un processus et de **pilotage d'une action** » servant « à piloter les actions [...], mais aussi à communiquer avec d'autres responsables, soit pour rendre compte de résultats obtenus, soit pour envisager avec eux, sur une base objective, des actions correctives à des dérives constatées » (Meignant, 2006, p. 337). Il n'existe pas un modèle type⁸⁸¹, celui-ci dépendant de ses finalités et des acteurs à qui il est censé apporter des informations utiles. Pour Meignant (2006), « un tableau de bord utile doit fournir aux acteurs des éléments qui leur permettent de juger de la “mise sous contrôle” de la formation sur trois axes :
 - o la *pertinence* des actions engagées par rapport à des objectifs ;
 - o les *résultats* obtenus ;
 - o le *fonctionnement* du système, observé à travers les paramètres clés qui en déterminent la qualité »⁸⁸² (p. 345).
- **La communication autour de la formation** : Meschi (1993) définit cette communication comme étant le « degré d'information sur les objectifs et les résultats de la formation transmis à la Direction de l'entreprise »⁸⁸³ (p. 335). Les objectifs sont

⁸⁷⁹ Meschi (1993) parle de « planification des pratiques de formation » pour désigner « la normalisation du processus de formation par la présence de procédures et d'événements organisés de manière systématique » (p. 335). Les managers devraient logiquement intervenir dans la planification des actions de formation : « La décision de libérer les salariés doit se prendre en fonction de la charge de travail, et donc des coûts entraînés par la perte de travail ; la responsabilité repose généralement sur le supérieur » (Meyer-Dohm, 1988, p. 192).

⁸⁸⁰ Principale difficulté : les fichiers sont souvent distincts et donc les connexions sont rares (ex. difficile de faire les liens entre formation et carrière).

⁸⁸¹ Parmentier (2008, p. 155-156) et Meignant (2006, p. 342-346) proposent plusieurs indicateurs intégrables à un tableau de bord formation. Ce dernier propose aussi de se munir d'un tableau de bord permettant de suivre le déroulement de chaque action de formation, d'identifier des dérives potentielles et de questionner régulièrement par écrit le responsable de l'action, dans une logique d'amélioration permanente (Meignant, 2006, p. 341).

⁸⁸² Concernant ce dernier axe, « il vaut mieux vérifier avant de produire que la machine va bien fonctionner que constater après coup, lorsque c'est trop tard, que les produits sont défectueux » (Meignant, 2006, p. 345).

⁸⁸³ Les éléments communiqués peuvent être des bilans (quantitatifs ou qualitatifs) de certaines actions de formation, un tableau de bord formation, certains indicateurs clés (ex. taux d'absentéisme ou d'annulation en formation), la présentation par chaque responsable d'unité à son équipe de leur partie du plan de formation, etc.

simples : « Les participants doivent être valorisés, les acteurs doivent être reconnus et les institutions renforcées par tout le dispositif et le plan de communication qui seront mis en œuvre durant et à la fin du projet » (Parmentier, 2008, p. 210). Le plan de formation, tant durant sa préparation que durant sa mise en œuvre, doit donc aussi être conçu comme un support de communication entre les différents acteurs concernés.

- **Les méthodologies d'audit** : l'audit se base sur un référentiel décrivant ce qui est souhaité (objectifs) et ce qui est prescrit (règles, procédures)⁸⁸⁴. L'enjeu est de « permettre aux décideurs de vérifier que les points clés qui déterminent l'efficacité de leur système de formation sont bien sous-contrôle » (Meignant, 2006, p. 353). Meignant (2006, p. 355-356) insiste sur la nécessité pour le responsable formation de rendre ses activités « auditables » et parle d'« auditabilité » des systèmes, signifiant que « le management de la formation passe d'abord par la capacité du manager à définir des référentiels d'objectifs et de procédures clairs, permettant un suivi objectif, un contrôle des résultats, et de façon générale un système de pilotage sous contrôle » (Meignant, 2006, p. 355).

Encadré 12. Quatrième pilier : « Suivi et contrôle »

1. Les moyens et outils de gestion de la formation permettent d'avoir un bon contrôle des dépenses par rapport au budget prévisionnel.
2. Un retour d'information organisé sur la qualité des prestations des organismes de formation avec lesquels ont été signées des conventions a lieu.
3. Les prévisions de planning des actions à réaliser dans le cadre du plan de formation sont correctement respectées⁸⁸⁵.
4. Des moyens existent pour vérifier la bonne utilisation des moyens dédiés à la formation (taux d'utilisation des salles de formation, taux d'occupation des formateurs permanents, utilisation des équipements type centres de ressources, accès *e-learning*, laboratoire de langues, etc.)⁸⁸⁶.
5. La déclaration fiscale annuelle (24-83) est une formalité administrative simple, ne nécessitant pas de recherches spécifiques de données.
6. Il existe un tableau de bord de suivi, permettant de rendre compte à la direction générale des résultats obtenus sur les indicateurs-clés et sur les axes-clés de la politique de formation⁸⁸⁷.

Source : d'après Meignant (2006, p. 119).

⁸⁸⁴ Il peut s'agir de la politique de formation, par exemple.

⁸⁸⁵ Cela concerne aussi le délai écoulé entre la demande de formation et le déroulement de celle-ci (élément d'importance pour le manager qui doit conjuguer l'activité du service et le départ en formation d'un salarié).

⁸⁸⁶ Il n'est pas possible de former tout le monde simultanément, du fait de nombreuses contraintes : disponibilité des locaux, des formateurs, contraintes de services, etc. Un indicateur tel que le taux de formation par service (en durée et en nombre de formés) permet de répartir les activités de formation de façon optimale.

⁸⁸⁷ Voir, en plus, des méthodologies d'audit comme le suggère l'auteur.

3.5 Cinquième pilier : « Visibilité des résultats »

Cette partie vise à montrer quels sont les résultats du système de formation.

Quel système d'évaluation est mis en œuvre ? Soyer (2003) pose une liste de questionnements permettant de préciser celui-ci et que nous pouvons synthétiser ainsi : pourquoi évaluer ? Pour en faire quoi ? Que mesure-t-on ? Qui en est responsable ? Qui veut évaluer ? Quelle sera l'attitude des formés ? de la ligne hiérarchique ? des formateurs ? du responsable formation ? Les réponses à ces questions permettront de préciser le système d'évaluation étudié.

Pour résumer l'intérêt de l'évaluation de la formation, nous pouvons reprendre les propos de Parmentier (2008) :

L'évaluation permet de vérifier à chaque étape du processus de formation que le message passe bien, et cela avant, pendant et après chaque action. Évaluer, c'est aussi s'entourer des conditions d'une réussite en mettant sous assurance qualité toutes les prestations de service afférentes à la formation. C'est encore se donner les moyens de témoigner et de prouver que les objectifs impartis sont atteints. [...] c'est enfin garantir que la coproduction engageant le client et le fournisseur de l'action de formation a explicitement rendu le service attendu. (p. 200)

Aussi, l'évaluation « peut générer des effets de renforcement sur l'ensemble du système de formation et par le fait même sur l'entreprise » (Dunberry, 2006, p. 51), notamment en identifiant les points forts et les points faibles du système de formation, permettant de comprendre où et comment intervenir sur celui-ci pour optimiser sa performance. Nous pouvons également noter la nécessaire interdépendance des pratiques de formation afin d'en garantir l'efficacité. « Évidemment, si la maîtrise du système de management de la qualité de la formation est essentielle, elle n'empêche pas de se donner les moyens de vérifier les résultats d'action particulière » (Meignant, 2006, p. 389).

Encadré 13. Cinquième pilier : « Visibilité des résultats »

1. Les managers des participants sont clairement impliqués dans le suivi d'application de la formation.
2. Une procédure de retour d'information sur les évaluations des participants en fin de formation (en interne et dans les stages à l'extérieur) est organisée.
3. Des moyens sont mis en place pour permettre de vérifier régulièrement que les « clients » internes de la formation sont satisfaits des résultats obtenus.
4. Une procédure d'évaluation différée (quelques semaines après la fin de la formation) est organisée pour les actions de formation ayant un objectif de contribution aux performances individuelles ou collectives.
5. Pour toute action de formation interne importante, un rapport d'évaluation des résultats obtenus est systématiquement diffusé.
6. Les évaluations donnent l'occasion régulièrement de mettre en évidence les points forts et les points faibles du système de formation et d'engager des démarches d'amélioration.

Source : d'après Meignant (2006, p. 122).

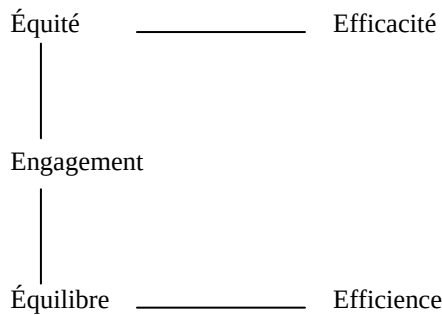
Les pratiques de notre système de formation ayant été décrites au travers de ces différents piliers, nous allons désormais nous intéresser aux résultats possibles du système de formation.

4 Les résultats du système de formation

Pour Le Boterf, Dupouey et Viallet (1985), « Le pilotage efficace d'un système de formation suppose qu'il soit en mesure d'évaluer ses résultats, de les comparer aux objectifs qu'il poursuit, et d'identifier les divers effets qu'il produit » (p. 166). Ainsi, le système de formation met en œuvre, par des pratiques, la politique de formation en vue d'obtenir des résultats. Il est ici nécessaire de préciser quelle est la nature de ces résultats car la performance, appliquée au système de formation ou non, est « à l'image des buts organisationnels ; elle est subjective et dépend des référents choisis (buts, cibles) » (Bourguignon, 1996, p. 20).

Pour Gerard (2001, p. 55), l'évaluation de tout système de formation doit porter sur l'efficacité, l'efficience, l'équité, l'engagement et l'équilibre.

Schéma 35. Les cinq éléments constitutifs de la qualité du système de formation



Source : Gerard (2001, p. 55).

L'auteur détaille ainsi son schéma :

- l'efficacité et l'efficience sont liées à l'effort fourni par le système ;
- l'équité et l'équilibre correspondent à la notion d'égalité ;
- l'axe supérieur (équité – efficacité) représente les produits du système de formation, l'axe inférieur (équilibre – efficience) les processus mis en œuvre dans le système ;
- l'engagement réunit les autres qualités et peut même leur donner sens.

Nous allons détailler chacun de ces concepts.

4.1 L'efficacité

L'efficacité peut être considérée comme l'art de faire les bonnes choses (Drucker, 1974), intégrant la notion de désirabilité ou de réponse aux attentes (Anthony et Nicholson, 1977). Cette efficacité sera donc fonction de l'écart entre le but fixé et les faits effectivement produits, donc de la capacité à atteindre les objectifs fixés et obtenir les résultats recherchés.

Par ailleurs :

On ne peut donc parler d'efficacité qu'en relation avec les objectifs de la formation, ou encore avec les effets attendus sur le terrain, c'est-à-dire les répercussions que cherche à avoir tout système de formation au profit de l'organisation dans laquelle il prend place (Roegiers, 1997). (Gerard, 2001, p. 56)

Pour connaître les objectifs de la formation, il est possible de s'en référer à la typologie des 3P (performances, projets, parcours) de Meignant (2006, p. 56-70). On peut aussi simplement considérer que le système de formation doit fournir à l'entreprise « des individus susceptibles de la faire fonctionner et fructifier » (Gerard, 2001, p. 56). Alors « l'efficacité d'un système de formation est liée à la plus-value, ou à la valeur ajoutée, qu'il apporte, c'est-à-dire à l'écart

positif entre le niveau d'entrée dans le système et le niveau atteint par ses produits » (Gerard, 2001, p. 59). Précisément, l'efficacité peut être distinguée selon qu'elle est **interne** ou **externe** :

- **L'efficacité interne** est soumise à l'atteinte des objectifs des acteurs dominants dans l'entreprise (généralement, la direction générale). À chaque organisation sa conception de la performance. Par exemple, la fonction formation peut être considérée, comme la fonction RH, comme un centre de coût, « dont les résultats se mesurent souvent par le silence qu'ils engendrent » (Parmentier, 2008, p. 153).
- **L'efficacité externe** est plus relative (efficace par rapport à qui, à quoi ?). Il s'agit de lier le système de formation à un ensemble de résultats attendus, parfois obtenus suite à un *benchmarking*. Le système sera jugé efficace si les résultats sont satisfaisants.

Selon Louart (2002), « les acteurs dépendent du système qu'ils contribuent à construire et à faire évoluer » (p. 4). Ceux-ci s'organisent dans des conventions qu'il est nécessaire d'identifier et de comprendre, car l'efficacité du système de formation est fonction des conventions en œuvre⁸⁸⁸. L'évaluation n'est donc pas neutre : les acteurs ont une idée de la performance du système de formation et, à partir de celle-ci, en formulent une représentation perceptuelle. Plus encore, comme le note Louart (1996), les repérages possibles de la performance bougent avec les représentations managériales dans un contexte donné. La performance n'a donc de sens que dans le contexte dans lequel elle s'inscrit et en réponse aux attentes des acteurs. Elle est donc nécessairement subjective⁸⁸⁹. C'est pourquoi nous privilégeons l'étude de l'efficacité **interne** du système de formation car les résultats sont visés en priorité par les acteurs dominants de l'organisation. Afin d'évaluer l'efficacité perçue du système de formation, il importe d'identifier et d'interpréter les intérêts des différents acteurs (Latour, 1989). C'est ce que remarque Vial (1995) en rappelant que « Les conceptions de la formation sont souvent divergentes selon la position des acteurs » et qu'il est essentiel d'en tenir compte afin « de négocier une convergence sur l'action concernée » (p. 5). C'est aussi ce que préconisent Le Louarn et Wils (2001, p. 30-31) en faisant référence à la théorie des parties prenantes de Freeman (1984) : la performance serait ainsi interprétée en fonction des enjeux des différents acteurs qui composent l'organisation ou qui y détiennent un intérêt. Il importe donc de les identifier afin d'évaluer l'efficacité du système dans sa capacité à

⁸⁸⁸ Si le personnel d'une entreprise souhaite suivre beaucoup de formations et qu'ils sont contents et donc satisfaits, le système sera considéré comme étant « efficace » au regard de la convention en place.

⁸⁸⁹ Allant à l'encontre des modèles d'évaluation prétendant « objectiver » l'efficacité de la formation.

répondre aux attentes des acteurs dominants. Dans le cas contraire, le risque est que la formation devienne « accessoirement un outil de développement de stratégies liées à des enjeux qui ne la concernent pas au départ » (Vial, 1995, p. 5). La prise en compte de l'ensemble des acteurs est aussi préconisée par Bournois, Livian et Louart (1993a) pour qui « L'objectif n'est pas de prôner des recherches où la totalité des acteurs soit systématiquement représentée, quelque soit le thème, mais de prendre en considération les acteurs pertinents, en intégrant les divergences et convergences de points de vue » (p. 393). Il est toutefois difficilement concevable que la formation puisse répondre, de manière égale, aux intérêts, potentiellement divergents, des différents acteurs. Il faut donc davantage penser en termes d'optimisation que de maximisation (Nickols, 2003, p. 6). On aboutit ainsi à un modèle d'évaluation multicritères de la formation. Ainsi, ce n'est plus tant l'évaluation qui est importante mais le sens qui lui est donnée par les critères retenus. Nickols (2003, p. 5) a recensé un certain nombre de ces parties prenantes de la formation, ainsi que leurs contributions et attentes potentielles.

Tableau 39. Contributions et attentes des parties prenantes de la formation

Table of Stakeholder Contributions and Inducements		
Contributions (Put In)	Stakeholder Groups	Inducements (Take Out)
Their time, energy, skills and knowledge, manifested in individual training events.	Trainers	Pay, recognition, personal satisfaction in accomplishment, new insight and knowledge, professional development, continued employment.
Resource commitments, direction, support, leadership.	Training Managers	Pay, pride in accomplishment and status or standing in the organization, influence (e.g., a seat at the table), both for themselves and their unit.
Money, sanction, support.	Funding Managers	Operational and financial impact of greater value.
Opportunity costs of releasing the employee for the training, sanction, support.	Using Managers	Improved performance on the job.
Their time, attention, energy and knowledge, participation.	Trainees	Useful information and knowledge, tools and job aids, good use of their time, improved skills, improved standing.
Courses and course materials, development costs and their reputation.	Vendors	Money, repeat business, enhanced reputation, referrals.
The courses, materials and their time, energy, skills and knowledge.	Developers	Pay, recognition, personal satisfaction in accomplishment, new insight and knowledge, growth and development, improved standing.

Source : Nickols (2003, p. 5).

Il existe encore probablement d'autres contributions et attentes possibles ainsi que d'autres parties prenantes⁸⁹⁰. L'enjeu est donc d'identifier les acteurs en présence, leurs contributions et leurs attentes pour, enfin, évaluer le niveau de satisfaction apporté par le système. Le système de formation sera donc considéré comme « efficace » s'il répond aux attentes des acteurs en présence, selon les conventions en œuvre dans l'organisation. En l'absence d'attentes clairement exprimées, un modèle d'évaluation tel que celui de Kirkpatrick (1994) pourra donner des critères d'évaluation « par défaut ».

Aussi, même efficace, un système de formation ne peut faire abstraction de son efficience.

4.2 L'efficience

La notion d'efficience recouvre la façon dont les moyens nécessaires ont été mis en œuvre et les voies par lesquelles les résultats ont été obtenus. Meignant (1986) parle aussi de « pertinence des moyens », donc de « rapport entre les moyens mis en œuvre et les résultats obtenus » (p. 81). Elle évalue donc l'optimisation du système produisant l'effet attendu (Morin *et al.*, 1994). En matière de formation, selon Gerard (2001), « L'efficience est le rapport entre le niveau d'efficacité et les ressources » (p. 63). Ainsi, « L'efficience de la formation se mesure par les coûts engagés pour réaliser les programmes de formation » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 154). Ces coûts peuvent être directs et indirects⁸⁹¹ et peuvent faire l'objet de ratios (coût total par formation, coût par personne formée, coût par heure-personne) (Le Louarn et Wils, 2001, p. 154). Il peut aussi s'agir d'indicateurs de quantités (nombre de formés, nombre de stages, nombre d'heures de formation, budget formation⁸⁹², etc.). Si l'objectif est atteint (efficacité), l'efficience nous indique si cela l'a été au meilleur coût⁸⁹³ (rapport coût/qualité optimal). Si deux systèmes de formation donnent les mêmes résultats (efficacité), celui consommant le moins de ressources sera donc plus efficient. En résumé, « L'évaluation de l'efficience s'attarde sur la nature et le volume des moyens mis en œuvre pour exécuter le programme de formation et donc pour atteindre ses résultats » (Gerard, 2001, p. 63).

⁸⁹⁰ Par exemple, des acteurs du système tels que les partenaires sociaux pourront être sensibles à l'équité du système de formation, concept décrit plus loin.

⁸⁹¹ Le détail de ces coûts est présenté dans le cadre du chapitre III de la partie II.

⁸⁹² Et plus précisément, le budget formation réellement dépensé (à l'inverse du prévisionnel) afin d'étudier l'écart potentiel entre les ressources financières investies et celles effectivement utilisées.

⁸⁹³ Cela nécessite de questionner la possibilité d'actions alternatives aussi (voire plus) efficaces et peut-être moins coûteuses (ex. formation interne, formation en ligne, tutorat, coaching, etc.).

Fitz-Enz (1984) considère l'efficacité et l'efficience comme étant indissociables⁸⁹⁴, définissant l'efficacité comme consistant à faire les bonnes choses de façon efficiente. Cette affirmation de Fitz-Enz peut être prise dans un sens légèrement différent : l'efficience n'a de sens que si l'efficacité est prouvée, que si les objectifs sont atteints. Le référentiel de l'Institut international de l'audit social (IAS) s'inscrit dans la même logique, définissant l'efficience comme étant la « Capacité à atteindre les objectifs fixés avec le minimum de moyens et de ressources » (IAS, 2006, p. 3). Le Louarn et Wils (2001, p. 154-155) pensent également que l'efficience n'a de sens que reliée à l'efficacité. Toutefois, Gerard (2001) note que, bien souvent :

tout se passe comme si le seul moyen d'accroître l'efficience du système était dans la diminution des ressources (un « bon » système de formation serait un système « qui ne coûte pas cher »), sans prendre en compte que l'efficience peut tout aussi bien s'accroître en augmentant l'efficacité du système. (p. 63)

Ainsi, l'auteur rappelle que :

l'exigence de qualité relativement à l'efficience d'un système ne devrait pas viser à limiter les ressources, mais bien à augmenter l'efficacité en fonction des ressources disponibles et à améliorer la gestion des ressources en fonction des besoins d'efficacité. (Gerard, 2001, p. 64)

Au final, force est de constater qu'efficacité et efficience sont deux concepts interdépendants, représentant la dimension socio-économique du système. D'autres concepts méritent d'être explorés en tant que résultats possibles du système.

4.3 L'équité

Il est ici question de justice sociale : « un système éducatif est d'autant plus équitable qu'il réduit les disparités entre les plus forts et les plus faibles, entre les groupes favorisés et défavorisés »⁸⁹⁵ (Gerard, 2001, p. 60). Un système de formation équitable permettra ainsi de maintenir un climat social serein et favorable à l'atteinte des objectifs de l'organisation et

⁸⁹⁴ Un système de formation efficace ne serait pas destiné à durer s'il était aussi peu efficient (consommation de ressources trop importante).

⁸⁹⁵ Ce concept d'équité, bien que moins présent que dans les systèmes éducatifs, peut aussi s'appliquer aux systèmes de formation professionnelle, d'autant que le développement des compétences dont l'entreprise a besoin ne doit pas se faire au détriment de l'équité (Gerard, 2001, p. 62).

d'accroître la « compétence collective »⁸⁹⁶ en agissant positivement sur l'ensemble des compétences individuelles, première ressource de celle-ci.

L'évaluation de l'équité du système de formation consistera donc à s'assurer que les différentes catégories de salariés ne font pas l'objet de discriminations en matière de formation (selon le sexe, l'âge, l'ancienneté, etc.)⁸⁹⁷, en vérifiant :

si le système permet la mise en place de structures matricielles ou de groupes à géométrie variable favorables au brassage des personnes et des compétences, s'il favorise la mise en place de cartographies de compétences par rapport à un processus dans lequel chacun peut se situer et peut faire appel aux autres, s'il organise des complémentarités entre les compétences, etc. (Gerard, 2001, p. 62)

4.4 L'équilibre

L'équilibre porte sur la dimension pédagogique du système de formation. Son évaluation se focalisera sur « la prise en compte de toutes les dimensions du “savoir” et du processus d'enseignement/apprentissage, en tant qu'éléments constitutifs spécifiques du produit “formation” » (Gerard, 2001, p. 55). L'auteur note qu'au travers de ce concept d'équilibre se pose également la question de la pertinence des objectifs poursuivis par le système de formation.

Un système de formation vise à développer les compétences individuelles et collectives. Afin d'atteindre cet objectif, l'auteur note que « le système de formation s'efforce de transmettre et de développer un certain “savoir” chez chaque individu, et il le fait de manière équilibrée lorsque toutes les dimensions de ce savoir sont effectivement promues auprès de l'apprenant » (Gerard, 2001, p. 65). Il s'agit donc ici de vérifier que le système de formation propose des formations variées (techniques/comportementales/à l'éducabilité cognitive, court/moyen/long terme, visant la mobilité, le développement de la performance collective et l'émergence de projets individuels, etc.) (Gerard, 2001, p. 68).

⁸⁹⁶ « La valeur des compétences d'une organisation n'est pas faite de la simple sommation des compétences individuelles, mais de leurs combinaisons spécifiques. Ce sont des combinaisons qui sont difficiles à copier par les concurrents, qui peuvent constituer un avantage compétitif et qu'il y a donc intérêt à développer » (Le Boterf, 1998-1999, p. 120, cité par Gerard, 2001, p. 75).

⁸⁹⁷ Notre revue de littérature nous a ainsi montré que les salariés les plus âgés se retrouvent progressivement exclus de la formation, que les moins qualifiés partent plus rarement en formation, etc.

4.5 L'engagement

L'engagement correspond à la dimension conative du système de formation : quel effort les acteurs du système de formation (principalement les formés) sont prêts à fournir au système de formation ? Il s'agira de questionner ici « la capacité des systèmes de formation à développer dans leurs produits l'engagement tant pour ce qui est de l'apprentissage que de l'action » (Gerard, 2001, p. 55). C'est là une qualité essentielle du système de formation que de « donner aux apprenants [...] l'envie d'apprendre et de provoquer l'engagement de ceux-ci dans une démarche d'apprentissage » (Gerard, 2001, p. 69). Le système de formation doit donc favoriser cette prise de conscience et, évidemment, éviter d'être source de désengagement. Gerard (2001, p. 70-71) propose de se fier à des indicateurs quantitatifs, tels que le taux d'absentéisme en formation, et à divers indicateurs qualitatifs⁸⁹⁸.

L'audit d'un système de formation nécessite aussi de se questionner sur la conformité, la pertinence et la cohérence du système, s'agissant des trois niveaux généralement investis dans ce cadre (Meignant, 1986, p. 80).

4.6 La conformité

La conformité peut être décrite comme la recherche de « l'adéquation prescrit/réalisé au regard des normes de formation, de métier ou de respect des cahiers des charges » (Ardouin et Lacaille, 2005, p. 41) ou comme correspondant à la « Qualité de ce qui répond aux exigences d'un référentiel » (IAS, 2006, p. 3). Le référentiel est lui défini comme étant l'« Ensemble des prescriptions (normes, objectifs, procédures, directives) s'imposant à une organisation ou retenues par elle et auxquelles un auditeur va se reporter pour comparer ce qu'il va constater à ce qui devrait être » (IAS, 2006, p. 3). Comme le remarque Meignant (1986) :

La formation continue est régie par un ensemble relativement complexe de règles légales, contractuelles, et par des procédures de fonctionnement et de gestion. Dans l'entreprise, elle peut faire l'objet de politiques spécifiques, parfois écrites, assorties ou non d'orientations et d'objectifs. (p. 80)

⁸⁹⁸ Les incitations à aller se former prévues par le système (ex. primes, possibilités de promotion, crédits-temps, etc.), la reconnaissance accordée à la formation (est-ce valorisant de partir en formation ou considéré comme non productif ?), l'intégration de la formation dans les plans de carrière, la place accordée aux formés dans le système (ex. participent-ils de façon croissante à l'analyse des besoins ? à la fixation des objectifs de formation ? au choix des formations ? etc.), le développement d'une « culture formation » dans l'organisation (ex. soutien du manager pour partir en formation, tenue d'entretiens pré- et post-formation, maintien ou non du départ en formation en cas de nécessité liée à la production), etc.

L'auteur recense différents éléments pouvant constituer ce référentiel⁸⁹⁹ : les textes législatifs et réglementaires relatifs à la FPC, les accords contractuels (nationaux, de branche ou spécifiques à l'entreprise), les instructions de procédures, les budgets formation prévisionnels⁹⁰⁰, les orientations de la politique de formation⁹⁰¹, les objectifs particuliers formulés dans divers documents (ex. plan de formation), les textes des normes (ex. ISO), etc. Dans les faits, il est difficile de se procurer chaque référentiel⁹⁰².

L'analyse de la conformité peut porter sur l'ensemble du système ou sur un élément particulier (il faudra, dans les deux cas, disposer du ou des référentiel(s) correspondant(s)) (Meignant, 1986, p. 80).

4.7 La pertinence

S'intéresser à la pertinence, c'est rechercher « au regard du contexte et de l'environnement, la congruence entre ces derniers et l'ensemble constitué par les objectifs et les moyens de les atteindre » (Ardouin et Lacaille, 2005, p. 43). La pertinence peut être aussi définie comme étant la qualité de ce qui se rapporte au fond du sujet, du problème, de la question. Pour Meignant (1986, p. 81), la question de la pertinence est indissociable des besoins, des moyens et de la cohérence avec les autres sous-systèmes en place dans l'organisation. Le problème est donc complexe et nécessite de préciser quels besoins ont été définis (le système de formation est-il pertinent en réponse à tel ou tel besoin ?⁹⁰³). La pertinence peut porter aussi sur les choix politiques en matière de formation, sur les procédures mises en œuvre pour obtenir les résultats souhaités, etc.

⁸⁹⁹ Nous y ajoutons les textes des normes.

⁹⁰⁰ L'auteur remarque souvent « que les prévisions sont beaucoup plus soigneusement élaborées en ce qui concerne les dépenses libératoires, qu'en ce qui concerne les dépenses réelles, ce qui est en soi une indication intéressante sur l'orientation du système » (Meignant, 1986, p. 80).

⁹⁰¹ La politique est rarement formalisée et écrite, ce qui, pour l'auteur, constitue en soi un élément de diagnostic.

⁹⁰² Les textes et accords sont toujours disponibles, c'est moins le cas pour les procédures, les prévisions budgétaires ou encore la politique de formation, par exemple.

⁹⁰³ Par exemple, les dispositifs de formation peuvent être appréciés dans leur pertinence par rapport aux conventions des acteurs en présence (qui peuvent fonctionner en circuit fermé et donc se satisfaire de peu) ou par rapport au réalisme de la situation (court-on à la catastrophe ?).

4.8 La cohérence

La cohérence peut être définie comme étant le « Degré d'harmonie et de logique selon lequel sont organisés les divers éléments d'un dispositif, par exemple de contrôle interne (missions, objectifs, moyens, politiques, organisation, procédure, supervision) » (IAS, 2006, p. 3). Ainsi :

On visera à mesurer qualitativement et quantitativement en quoi les moyens mis en œuvre sont appropriés à l'attente [sic] des objectifs généraux et opérationnels. C'est ici la question du choix des moyens (matériels et humains) qui est posée en regard du référentiel que constitue le projet. (Ardouin et Lacaille, 2005, p. 43)

La formation a-t-elle du sens par rapport aux autres domaines de GRH, à la stratégie, à la cohérence politique ? Meignant (2006, p. 42) note un certain manque de cohérence et de concertation entre la formation et les autres champs de la GRH. Pour Le Gorrec (1988, p. 97), la formation est une variable de GRH en lien, direct et indirect, avec d'autres variables (communication, organisation, gestion, aménagement du temps et de l'espace, rémunération, etc.). En ce sens, prise indépendamment, elle ne peut être une solution à tout⁹⁰⁴. C'est ainsi que Cappelli et Neumark (2000, cités par Bernier, 2006, p. 10) notent une synergie entre les pratiques à « haut rendement » dans les organisations (ex. équipes de travail, partage des gains et des profits, participation des employés) avec la variable « formation ». Il est donc nécessaire de s'interroger sur la cohérence du système de formation lui-même, ainsi que sur son interface avec les autres systèmes de l'entreprise tels que ceux-ci :

- **Le système de GPEC** : l'articulation avec le système de GPEC⁹⁰⁵ peut s'avérer difficile (Walther, 1988, p. 59) et pourtant la formation ne peut répondre seule aux écarts actuels et à venir en termes de métiers et de compétences. Les actions de formation doivent donc être coordonnées avec d'autres actions de GRH (ex. recrutement, détection des potentiels, plans de remplacement, choix organisationnels, négociation avec les partenaires sociaux en cas d'impact sur le système de qualification, etc.) convergeant vers un résultat commun (Meignant, 1986, p. 127). Par ailleurs, il est à noter que ces deux systèmes peuvent s'influencer mutuellement⁹⁰⁶.

⁹⁰⁴ Parfois, il sera plus logique d'agir à l'aide de leviers alternatifs, comme l'aménagement de l'organisation du travail, l'optimisation de la circulation de l'information, des conditions de travail, etc.

⁹⁰⁵ L'évaluation des compétences (actuelles ou requises dans le cadre d'embauches et de mutations), leur actualisation, l'évolution des qualifications, le développement de la polyvalence, la gestion des carrières, etc. Par exemple, comment sont valorisées les compétences acquises en vue d'une promotion ? Privilégie-t-on la mobilité interne au recrutement externe ? Sinon, pourquoi encourager les salariés à se former pour être promus ? Etc.

⁹⁰⁶ Par exemple, la GPEC peut contribuer à la modélisation du système de formation, notamment en incitant l'entreprise à adopter des pratiques de formation cohérentes avec le système de GPEC en place (ex. analyse des

- **Le système de rétribution** : un lien est possible, notamment dans le cadre d'un système de rémunération des compétences. Les formés sont-ils encouragés à aller se former ? Quelle rétribution peut leur être proposée (ex. hausse de rémunération, promotion, reconnaissance, etc.) ?
- **Le système de management** : l'engagement des managers dans la politique de formation⁹⁰⁷ est-il pris en compte dans leur évaluation (retombées en termes de promotion, de rémunération⁹⁰⁸, etc.) ou ne sont-ils évalués que sur le degré d'atteinte de leurs objectifs opérationnels ? « Le style de management est-il cohérent avec la volonté de développer les compétences ? » (Meignant, 1986, p. 128). Et pour que le système de formation fonctionne, il faut que cela se fasse en cohérence avec la politique managériale de l'entreprise. Pour Meignant (2006), « Ce système a le mérite de la cohérence : si l'on dit que le responsable hiérarchique doit avant tout développer la capacité de ses subordonnés à faire plutôt que de faire lui-même, il faut bien que cela se traduise par un enjeu pour lui »⁹⁰⁹ (p. 26). Aussi, « Il faudra l'amener à accepter de déléguer ses tâches techniques pour disposer du temps nécessaire à une bonne gestion de ses ressources humaines » (Soyer, 2003, p. 22).

4.9 Rétroaction et actions correctives

Dans le schéma représentatif du système de formation, le niveau de performance du système peut influencer la politique de formation (ex. ressources nouvellement affectées au système). Des actions correctives peuvent aussi en découler et porter tant sur la politique ou les pratiques de formation que sur les résultats recherchés. Cette flèche de rétroaction du système peut aussi être vue comme une boucle d'apprentissage : comment réagit le système en fonction de ses résultats ? Comment s'adapte-t-il ? Comment va-t-il se réguler à partir de ces informations pour modifier tout ou partie de ses composantes ? Le responsable formation peut

besoins en fonction des compétences, objectifs de formation formulés en termes de compétences visées, etc.). La formation a pu inciter l'entreprise à s'engager dans une démarche compétence, à élaborer différents outils (ex. référentiels d'activités ou de compétences, des fiches de postes, etc.), à réaliser et structurer un diagnostic des compétences actuelles et de celles dont l'entreprise aura besoin dans les années à venir, à développer un système d'évaluation des compétences, à adopter une approche prospective en termes de compétences (donc à développer une gestion stratégique des compétences), etc.

⁹⁰⁷ Ex. formation des collaborateurs, accompagnement de ceux-ci en formation, aide au transfert de ce qu'ils ont appris, etc.

⁹⁰⁸ Par exemple, sous la forme d'une part variable des rémunérations ou augmentations individuelles, dès lors que celles-ci sont individualisées (Meignant, 2006, p. 26-27).

⁹⁰⁹ L'auteur note que cette cohérence n'est pas fréquente. Pourtant, elle serait certainement plus rentable que les nombreux stages de formation proposés aux managers en vue de les sensibiliser à leur rôle managérial et à leur importance dans le développement des compétences de leurs collaborateurs.

ainsi être amené à mettre en œuvre des actions correctives en fonction des non-conformités relevées dans le cadre de ses pratiques d'audit (formelles et informelles). Se posera alors la question de **l'efficacité de ces actions correctives**. Dans une logique de qualité totale, l'évaluation de leur efficacité et l'enregistrement du compte-rendu des résultats de celle-ci peuvent être enregistrés et communiqués aux parties intéressées.

5 Les facteurs de contingence

La théorie des systèmes ouverts explique que ceux-ci sont en relation constante avec leur environnement, et ce, de trois façons : d'abord, ils puisent leurs ressources dans leur environnement ; ensuite, ils lui donnent leurs résultats ; enfin, ils subissent l'influence de certains éléments de celui-ci. Si l'on admet que le système de formation est un système ouvert, alors il convient d'examiner la manière dont il est influencé par son environnement. La théorie de la contingence est sans doute la meilleure approche théorique pour effectuer cet examen car son objet central est l'étude du lien entre l'organisation et son environnement. Nous allons dans un premier temps expliciter ces éléments théoriques puis, dans un second temps, les transposer au système de formation.

5.1 Caractéristiques de la théorie de la contingence

La théorie de la contingence est une théorie déterministe qui prête à l'environnement un rôle majeur dans la manière dont toute organisation est façonnée. Celle-ci explique la structuration d'une organisation en fonction de différents facteurs internes et externes qui apparaissent comme des contraintes influençant notamment les processus de gestion. Selon la théorie de la contingence, l'environnement affecte non seulement la structure de l'entreprise, mais aussi sa performance (Prescott, 1986). Pour McArthur et Nystrom (1991), le contexte dans lequel l'organisation évolue affecte ses choix stratégiques. La théorie affirme que plusieurs modes d'organisation peuvent coexister avec réussite selon différentes conditions, celles-ci étant directement liées à l'environnement dans lequel évolue l'organisation (Rojot et Bergmann, 1995, p. 93). Il n'y aurait donc pas d'universalisme en matière de structuration organisationnelle, pas de « *one best way* », pas de modèle meilleur que l'autre dans l'absolu, mais plutôt des profils d'organisation mieux adaptés dans des environnements donnés. Ainsi, pour Rojot (1997), les théories de la contingence structurelle « considèrent qu'à des situations données variables peuvent correspondre des structures d'organisation données elles-mêmes

variables et elles vont introduire le rôle actif de l'environnement » (p. 3345). On parlera alors de choix contingents et, pour être « performante », une organisation doit tenir compte de cette contingence environnementale. La théorie de la contingence stipule donc :

qu'il n'existe pas d'absolu dans les sciences de gestion, qu'il faut respecter une certaine relativité dans l'utilisation des théories existantes et, conséquemment, qu'il faut reconnaître qu'il n'y a pas de pratiques ou de méthodes applicables à tous les contextes. (Garand et Fabi, 1991, p. 331)

Il existe un certain nombre de facteurs de contingence qui ont été identifiés dans la littérature, notamment au travers des travaux de Mintzberg (1979/1982, 1989/1990), influençant l'organisation et ses modes de gestion (comme l'âge et la taille, le système technique, l'environnement, le pouvoir, etc.). Sainsaulieu (1993) synthétise les principaux constats de cette théorie :

Plus l'environnement sera complexe, menaçant et concurrentiel, plus les structures internes seront souples, organiques, communicantes et participatives dans le formel et les relations informelles. Inversement, plus l'environnement est simple et maîtrisé, plus les formes d'organisation auront tendance à la simplicité rationnelle et au formalisme bureaucratique. (p. 6)

En dépit de ses limites (Bourgeois, 1984), la mobilisation de cette théorie nous semble justifiée afin d'étudier le caractère contingent de la formation.

5.2 GRH contingente et système de formation

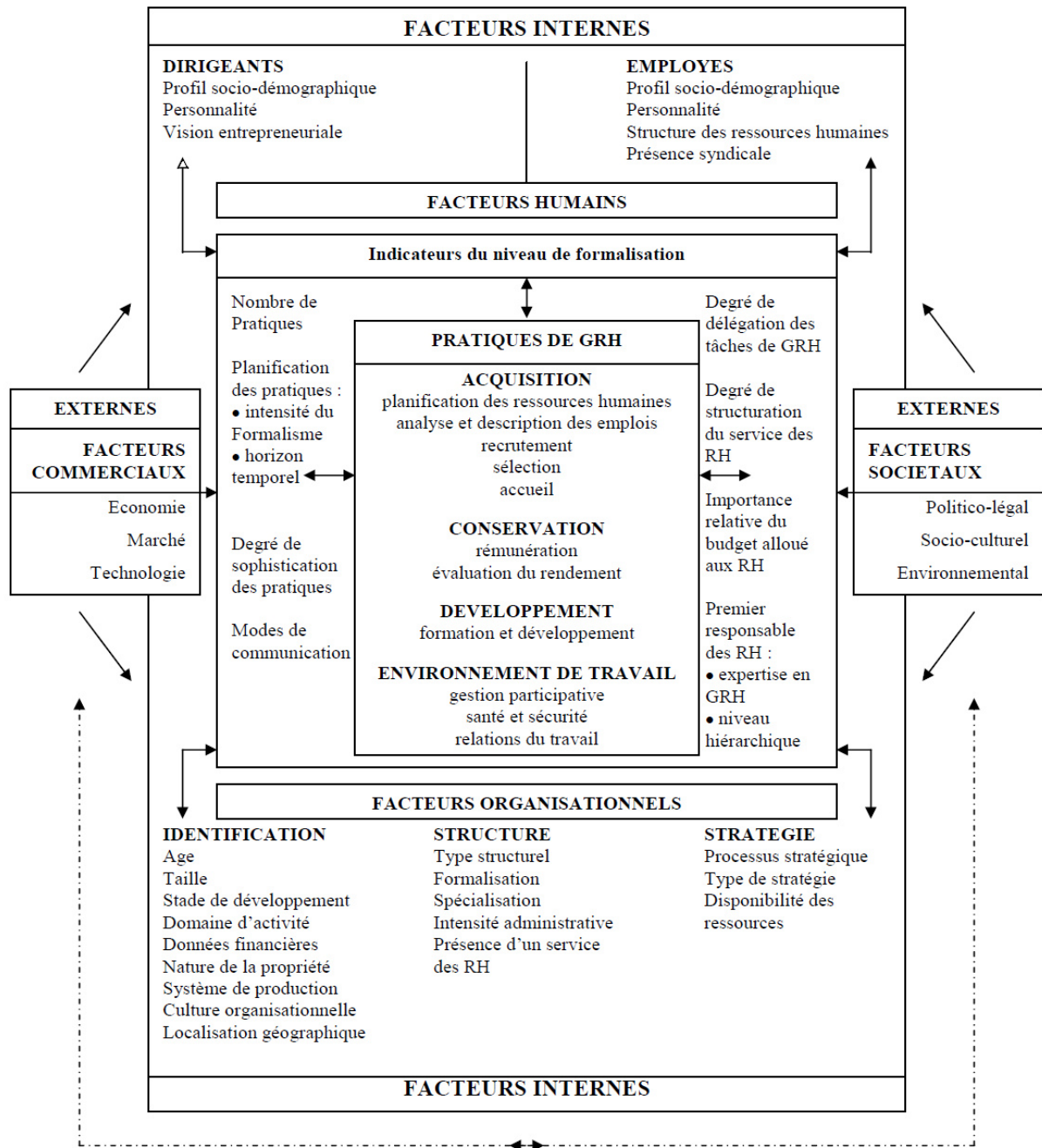
Pour Bournois, Livian et Louart (1993a), « La contingence fait voir l'importance des contextes locaux et des particularités situationnelles, ainsi que le caractère singulier de chaque "construit social" » (p. 391). Le Ny (1992) définit ainsi la théorie de la contingence et ses liens avec la GRH : « Les programmes et activités des ressources humaines ne sont que rarement formulés dans l'abstrait, ils s'élaborent le plus souvent par le jeu d'interactions entre des variables internes et externes de l'entreprise » (p. 400). Ainsi, il existerait « autant d'ensembles de pratiques appropriées qu'il y a de contextes particuliers, c'est-à-dire de contingences », ce pourquoi la théorie de la contingence semblerait « s'imposer en GRH et justifier des pratiques différentes selon le contexte organisationnel » (Guérin et Wils, 1990, cités par Garand et Fabi, 1991, p. 331).

5.2.1 Un modèle de contingence de la GRH

Plusieurs facteurs de contingence peuvent influencer et expliquer la présence de certaines pratiques de GRH (Besseyre des Horts, 1988b ; Wils, Labelle, Guérin et Le Louarn, 1989). Pour Fabi, Garand et Pettersen (1993), plutôt que d'universalisme des pratiques de GRH et de leur « performance », mieux vaudrait souligner le caractère universaliste des facteurs de contingence :

Ce qui distingue une organisation d'une autre n'est pas le caractère universel de sa GRH mais plutôt l'influence particulière exercée sur ces pratiques par une relative diversité de facteurs contingentiels. Ces derniers peuvent d'ailleurs être qualifiés d'universels car ils existent dans toute société organisée, à des degrés variables mais dans des contextes comparables. (p. 213)

Ils proposent ainsi un modèle de contingence de la GRH complet représenté par le schéma figurant à la page suivante.

Schéma 36. Modèle de contingence de la GRH

Source : Fabi *et al.* (1993, p. 215).

Dans ce schéma, la formation s'inscrit dans la partie intitulée « DÉVELOPPEMENT ». Par déduction, les facteurs énumérés peuvent influencer le système de formation, sous-système de la GRH. Il est vrai que les modes de gestion de la formation dépendent d'un certain nombre de facteurs (Bernier, 2005, p. 541 ; Betcherman *et al.*, 1997), contribuant à façonner les différents éléments du système de formation. Selon Meschi (1993), « L'apport de l'approche contingente en gestion des ressources humaines est important lorsqu'il s'agit d'expliquer la

présence de différentes pratiques de formation selon les entreprises » (p. 334). L'intérêt est donc de déterminer quelles sont celles qui sont les plus adaptées, même si, jusqu'alors, « les chercheurs en gestion des ressources humaines ont préféré étudier les aspects humains (et individuels) de la formation au détriment de ses aspects organisationnels » (Meschi et Roger, 1992, p. 3).

Dans leur modèle, Fabi *et al.* (1993) ont précisé pour chaque type de facteur l'influence qu'il pouvait avoir sur la GRH ou, plus précisément, sur le degré de formalisation des pratiques de GRH⁹¹⁰. Faisons de même et étudions pour chaque facteur ou groupe de facteurs leur influence possible sur tout ou partie du système de formation.

5.2.1.1 Les facteurs internes

Nous reprenons donc les facteurs présentés dans le schéma précédent⁹¹¹ et, pour chaque, nous évoquons des liens possibles avec certains éléments du système de formation, notamment à la lumière des résultats de différentes recherches.

5.2.1.1.1 Les facteurs humains

Trois éléments peuvent ici caractériser les **dirigeants** :

- **Profil socio-démographique** : selon leur formation initiale⁹¹² et leur expérience, ils pourront percevoir différemment la formation et le rôle de celle-ci. Ainsi, dans l'une de leurs recherches, Tremblay et De Sève (2006) ont remarqué que les dirigeants valoriseraient davantage l'expérience et la personnalité de leurs salariés plutôt que leur

⁹¹⁰ Les auteurs avaient retenu un certain nombre d'indicateurs pour caractériser ce degré de formalisation : le nombre de pratiques de GRH, la planification des pratiques (intensité du formalisme et horizon temporel), le degré de sophistication de ces pratiques, les modes de communication utilisés dans l'entreprise, le degré de délégation des tâches de GRH, le degré de structuration du service des RH, l'importance relative du budget alloué aux RH et le premier responsable des RH (expertise en GRH et niveau hiérarchique). Il est intéressant de noter que tous ces éléments figurent dans les composantes « Politique » ou « Pratiques » de notre système de formation (bien que nommés ou présentés différemment), justifiant d'autant le recours à ce modèle de contingence de la GRH pour étudier l'influence des facteurs de contingence sur chaque système étudié.

⁹¹¹ Fabi *et al.* (1993, p. 216) précisent que, dans leur schéma, l'importance de ces facteurs sur les pratiques de GRH est représentée par l'orientation bidirectionnelle des flèches (les facteurs de contingence influençant le degré de formalisation des pratiques de GRH, et inversement). Aussi, la flèche « évidée » (colorée en blanc) pointant vers les facteurs relatifs aux dirigeants montre que, si les dirigeants influencent fortement les pratiques de GRH, l'effet inverse semble plus indirect (ou plus diffus dans le temps).

⁹¹² Par exemple, un juriste pourrait s'attacher davantage au respect des obligations légales de la formation, alors que le gestionnaire verrait dans la formation un levier de création de valeur.

formation, sauf si ces dirigeants bénéficient d'un niveau de scolarité élevé. Dans ce cas, ils seront plus portés sur la formation de leurs salariés.

- **Personnalité** : les croyances des dirigeants, notamment par rapport à la GRH, influenceraient la gestion de la formation (Bélanger et Démontagne, 2005, p. 8 ; Foucher et Morin, 2006 ; Garand, 2006). Ils peuvent aussi favoriser le développement d'une culture de la formation qui favorisera l'apprentissage dans l'entreprise (McCracken et Winterton, 2006). Pour Vial (1995), le statut et la valeur de la formation dans l'entreprise « vont influencer sur l'implication des acteurs dans ses processus » (p. 5). Et il est probable qu'un dirigeant croyant en la formation investira davantage dans celle-ci.
- **Vision entrepreneuriale** : le dirigeant peut être un leader, un sponsor interne pour la formation. Il est clair que la réussite de la formation dépend en grande partie de la crédibilité et de la légitimité que peut lui accorder la direction de l'entreprise (Meschi, 1993, p. 338). Garand et Fabi (1991) suggèrent de tenir compte de l'ouverture de la vision de l'entrepreneur « vers l'intégration et la délégation de la GRH dans l'ensemble de son entreprise », car dès lors que celui-ci délègue, même en partie, ses responsabilités en matière de GRH, il apparaît « une nette différenciation positive dans la diversité et la sophistication des pratiques de GRH » (p. 333).

Meschi (1993) identifie aussi des facteurs de mode, cela désignant pour lui « une tendance qui pousse certaines entreprises à se mettre au goût du jour même si ce n'est pas totalement approprié pour ces entreprises » (p. 334), comme la « consommation » de formations sans besoin réel. Et les dirigeants ne sont pas forcément tous insensibles à ces effets de mode.

Au niveau des **employés**, nous pouvons retenir quatre facteurs majeurs :

- **Profil socio-démographique** : les salariés les plus qualifiés ont souvent un taux d'accès à la formation plus élevé⁹¹³. L'inverse est aussi vrai (Dostie et Pelletier, 2005, cités par Bernier, 2006, p. 10 ; Gouvernement du Québec, 2005).
- **Personnalité** : le personnel est-il ouvert à la formation ? La perçoit-il comme une opportunité ou se sent-il contraint d'y aller (« retourner sur les bancs de l'école »), affichant ainsi certaines résistances quant au fait de se former ?
- **Structure des ressources humaines** : l'âge, le sexe et le statut des salariés pourraient influencer sur le taux d'accès à la formation. Les employés de quarante ans et plus

⁹¹³ Le chapitre IV de la partie I a proposé plusieurs chiffres en attestant.

auraient ainsi un faible taux de participation à la formation, d'où une corrélation négative entre l'âge moyen des employés et la part de ceux-ci recevant de la formation formelle (Dostie et Pelletier, 2005, cités par Bernier, 2006, p. 10 ; Gouvernement du Québec, 2005). Une étude menée par le Gouvernement du Québec (2005, cité par Bernier, 2006, p. 10) note que les femmes participeraient dans des proportions plus élevées que les hommes à la formation offerte par l'employeur, bien que cet écart resterait minime. Aussi, plus la proportion d'employés à statut précaire est importante (temps partiel ou CDD), plus l'intensité de la formation informelle sera importante (Dostie et Pelletier, 2005, cités par Bernier, 2006, p. 10). Plus globalement, plusieurs auteurs ont remarqué que les caractéristiques des politiques de GRH différaient selon le niveau hiérarchique des salariés auxquels elles s'adressent (différenciant, par exemple, cadres et non-cadres) (Bournois et Combes, 1991 ; Franck, 1979 ; Schuler et Jackson, 1987, cités par Le Ny, 1992, p. 402).

- **Présence syndicale** : la présence d'un syndicat dans une organisation aurait une influence positive sur le nombre d'employés recevant de la formation formelle (Dostie et Pelletier, 2005, cités par Bernier, 2006, p. 10).

5.2.1.1.2 Les facteurs organisationnels

Ces facteurs sont nombreux et regroupés en trois catégories principales. On retrouve ainsi les facteurs relatifs à **l'identification**, à **la structure** et à **la stratégie**.

Voici les facteurs relatifs à **l'identification** de l'organisation :

- **Âge** : l'âge pourrait expliquer le degré de formalisation de la politique de formation. Cette caractéristique est généralement associée à la taille et au stade de développement de l'entreprise (facteurs décrits ci-après).
- **Taille** : « la politique de formation dépend très étroitement de la taille de l'organisation » (Ollivier, 1980, cité par Paradas, 1991, p. 342-343). Le degré de formalisation et de planification⁹¹⁴ de la formation serait ainsi positivement relié à la taille de l'entreprise (Meschi, 1993, p. 337 ; Meschi et Roger, 1992, p. 10). Garand et Fabi (1991, p. 333) notent un accroissement du niveau de formalisation des pratiques

⁹¹⁴ Concernant la planification de la formation, « il s'agit de l'ampleur de l'utilisation de procédures systématisées et formalisées de préparation de la formation (degré de formalisation et de planification de l'analyse des besoins de formation) » (Meschi et Roger, 1992, p. 8).

de GRH avec la taille des entreprises⁹¹⁵. Aussi, il semble en effet logique de penser que la formation sera nettement moins formalisée dans les structures de taille plus modeste, parce qu'elles n'en ont ni le temps, ni les moyens, ou parce que leur taille ne le justifie pas : la prédominance des relations informelles facilite l'identification des besoins de formation ainsi que les échanges autour de l'acte formatif. Il est ainsi plus évident de mettre en œuvre une formation plus flexible, s'adaptant aux besoins des salariés identifiés sur le terrain (Gibb et Scott, 1983, cités par Meschi et Roger, 1992, p. 10-11). Enfin, les grandes entreprises (500 employés et plus) seraient plus susceptibles de former leurs employés, bien qu'elles le feraient dans une proportion plus faible que les petites entreprises (100 employés et moins) (Turcotte *et al.*, 2003, cités par Bernier, 2006, p. 10). D'après Meschi (1993, p. 340), la vision de la formation à long terme serait privilégiée dans les entreprises publiques (et mixtes) ou encore dans celles de grande taille (plus de 500 employés), de par un environnement stable et relativement peu incertain qui leur permet d'anticiper leurs besoins en compétences et de planifier leur formation en conséquence.

- **Stade de développement** : pour Galindo (2005), la taille de l'organisation et la technologie sont caractéristiques des étapes de la croissance des organisations, donc de leur développement. Cela a donc évidemment des impacts forts en matière de formation des hommes : le développement de leurs compétences doit s'accroître avec le développement de l'organisation. Les théories de la contingence identifient différentes étapes de développement de l'entreprise. On parle ainsi de naissance, de croissance, de maturité, de déclin, voire de revitalisation des entreprises. C'est ce que rappelle Galindo (2005) en évoquant l'approche par les cycles de vie, se référant à Smith *et al.* (1985) et Van de Ven et Poole (1995). Le nombre de stades varie selon les auteurs. La synthèse de Baird et Meshoulam (1988), rappelée par Galindo (2005, p. 71), dénombre cinq phases de développement du management des ressources humaines : l'initiation, la croissance fonctionnelle, la croissance contrôlée, l'intégration fonctionnelle et l'intégration stratégique. Bien évidemment, à ce dernier stade correspond une GRH davantage décentralisée (à laquelle participent tous les salariés de l'entreprise), une formalisation accrue des processus de GRH ainsi que la recherche d'une cohérence avec les autres dimensions de l'entreprise. Comme Galindo

⁹¹⁵ Les auteurs notent cet accroissement jusqu'à un plateau généralement atteint entre 400 et 600 employés.

(2005), nous pensons que « les stades du cycle de vie conditionnent la GRH » (p. 72), donc la formation.

- **Domaine d'activité** : le secteur d'activité peut être déterminant (Barrette et Carrière, 2003, p. 433 ; Jackson et Schuler, 1995). En effet, certains métiers seront plus sensibles aux évolutions (technologiques notamment), tels que ceux du savoir et des hautes technologies. Ainsi, si le secteur d'activité des entreprises n'influence pas, *a priori*, l'efficacité des pratiques de formation (Cavusgil et Yavas, 1989, cités par Meschi et Roger, 1992, p. 11), il est probable qu'il influence les grandes orientations de la politique de formation. Par ailleurs, le type de secteur (public, privé, associatif) pourrait influencer la fonction formation, du fait notamment des particularités statutaires des salariés (Louart, 2002, p. 13). Quant à Meschi (1993, p. 340), il avait identifié l'importance de la structure légale, en notant que les entreprises publiques et mixtes adoptaient davantage une vision de la formation à long terme.
- **Données financières** : logiquement, plus une entreprise sera financièrement « saine », plus elle disposera de ressources financières pour investir dans la formation. Dans le cas contraire, l'entreprise veillera en priorité à défendre ses positions et à préserver sa cohésion interne, se traduisant « par une volonté de stabiliser la structure en maintenant opérationnelle les compétences et en se fixant des objectifs principalement à court ou moyen terme » (Meschi, 1993, p. 340). Les modes de formation privilégiés peuvent ainsi dépendre des coûts qu'ils génèrent (ex. formation « sur le tas », formation interne/externe, recours à la FOAD, etc.).
- **Nature de la propriété** : en fonction du nombre d'acteurs et de leur nature⁹¹⁶, les choix de formation pourraient ne pas être les mêmes. Par exemple, si l'organisation appartient à un groupe, il est intéressant de questionner le degré d'autonomie qui lui est accordé pour établir sa politique de formation. Louart (2002) identifie aussi comme facteurs « l'existence ou non de segmentations qui découpent une GRH globale (de groupe, d'entreprise ou d'établissement) en sous-ensembles d'acteurs gérés avec plus ou moins de moyens, d'attention ou de centralité », ou encore « les obligations d'être dans certains réseaux (liées au fait d'appartenir à un groupe ou à une branche d'activité, de dépendre de clients dominants, de financeurs publics ou privés, d'agences de rating) » (p. 13).

⁹¹⁶ Par exemple, un individu, un groupe d'actionnaires, une multitude d'actionnaires (donc minoritaires), une entreprise familiale, une organisation coopérative (type SCOP), etc.

- **Système de production** : Woodward (1965) distingue trois sortes de systèmes de production : la production unitaire, la production en continu, la production de masse. La production unitaire et la production en continu nécessitent des salariés plus qualifiés et autonomes (du fait de l'individualisation du travail), impliquant de les former suffisamment afin d'être efficaces sur la chaîne de production et d'actualiser, voire de développer, régulièrement leurs compétences. À l'inverse, la production de masse, qui rappelle davantage l'organisation scientifique du travail (OST) (normes et procédures strictes appliquées à l'ensemble de la hiérarchie), nécessite un niveau de qualification des salariés moins important. Dans un registre similaire, Mintzberg (1979/1982) parle de « système technique » lorsqu'il analyse l'influence de la technologie sur le travail des opérateurs. Il en retire deux analyses synthétisées par Galindo (2005) : « plus le système technique est régulé (technologie de masse), plus il y a une tendance à la formalisation et à la bureaucratisation de la structure » ; « plus le système technique est sophistiqué, plus les personnels qualifiés se multiplient et plus on a recours à des mécanismes basés sur les relations interpersonnelles » (p. 70).
- **Culture organisationnelle** : si la culture d'entreprise ne s'harmonise pas avec les résultats visés par la politique de formation, aucune action formative ne pourra briser les barrières culturelles de l'organisation (Kirkwood et Pangarkar, 2004). Nous rejoignons ainsi les propos de Mallet (1993) qui insistait sur les liens entre politique de formation et vecteurs culturels de l'organisation, tout comme Besseyre des Horts (1988a) qui note les liens étroits entre formation et culture d'entreprise, cette dernière contribuant ainsi à modeler les pratiques de formation en place. Pour McIntyre (1994), la culture organisationnelle est un facteur explicatif majeur de l'existence ou non des pratiques d'évaluation de la formation : l'organisation admet-elle les erreurs ou les opinions divergentes ? Croit-elle en l'intérêt d'évaluer les formations ? Est-elle capable d'intégrer les résultats des évaluations et de prendre des décisions sur cette base ? Lewis et Thornhill (1994) ont aussi remarqué que l'évaluation de la formation n'est pas non plus toujours souhaitée selon la culture en place : « si vous ne voulez pas connaître les réponses ne posez pas les questions »⁹¹⁷ (p. 27, traduction libre). Une culture organisationnelle défensive ne faciliterait donc pas le développement de pratiques d'évaluation (crainte des résultats et des informations qui seraient révélés au grand jour, remise en cause de décisions prises, parfois à des niveaux hiérarchiques

⁹¹⁷ « *if you don't want to know the answers don't ask the questions* » (Lewis et Thornhill, 1994, p. 27).

élevés⁹¹⁸, etc.). De plus, n'oublions pas que la formation peut influencer les différents éléments constitutifs de la culture de l'entreprise (valeurs, mythes, symboles, rites, héros, réseaux culturels, etc.), et donc provoquer des changements sur ceux-ci. Ainsi, l'absence ou l'efficacité de pratiques de formation peut dépendre directement de la culture de l'entreprise (Lewis et Thornhill, 1994).

- **Localisation géographique** : selon le bassin d'emploi dans lequel elle se situe, l'entreprise pourrait avoir plus ou moins de facilités à recruter les compétences dont elle a besoin, et donc misera plus ou moins sur le développement des compétences internes. Aussi, la présence de pôles technologiques ou de compétitivité peut aussi inciter les entreprises à délocaliser ces personnels ou à recruter sur place. Des investissements en formation seront donc nécessaires pour former les employés recrutés. Meschi (1993, p. 334) prend également en compte les critères géographiques pour expliquer les différences de pratiques de formation⁹¹⁹.

Ci-après sont exposés les facteurs relatifs à **la structure** de l'organisation :

- **Type structurel** : selon que l'organisation a une structure mécanique⁹²⁰ ou organique⁹²¹ (Mintzberg, 1979/1982), le degré de formalisation de la formation, le niveau de décentralisation des décisions, etc., ne seront sensiblement pas les mêmes.
- **Formalisation** : quel est le niveau de contrôle exigé en matière de formation (ex. certification ISO) ? La politique de formation doit-elle être appliquée de façon homogène ou chaque responsable/manager doit-il l'adapter aux spécificités locales ? La formation est-elle gérée de manière centralisée ou décentralisée ? Les pratiques de formation font-elles l'objet de procédures écrites et formalisées ?
- **Spécialisation** : en fonction du degré de spécialisation du travail, les besoins en formation ne seront nécessairement pas les mêmes. Par exemple, si les salariés

⁹¹⁸ Nous pensons par exemple aux programmes de formation commandés par la direction générale, sans réelle analyse des besoins, et dispensés à l'ensemble des cadres (ex. formation au *leadership*). Il serait difficile pour le responsable formation, aussi « courageux » soit-il, de montrer que la formation n'a pas eu d'effets réels.

⁹¹⁹ L'implantation de l'entreprise à l'international pourrait expliquer certaines particularités en matière de formation (comme le fait de bénéficier d'une université d'entreprise afin de favoriser la cohésion d'équipes de nationalités différentes).

⁹²⁰ Caractéristiques de l'environnement : stable, peu d'innovations technologiques, demande très régulière.

Structuration de l'organisation : procédures organisationnelles très élaborées, peu de communication interne, centralisation forte du pouvoir, division du travail et des tâches par spécialités très standardisées.

⁹²¹ Caractéristiques de l'environnement : environnement instable et turbulent.

Structuration de l'organisation : hiérarchie mal définie, faible formalisation de l'organisation du travail (plus souple), participation globale.

participent de façon élargie à la production (non en se limitant à une seule tâche), cela exige qu'ils maîtrisent des compétences diversifiées.

- **Intensité administrative** : l'initiative en matière de formation est-elle encouragée dans les unités ? Passe-t-on davantage de temps sur l'administration ou le management de la formation (forme de « bureaucratie de la formation ») ?
- **Présence d'un service des RH** : sa présence est souvent corrélée à diverses variables organisationnelles (comme la taille de l'entreprise). Ainsi, on voit généralement apparaître un poste de responsable formation à temps plein dans les entreprises d'au moins 300 salariés (Meignant, 2006, p. 80). Dans tous les cas, si un service des RH existe dans l'organisation, il est intéressant de questionner la place de la formation dans ses activités, l'importance du budget alloué à la formation, l'existence d'une fonction dédiée, le profil du titulaire de la fonction, etc.

Également, le système de formation peut être influencé par d'autres systèmes de formation, internes⁹²² ou externes⁹²³ à l'entreprise.

Enfin, voici les différents facteurs relatifs à **la stratégie** de l'organisation :

- **Processus stratégique** : pour Parmentier (2008, p. 152), de la stratégie de développement de l'entreprise peuvent découler successivement la stratégie RH et de conduite du dialogue social, la stratégie compétences et la GPEC dans l'entreprise, la stratégie formation de l'entreprise⁹²⁴ (la politique de formation) et, enfin, le plan de formation. Ainsi, « Dans les faits, plusieurs stratégies sont combinées dans l'entreprise pour délivrer et élaborer la stratégie de formation »⁹²⁵ (Parmentier, 2008, p. 152). L'alignement de la politique de formation sur la stratégie de développement peut être un signe de l'engagement de la direction dans la formation : « L'inscription de la formation dans la stratégie de l'entreprise est l'élément le plus significatif et le plus explicatif du passage de la formation coût et dépense à la formation investissement »

⁹²² Cela peut être le cas dans un groupe ou une entreprise multi-sites, un système de formation pouvant s'inspirer des pratiques développées au sein d'un autre.

⁹²³ Comme nous le verrons dans la partie V, lors de l'étude du cas Consult, certains consultants de cette entreprise interviennent chez leurs clients pour les former directement (ex. sur le statut du dirigeant et les formes de rémunération qui s'offrent à lui) et se forment donc en retour. En effet, le fait de veiller à ce que leurs clients soient toujours informés et alertés sur les sujets liés aux aspects juridiques, financiers et fiscaux les oblige à se former en permanence. Ces consultants apprennent donc beaucoup par l'intermédiaire de leurs clients formés. Il y aurait donc, en quelque sorte, co-production de savoirs.

⁹²⁴ Par exemple, les liens entre formation et différents domaines abordés par la GPEC (recrutement, mobilité, employabilité, etc.).

⁹²⁵ Évidemment, il n'y a rien d'universel dans cette relation. Par exemple, à une même stratégie de développement peuvent correspondre différentes politiques de formation.

(Walther, 1988, p. 57). Pourtant, la formation est encore rarement considérée comme étant de nature stratégique (et planifiée dans cette optique) (Brandsma *et al.*, 1995), surtout au vu du trop faible nombre d'entreprises mettant en œuvre des dispositifs de GPEC (Descamps, 2004, p. 1).

- **Type de stratégie** : selon Meschi (1993), il existe deux logiques principales relatives au lien entre stratégie d'entreprise et choix de formation : « Si l'entreprise est engagée dans une stratégie de croissance à long terme, de développement de sa capacité interne de réaction aux évolutions de l'environnement, alors il en découlera naturellement pour la formation, la mise en œuvre d'une logique qualifiée d'«adaptation» » ; en revanche, « Si l'entreprise a pour finalité stratégique de se protéger des risques internes de déstabilisation, de défendre les acquis, ou encore de constituer un large consensus en son sein, alors il en découlera pour la formation, la mise en œuvre d'une logique qualifiée de «stabilisation» »⁹²⁶ (p. 340).
- **Disponibilité des ressources** : quelles sont les ressources (humaines, financières, etc.) disponibles pour la formation du personnel ? Existe-t-il des aides ou subventions en faveur du développement de la formation (ex. aides régionales, sectorielles) ? Les ressources **financières** disponibles vont en effet largement conditionner le niveau de développement de la fonction formation (ex. existence d'un service RH, création d'un poste de responsable formation, importance du budget alloué, etc.). En ce qui concerne les ressources **humaines**, si celles-ci font défaut dans le bassin d'emploi où l'entreprise est implantée, la formation peut être une alternative pour trouver les compétences nécessaires. Toujours dans le registre des ressources humaines, Meschi (1993, p. 340) note dans son étude que les entreprises de son échantillon ayant un taux de roulement plus important favorisaient le développement de compétences spécialisées (professionnelles et techniques) par crainte de les voir partir avec ce capital compétences, alors que celles ayant un faible taux de roulement développeraient davantage les compétences générales⁹²⁷. Il y a là une logique de fidélisation : le retour sur investissement des formations n'a de sens que si les compétences développées restent dans l'entreprise. Pour l'auteur, la finalité de la formation dans ces entreprises reste donc le simple maintien professionnel ou technique.

⁹²⁶ Notamment dans le cas d'une situation économique stagnante, voire difficile.

⁹²⁷ Cela rejoint la distinction opérée par Becker (1964) entre compétence générale et compétence spécifique et qui a fait l'objet de discussions dans le cadre des deux premières parties.

5.2.1.2 Les facteurs externes

En plus des facteurs internes, certains facteurs de contingence externes à l'organisation peuvent influencer, directement ou non, le système de formation de l'organisation⁹²⁸.

5.2.1.2.1 Les facteurs commerciaux

Les facteurs commerciaux sont regroupés en trois catégories :

- **Économie** : l'entreprise évolue-t-elle dans une économie en croissance ou en crise (sur le plan national comme international) ? Si la conjoncture est défavorable, les entreprises pourront décider de consacrer moins de ressources financières à la formation ou, au contraire, consacrer suffisamment de ressources pour prendre le dessus sur les concurrents en période de crise.
- **Marché** : Aragón-Sánchez *et al.* (2003) ont remarqué que plus l'entreprise faisait face à une intensité concurrentielle forte, plus l'impact de la formation sur certains résultats RH et la qualité était important. Pour Le Ny (1992, p. 403-404), la volatilité de la clientèle est un facteur explicatif important. « Ainsi, les entreprises évoluant sur un(des) marché(s) relativement certain(s) mettent en place des plans de formation précis, tandis que les quelques entreprises soumises à la demande se limitent à des plans imprécis » (Le Ny, 1992, p. 404). Milkovich et Glueck (1985, cités par Le Ny, 1992, p. 404) notent la tendance des entreprises au marché certain et stable à investir plutôt dans le développement de leurs propres RH, *via* la formation notamment, au contraire de celles confrontées à un marché plus dynamique qui privilégieront le recrutement. Toujours concernant le marché, l'ouverture multinationale est un autre facteur à considérer ainsi que « le degré d'exposition aux marchés financiers ou aux innovations techniques (avec des conséquences en termes de pression compétitive, de sentiment d'urgence, d'obligation à produire ou à rentabiliser) » (Louart, 2002, p. 13).
- **Technologie** : le capital humain et la technologie auraient une incidence conjointe sur la productivité (Pilat, 2004, cité par Bernier, 2006, p. 10). Dans les établissements canadiens utilisant les NTIC, les dépenses de formation apparaîtraient plus élevées du fait d'une demande de qualifications également plus élevée (Baldwin *et al.*, 1995, cités

⁹²⁸ Fabi *et al.* (1993, p. 214) expliquent que l'orientation unidirectionnelle des flèches dans leur schéma suggère le fait que ces facteurs externes exercent une influence notable sur le système de GRH, mais aussi sur l'ensemble de l'entreprise. De plus, les flèches en pointillés liant les deux catégories de facteurs externes (commerciaux et sociétaux) suggèrent une interaction constante entre ceux-ci.

par Bernier, 2006, p. 10). Ainsi, plus l'organisation est touchée par l'évolution technologique (en intensité, en rapidité, notamment de par son secteur d'activité d'appartenance), plus la formation devra être importante, l'apparition de technologies nouvelles pouvant faire émerger des besoins nouveaux en qualification (Castagnos, 1990, cité par Paradas, 1991, p. 343). Ces technologies nouvelles peuvent concerner les méthodes de travail et de modes de production, comme les produits et services vendus par l'entreprise.

5.2.1.2.2 Les facteurs sociétaux

Les facteurs sociétaux sont également de trois types :

- **Politico-légal** : le système politique est-il d'ordre libéral ou existe-t-il des obligations fortes en matière de formation pour les entreprises ? En France, il existe différentes obligations, dont la participation obligatoire des entreprises au financement de la formation qui peut justement les inciter à former (Mahé de Boislandelle, 1988). Par ailleurs, le cadre légal français de la FPC peut expliquer, plus largement, certains choix de formation (ex. suivi des formations obligatoires), tout comme le droit du travail de façon générale (ex. l'allongement de la durée de vie au travail peut avoir un impact sur le taux d'accès à la formation des seniors qui doivent, à nouveau, préserver leur employabilité). Notons aussi qu'au Québec, les emplacements concernés par la loi 90⁹²⁹ seraient plus susceptibles de former davantage de personnel (Turcotte *et al.*, 2003, cités par Bernier, 2006, p. 10).
- **Socio-culturel** : pour Louart (2002), il convient de prendre en compte « les modèles culturels des pays ou des groupes dirigeants d'où proviennent les principales orientations de gestion (Hendry, 1994) » (p. 13). La culture environnante peut en effet être un facteur de contingence explicatif des pratiques de GRH (Louart, 1993 ; Valeau et Dave, 2000).
- **Environnemental** : Laberge *et al.* (1995), en se référant aux travaux de plusieurs auteurs (Bamberger et Phillips, 1991 ; Kydd et Oppenheim, 1990), expliquent que « le niveau de turbulence auquel doivent faire face les organisations peut expliquer en partie la variation de leurs pratiques de ressources humaines comme celles de

⁹²⁹ Cette loi (loi du 1 % en formation) prévoit que tout employeur dont la masse salariale excède un million de dollars doit consacrer au moins 1 % de celle-ci à la formation de son personnel. Les employeurs qui n'affectent pas cette somme à des activités de formation continue doivent en verser le montant au Fonds national de formation de la main d'œuvre.

formation » (p. 17), notamment pour disposer d'un personnel compétent qualifié et polyvalent afin de répondre à ces turbulences. Cette recherche de polyvalence et de flexibilité est d'ailleurs généralement associée à un niveau élevé de turbulence (Blais, 1994, cité par Laberge *et al.*, 1995, p. 17). Une étude québécoise de ces auteurs tend à démontrer également que la formation serait perçue comme efficace « lorsqu'il s'agit de relever les défis de ressources humaines relatifs à la mobilité et aux carrières des cadres et professionnels au sein des organisations oeuvrant dans un environnement turbulent » (Laberge *et al.*, 1995, p. 20). Enfin, cette même étude montre « que le degré d'engagement de l'entreprise dans les activités de formation est fortement influencé par la turbulence de l'environnement » (Laberge *et al.*, 1995, p. 20). À un environnement incertain devrait donc correspondre une formation forte pour accompagner le changement.

Par l'étude de ces différents facteurs, nous pouvons donc questionner l'influence potentielle de chacun d'eux sur le système de formation.

5.2.2 Les apports et limites des théories de la contingence pour notre recherche

Les propos de Morin et Delavallée (2000) résument bien l'idée générale de cette section : « Les organisations sont des systèmes ouverts et sont donc contingentes. Ainsi n'y a-t-il pas de bonne ou de mauvaise organisation dans l'absolu, mais seulement des organisations plus ou moins adaptées aux exigences de leur environnement » (p. 80). En les paraphrasant, nous pourrions affirmer qu'il n'y a pas de bon ou mauvais système de formation, mais seulement des systèmes de formation plus ou moins adaptés à l'organisation et à son environnement. Les facteurs de contingence sont nombreux même si, empiriquement, ils peuvent ne pas tous être significatifs dans leur lien à la formation⁹³⁰.

Les théoriciens de la contingence adoptent donc une conception déterministe de la GRH. Serait ainsi « performante », la GRH qui se structurerait de façon optimale en tenant compte des facteurs internes et externes qui peuvent la contraindre. C'est cette vision classique des organisations que dénoncent Crozier et Friedberg (1977) en évoquant la notion de « biais

⁹³⁰ Il nous appartiendra de déterminer empiriquement quels sont ceux qui sont significatifs en termes d'influence sur le système de formation, d'autant que tous n'ont pas bénéficié du même niveau de réflexion théorique, les chercheurs ayant privilégié ceux qui leur paraissaient les plus influents.

techniciste » (p. 132). Le recours à ces théories de la contingence est à nuancer pour une autre raison : le chercheur ne peut envisager avec certitude le sens et l'intensité de ces relations (Schoonhoven, 1981, cité par Galindo, 2005, p. 76). N'oublions pas que les modèles de contingence permettent uniquement de mettre à jour « des relations bivariées entre les déterminants du contexte stratégique et les pratiques de GRH », risquant la simplification de la réalité en laissant de côté « les nombreuses inter-relations entre les déterminants des pratiques, [en plus] de masquer le fait que ces pratiques originent du processus décisionnel et non du contexte stratégique » (Guérin et Wils, 1990, cités par Garand et Fabi, 1991, p. 331). Dans une recherche récente, Bouteiller et Cossette (2007) pensent que ni la taille des organisations étudiées ni certaines caractéristiques des formés (statut, ancienneté, expérience dans le domaine, niveau de scolarité, sexe) n'auraient une influence réelle sur les effets de la formation, signifiant que « lorsque le produit formatif est bien ciblé, bien calibré, bien conçu et bien diffusé, l'accès, non pas “à la formation”, mais bien “à la compétence” et aux effets sur le milieu, est pourrait-on dire, équitablement partagé » (p. 5-6). Concrètement, cela signifie que peu importe l'entreprise ou le public de formés, une formation peut être efficace et produire des résultats significatifs ! Toutefois, nous pensons quand même nécessaire de prendre en compte l'analyse des facteurs de contingence dans notre recherche⁹³¹ pour aboutir à une conception élargie de ce qui contribue à la structuration du système de formation. Dans ses critiques de la théorie de la contingence, Bourgeois (1984) reprochait le peu de considérations des acteurs clés : les dirigeants étaient alors réduits à un rôle mécanique et passif. Il est vrai que, sur ce point, la théorie peut pécher par excès de simplisme. C'est aussi ce que lui reprochent Crozier et Friedberg (1977) pour qui cette conception de l'environnement est excessivement étroite, celui-ci n'étant appréhendé que « comme un ensemble de “facteurs” impersonnels dont les caractéristiques “objectives” s'imposent en quelque sorte d'emblée et automatiquement aux organisations » (p. 129). C'est ainsi que les approches sociologiques des organisations se focalisent sur le fonctionnement interne des organisations, s'éloignant ainsi du modèle fonctionnaliste de Mintzberg (1979/1982). Pour Bernoux (1993), par exemple, l'organisation est un construit social, non une réponse à des contraintes objectives, venant de l'extérieur :

On n'est plus dans un modèle stimulus-réponse, besoins-contraintes, mais dans celui de l'acteur-créateur. L'entreprise, son organisation, sa politique ne sont pas des réponses, mais un construit par des acteurs intégrant les contraintes comme élément des stratégies. (p. 116)

⁹³¹ Il ne faudrait pas généraliser à partir des résultats d'une recherche en particulier.

Aussi, pour Crozier et Friedberg (1977), « Tout comme le fonctionnement interne d'une organisation, les solutions apportées aux problèmes posés par son environnement au sens large constituent des *construits politiques et culturels* et doivent être analysées comme tels » (p. 136). C'est pourquoi nous avons pris soin de questionner la place des acteurs et leurs rôles dans le système de formation au sein de chacune de ses composantes (facteurs de contingence, politique, pratiques, résultats).

Ce travail théorique sur les facteurs de contingence du système de formation étant achevé, il nous reste à préciser notre acception de l'évaluation de la performance du système de formation.

6 L'évaluation de la performance du système de formation

Notre travail s'intéresse à l'**évaluation** de la **performance** du système de formation en fonction des résultats obtenus. Pour Gerard (2003), « tout système de formation devrait d'une manière ou d'une autre chercher à établir l'impact de ses actions » (p. 16). Il reste donc à préciser le sens des termes « évaluation » et « performance » dans notre cadre théorique.

6.1 Contrôle, évaluation et mesure

Nous allons ici distinguer l'évaluation du contrôle, puis l'évaluation de la mesure.

Les termes **contrôle** et **évaluation** ne sont pas toujours clairement distincts. Leur différence témoigne pourtant d'une évolution des pratiques, liée au changement de paradigme de la GRH. Ainsi, par rapport au contrôle, l'évaluation est (Le Louarn et Wils, 2001, p. 21-22) :

- **plus étendue** : elle va au-delà du simple contrôle des coûts pour intégrer des éléments plus intangibles et subjectifs (comme l'évaluation du climat de travail) ;
- **plus managériale** : moins bureaucratique, elle ne vise pas le respect de règles budgétaires mais l'amélioration continue en GRH (démarche qualité) ;
- **plus stratégique** : elle contribue à la réalisation de la stratégie d'affaires de l'organisation.

Ainsi, « Contrairement au contrôle, l'évaluation s'intéresse non seulement au passé, mais aussi au présent et, surtout, à l'avenir. Autrement dit, elle encourage une gamme précise d'améliorations continues, celles qui vont conduire au succès organisationnel » (Le Louarn et

Wils, 2001, p. 22). L'évaluation permet l'évolution d'une approche centrée sur les coûts à une approche basée sur les résultats. Ce changement se démarquerait de ce que Le Louarn et Wils (2001) avaient déjà observé, à savoir une évaluation de la GRH qui « se limitait à du contrôle budgétaire, agrémenté de pseudo-évaluation » (p. 20).

La mesure et l'évaluation sont aussi deux notions distinctes et complémentaires. Du point de vue étymologique, leur distinction est aussi anglo-saxonne, avec des expressions telles que « *performance assessment* », « *performance evaluation* », « *performance appraisal* » ou « *performance measurement* » (Bernardin, 1986 ; Holloway, Lewis et Mallory, 1995 ; Mohrman, Resnick-West et Lawler, 1989). La mesure est souvent associée à une certaine forme d'objectivité. Or, « se cantonner à la “mesure” en ressources humaines est limitatif, car l'évaluation implique non seulement une mesure, mais aussi un jugement qui devrait guider des actions ultérieures d'amélioration en gestion des ressources humaines » (Le Louarn et Wils, 2001, p. 22). Ainsi, comme le note Bessire (2005), la mesure n'est qu'une partie de l'évaluation, elle « n'a de sens que si elle s'inscrit dans un processus d'évaluation, qui lui-même intègre nécessairement une dimension subjective » (p. 7). De ce fait, « l'évaluation se pose en termes de signification, de questionnement et de sens » (Dubs, 1991, citée par Tessier *et al.*, 1999, p. 4). Elle se différencie donc du contrôle et de la mesure, « et laisse place à la découverte d'effets imprévus » (Tessier *et al.*, 1999, p. 4). L'évaluation comprend donc la mesure puis l'appréciation du résultat de cette mesure en fonction du référentiel choisi (ex. normes, standards, indicateurs) ou de son propre référentiel interne (introduction de subjectivité). Bessire (2005, p. 10) note que cette dimension subjective est la plus rapidement écartée du processus d'évaluation car, étant souvent la plus délicate à cerner, son instrumentation relève davantage du domaine qualitatif que quantitatif. L'auteur se base alors sur Nifle (1996, p. 2) pour affirmer que cela revient « à éliminer toute référence à l'intention et à la valeur, et constitue en soi une négation du principe même de toute évaluation » (Bessire, 2005, p. 10). Différents auteurs rappellent aussi l'inévitable subjectivité de l'évaluation de la formation, pouvant constituer, de plus, une composante essentielle de l'évaluation elle-même (Gerard, 2006). Pour Gerard (2002), après bien des tentatives théoriques et pragmatiques, « atteindre l'objectivité semble être de l'ordre de la chimère, du rêve inaccessible », et ceci, « parce que la subjectivité est inévitablement présente dans tout processus d'évaluation, mais que de plus cette subjectivité est nécessaire pour que l'on puisse vraiment parler d'un processus d'évaluation. En d'autres termes, il n'y a évaluation que parce qu'il y a subjectivité ! » (p. 1).

En résumé, pour Le Louarn et Wils (2001), « Évaluer revient à recueillir des faits qui vont permettre de gérer avec rigueur » (p. 23). Précisément, pour De Ketele (1989), « Évaluer signifie recueillir les *informations* pertinentes, valides et fiables, et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats en vue de prendre une *décision* fondée » (p. 73). L'évaluation est donc **mesure** (de l'écart entre les résultats obtenus et les objectifs fixés), **analyse** (des causes de cet écart par l'analyse et l'interprétation des résultats), **jugement** (de valeur sur les constats recueillis concernant la formation et ses effets, donc aussi subjective) et **action** (sur les différents éléments et paramètres du système de formation).

Précisons désormais ce qu'est l'évaluation de la performance du système de formation, donc l'acception retenue en matière d'évaluation.

6.2 L'évaluation appliquée au système de formation

Meignant (2006, p. 368 et 388-389) propose un cinquième niveau d'évaluation (en référence au modèle à quatre niveaux de Kirkpatrick) : **l'évaluation du système de formation**. Il y applique le raisonnement des démarches qualité (normes ISO, modèles QSE, etc.) et opte pour une approche plus managériale : si « l'évaluation de la formation porte sur le **résultat**, l'évaluation du système de formation porte sur la capacité du système de formation à obtenir de façon régulière de bons résultats »⁹³² (Meignant, 2006, p. 368). Ce niveau d'évaluation consiste donc à se demander si le système est « sous contrôle », donc de proposer un diagnostic d'ensemble du système. Ainsi :

Plutôt que de vérifier après coup, donc trop tard, qu'une action n'a pas eu l'efficacité escomptée, il vaut mieux remonter en amont les vérifications, de façon à optimiser dès la conception du projet la probabilité qu'il soit efficace. (Meignant, 2006, p. 388-389)

Pour Voisin (1988) :

Il ne s'agit plus seulement de se prononcer sur les résultats directs et immédiats de la formation, mais bien d'apprécier les effets directs et indirects, immédiats et lointains, du système de formation sur l'ensemble du milieu et sur chacune de ses dimensions. (p. 65)

Pour Parlier (1999) également, l'attention devrait davantage porter sur les conditions d'efficacité de la formation et notamment sur les paramètres clés permettant d'avoir un pronostic favorable sur l'efficacité finale de la formation et sur les outils de management

⁹³² En ce sens, l'évaluation du système se rapproche de la notion d'audit du système.

permettant de maîtriser le processus. On ne constate donc pas *a posteriori* mais *a priori* l'efficacité probable de la formation. Les points clés du processus de formation sont alors mis sous contrôle, sous assurance qualité, et le gestionnaire peut alors intervenir afin d'opérer les régulations pertinentes au cours même du processus de formation et ainsi accroître l'efficacité de la formation. Cette forme d'audit « permet une approche d'ensemble de la formation, dans tous ses aspects, et dans ses relations avec d'autres sous-systèmes internes et externes à l'entreprise » (Meignant, 1986, p. 78).

Nous voyons ici l'intérêt de raisonner en termes de « système de formation ». Comme le note Meignant (1986), « L'approche systémique a l'avantage d'organiser le recueil d'informations autour des points-clés sur lesquels l'action ultérieure est possible, en mettant en évidence les inter-relations entre les points clés (ce qui évite de déplacer un problème en croyant le résoudre) » et « permet notamment de repérer le ou les points sur lesquels il sera le plus pertinent d'intervenir par la suite »⁹³³ (p. 78). Les paramètres proposés par Meignant (2006, p. 389) sont les cinq piliers de la qualité de la formation au niveau de l'entreprise et les quatre paramètres STAR⁹³⁴ au niveau de chaque action de formation. Dans la logique de notre approche systémique, nous nous focaliserons donc sur le système de formation dans sa globalité : les choix politiques, la « qualité » des pratiques de formation (*via* les cinq « piliers ») et les résultats obtenus. Nous mettrons également en lumière l'influence des facteurs de contingence. Il s'agit avant tout « de montrer – de manière continue – le bon fonctionnement du “système de formation” » (Gerard, 2003, p. 16), de comprendre son fonctionnement, d'identifier les freins et leviers de sa performance, afin que les praticiens puissent « réaliser une analyse plus approfondie afin de prendre les mesures nécessaires pour assurer une meilleure rentabilité de leur système » (Gerard, 2003, p. 16).

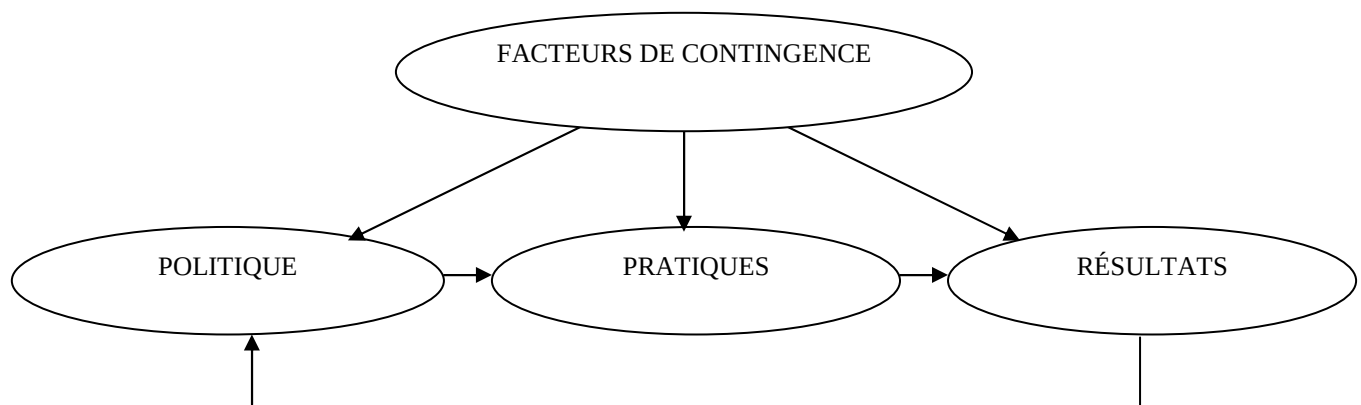
⁹³³ L'auteur donne les exemples suivants : l'audit du système de formation devra éviter l'espérance d'améliorer les résultats de la formation par une action sur la seule qualité des méthodes pédagogiques si le problème de fond se situe davantage au niveau des objectifs ou de la relation avec l'activité professionnelle. Ou encore, l'audit devra éviter de prescrire de nouveaux objectifs sans s'interroger sur le dispositif de suivi et de contrôle des résultats qui régule le système de formation.

⁹³⁴ Voir le chapitre III de la partie II.

CONCLUSION DE LA PARTIE III

Notre cadre théorique développe une approche systémique de la formation. À partir de là, nous pouvons proposer un cadre conceptuel décrivant, selon Drucker-Godard, Ehlinger et Grenier (2003), « le plus souvent sous forme de graphique, les principales dimensions à étudier, les variables clés et les relations présumées entre ces variables. Il spécifie ainsi ce qui sera étudié et par là même détermine les informations à recueillir et à analyser (Miles et Huberman, 1984/1991) » (p. 263).

Schéma 37. Cadre conceptuel pour l'étude du système de formation



Ce modèle permet de cadrer la recherche *a priori*, mais ne doit pas nous empêcher d'explorer de nouvelles pistes une fois sur le terrain⁹³⁵. Plutôt que la formulation d'hypothèses, nous les considérons davantage comme des sous-thèmes de recherche, servant à la structuration des études de cas et des réponses à notre problématique de recherche : l'évaluation de la performance du système de formation et l'identification de ses déterminants. Aussi, sommes-nous conscient qu'aucun cadre théorique ne peut appréhender complètement le réel, comme le note Brabet (2005) : « Les lois du social seront toujours partielles parce que le processus d'inter-structuration est complexe, parce que des séries causales indépendantes y entrent en collision, parce que l'observation du social le transforme et peut-être aussi plus essentiellement parce qu'accepter une zone de mystère constitue la seule façon cohérente de préserver liberté et responsabilité humaines dont l'absence priverait de sens toute recherche sur l'action » (p. 17). Il s'agit désormais de confronter ce modèle à la réalité empirique.

⁹³⁵ Nous ne manquerons pas lors de nos analyses de mobiliser des concepts que nous pourrions avoir écartés, en plus des résultats de travaux antérieurs. Là est aussi le gage d'une théorisation de qualité.

SYNTHÈSE DE LA PARTIE III

Questionnement de la partie :

- Quel modèle théorique pour évaluer la performance d'un système de formation ?

Démarche :

- Une approche systémique de la formation au travers de différents courants et éléments théoriques adaptés à la recherche :
 - o la théorie des systèmes (von Bertalanffy, 1968/1973) pour développer une approche systémique de la formation (Gerard, 2001 ; Meignant, 1986) ;
 - o la théorie de la contingence ainsi que le modèle de contingence de la GRH de Fabi *et al.* (1993) pour identifier les facteurs de contingence susceptibles d'influencer le système de formation d'une entreprise ;
 - o les éléments constitutifs d'une politique de formation (Meignant, 2006) ;
 - o les cinq piliers de la qualité du système de formation (Meignant, 2006) pour opérationnaliser les pratiques de formation du système ;
 - o les résultats attendus d'un système de formation (ex. Ardouin et Lacaille, 2005 ; Gerard, 2001 ; IAS, 2006 ; Kirkpatrick, 1994 ; Le Louarn et Wils, 2001 ; Meignant, 1986, 2006 ; Nickols, 2003, 2005).

Apport pour la suite de la recherche :

- Un modèle théorique permettant l'évaluation de la performance du système de formation et l'identification de ses déterminants.

Étape suivante de la recherche :

- Construire le dispositif méthodologique de recherche permettant le passage à la phase empirique de la recherche.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABERNATHY, D. J. (1999). Thinking outside the evaluation box. *Training & Development*, 53(2), 18-23.
- ACEMOĞLU, D. (1996). Credit constraints, investment externalities and growth. Dans A. L. BOOTH et D. J. SNOWER (dir.), *Acquiring skills. Market failures, their symptoms and policy responses* (chap. 3, p. 41-62). Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- ACEMOĞLU, D. et PISCHKE, J. S. (1998). Why do firms train? Theory and evidence. *The Quarterly Journal of Economics*, 113(1), 79-119.
- AFRIAT, C. (1992). *L'investissement dans l'intelligence*. Paris, France : PUF.
- AGEFOS PME (2005). *Perspectives 2006 – Emploi et formation dans les PME : la confiance s'installe*. Paris, France : auteur. Récupéré en juillet 2006 du site de l'AGEFOS PME : <http://www.agefos-pme.com>
- Agence emploi formation (AEF) (2007, 26 juin). *Une étude du GARF analyse l'impact de la réforme de la formation professionnelle sur le plan de formation* (dépêche n° 80830). Paris, France : auteur. Récupéré le 26 juin 2007 du site de l'AEF : <http://www.aef.info>
- Agence française pour le développement de l'emploi et des compétences (AFDEC) (2006, mai). *Enquête nationale : la formation est-elle bien au service du développement des compétences ?* Paris, France : auteur. Récupéré en juillet 2006 du site de l'AFDEC : <http://www.afdec.fr>
- ALCOUFFE, C. et LOUZZANI, Y. (2003). *Mesures de l'investissement immatériel : indicateurs d'évaluation et de performance* (note n° 381). Toulouse, France : LIRHE, Université Toulouse 1 – Sciences Sociales.
- ALDAG, R. J. et STEARNS, T. M. (1988). Issues in research methodology. *Journal of Management*, 14(2), 253-276.
- ALLARD-POESI, F. (2003). Coder les données. Dans Y. GIORDANO (dir.), *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative* (chap. 7, p. 245-290). Colombelles, France : EMS.
- ALLARD-POESI, F., DRUCKER-GODARD, C. et EHLINGER, S. (2003). Analyses de représentations et de discours. Dans R.-A. THIÉTART (dir.), *Méthodes de recherche en management* (2^e éd., chap. 16, p. 449-475). Paris, France : Dunod.
- ALLIGER, G. M. et JANAK, E. A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel Psychology*, 42(2), 331-342.
- ALLIGER, G. M., TANNENBAUM, S. I., BENNETT, W. Jr., TRAVER, H. et SHOTLAND, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50(2), 341-358.
- ALLISON, G. T. (1971). *Essence of decision: Explaining the Cuban missile crisis*. Boston, MA : Little, Brown.
- ALLOUCHE, J., CHARPENTIER, M. et GUILLOT-SOULEZ, C. (2004). Un panorama des études académiques sur l'interaction performances sociales / performances économiques et financières. Dans *Actes du XV^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)* (t. 1, p. 31-58). Montréal, QC, Canada. Récupéré du site de l'AGRH, section *Actes des congrès* : <http://www.agrh.eu>
- ALMEIDA, R. et CARNEIRO, P. (2006). *The return to firm investment in human capital* (document de travail n° 3851). Washington, DC : World Bank Policy Research.

- ALMEIDA-SANTOS, F. et MUMFORD, K. (2006, août). *Employee training, wage dispersion and equality in Britain* (document de travail n° 2276). Bonn, Allemagne : Institute for the Study of Labor (IZA).
- ALVAREZ, K., SALAS, E. et GAROFANO, C. M. (2004). An integrated model of training evaluation and effectiveness. *Human Resource Development Review*, 3(4), 385-416.
- AMADIEU, J.-F. (1999). Capital humain. Dans R. LE DUFF (dir.), *Encyclopédie de la gestion et du management* (p. 109). Paris, France : Dalloz.
- American Society for Training and Development (ASTD) (2002). *State of the industry report*. Alexandria, VA : auteur. Récupéré du site de l'ASTD : <http://www.astd.org>
- ANTHONY, W. P. et NICHOLSON, E. A. (1977). *Management of human resources. A system approach to personnel management*. Columbus, OH : Grid.
- ANTONACOPOULOU, E. P. (1996). *A study of interrelationships: The way individual managers learn and adapt and the contribution of training towards this process* (thèse de doctorat non publiée). Université de Warwick, Royaume-Uni.
- ANTONACOPOULOU, E. P. (2001). The paradoxical nature of the relationship between training and learning. *Journal of Management Studies*, 38(3), 327-350.
- ARAGÓN-SÁNCHEZ, A., BARBA-ARAGÓN, I. et SANZ-VALLE, R. (2003). Effects of training on business results. *International Journal of Human Resource Management*, 14(6), 956-980.
- ARCAND, M. (2001). *L'effet des pratiques de gestion des ressources humaines sur l'efficacité des caisses populaires Desjardins du Québec* (thèse de doctorat non publiée). Université Paul Verlaine à Metz, France.
- ARCHAMBAULT, G. (1997). La formation de suivi et le transfert des apprentissages. *Gestion*, 22(3), 120-125.
- ARDOUIN, T. et LACAILLE, S. (2005). *L'audit de formation. Comprendre, réaliser et évaluer un audit de formation*. Paris, France : Dunod.
- ARGYRIS, C. (1993). *Knowledge for action. A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- ARGYRIS, C. et SCHÖN, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- ARGYRIS, C. et SCHÖN, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique* (M. AUSSANAIRE et P. GARCIA-MELGARES, trad.). Paris, France : De Boeck Université. (Ouvrage original publié en 1978 sous le titre *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA : Addison-Wesley).
- ARMAND, R. (2002, avril). L'éthique devient un mode de gestion des entreprises. *Entreprise Éthique*, 16, 86-87.
- ARTHUR, J. B. (1994). Effects of human resource systems on manufacturing performance and turnover. *Academy of Management Journal*, 37(3), 670-687.
- ARTHUR, W. Jr., BENNETT, W. Jr., EDENS, P. S. et BELL, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 234-245.
- ARTHUR, W. Jr., BENNETT, W. Jr., STANUSH, P. L. et MCNELLY, T. L. (1998). Factors that influence skill decay and retention: A quantitative review and analysis. *Human Performance*, 11(1), 57-101.
- ARTHUR, W. Jr., TUBRÉ, T. C., PAUL, D. S. et EDENS, P. S. (2003). Teaching effectiveness: The relationship between reaction and learning criteria. *Educational Psychology*, 23(3), 275-285.
- ARULAMPALAM, W. et BOOTH, A. L. (1998). Training and labour market flexibility: Is there a trade-off? *British Journal of Industrial Relations*, 36(4), 521-536.

- ARVEY, R. D. et COLE, D. A. (1989). Evaluating change due to training. Dans I. L. GOLDSTEIN (dir.), *Training and development in organizations* (p. 89-117). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Association nationale des directeurs et cadres de la fonction personnel (ANDCP) (2004, novembre). *La réforme de la formation professionnelle : quels enjeux et finalités ?* Communication présentée lors d'un débat animé par le groupe ANDCP Aquitaine et l'AREPA-CARIF Aquitaine, France.
- AUBRET, J. et GILBERT, P. (2003). *L'évaluation des compétences*. Sprimont, Belgique : Pierre Mardaga.
- AUBRET, J., GILBERT, P. et PIGEYRE, F. (1993). *Savoir et pouvoir. Les compétences en questions*. Paris, France : PUF.
- AVENTUR, F. et HANCHANE, S. (1997, novembre). Formation continue et justice sociale dans l'entreprise. *Bref*, 136.
- AVENTUR, F. et MÖBUS, M. (dir.). (1999). *Formation professionnelle initiale et continue en Europe* (éd. aug.). Paris, France : Magnard-Vuibert.
- AXTELL, C. M., MAITLIS, S. et YEARTA, S. K. (1997). Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review*, 26(3), 201-213.
- AYERBE, C. et MISSONIER, A. (2006). *Validité externe et validité interne de l'étude de cas : une opposition à dépasser ?* Communication présentée à l'atelier méthodologie de l'AIMS « Étude de cas », IAE de Lille, France.
- BAILEY, A. (2007, avril). *Un investissement rentable. Mettre l'investissement en formation en rapport avec les résultats d'entreprise et l'économie*. Ottawa, ON, Canada : Conseil canadien sur l'apprentissage, Centre du savoir sur l'apprentissage et le milieu de travail.
- BAIRD, L. et MESHOULAM, I. (1988). Managing two fits of strategic human resource management. *Academy of Management Review*, 13(1), 116-128.
- BALDWIN, T. T. et FORD, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- BALDWIN, T. T. et MAGJUKA, R. J. (1991). Organizational training and signals of importance: Linking pretraining perceptions to intentions to transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 2(1), 25-36.
- BALDWIN, T. T. et MAGJUKA, R. J. (1997). Training as an organizational episode: Pretraining influences on trainee motivation. Dans J. K. FORD (dir.), *Improving training effectiveness in work organizations* (p. 99-127). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- BALDWIN, T. T., MAGJUKA, R. J. et LOHER, B. T. (1991). The perils of participation: Effects of choice of training on trainee motivation and learning. *Personnel Psychology*, 44(1), 51-65.
- BARBIER, J.-M. (1985, septembre). Analyser les démarches de recherche. Enjeux et impasses de la recherche en formation. *Éducation permanente*, 80, 103-123.
- BARBIER, J.-M., BEILLEROT, J., CROZIER, M., LAUTREY, J., LIEURY, A., LIPIANSKY, E. M., MEIRIEU, P. et MORIN, E. (1996). *Savoir former : bilans et perspectives des recherches sur l'acquisition et la transmission des savoirs*. Paris, France : Demos.
- BARNEY, J. B. (1986). Organizational culture: Can it be a source of sustained competitive advantage? *Academy of Management Review*, 11(3), 656-665.
- BARNEY, J. B. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99-120.
- BARNEY, J. B. et WRIGHT, P. M. (1998). On becoming a strategic partner: The role of human resources in gaining competitive advantage. *Human Resource Management*, 37(1), 31-46.
- BARON, J. N. et KREPS, D. M. (1999). *Strategic human resources: Frameworks for general managers*. New York, NY : John Wiley & Sons.

- BARRETT, A. et HÖVELS, B. (1998, mai-août). Vers un taux de rentabilité de la formation : évaluation de la recherche sur les bénéfices de la formation dispensée par les employeurs. *Revue européenne de formation professionnelle*, 14, 30-39.
- BARRETT, A. et O'CONNELL, P. J. (1997). *Does training generally work? Measuring the returns to in-company training* (document de travail n° 87). Dublin, Irlande : Economic and Social Research Institute.
- BARRETT, A. et O'CONNELL, P. J. (2001). Does training generally work? The returns to in-company training. *Industrial and Labor Relations Review*, 54(3), 647-662.
- BARRETTE, J. et CARRIÈRE, J. (2003). La performance organisationnelle et la complémentarité des pratiques de gestion des ressources humaines. *Relations industrielles*, 58(3), 427-453.
- BARRETTE, J. et SIMEUS, M. (1997). Pratiques de gestion des ressources humaines et performance organisationnelle dans les entreprises de haute technologie. Dans *Actes du congrès annuel de la section ressources humaines de l'ASAC*. St. John's Newfoundland, NL, Canada, 18(9), 23-33.
- BARRIE, J. et PACE, R. W. (1997). Competence, efficiency, and organizational learning. *Human Resource Development Quarterly*, 8(4), 335-342.
- BARRON, J. M., BERGER, M. C. et BLACK, D. A. (1997). *On-the-job training*. Kalamazoo, MI : W. E. Upjohn Institute for Employment Research.
- BARTEL, A. P. (1994). Productivity gains from the implementation of employee training programs. *Industrial Relations*, 33(4), 411-425.
- BARTEL, A. P. (1995). Training, wage growth, and job performance: Evidence from a company database. *Journal of Labor Economics*, 13(3), 401-425.
- BARTEL, A. P. (2000). Measuring the employer's return on investments in training: Evidence from the literature. *Industrial Relations*, 39(3), 502-524.
- BARTLETT, K. R. (2001). The relationship between training and organizational commitment: A study in the health care field. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 335-352.
- BARZUCCHETTI, C. et CLAUDE, J.-F. (1995). *Évaluation de la formation et performance de l'entreprise*. RUEIL-MALMAISON, France : Liaisons.
- BASSI, L. J., LUDWIG, J., MCMURRER, D. P. et VAN BUREN, M. (2002). Profiting from learning: Firm-level effects of training investments and market implications. *Singapore Management Review*, 24(3), 61-76.
- BATES, R. A., HOLTON, E. F. III. et SEYLER, D. L. (1997, mars). Factors affecting transfer of training in an industrial setting. Dans R. J. TORRACO (dir.), *Proceedings of the 1997 Academy of Human Resource Development Annual Conference* (p. 345-359). Atlanta, GA.
- BATES, R. A., HOLTON, E. F. III, SEYLER, D. L. et CARVALHO, M. A. (2000). The role of interpersonal factors in the application of computer-based training in an industrial setting. *Human Resource Development International*, 3(1), 19-42.
- BATES, R. A. (2004). A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and Program Planning*, 27(3), 341-347.
- BATT, R. et APPELBAUM, E. (1995). Worker participation in diverse settings: Does the form affect the outcome, and if so, who benefits? *British Journal of Industrial Relations*, 33(3), 353-378.
- BAUDEQUIN, I. (2001, septembre). La dépense de formation professionnelle en 1999 : 145 milliards de francs. *Premières synthèses*, 37.3.
- BAUDOIN, E. (2005). La formation : un espace social négocié ? Dans *Actes du XVI^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)*, Paris, France. Récupéré du site de l'AGRH, section Actes des congrès : <http://www.agrh.eu>

- BAUDOIN, E. (2006). Apports des formations e-learning dans le cadre du travail : la perspective des salariés. Dans *Actes du XVII^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)*, Reims, France. Récupéré du site de l'AGRH, section *Actes des congrès* : <http://www.agrh.eu>
- BAUDOIN, E. (2009). Approche qualitative des résultats d'apprentissage. Application à des parcours de formation e-learning. Dans *Actes du XX^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)*, Toulouse, France. Récupéré du site de l'AGRH, section *Actes des congrès* : <http://www.agrh.eu>
- BAUMARD, P., DONADA, C., IBERT, J. et XUEREB, J.-M. (2003). La collecte des données et la gestion de leurs sources. Dans R.-A. THIÉTART (dir.), *Méthodes de recherche en management* (2^e éd., chap. 9, p. 224-256). Paris, France : Dunod.
- BAUMARD, P. et IBERT, J. (2003). Quelles approches avec quelles données ? Dans R.-A. THIÉTART (dir.), *Méthodes de recherche en management* (2^e éd., chap. 4, p. 82-103). Paris, France : Dunod.
- BAUMGARTEL, H. J., REYNOLDS, M. J. I. et PATHAN, R. Z. (1984). How personality and organizational climate variables moderate the effectiveness of management development programmes: A review and some recent research findings. *Management and Labour Studies*, 9(1), 1-16.
- BEAUJOLIN, F. (2001). *Vers une organisation apprenante*. RUEIL-MALMAISON, France : Liaisons.
- BEAUMELOU, F. (1988, octobre). Qu'en est-il du savoir dans l'investissement formation ? *Éducation permanente*, 95, 125-130.
- BEAUPRÉ, D. (2004). La mesure en GRH : état des lieux. Dans *Actes du XV^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)* (t. 1, p. 125-138). Montréal, QC, Canada. Récupéré du site de l'AGRH, section *Actes des congrès* : <http://www.agrh.eu>
- BECKER, G. S. (1964). *Human Capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York, NY : Columbia University Press, National Bureau of Economic Research.
- BECKER, G. S. (1976). *The economic approach to human behaviour*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- BECKER, B. E. et GERHART, B. (1996). The impact of human resource management on organizational performance: Progress and prospects. *Academy of Management Journal*, 39(4), 779-801.
- BECKER, B. E. et HUSELID, M. A. (1998). High performance work systems and firm performance: A synthesis of research and managerial implications. Dans G. R. FERRIS (dir.), *Research in personnel and human resources management* (vol. 16, p. 53-101). Stamford, CT : JAI Press.
- BEHLING, O. (1978). Some problems in the philosophy of science of organizations. *Academy of Management Review*, 3(2), 193-201.
- BÉLANGER, P. et DÉMONTAGNE, C. (2005, mai). *Les pratiques et l'organisation de la formation en entreprise – Bibliographie commentée*. Montréal, QC, Canada : UQÀM, CIRDEP.
- BÉLANGER, P., LARIVIÈRE, M. et VOYER, B. (2004). *Les pratiques et l'organisation de la formation en entreprise au Québec – Étude exploratoire* (rapport présenté dans le cadre du programme de subvention à la recherche appliquée du Fonds national de formation de la main-d'œuvre). Montréal, QC, Canada : UQÀM, CIRDEP.

- BÉLANGER, P., LEGAULT, G., BEAUPRÉ, D., VOYER, B. et TROTTIER, M. (2004, décembre). *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : recension des écrits, des pratiques et des enjeux* (rapport de recherche présenté au Ministère de l'emploi, de la solidarité sociale et de la famille). Montréal, QC, Canada : UQÀM, CIRDEP.
- BELET, D. (1993). « Le concept d'organisation apprenante » : vers un nouveau paradigme pour le développement des ressources humaines. Dans *Actes du IV^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)* (p. 310-319). Jouy-en-Josas, France. Récupéré du site de l'AGRH, section *Actes des congrès* : <http://www.agrh.eu>
- BELZIL, C. et HANSEN, J. (2006). *The determinants of training opportunities: Effects of human capital and firm characteristics* (cahier de recherche 2006 B-10). Ottawa, ON, Canada : Initiative de recherche sur les compétences – Ressources humaines et Développement des compétences Canada – Industrie Canada – Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada.
- BENABOU, C. (1997). L'évaluation de l'effet de la formation sur la performance de l'entreprise : l'approche coûts-bénéfices. *Gestion*, 22(3), 101-107.
- BEN LETAIFA, S. (2006). *Compatibilité et incompatibilité des paradigmes et méthodes*. Communication présentée à l'atelier méthodologie de l'AIMS « Étude de cas », IAE de Lille, France.
- BENNETT, J. B., LEHMAN, W. E. K. et FORST, J. K. (1999). Change, transfer climate, and customer orientation: A contextual model and analysis of change-driven training. *Group & Organization Management*, 24(2), 188-216.
- BENTABET, E. (1994, janvier). La formation continue des salariés dans les régions. *Bref*, 94.
- BÉRET, P. et DUBRAY, A. (1998, juillet-septembre). La formation professionnelle continue : de l'accumulation de compétences à la validation de la performance. *Formation emploi*, 63, 61-80.
- BERG, P. (1999). The effects of high performance work practices on job satisfaction in the United States steel industry. *Industrial Relations*, 54(1), 111-135.
- BERGER, P. L. et LUCKMANN, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*, Garden City, NY : Anchor Press/Doubleday.
- BERGERON, J.-L. (1979). Un cadre théorique pour l'étude de la relation entre la participation et la motivation au travail. *Relations industrielles*, 34(3), 471-489.
- BERNARDIN, H. J. (1986). A performance appraisal system. Dans R. A. BERK (dir.), *Performance assessment. Methods and applications* (chap. 10, p. 277-304). Baltimore : The Johns Hopkins University Press.
- BERNIER, A. (2006, mars). *Évaluation du rendement de la formation dans les entreprises canadiennes*. Communication présentée au VIII^e colloque annuel des étudiant(e)s des cycles supérieurs du CRISES, Université Concordia, Montréal, QC, Canada.
- BERNIER, C. (2005). Les PME québécoises et la formation : de l'effet taille aux dispositifs institutionnels. *Relations industrielles*, 60(3), 540-565.
- BERNOUX, P. (1993). *La sociologie des organisations. Initiation théorique suivie de douze cas pratiques* (4^e éd.). Paris, France : Seuil.
- BERNTHAL, P. R. (1995). Evaluation that goes the distance. *Training & Development*, 49(9), 41-45.
- BERTHELETTE, D. (2004). *Problèmes de mesure en gestion des ressources humaines*. Conférence d'ouverture du XV^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH), Montréal, QC, Canada. Récupéré du site de l'AGRH, section *Actes des congrès* : <http://www.agrh.eu>

- BERTON, F. (1988, octobre). Capital humain : une théorie d'actualité ? *Éducation permanente*, 95, 33-39.
- BERTON, F. et PODEVIN, G. (1991, juin). Vingt ans de formation professionnelle continue dans les entreprises. *Bref*, 66.
- BESSEYRE DES HORTS, C.-H. (1988a, juin). Formation. Le Défi Stratégique. *Personnel*, 296, 44-45.
- BESSEYRE DES HORTS, C.-H. (1988b). *Vers une gestion stratégique des ressources humaines*. Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- BESSEYRE DES HORTS, C.-H. (2004). La fonction RH doit-elle mesurer le retour sur l'investissement RH pour être stratégique ? Dans *Actes du XV^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)* (t. 1, p. 185-208). Montréal, QC, Canada. Récupéré du site de l'AGRH, section *Actes des congrès* : <http://www.agrh.eu>
- BESSEYRE DES HORTS, C.-H. (2006, 6 décembre). La fonction R.H. doit-elle se mesurer pour être stratégique ? Une analyse des jeux de pouvoir. *RHinfo.com*.
- BESSIRE, D. (2005). Responsabilité sociale de l'entreprise et parties prenantes : compter ou discuter ? Dans *Actes du XXVI^e congrès de l'AFC*. Lille, France. Récupéré du site de l'AFC, section *Actes des congrès* : <http://www.afc-cca.com>
- BETCHERMAN, G., LECKIE, N. et MCMULLEN, K. (1997). *Developing skills in the canadian workplace. The results of the Ekos workplace training survey* (rapport n° W/02). Ottawa, ON, Canada : Canadian Policy Research Networks. Récupéré de <http://www.cprn.org>
- BETCHERMAN, G., MCMULLEN, K., LECKIE, N. et CARON, C. (1994). *Les transformations du milieu de travail au Canada* (rapport final du projet sur la gestion des ressources humaines). Kingston, Canada : Centre des relations industrielles, Université Queen's.
- BEYER, J. M. (1997). Research utilization: Bridging a cultural gap between communities. *Journal of Management Inquiry*, 6(1), 17-22.
- BIGOT, R. (2003, septembre). *La consommation engagée : mode passagère ou nouvelle tendance de la consommation ?* (rapport n° R229). Paris, France : CRÉDOC.
- BISHOP, J. H. (1991). On the job training of new hires. Dans D. STERN et J. M. M. RITZEN (dir.), *Market failure in training? New economic analysis and evidence on training of adult employees* (p. 61-98). New York, NY : Springer-Verlag.
- BLACK, S. E. et LYNCH, L. M. (1996). Human-capital investments and productivity. *American Economic Review*, 86(2), 263-267.
- BLACK, S. E. et LYNCH, L. M. (1997). *How to compete: The impact of workplace practices and information technology on productivity* (document de travail n° 6120). Cambridge, MA : National Bureau of Economic Research.
- BLANCHET, A. et GOTMAN, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, France : Nathan.
- BLOOM, B. S. (dir.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals – Handbook I: Cognitive domain*. New York, NY : David McKay.
- BLOUIN, C., LAPIERRE, G., LAPIERRE, R. et PRONOVOST, D. (2000, juillet). *Évaluation formative de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre – Résultats des entrevues – Volet qualitatif*. Québec, QC, Canada : Gouvernement du Québec, Ministère de la solidarité sociale, Direction générale des politiques, Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique.
- BOGAERT, I., MARTENS, R. et VAN CAUWENBERGH, A. (1994). Strategy as a situational puzzle: The fit of components. Dans G. HAMEL et A. HEENE (dir.), *Competence-based competition* (p. 57-73). New York, NY : John Wiley & Sons.

- BORIES-AZEAU, I. (2006). Cadre statutaire et récompense des efforts de formation des agents communaux : la difficile conciliation. Dans *Actes du colloque « Quelle GRH dans la ou les fonction(s) publique(s) ? »*. Lille, France.
- BOSQUET, R. (1989). *Fondements de la performance humaine dans l'entreprise*. Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- BOUDABBOUS, S. (2007, juillet-octobre). L'entreprise à l'heure de la formation : approches théoriques et pratiques réelles. *La revue des sciences de gestion*, 226-227, 115-124.
- BOUDREAU, J. W. et RAMSTAD, P. M. (1999). Human resource metrics: Can measures be strategic? Dans P. M. WRIGHT, L. DYER, J. W. BOUDREAU et G. T. MILKOVICH (dir.), *Strategic human resources management in the twenty-first century* (p. 75-98). Supplément 4 à G. R. FERRIS (dir.), *Research in personnel and human resources management*. Stamford, CT : JAI Press.
- BOUNFOUR, A. (1998). *Le management des ressources immatérielles. Maîtriser les nouveaux leviers de l'avantage compétitif*. Paris, France : Dunod.
- BOUQUIN, H. (1997). Audit. Dans Y. SIMON et P. JOFFRE (dir.), *Encyclopédie de gestion* (2^e éd., t. 1, art. 12, p. 200-218). Paris, France : Economica.
- BOURBONNAIS, J.-P. et GOSSELIN, A. (1988). Les défis de la gestion des ressources humaines pour les années 90 : un tour d'horizon. *Gestion*, 13(1), p. 23-29.
- BOURGEOIS, L. J. III (1984). Strategic management and determinism. *Academy of Management Review*, 9(4), 586-596.
- BOURGUIGNON, A. (1996). Définir la performance : une simple question de vocabulaire ? Dans A.-M. FERICELLI et B. SIRE (dir.), *Performance et ressources humaines* (p. 18-31). Paris, France : Economica.
- BOURNOIS, F. (1996). Relations industrielles, source de la performance économique et sociale de l'entreprise : le cas d'Alsachimie. Dans A.-M. FERICELLI et B. SIRE (dir.), *Performance et ressources humaines* (p. 232-255). Paris, France : Economica.
- BOURNOIS, F. et BRABET, J. (1992). Pour de nouvelles perspectives de recherche en GRH. Dans *Actes du III^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)* (p. 250-257). Lille, France. Récupéré du site de l'AGRH, section *Actes des congrès* : <http://www.agrh.eu>
- BOURNOIS, F., LIVIAN, Y.-F. et LOUART, P. (1993). Recherches et interventions autour d'une GRH en question(s). Dans *Actes du IV^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)* (p. 389-398). Jouy-en-Josas, France. Récupéré du site de l'AGRH, section *Actes des congrès* : <http://www.agrh.eu>
- BOURNOIS, F., LIVIAN, Y.-F. et THOMAS, J. (1993). Les nouvelles perspectives de la recherche. Dans J. BRABET (dir.), *Repenser la gestion des ressources humaines ?* (chap. 6, p. 213-247). Paris, France : Economica.
- BOURNOIS, F., POINT, S. et VOYNNET-FOURBOUL, C. (2002, janvier-mars). L'analyse des données qualitatives assistée par ordinateur : une évaluation. *Revue française de gestion*, 137, 71-84.
- BOUTEILLER, D. et COSSETTE, M. (2006). *Mesurer les impacts d'une activité de formation : conceptualisation, mesures et premiers résultats d'une recherche dans le secteur du commerce de détail au Québec*. Communication présentée au séminaire du GREGOR, IAE de Paris, France.
- BOUTEILLER, D. et COSSETTE, M. (2007, août). *Apprentissage, transfert, impact. Une exploration des effets de la formation dans le secteur du commerce de détail* (synthèse du rapport de recherche remis au Fonds national pour la formation de la main-d'œuvre, programme de subvention à la recherche appliquée, Commission des partenaires du marché du travail). Montréal, QC, Canada : CIRDEP, UQÀM.

- BOUVARD, P. (2002, 2 avril). Formation et carrière : éléments d'évolution. *RHInfo.com*.
- BOXALL, P. et STEENEVELD, M. (1999). Human resource strategy and competitive advantage: A longitudinal study of engineering consultancies. *Journal of Management Studies*, 36(4), 443-463.
- BOYLE, M. A. et CROSBY, R. (1997). Academic program evaluation: Lessons from business and industry. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 81-85.
- BRABET, J. (1988). Faut-il encore parler d'approche qualitative et d'approche quantitative ? *Recherches et applications en marketing*, 3(1), 75-89.
- BRABET, J. (1993). La gestion des ressources humaines en trois modèles. Dans J. BRABET (dir.), *Repenser la gestion des ressources humaines ?* (chap. 3, p. 69-142). Paris, France : Economica.
- BRABET, J. (2005). *Enacter l'enaction : quelques réflexions anthropologiques et méthodologiques sur l'œuvre de Karl Weick*. Communication présentée à la Journée de recherche de l'IRG : « Les Défis du sensemaking en entreprise : autour des travaux de Karl E. Weick », Créteil, France.
- BRANDSMA, J. (1998, mai-août). Financement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie : problèmes clés. *Revue européenne de formation professionnelle*, 14, 9-23.
- BRANDSMA, T. F., KESSLER, F. et MÜNCH, J. (1995). *Continuing vocational training in Europe: State of the art and perspectives*. Utrecht, Pays-Bas : Uitgeverij Lemma BV.
- BRÉCHET, J.-P. (1994). *Quelques éléments de réflexion à propos des sciences de gestion* (cahier de recherche n° 130). Poitiers, France : Centre de recherche en gestion (CEREGE), Université de Poitiers.
- BRÉCHET, J.-P. et DESREUMAUX, A. (1999). *Des théories de la firme aux dynamiques de l'action collective – Pour une socio-économie des projets productifs* (cahier de recherche). Nantes, France : Centre de Recherche en Sciences de Gestion, IAE de Nantes.
- BRINKERHOFF, R. O. (1988). An integrated evaluation model for HRD. *Training and Development Journal*, 42(2), 66-68.
- BRINKERHOFF, R. O. (2003). *The success case method: Find out quickly what's working and what's not*. San Francisco, CA : Berrett-Koehler.
- BRINKERHOFF, R. O. (2005). The success case method: A strategic evaluation approach to increasing the value and effect of training. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 86-101.
- BRINKERHOFF, R. O. et APKING, A. M. (2001). *High impact learning. Strategies for leveraging business results from training*. New York, NY : Basic Books.
- BRINKERHOFF, R. O. et DRESSLER, D. E. (2003, mai). *Using the success case impact evaluation method to enhance training value & impact*. Communication présentée à la conférence et à l'exposition internationale de l'American Society for Training and Development (ASTD), session TU 313, San Diego, CA.
- BRINKERHOFF, R. O. et MONTESINO, M. U. (1995). Partnerships for training transfer: Lessons from a corporate study. *Human Resource Development Quarterly*, 6(3), 263-274.
- BROAD, M. L. (1997). *Transferring learning to the workplace: Seventeen case studies from the real world of training*. Alexandria, VA : ASTD Press.
- BROAD, M. L. et NEWSTROM, J. W. (1992). *Transfer of training: Action-packed strategies to ensure high payoff from training investments*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- BROWN, B. et PERRY, S. (1994). Removing the financial performance halo from Fortune's "most admired" companies. *Academy of Management Journal*, 37(5), 1347-1359.
- BROWN, K. G. (2001). Using computers to deliver training: Which employees learn and why? *Personnel Psychology*, 54(2), 271-296.

- BRUYÈRE, M. et LEMISTRE, P. (2004). *Adéquation formation – emploi : le rôle de la spécialité* (note n° 394). Toulouse, France : LIRHE, Université Toulouse 1 – Sciences Sociales.
- BUECHTEMANN, C. F. (1998, octobre-décembre). L'enseignement professionnel et la formation technique en tant qu'investissement et mobilisation des ressources humaines et financières. *Formation emploi*, 64, 59-75.
- Bureau international du travail (BIT) (1998a). Efficience et gouvernance des systèmes de formation. *Rapport sur l'emploi dans le monde 1998-1999. Employabilité et mondialisation – Le rôle crucial de la formation* (chap. 4, p. 91-122). Genève, Suisse : Organisation internationale du travail.
- Bureau international du travail (BIT) (1998b). La mondialisation, l'évolution technique et la demande de personnel qualifié. *Rapport sur l'emploi dans le monde 1998-1999. Employabilité et mondialisation – Le rôle crucial de la formation* (chap. 2, p. 33-57). Genève, Suisse : Organisation internationale du travail.
- BURKE, L. A. et BALDWIN, T. T. (1999). Workforce training transfer: A study of the effect of relapse prevention training and transfer climate. *Human Resource Management*, 38(3), 227-241.
- BUSHNELL, D. S. (1990). Input, process, output: A model for evaluating training. *Training and Development Journal*, 44(3), 41-43.
- CADIN, L. et GUÉRIN, F. (1999). *La gestion des ressources humaines*. Paris, France : Dunod.
- CAHUC, P. et ZYLBERBERG, A. (2006, juillet). *La formation professionnelle des adultes : un système à la dérive*. Paris, France : Centre d'observation économique de la CCIP.
- CALLON, M. et LATOUR, B. (1981). Unscrewing the big Leviathan: How actors macro-structure reality and how sociologists help them to do so. Dans K. KNORR-CETINA et A. V. CICOUREL (dir.), *Advances in social theory and methodology: Toward an integration of micro- and macro-sociologies* (chap. 10, p. 277-303). Londres, Royaume-Uni : Routledge & Kegan Paul.
- CAMERON, K. S. et WHETTEN, D. A. (dir.). (1983). *Organizational effectiveness: A comparison of multiple models*. New York, NY : Academic Press.
- CAMPBELL, D. T. (1984). Can we be scientific in applied social science? Dans R. F. CONNOR, D. G. ALTMAN D.G. et C. JACKSON (dir.), *Evaluation studies review annual* (vol. 9, p. 26-48). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- CAMPBELL, J. P. (1971). Personnel training and development. *Annual Review of Psychology*, 22(1), 565-602.
- CANDAU, P. (1985). *Audit social : méthodes et techniques pour un management efficace* (réimpression : 1989). Paris, France : Vuibert.
- CANNON-BOWERS, J. A., SALAS, E., TANNENBAUM, S. I. et MATHIEU, J. E. (1995). Toward theoretically based principles of training effectiveness: A model and initial empirical investigation. *Military Psychology*, 7(3), 141-164.
- Caraxo (2005, décembre). *Enquête réforme de la formation professionnelle*. Récupéré en janvier 2006 du site de Caraxo : <http://www.caraxo.fr>
- CARD, D. et KRUEGER, A. B. (1995). *Myth and measurement: The new economics of the minimum wage*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- CARDINET, J. (1992, 1^{er} trimestre). L'objectivité de l'évaluation. *Formation et technologies*, 0, 17-26.
- CARLSON, D. S., BOZEMAN, D. P., KACMAR, K. M., WRIGHT, P. M. et MCMAHAN, G. C. (2000). Training motivation in organizations: An analysis of individual-level antecedents. *Journal of Managerial Issues*, 12(3), 271-287.
- CARNEVALE, A. P. et SCHULZ, E. R. (1990). Return on investment: Accounting for training. *Training and Development Journal*, 44(7), S1-S32.

- CARRÉ, P. (1999, mars). Pourquoi nous formons-nous ? *Sciences humaines*, 92, 26-29.
- CARRÉ, P. (2004a). Comment optimiser les apprentissages professionnels informels ? Dans C. PUZENAT et le Groupement des acteurs et responsables de la formation (GARF), *La recherche en formation aujourd'hui : des savoirs pour l'action* (p. 31-34). Paris, France : GARF.
- CARRÉ, P. (2004b). Motivation et rapport à la formation. Dans P. CARRÉ et P. CASPAR (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (2^e éd., chap. 13, p. 279-299). Paris, France : Dunod.
- CARRÉ, P. et VIDAL, F. (1988, octobre). Individu et entreprise face à la formation : vers le « co-investissement ». *Éducation permanente*, 95, 41-49.
- CARRIOU, Y. et JEGER, F. (1997, mars). La formation continue dans les entreprises et son retour sur investissement. *Économie et statistique*, 303, 45-58.
- CARROLL, A. B. et BUCHHOLTZ, A. K. (1999). *Business and society: Ethics and stakeholder management* (4^e éd.). Cincinnati, OH : South-Western College Publishing.
- CASPAR, P. (1988, octobre). Éditorial. *Éducation permanente*, 95, 7-10.
- CASPAR, P. (1997, mai-juin). La formation tout au long de la vie ? *Entreprises formation*, 100, 24.
- CASPAR, P. (2004). De l'intérêt de la recherche en formation des adultes. Dans C. PUZENAT et le Groupement des acteurs et responsables de la formation (GARF), *La recherche en formation aujourd'hui : des savoirs pour l'action* (p. 8-17). Paris, France : GARF.
- CASPAR, P. et MEIGNANT, A. (1988, octobre). L'investissement formation : un mythe utile. *Éducation permanente*, 95, 11-20.
- CASTRO, J. L., GUÉRIN, F. et LAURIOL, J. (1998, mars-avril-mai). Management stratégique et gestion des ressources humaines : le « modèle des 3C » en question. *Revue française de gestion*, 118, 75-89.
- CATEURA, O. (2006). *La convention CIFRE : atouts et limites pour l'étude de cas*. Communication présentée à l'atelier méthodologie de l'AIMS « Étude de cas », IAE de Lille, France.
- CAZAL, D. (2000, juin). *Entre théories et pratiques : pour une approche réflexive des organisations* (cahier de recherche). Lille : CLAREE, IAE de Lille.
- CAZAL, D. et DIETRICH, A. (2003, novembre). *Éléments pour une GRH critique* (cahier de recherche). Lille, France : CLAREE, IAE de Lille.
- CAZAL, D. et DIETRICH, A. (2005). RSE : parties prenantes et partis pris. Dans *Actes de la VII^e Université de printemps de l'Audit Social* (p. 243-252). Marrakech, Maroc.
- Centre des jeunes dirigeants (CJD) (2003, mars). *Passer de la formation professionnelle à la formation permanente. Le nouvel enjeu d'une formation tout au long de la vie, pour tous et sous toutes ses formes*. Paris, France : auteur. Récupéré de <http://www.jeunesdirigeants.fr>
- CHAREST, J. (1999). Articulation institutionnelle et orientations du système de formation professionnelle au Québec. *Relations industrielles*, 54(3), 439-471.
- CHAREST, J. (2006, février). *Mémoire présenté à la Commission de l'économie et du travail dans le cadre des auditions publiques portant sur le rapport intitulé : Rapport quinquennal 2000-2005 concernant la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*. Montréal, QC, Canada : CRIMT, UQÀM.
- CHARREIRE, S. (2003). *L'étude empirique longitudinale*. Onnaing, France : e-theque.
- CHARREIRE, S. et DURIEUX, F. (2003). Explorer et tester : deux voies pour la recherche. Dans R.-A. THIÉTART (dir.), *Méthodes de recherche en management*. (2^e éd., chap. 3, p. 57-81). Paris, France : Dunod.

- CHARREIRE, S. et HUAULT, I. (2002). Cohérence épistémologique : les recherches constructivistes françaises en management « revisitées ». Dans N. MOURGUES, F. ALLARD-POESI, A. AMINE, S. CHARREIRE et J. LE GOFF (dir.), *Questions de méthodes en sciences de gestion* (chap. 11, p. 297-318). Colombelles, France : EMS.
- CHASSARD, Y. et PASSET, O. (2005, 3^e trimestre). Faut-il craindre une pénurie de main-d'œuvre qualifiée ? *Sociétal*, 49, 36-41.
- CHEN, H.-C. (2003). *Cross-cultural construct validation of the learning transfer system inventory in Taiwan* (thèse de doctorat non publiée). Université d'État de Louisiane, Bâton-Rouge, LA.
- CHEN, H.-C., HOLTON, E. F. III et BATES, R. A. (2005). Development and validation of the learning transfer system inventory in Taiwan, *Human Resource Development Quarterly*, 16(1), 55-84.
- CHIABURU, D. S. et MARINOVA, S. M. (2005). What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 110-123.
- CHOCHARD, Y. et DAVOINE, E. (2008). À quoi sert la formation managériale et comment évaluer son retour sur investissement ? Analyse d'un cas d'évaluation dans une entreprise suisse. Dans *Actes du XIX^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)*, Dakar, Sénégal. Récupéré du site de l'AGRH, section *Actes des congrès* : <http://www.agrh.eu>
- CHRISTOPH, R. T., SCHOENFELD, G. A. Jr. et TANSKY, J. W. (1998). Overcoming barriers to training utilizing technology: The influence of self-efficacy factors on multimedia-based training receptiveness. *Human Resource Development Quarterly*, 9(1), 25-38.
- CLARK, C. S., DOBBINS, G. H. et LADD, R. T. (1993). Exploratory field study of training motivation: Influence of involvement, credibility, and transfer climate. *Group & Organization Management*, 18(3), 292-307.
- CLARKE, N. (2002). Job/work environment factors influencing training transfer within a human service agency: Some indicative support for Baldwin and Ford's transfer climate construct. *International Journal of Training and Development*, 6(3), 146-162.
- CLARKSON, M. B. E. (1995). A stakeholder framework for analyzing and evaluating corporate social performance. *Academy of Management Review*, 20(1), 92 –117.
- CLEMENT, R. W. (1982). Testing the hierarchy theory of training evaluation: An expanded role for trainee reactions. *Public Personnel Management*, 11(2), 176-184.
- CLÉMENT, W. (1988, octobre). Pour un renouveau du paradigme du capital humain. *Éducation permanente*, 95, 21-31.
- CLOUTIER, J., MORIN, L. et RENAUD, S. (2005). Les déterminants de la participation des cadres féminins à la formation volontaire en milieu organisationnel : différents ou non de ceux des cadres masculins ? Dans *Actes du XVI^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)*. Paris, France. Récupéré du site de l'AGRH, section *Actes des congrès* : <http://www.agrh.eu>
- COHEN, D. J. (1990). The pretraining environment: A conceptualization of how contextual factors influence participant motivation. *Human Resource Development Quarterly*, 1(4), 387-398.
- COHEN, E. (1997). Épistémologie de la gestion. Dans Y. SIMON et P. JOFFRE (dir.), *Encyclopédie de gestion* (2^e éd., t. 1, art. 59, p. 1158-1178). Paris, France : Economica.
- COLE, N. D. et LATHAM, G. P. (1997). Effects of training in procedural justice on perceptions of disciplinary fairness by unionized employees and disciplinary subject matter experts. *Journal of Applied Psychology*, 82(5), 699-705.

- COLLE, R. et PERETTI, J.-M. (2005). *La « GRH à la carte » : facteur de performance économique et sociale* (document de travail n° 708). Aix-en-Provence, France : CEROG, IAE d'Aix-en-Provence.
- COLQUITT, J. A., LEPINE, J. A. et NOE, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678-707.
- COLQUITT, J. A. et SIMMERING, M. J. (1998). Conscientiousness, goal orientation, and motivation to learn during the learning process: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 83(4), 654-665.
- Commissariat général du Plan (1985, janvier). *Développer la formation professionnelle*, Paris, France : La Documentation française.
- Commissariat général du Plan (2001, mars). *Jeunesse, le devoir d'avenir* (rapport de la commission « Jeunes et politiques publiques » présidée par Dominique Charvet). Paris, France : La Documentation Française.
- Commission européenne (1995a). *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive* (livre blanc sur l'éducation et la formation). Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, DG XXII Éducation, formation et jeunesse, DG V Emploi, relations industrielles et affaires sociales.
- Commission européenne (1995b). *Panorama de l'industrie communautaire 95-96 : une analyse complète de la situation actuelle et des perspectives pour les industries manufacturières et les secteurs des services dans l'Union européenne*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, DG III Industrie, Eurostat.
- Commission européenne (2001, juillet). *Promouvoir un cadre européen pour la responsabilité sociale des entreprises* (livre vert). Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Commission mondiale sur l'environnement et le développement (1987, août). *Our common future* (rapport Brundtland). Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.
- CONNER, K. R. (1991). A historical comparison of resource-based theory and five schools of thought within industrial organization economics: Do we have a new theory of the firm? *Journal of Management*, 17(1), 121-154.
- CONNOLLY, H. C. et GOTTSCHALK, P. (2006, septembre). *Differences in wage growth by educational level: Do less-educated workers gain less from work experience?* (document de travail n° 2331). Bonn, Allemagne : Institute for the Study of Labor (IZA).
- CONTER, B., MAROY, C. et ORIANNE, J.-F. (2002a). *Une analyse exploratoire des effets de la formation professionnelle sur les salariés*. Communication aux Journées d'étude du RAPPE – « Le développement de l'éducation et de la formation (1980-2000) : quels effets pour quelles efficacités ? », Aix-en-Provence, France.
- CONTER, B., MAROY, C. et ORIANNE, J.-F. (2002b). La formation continue des salariés. Réponse juste et efficace aux mutations industrielles contemporaines ? Dans D. DE LA CROIX, F. DOCQUIER, C. MAINGUET, S. PERELMAN et E. WASMER (dir.). *Capital humain et dualisme sur le marché du travail* (chap. 15, p. 301-318). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Coopers & Lybrand et Commission des communautés européennes (1996). *The economic dimension of education and training in the member states of the european union. A survey carried out on the behalf of the European Commission*. Bruxelles, Belgique : Commission européenne, DG XXII.

- COULON, R. (2005). Les professionnels de la fonction RH et la responsabilité sociale de l'entreprise. Dans *Actes du XVI^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)*, Paris, France. Récupéré du site de l'AGRH, section *Actes des congrès* : <http://www.agrh.eu>
- Cour des comptes (2009, février). Les dispositifs de formation à l'initiative des salariés. *Rapport public annuel de la Cour des comptes* (p.564-603). Paris, France : La Documentation française.
- COURPASSON, D. et LIVIAN, Y.-F. (1991, octobre). Le développement récent de la notion de « compétence » : glissement sémantique ou idéologie ? *Revue de gestion des ressources humaines*, 1, 3-10.
- CROMWELL, S. E. et KOLB J. A. (2004). An examination of work-environment support factors affecting transfer of supervisory skills training to the workplace. *Human Resource Development Quarterly*, 15(4), 449-471.
- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris, France : Seuil.
- CURRY, D. H., CAPLAN, P. et KNUPPEL, J. (1994). Transfer of training and adult learning (TOTAL). *Journal of Continuing Social Work Education*, 6(1), 8-14.
- DAFT, R. L. et LEWIN, A. Y. (1990). Can organization studies begin to break out of the normal science straitjacket? An editorial essay. *Organization Science*, 1(1), 1-9.
- D'ARCIMOLES, C.-H. (1995). *Diagnostic financier et gestion des ressources humaines : nécessité et pertinence du bilan social*. Paris, France : Economica.
- D'ARCIMOLES, C.-H. (1997). Information sociale, bilan social et évaluation financière de l'entreprise : pratiques et attentes des professionnels. Dans *Actes du colloque « Vingtème anniversaire du bilan social : quelles leçons et quelles perspectives ? »* (p. 193-203). Toulouse, France : LIRHE, Université Toulouse 1 – Sciences Sociales.
- D'ARCIMOLES, C.-H. et TRÉBUCQ, S. (2005). Méthodes de régression et traitement des données financières et sociétales : questionnements et applications. Dans P. ROUSSEL et F. WACHEUX (dir.), *Management des ressources humaines. Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (chap. 8, p. 207-243). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- DAVENPORT, T. O. (2000). Workers are not assets. *Across the Board*, 37(6), 30-34.
- DAVID, A. (2000). La recherche-intervention, cadre général pour la recherche en management ? Dans A. DAVID, A. HATCHUEL et R. LAUFER (dir.), *Les nouvelles fondations des sciences de gestion. Éléments d'épistémologie de la recherche en management* (chap. 8, p. 193-213). Paris, France : Vuibert.
- DAVID, A., HATCHUEL, A. et LAUFER, R. (dir.). (2000). *Les nouvelles fondations des sciences de gestion. Éléments d'épistémologie de la recherche en management*. Paris, France : Vuibert.
- DAVIES, I. K. (1973). *The organization of training*. New York, NY : McGraw-Hill.
- DAVIES, J. et EASTERBY-SMITH, M. (1984). Learning and developing from managerial work experiences. *Journal of Management Studies*, 21(2), 169-182.
- DAVIS, M. S. (1971). That's interesting! Towards a phenomenology of sociology and a sociology of phenomenology. *Philosophy Social Science*, 1(2), 309-344.
- DAYAN, J.-L. et EKSL, J. (2007, 11 juin). À quoi sert la formation professionnelle continue ? *La note de veille du Centre d'analyse stratégique*, 62.
- DE KETELE, J.-M. (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation. *Cahiers de la fondation universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*, 3, 73-83.
- DELAHOUSAYE, M. (2002). Show me the results. *Training*, 39(3), 28-29.

- DELAME, E. et SERFATY, E. (1990, mai). Que dépensent réellement les entreprises pour la formation ? *Bref*, 54.
- DELANEY, J. T. et HUSELID, M. A. (1996). The impact of human resource management practices on perceptions of organizational performance. *Academy of Management Journal*, 39(4), 949-969.
- DE LA VILLARMOIS, O. (2001). *Le concept de performance et sa mesure : un état de l'art* (cahier de recherche). Lille, France : CLAREE, IAE de Lille.
- DE LA VILLE, V.-I. (2000). La recherche idiographique en management stratégique : une pratique en quête de méthode ? *Finance contrôle stratégie*, 3(3), 73-99.
- DELCOURT, J., FUSULIER, B., DEBATY, P. et MAROY, C. (1997). *La place de l'entreprise dans les processus de production de la qualification. Effets formateurs de l'organisation du travail : Belgique* (document CEDEFOP). Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- DELERY, J. E. et DOTY, D. H. (1996). Modes of theorizing in strategic human resource management: Tests of universalistic, contingency, and configurational performance predictions. *Academy of Management Journal*, 39(4), 802-835.
- DELERY, J. E. et SHAW, J. D. (2001). The strategic management of people in work organizations: Review, synthesis, and extension. Dans G. R. FERRIS (dir.), *Research in personnel and human resources management* (vol. 20, p. 165-197). New York, NY : Elsevier Science.
- Deloitte & Touche (2002). *Creating shareholder value through people: The human capital ROI study*. New York, NY : auteur. Récupéré en juillet 2006 de <http://www.deloitte.com>
- DEMATTEO, J. S., DOBBINS, G. H. et LUNDBY, K. M. (1994). The effects of accountability on training effectiveness. Dans D. P. MOORE (dir.), *Academy of Management Best Papers, Proceedings of the LIVth Annual Meeting of the Academy of Management* (p. 122-126). Madison, WI : Omnipress.
- DENJEAN, M. (2006, décembre). *La motivation* (document de transfert). Paris, France : CEDIP, Ministère de l'écologie du développement et de l'aménagement durables.
- DENNERY, M. (2001). *Évaluer la formation. Des outils pour optimiser l'investissement formation*. Paris, France : ESF.
- DENNERY, M. (2004). *Réforme de la formation professionnelle. Les clés pour réussir sa mise en œuvre*. Paris, France : ESF.
- DENZIN, N. K. (1978). *Sociological methods: A sourcebook* (2^e éd.). New York, NY : McGraw-Hill.
- DENZIN, N. K. et LINCOLN, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- DESCAMPS, R. (2004, avril). La formation dans les entreprises : entre réflexe et stratégie. *Bref*, 207.
- DESREUMAUX, A. (1993). *Stratégie*. Paris, France : Dalloz.
- DESREUMAUX, A. (2005). *Théorie des organisations* (2^e éd.). Colombelles, France : EMS.
- DESSUREAULT, M. et ROUSSEL, J.-F. (2002). Le retour sur investissement en formation : le calculer c'est payant ! *Effectif*, 5(3), p. 52-55.
- DE TONNANCOUR, S., MERRIGAN, P. et ROY, P.-M. (1993). *L'impact de la formation en emploi sur le salaire* (cahier de recherche n° 19). Montréal, QC, Canada : CREFE, UQÀM.
- DEVEMY, L. (2002, 23 septembre). Mesurer l'efficacité des actions de formation... ??? ... Quelle idée saugrenue ... !! *RHInfo.com*.
- DE VILLEPIN, D. (2006, 27 octobre). *Déclaration sur le débat national Université-Emploi*. Discours prononcé par le premier ministre à Paris, France. Récupéré de <http://lesdiscours.vie-publique.fr/pdf/063003824.pdf>

- DE VIRVILLE, M. (1996). *Donner un nouvel élan à la formation professionnelle* (rapport au ministre du travail). Paris, France : La Documentation française.
- DEVOS, C. (2005). *Les influences des variables individuelles, de l'environnement, et de la formation sur le transfert des acquis de formation* (mémoire de licence non publié). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- DEVOS, C. et DUMAY, X. (2006). Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de la littérature. *Savoirs*, 12, 11-46.
- DEVOS, C., DUMAY, X. et BONAMI, M. (2006). Le transfert des acquis de formation : une dynamique motivationnelle. Dans *Actes du XIV^e congrès de l'Association internationale de psychologie du travail de langue française (AIPTLF)*. Hammamet, Tunisie.
- DEVOS, C., DUMAY, X., BONAMI, M., BATES, R. et HOLTON, E. F. III (2007). The learning transfer system inventory (LTSI) translated into French: Internal structure and predictive validity. *International Journal of Training and Development*, 11(3), 181-199.
- DIMAGGIO, P. J. (1995). Comments on "What theory is not". *Administrative Science Quarterly*, 40(3), 391-397.
- DIONNE, P. (1995). L'évaluation des activités de formation : une question complexe qui met en jeu des intérêts différents. *Organisations et territoires*, 4(2), 59-68.
- DIONNE, P. (1996). The evaluation of training activities: A complex issue involving different stakes. *Human Resource Development Quarterly*, 7(3), 279-286.
- DIXON, N. M. (1990). The relationship between trainee responses on participation reaction forms and posttest scores. *Human Resource Development Quarterly*, 1(2), 129-137.
- DOERINGER, P. B. et PIORE, M. J. (1971). *Internal labor markets and manpower analysis*. Lexington, MA : Heath/Lexington Books.
- DONNADIEU, G. (1997). *Manager avec le social. L'approche systémique appliquée à l'entreprise*. Rueil-Malmaison, France : Liaisons.
- DONNADIEU, G. (1999). La performance globale : quels déterminants, quelle mesure ? Dans D. WEISS (dir.), *Les ressources humaines* (chap. 5, p. 229-265). Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- DORTIER, J.-F. (1999). L'approche systémique des organisations. Dans P. CABIN (dir.), *Les organisations. État des savoirs* (chap. 3-2, p. 101-105). Auxerre, France : Éditions Sciences Humaines.
- DOSTIE, B. (2006). *Salaires, productivité et vieillissement de la population active* (document de travail n° 2006 A-09). Ottawa, ON, Canada : Initiative de recherche sur les compétences, Industrie Canada, Gouvernement du Canada.
- DOSTIE, B. et PELLETIER, M.-P. (2005, août). *Les rendements de la formation en entreprise* (cahier n° 05-07). Montréal, QC, Canada : CREF, HEC Montréal.
- DOSTIE, B. et PELLETIER, M.-P. (2007). Les rendements de la formation en entreprise. *Analyse de politiques*, 33(1), 21-40.
- DOZ, Y. (1994, janvier-février). Les dilemmes de la gestion du renouvellement des compétences clés. *Revue française de gestion*, 97, 92-104.
- DRUCKER, P. F. (1974). *Management: Tasks, responsibilities and practices*. New York, NY : Harper & Row.
- DRUCKER-GODARD, C., EHLINGER, S. et GRENIER, C. (2003). Validité et fiabilité de la recherche. Dans R.-A. THIÉTART (dir.), *Méthodes de recherche en management* (2^e éd., chap. 10, p. 257-287). Paris, France : Dunod.
- DUBAR, C. (1986). *La formation professionnelle continue en France 1970-1980. Une évaluation sociologique* (deux tomes). Paris, France : Aux Amateurs de Livres.

- DUBAR, C., DEBUCHY, F., DELAUNAY, Q., FEUTRIE, M., GADREY, N. et VERSCHAVE, E. (1981). *Besoins de formation continue et crise économique : une analyse de la formation collective à Roubaix-Tourcoing*. (cahier du LASTRÉE, vol. 1). Lille, France : Presses Universitaires de Lille.
- DUBROEUQ, A.-F. (2005, juin). *Perceptions et comportements des entreprises face à la réforme de la formation professionnelle. L'exemple du droit individuel à la formation* (cahier de recherche). Valenciennes, France : LARIME, IAE de Valenciennes.
- DUBS, M. (1991, mai). À la recherche d'une démarche d'évaluation de l'impact de la formation sur le travail. *Le journal de la formation continue et de l'EAO*, 257, 10-15.
- DUHAUTOIS, R. et MAUBLANC, S. (2006, février). Chercheurs dans le privé : la place des docteurs. *Connaissance de l'emploi – Le 4 pages du centre d'études de l'emploi*, 26.
- DUMAY, X. (2004). Le transfert des acquis : une modélisation des facteurs d'influence. *Gestion 2000*, 21(2), 77-102.
- DUMAY, X. (2006a, juillet). *Efficacité de la formation : Quels critères ? Dans quels buts ? Comment ?* Bruxelles, Belgique : CFIP.
- DUMAY, X. (2006b, mai). *Évaluer l'efficacité de la formation*. Bruxelles, Belgique : CFIP. Récupéré du site du CFIP, section Publications : <http://www.cfip.be>
- DUNBERRY, A. (dir.). (2006 juin). *Analyse des pratiques d'évaluation de la formation et de son rendement dans des entreprises performantes* (rapport détaillé). Montréal, QC, Canada : CIRDEP, UQÀM.
- DUNBERRY, A. et PÉCHARD, C. (2007, février). *L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives* (rapport). Montréal, QC, Canada : CIRDEP, UQÀM.
- DUNCAN, C. P. et UNDERWOOD, B. J. (1953). Transfer in motor learning as a function of degree of first task learning and inter-task similarity. *Journal of Experimental Psychology*, 46, 445-452.
- DUPRAY, A. et HANCHANE, S. (2000, décembre). *Les effets de la formation continue en entreprise sur la mobilité et le salaire des jeunes en début de vie active* (note de travail n° 7, Génération 92). Marseille, France : Céreq. Récupéré du site du Céreq : <http://www.cereq.fr>
- DYER, L. et KOCHAN, T. A. (1995). Is there a new HRM? Contemporary evidence and future directions. Dans B. M. DOWNIE et M. L. COATES (dir.), *Managing human resources in the 1990s and beyond: Is the workplace being transformed?* (p. 132-163). Kingston, ON, Canada, Université Queen's : IRC Press.
- DYER, L. et REEVES, T. (1995). Human resource strategies and firm performance: What do we know and where do we need to go? *International Journal of Human Resource Management*, 6(3), 656-670.
- DYER, W. G. Jr. et WILKINS, A. L. (1991). Better stories, not better constructs, to generate better theory: A rejoinder to Eisenhardt. *Academy of Management Review*, 16(3), 613-619.
- ECCLES, J. S. et WIGFIELD, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- EDEN, D. et AVIRAM, A. (1993). Self-efficacy training to speed reemployment: Helping people to help themselves. *Journal of Applied Psychology*, 78(3), 352-360.
- EDVINSSON, L. et MALONE, M. S. (1997). *Intellectual capital: Realizing your company's true value by finding its hidden Brainpower*. New York, NY : HarperBusiness.
- EGG, G. (1991). *1 + 1 = 3 ... Réussir une fusion d'entreprises*. Rueil-Malmaison, France : Liaisons.
- EHRENBERG, A. (1991). *Le culte de la performance*. Paris, France : Calmann-Lévy.

- EISENHARDT, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- EISENHARDT, K. M. (1991). Better stories and better constructs: The case for rigor and comparative logic. *Academy of Management Review*, 16(3), 620-627.
- EL AKREMI, A. et OUMAYA KHALBOUS, R., (2004). Mesure de résultats de la formation : approche par les déterminants de l'efficacité. Dans *Actes du XV^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)* (t. 3, p. 1551-1575). Montréal, QC, Canada. Récupéré du site de l'AGRH, section *Actes des congrès* : <http://www.agrh.eu>
- FABI, B., GARAND, D. J. et PETTERSEN, N. (1993). La GRH : contingences davantage qu'universalité ? Opérationnalisation d'un modèle de contingence. Dans *Actes du IV^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)* (p. 212-223). Jouy-en-Josas, France. Récupéré du site de l'AGRH, section *Actes des congrès* : <http://www.agrh.eu>
- FABI, B., GARAND, D. J. et PETTERSEN, N. (1998). Acquisition et conservation des ressources humaines en PME : diagnostic dans le domaine du génie-conseil. *Revue internationale P.M.E.*, 11(2-3), 49-74.
- FABI, B., MARTIN, Y. et VALOIS, P. (1999). Favoriser l'engagement organisationnel des personnes œuvrant dans des organisations en transformation. Quelques pistes de gestion prometteuses. *Gestion*, 24(3), 102-113.
- FACTEAU, J. D., DOBBINS, G. H., RUSSELL, J. E. A., LADD, R. T. et KUDISCH, J. D. (1995). The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer. *Journal of Management*, 21(1), 1-25.
- FAISANDIER, S. et SOYER, J. (2007). *Fonction formation* (4^e éd.). Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- FERICELLI, A.-M. et SIRE, B. (1996). *Performance et ressources humaines*. Paris, France : Economica.
- FERRIS, G. R. et JUDGE, T. A. (1991). Personnel/human resources management: A political influence perspective. *Journal of Management*, 17(2), 447-488.
- FIGGIS, J., ALDERSON, A., BLACKWELL, A., BUTORAC, A., MITCHELL, K. et ZUBRICK, A. (2001). *What convinces enterprises to value training and learning and what does not? A study in using case studies to develop cultures of training and learning*. Leabrook, Australie : National Centre for Vocational Education Research, Australian National Training Authority.
- FILLOL, C. (2004, mars-avril). Apprentissage et systémique. Une perspective intégrée. *Revue française de gestion*, 149, 33-49.
- FILLOL, C. (2007). *Des choix méthodologiques à la production de connaissances opérationnelles : propositions et illustration*. Communication présentée à la Conférence internationale de l'Academy of Management (Division RMD), ISEOR, Lyon, France.
- FINOT, A. (2000). *Développer l'employabilité*. Paris, France : Insep Consulting.
- FITZ-ENZ, J. (1984). *How to measure human resources management*. New York, NY : McGraw-Hill.
- FITZ-ENZ, J. (1995). *How to measure human resources management* (2^e éd.). New York, NY : McGraw-Hill.
- FITZPATRICK, J. L., SANDERS, J. R. et WORTHEN, B. R. (2004a). Alternative evaluation approaches: A summary and comparative analysis. *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3^e éd., chap. 9, p. 152-167). Boston, MA : Pearson/Allyn & Bacon.

- FITZPATRICK, J. L., SANDERS, J. R. et WORTHEN, B. R. (2004b). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3^e éd.). Boston, MA : Pearson/Allyn & Bacon.
- FLEISHMAN, E. A. (1953). Leadership climate, human relations training, and supervisory behaviour. *Personnel Psychology*, 6(2), 205-222.
- FLEISHMAN, E. A. et MUMFORD, M. D. (1989). Individual attributes and training performance. Dans I. L. GOLDSTEIN (dir.), *Training and development in organizations* (p. 183-235). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- FOMBRUN, C. J., TICHY, N. M. et DEVANNA, M. A. (1984). *Strategic human resource management*. New York, NY : John Wiley & Sons.
- FORAY, D. (2000). *L'économie de la connaissance*. Paris, France : La Découverte.
- FORD, D. J. (2004). Evaluating performance improvement. *Performance Improvement*, 43(1), 36-41.
- FORD, J. K., KOZLOWSKI, S. W. J., KRAIGER, K., SALAS, E. et TEACHOUT, M. S. (dir.). (1997). *Improving training effectiveness in work organizations*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- FORD, J. K., QUIÑONES, M. A., SEGO, D. J. et SORRA, J. S. (1992). Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel Psychology*, 45(3), 511-527.
- FORD, J. K., SMITH, E. M., WEISSBEIN, D. A., GULLY, S. M. et SALAS, E. (1998). Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 218-233.
- FORD, J. K. et WEISSBEIN, D. A. (1997). Transfer of training: An updated review and analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 22-41.
- FORGUES, B. (2003). La rédaction du travail de recherche. Dans R.-A. THIÉTART (dir.), *Méthodes de recherche en management* (2^e éd., chap. 17, p. 479-495). Paris, France : Dunod.
- Formaeva (2010). *Les pratiques d'évaluation des formations des entreprises françaises en 2010*. Lille, France. Récupéré du site de Formaeva, section Ressources : <http://www.formaeva.com>
- Forum canadien sur l'apprentissage (2006, juin). *L'apprentissage – Une main-d'œuvre qualifiée crée une entreprise prospère : Le rendement des investissements en apprentissage pour les employeurs – Une étude de 15 métiers*. Ottawa, ON, Canada : Gouvernement du Canada.
- FOUCHER, R. (1997). Quels changements à la formation en entreprise peuvent répondre aux nouvelles exigences de l'environnement ? *Gestion*, 22(3), 43-48.
- FOUCHER, R. et MORIN, D. (2006, octobre). *Les effets de l'orientation stratégique, des pratiques de GRH et des croyances concernant la formation sur les pratiques de formation du personnel dans des PME québécoises* (rapport déposé à la Commission des partenaires du marché du travail, Fonds national de formation de la main-d'œuvre). Montréal, QC, Canada : UQÀM.
- FOUGÈRE, D., GOUX, D. et MAURIN, E. (2001, avril-juin). Formation continue et carrières salariales : une évaluation sur données individuelles. *Annales d'économie et de statistique*, 62, 49-69.
- FOURNIER, C. (2006, juillet-septembre). Les besoins de formation non satisfaits des salariés au prisme des catégories sociales. *Formation emploi*, 95, 25-39.
- FOURNIER, C., LAMBERT, M. et PEREZ, C. (2002, novembre). Les Français et la formation continue. Statistiques sur la diversité des pratiques (document de la série observatoire n° 169). Marseille, France : Céreq.

- FRANCQ, B. et MAROY, C. (1996). *Formation et socialisation au travail*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- FREEMAN, R. E. (1984). *Strategic management: A stakeholder approach*. Boston, MA : Pitman.
- FRÉMICOURT, E. (1991, septembre-octobre). Développer la formation des dirigeants de PME-PMI. *Actualité de la formation permanente*, 114, 89-92.
- GALAMBAUD, B. (1997). La formation permanente : une grande idée entre folie des grandeurs et enfermement bureaucratique. *Gestion*, 22(3), 79-81.
- GALAMBAUD, B. (2002). *Si la GRH était de la gestion*. Rueil-Malmaison, France : Liaisons.
- GALAND, B. et VANLEDE, M. (2004, septembre). *Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?* (cahier de recherche en éducation et formation n° 29). Louvain-la-Neuve, Belgique : Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation (GIRSEF).
- GALBRAITH, J. R. (1977). *Organization design*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- GALINDO, G. (2005). *La structuration de la GRH dans les entreprises high-tech : le cas des biotechnologies en France* (these de doctorat non publiée). Université Paris-Sud 11, France.
- GARAND, D. J. (2006, février). *La prépondérance des particularités de l'entrepreneur dans la gestion des ressources humaines et la formation dans les PME québécoises* (mémoire présenté à la Commission de l'économie et du travail, Gouvernement du Québec). Québec, QC, Canada : Université Laval.
- GARAND, D. J. et FABI, B. (1991). Fondements conceptuels des pratiques de GRH en PME : formalisation, vision entrepreneuriale et modèle contingentiel. Dans *Actes du II^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)* (p. 324-336). Cergy, France. Récupéré du site de l'AGRH, section *Actes des congrès* : <http://www.agrh.eu>
- GARAND, D. J. et FABI, B. (1996). La formation et le développement des ressources humaines dans les PME : un perpétuel défi. Dans *Actes du XIII^e colloque annuel du Conseil canadien des PME et de l'entrepreneuriat (CCPME-CCSBE)*. Montréal, QC, Canada.
- GARAVAGLIA, P. L. (1993). How to ensure transfer of training. *Training & Development*, 47(10), 63-68.
- GAUDET, C. (2001). Le rendement de l'investissement en formation. *Effectif*, 4(1), 44-47.
- GAUDINE, A. P. et SAKS, A. M. (2004). A longitudinal quasi-experiment on the effects of posttraining transfer interventions. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 57-76.
- GAURON, A. (2000). *Formation tout au long de la vie* (rapport du Conseil d'analyse économique n° 22). Paris, France : La Documentation française.
- GAZIER, B. (1992). *Économie du travail et de l'emploi* (2^e éd.). Paris, France : Dalloz.
- GAZIER, B. (2001). *Les stratégies des ressources humaines* (2^e éd.). Paris, France : La Découverte.
- GEERTSHUIS, S., HOLMES, M., GEERTSHUIS, H., CLANCY, D. et BRISTOL, A. (2002). Evaluation of workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 14(1), 11-18.
- GÉLOT, D. (2004). La formation continue en entreprise : tendances et constats porteurs d'avenir. C. PUZENAT et le Groupement des acteurs et responsables de la formation (GARF), *La recherche en formation aujourd'hui : des savoirs pour l'action* (p. 18-22). Paris, France : GARF.
- GÉLOT, D. (2006, juillet-septembre). Le rôle de l'encadrement intermédiaire dans la formation en entreprise. *Travail et emploi*, 107, 47-58.

- GÉLOT, D. et MINNI, C. (2002, mars). Formation continue et insertion : un taux d'accès élevé et des formations qualifiantes après la fin des études. *Premières synthèses*, 10.2.
- GEORGENSON, D. L. (1982). The problem of transfer calls for partnership. *Training and Development Journal*, 36(10), 75-78.
- GERARD, F.-M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 24(2-3), 53-77.
- GERARD, F.-M. (2002, avril). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, 156, 26-34. Récupéré du site du BIEF, section *Publications* : <http://www.bief.be>
- GERARD, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion 2000*, 20(3), 13-33. Récupéré du site du BIEF, section *Publications* : <http://www.bief.be>
- GERARD, F.-M. (2006). Les outils ouverts d'évaluation, ou la nécessité de clés de fermeture. Dans G. FIGARI et L. MOTTIER LOPEZ (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation – Problématiques, méthodologies et épistémologie* (p. 147-154). Paris, France : L'Harmattan.
- GERARD, F.-M. (2008). *La formation, moteur de l'efficacité professionnelle*. Communication présentée au Forum européen des gestionnaires d'espaces naturels, Lyon, France.
- GERARD, F.-M., BRAIBANT, J.-M. et BOUVY, T. (2006). Évaluer l'efficacité pédagogique d'une formation ou d'un cours à l'aide d'un outil d'autoévaluation. Dans *Actes du XIX^e colloque international de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE-Europe)*. Luxembourg.
- GERHART, B. (1999). Human resource management and firm performance: Measurement issues and their effect on causal and policy inferences. Dans P. M. WRIGHT, L. DYER, J. W. BOUDREAU et G. T. MILKOVICH (dir.), *Strategic human resources management in the twenty-first century* (p. 31-51). Supplément 4 à G. R. FERRIS (dir.), *Research in personnel and human resources management*. Stamford, CT : JAI Press.
- GHIGLIONE, R. et MATHALON, B. (1991). *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique*. Paris, France : Armand Colin.
- GIDDENS, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris, France : PUF.
- GILBERT, P. (1999, juin-juillet-août). La gestion prévisionnelle des ressources humaines : histoire et perspectives. *Revue française de gestion*, 124, 66-75.
- GILBERT, P. et CHARPENTIER, M. (2004). Comment évaluer la performance RH ? Question universelle, réponses contingentes. Dans *Actes du XV^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)* (t. 1, p. 355-377). Montréal, QC, Canada. Récupéré du site de l'AGRH, section *Actes des congrès* : <http://www.agrh.eu>
- GIORDANO, Y. (2003). Les spécificités des recherches qualitatives. Dans Y. GIORDANO (dir.), *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative* (chap. 1, p. 11-39). Colombelles, France : EMS.
- GIROD-SÉVILLE, M. et PERRET, V. (2002). Les critères de validité en sciences des organisations : les apports du pragmatisme. Dans N. MOURGUES, F. ALLARD-POESI, A. AMINE, S. CHARREIRE et J. LE GOFF (dir.), *Questions de méthodes en sciences de gestion* (chap. 12, p. 315-333). Colombelles, France : EMS.
- GIROUX, N. (2003). L'étude de cas. Dans Y. GIORDANO (dir.), *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative* (chap. 2, p. 41-84). Colombelles, France : EMS.
- GIST, M. E. (1987). Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management. *Academy of Management Review*, 12(3), 472-485.
- GIST, M. E., BAVETTA, A. G. et STEVENS, C. K. (1990). Transfer training method: Its influence on skill generalization, skill repetition, and performance level. *Personnel Psychology*, 43(3), 501-523.
- GIST, M. E. et MITCHELL, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), 183-211.

- GIST, M. E., STEVENS, C. K. et BAVETTA, A. G. (1991). Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills. *Personnel Psychology*, 44(4), 837-861.
- GLASER, B. G. et STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine.
- GOBO, C. (2004). Sampling, representativeness and generalizability. Dans C. SEALE, G. GOBO, J. F. GUBRIUM et D. SILVERMAN (dir.) (2004), *Qualitative research practice* (chap. 28, p. 435-456). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- GOLDSTEIN, I. L. (1986). *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation* (2^e éd.). Pacific Grove, CA : Brooks/Cole.
- GOLDSTEIN, I. L. (1993). *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation* (3^e éd.). Pacific Grove, CA : Brooks/Cole.
- GOLDSTEIN, I. L. et FORD, J. K. (2002). *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation* (4^e éd.). Belmont, CA : Wadsworth.
- GOLDSTEIN, I. L. et GILLIAM, P. (1990). Training system issues in the year 2000. *American Psychologist*, 45(2), 134-143.
- GOLDSTEIN, I. L. et MUSICANTE, G. R. (1986). The applicability of a training transfer model to issues concerning rater training. Dans E. A. LOCKE (dir.), *Generalizing from laboratory to field settings: Research findings from industrial-organizational psychology, organizational behaviour, and human resource management* (chap. 5, p. 83-98). Lexington, MA : Lexington Books.
- GOLDWASSER, D. (2001). Beyond ROI. *Training*, 38(1), 82-90.
- GOSSELIN, M. (2005). *Le rendement de la formation de la main-d'œuvre en entreprise : une recension des écrits* (rapport présenté dans le cadre du programme de subvention à la recherche appliquée du Fonds national de formation de la main-d'œuvre). Québec, QC, Canada : Université Laval.
- GOUX, D. et MAURIN, E. (1997, juin). Les entreprises, les salariés et la formation continue. *Économie et statistique*, 306, 41-55.
- GOUX, D. et MAURIN, E. (2000). Returns to firm-provided training: Evidence from French worker-firm matched data. *Labour Economics*, 7(1), 1-19.
- GRANDORI, A. (2001). Methodological options for an integrated perspective on organization. *Human Relations*, 54(1), 37-47.
- GRANT, R. M. (1991). The resource-based theory of competitive advantage: Implications for strategy formulation. *California Management Review*, 33(3), 114-135.
- GRATTON, L. (2000). *Living strategy: Putting people at the heart of corporate purpose*. Londres, Royaume-Uni : Financial Times/Prentice Hall.
- GRAWITZ, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales* (9^e éd.). Paris, France : Dalloz.
- GRAWITZ, M. (1996). *Méthodes des sciences sociales* (10^e éd.). Paris, France : Dalloz.
- GRAWITZ, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales* (11^e éd.). Paris, France : Dalloz.
- GREGOIRE, T. K., PROPP, J. et POERTNER, J. (1998). The supervisor's role in the transfer of training. *Administration in Social Work*, 22(1), 1-18.
- GREINER, L. E. (1972). Evolution and revolution as organizations grow: A company's past has clues for management that are critical to future success. *Harvard Business Review*, 50(4), 37-46.
- GRENIER, C. et JOSSEAND, E. (2003). Recherches sur le contenu et recherches sur le processus. Dans R.-A. THIÉTART (dir.), *Méthodes de recherche en management* (2^e éd., chap. 5, p. 104-136). Paris, France : Dunod.
- GREVET, P. (1999, juin). *Quels outils de gestion pour les dépenses élargies de formation ?* (rapport pour une grande entreprise publique). Lille, France : CLERSE.

- GROLEAU, C. (2003). L'observation. Dans Y. GIORDANO (dir.), *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative* (chap. 6, p. 211-244). Colombelles, France : EMS.
- Groupement des acteurs et responsables de la formation (GARF) (2005). *Les acteurs de la formation face à la réforme*. Paris, France : auteur.
- GROVE, D. A. et OSTROFF, C. (1991). Program evaluation. Dans K. N. WEXLEY (dir.), *Developing human resources* (chap. 6, p. 185-219). Washington, DC : BNA Books.
- GUBA, E. G. et LINCOLN, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. DENZIN et Y. S. LINCOLN (dir.), *Handbook of qualitative research* (chap. 6, p. 105-117). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- GUÉRIN, G., LE LOUARN, J.-Y. et WILS, T. (1988). L'intégration des ressources humaines à la planification d'entreprise : une justification et un cadre conceptuel. *Gestion*, 13(4), 23-33.
- GUÉRIN, G., WILS, T. et LEMIRE, L. (1997). L'efficacité des pratiques de gestion des ressources humaines. Le cas de la gestion des professionnels syndiqués au Québec. *Relations industrielles*, 52(1), 61-90.
- GUERRERO, I. (1998, mai-août). Traiter sur un plan égal l'investissement physique et l'investissement en formation. *Revue européenne de formation professionnelle*, 14, 62-68.
- GUERRERO, S. (1998). *Les conditions de l'efficacité des actions de formation continue : le cas du personnel ouvrier* (thèse de doctorat non publiée). Université Toulouse 1 Capitole, France.
- GUERRERO-BARNAY, I. (1996). *Pour une reconnaissance de l'investissement en ressources humaines dans la comptabilité des entreprises*. Communication présentée à la Conférence de la Commission européenne sur l'objectif V du Livre blanc, Bruxelles, Belgique.
- GUERRERO, S. (2002). *L'attitude des adultes de niveau V et VI à l'égard de la formation en entreprise : étude du lien avec l'apprentissage* (cahier de recherche n° 79). Nantes, France : Centre de recherche et d'études appliquées (CREA).
- GUERRERO, S. et SIRE, B. (1999). *La motivation à se former chez les ouvriers et employés : approche conceptuelle et résultats empiriques* (note n° 293/99). Toulouse, France : LIRHE, Université Toulouse 1 – Sciences Sociales.
- GUILLARD, A. et ROUSSEL, J. (2005). Évaluation et développement du capital humain : un enjeu clé pour l'audit social. Dans *Actes de la XXIII^e Université d'été de l'Audit Social*. Lille, France. Récupéré du site du congrès : <http://ias2005.free.fr>
- GUZZO, R. A., YOST, P. R., CAMPBELL, R. J. et SHEA, G. P. (1993). Potency in groups: Articulating a construct. *British Journal of Social Psychology*, 32(1), 87-106.
- HABHAB RAVE, S. (2006). *La rédaction des études de cas dans la recherche en management et sciences sociales*. Communication présentée à l'atelier méthodologie de l'AIMS « Étude de cas », IAE de Lille, France.
- HACCOUN, R. R., JEANRIE, C. et SAKS, A. M. (1997). Concepts et pratiques contemporaines en évaluation de la formation : vers un modèle de diagnostic des impacts. *Gestion*, 22(3), 108-113.
- HACCOUN, R. R. et SAKS, A. M. (1998). Training in the 21st century: Some lessons from the last one. *Canadian Psychology*, 39(1-2), 33-51.
- HAMBLIN, A. C. (1974). *Evaluation and control of training*. New York, NY : McGraw-Hill.
- HAMEL, G. (2000). *Leading the Revolution*. Boston, MA : Harvard Business School Press.
- HAMEL, G. et PRAHALAD, C. K. (1989). Strategic Intent. *Harvard Business Review*, 67(3), 63-76.

- HAMEL, G. et PRAHALAD, C. K. (1995). *La conquête du futur : stratégies audacieuses pour prendre en main le devenir de votre secteur et créer les marchés de demain* (L. COHEN, trad.). Paris, France : InterEditions. (Ouvrage original publié en 1994 sous le titre *Competing for the future: Breakthrough strategies for seizing control of your industry and creating the markets of tomorrow*. Boston, MA : Harvard Business School Press).
- HANCHANE, S. et STANKIEWICZ, F. (2004). *Propositions pour une théorie organisationnelle de la formation – Les enseignements de l'enquête Formation continue 2000*. Communication présentée aux Journées de microéconomie appliquée, Lille, France.
- HAND, H. H., RICHARDS, M. D. et SLOCUM, J. W. Jr. (1973). Organizational climate and the effectiveness of a human relations training program. *Academy of Management Journal*, 16(2), 185-195.
- HARNOIS, E. et FABI, B. (1994). Les attentes des professionnels oeuvrant en contexte de gestion de projets à l'égard de la gestion des ressources humaines. *Revue internationale en gestion et management de projets*, 1(4), 21-43.
- HARRIS, M. M. et SCHAUBROECK, J. (1988). A meta-analysis of self-supervisor, self-peer, and peer-supervisor ratings. *Personnel Psychology*, 41(1), 43-62.
- HART, S. A., GAMACHE, M., LEJEUNE, M. et LESEMAN, F. (dir.). (2005). *La formalisation des pratiques de formation dans les petites et moyennes entreprises manufacturières québécoises* (rapport présenté dans le cadre du programme de subvention à la recherche appliquée du Fonds national de formation de la main-d'œuvre). Montréal, QC, Canada : TRANSPOL, INRS-UCS.
- HASSETT J. (1992). Simplifying ROI. *Training*, 29(9), 53-57.
- HATCH, N. W. et DYER, J. H. (2004). Human capital and learning as a source of sustainable competitive advantage. *Strategic Management Journal*, 25(12), 1155-1178.
- HAVEMAN, R. H. et WOLFE, B. L. (1984). Schooling and economic well-being: The role of nonmarket effects. *The Journal of Human Resources*, 19(3), 377-407.
- HAVET, N. (2006). La valorisation salariale et professionnelle de la formation en entreprise diffère-t-elle selon le sexe ? : l'exemple canadien (documents de travail n° 06-02). Écully, France : Université Lumière-Lyon 2-CNRS, Groupe d'analyse et de théorie économique (GATE).
- HENRIPIN, M. (1998). *La formation continue du personnel des entreprises. Vers la gestion des compétences par l'entreprise et par chaque employé*. Sainte-Foy, QC, Canada : Conseil supérieur de l'éducation.
- HEROLD, D. M., DAVIS, W., FEDOR, D. B. et PARSONS, C. K. (2002). Dispositional influences on transfer of learning in multistage training programs. *Personnel Psychology*, 55(4), 851-869.
- HESSELING, P. (1966). *Strategy of evaluation research in the field of supervisory and management training*. Assen, Pays-Bas : Van Gorcum & Comp.
- HESSELING, P. (1971). Evaluation of management training in some european countries. Dans L. E. ABT et B. F. RIESS (dir.), *Clinical psychology and industrial organization* (chap. 5, p. 91-105). New York, NY : Grune & Stratton.
- HICKS, W. D. et KLIMOSKI, R. J. (1987). Entry into training programs and its effects on training outcomes: A field experiment. *Academy of Management Journal*, 30(3), 542-552.
- HILGARD, E. R., IRVINE, R. P. et WHIPPLE, J. E. (1953). Rote memorization, understanding, and transfer: An extension of Katona's card-trick experiments. *Journal of Experimental Psychology*, 46(4), 288-292.
- HIRIGOYEN, G. (1997). Stratégie et finance. Approche par la création de valeur. Dans Y. SIMON et P. JOFFRE (dir.), *Encyclopédie de gestion* (2^e éd., t. 3, art. 162, p. 3064-3092). Paris, France : Economica.

- HLADY RISPAL, M. (2000, janvier-février). Une stratégie de recherche en gestion : l'étude de cas. *Revue française de gestion*, 127, 61-70.
- HLADY RISPAL, M. (2002). *La méthode des cas. Application à la recherche en gestion*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- HOIBERG, A. et BERRY, N. H. (1978). Expectations and perceptions of Navy life. *Organizational Behavior and Human Performance*, 21(2), 130-145.
- HOLLENBECK, K. (1990). *Dislocated worker human capital depreciation and recovery* (cahier de recherche n° 90-04). Kalamazoo, MI : W.E. Upjohn Institute for Employment Research.
- HOLLOWAY, J., LEWIS, J. et MALLORY, G. (dir.). (1995). *Performance measurement and evaluation*. Londres, Royaume-Uni : Sage Publications.
- HOLTON, E. F. III (1995). A snapshot of needs assessment. Dans J. J. PHILLIPS et E. F. III HOLTON (dir.), *In action: Conducting needs assessment* (p. 1-12). Alexandria, VA : ASTD Press.
- HOLTON, E. F. III (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-21.
- HOLTON, E. F. III (2000). What's really wrong: Diagnosis for learning transfer system change. Dans E. F. III HOLTON, T. T. BALDWIN et S. S. NAQUIN (dir.), *Managing and changing learning transfer systems, Advances in developing human resources*, 8, 7-22.
- HOLTON, E. F. III (2003). What's really wrong: Diagnosis for learning transfer system change. Dans E. F. III HOLTON et T. T. BALDWIN (dir.), *Improving learning transfer in organizations* (chap. 4, p. 59-79). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- HOLTON, E. F. III et BALDWIN, T. T. (2000). Making transfer happen: An action perspective on learning transfer systems. Dans E. F. III HOLTON, T. T. BALDWIN et S. S. NAQUIN (dir.), *Managing and changing learning transfer systems, Advances in developing human resources*, 8, 1-6.
- HOLTON, E. F. III et BALDWIN, T. T. (2003). Making transfer happen: An action perspective on learning transfer systems. Dans E. F. III HOLTON et T. T. BALDWIN (dir.), *Improving learning transfer in organizations* (chap. 1, p. 3-15). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- HOLTON, E. F. III, BATES, R. A., BOOKTER, A. I. et YAMKOVENKO, B. V. (2007). Convergent and divergent validity of the learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 18(3), 385-419.
- HOLTON, E. F. III, BATES, R. A., SEYLER, D. L. et CARVALHO, M. B. (1997a). Final word: Reply to Newstrom's and Tang's reactions. *Human Resource Development Quarterly*, 8(2), 145-149.
- HOLTON, E. F. III, BATES, R. A., SEYLER, D. L. et CARVALHO, M. B. (1997b). Toward construct validation of a transfer climate instrument. *Human Resource Development Quarterly*, 8(2), 95-113.
- HOLTON, E. F. III, BATES, R. A. et RUONA, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360.
- HOLTON, E. F. III, CHEN, H.-C. et NAQUIN, S. S. (2003). An examination of learning transfer system characteristics across organizational settings. *Human Resource Development Quarterly*, 14(4), 459-482.
- HOLZER, H. J., BLOCK, R. N., CHEATHAM, M. et KNOTT, J. H. (1993). Are training subsidies for firms effective? The Michigan experience. *Industrial and Labor Relations Review*, 46(4), 625-636.
- HUCZYNSKI, A. A. et LEWIS, J. W. (1980). An empirical study into the learning transfer process in management training. *Journal of Management Studies*, 17(2), 227-240.

- HUINT, P. et SAKS, A. M. (2003). Translating training science into practice: A study of managers' reactions to posttraining transfer interventions. *Human Resources Development Quarterly*, 14(2), 181-198.
- HUSELID, M. A. (1995). The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance. *Academy of Management Journal*, 38(3), 635-672.
- HUSELID, M. A., JACKSON, S. E. et SCHULER, R. S. (1997). Technical and strategic human resource management effectiveness as determinants of firm performance. *Academy of Management Journal*, 40(1), 171-188.
- ICHNIOWSKI, C., KOCHAN, T. A., LEVINE, D., OLSON, C. et STRAUSS, G. (1996). What works at work: Overview and assessment. *Industrial Relations*, 35(3), 299-333.
- ICHNIOWSKI, C., SHAW, K. et PRENNUSHI, G. (1997). The effects of human resource management practices on productivity: A study of steel finishing lines. *American Economic Review*, 87(3), 291-313.
- IFOP pour L'Étudiant (2006, février). *Les salariés et la formation professionnelle* (résultats détaillés). Paris, France : auteur. Récupéré de <http://www.ifop.com>
- IGALENS, J. (1991). *Audit des ressources humaines*. Rueil-Malmaison, France : Liaisons.
- IGALENS, J. (1993). Images de la gestion des ressources humaines dans le discours de la qualité. Dans J. BRABET (dir.), *Repenser la gestion des ressources humaines ?* (chap. 4, p. 143-161). Paris, France : Economica.
- IGALENS, J. (1995). Comptabilité et gestion des ressources humaines : un exemple de confusion des genres. Dans *Actes du colloque « Comptabilité et gestion des ressources humaines » (AFC et AGRH)* (p. 7-21). Toulouse, France : Presses de l'Université des Sciences Sociales de Toulouse.
- IGALENS, J. (2003, septembre). DRH aujourd'hui, DRS demain ? *Personnel*, 442, 55-57.
- IGALENS, J. (2004). Gestion des ressources humaines. Dans P. CARRÉ et P. CASPAR (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (2^e éd., chap. 4, p. 81-101). Paris, France : Dunod.
- IGALENS, J. (2005). Préface. Dans J.-M. PERETTI (dir.), *Tous reconnus* (p. 23-29). Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- IGALENS, J. et PENAN, H. (1994). *La normalisation*. Paris, France : PUF.
- IGALENS, J. et ROUSSEL, P. (1998). *Méthodes de recherche en gestion des ressources humaines*. Paris, France : Economica.
- INGHAM, J. M. (1991). Matching instruction with employee perceptual preference significantly increases training effectiveness. *Human Resource Development Quarterly*, 2(1), 53-64.
- Institut international de l'audit social (IAS) (2006). *Référentiel IAS:2006 de l'audit social*. Cergy Pontoise, France : auteur. Récupéré du site de l'IAS : <http://www.auditsocial.org>
- Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) (2011). *Enquête emploi 2010*. Paris, France : auteur. Récupéré en septembre 2011 du site de l'INSEE : <http://www.insee.fr>
- JANSOLIN, P. (1990, juillet). Dépenses de formation continue des entreprises : 2,74 % de la masse salariale en 1988. *Bref*, 56.
- JANSOLIN, P. (1992, juin). Dépenses de formation continue des entreprises : 3,10 % de la masse salariale en 1990. *Bref*, 77.
- JAUCH, R. et SKIGEN, M. (1974). Human resource accounting: A critical evaluation. *Management Accounting*, 55(11), 33-36.

- JENNINGS, P. D. (1994). Viewing macro HRM from without: Political and institutional perspectives. G. R. FERRIS (dir.), *Research in personnel and human resources management* (vol. 12, p. 1-40). Greenwich, CT : JAI Press.
- JICK, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611.
- JOBERT, G. (1985, septembre). Processus de professionnalisation et production du savoir. *Éducation permanente*, 80, 125-145.
- KANFER, R. et ACKERMAN, P. L. (1989). Motivation and cognitive abilities: An integrative/aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 657-690.
- KAPSALIS, C. (1996, août). *Formation parrainée par l'employeur : facteurs déterminants – Une analyse de l'enquête sur l'éducation et la formation des adultes (1994)* (document de travail n° R-96-14F). Ottawa, ON, Canada : Développement des ressources humaines Canada, Direction générale de la recherche appliquée.
- KARL, K. A. et UNGSRITHONG, D. (1992). Effects of optimistic versus realistic previews of training programs on self-reported transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 3(4), 373-384.
- KATZ, D. et KAHN, R. L. (1966). *The social psychology of organizations*. New York, NY : John Wiley & Sons.
- KAUFMAN, R. et KELLER, J. M. (1994). Levels of evaluation: Beyond Kirkpatrick. *Human Resource Development Quarterly*, 5(4), 371-380.
- KAUFMAN, R., KELLER, J. M. et WATKINS, R. (1995). What works and what doesn't: Evaluation beyond Kirkpatrick. *Performance & Instruction*, 35(2), 8-12.
- Kelformation.com (2007, février). *Droit individuel à la formation : quelle réalité pour les salariés ?* (livre blanc). Paris, France : auteur. Récupéré de <http://www.keldif.com>
- KHASAWNEH, S., BATES, R. et HOLTON E. F. III (2006). Construct validation of an Arabic version of the learning transfer system inventory for use in Jordan. *International Journal of Training and Development*, 10(3), 180-194.
- KIRKPATRICK, D. L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco, CA : Berrett-Koehler.
- KIRKPATRICK, D. L. (1996). Invited reaction: Reaction to Holton article. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 23-25.
- KIRKPATRICK, D. L. (1998). *Evaluating training programs: The four levels* (2^e éd.). San Francisco, CA : Berrett-Koehler.
- KIRKPATRICK, D. L. et KIRKPATRICK, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3^e éd.). San Francisco, CA : Berrett-Koehler.
- KIRKPATRICK, J. D. (2006). Using balanced scorecards to transfer learning to behaviour. Dans D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick, *Evaluating training programs: The four levels* (3^e éd., chap. 10, p. 82-94). San Francisco, CA : Berrett-Koehler.
- KIRKPATRICK, J. D. et KIRKPATRICK, W. K. (2010). ROE's rising star: Why return on expectations is getting so much attention. *Training+Development*, 64(8), 34-38.
- KIRKPATRICK, J. D. et KIRKPATRICK, W. K. (2011). Creating ROE: The end is the beginning. *Training+Development*, 65(11), 60-64.
- KIRKWOOD, T. et PANGARKAR, A. (2004, août-septembre). Attaquer le mal à la racine. Les principaux défis de la formation : comment les relever. www.managementmag.com.
- KLARSFELD, A. et LOZIER-LEROUX, F. (2002). Stratégie et ressources humaines : quelles conceptions pour quelle articulation ? Dans *Actes du XIII^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)* (t. 2, p. 269-280). Nantes, France. Récupéré du site de l'AGRH, section *Actes des congrès* : <http://www.agrh.eu>

- KNOWLES, M. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- KOCHAN, T. A. et OSTERMAN, P. (1994). *The mutual gains enterprise: Forging a winning partnership among labor, management, and government*. Boston, MA : Harvard Business School Press.
- KOENIG, G. (1993, novembre). Production de la connaissance et constitution des pratiques organisationnelles. *Revue de gestion des ressources humaines*, 9, 4-17.
- KOENIG, G. (2005). Études de cas et évaluation de programmes : une perspective campbellienne. Dans *Actes de la XIV^e Conférence de l'AIMS*. Angers, France. Récupéré du site de l'AIMS, section Ressources : <http://www.strategie-aims.com>
- KOENIG, G. (2006, janvier). L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux. *Revue française de gestion*, 160, 293-306.
- KOZLOWSKI, S. W. J., BROWN, K. G., WEISSBEIN, D., CANNON-BOWERS, J. A. et SALAS, E. (2000). A multilevel approach to training effectiveness: Enhancing horizontal and vertical transfer. Dans K. J. KLEIN et S. W. J. KOZLOWSKI (dir.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions* (chap. 4, p. 157-210). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- KOZLOWSKI, S. W. J. et HULTS, B. M. (1987). An exploration of climates for technical updating and performance. *Personnel Psychology*, 40(3), 539-563.
- KOZLOWSKI, S. W. J. et SALAS, E. (1997). An organizational systems approach for the implementation and transfer of training. Dans J. K. FORD, S. W. J. KOZLOWSKI, K. KRAIGER, E. SALAS et M. S. TEACHOUT (dir.), *Improving training effectiveness in work organizations* (chap. 10, p. 247-287). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- KRAIGER, K. (dir.). (2002). *Creating, implementing, and managing effective training and development: State-of-the-art lessons for practice*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- KRAIGER, K., FORD, J. K. et 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., SALAS, E. et CANNON-BOWERS, J. A. (1995). Measuring knowledge organization as a method for assessing learning during training. *Human Factors*, 37(4), 804-816.
- KUPRITZ, V. W. (2002). The relative impact of workplace design on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 13(4), 427-447.
- LABERGE, M., WILS, T. et LABELLE, C. (1995). La formation : un atout en période de forte turbulence. *Gestion*, 20(2), 16-21.
- LACOURSIÈRE, R., FABI, B., ST PIERRE, J. et ARCAND, M. (2005). Effets de certaines pratiques de GRH sur la performance de PME manufacturières : vérification de l'approche universaliste. *Revue internationale P.M.E.*, 18(2), 43-73.
- LADO, A. A. et WILSON, M. C. (1994). Human resource systems and sustained competitive advantage: A competency-based perspective. *Academy of Management Review*, 19(4), 699-727.
- LADSOUS, B. (2004). À la quête du sens. Dans M. DENNERY, *Réforme de la formation professionnelle. Les clés pour réussir sa mise en œuvre* (p. 9-11). Paris, France : ESF.
- LAKER, D. R. (1990). Dual dimensionality of training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 1(3), 209-223.
- LANGLEY, A. (1999). Strategies for theorizing from process data. *Academy of Management Review*, 24(4), 691-710.
- LANGLEY, A. (2004). *Méthodes de recherche qualitative en gestion* (recueil de textes – notes de séminaire doctoral). Montréal, QC, Canada : HEC Montréal.

- LAPIERRE, G., LABONTÉ, A. et TÉTREAU, H. (2005, mars). *L'évaluation formative de la loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (loi du 1 %). Rapport d'enquête auprès des employés*. Québec, QC, Canada : Ministère de l'emploi et de la solidarité sociale, Gouvernement du Québec, Direction de l'évaluation, Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique et Direction générale des politiques.
- LAPIERRE, G., MÉTHOT, N. et TÉTREAU, H. (2005, février). *L'évaluation de la loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (loi du 1 %). Rapport de la deuxième enquête auprès des employeurs assujettis à la loi*. Québec, QC, Canada : Ministère de l'emploi, de la solidarité sociale et de la famille, Gouvernement du Québec, Direction de l'évaluation, Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique et Direction générale des politiques.
- LAROCHE, R. et HACCOUN, R. R. (1999). Maximiser le transfert des apprentissages en formation : un guide pour le praticien. *Revue québécoise de psychologie*, 20(1), 11-26.
- LAROCHE, G. (2006). *L'encadrement post-formation et le transfert des apprentissages en milieu de travail en contexte de coopération internationale* (thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, QC, Canada.
- LATHAM, G. P. (2007). A speculative perspective on the transfer of behavioral science findings to the workplace: "The times they are a-changin". *Academy of Management Journal*, 50(5), 1027-1032.
- LATOUR, B. (1989). *La science en action*. Paris, France : La Découverte.
- LATOUR, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*. Paris, France : La Découverte.
- LAURIOL, J. (2003, novembre). *La recherche doctorale en management stratégique : quelques propositions pour définir et apprécier une « bonne thèse »* (cahier de recherche n° 03-08). Montréal, QC, Canada : Centre d'études en transformation des organisations (CETO), HEC Montréal.
- LAWLER, E. E. III (2007). Why HR practices are not evidence-based. *Academy of Management Journal*, 50(5), 1033-1036.
- LAYARD, R., ROBINSON, P. et STEEDMAN, H. (1995, décembre). *Lifelong learning* (papier occasionnel n° 9). Londres, Royaume-Uni : Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science.
- LEAVITT, H. J. (1965). Applied organizational change in industry: Structural, technological and humanistic approaches. Dans J. G. MARCH (dir.), *The handbook of organizations* (chap. 27, p. 1144-1170). Chicago, IL : Rand McNally.
- LEBAS, M. (1995, juillet-août). Oui, il faut définir la performance. *Revue française de comptabilité*, 269, 66-71.
- LE BLANC, P. V., RICH, J. T. et MULVEY, P. W. (2000). Improving the return on human capital: New metrics. *Compensation & Benefits Review*, 32(1), 13-20.
- LE BOTERF, G. (1988). *Le schéma directeur des emplois et des ressources humaines : un outil de management stratégique*. Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (1990). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation : 75 fiches-outils*. Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (2006). *Ingénierie et évaluation des compétences* (5^e éd.). Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G., BARZUCCHETTI, S. et VINCENT, F. (1992). *Comment manager la qualité de la formation* (2^e éd.). Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G., DUPOUEY, P. et VIALLET, F. (1985). *L'audit de la formation professionnelle* (3^e éd., réimpression : 1990). Paris, France : Les Éditions d'Organisation.

- LECKIE, N., LÉONARD, A., TURCOTTE, J. et WALLACE, D. (2001, septembre). *Pratiques de ressources humaines : perspectives des employeurs et des employés* (rapport n° 71-584-MIF2001001). Ottawa, ON, Canada : Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada.
- LEE, S. H. et PERSHING, J. A. (1999). Effective reaction evaluation in evaluating training programs: Purposes and dimension classification. *Performance Improvement*, 38(8), 32-39.
- LE GORREC, P. (1988, octobre). Formation = investissement... Oui, mais... *Éducation permanente*, 95, 95-98.
- LE LOUARN, J.-Y. (1995). Doit-on prendre la gestion des ressources humaines au sérieux ? *Gestion*, 20(1), 10-11.
- LE LOUARN, J.-Y. (2004). Gestion des ressources humaines et performance de la firme. Dans F. BOURNOIS et P. LECLAIR (dir.), *Gestion des ressources humaines : regards croisés en l'honneur de Bernard Galambaud* (chap. 3, p. 51-60). Paris, France : Economica.
- LE LOUARN, J.-Y. (2005). *Le capital humain et sa gestion peuvent-ils créer de la valeur ?* Communication présentée au séminaire du GREGOR, IAE de Paris, France.
- LE LOUARN, J.-Y. (2006). *Le capital humain et sa gestion peuvent-ils créer de la valeur ?* Communication présentée au séminaire du GRAPHE, IAE de Lille, France.
- LE LOUARN, J.-Y. et GOSSELIN, A. (2000). GRH et profits : y a-t-il un lien ? *Effectif*, 3(2), 18-23.
- LE LOUARN, J.-Y. et POTTIEZ, J. (2010). Validation partielle du modèle d'évaluation des formations de Kirkpatrick. Dans *Actes du XXI^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)*, Rennes-Saint-Malo, France. Récupéré du site de l'AGRH, section Actes des congrès : <http://www.agrh.eu>
- LE LOUARN, J.-Y. et WILS, T. (2001). *L'évaluation de la gestion des ressources humaines : du contrôle des coûts au retour sur l'investissement humain*. Rueil-Malmaison, France : Liaisons.
- LE MOIGNE, J.-L. (1990). Épistémologies constructivistes et sciences de l'organisation. Dans A. C. MARTINET (dir.), *Épistémologies et sciences de gestion* (chap. 3, p. 81-140). Paris, France : Economica.
- LE MOIGNE, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes* (2^e éd. corrigée : 1999). Paris, France : PUF.
- LÉNÉ, A. (2000, septembre-décembre). Le fragile équilibre de la formation en alternance. Un point de vue économique. *Formation emploi*, 72, 15-33.
- LE NY, O.-M. (1992). Impact de l'environnement externe et interne sur la définition des politiques de gestion des ressources humaines dans les PME. Dans *Actes du III^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)* (p. 399-405). Lille, France. Récupéré du site de l'AGRH, section Actes des congrès : <http://www.agrh.eu>
- LEPAK, D. P. et SNELL, S. A. (1999). The human resource architecture: Toward a theory of human capital allocation and development. *Academy of Management Review*, 24(1), 31-48.
- LESTER, S. W. et KICKUL, J. (2001). Psychological contracts in the 21st century: What employees value most and how well organizations are responding to these expectations. *Human Resource Planning*, 24(1), 10-21.
- LEVITT, B. et MARCH, J. G. (1988). Organizational Learning. *Annual Review of Sociology*, 14(4), 319-340.
- LEVY, R. (2005, 3^e trimestre). Les doctorants CIFRE : médiateurs entre laboratoires de recherche universitaires et entreprises. *Revue d'économie industrielle*, 111, 79-96.
- LEWIN, K. (1959). *Psychologie dynamique. Les relations humaines*. Paris, France : PUF.
- LEWIS, P. et THORNHILL, A. (1994). The evaluation of training: An organizational culture approach. *Journal of European Industrial Training*, 18(8), 25-32.

- LEYMARIE, S. (2001). *La prise en compte de l'investissement immatériel – Cas d'expérimentations* (document de recherche n° 2001-02). Orléans, France : LOG, IAE d'Orléans.
- LIM, D. H. et JOHNSON, N. D. (2002). Trainee perceptions of factors that influence learning transfer. *International Journal of Training and Development*, 6(1), 36-48.
- LILOUVILLE, J. et BAYAD, M. (1995). Stratégies de gestion des ressources humaines et performances dans les PME : résultats d'une recherche exploratoire. *Gestion 2000*, 11(1), 159-179.
- LIVIAN, Y.-F. (2003). L'intervention en entreprise. Dans J. ALLOUCHE (dir.), *Encyclopédie des ressources humaines* (p. 769-777). Paris, France : Vuibert.
- LOGOSSAH, K. D. A. (1994). Capital humain et croissance économique : une revue de la littérature. *Économie et prévision*, 5(116), 17-34.
- LORINO, P. (1995). *Comptes et récits de la performance. Essai sur le pilotage de l'entreprise*. Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- LORSCH, J. W. et ALLEN, S. A. III (1973). *Managing diversity and interdependence: An organizational study of multidivisional firms*. Boston, MA : Harvard University Press.
- LORSCH, J. W. et MORSE, J. J. (1974). *Organizations and their members: A contingency approach*. New York, NY : Harper & Row.
- LOUART, P. (1990a). *La gestion des hommes : une création sous contraintes* (cahier de recherche). Lille, France : CLAREE, IAE de Lille.
- LOUART, P. (1990b). Trois paradoxes en gestion des ressources humaines. Dans *Actes du I^{er} congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)* (p. 175-190). Bordeaux, France. Récupéré du site de l'AGRH, section Actes des congrès : <http://www.agrh.eu>
- LOUART, P. (1993). L'intervention en gestion des ressources humaines. Dans J. BRABET (dir.), *Repenser la gestion des ressources humaines ?* (chap. 7, p. 249-291). Paris, France : Economica.
- LOUART, P. (1995). *Succès de l'intervention en gestion des ressources humaines*. Rueil-Malmaison, France : Liaisons.
- LOUART, P. (1996). Enjeux et mesures d'une GRH performante. Dans A.-M. FERICELLI et B. SIRE (dir.), *Performance et ressources humaines* (p. 1-15). Paris, France : Economica.
- LOUART, P. (2002). *Les acteurs de la GRH* (cahier de recherche). Lille : CLAREE, IAE de Lille.
- LOUART, P. (2006a). Fiabilité. Récupéré en juin 2006 de <http://www.dico-rh.net>
- LOUART, P. (2006b). Validité. Récupéré en juin 2006 de <http://www.dico-rh.net>
- LOUART, P. (n.d.). La formation et la gestion des compétences. *Précis de gestion des ressources humaines* (ouvrage non publié, chap. 8). Récupéré de l'auteur.
- LOUART, P. et le GRHEP (1993). Les champs de tension en gestion des ressources humaines. Dans J. BRABET (dir.), *Repenser la gestion des ressources humaines ?* (chap. 5, p. 165-212). Paris, France : Economica.
- LYNCH, L. M. et BLACK, S. E. (1995). *Beyond the incidence of training: Evidence from a national employers survey* (document de travail n° 5231). Cambridge, MA : National Bureau of Economic Research.
- MACDUFFIE, J. P. (1995). Human resource bundles and manufacturing performance: Organizational logic and flexible production systems in the world auto industry. *Industrial and Labor Relations Review*, 48(2), 197-221.
- MAHÉ DE BOISLANDELLE, H. (1988). *Gestion des ressources humaines dans les PME*. Paris, France : Economica.

- MAHÉ DE BOISLANDELLE, H. (1996). Effet de grossissement et management des ressources humaines en PME. Dans *Actes du III^e congrès international francophone sur la PME (CIFPME)*. Trois-Rivières, QC, Canada.
- MAINAUD, T. (2009, octobre). L'offre de formation continue en 2007. *Premières informations et premières synthèses*, 40.4.
- MALASSINGNE, P. (2007). *Mesurer l'efficacité de la formation. Évaluer le résultat et la rentabilité*. Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- MALLET, J. (1993). Politique de formation en entreprise : de la co-émergence structure/culture et sens. Dans *Actes du IV^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)* (p. 328-332). Jouy-en-Josas, France. Récupéré du site de l'AGRH, section *Actes des congrès* : <http://www.agrh.eu>
- MAMLOUK, Z. B. A. et DHAOUADI, N. (2007, juillet-octobre). e-formation et développement des compétences. *La revue des sciences de gestion*, 226-227, 173-182.
- MARCHESNAY, M. (1993). *Management stratégique*. Paris, France : Eyrolles.
- MARK, M. M., HENRY, G. T. et JULNES, G. (2000). *Evaluation: An integrated framework for understanding, guiding, and improving policies and programs*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- MARMUSE, C. (1997). Performance. Dans Y. SIMON et P. JOFFRE (dir.), *Encyclopédie de gestion* (2^e éd., t. 2, art. 118, p. 2194-2208). Paris, France : Economica.
- MAROY, C. (2000). Normativité des politiques de formation et transitions contemporaines : quel équilibre entre individuation et logiques collectives ? Dans V. VANDENBERGHE (dir.), *La formation professionnelle continue. Transformations, contraintes et enjeux* (p. 19-37). Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia-Bruylant.
- MAROY, C. et CONTER, B. (2000). Développement et individualisation des politiques de formation des adultes. *Recherches sociologiques*, 31(1), 41-53.
- MARTINET, A. C. (1990). Grandes questions épistémologiques et sciences de gestion. Dans A. C. MARTINET (dir.), *Épistémologies et sciences de gestion* (chap. 1, p. 9-29). Paris, France : Economica.
- MARTOCCHIO, J. J. (1994). Effects of conceptions of ability on anxiety, self-efficacy, and learning in training. *Journal of Applied Psychology*, 79(6), 819-825.
- MARTOCCHIO, J. J. et HERTENSTEIN, E. J. (2003). Learning orientation and goal orientation context: Relationships with cognitive and affective learning outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 14(4), 413-434.
- MARTOCCHIO, J. J. et WEBSTER, J. (1992). Effects of feedback and cognitive playfulness on performance in microcomputer software training. *Personnel Psychology*, 45(3), 553-578.
- MARTON, F. et BOOTH, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- MARTORY, B. (1999). *L'évaluation des immatériels : un point de vue gestionnaire* (rapport technique). Paris, France : PESOR, Université Paris-Sud 11.
- MARTORY, B. (2005). *Contrôle de gestion sociale* (5^e éd.). Paris, France : Vuibert.
- MARTORY, B. et CROZET, D. (1986). *Gestion des ressources humaines* (2^e éd.). Paris, France : Nathan.
- MARUANI, M. et REYNAUD, E. (1993). *Sociologie de l'emploi*. Paris, France : La Découverte.
- MASLOW, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York, NY : Harper & Row.
- MATHEWS, B. P., UENO, A., KEKALE, T., REPKA, M., PEREIRA, Z. L. et SILVA, G. (2001). Quality training: Needs and evaluation-findings from a european survey. *Total Quality Management*, 12(4), 483-490.
- MATHIEU, G. (1988, octobre). Investissons-nous dans la formation ? *Éducation permanente*, 95, 77-83

- MATHIEU, J. E. et MARTINEAU, J. W. (1997). Individual and situational influences on training motivation. Dans J. K. FORD, S. W. J. KOZLOWSKI, K. KRAIGER, E. SALAS et M. S. TEACHOUT (dir.), *Improving training effectiveness in work organizations* (chap. 8, p. 193-221). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- MATHIEU, J. E., MARTINEAU, J. W. et TANNENBAUM, S. I. (1993). Individual and situational influences on the development of self-efficacy: Implications for training effectiveness. *Personnel Psychology*, 46(1), 125-147.
- MATHIEU, J. E., TANNENBAUM, S. I. et SALAS, E. (1992). Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness. *Academy of Management Journal*, 35(4), 828-847.
- MAY, G. L. et KAHNWEILER, W. M. (2000). The effect of a mastery practice design on learning and transfer in behavior modeling training. *Personnel Psychology*, 53(2), 353-373.
- MBENGUE, A. et VANDANGEON-DERUMEZ, I. (2003). Analyse causale et modélisation. Dans R.-A. THIÉTART (dir.), *Méthodes de recherche en management* (2^e éd., chap. 12, p. 335-372). Paris, France : Dunod.
- MCARTHUR, A. W. et NYSTROM, P. C. (1991). Environmental dynamism, complexity, and munificence as moderators of strategy-performance relationships. *Journal of Business Research*, 23(4), 349-361.
- MCCRACKEN, M. et WINTERTON, J. (2006). What about the managers? Contradictions between lifelong learning and management development. *International Journal of Training and Development*, 10(1), 55-66.
- MCINTYRE, D. (1994, août). *Training and development 1993: Policies, practices and expenditures* (rapport 128-94). Ottawa, ON, Canada : Conference Board of Canada, Human Resources Research Group.
- MCMAHAN, G. C., VIRICK, M. et WRIGHT, P. M. (1999). Alternative theoretical perspectives for strategic human resource management revisited: Progress, problems, and prospects. Dans P. M. WRIGHT, L. DYER, J. W. BOUDREAU et G. T. MILKOVICH (dir.), *Strategic human resources management in the twenty-first century* (p. 99-122). Supplément 4 à G. R. FERRIS (dir.), *Research in personnel and human resources management*. Stamford, CT : JAI Press.
- MERCIER, S. et GUINN-MILLIOT, S. (2003). La théorie des parties prenantes : un cadre conceptuel fécond pour la responsabilité sociale de l'entreprise ? Dans *Actes de la V^e Université de printemps de l'Audit Social* (p. 249-259). Corte, France.
- MERCIER, E. et SCHMIDT, G. (2004). *Gestion des ressources humaines*. Paris, France : Pearson Education.
- MEIGNANT, A. (1986). *La formation : atout stratégique pour l'entreprise*. Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- MEIGNANT, A. (1992). La formation continue dans l'entreprise : de la gestion au management. Dans J.-P. HELFER et J. ORSONI (dir.), *Encyclopédie du management* (t. 2, p. 788-806). Paris, France : Vuibert.
- MEIGNANT, A. (2000). *Ressources humaines : déployer la stratégie*. Rueil-Malmaison, France : Liaisons.
- MEIGNANT, A. (2003). *Manager la formation* (6^e éd.). Rueil-Malmaison, France : Liaisons.
- MEIGNANT, A. (2004). Quel est le rôle pour le DRH dans la responsabilité sociale de l'entreprise ? Dans *Actes de la XXII^e Université d'été de l'Audit Social* (p. 48-52). Luxembourg.
- MEIGNANT, A. (2006). *Manager la formation* (7^e éd.). Rueil-Malmaison, France : Liaisons.

- MEIRIEU, P., DEVELAY, M., DURAND, C. et MARIANI, Y. (dir.). (1996). *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue* (actes du colloque organisé à l'Université Lumière-Lyon 2). Lyon, France : CRDP de l'académie de Lyon.
- MERLE, V. (2008). *Groupe de travail sur la validation des acquis de l'expérience* (rapport remis le 22 décembre 2008 à Laurent Wauquiez, secrétaire d'état à l'emploi). Paris, France : La Documentation française.
- MESCHI, P.-X. (1993). Pratique de formation dans les entreprises françaises : caractéristiques et contingence organisationnelle. Dans *Actes du IV^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)* (p. 333-343). Jouy-en-Josas, France. Récupéré du site de l'AGRH, section *Actes des congrès* : <http://www.agrh.eu>
- MESCHI, P.-X. et ROGER, A. (1992). *Les déterminants organisationnels des pratiques de formation dans les co-entreprises internationales* (document de travail n° 393). Aix-en-Provence, France : CEROG, IAE d'Aix-en-Provence.
- MEYER-DOHM, P. (1988, octobre). La formation dans l'entreprise considérée comme un investissement. *Éducation permanente*, 95, 187-199.
- MICHUN, S. (2004). Petites entreprises et formation continue : quelle intermédiation ? Dans *Actes du VII^e congrès international francophone sur l'entrepreneuriat et la PME (CIFEPME)*. Montpellier, France.
- MILES, M. B. et HUBERMAN, A. M. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes* (C. DE BACKER et V. LAMONGIE, trad.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université. (Ouvrage original publié en 1984 sous le titre *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA : Sage Publications).
- MILES, M. B. et HUBERMAN, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd., M. HLADY RISPAL, trad.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université. (Ouvrage original publié en 1994 sous le titre *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications).
- MILES, R. E. et SNOW, C. C. (1994). Designing strategic human resource systems. *Organizational Dynamics*, 13(1), 36-52.
- MILES, R. H. et CAMERON, K. S. (1982). *Coffin nails and corporate strategies*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- MILLER, R. et WURZBURG, G. (1995, avril-mai). Investing in human capital. *The OECD Observer*, 193, 16-19.
- MILLER, W. (1999). Building the ultimate resource. *Management Review*, 88(1), 42-45.
- MINCER, J. (1958). Investment in human capital and personal income distribution. *Journal of Political Economy*, 66(4), 281-302.
- MINGASSON, M. (2002). *Le guide du e-learning. L'organisation apprenante*. Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale (2003, décembre). *Le contrôle de la formation professionnelle en 2001 et 2002*. Paris, France : auteur.
- MINTZBERG, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations* (P. ROMELAER, trad.). Paris, France : Les Éditions d'Organisation. (Ouvrage original publié en 1979 sous le titre *The structuring of organizations: A synthesis of the research*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall).
- MINTZBERG, H. (1990). *Le management. Voyage au centre des organisations* (J.-M. BÉHAR, trad.). Paris, France : Les Éditions d'Organisation. (Ouvrage original publié 1989 en sous le titre *Mintzberg on management: Inside our strange world of organizations*. New York, NY : Free Press).

- MITCHELL, T. R., HOPPER, H., DANIELS, D., GEORGE-FALVY, J. et JAMES, L. R. (1994). Predicting self-efficacy and performance during skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*, 79(4), 506-517.
- MOHRMAN, A. M. Jr., RESNICK-WEST, S. M. et LAWLER, E. E. III (1989). *Designing performance appraisal systems. Aligning appraisals and organizational realities*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- MOLEND, M., PERSHING, J. A. et REIGELUTH, C. M. (1996). Designing instructional systems. Dans R. L. CRAIG (dir.), *The ASTD training and development handbook: A guide to human resource development* (4^e éd., chap. 13, p. 266-293). New York, NY : McGraw-Hill.
- MOLES, A. A. et MULLER, F. (1969). *Motivations adultes à la structuration de la pensée*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
- MORGAN, R. B. et CASPER, W. J. (2000). Examining the factor structure of participant reactions to training: A multidimensional approach. *Human Resource Development Quarterly*, 11(3), 301-317.
- MORIER, F. (dir.). (2005a). *Les organisations apprenantes : de l'ingénierie de formation à l'ingénierie des apprentissages*. Paris, France : GARF.
- MORIER, F. (dir.). (2005b). *Performance globale de l'entreprise : contribution des ressources humaines et de la formation à la création de valeur*. Paris, France : GARF.
- MORIER, F. (dir.). (2007). *Le plan de formation après la réforme : nouvelle opportunité pour la professionnalisation des salariés ?* Paris, France : GARF.
- MORIN, E. M., SAVOIE, A. et BEAUDIN, G. (1994). *L'efficacité de l'organisation. Théories, représentations et mesures*. Montréal, QC, Canada : Gaëtan Morin.
- MORIN, P. et DELAVALLÉE, E. (2000). *Le manager à l'écoute du sociologue*. Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- MORROW, C. C., JARRETT, M. Q. et RUPINSKI, M. T. (1997). An investigation of the effect and economic utility of corporate-wide training. *Personnel Psychology*, 50(1), 91-119.
- MOURGUES, N., ALLARD-POESI, F., AMINE, A., CHARREIRE, S. et LE GOFF, J. (dir.). (2002). *Questions de méthodes en sciences de gestion*. Colombelles, France : EMS.
- MOY, J. et McDONALD, R. (2000). *Analysing enterprise returns on training*. Leabrook, Australie : National Centre for Vocational Education Research, Australian National Training Authority.
- MUCCHIELLI, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris, France : PUF.
- MUCCHIELLI, A. (dir.). (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- MULDER, M. (2001). Customer satisfaction with training programs. *Journal of European Industrial Training*, 25(6), 321-331.
- MYERS, K. et DE BROUCKER, P. (2006). *Les trop nombreux laissés-pour-compte du système d'éducation et de formation des adultes au Canada*. Ottawa, ON, Canada : Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.
- NAQUIN, S. S. et HOLTON, E. F. III (2002). The Effects of personality, affectivity, and work commitment on motivation to improve work through learning. *Human Resource Development Quarterly*, 13(4), 357-376.
- NAUZE-FICHET, E. et TOMASINI, M. (2002). Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement. *Économie et statistique*, 354, 21-48.
- NEKKA, H. (1999). Pour une approche gestionnaire du capital humain. Dans J.-F. CASTA et J.-M. LE PAGE (dir.), *Le capital humain : dimensions économiques et managériales* (p. 169-189). Angers, France : Presses de l'Université d'Angers.

- NEUMAN, W. L. (1997). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (3^e éd.). Boston, MA : Allyn & Bacon.
- NEWSTROM, J. W. (1986). Leveraging management development through the management of transfer. *Journal of Management Development*, 5(5), 33-45.
- NICKOLS, F. W. (2003). *A stakeholder approach to evaluating training*. Récupéré du site personnel de l'auteur, section *articles* : <http://www.nickols.us>
- NICKOLS, F. W. (2005). Why a stakeholder approach to evaluating training. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 121-134.
- NOE, R. A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11(4), 736-749.
- NOE, R. A. et COLQUITT, J. A. (2002). Planning for training impact: Principles of training effectiveness. Dans K. KRAIGER (dir.) (2002), *Creating, implementing, and managing effective training and development: State-of-the-art lessons for practice* (chap. 3, p. 53-79). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- NOE, R. A. et FORD, J. K. (1992). Emerging issues and new directions for training research. Dans G. R. FERRIS et K. M. ROWLAND (dir.), *Research in personnel and human resources management* (vol. 10, p. 345-384). Greenwich, CT : JAI Press.
- NOE, R. A. et SCHMITT, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39(3), 497-523.
- NOE, R. A. et WILK, S. L. (1993). Investigation of the factors that influence employees' participation in development activities. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 291-302.
- NORMAND, C. (1991, juin). Assurer la qualité et l'efficacité des actions de formation. *Personnel*, 324, 55-58.
- OLIVER, J. R. et FLEMING, R. K. (1997). Applying within-subject methodology to transfer of training research. *International Journal of Training and Development*, 1(3), 173-180.
- OLIVERO, G., BANE, D. K. et KOPELMAN, R. E. (1997). Executive coaching as a transfer of training tool: Effects on productivity in a public agency. *Public Personnel Management*, 26(4), 461-469.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (1996a). *Apprendre à tout âge : réunion du Comité de l'éducation au niveau ministériel, 16-17 janvier 1996*. Paris, France : Les éditions de l'OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (1996b). *Mesurer le capital humain. Vers une comptabilité du savoir acquis*. Paris, France : Les éditions de l'OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (1998). *L'investissement dans le capital humain. Une comparaison internationale*. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. Paris, France : Les éditions de l'OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (1999). Formation des travailleurs adultes dans les pays de l'OCDE : Mesure et analyse. *Perspectives de l'emploi de l'OCDE* (chap. 3, p. 147-192). Paris, France : Les éditions de l'OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2001). *Du bien-être des nations. Le rôle du capital humain et social*. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. Paris, France : Les éditions de l'OCDE.
- OSTERMAN, P. (1994). How common is workplace transformation and who adopts it? *Industrial and Labor Relations Review*, 47(2), 173-188.
- OSTROFF, C. (1991). Training effectiveness measures and scoring schemes: a comparison. *Personnel Psychology*, 44(2), 353-374.

- OTTERSTEN, E. K., LINDH, T. et MELLANDER, E. (1996). *Cost and productivity effects of firm financed training* (document de travail n° 455). Stockholm, Suède : The Industrial Institute for Economic and Social Research.
- PAAS, F. G. W. C. (1992). Training strategies for attaining transfer of problem-solving skill in statistics: A cognitive-load approach. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 429-434.
- PAIN, A. (1992). *Évaluer les actions de formation*. Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- PALMERO, S. (2000). *Les effets de types de travail à temps partiel sur les attitudes au travail* (thèse de doctorat non publiée). Université d'Aix-Marseille III, Aix-en-Provence et Marseille.
- PAQUET B., KASL, E., WEINSTEIN, L. et WAITE, W. (1987). The bottom line: Here's how one company proved the business impact of management training. *Training & Development Journal*, 41(5), 27-33.
- PARADAS, A. (1991). Formation et évaluation en P.M.E. Dans *Actes du II^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)* (p. 337-345). Cergy, France. Récupéré du site de l'AGRH, section Actes des congrès : <http://www.agrh.eu>
- PARADAS, A. (1992). L'évaluation des résultats de la formation professionnelle dans les PME. Dans *Actes du III^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)* (p. 623-631). Lille, France. Récupéré du site de l'AGRH, section Actes des congrès : <http://www.agrh.eu>
- PARADAS, A. (1993a). *Contribution à l'évaluation de la formation professionnelle en PME* (thèse de doctorat non publiée). Universités de Montpellier 1 et 2, France.
- PARADAS, A. (1993b). Les conditions de succès d'une politique de formation en PME. Dans M. AMAMI (dir.), *Actes du I^{er} congrès international francophone sur la PME (CIFPME)* (p. 438-450). Carthage, Tunisie.
- PARADAS, A. (1993c). Typologie de formation et détermination des objectifs dans la PME. Dans *Actes du IV^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)* (p. 344-352). Jouy-en-Josas, France. Récupéré du site de l'AGRH, section Actes des congrès : <http://www.agrh.eu>
- PARADAS, A. (2007, juillet-octobre). Mutualiser la formation et le recrutement dans les PME : Une variété de réponses. *La revue des sciences de gestion*, 226-227, 147-155.
- PARADAS, A. et TORRÈS, O. (1996). Les politiques de formation de PME françaises de classe mondiale. *Revue internationale P.M.E.*, 9(2), 7-35.
- PARENT, D. (2002, avril). *Employer-supported training in Canada and its impact on mobility and wages* (cahier de la série scientifique n° 2002s-27). Montréal, QC, Canada : CIRANO.
- PARLIER, M. (1999). Stratégies de formation et de développement des compétences dans l'entreprise. Dans D. WEISS (dir.), *Les ressources humaines* (chap. 9, p. 413-462). Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- PARMENTIER, C. (2008). *L'ingénierie de formation*. Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- PARRY, S. B. (1996). Measuring training's ROI, *Training & Development*, 50(5), 72-77.
- PASSERON, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris, France : Nathan.
- PATRICK, J. (1992). *Training: Research and practice*. San Diego, CA : Academic Press.
- PATTON, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- PELLETIER, L. (1971, janvier-mars). La notion d'évaluation. *Éducation permanente*, 9, 5-21.

- PENROSE, E. T. (1995). *The theory of the growth of the firm* (3^e éd.). Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.
- PERETTI, J.-M. (dir.). (2006). *Tous DRH : les responsabilités ressources humaines des cadres et dirigeants* (3^e éd.). Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- PERRET, V. et SÉVILLE, M. (2003). Fondements épistémologiques de la recherche. Dans R.-A. THIÉTART (dir.), *Méthodes de recherche en management* (2^e éd., chap. 1, p. 13-33). Paris, France : Dunod.
- PERSHING, J. A. et PERSHING, J. L. (2001). Ineffective reaction evaluation. *Human Resource Development Quarterly*, 12(1), 73-90.
- PÉRY, N. (1999). *La formation professionnelle. Diagnostics, défis, enjeux*. Paris, France : Ministère de l'emploi et de la solidarité.
- PESQUEUX, Y. (2004). Apprentissage organisationnel, économie de la connaissance : mode ou modèle ? (cahier n° 6). Paris, France : LIPSOR, CNAM.
- PETERAF, M. A. (1993). The cornerstones of competitive advantage: A resource-based view. *Strategic Management Journal*, 14(3), 179-191.
- PETTIGREW, A. M. (1990). Longitudinal field research on change: Theory and practice. *Organization Science*, 1(3), 267-292.
- PFEFFER, J. (1995). Producing sustainable competitive advantage through the effective management of people. *Academy of Management Executive*, 9(1), 55-72.
- PFEFFER, J. (1998). Seven practices of successful organizations. *California Management Review*, 40(2), 96-124.
- PFEFFER, J. et SALANCIK, G. R. (1978). *The external control of organizations: A resource dependence perspective*. New York, NY : Harper & Row.
- PFEFFER, J. et VEIGA, J. F. (1999). Putting people first for organizational success. *Academy of Management Executive*, 13(2), 37-48.
- PHILLIPS, J. J. (1991). *Handbook of training evaluation and measurement methods* (2^e éd.). Houston, TX : Gulf Publishing Company.
- PHILLIPS, J. J. (dir.). (1994). *Measuring return on investment*. Alexandria, VA : ASTD Press.
- PHILLIPS, J. J. (1996). *Accountability in human resource management*. Houston, TX : Gulf Publishing Company.
- PHILLIPS, J. J. (1997). *Handbook of training evaluation and measurement methods* (3^e éd.). Houston, TX : Gulf Publishing Company.
- PHILLIPS, J. J. (dir.). (1998). *Implementing evaluation systems and processes*. Alexandria, VA : ASTD Press.
- PHILLIPS, J. J. (2000). *Measuring the return on investment for your dollars. A practical approach* (support de formation non publié). Salt Lake City, UT : Jack Phillips Center for Research.
- PHILLIPS, J. J. (2003a). *Return on investment in training and performance improvement programs* (2^e éd.). Boston, MA : Butterworth-Heinemann.
- PHILLIPS, J. J. (2003b, mai). *11 reasons why training/learning fails... and what you can do about it*. Communication présentée à la conférence et à l'exposition internationale de l'American Society for Training and Development (ASTD), session M309, San Diego, CA.
- PHILLIPS, J. M. et GULLY, S. M. (1997). Role of goal orientation, ability, need for achievement, and locus of control in the self-efficacy and goal-setting process. *Journal of Applied Psychology*, 82(5), 792-802.
- PIAGET, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris, France : PUF.
- PICHAULT, F. et NIZET, J. (2000). *Les pratiques de gestion des ressources humaines*. Paris, France : Seuil.

- PIDD, K. (2004). The impact of workplace support and identity on training transfer: A case study of drug and alcohol safety training in Australia. *International Journal of Training and Development*, 8(4), 274-288.
- PIERRAT, C. et MARTORY, B. (1996). *La gestion de l'immatériel, les leviers de l'entreprise*. Paris, France : Nathan.
- PIETTRE, F. (1989, mai). De l'évaluation à l'audit de formation. *Personnel*, 304, 64-66.
- PINE, J. et TINGLEY, J. C. (1993). ROI of soft-skills training. *Training*, 30(2), 55-60.
- PIZON, P. (1983, décembre). Coût et rentabilité de l'E.A.O. *Éducation permanente*, 70-71, 33-44.
- PLANE, J.-M. (2003). *La gestion des ressources humaines* (2^e éd.). Paris, France : Economica.
- PLASSARD, J.-M. et LOUKIL, F. (2000). *Positionnement des organismes de formation dans la branche formation continue* (note n° 321). Toulouse, France : LIRHE, Université Toulouse 1 – Sciences Sociales.
- POPELARD, M.-D. et VERNANT, D. (1997). *Les grands courants de la philosophie des sciences*. Paris, France : Seuil.
- POPPER, K. R. (1973). *La logique de la découverte scientifique* (N. THYSSEN-RUTTEN et P. DEVAUX, trad.). Paris, France : Payot. (Ouvrage original publié en 1959 sous le titre *The logic of scientific discovery*. Londres, Royaume-Uni : Hutchinson).
- POPPER, K. R. (1991). *La connaissance objective* (C. BASTYNS, trad.) (2^e éd.). Paris, France : Aubier. (Ouvrage original publié en 1972 sous le titre *Objective knowledge : An evolutionary approach*. Oxford, Royaume-Uni : Clarendon Press).
- PORTER, M. E. (1982). *Choix stratégiques et concurrence : techniques d'analyse des secteurs et de la concurrence dans l'industrie* (P. DE LAVERGNE, trad.). Paris, France : Economica. (Ouvrage original publié en 1980 sous le titre *Competitive strategy: Techniques for analyzing industries and competitors*. New York, NY : Free Press).
- PORTER, M. E. (1985). *Competitive advantage: Creating and sustaining superior performance*. New York, NY : Free Press.
- PORTER, M. E. (1986). *L'avantage concurrentiel : comment devancer ses concurrents et maintenir son avance* (P. DE LAVERGNE, trad.). Paris, France : InterEditions. (Ouvrage original publié en 1985 sous le titre *Competitive advantage: Creating and sustaining superior performance*. New York, NY : Free Press).
- PORTER, M. E. (1998). *Competitive advantage: Creating and sustaining superior performance: with a new introduction*. New York, NY : Free Press.
- PORTWOOD, J. D. et EICHINGER, R. W. (1986). Maintaining the corporate competitive edge: Human resource management at the forefront. *Human Resource Planning*, 9(4), 125-148.
- POUPART, J., DESLAURIERS, J.-P., GROULX, L.-H., LAPERRIÈRE, A., MAYER, R. et PIRES, A. P. (dir.) (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, QC, Canada : Gaëtan Morin.
- POURTOIS, J.-P. et DESMET, H. (1988). *Épistémologies et instrumentation en sciences humaines*. Liège, Belgique : Pierre Mardaga.
- PRAHALAD, C. K. et HAMEL, G. (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, 68(3), 79-91.
- PRESCOTT, J. E. (1986). Environments as moderators of the relationship between strategy and performance. *Academy of Management Journal*, 29(2), 329-346.
- PULICHINO, J. P. (2007). *Usage and value of Kirkpatrick's four levels of training evaluation* (thèse de doctorat non publiée). Université Pepperdine, Malibu, CA.
- PULLEY, M. L. (1994). Navigating the evaluation rapids. *Training & Development*, 48(9), 19-24.

- PUZENAT, C. et le Groupement des acteurs et responsables de la formation (GARF). (2004). *La recherche en formation aujourd'hui : des savoirs pour l'action*. Paris, France : GARF.
- QUÉRÉ, M. (1994). The "Convention CIFRE": A successful French incentive scheme for the management of human resources in research activity. *International Journal of Technology Management*, 9(3-4), 430-439.
- QUÉRUÉL, N. (2006, 14 novembre). La fonction RH sous les projecteurs de l'évaluation. *Le Monde*, supplément « Économie », p. VIII.
- QUINN, J. B. (1992). *Intelligent Enterprise*. New York, NY : Free Press.
- QUIÑONES, M. A. (1995). Pretraining context effects: Training assignment as feedback. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 226-238.
- RAFINON, E. (1988, octobre). La formation est et n'est pas un investissement. *Éducation permanente*, 95, 99-110.
- RAGIN, C. C. (1989). *The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkeley, CA : University of California Press.
- REDSHAW, B. (2000). Evaluating organisational effectiveness. *Industrial and Commercial Training*, 32(7), 245-248.
- REE, M. J. et EARLES, J. A. (1991). Predicting training success: Not much more than g. *Personnel Psychology*, 44(2), 321-332.
- REED, R et DEFILLIPPI, R. J. (1990). Causal ambiguity, barriers to imitation, and sustainable competitive advantage. *Academy of Management Review*, 15(1), 88-102.
- REITZ, P. (1997). L'évaluation de la formation en entreprise selon le modèle de Donald L. Kirkpatrick : un regard critique. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 12(2), 1-19.
- REYNAUD, J.-D. (1997). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale* (3^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- RICHMAN-HIRSCH, W. L. (2001). Posttraining interventions to enhance transfer: The moderating effects of work environments. *Human Resource Development Quarterly*, 12(2), 105-120.
- ROBINSON, A., WILSON, N. et ZHANG, H. (2002). *Employee ownership and firm-specific human capital*. Communication présentée à la XI^e conférence de l'International association for the economics of participation (IAFEP), Bruxelles, Belgique.
- ROBINSON, D. G. et ROBINSON, J. C. (1989). *Training for impact: How to link training to business needs and measure the results*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- ROGER, A. (1985). *Le suivi et l'appréciation du personnel dans les P.M.E. de services* (document de travail n° 308). Aix-en-Provence, France : CEROG, IAE d'Aix-en-Provence.
- ROGERS, C. R. (1971). *Liberté pour apprendre*. Paris, France : Dunod.
- ROGERS, E. W. et WRIGHT, P. M. (1998). Measuring organizational performance in strategic human resource management: Problems, prospects and performance information markets. *Human Resource Management Review*, 8(3), 311-331.
- ROJOT, J. (1997). Théorie des organisations. Dans Y. SIMON et P. JOFFRE (dir.), *Encyclopédie de gestion* (2^e éd., t. 3, art. 177, p. 3337-3370). Paris, France : Economica.
- ROJOT, J. et BERGMANN, A. (1995). *Comportement et organisation*. Paris, France : Vuibert.
- ROLLAND, D. (1978). *Évaluation d'une formation à la gestion. Contribution à l'étude du transfert* (thèse de doctorat non publiée). Université d'Aix-Marseille III, Aix-en-Provence et Marseille.
- ROMELAER, P. (2005). L'entretien de recherche. Dans P. ROUSSEL et F. WACHEUX (dir.), *Management des ressources humaines. Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (chap. 4, p. 101-137). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

- ROUBY, E. et SOLLE, G. (2002). Gestion « par » les compétences et positionnement du contrôle de gestion ? Dans *Actes du XXIII^e congrès de l'AFC*. Toulouse, France. Récupéré du site de l'AFC, section *Actes des congrès* : <http://www.afc-cca.com>
- ROUILLER, J. Z. et GOLDSTEIN, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 4(4), 377-390.
- ROUSSEL, P. (2000). *La motivation au travail : concepts et théories* (note n° 326). Toulouse, France : LIRHE, Université Toulouse 1 – Sciences Sociales.
- ROUSSEL, P. (2001). *Pour un développement de la e-formation dans le prolongement du e-management* (note n° 354). Toulouse, France : LIRHE, Université Toulouse 1 – Sciences Sociales.
- ROWDEN, R. W. (2005). Exploring methods to evaluate the return-on-investment from training. *Business Forum*, 27(1), 31-36.
- ROYER, I. et ZARLOWSKI, P. (2003a). Le design de la recherche. Dans R.-A. THIÉTART (dir.), *Méthodes de recherche en management* (2^e éd., chap. 6, p. 139-168). Paris, France : Dunod.
- ROYER, I. et ZARLOWSKI, P. (2003b). Échantillon(s). Dans R.-A. THIÉTART (dir.), *Méthodes de recherche en management* (2^e éd., chap. 8, p. 188-223). Paris, France : Dunod.
- RUMELT, R. P. (1991). How much does industry matter? *Strategic Management Journal*, 12(3), 167-185.
- RUMMLER, G. A. et BRACHE, A. P. (1990). *Improving performance: How to manage the white space on the organization chart*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- RUONA, W. E. A., LEIMBACH, M., HOLTON, E. F. III et BATES, R. A. (2002). The relationship between learner utility reactions and predicted learning transfer among trainees. *International Journal of Training and Development*, 6(4), 218-228.
- RUSS-EFT, D. et PRESKILL, H. (2001). *Evaluation in organizations: A systematic approach to enhancing learning, performance, and change*. Cambridge, MA : Perseus.
- SACKETT, P. R. et MULLEN, E. J. (1993). Beyond formal experimental design: Towards an expanded view of the training evaluation process. *Personnel Psychology*, 46(3), 613-627.
- SAÏAS, M. et MÉTAIS, E. (2000). *La stratégie d'entreprise : évolution des pratiques et de la pensée* (document de travail n° 566). Aix-en-Provence, France : CEROG, IAE d'Aix-en-Provence.
- SAKS, A. M. (1995). Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 211-225.
- SAKS, A. M. et BELCOURT, M. (1997). Transfer of training in Canadian organizations. *Update*, 1(1), 9-10.
- SAINSAULIEU, R. (1974, octobre). L'effet de la formation sur l'entreprise. *Esprit*, 10, 407-428.
- SAINSAULIEU, R. (1987). *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Paris, France : Presses FNSP-Dalloz.
- SAINSAULIEU, R. (1993). *Fondements sociologiques et perspectives pour la gestion des ressources humaines en entreprise* (document de travail n° 1/93). Lisbonne, Portugal : SOCIUS.
- SAINSAULIEU, R. et le CESI (1991). *L'effet formation dans l'entreprise*. Paris, France : Dunod.
- SALANCIK, G. R. (1977). Commitment and the control of organizational behavior and belief. Dans B. M. STAW et G. R. SALANCIK (dir.), *New directions in organizational behavior* (chap. 1, p. 1-54). Chicago, IL : St. Clair Press.

- SALAS, E. et CANNON-BOWERS, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 471-499.
- SALOMON, G. et PERKINS, D. N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanism of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24(2), 113-142.
- SAMIER, N. (1999). De la productivité du capital humain à la performance des ressources humaines : vers une pertinence des modèles d'évaluation. Dans J.-F. CASTA et J.-M. LE PAGE (dir.), *Le capital humain : dimensions économiques et managériales* (p. 127-145). Angers : Presses de l'Université d'Angers.
- SANTELMANN, P. (2001). *La formation professionnelle, nouveau droit de l'homme ?* Paris, France : Gallimard.
- SANTONI, F. (1993, janvier). Formation continue des entreprises en 1991 : ralentissement de l'effort et maintien des disparités. *Bref*, 83.
- SARNIN, P. (1992). La gestion prévisionnelle de l'emploi dans les PME : du quantitatif au qualitatif. Dans *Actes du III^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)* (p. 406-411). Lille, France. Récupéré du site de l'AGRH, section *Actes des congrès* : <http://www.agrh.eu>
- SARNIN, P. (1998). La formation professionnelle continue dans les PME européennes : enjeux et problématiques à travers quatre études de cas. *Revue internationale P.M.E.*, 11(2-3), 127-159.
- SAVAJOL, H. (2003, janvier). *Les PME : clés de lecture* (Regards sur les PME n° 1). Paris, France : Agence des PME. Récupéré de <http://www.oseo.fr>
- SAVALL, H. (1989, novembre-décembre). Professeur-consultant : le bilan d'une expérience. *Revue française de gestion*, 76, 93-103.
- SAVALL, H. et ZARDET, V. (1995). *Ingénierie stratégique du roseau*. Paris, France : Economica.
- SAVALL, H. et ZARDET, V. (2004a). *Recherche en sciences de gestion : approche qualimétrique. Observer l'objet complexe*. Paris, France : Economica.
- SAVALL, H. et ZARDET, V. (2004b). *Pour une démesure de la GRH ?* Conférence d'ouverture du XV^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH), Montréal, QC, Canada. Récupéré du site de l'AGRH, section *Actes des congrès* : <http://www.agrh.eu>
- SAVALL, H. et ZARDET, V. (2005). *Tétranormalisation. Défis et dynamiques*. Paris, France : Economica.
- Savoirs (2007, février). *Le système d'acteurs de la formation professionnelle continue : Déprofessionnalisation et recomposition des rôles*. Appel d'offres note de synthèse pour la revue *Savoirs*.
- SCHENDEL, J. D. et HAGMAN, J. D. (1982). On sustaining procedural skills over a prolonged retention interval. *Journal of Applied Psychology*, 67(5), 605-610.
- SCHMIDT, G. (1998). État des thèses en gestion des ressources humaines. Communication présentée aux XIV^e Journées nationales des IAE, Nantes, France.
- SCHULER, R. S. et JACKSON, S. E. (1987). Linking competitive strategies with human resource management practices. *The Academy of Management Executive*, 1(3), 207-219.
- SCHULER, R. S. et MACMILLAN, I. C. (1984). Gaining competitive advantage through human resource management practices. *Human Resource Management*, 23(3), 241-255.
- SCHULTZ, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- SEILLIER, B. et CARLE, J.-C. (2007, décembre). *Pour une sécurisation des parcours professionnels : renforcer la formation continue* (rapport de synthèse des premières rencontres parlementaires sur la formation professionnelle). Paris, France.

- SELLIER, E. (2003). *Le dialogue social, un élément de la performance de l'entreprise* (cahier n° 03/02). Paris, France : CERGOR, Université Paris 1 – Panthéon-Sorbonne.
- SELZNICK, P. (1957). *Leadership in administration: A sociological interpretation*. New York, NY : Harper & Row.
- SENGE, P. (1991). *La cinquième discipline : l'art et la manière des organisations qui apprennent* (H. PLAGNOL, trad.). Paris, France : First. (Ouvrage original publié en 1990 sous le titre *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY : Doubleday/Currency).
- SEYLER, D. L., HOLTON, E. F. III, BATES, R. A., BURNETT, M. F. et CARVALHO, M. A. (1998). Factors affecting motivation to use training. *International Journal of Training and Development*, 2(1), 2-16.
- SHELTON, S. et ALLIGER, G. M. (1993). Who's afraid of level 4 evaluation? A practical approach. *Training and Development*, 47(1), 43-46.
- SIBAUD, B. (2003). Discours et pratiques de GRH : conformité ou innovation. *Revue internationale des relations de travail*, 1(2), 68-87.
- SILVERMAN, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction* (3^e éd.). Londres, Royaume-Uni : Sage Publications.
- SIMON, H. A. (1953). Birth of an organization: The Economic Cooperation Administration. *Public Administration Review*, 13(4), 227-236.
- SIMON, Y. et TÉZENAS DU MONTCEL, H. (1978). *Économie des ressources humaines dans l'entreprise*. Paris, France : Masson.
- SIRE, B. (1993). *Gestion stratégique des rémunérations*. Rueil-Malmaison, France : Liaisons.
- SMITH, A. (2001). *Return on investment in training: Research readings*. Leabrook, Australie : National Centre for Vocational Education Research, Australian National Training Authority.
- SMITH-JENTSCH, K. A., JENTSCH, F. G., PAYNE, S. C. et SALAS, E. (1996). Can pretraining experiences explain individual differences in learning? *Journal of Applied Psychology*, 81(1), 110-116.
- SMITH-JENTSCH, K. A., SALAS, E. et BRANNICK, M. T. (2001). To transfer or not to transfer? Investigating the combined effects of trainee characteristics, team leader support, and team climate. *Journal of Applied Psychology*, 86(2), 279-292.
- SNELL, S. A. et DEAN, J. W. Jr. (1992). Integrated manufacturing and human resource management: A human capital perspective. *Academy of Management Journal*, 35(3), 467-504.
- SONNTAG, M. (1994). *Développer et intégrer la formation en entreprise*. Rueil-Malmaison, France : Liaisons.
- SOYER, J. (2003). *Fonction formation* (3^e éd.). Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- SPITZER, D. R. (1999). Embracing evaluation. *Training*, 36(6), 42-47.
- STAJKOVIC, A. D. et LUTHANS, F. (1998). Self efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240-261.
- STAKE, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- STAKE, R. E. (1998). Case studies. Dans N. K. DENZIN et Y. S. LINCOLN (dir.), *Strategies of qualitative inquiry* (vol. 2, chap. 4, p. 86-109). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- STANKIEWICZ, F., FOUADI, R. et TRELCAT, M.-H. (1993, janvier-mars). L'efficacité des stages de formation : le cas des demandeurs d'emploi de bas niveau de qualification. *Formation emploi*, 41, 21-32.
- STEPHEN, M. D. et VERMA, A. (1995). *Industrial relations practices and financial performance: Evidence from unionized Canadian firms*. Communication présentée au Forum sur les pratiques canadiennes en milieu de travail, Ottawa, ON, Canada.

- STENGERS, I. (1993). *L'invention des sciences modernes*. Paris, France : La Découverte.
- STEVENS, C. K. et GIST, M. E. (1997). Effects of self-efficacy and goal-orientation training on negotiation skill maintenance: what are the mechanisms? *Personnel Psychology*, 50(4), 955-978.
- STEVENS, M. (1994). A theoretical model of on-the-job training with imperfect competition. *Oxford Economic Papers*, 46(4), 537-562.
- STEVENS, M. (1996). Transferable training and poaching externalities. Dans A. L. BOOTH et D. J. SNOWER (dir.), *Acquiring skills. Market failures, their symptoms and policy responses* (chap. 2, p. 19-40). Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- STEWART, T. A. (1997a). Brainpower: Who owns it... How they profit from it. *Fortune*, 135(5), 104-110.
- STEWART, T. A. (1997b). *Intellectual capital: The new wealth of organizations*. Londres, Royaume-Uni : Nicholas Brealey.
- STORHAYE, P. (2001, 6 octobre). Le capital humain : définition et enjeux pour l'entreprise. *RHInfo.com*.
- STRAUSS, A. L. et CORBIN, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- STRAUSS, A. L. et CORBIN, J. M. (1994). Grounded theory methodology: An overview. Dans N. K. DENZIN et Y. S. LINCOLN (dir.), *Handbook of qualitative research* (chap. 17, p. 273-285). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- STUFFLEBEAM, D. L. (2001). Evaluation models. *New Directions for Evaluation*, 89(3), 7-98.
- STUFFLEBEAM, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. Dans T. KELLAGHAN et D. L. STUFFLEBEAM (dir.), *International handbook of educational evaluation* (chap. 2, p. 31-62). Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer Academic Publishers.
- STUFFLEBEAM, D. L., FOLEY, W. J., GEPHART, W. J., GUBA, E. G., HAMMOND, R. L., MERRIMAN, H. O. et PROVUS, M. M. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itasca, IL : F.E. Peacock.
- SWANSON, R. A. (1994). *Analysis for improving performance: Tools for diagnosing organizations & documenting workplace expertise*. San Francisco, CA : Berrett-Koehler.
- SWANSON, R. A. et GRADOUS, D. B. (1988). *Forecasting financial benefits of human resource development*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- TALBOT, J. R. et ELLIS, C. D. (1972). *La formation dans l'entreprise : conditions requises, coûts, évaluation des résultats*. Paris, France : Entreprise Moderne d'Édition.
- TAMKIN, P., YARNALL, J. et KERRIN, M. (2002). *Kirkpatrick and beyond: A review of models of training evaluation* (rapport n° 392). Brighton, Royaume-Uni : The Institute for Employment Studies, IES Research Networks.
- TAN, H. W. et BATRA, G. (1995). *Enterprise training in developing countries: Incidence, productivity effects, and policy implications*. Washington, DC : World Bank, Private Sector Development Department.
- TAN, J. A., HALL, R. J. et 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. et 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. et WOODS, S. B. (1992). Determining a strategy for evaluating training: Operating within organizational constraints. *Human Resource Planning*, 15(2), 63-81.
- TANNENBAUM, S. I. et YUKL, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43(1), 399-441.

- TARDIF, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal, QC, Canada : Les Éditions Logiques.
- TAYLOR, M. C. (1997). *Transfert d'apprentissage : la planification de programmes d'éducation efficaces en milieu de travail*. Ottawa, ON, Canada : Le secrétariat national à l'alphabétisation – Développement des ressources humaines Canada.
- TAYLOR, M. C. (1998). *Partenaires dans le transfert d'apprentissage : manuel à l'intention des formateurs et formatrices en milieu de travail*. Ottawa, ON, Canada : Les partenariats au service de l'apprentissage.
- TAYLOR, P. J., RUSS-EFT, D. F. et CHAN, D. W. L. (2005). A meta-analytic review of behavior modeling training. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 692-709.
- TESSIER, S. et ROGER, A. (2003). Les conditions du transfert des compétences acquises dans une formation à l'actualisation du potentiel intellectuel. Dans *Actes de la V^e Université de printemps de l'Audit Social*. Corte, France.
- TESSIER, S., ROGER, A. et LORRAIN, J. (1999). *L'évaluation des effets d'une action de formation à la résolution de problèmes* (document de travail n° 539). Aix-en-Provence, France : CEROG, IAE d'Aix-en-Provence.
- TÉZENAS DU MONTCEL, H. (1994, septembre-octobre). L'avenir appartient à l'immatériel dans l'entreprise. *Revue française de gestion*, 100, 97-101.
- THAYER, P. W. et TEACHOUT, M. S. (1995). *A climate for transfer model* (rapport AL/HR-TP-1995-0035). Brooks Air Force Base, TX : Air Force Materiel Command.
- THÉVENET, M. (1985, septembre-décembre). L'écot de la mode. *Revue française de gestion*, 53-54, 19-29.
- THIÉTART, R.-A. (2003a). Introduction. Dans R.-A. THIÉTART (dir.), *Méthodes de recherche en management* (2^e éd., p. 1-10). Paris, France : Dunod.
- THIÉTART, R.-A. (dir.). (2003b). *Méthodes de recherche en management* (2^e éd.). Paris, France : Dunod.
- TORRÈS, O. (2003, mai-juin). Petitesse des entreprises et grossissement des effets de proximité. *Revue française de gestion*, 144, 119-138.
- TORRES, R. T. et PRESKILL, H. (2001). Evaluating and organizational learning: Past, present, and future. *American Journal of Evaluation*, 22(3), 387-395.
- TOUPIN, L. (1995). *De la formation au métier : savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris, France : ESF.
- TRACEY, J. B. (1992). *The effects of organizational climate and culture on the transfer of training* (these de doctorat non publiée). Université d'État de New York, Albany, NY.
- TRACEY, J. B., HINKIN, T. R., TANNENBAUM, S. et 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.
- TRACEY, J. B., TANNENBAUM, S. I. et 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. et TEWS, M. J. (2005). Construct validity of a general training climate scale. *Organizational Research Methods*, 8(4), 353-374.
- TREMBLAY, D.-G. et DE SÈVE, M. K. (2006). *Rapport de recherche final sur les obstacles à la formation dans les petites et moyennes entreprises : une comparaison de divers types de formations dans les secteurs du commerce de détail, du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration* (rapport présenté dans le cadre du programme de subvention à la recherche appliquée du Fonds national de formation de la main-d'œuvre). Montréal, QC, Canada : TÉLUQ-UQÀM.

- TSANG, M. C. (1997). The cost of vocational training. *International Journal of Manpower*, 18(1-2), 63-89.
- TSOUKAS, H. (1989). The validity of idiographic research explanations. *Academy of Management Review*, 14(4), 551-561.
- TURNER, G. (1996). Human resource accounting: Whim or wisdom ? *Journal of Human Resource Costing and Accounting*, 1(1), 63-73.
- TWITCHELL, S., HOLTON, E. F. III et TROTT, J. W. Jr. (2000). Technical training evaluation practices in the United States. *Performance Improvement Quarterly*, 13(3), 84-109.
- TZINER, A., HACCOUN, R. R. et KADISH, A. (1991). Personal and situational characteristics influencing the effectiveness of transfer of training improvement strategies. *Journal of Occupational Psychology*, 64(2), 167-177.
- ULRICH, D. (1987). Organizational capability as a competitive advantage: Human resource professionals as strategic partners. *Human Resource Planning*, 10(4), 169-184.
- ULRICH, D. (1991). Using human resources for competitive advantage. Dans R. H. KILMANN, I. KILMANN et associés (dir.), *Making organizations competitive: Enhancing networks and relationships across traditional boundaries* (chap. 6, p. 129-155). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- ULRICH, D. (1996). *Human resource champions: The next agenda for adding value and delivering results*. Boston, MA : Harvard Business School Press.
- ULRICH, D. (dir.). (1998). *Delivering results: A new mandate for human resource professionals*. Boston, MA : Harvard Business School Press.
- ULRICH, D. et LAKE, D. G. (1990). *Organizational capability: Competing from the inside out*. New York, NY : John Wiley & Sons.
- ULRICH, D. et SMALLWOOD, N. (2003). *Why the bottom line isn't! How to build value through people and organization*. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons.
- USUNIER, J.-C., EASTERBY-SMITH, M. et THORPE, R. (2000). *Introduction à la recherche en gestion* (2^e éd.). Paris, France : Economica.
- VALEAU, P. et DAVE, C. (2000). Des difficultés d'enseigner la GRH face à des cultures méconnues : le cas d'une formation à la GRH pour les petites entreprises de la zone océan indien. Dans *Actes du XI^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)*. Paris, France. Récupéré du site de l'AGRH, section Actes des congrès : <http://www.agrh.eu>
- VAN MAANEN, J. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- VELADA, R., CAETANO, A., BATES, R. et HOLTON, E. (2009). Learning transfer – validation of the learning transfer system inventory in Portugal. *Journal of European Industrial Training*, 33(7), 635-656.
- VERDOUW, J. (1988, octobre). La Balance, un outil d'aide à la décision pour les investissements en formation. *Éducation permanente*, 95, 85-93.
- VEUM, J. R. (1995). Sources of training and their impact on wages. *Industrial and Labor Relations Review*, 48(4), 812-826.
- VIAL, P. (1995). *Les enjeux de l'évaluation de la formation* (cahier n° 1995.09). Paris, France : GREGOR, IAE de Paris, Université Paris 1 – Panthéon-Sorbonne.
- VINCENS, J. (2001). *Expérience professionnelle et formation* (note n° 347). Toulouse, France : LIRHE, Université Toulouse 1 – Sciences Sociales.
- VOISIN, A. (1988, octobre). L'investissement formation : un état de la recherche. *Éducation permanente*, 95, 63-76.

- VON BERTALANFFY, L. (1973). *Théorie générale des systèmes* (J. B. CHABROL, trad.). Paris, France : Dunod. (Ouvrage original publié en 1968 sous le titre *General System Theory. Foundations, Development, Applications*. New York, NY : George Braziller).
- VON GLASERSFELD, E. (1988). Introduction à un constructivisme radical. Dans P. WATZLAWICK (dir.), *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme* (A.-L. HACKER, trad.) (p. 19-43). Paris, France : Seuil. (Ouvrage original publié en 1981 sous le titre *Die erfundene wirklichkeit: Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum konstruktivismus*. München, Allemagne : R. Piper).
- VOYNNET-FOURBOUL, C. (2002). *L'analyse de données qualitatives assistée par ordinateur*. Onnaing : e-theque.
- VROOM, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York, NY : John Wiley & Sons.
- WACHEUX, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Paris, France : Economica.
- WACHEUX, F. (1997). *La gestion des ressources humaines et l'épistémologie du quotidien* (cahier n° 97/01). Paris, France : CERGOR, Université Paris 1 – Panthéon-Sorbonne.
- WALTHER, R. (1988, octobre). Former pour investir. *Éducation permanente*, 95, 51-62.
- WANG, G. G., DOU, Z. et LI, N. (2002). A systems approach to measuring return on investment for HRD interventions. *Human Resource Development Quarterly*, 13(2), 203-224.
- WANNENMACHER, D. (2002). *La relation formation / productivité : les apports d'une étude empirique exploratoire menée au sein de l'industrie du verre et du cristal à la main en Lorraine* (cahier de recherche n° 2002-08). Nancy : Groupe de recherche en économie financière et gestion des entreprises (GREFIGE), Université Nancy 2.
- WARR, P., ALLAN, C. et BIRDI, K. (1999). Predicting three levels of training outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(3), 351-375.
- WARR, P., BIRD, M. et RACKHAM, N. (1970). *Evaluation of management training: A practical framework, with cases, for evaluating training needs and results*. Londres, Royaume-Uni : Gower Press.
- WARR, P. et BUNCE, D. (1995). Trainee characteristics and the outcomes of open learning. *Personnel Psychology*, 48(2), 347-375.
- WATERMAN, R. H. Jr., PETERS, T. J. et PHILLIPS, J. R. (1980). Structure is not organization. *Business Horizons*, 23(3), 14-26.
- WATKINS, K. E. (1995). Workplace learning: Changing times, changing practices. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 68, 3-16.
- WATKINS, R., LEIGH, D., FOSHAY, R. et KAUFMAN, R. (1998). Kirkpatrick plus: Evaluation and continuous improvement with a community focus. *Educational Technology Research and Development*, 46(4), 90-96.
- WATSON, S. C. (1998). Five easy pieces to performance measurement. *Training and Development*, 52(5), 44-48.
- Watson Wyatt Worldwide (2001), *Watson Wyatt's human capital index: Human capital as a lead indicator of shareholder value – 2001/2002 survey report*. Washington, DC : auteur.
- WEICK, K. E. (1979). *The social psychology of organizing* (2^e éd.). Reading, MA : Addison-Wesley.
- WEINSTEIN, C. E., PALMER, D. R., HANSON, G. R., DIERKING, D. R., MCCANN, E., SOPER, M. A. et NATH, I. (1994). Design and development of an assessment of readiness for training: The START. Dans *Academy of Human Resource Development Conference Proceedings* (p. 167-172). San Antonio, TX.

- WELBOURNE, T. M. et ANDREWS, A. O. (1996). Predicting the performance of initial public offerings: Should human resource management be in the equation? *Academy of Management Journal*, 39(4), 891-919.
- WEMAËRE, J. (1988, octobre). L'investissement formation vu par une organisation professionnelle. *Éducation permanente*, 95, 111-117.
- WERNER, J. M., O'LEARY-KELLY, A. M., BALDWIN, T. T. et WEXLEY, K. N. (1994). Augmenting behavior-modeling training: Testing the effects of pre- and post-training interventions. *Human Resource Development Quarterly*, 5(2), 169-183.
- WERNERFELT, B. (1984). A resource-based view of the firm. *Strategic Management Journal*, 5(2), 171-180.
- WEXLEY, K. N. et BALDWIN, T. T. (1986). Posttraining strategies for facilitating positive transfer: An empirical exploration. *Academy of Management Journal*, 29(3), 503-520.
- WEXLEY, K. N. et LATHAM, G. P. (1981). *Developing and training human resources in organizations*. Glenview, IL : Scott Foresman and Company.
- WIETHOFF, C. (2004). Motivation to learn and diversity training: Application of the theory of planned behavior. *Human Resource Development Quarterly*, 15(3), 263-278.
- WILLIAMS, L. A. (1996). Measurement made simple. *Training and Development*, 50(7), 43-45.
- WILS, T., LABELLE, C., GUÉRIN, G. et LE LOUARN, J.-Y. (1989). La gestion stratégique des ressources humaines. Un reniement du rôle social de l'entreprise ? *Relations industrielles*, 44(2), 354-374.
- WILS, T., LE LOUARN, J.-Y. et GUÉRIN, G. (1991). *Planification stratégique des ressources humaines*. Montréal, QC, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- WOODWARD, J. (1965). *Industrial organization. Theory and practice*. Londres, Royaume-Uni : Oxford University Press.
- WRIGHT, P. M., DYER, L., BOUDREAU, J. W. et MILKOVICH, G. T. (dir.) (1999). *Strategic human resources management in the twenty-first century*. Supplément 4 à G. R. FERRIS (dir.), *Research in personnel and human resources management*. Stamford, CT : JAI Press.
- WRIGHT, P. M. et MCMAHAN, G. C. (1992). Theoretical perspectives for strategic human resource management. *Journal of Management*, 18(2), 295-320.
- WRIGHT, P. M., MCMAHAN, G. C. et MCWILLIAMS, A. (1994). Human resources and sustained competitive advantage: A resource-based perspective. *International Journal of Human Resource Management*, 5(2), 301-326.
- WRIGHT, P. M. et SHERMAN, W. S. (1999). Failing to find fit in strategic human resource management: Theoretical and empirical problems. Dans P. M. WRIGHT, L. DYER, J. W. BOUDREAU et G. T. MILKOVICH (dir.), *Strategic human resources management in the twenty-first century* (p. 53-74). Supplément 4 à G. R. FERRIS (dir.), *Research in personnel and human resources management*. Stamford, CT : JAI Press.
- XIAO, J. (1996). The relationship between organizational factors and the transfer of training in the electronics industry in Shenzhen, China. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 55-73.
- YAMKOVENKO, B. V., HOLTON, E. F. III et BATES, R. A. (2007). The learning transfer system inventory (LTSI) in Ukraine: The cross-cultural validation of the instrument. *Journal of European Industrial Training*, 31(5), 377-401.
- YAMNILL, S. et MCLEAN, G. N. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 12(2), 195-208.
- YELON, S. L. et FORD, J. K. (1999). Pursuing a multidimensional view of transfer. *Performance Improvement Quarterly*, 12(3), 58-78.

- YIN, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods* (éd. rév.). Newbury Park, CA : Sage Publications.
- YIN, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- YIN, R. K. (2003a). *Applications of case study research* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- YIN, R. K. (2003b). *Case study research: Design and methods* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- ZARIFIAN, P. (1992, octobre). Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante. *Éducation permanente*, 112, 15-22.
- ZARIFIAN, P. (1999). *Objectif compétence : pour une nouvelle logique*. Rueil-Malmaison, France : Liaisons.
- ZHANG, X. et PALAMETA, B. (2006, mars). *La poursuite des études à l'âge adulte et ses répercussions sur les gains au Canada* (document de recherche n° 276). Ottawa, ON, Canada : Statistique Canada, Direction des études analytiques.
- ZWICK, T. (2006). The impact of training intensity on establishment productivity. *Industrial Relations*, 45(1), 26-46.

Webographie

<http://www.astd.org>
<http://www.bercy.gouv.fr>
<http://www.cariforef-pdl.org>
<http://www.cegos.fr>
<http://www.cereq.fr>
<http://www.cpmt.gouv.qc.ca>
<http://www.didierdupont.com>
<http://www.dico-rh.net>
<http://www.elearningguild.com>
<http://www.formaeva.com>
<http://www.formation-professionnelle.fr>
<http://www.insee.fr>
<http://www.kirkpatrickpartners.com>
<http://www.legifrance.gouv.fr>
<http://www.ltsglobal.com>
<http://www.medef.com>
<http://www.pole-emploi.fr>
<http://www.roiinstitute.net>
<http://www.travail-emploi-sante.gouv.fr>

TABLE DES ILLUSTRATIONS DU TOME I

Liste des tableaux

Tableau 1. Les quatre grandes périodes clés de l'histoire de l'évolution de la FPC	24
Tableau 2. Les indicateurs de la partie « Formation » du bilan social	40
Tableau 3. Les quatre grandes catégories d'organismes de formation	53
Tableau 4. Évolution du taux de participation financière des entreprises françaises depuis 1975	98
Tableau 5. Évolution du taux de participation financière des entreprises françaises de 1992 à 2001	98
Tableau 6. Accès à la formation et durée moyenne des stages de 1992 à 2000	99
Tableau 7. Références des différences normes ISO	123
Tableau 8. Exemples de croisements de modalités pédagogiques	134
Tableau 9. Les motivations des salariés du secteur privé liées à la formation	153
Tableau 10. Taux d'accès à la formation professionnelle en France selon la CSP (en %)	160
Tableau 11. Niveau de diplôme selon l'âge en 2010 (en %)	162
Tableau 12. Taux d'accès des salariés à la formation par CSP et taille des entreprises en 2002 (en %)	165
Tableau 13. Comparaison des dépenses de formation de 12 pays européens	182
Tableau 14. Évolution du champ de la stratégie et du rôle des RH	190
Tableau 15. Classification des études du lien GRH-performance organisationnelle	219
Tableau 16. Investissement en capital humain	230
Tableau 17. Analyse comparative de variantes du modèle de Kirkpatrick	269
Tableau 18. Les cibles de l'évaluation	278
Tableau 19. Analyse comparative de modèles présentant des analogies avec le modèle CIPP	283
Tableau 20. Les conseils des Kirkpatrick pour évaluer le niveau 1	311
Tableau 21. Techniques et outils d'évaluation des apprentissages selon le domaine	324
Tableau 22. Les conseils des Kirkpatrick pour évaluer le niveau 2	333
Tableau 23. Les différentes catégories de transfert	359
Tableau 24. Composantes des différents modèles de transfert des apprentissages	361
Tableau 25. Les conseils des Kirkpatrick pour évaluer le niveau 3	377
Tableau 26. Résumé des étapes de développement du LTSI en quelques recherches	430
Tableau 27. Stratégies pour faciliter le transfert après la formation	435
Tableau 28. Les conseils des Kirkpatrick pour évaluer le niveau 4	452
Tableau 29. Exemple de l'estimation d'un participant	466
Tableau 30. Pratiques d'évaluation des formations des entreprises européennes	480
Tableau 31. Pratiques d'évaluation des formations des entreprises nord-américaines	483
Tableau 32. Caractéristiques des niveaux d'évaluation	485
Tableau 33. Les pratiques d'évaluation des formations de l'entreprise Bell Atlantic	486
Tableau 34. Raisons avancées par les entreprises ne pratiquant pas l'évaluation	491
Tableau 35. Les différentes finalités de la recherche	513
Tableau 36. Une typologie des objectifs d'une politique de formation	523
Tableau 37. Les clients de la politique de formation	527
Tableau 38. Les ressources allouées à la formation	533
Tableau 39. Contributions et attentes des parties prenantes de la formation	552

Liste des schémas

Schéma 1. Structure et démarche générale de la recherche	20
Schéma 2. Cartographie des relations externes de la formation continue	32
Schéma 3. Les comportements des entreprises face au DIF	71
Schéma 4. Les relations internes de la FPC dans l'entreprise	114
Schéma 5. Les trois niveaux d'apprentissage organisationnel	128
Schéma 6. Positionnement des différentes approches de FOAD	134
Schéma 7. Des écarts beaucoup plus significatifs pour les salariés les moins diplômés	147
Schéma 8. Quatre orientations et dix motifs d'engagement en formation	156
Schéma 9. Niveau de formation initiale et taille de l'entreprise	161
Schéma 10. Les finalités de la fonction RH	196
Schéma 11. Les fonctions de gestion et leurs résultats	198
Schéma 12. Le recoupement des résultats de gestion	199

Schéma 13. La chaîne de valeur	202
Schéma 14. Le modèle de l'escalier	206
Schéma 15. Les 3P de la GRH : politiques, processus et pratiques	220
Schéma 16. Le modèle CIPP de Stufflebeam	280
Schéma 17. Le modèle IPO (Bushnell, 1990)	282
Schéma 18. Le modèle de productivité de McGee	284
Schéma 19. La méthode des cas de réussite	287
Schéma 20. Le modèle ADDIE	289
Schéma 21. L'approche systémique de Wang <i>et al.</i> (2002)	290
Schéma 22. Le modèle de Baldwin et Ford (1988)	293
Schéma 23. Le modèle d'évaluation de la formation de Holton (1996)	297
Schéma 24. Le modèle de Laroche et Haccoun (1999)	299
Schéma 25. Le modèle de Colquitt <i>et al.</i> (2000)	301
Schéma 26. Les différents niveaux d'analyse de la formation	304
Schéma 27. Le modèle conceptuel de distance du transfert	354
Schéma 28. Types de courbes de maintenance du transfert	357
Schéma 29. Modèle conceptuel des construits du LTSI	429
Schéma 30. Cadre conceptuel pour le management des systèmes de transfert de l'apprentissage	437
Schéma 31. Processus de changement du système de transfert des apprentissages	440
Schéma 32. Le <i>ROI Process</i> de Phillips	463
Schéma 33. Le système de formation d'une organisation	521
Schéma 34. Le chaînage des acteurs	529
Schéma 35. Les cinq éléments constitutifs de la qualité du système de formation	550
Schéma 36. Modèle de contingence de la GRH	563
Schéma 37. Cadre conceptuel pour l'étude du système de formation	581

Liste des encadrés

Encadré 1. Conditions de réussite pour la formation tout au long de la vie	93
Encadré 2. La formation et le cercle vicieux de l'ultrasolution	103
Encadré 3. Les normes AFNOR en matière de formation	122
Encadré 4. Les facteurs d'influence liés à l'individu	398
Encadré 5. Les facteurs d'influence liés à la formation	410
Encadré 6. Les facteurs d'influence liés à l'environnement de travail	422
Encadré 7. Définitions des construits du climat de transfert	427
Encadré 8. Les douze principes directeurs du <i>ROI Process</i>	471
Encadré 9. Premier pilier : « Adéquation des services rendus aux besoins »	540
Encadré 10. Deuxième pilier : « Processus de décision (politiques et plan de formation) »	542
Encadré 11. Troisième pilier : « Production et/ou achat de programmes de formation »	545
Encadré 12. Quatrième pilier : « Suivi et contrôle »	547
Encadré 13. Cinquième pilier : « Visibilité des résultats »	549

TABLE DES MATIÈRES DU TOME I

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	11
1 La formation comme objet de recherche : définitions et délimitation.....	12
2 Performance et formation : prolongement et innovation dans l'approche.....	15
3 Architecture générale de la recherche.....	17
PARTIE I. LES ENJEUX DE LA FORMATION DU PERSONNEL	21
CHAPITRE I. LES ENJEUX JURIDIQUES ET INSTITUTIONNELS.....	23
1 Historique et construction de la formation professionnelle continue.....	24
2 Le rôle prépondérant des acteurs institutionnels	32
2.1 Les pouvoirs publics	33
2.1.1 L'aide au financement de la formation professionnelle	33
2.1.2 Le contrôle de la formation professionnelle	36
2.1.2.1 Le contrôle des entreprises	37
2.1.2.2 Le contrôle des prestataires de formation	40
2.2 Les partenaires sociaux	42
2.2.1 Au niveau national et inter-entreprises.....	42
2.2.2 Au niveau d'une branche.....	45
2.2.3 Au niveau des entreprises.....	47
2.3 Les prestataires de formation	51
2.4 Les entreprises.....	56
3 Les dispositifs de formation prévus par la loi.....	58
3.1 La formation des salariés	58
3.1.1 Le plan de formation	59
3.1.2 Le congé individuel de formation (CIF).....	64
3.1.3 Le droit individuel à la formation (DIF).....	66
3.1.3.1 Le DIF : caractéristiques générales.....	66
3.1.3.2 Le DIF : état des lieux dans les entreprises.....	70
3.1.4 La période de professionnalisation	74
3.2 La formation en alternance.....	76
3.2.1 Le contrat d'apprentissage.....	76
3.2.2 Le contrat de professionnalisation.....	78
3.3 Les actions de bilan et de validation.....	81
3.3.1 Le bilan de compétences	81
3.3.2 La validation des acquis de l'expérience (VAE)	82
3.4 Les autres dispositifs.....	88
3.4.1 L'entretien professionnel.....	88
3.4.2 Le bilan d'étape professionnel	89
3.4.3 Le passeport formation.....	89
3.4.4 La fonction tutorale	90
CHAPITRE II. LES ENJEUX ÉCONOMIQUES.....	95
1 Entre 1970 et 1980 : l'émergence	95
2 Les années 1980 : le développement.....	96
3 De 1990 à 2001 : le ralentissement.....	96

4	<i>Après 2001</i>	<i>100</i>
	<i>CHAPITRE III. LES ENJEUX ORGANISATIONNELS</i>	<i>105</i>
1	<i>Les apports de la formation pour l'organisation</i>	<i>105</i>
1.1	La fonction économique de la formation	105
1.1.1	Formation et globalisation.....	106
1.1.2	Formation et compétitivité	106
1.1.3	Formation et changements technologiques.....	107
1.1.4	Formation et vieillissement démographique.....	109
1.2	La fonction sociale de la formation	110
1.3	La fonction culturelle de la formation.....	111
2	<i>Défis présents et à venir de la formation en organisation</i>	<i>112</i>
2.1	L'évolution de la fonction de responsable formation.....	112
2.2	Qualité et formation.....	120
2.2.1	Les engagements moraux : labels, accréditations et chartes de qualité	120
2.2.2	Les engagements d'amélioration des processus : les normes AFNOR.....	121
2.2.3	Les engagements de mise sous assurance qualité : les normes ISO	123
2.2.4	Qualité totale et formation.....	125
2.3	Apprentissage organisationnel et formation.....	126
2.3.1	Définitions et principes	126
2.3.2	Organisations apprenantes et qualifiantes : la formation au cœur de l'organisation	130
2.4	La formation ouverte et à distance (FOAD).....	132
2.4.1	Définitions et caractéristiques de la FOAD.....	133
2.4.2	Avantages et limites de la FOAD	135
2.4.3	Entreprises utilisatrices et avenir de la FOAD	139
2.5	Responsabilité sociale des entreprises et formation.....	141
	<i>CHAPITRE IV. LES ENJEUX INDIVIDUELS</i>	<i>145</i>
1	<i>Formation, salaire et carrière : quels liens ?</i>	<i>145</i>
1.1	Impact de la formation sur le salaire.....	146
1.2	Impact de la formation sur la carrière.....	149
2	<i>Motivations à aller se former et déterminants de l'accès à la formation.....</i>	<i>153</i>
2.1	Besoins et motivations des salariés à se former	153
2.2	Les déterminants de l'accès à la formation pour les salariés	158
2.2.1	Les variables individuelles	159
2.2.2	Les variables organisationnelles.....	165
	<i>CHAPITRE V. LES ENJEUX SOCIÉTAUX</i>	<i>171</i>
1	<i>Formation et évolution sociétale.....</i>	<i>171</i>
2	<i>Formation, employabilité et marché du travail.....</i>	<i>172</i>
3	<i>Formation et défi démographique</i>	<i>176</i>
4	<i>Formation initiale et formation continue.....</i>	<i>177</i>
5	<i>Formation et changements technologiques.....</i>	<i>180</i>
6	<i>Formation et mondialisation.....</i>	<i>181</i>
	<i>CONCLUSION DE LA PARTIE I</i>	<i>185</i>

SYNTHÈSE DE LA PARTIE I.....	186
PARTIE II. FORMATION ET PERFORMANCE.....	187
CHAPITRE I. LIER GRH ET PERFORMANCE.....	189
1 GRH et stratégie	189
1.1 De la GRH à la gestion stratégique des ressources humaines (GSRH)	189
1.2 GSRH et planification stratégique : une gestion prévisionnelle et intégrée des RH ..	192
1.3 GSRH et positionnement stratégique de la fonction RH : du discours aux faits.....	193
1.4 La GRH comme fonction de gestion.....	197
2 GRH et performance de la firme	199
2.1 Conceptualiser la performance.....	200
2.1.1 La performance stratégique	201
2.1.2 La performance concurrentielle.....	202
2.1.3 La performance économique	203
2.1.4 La performance financière.....	203
2.1.5 La performance sociale	204
2.1.6 La performance organisationnelle	204
2.1.7 De la performance RH à la performance organisationnelle.....	205
2.2 GRH et performance : approches théoriques.....	207
2.2.1 Deux approches : unidimensionnelle et pluridimensionnelle	207
2.2.1.1 L'approche unidimensionnelle	207
2.2.1.2 L'approche pluridimensionnelle	208
2.2.2 Trois perspectives : universaliste, contextualiste et configurationnelle.....	209
2.2.2.1 La perspective universaliste.....	209
2.2.2.2 La perspective contextualiste ou contingente	211
2.2.2.3 La perspective configurationnelle.....	212
3 Quels enseignements pour une GRH mesurée ?.....	215
3.1 Nécessité d'une GRH mesurée	216
3.2 Précautions de recherche en évaluation de la GRH.....	218
3.2.1 La définition du niveau d'analyse	218
3.2.2 La conception de la GRH : mesurer la variable indépendante au plus bas niveau	219
3.2.3 L'échantillonnage.....	221
3.2.4 L'évaluateur unique.....	222
3.2.5 Contextualisation de l'évaluation et résultats contingents.....	222
3.2.6 Isoler « l'effet GRH ».....	223
3.2.7 Causalité et diachronie	224
CHAPITRE II. APPROCHES THÉORIQUES DE LA FORMATION ET CONCEPT D'INVESTISSEMENT-FORMATION	227
1 Deux théories sur le lien « formation-performance ».....	227
1.1 La théorie du capital humain.....	227
1.1.1 Du capital immatériel au capital humain : définitions.....	227
1.1.2 Les grands principes de la théorie du capital humain.....	230
1.1.3 Les limites de la théorie du capital humain	231
1.1.4 Application gestionnaire de la théorie du capital humain	233
1.1.4.1 L'effet de piratage.....	233
1.1.4.2 Le coût et la dépréciation du capital humain	237
1.2 La théorie des ressources stratégiques	239
1.2.1 La théorie des ressources stratégiques : concepts clés.....	239
1.2.2 L'approche basée sur les compétences : la compétence comme avantage concurrentiel	243
1.2.2.1 Les fondements de l'approche basée sur les compétences.....	243

1.2.2.2	Définir le concept de compétence.....	245
2	Le concept de « formation-investissement ».....	249
2.1	Notion d'investissement et formation-investissement.....	250
2.2	La formation-investissement : techniquement concevable ?.....	252
	CHAPITRE III. LES MODÈLES D'ÉVALUATION DE LA FORMATION	261
1	La modélisation de l'évaluation de la formation : un défi de longue date	262
1.1	Les modèles basés sur les buts	262
1.1.1	Le modèle de Kirkpatrick (1959)	262
1.1.1.1	Les trois présomptions critiquées.....	262
1.1.1.2	Les autres critiques au modèle de Kirkpatrick.....	267
1.1.1.3	Les propositions de modifications du modèle de Kirkpatrick.....	269
1.1.2	Le modèle de Döring (1978)	273
1.1.3	La démarche de Fitz-Enz (1987)	273
1.1.4	L'analyse de l'investissement en formation de Hassett (1992)	274
1.1.5	Le modèle de Patton (1997)	275
1.1.6	La méthode du retour sur les attentes de Hodges (1999).....	275
1.1.7	Le modèle ETEM (Educational Services International, 2000).....	276
1.1.8	Le modèle d'efficacité de la formation (Mulder, 2001)	277
1.1.9	Le modèle de Kraiger (2002)	277
1.2	Les modèles basés sur les systèmes ou processus	278
1.2.1	Le modèle CIPP (Stufflebeam <i>et al.</i> , 1971)	278
1.2.2	Le modèle CIRO de Warr <i>et al.</i> (1970).....	280
1.2.3	Le modèle IPO de Bushnell (1990).....	281
1.2.4	Le modèle OEM de Kaufman <i>et al.</i> (1995).....	282
1.2.5	Le modèle TVS de Fitz-Enz (1995)	283
1.2.6	Le modèle de productivité de McGee	284
1.2.7	La méthode des cas de réussite (Brinkerhoff, 1988)	285
1.2.8	Le modèle ADDIE	288
1.2.9	L'approche systémique de Wang, Dou et Li (2002).....	290
1.3	Les modèles intégrant les facteurs influençant l'efficacité de la formation.....	292
1.3.1	Le modèle de Noe (1986).....	293
1.3.2	Le modèle de Baldwin et Ford (1988).....	293
1.3.3	Le modèle de Cohen (1990)	294
1.3.4	Le modèle de Tannenbaum et Yukl (1992).....	294
1.3.5	Le modèle de Weinstein <i>et al.</i> (1994)	295
1.3.6	Le modèle de Thayer et Teachout (1995).....	295
1.3.7	Le modèle de Cannon-Bowers, Salas, Tannenbaum et Mathieu (1995).....	295
1.3.8	Le modèle de Holton (1996)	296
1.3.9	Le modèle de Laroche et Haccoun (1999).....	298
1.3.10	Le modèle de Colquitt <i>et al.</i> (2000).....	301
1.3.11	Le modèle des facteurs STAR de Meignant (2006).....	302
2	Les niveaux d'évaluation de la formation	305
2.1	Niveau 1 : réactions.....	306
2.1.1	Définition	306
2.1.2	Méthodes d'évaluation	307
2.1.3	Utilités et finalités	314
2.1.4	Difficultés et limites	316
2.2	Niveau 2 : apprentissages	318
2.2.1	Définition	318
2.2.2	Méthodes d'évaluation	320
2.2.2.1	Trois finalités de l'évaluation des apprentissages.....	320
2.2.2.1.1	L'évaluation sommative.....	320
2.2.2.1.2	L'évaluation formative.....	321

2.2.2.1.3	L'évaluation normative	322
2.2.2.1.4	La problématique de la mémorisation des acquis	322
2.2.2.2	Les techniques et outils d'évaluation des apprentissages	323
2.2.2.2.1	L'évaluation de l'atteinte des objectifs pédagogiques	325
2.2.2.2.2	L'autoévaluation des acquis	327
2.2.2.3	Les protocoles de mesure des apprentissages	328
2.2.3	Utilités et finalités	334
2.2.4	Difficultés et limites	336
2.2.5	Les facteurs influençant les apprentissages	340
2.2.5.1	Les réactions des formés	340
2.2.5.2	La motivation à se former	342
2.2.5.2.1	Le modèle Valence-Instrumentalité-Expectation de Vroom (1964)	343
2.2.5.2.2	Les variables influençant la motivation à se former	345
2.2.5.2.2.1	La préparation de l'intervention	346
2.2.5.2.2.2	Les attitudes au travail	347
2.2.5.2.2.3	Les caractéristiques de la personnalité	348
2.2.5.3	La capacité cognitive	348
2.2.5.4	Les autres facteurs influençant les apprentissages	349
2.3	Niveau 3 : comportements (ou transfert)	351
2.3.1	Définition	351
2.3.1.1	La distance du transfert	353
2.3.1.2	Le processus de transfert	354
2.3.1.3	La généralisation et le maintien du transfert	355
2.3.1.4	Les catégories de transfert	358
2.3.1.5	Les modèles de transfert	360
2.3.1.6	La problématique du transfert	362
2.3.2	Méthodes d'évaluation	363
2.3.2.1	Évaluer le transfert au poste de travail ou non ?	364
2.3.2.2	Les <i>designs</i> d'évaluation	366
2.3.2.3	Outils et méthodes d'évaluation	367
2.3.2.3.1	L'hétérogénéité des outils et méthodes d'évaluation du transfert	367
2.3.2.3.2	Le recours au questionnaire : le choix des items	371
2.3.2.4	Le moment et la fréquence de l'évaluation	373
2.3.2.5	Les acteurs de l'évaluation	375
2.3.3	Utilités et finalités	379
2.3.4	Difficultés et limites	382
2.3.5	Les facteurs influençant le transfert	387
2.3.5.1	Les facteurs liés à l'individu	388
2.3.5.1.1	Les caractéristiques stables	388
2.3.5.1.2	La motivation	390
2.3.5.1.2.1	La motivation à se former	391
2.3.5.1.2.2	La motivation à transférer	391
2.3.5.1.2.2.1	La réponse aux attentes	393
2.3.5.1.2.2.2	Les résultats de l'apprentissage	393
2.3.5.1.2.2.3	Les attitudes au travail	394
2.3.5.1.2.3	L'orientation des buts	395
2.3.5.1.3	Le sentiment d'efficacité personnelle	395
2.3.5.1.4	Les autres facteurs individuels	397
2.3.5.2	Les facteurs liés à la formation	399
2.3.5.2.1	La préparation en amont de la formation	399
2.3.5.2.2	Les méthodes de formation	400
2.3.5.2.3	L'utilité de la formation	408
2.3.5.2.4	Les autres facteurs liés à la formation	409
2.3.5.3	Les facteurs liés à l'environnement de travail	411
2.3.5.3.1	Les variables structurelles	412
2.3.5.3.2	Le climat et la culture organisationnelle	413
2.3.5.3.3	Le soutien social envers le transfert	417
2.3.5.4	Relations de médiation et modération entre les facteurs influençant le transfert	423
2.3.5.5	Pour une évaluation élargie du transfert	426
2.3.5.5.1	L'outil de mesure du climat de transfert de Rouiller et Goldstein (1993)	426

2.3.5.5.2	Le <i>Learning Transfer System Inventory</i> (LTSI).....	428
2.3.5.5.3	Les autres outils d'évaluation du climat ou système de transfert.....	432
2.3.5.6	Stratégies et interventions pour maximiser le transfert.....	433
2.4	Niveau 4 : résultats.....	441
2.4.1	Définition et méthodes d'évaluation	442
2.4.1.1	Évaluation et performance court terme	442
2.4.1.1.1	Les indicateurs de résultats	443
2.4.1.1.1.1	Les indicateurs de résultats RH	443
2.4.1.1.1.2	Les indicateurs de résultats organisationnels	445
2.4.1.1.2	Méthodes d'évaluation.....	447
2.4.1.2	Évaluation et projet.....	449
2.4.2	Utilités et finalités	453
2.4.3	Difficultés et limites	454
2.4.4	Les facteurs influençant les résultats organisationnels.....	456
2.4.4.1	Le lien aux objectifs organisationnels.....	457
2.4.4.2	L'utilité ou les gains attendus	459
2.4.4.3	Les facteurs externes.....	461
2.5	Niveau 5 : retour sur investissement	462
2.5.1	Définition	462
2.5.2	Méthodes d'évaluation	462
2.5.2.1	Phase 1 : Planification	463
2.5.2.2	Phase 2 : Collection des données	464
2.5.2.3	Phase 3 : Analyse des données	464
2.5.2.4	Phase 4 : <i>Reporting</i>	470
2.5.3	Utilités et finalités	472
2.5.4	Difficultés et limites	475
CHAPITRE IV. ÉTAT DES LIEUX DES PRATIQUES D'ÉVALUATION		479
1	Les pratiques d'évaluation des formations dans les entreprises.....	479
1.1	L'évaluation de la formation dans les entreprises européennes	480
1.2	L'évaluation de la formation dans les entreprises nord-américaines.....	482
1.3	Synthèse et bilan de l'état des pratiques d'évaluation des formations.....	485
2	Pourquoi ne pas évaluer la formation ?	488
2.1	Aucun acteur n'exprime clairement la volonté que la formation soit évaluée	489
2.2	Ne pas savoir ce que l'on veut et peut évaluer.....	494
2.3	L'absence de compétences techniques en évaluation.....	495
2.4	Le risque de l'évaluation	497
2.5	Le coût de l'évaluation.....	498
3	Pourquoi évaluer la formation ?.....	499
3.1	La prise de décision.....	500
3.2	La rétroaction.....	501
3.3	Le marketing de la formation	505
CHAPITRE V. PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE		509
1	Des pratiques de formation au système de formation : un autre angle d'analyse.....	509
2	Pertinence du projet de recherche	510
3	Formulation de la problématique et des questions de recherche	512
4	Finalités de la recherche.....	513

CONCLUSION DE LA PARTIE II.....	515
SYNTHÈSE DE LA PARTIE II.....	516
PARTIE III. CADRE THÉORIQUE	517
1 Le système de formation.....	518
1.1 Éléments théoriques sur l'approche systémique	518
1.2 Pour une approche systémique de la formation	520
2 La politique de formation.....	522
2.1 Définir la politique de formation	522
2.2 Pourquoi ?.....	523
2.3 Quoi ? Quelles priorités ?	525
2.4 Qui ? Clients et acteurs.....	526
2.4.1 Les clients.....	526
2.4.2 Les acteurs.....	528
2.4.2.1 Les acteurs du système de formation	528
2.4.2.2 Le chaînage des acteurs dans le système de formation	529
2.5 Comment et où ? Optimiser les moyens.....	533
2.6 Combien ? Les budgets.....	536
3 Les pratiques de formation.....	537
3.1 Premier pilier : « Adéquation des services rendus aux besoins »	538
3.2 Deuxième pilier : « Processus de décision (politiques et plan de formation) »	541
3.3 Troisième pilier : « Production et/ou achat de programmes de formation ».....	543
3.4 Quatrième pilier : « Suivi et contrôle »	545
3.5 Cinquième pilier : « Visibilité des résultats »	548
4 Les résultats du système de formation	549
4.1 L'efficacité	550
4.2 L'efficience.....	553
4.3 L'équité	554
4.4 L'équilibre	555
4.5 L'engagement	556
4.6 La conformité	556
4.7 La pertinence.....	557
4.8 La cohérence.....	558
4.9 Rétroaction et actions correctives.....	559
5 Les facteurs de contingence	560
5.1 Caractéristiques de la théorie de la contingence	560
5.2 GRH contingente et système de formation	561
5.2.1 Un modèle de contingence de la GRH	562
5.2.1.1 Les facteurs internes	564
5.2.1.1.1 Les facteurs humains.....	564
5.2.1.1.2 Les facteurs organisationnels	566

5.2.1.2	Les facteurs externes.....	573
5.2.1.2.1	Les facteurs commerciaux	573
5.2.1.2.2	Les facteurs sociétaux	574
5.2.2	Les apports et limites des théories de la contingence pour notre recherche	575
6	<i>L'évaluation de la performance du système de formation.....</i>	577
6.1	Contrôle, évaluation et mesure	577
6.2	L'évaluation appliquée au système de formation.....	579
	<i>CONCLUSION DE LA PARTIE III</i>	581
	<i>SYNTHÈSE DE LA PARTIE III</i>	582
	<i>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</i>	583
	<i>TABLE DES ILLUSTRATIONS DU TOME I</i>	633
	<i>TABLE DES MATIÈRES DU TOME I.....</i>	635

Évaluation de la performance de la formation en entreprise par une approche systémique

Résumé

On considère depuis longtemps la formation comme un puissant levier permettant de développer les compétences du personnel et, donc, d'améliorer la performance organisationnelle. En France, elle représente annuellement une dépense de 26 milliards d'euros, répartie entre les acteurs publics et privés, un coût important qui incite certains acteurs à parler d'« investissement-formation ». Pourtant, l'évaluation de sa réelle efficacité et de son hypothétique rentabilité (en tant qu'investissement) demeure un vieux débat, un mystère non résolu, certains le qualifiant de « serpent de mer de la formation ». Cependant, les multiples enjeux et défis auxquels est censée répondre la formation, au moins en partie, posent à nouveau la question de son évaluation et la nécessité d'apporter des réponses pragmatiques, rigoureusement ancrées dans des développements théoriques solides. Cette recherche doctorale se veut une contribution à l'étude du lien entre formation et performance en s'appuyant sur une méthode qualitative testée au sein d'un nombre restreint de PME/PMI françaises. Nous verrons que les modèles théoriques d'évaluation de la formation développés antérieurement se focalisent majoritairement sur les actions et programmes de formation, au détriment des politiques et systèmes de formation. Ce manque théorique nous amènera à formuler une problématique de recherche posant la question de l'évaluation des systèmes de formation. La thèse vise ainsi à construire un modèle théorique d'évaluation des systèmes de formation, modèle construit à partir d'une revue de littérature relativement exhaustive et validé par l'étude approfondie et contextualisée de trois systèmes de formation. Cette recherche nous permettra de préciser le concept de « performance » du système de formation en identifiant ses résultats possibles. Également, nous identifierons différents facteurs organisationnels pouvant être des catalyseurs ou des barrières à cette performance.

Mots-clés : formation, performance, évaluation de la formation, approche systémique, facteurs de contingence, système de formation, déterminants de la performance, modèles d'évaluation de la formation.

Corporate Training Performance Evaluation through a Systems Approach

Abstract

Training has been for many years regarded as an important lever for the development of staff skills and thus, for the improvement of organizational performance. In France, it represents an annual expenditure of 26 billion euros, supported by public and private sectors, a major cost that encourages some actors to talk about “investment in training”. However, the evaluation of its real effectiveness and of its hypothetical profitability (as investment) remains an old debate, an unsolved mystery, some even calling it the “sea serpent of training”. However, the many issues and challenges that training is expected to meet, at least in part, again raise the question of its evaluation and the need to provide pragmatic answers, rigorously grounded in solid theoretical developments. This doctoral research is thus a contribution to the study of the link between training and performance using a qualitative method, in a small number of French SMBs. We will see that the theoretical models of training evaluation developed earlier mainly focus on training actions and programs, to the detriment of training policies and systems. This theoretical weakness leads us to formulate a research problem posing the question of training systems evaluation. The thesis aims to build a theoretical model for evaluating training systems, model built from a relatively comprehensive literature review and validated by the thorough and contextualized study of three training systems. This research will allow us to clarify the concept of “performance” of the training system by identifying its possible outcomes. Also, we will identify several organizational factors that can be catalysts or barriers to this performance.

Keywords: training, performance, training evaluation, systemic approach, contingency factors, training system, performance determinants, training evaluation models.