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 II

Méthode de recherche et études empiriques

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

© 2012 Tous droits réservés.

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.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

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.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Le tome II regroupe la partie IV (*Méthode de recherche*) et la partie V (*Études empiriques*) de cette thèse.

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

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

SOMMAIRE DU TOME II

PARTIE IV. MÉTHODE DE RECHERCHE *649*
CHAPITRE I. POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE *651*
1 Définir un positionnement épistémologique *651*
2 La question de l'orientation de la recherche *668*
3 Une recherche couplant les approches déductive et inductive *670*
CHAPITRE II. MÉTHODE *675*
1 Fondements méthodologiques de la recherche *675*
2 Le choix de l'étude de cas comme méthode de recherche principale *701*
CHAPITRE III. ANALYSE DES DONNÉES ET ÉVALUATION DU DESIGN DE RECHERCHE *739*
1 La condensation des données *741*
2 La présentation des données *749*
3 L'élaboration et la vérification des conclusions *751*
4 Évaluation du design de recherche *752*
5 Validités et fiabilité de la recherche *755*
6 Formes de présentation des cas de cette recherche *779*
CONCLUSION DE LA PARTIE IV *781*
SYNTHÈSE DE LA PARTIE IV *782*
PARTIE V. ÉTUDES EMPIRIQUES *783*
CHAPITRE I. FORMATION ET PME *785*
1 La PME : définition et caractéristiques principales *785*
2 Les déterminants de la formation dans les PME *786*
3 Quelle évaluation de la formation pour les PME ? *793*
CHAPITRE II. RÉSULTATS : DESCRIPTION ET ANALYSES *797*
1 Analyse du cas CBX *798*
2 Analyse du cas Consult *873*
3 Analyse du cas Plastic *972*
4 Analyse inter-cas et mise en perspective des résultats *1055*
CONCLUSION DE LA PARTIE V *1087*
CONCLUSION GÉNÉRALE *1089*
1 Réponses aux questions de recherche *1089*
2 Limites de la recherche et degré de généralisation des résultats *1091*
3 Les apports de la recherche *1100*

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

4 Pistes d'exploration futures 1109
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 1113
TABLE DES ILLUSTRATIONS DU TOME II 1163
ANNEXES 1165
A. Exemple de convention de recherche 1166
B. Exemple de plan de recherche 1171
C. Guide d'entretien utilisé lors du démarrage des études de cas 1176
D. Grille de lecture des facteurs de contingence du système de formation 1177
E. Grille de lecture de la politique de formation 1179
F. Grille de lecture des pratiques de formation 1181
G. Guide d'entretien utilisé avec le personnel de CBX 1183
H. Guide d'entretien utilisé avec le personnel de Consult et Plastic 1186
I. Questionnaire d'évaluation d'une formation en management chez Plastic 1189
J. Liste d'indicateurs d'activités et de résultats liés à la formation 1190
TABLE DES MATIÈRES DU TOME II 1193

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

PARTIE IV. MÉTHODE DE RECHERCHE

Au sens de David, Hatchuel et Laufer (2000), notre recherche se positionne au sein des sciences de gestion, se préoccupant essentiellement de l'étude des aspects opérationnels et de l'action[1]. En sciences de gestion, comme dans toutes les sciences sociales, une problématique de recherche peut être abordée de multiples façons. Notre revue de littérature a mis en exergue l'hétérogénéité des méthodologies déployées dans ce champ de recherche[2]. Or, une méthode ne se prête pas universellement à tous les sujets de recherche. Le terrain prime avant tout, la recherche devant rendre compte d'une réalité observée.

Ainsi, nos choix méthodologiques doivent permettre de répondre, même partiellement, aux limites soulevées précédemment. En effet, « Dès lors qu'un chercheur adresse des critiques à certaines théories ou en souligne les limites, il paraît cohérent de s'attendre à ce que sa propre approche résiste à ces mêmes critiques ou dépasse les limites indiquées » (Cazal, 2000, p. 4). En résumé, la méthode déployée doit permettre la production de données et leur mise en cohérence afin d'apporter des éléments de réponse appropriés dans le cadre de notre problématique de recherche. Cette méthode de recherche recouvre trois éléments essentiels comme le montre le schéma ci-dessous.

Schéma 38. Trois congruences méthodologiques essentielles

Source : Wacheux (1996, p. 139).

L'**appareillage théorique** a fait l'objet de la partie précédente, consistant en l'élaboration d'un cadre théorique dont la pertinence et la complétude seront mises à l'épreuve du terrain.

[1] Nos choix épistémologiques et méthodologiques viendront confirmer cette posture.
[2] Nous y retrouvons des méthodes quantitatives (comme l'administration de questionnaires à grande échelle à destination de différents acteurs : formés, managers, praticiens des ressources humaines et de la formation, etc.) et qualitatives (comme des études de cas privilégiant l'entretien comme méthode de collecte des données).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Les deux autres éléments feront l'objet de développements au sein de cette partie :

- **Le chapitre I** portera sur notre **projet démonstratif** : quel est notre projet de connaissance ? Que cherche-t-on à démontrer ? La réponse à ces questions nécessitera de questionner le choix de **notre positionnement épistémologique**.
- Puis, **le chapitre II** portera sur le **dispositif d'accès au réel**, à savoir nos choix méthodologiques, et notamment le fait d'avoir opté pour une recherche de nature qualitative, au travers de la méthode des cas.
- Enfin, **le chapitre III** détaillera nos choix relatifs à **l'analyse des données et à l'exploitation des résultats**, en plus de proposer des éléments d'évaluation du *design* de notre recherche.

Avant-propos :

Tout au long des pages à venir, nous allons fréquemment désigner des méthodes de recherche comme étant tantôt « quantitatives », tantôt « qualitatives ». Il s'agit toutefois d'un raccourci un peu simpliste car, sur le fond, et à notre sens[3], il n'existe pas de méthode quantitative ou qualitative. Ce sont les données obtenues par la méthode qui sont plutôt des « grandeurs » ou des « quantités », ou plutôt la « description de caractères ». Nous pouvons donc parler de données « plutôt » quantitatives ou « plutôt » qualitatives, « plutôt » car les données recueillies en sciences sociales, notamment par questionnaire, sont rarement « purement quantitatives ». Par exemple, un score de satisfaction au travail (3 sur une échelle de 5, par exemple) est bien un chiffre, mais pas vraiment une « quantité de satisfaction ». Ainsi, la méthode permet d'obtenir des données, qui sont, elles, plus ou moins quantitatives ou plus ou moins qualitatives. Il ne nous semble donc pas juste de qualifier directement des méthodes de quantitatives ou de qualitatives. Cette position ayant été précisée, pour simplifier et abréger le propos, nous parlerons directement de méthode quantitative ou de méthode qualitative[4].

[3] Le point de vue décrit ici est celui de Jean-Yves Le Louarn, co-directeur de cette thèse, émis suite à une lecture de ce document. En accord avec celui-ci, il nous a semblé opportun de l'inclure.
[4] Plutôt que de « méthode permettant d'obtenir des données plutôt quantitatives ou plutôt qualitatives », qui est la formule complète et rigoureuse.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

CHAPITRE I. POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE

Introduction

Notre revue de littérature a permis d'identifier une problématique de recherche permettant d'appréhender la question de la formation et de sa performance à un autre niveau d'analyse. Toutefois, Thiétart (2003a) souligne que :

> Une question de recherche n'est […] jamais limitée à un thème sans finalité ni démarche, ou bien encore à une seule finalité. Une question de recherche porte sur la combinaison d'un thème (quoi étudier ?), d'une finalité (pourquoi, dans quel but ?) et d'une démarche (comment procéder ?). (p. 2)

Les questions relatives au thème et aux finalités de la recherche ont été précédemment abordées[5]. Il nous reste donc à développer une démarche de recherche pour compléter la combinaison. Dans un premier temps, il importe de nous prononcer sur nos choix épistémologiques, comme dans tout *design* de recherche soucieux de la cohérence entre positionnement épistémologique et dispositif méthodologique.

1 Définir un positionnement épistémologique

Nous allons dans un premier temps rappeler l'objet de l'épistémologie.

L'épistémologie a pour objet l'étude des sciences et vise ainsi à questionner la science au travers de la nature, de la méthode et de la valeur de la connaissance (Perret et Séville, 2003, p. 13). Dans le cadre de sa recherche, le chercheur doit s'interroger sur son positionnement épistémologique afin d'asseoir la validité et la légitimité de celle-ci dans sa tentative de prédiction, de prescription, de compréhension ou d'explication de la réalité (Perret et Séville, 2003, p. 13). Ainsi, pour Lauriol (2003), le chercheur :

> doit se déterminer en fonction de ses croyances, représentations et positions existentielles qui vont lui permettre de formuler son intention de recherche et la finalité du projet qu'il poursuit : il pourra ainsi proposer un « contexte de justification » (Boltanski et Chiapello, 1999) pour légitimer ce projet au sein du champ disciplinaire dans lequel il s'inscrit. (p. 4)

[5] Voir le chapitre V de la partie II.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

On peut également envisager ici un critère « d'accord général des esprits » (Mouchot, 1990, cité par Lauriol, 2003, p. 6). Ce dernier serait construit sur un projet de recherche qui privilégierait certains aspects de la réalité sociale à étudier, fonction de la représentation partagée par le groupe en présence ou la communauté académique (Berry, 1995, cité par Lauriol, 2003, p. 6). Il y a donc un travail de réflexion personnelle que doit mener à bien le chercheur.

Toute recherche scientifique nécessite de s'interroger sur les critères de validité et de légitimité propres à celle-ci. Ceci est justifiable, tant en sciences dures qu'en sciences dites « molles ». Les sciences de gestion, comprises dans le champ global des sciences humaines, ne font pas exception à la règle. Ainsi la question de la réflexion épistémologique se pose-t-elle d'autant plus que cette discipline est relativement récente, tout du moins l'est-elle plus que d'autres auxquelles elle fait régulièrement référence[6] et face auxquelles elle doit acquérir une certaine légitimité, ceci afin d'affirmer son existence à part entière. De nombreux chercheurs de la discipline se sont donc régulièrement interrogés sur une épistémologie qui serait propre aux sciences de gestion et ont ainsi mis en exergue l'importance des questionnements qu'elle sous-tend (Martinet, 1990 ; Mourgues, Allard-Poesi, Amine, Charreire et Le Goff, 2002 ; Perret et Séville, 2003). Il en ressort ainsi plusieurs paradigmes épistémologiques en sciences de gestion (Martinet, 1990) au sein desquels le chercheur doit se positionner et ainsi proposer ses « présupposés » et sa « vision du monde » (Perret et Séville, 2003, p. 13) afin de faire comprendre sa logique d'accès au réel.

1.1 Les principaux paradigmes épistémologiques en sciences de gestion

Ci-après, nous présentons rapidement les principaux paradigmes épistémologiques en sciences de gestion, au travers de leurs caractéristiques principales et des éléments qui les différencient.

Perret et Séville (2003) distinguent trois paradigmes en sciences de gestion : le positivisme, le constructivisme et l'interprétativisme. Certains auteurs reconnaissent essentiellement les deux premiers (Le Moigne, 1990), les plus présents dans la littérature scientifique, le paradigme positiviste étant « souvent présenté comme le paradigme dominant les sciences de

[6] Citons l'économie, la sociologie, la psychosociologie, etc.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

l'organisation » (Perret et Séville, 2003, p. 14). Thiétart (2003a, p. 4) remarque que ce paradigme domine notamment les recherches nord-américaines, alors que les recherches européennes reposent moins sur les critères de la « science normale ». En France, certains auteurs remarquent une franche progression du paradigme constructiviste dans les travaux depuis une dizaine d'années, fréquemment sous des formes variées (Charreire et Huault, 2002) : on parle alors d'« épistémologies constructivistes » (Le Moigne, 1995). Enfin, l'interprétativisme est considéré par Perret et Séville (2003, p. 14) comme une forme de constructivisme modéré. En ce sens, il tend à être identifié de façon croissante comme un troisième paradigme alternatif.

Pour Perret et Séville (2003, p. 31), la multiplicité des paradigmes dans les sciences de gestion peut être perçue de différentes façons : comme une preuve de l'immaturité de ces sciences[7], comme le signe de leur crise, ou encore comme une opportunité pour les chercheurs en sciences de gestion. Concernant l'immaturité de ces sciences, Kuhn (1983), cité par Perret et Séville (2003, p. 31), considère justement que le point de maturité d'une science est atteint dès lors qu'elle s'est unifiée autour d'un paradigme donné. Ce point de vue est critiqué par d'autres auteurs pour qui cette co-existence de différents paradigmes est à la fois inévitable et positive pour toutes les réflexions épistémologiques en sciences de gestion (David *et al.*, 2000 ; Perret et Séville, 2003, p. 31-32).

Sur quelles bases peut-on différencier ces trois paradigmes ? Perret et Séville (2003, p. 14) proposent un certain nombre de questionnements relatifs aux dimensions gnoséologique, méthodologique et éthique de la recherche. Ce sont les réponses à ces questionnements qui permettent la distinction franche de ces trois grands paradigmes :

- Quelle est la nature de la connaissance produite ? Quelle est la nature de la réalité ? Quel est le statut de la connaissance ?
- Comment la connaissance scientifique est-elle produite ?
- Quels sont les critères de validité de la connaissance scientifique produite ?

Nous allons désormais étudier les réponses apportées par chacun des paradigmes identifiés à ces questions.

[7] La notion de paradigme, importée des réflexions épistémologiques en sciences expérimentales (comme la physique et la chimie), ne fait pas émerger autant de débats au sein de celles-ci.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

1.2 Nature de la connaissance produite et mode de production

Qu'est-ce que la connaissance ? Pour répondre à cette question, il est nécessaire que le chercheur s'interroge sur la nature de la réalité qu'il tente d'approcher par le biais de cette connaissance, donc la nature de la réalité connaissable (Perret et Séville, 2003, p. 17). Voyons les réponses apportées par chacun des paradigmes.

1.2.1 Pour le positivisme

Dans le cadre de la perspective positiviste, il est supposé que la réalité existe en tant que telle et demeure extérieure au chercheur, considéré comme étant objectif car extérieur à l'objet observé. Le chercheur ne modifie donc en rien la nature de celle-ci. La réalité possède donc une ontologie. La connaissance produite correspond donc exactement à la réalité, il n'y a donc aucune forme d'intermédiaire entre l'objet étudié et la connaissance produite, aboutissant ainsi à une connaissance objective. Cette dernière est, pour Popper (1972/1991), indépendante de l'observateur et du processus d'observation. Il existe ainsi une indépendance entre l'objet (la réalité étudiée par le chercheur) et le sujet qui l'observe (le chercheur). Popper (1972/1991), toujours, décrit ainsi ce principe d'objectivité :

> La connaissance en ce sens objectif est totalement indépendante de la prétention de quiconque à la connaissance ; elle est aussi indépendante de la croyance ou de la disposition à l'assentiment (ou à l'affirmation, à l'action) de qui que ce soit. La connaissance au sens objectif est une connaissance sans connaisseur ; c'est une connaissance sans sujet connaissant. (p. 185)

Perret et Séville (2003, p. 17) soulignent les problèmes posés par l'application de cette conception dans le champ des sciences sociales (« l'être humain peut-il être son propre objet ? »), bien qu'un sociologue comme Durkheim considérait les faits sociaux comme des éléments extérieurs aux chercheurs eux-mêmes. Ce constat est par ailleurs partagé par Popelard et Vernant (1997) qui reconnaissent que dans les sciences de l'homme, « l'objectivité fondée sur la séparation entre le sujet qui connaît et l'objet connu s'avère impossible, puisque le sujet lui-même devient l'objet de sa propre connaissance » (p. 85). La volonté d'Auguste Comte et des premiers positivistes d'être aussi objectifs que les chercheurs en sciences de la nature est à l'origine de cette revendication du statut de sciences à part entière pour les sciences sociales (Grawitz, 1993). La réalité « a ses propres lois, immuables et quasi-invariables » (Perret et Séville, 2003, p. 18), l'environnement détermine très

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

largement l'individu, donc l'objectif du chercheur en sciences sociales est de réussir à mettre à jour les lois générales qui caractérisent le monde social. La connaissance mise en exergue par les chercheurs positivistes est donc à la fois objective et acontextuelle (Perret et Séville, 2003, p. 21). Là est la caractéristique majeure de la connaissance produite dans un cadre positiviste : elle se veut objective et généralisable à n'importe quel contexte (DiMaggio, 1995). Ainsi, le positiviste regarde la réalité mais ne l'interprète pas. Le chercheur positiviste est donc capable de connaître cette réalité externe. L'exposé de ces éléments montre bien en quoi le positivisme est directement issu des sciences dures, mais pose la question de son adaptation aux sciences de gestion.

1.2.2 Pour le constructivisme et l'interprétativisme

Contrairement à la conception du positivisme relative à la nature de la connaissance et à son mode de production, les deux autres paradigmes que sont le constructivisme et l'interprétativisme considèrent la réalité comme étant inconnaissable dans son essence, parce qu'inatteignable directement par le chercheur. La connaissance serait donc indissociable du chercheur et de son action.

Cette position varie selon que l'on se situe dans des positionnements radicaux ou modérés :

- Ainsi, von Glasersfeld (1981/1988), en tant que constructiviste radical, va jusqu'à affirmer que la réalité n'existe pas dans l'absolu.
- En revanche, les constructivistes modérés et les interprétativistes ne rejettent pas le fait qu'une réalité puisse exister, mais ils ne l'acceptent pas non plus. Ceux-ci émettent une hypothèse relativiste, en considérant les choses comme des phénomènes (Perret et Séville, 2003, p. 19), prenant en compte le mode d'apparition interne des choses dans la conscience de l'individu. Au final, ils considèrent aussi que la réalité n'existe pas en tant que telle, mais qu'il est toutefois possible de se la représenter, de la construire ou de l'interpréter. Ils vont donc s'intéresser en priorité au lien entre la réalité, l'esprit et la conscience, et le chercheur (en tant qu'observateur et expérimentateur), d'où une logique d'interdépendance entre ces éléments pour aboutir à la connaissance.

En considérant l'interdépendance du sujet et de l'objet, en refusant le postulat d'objectivité et l'ontologie de la réalité des positivistes, les constructivistes et les interprétativistes redéfinissent la nature du monde social comme un ensemble d'interprétations issues des

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

interactions entre les acteurs et dans le cadre de contextes bien spécifiques. Comme le souligne Cazal (2000), « au-delà de leur grande diversité, les approches d'inspiration constructiviste et interprétative partagent des interrogations sur la nature même (la construction) des organisations et de leur gestion, à la différence des perspectives objectivistes et déterministes » (p. 3). Ici, la réalité a un statut plus relatif :

- Elle est dite « construite » par les constructivistes radicaux. Le constructiviste interprète la réalité qu'il observe, il y participe et ne la considère pas comme immuable (le chercheur « filtre » nécessairement l'information recueillie). Ainsi, « les constructivistes ne croient pas que le monde soit donné une fois pour toutes. Ils ne croient pas davantage à une rationalité intemporelle » (Louart, 1993, cité par Lauriol, 2003, p. 7).
- Pour les interprétativistes, cette réalité n'est pas indépendante de l'observateur et des sujets eux-mêmes qui constituent cette réalité. Berger et Luckmann (1966) définissent ce principe comme étant une hypothèse phénoménologique : un phénomène apparaît lorsqu'il prend sens pour le sujet. Cette approche remet en cause le postulat d'objectivité de la connaissance et aboutit à la reconnaissance d'une interdépendance entre objet et sujet : la réalité est objectivée et intersubjectivement construite.

La connaissance n'est donc pas généralisable, universelle, mais propre à un contexte donné. Un travail de Charreire et Huault (2002), au travers de l'étude de seize recherches doctorales françaises produites entre 1993 et 2000, relatait une erreur fréquente dans les recherches adoptant un positionnement de type constructiviste. Ces auteurs remarquaient en effet l'amalgame fréquent entre le principe de construction de l'objet par les acteurs et celui de la construction même de l'objet par le chercheur[8] (fondement des épistémologies constructivistes). Les auteurs notent ainsi que « la totalité de l'échantillon revendique, sans justification convaincante, le positionnement constructiviste par la nature même des objets étudiés » (Charreire et Huault, 2002, p. 304). Adopter ce type de raisonnement reviendrait à sélectionner un paradigme épistémologique en fonction de la nature de l'objet de recherche. La recherche scientifique ne peut se résoudre à ce déterminisme simpliste, car ça n'est pas l'objet qui détermine le positionnement épistémologique, mais bien l'accès à cet objet emprunté par le chercheur.

[8] Dans notre cas, cela reviendrait à affirmer que nous adoptons un positionnement constructiviste du fait de la construction théorique d'un système de formation. Ce serait évidemment un non-sens.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Et les auteurs d'ajouter :

> Les sciences sociales, dans leur globalité, et en particulier les sciences de gestion, s'intéressent par nature aux constructions sociales (représentations, discours, apprentissages, décisions, processus de gestion, dynamiques organisationnelles) et l'étude des constructions sociales n'implique pas l'adhésion automatique au paradigme constructiviste. (Charreire et Huault, 2002, p. 306)

Ce constat s'applique également aux chercheurs adoptant une posture interprétativiste : ils la justifient comme telle en précisant que les acteurs du terrain étudié interprètent la réalité. Les positivistes peuvent affirmer cela également, la différence étant alors le statut accordé à ces interprétations : les positivistes jouissent d'une distanciation forte vis-à-vis des interprétations propres aux acteurs du terrain, les mettant en évidence en les considérant comme des objets dotés d'une réalité ontologique ; les interprétativistes reconnaissent clairement interpréter d'eux-mêmes la réalité. Il n'y a donc pas dans ce dernier positionnement de reconnaissance particulière des constructions sociales par les acteurs du terrain.

Ainsi, selon les paradigmes épistémologiques, la nature de la connaissance produite dépendra de la nature de la réalité que le chercheur souhaite appréhender, de la nature du lien sujet/objet considéré et de la nature même du monde social tel qu'envisagé (Perret et Séville, 2003, p. 21). Le tableau ci-dessous synthétise les hypothèses sous-jacentes à la nature de la connaissance produite pour chacun des paradigmes principaux[9].

Tableau 40. Hypothèses sous-jacentes à la nature de la connaissance produite

	Nature de la connaissance produite	**Nature de la réalité**	**Nature du lien sujet/objet**	**Vision du monde social**
Positivisme	Objective Acontextuelle	Hypothèse réaliste	Indépendance	Déterminée
Interprétativisme et Constructivisme	Subjective Contextuelle	Hypothèse relativiste	Interdépendance	Intentionnelle

Source : Perret et Séville (2003, p. 21).

Force est donc de constater que les auteurs, au travers de ces paradigmes, adoptent des points de vue différents relatifs au statut de la réalité et de la connaissance produite. Il en est de

[9] L'interprétativisme et le constructivisme sont ici regroupés, partageant les mêmes hypothèses sur ces points.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

même en ce qui concerne l'idéal de recherche visé par chaque paradigme, donc le chemin vers la connaissance qu'il entend emprunter.

1.3 Le chemin vers la connaissance

Nous allons ici questionner le chemin vers la connaissance visé par chacun des trois paradigmes étudiés jusqu'alors.

1.3.1 Pour le positivisme

Pour les positivistes, l'idéal de recherche consiste à identifier une loi universelle expliquant la réalité et obtenir ainsi une vérité objective (donc indépendante du chercheur). Notons toutefois que cet idéal est relativisé, y compris par les positivistes qui le considèrent comme étant utopique. Ces derniers soulignent néanmoins que le chemin vers la connaissance passe nécessairement par l'identification des lois censées régir la réalité (Perret et Séville, 2003, p. 22). Les chercheurs se revendiquant de ce paradigme cherchent donc à expliquer la réalité par la recherche en mettant notamment à jour des causalités (entre différents éléments et phénomènes). Mais ces causalités ne sont pas toutes linéaires, ce qu'admettent volontiers les positivistes contemporains (tenant compte des causalités multiples et circulaires).

1.3.2 Pour le constructivisme

En ce qui concerne les constructivistes, ceux-ci considèrent que le chemin vers la connaissance implique nécessairement leur participation à la construction de la réalité des acteurs. Le propos de Le Moigne (1995) résume bien cette vision : l'auteur nous invite « à concevoir un réel construit par l'acte de connaître plutôt que donné par la perception objective du monde » (p. 72). Cette conception de la construction de la connaissance est partagée par d'autres auteurs, comme Piaget (1970). Ceux-ci appréhendent ainsi la connaissance comme n'étant pas seulement un résultat, mais aussi un processus. Toutefois, la démarche de compréhension reste intimement liée à la finalité et à l'intentionnalité du sujet connaissant. Le chercheur et son intention d'action restent donc des éléments centraux dans la production de connaissance au sens du constructivisme.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

1.3.3 Pour l'interprétativisme

Pour produire des connaissances, les interprétativistes vont eux tenter de comprendre le sens que les acteurs attribuent à la réalité. Ils cherchent ainsi à comprendre la réalité et non à l'expliquer, ceci par le biais des interprétations effectuées avec les acteurs. Le chercheur devra ainsi tenir compte d'un ensemble d'éléments subjectifs, comme les intentions des acteurs, leurs motivations, leurs attentes, leurs raisons ou encore leurs croyances, qui porteront donc davantage sur les pratiques que sur les faits (Pourtois et Desmet, 1988). Ainsi, au contraire des positivistes qui mêlent compréhension et explications, les chercheurs interprétativistes vont tenter de comprendre à l'aide d'interprétations qui émergent des significations locales (inscrites précisément dans un cadre spatio-temporel donné).

Selon la façon dont la nature de la connaissance aura été appréhendée et la manière dont le chercheur y aura accédé, la connaissance produite aura plus ou moins de valeur auprès des chercheurs. Cette valeur est représentée par un certain nombre de critères de validité dont nous allons discuter ci-après. En effet, chacun des paradigmes propose également des critères de validité de la connaissance scientifique produite qui lui sont propres.

1.4 Critères de validité de la connaissance scientifique produite

Il existe différents critères de validité permettant d'estimer la valeur de la connaissance scientifique produite. Ces critères de scientificité des connaissances et de validité des résultats vont différer selon le paradigme épistémologique retenu (Perret et Séville, 2003, p. 25). Nous allons passer en revue et questionner ces critères pour les trois paradigmes concernés.

1.4.1 Pour le positivisme

Les positivistes établissent une distinction claire entre connaissances scientifiques et non-scientifiques. Ils vont ainsi mobiliser des critères précis et universels, car s'appliquant à toutes les sciences (exactes ou non). Ceci correspond à une volonté forte d'uniformisation et d'unicité de la science (Popper, 1959/1973). De ce fait, en proposant une unité méthodologique et épistémologique ainsi que l'application de critères de validité universels, les positivistes nient complètement la spécificité des sciences sociales (Perret et Séville, 2003, p. 25).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Perret et Séville (2003, p. 27-28) identifient trois critères de validité propres au positivisme :

- **La vérifiabilité** entend qu'il doit être possible pour le chercheur de tester empiriquement toute assertion.
- **La confirmabilité**, reposant sur la démarche probabiliste de Carnap[10], consiste à penser qu'une proposition n'est jamais vraie universellement, car ne l'étant que dans les cas où elle s'applique. Elle remet donc en cause le caractère certain de la vérité. Ainsi, une proposition ne pourra être confirmée que par les expériences ou les résultats d'autres théories (Hempel, 1972, cité par Perret et Séville, 2003, p. 27). On multipliera alors les expériences et les tests afin d'espérer accroître la probabilité d'une proposition. Il s'agit d'une logique cumulative des résultats de la recherche et de la production de connaissances scientifiques.
- Enfin, concernant **la réfutabilité**, Popper (1959/1973) propose une vision différente de l'approche probabiliste de Carnap. Il serait ainsi inconcevable d'affirmer qu'une théorie est vraie, mais il est possible de la considérer comme fausse dès lors qu'elle est réfutée. Ainsi, toute proposition est provisoirement corroborée tant que celle-ci n'est pas réfutée. Il convient donc de privilégier logiquement la réfutation (comme Popper) plutôt que la preuve (comme Carnap). Selon cette approche, une théorie n'est donc scientifique que si elle est réfutable. Aussi, toujours selon Popper (1959/1973), si celle-ci reste valable quelles que soient les observations, elle n'est donc pas scientifique.

Le caractère immuable et universel de ces critères de validité de la connaissance scientifique va être remis en cause à la fois par les constructivistes et par les interprétativistes. Plusieurs critiques ont ainsi été émises à l'encontre du raisonnement des positivistes. Deux d'entre elles se démarquent notablement :

- **Le caractère atemporel des critères de validité** : comme le note Stengers (1993, p. 44), ce qui est science à une époque pourra ne pas être considéré comme étant science à une autre époque. La connaissance et ce qui en fait sa validité sont donc amenés à évoluer dans le temps et selon les époques.
- **La spécificité des sciences sociale**s : plusieurs auteurs insistent sur la particularité des sciences sociales et donc d'une épistémologie et d'une méthodologie qui seraient propres à celles-ci (Passeron, 1991).

[10] Voir Grawitz (1993) et Perret et Séville (2003).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Ainsi, pour les constructivistes comme pour les interprétativistes, il n'existe pas de critères explicites permettant de distinguer la connaissance scientifique de la connaissance non-scientifique. Étudions d'abord la position des constructivistes à ce sujet.

1.4.2 Pour le constructivisme

Les constructivistes s'opposent aux notions de vérité scientifique ainsi qu'aux critères de validité précis et universels défendus par les positivistes. Ils refusent en effet de fixer à la connaissance scientifique un critère unique de validité. Les constructivistes se montrent ainsi davantage ouverts et proposent des critères de validité alternatifs propres à différentes communautés (ex. politique, scientifique, culturelle, etc.). Il s'agit donc de critères et de méthodes qui peuvent être débattus, les constructivistes valorisant ainsi la notion de validité éthique. De ce fait, pour les constructivistes, la distinction science/non-science tend aussi à devenir plus floue.

Parmi les critères de validité proposés par les constructivistes, on retrouve notamment :

- **Le critère de convenance** (von Glasersfeld, 1981/1988) : la connaissance sera reconnue comme valide par les constructivistes si elle convient et est applicable dans un cas donné. Cette forme de pragmatisme fut introduite dans les sciences de gestion par Girod-Séville et Perret (2002), pour qui « La vérité vue sous l'angle du pragmatisme peut se définir par rapport à un principe d'adéquation. On pourra reconnaître le caractère valide d'une connaissance dans la mesure où celle-ci convient ou est correcte dans une situation donnée » (p. 326).
- **Le critère d'« enseignabilité »** (Le Moigne, 1995, p. 87) : ce critère vise à évaluer la capacité des chercheurs se revendiquant du constructivisme à argumenter et défendre la méthode de construction des connaissances scientifiques et à démontrer leur reproductibilité au travers de nouveaux travaux. Comme pour les positivistes, il semble donc que cela s'inscrive également dans une logique cumulative des résultats de recherche, mais avec comme finalité de démontrer la rigueur de la démarche employée. DiMaggio (1995) citait Van Maanen (1988) pour qui la valeur scientifique d'une théorie relèverait de sa capacité à être argumentée, à être convaincante aux yeux des autres chercheurs, ce qui rejoint le critère d'enseignabilité, critère essentiel aux yeux de Le Moigne (1995, p. 87) dans le constructivisme.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Ces deux critères ont en commun le pragmatisme et tendent à faire évoluer le paradigme vers une forme de constructivisme radical aux critères suffisamment précis pour évaluer la validité de la connaissance produite par un chercheur dans un cadre relativiste. Comme le précise Wacheux (1997), « Dans une approche constructive, les connaissances sont créées et non découvertes (Schwandt, 1994) » (p. 12).

1.4.3 Pour l'interprétativisme

Comme pour le constructivisme, ce positionnement est régi par des critères de validité autres que ceux proposés dans le cadre du positivisme.

Ici, les recherches idiographiques, par opposition aux démarches nomothétiques dans le positionnement positiviste, sont davantage valorisées. Par idiographie, nous entendons le fait que la recherche porte sur l'étude des phénomènes en situation et privilégie les éléments singuliers, au lieu de porter toute son attention sur la recherche de lois générales et régulières. L'attention portée au contexte et la description qui en découle sont alors appréhendées comme l'un des critères de validité d'une recherche inscrite dans le paradigme interprétativiste, au même titre que l'empathie. Le chercheur se revendiquant de ce positionnement doit ainsi chercher à s'approprier le langage des acteurs et développer auprès d'eux et avec eux une proximité toute particulière avec le terrain, facilitant la compréhension des réalités sociales telles qu'elles sont vécues et perçues par les acteurs. Perret et Séville (2003) le soulignent :

> La valeur d'une recherche sera mesurée au regard de sa dimension empathique, c'est-à-dire de sa capacité à mettre à jour et à travailler non plus uniquement sur les faits mais sur la façon dont ceux-ci sont interprétés par les acteurs. (p. 29)

Le tableau suivant synthétise les réponses apportées par les trois principaux paradigmes aux questions soulevées précédemment.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 41. Les trois principaux paradigmes épistémologiques

Les paradigmes **Les questions épistémologiques**	**Le positivisme**	**L'interprétativisme**	**Le constructivisme**
Quel est le statut de la connaissance ?	Hypothèse réaliste Il existe une essence propre à l'objet de connaissance	Hypothèse relativiste L'essence de l'objet ne peut être atteinte (constructivisme modéré ou interprétativisme) ou n'existe pas (constructivisme radical)	
La nature de la « réalité »	Indépendance du sujet et de l'objet Hypothèse déterministe Le monde est fait de nécessités	Dépendance du sujet et de l'objet Hypothèse intentionnaliste Le monde est fait de possibilités	
Comment la connaissance est-elle engendrée ? *Le chemin de la connaissance scientifique*	La découverte Recherche formulée en termes de « pour quelles causes… » Statut privilégié de l'explication	L'interprétation Recherche formulée en termes de « pour quelles motivations des acteurs… » Statut privilégié de la compréhension	La construction Recherche formulée en termes de « pour quelles finalités… » Statut privilégié de la construction
Quelle est la valeur de la connaissance ? *Les critères de validité*	Vérifiabilité Confirmabilité Réfutabilité	Idiographie Empathie (révélatrice de l'expérience vécue par les acteurs)	Adéquation Enseignabilité

Source : Perret et Séville (2003, p. 14-15).

Nous avons donc discuté chacun de ces paradigmes épistémologiques, puis présenté leurs caractéristiques principales et leurs distinctions. Il apparaît que le paradigme positiviste continue à être le paradigme dominant des sciences de l'organisation, ses défenseurs revendiquant un positionnement réaliste. Par opposition au positivisme, le constructivisme[11] et l'interprétativisme reconnaissent la spécificité des sciences sociales et lui attribuent, de ce fait, des caractéristiques intrinsèques particulières. Il nous reste désormais à préciser au sein de quel paradigme nous nous inscrivons pour mener à bien notre travail de recherche.

[11] Même si le constructivisme diffère de l'interprétativisme dans sa conception du mode de production de la connaissance ainsi qu'en ce qui concerne les critères de validité de la connaissance scientifique.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

1.5 Explications quant à notre positionnement : celui de l'interprétativisme

Nous allons ici préciser quel est le positionnement épistémologique retenu pour notre recherche.

Il est fréquent que le choix d'un positionnement épistémologique se fasse par simple opposition à un autre. C'est ce que rappelle Cazal (2000, p. 7) en se référant à Le Moigne (1995) qui a bâti sa vision du constructivisme en l'opposant systématiquement au positivisme. Il nous apparaît plus raisonnable de justifier notre positionnement en lien avec notre conception de la recherche et les finalités que nous lui attribuons.

Nous pensons que la recherche ne peut se limiter à cette dichotomie entre les positionnements objectifs/subjectifs, les épistémologies positiviste/constructiviste et même entre les méthodes de nature quantitative/qualitative[12]. Un chercheur s'inscrivant dans l'un ou l'autre de ces paradigmes ne peut nier l'existence des résultats obtenus par les chercheurs des positionnements concurrents. Il y a une complémentarité évidente entre ceux-ci. Par ailleurs, il est fréquent qu'un chercheur se réclamant du positivisme se retrouve, à un moment de sa recherche, même partiellement, constructiviste (et inversement). Comme le souligne Ben Letaifa (2006), « toutes les recherches, même les plus scientifiques, n'échappent pas au constructivisme, ne serait ce que dans leur processus » (p. 9). Différents auteurs se sont ainsi attachés à casser cette opposition permanente entre positivisme et constructivisme (Latour, 1991 ; Piaget, 1970).

Dans le cadre de notre recherche, différents choix épistémologiques s'offraient à nous. Nous aurions pu aborder notre recherche dans un cadre **positiviste** relativement strict en développant nos hypothèses et nos outils (visant à tester nos construits théoriques) à partir de notre seule revue de littérature. L'extériorité du chercheur face au terrain étudié (positivisme affirmé), indissociable de ce positionnement, était difficilement conciliable avec notre démarche et notre problématique de recherche. Privilégiant l'épistémologie du quotidien (Wacheux, 1997), de par la multiplicité des contacts établis avec nos terrains de recherche, il ne nous paraissait pas approprié de nous réclamer du courant des positivistes.

[12] Nous y reviendrons plus loin dans le chapitre dédié à la méthode de recherche mise en œuvre.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Parallèlement, le cadre du **constructivisme** nous semble également en décalage avec la réalité de notre positionnement et de notre action. Bien qu'ayant travaillé durablement avec les acteurs dans leur environnement, nous nous garderons bien d'affirmer avoir significativement et durablement influencé leur action, présente et à venir, malgré une démarche de recherche que nous avons voulue un peu collaborative[13]. Il aurait été possible d'opter pour un cadre constructiviste en amorçant, par exemple, notre recherche par une phase empirique intense (démarche inductive), afin de participer et de faire participer les acteurs à la construction théorique de notre objet de recherche. Or, il nous a paru essentiel de combiner revue de littérature et confrontation au terrain afin d'élaborer un cadre théorique solide, qui serait ensuite confronté à nouveau à la théorie et au terrain[14].

Ainsi, nous pensons que ni le positivisme ni le constructivisme ne se révèlent être des choix épistémologiques judicieux pour notre recherche, tout du moins dans des perspectives radicales. En effet, il nous semble justifié de faire interagir les différents positionnements épistémologiques, notamment, comme préconisé par Bréchet et Desreumaux (1999), la rationalité substantielle du positivisme qui répond au « quoi ? » et au « pourquoi ? » (*Qu'est-ce qu'un système de formation ? Que comprend le concept de performance du système de formation ?*), ainsi que la rationalité processuelle du constructivisme qui répond au « comment ? » (*Comment se structure le système de formation ? Comment se construit sa performance ?*). Positionnement alternatif au positivisme et au constructivisme, **l'interprétativisme** a retenu notre attention. Il nous est apparu comme étant réaliste, pragmatique, semblant tenir compte des apports de chacun de ses positionnements concurrents. Ainsi, nous intégrons dans notre raisonnement l'hypothèse phénoménologique qui stipule que la connaissance scientifique passe par une interprétation préalable de l'objet par le chercheur. La réalité appréhendée est ainsi « objectivée » par les acteurs et dans notre démarche de recherche. Évoquons également l'hypothèse intentionnaliste qui reconnaît que les acteurs font partie intégrante de la réalité tout en jouant un rôle dans la construction de celle-ci, nous détachant donc de l'hypothèse inhérente au positivisme (Perret et Séville, 2003, p. 14-15). Les atouts de ce positionnement ne doivent pas occulter les précautions qu'il implique, comme l'influence du chercheur sur les perceptions des acteurs de terrain. Notre question de recherche vise avant toute chose la **compréhension** de ce qui fait la « performance » d'un système de formation, plutôt que son **explication** *stricto sensu* (auquel

[13] Ne serait-ce que par la communication auprès des acteurs dominants de nos premiers résultats.
[14] Ce point sera détaillé après, à l'occasion de la distinction entre déduction, induction et abduction.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

cas le positivisme aurait été plus approprié) ou la **construction** de la réalité de cette performance (au sens du constructivisme).

Nous pouvons préciser davantage notre choix au travers d'éléments complémentaires. Pour Daft et Lewin (1990), « La valeur des résultats de recherche est mesurée par la surprise »[15] (p. 7). Comme ces auteurs, nous pensons que la recherche de « surprises », d'éléments « surprenants », favorise l'émergence de travaux aux objets et méthodes de recherches toujours plus novateurs. Daft et Lewin (1990) identifient ainsi une raison possible du décalage entre les travaux de recherche et les résultats qui en découlent, et les pratiques observées sur le terrain. En effet, les résultats issus des travaux positivistes peuvent se montrer ainsi triviaux, bien que majoritairement présents dans les revues anglo-saxonnes les mieux classées. Ces recherches prônent l'adoption de théories non-prescriptives et, parfois, déconnectées des problématiques des praticiens propres à la performance de la firme. Les normes académiques de sélection des contributions privilégient ainsi des théories parcimonieuses et généralisables avec le risque que les auteurs ne proposent pas ou peu d'éléments liés au contexte organisationnel ou à d'autres détails portant, notamment, sur les aspects pratiques de la recherche et de leur confrontation avec le terrain. Or, nous pensons que c'est par la confrontation avec le terrain que le chercheur sera à même de proposer des éléments explicatifs alternatifs suite à l'émergence de « surprises », allant donc contre cette logique. Par ailleurs, comme le rappelle Beyer (1997), il est probable qu'une recherche menée de façon prolongée, dans la durée, avec un sujet, sur le terrain, apparaîtra plus pertinente aux yeux des praticiens. Cette pensée rejoint la conception de l'intérêt de la recherche pour Davis (1971) pour qui il est essentiel d'aller à l'encontre des attentes, d'infirmer les théories existantes ou encore de remettre en cause des postulats partagés par la communauté scientifique. D'autres auteurs partagent des points de vue similaires. Weick (1979) pense qu'une recherche de qualité doit pouvoir réduire l'équivocalité des situations, ce qui revient à diminuer le nombre d'interprétations alternatives possibles (Daft et Lewin, 1990), intérêt marqué notamment dans les recherches exploratoires[16]. Quant à Grandori (2001), il propose d'endogénéiser les hypothèses, remettant en cause les cadres traditionnels de la science normale et valorisant l'attention portée aux pratiques observées sur le terrain plutôt que la formulation de postulats relatifs à ces comportements. Nous avons fait nôtre cette dernière

[15] « *The worth of the research outcome is measured by surprise* » (Daft et Lewin, 1990, p. 7).
[16] Comme il règne dans ce type de recherche un certain flou, plus ou moins marqué, il peut être judicieux de viser l'apport d'éléments nouveaux permettant d'en délimiter les contours.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

recommandation en développant une recherche empirique en deux temps, qui se base davantage sur les perceptions des acteurs que sur des postulats que nous aurions pu formuler de manière trop précoce. Il n'y a en effet pas un système de formation unique, des pratiques de formation immuables, des résultats homogènes… mais bien des perceptions de chacun de ces éléments par les acteurs. Nous ne nous inscrivons donc pas dans la lignée du positivisme qui se donne pour finalité la découverte de lois générales, universelles et cumulables (DiMaggio, 1995), ni dans celle d'un constructivisme, même modéré, bien que reconnaissant le caractère interprétatif et contextualisé de la connaissance scientifique produite (Charreire et Huault, 2002 ; Perret et Séville, 2003, p. 19-20). Notre positionnement est donc bien celui de **l'interprétativisme**, ceci étant aussi justifié par le fait que l'évaluation des *systèmes* de formation est encore un champ de recherche peu exploré, ainsi que par notre approche de recherche qui consiste à s'intéresser en priorité aux acteurs de terrain et à leurs représentations.

Wacheux (1997) souligne l'importance de tenir « compte des savoirs pratiques, de manière à ne pas imposer une rationalité conceptuelle, avant d'avoir compris la rationalité empirique des acteurs » (p. 2) et donc, à partir de là, de développer, selon ses termes, une « épistémologie du quotidien ». Cela se rapproche du « réalisme épistémologique » développé par Koenig (1993). Dans ce cadre, le chercheur reconnaît sa dépendance vis-à-vis du terrain, tout en affirmant une position d'extériorité vis-à-vis de celui-ci. Il est conscient que sa présence et ses questionnements contribuent à la transformation de la réalité. Ce réalisme épistémologique nous semble important au sens que, même si nous adoptons un positionnement épistémologique principal, il importe de garder une attitude ouverte et de ne pas nous enfermer dans la séparation stricte des positionnements épistémologiques. En effet, nous cherchons dans le cadre de cette recherche à éviter ce que Lauriol (2003) nomme les « antinomies caricaturales »[17] (p. 9). Nous pensons que la recherche gagnerait à rapprocher, au moins partiellement, chercheurs et recherches s'inscrivant dans des positionnements épistémologiques différents ou ayant recours à des méthodes de différentes natures. En effet, un chercheur « ne peut durablement avoir raison tout seul, car les faits scientifiques sont une production sociale » (Latour, 1995, p. 81, cité par Lauriol, 2003, p. 16). En ce sens, nous considérons que toute recherche s'inscrivant dans ce champ de recherche est utile, ne serait-ce

[17] L'auteur explique qu'il s'agit d'un terme employé par les directeurs de recherche dans le cadre des ateliers doctoraux. Ceux-ci dénoncent ces oppositions excessives entre les différents positionnements paradigmatiques (ex. démarche hypothético-déductive contre inductive, positivisme contre constructivisme, etc.).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

que par les interrogations, les inspirations ou les remises en cause qu'elle peut provoquer chez nous, et ce, quel que soit le positionnement du chercheur. Nous veillons donc à ne pas nous aveugler inutilement, à nous poser des œillères qui n'ont pas lieu d'être.

2 La question de l'orientation de la recherche

« Le problème du psychologue social, pour le dire carrément, consiste à se demander s'il sait ce qu'il cherche ou s'il cherche à savoir » (Coombs, 1974, cité par Brabet, 1988, p. 76). Cette citation a le mérite de résumer grossièrement les orientations des recherches en sciences de gestion : le chercheur vise-t-il à **construire** un objet théorique ou à **tester** celui-ci ?

Là encore, la littérature scientifique a fréquemment opposé les « qualitativistes » aux « quantitativistes », les premiers visant davantage l'exploration et la construction, les seconds le test et la vérification (Brabet, 1988). Les implications pour le chercheur et sa recherche seront évidemment différentes en fonction de l'orientation adoptée (Charreire et Durieux, 2003) :

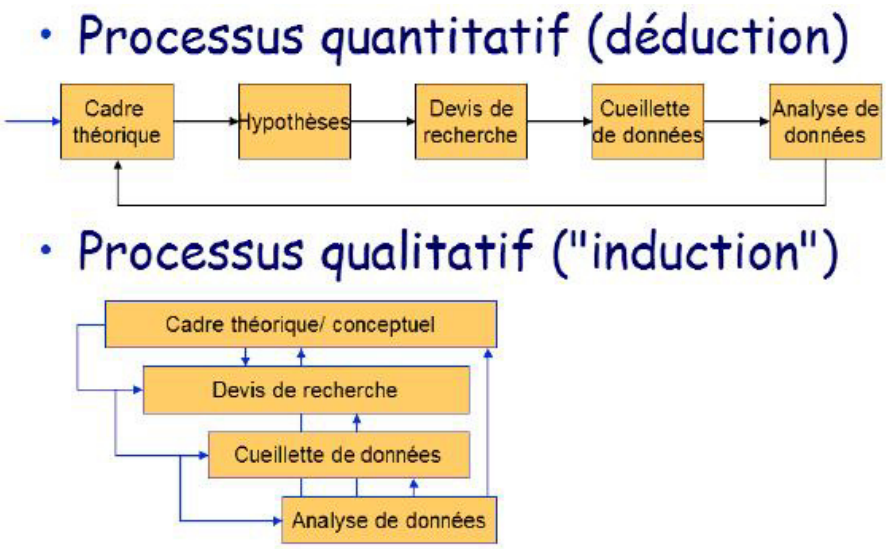
- **Test (raisonnement déductif)** : si le chercheur sait clairement et précisément ce qu'il cherche, s'il dispose de l'ensemble des éléments théoriques dont il a besoin, alors il orientera sa recherche vers la **vérification** (ou **test**). Les positivistes qui, comme nous l'avons vu précédemment, reconnaissent certains critères de validité de la connaissance scientifique (vérifiabilité, confirmabilité et réfutabilité), estiment que la seule méthode scientifique qui vaille est celle reposant sur la logique déductive. Cette dernière vise ainsi une reproduction objective de la réalité en fixant des hypothèses de départ et en cherchant à aboutir à la vérité.
- **Exploration/Construction (raisonnement inductif)** : le chercheur ne dispose pas de tous les éléments dont il a besoin pour tester une théorie ou il peut ne pas savoir précisément quel est l'objet théorique qu'il va investiguer. Les différentes observations effectuées sur le terrain peuvent se prêter à l'élaboration de grandes tendances, potentiellement sujettes à la découverte de concepts émergents. On parlera alors de **construction** théorique, généralement dans le cadre d'une recherche de nature exploratoire. C'est là la logique de l'approche inductive que Wacheux (1996) définit ainsi : « Les recherches inductives présument que l'on découvre sur le terrain des régularités, à partir de cas particuliers. Le chercheur induit de ses observations une formalisation théorique pour construire une classification des objets raisonnée par

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

l'expérience. Néanmoins, il doit démontrer la possibilité d'une généralisation à des contextes plus larges, la plupart du temps par des tests statistiques, et par une mesure du risque d'erreur » (p. 50-51). Les constructivistes et les interprétativistes admettent ainsi différents modes de raisonnement (ex. l'analogie, la métaphore, etc.) (Perret et Séville, 2003, p. 30) et remettent donc en cause la primauté de la logique déductive[18] soutenue par les positivistes. Ils partent donc d'une autre vision du monde social et adaptent leur raisonnement scientifique en fonction. Ils peuvent ainsi mobiliser une approche fondée sur la logique inductive, même si celle-ci ne possède pas de caractéristiques scientifiques intrinsèques. Celle-ci consiste à dégager des énoncés généraux ou des éléments théoriques à partir des observations empiriques.

Ben Letaifa (2006, p. 13) résume schématiquement ces deux approches.

Schéma 39. Approches déductives contre inductives, quantitatives contre qualitatives



Source : Langley (2004, citée par Ben Letaifa, 2006, p. 13).

Deux différences majeures sont mises en exergue sur le schéma. D'abord, le processus quantitatif passe par la fixation d'hypothèses (le chercheur sait ce qu'il veut vérifier, tester), ce qui n'est pas le cas de son équivalent qualitatif. Ensuite, il apparaît une flèche de rétroaction unique dans le cas du processus quantitatif (les résultats viennent alimenter, ajuster

[18] Ainsi que les critères universels de validité de la connaissance scientifique, comme nous l'avons vu précédemment.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

ou enrichir le cadre théorique) alors que cette rétroaction, cette interaction même, est permanente entre l'ensemble des composantes du processus qualitatif.

Il existe enfin une dernière forme d'opposition : celle entre les recherches de type idiographique et de type nomothétique. Ben Letaifa (2006) les définit ainsi :

> Les recherches de type idiographique s'intéressent à des évènements singuliers alors que les recherches de type nomothétique focalisent sur les lois générales en étudiant le caractère général, régulier et récurrent des phénomènes. Une recherche est idiographique si les phénomènes sont observés en situation car leur compréhension ferait appel à leur contexte particulier. La connaissance dégagée inclura alors les dimensions intrinsèques au phénomène à savoir l'historique et le contexte. Afin de développer une compréhension des réalités sociales, le chercheur va devoir intégrer le langage et les terminologies propres aux acteurs. À cet effet, il devra démontrer de l'empathie pour pouvoir saisir les réalités internes de manière authentique. (p. 13)

Il est ainsi fréquent que les recherches de type idiographique soient l'apanage des constructivistes et interprétativistes, alors que celles de type nomothétique soient davantage celles des positivistes. La valeur des recherches de type idiographique sera donc fonction de leur caractère empathique[19] (Perret et Séville, 2003, p. 29).

À la lumière de ces éléments, nous pouvons préciser l'orientation de notre recherche.

3 Une recherche couplant les approches déductive et inductive

Au même titre que d'un positionnement épistémologique ne découle pas automatiquement une méthode de recherche[20], ce positionnement ne force pas non plus l'adoption d'une démarche de recherche de nature déductive ou inductive. Il convient de préciser la nature de notre démarche de recherche dans un cadre interprétativiste.

Notre revue de littérature a montré la prédominance des démarches de nature déductive. Celles-ci s'opposent ainsi fréquemment aux démarches de nature inductive, incitant le chercheur à opter pour l'une ou l'autre en cohérence avec la finalité de sa recherche. Cette opposition déductif-inductif a fait l'objet de critiques, notamment de la part de David *et al.* (2000) qui notent la perméabilité des frontières entre les méthodes. Il n'est pas rare de

[19] Ben Letaifa (2006) définit ce caractère empathique comme la « capacité à mettre à jour et à travailler non plus seulement sur les faits mais aussi sur la manière dont ceux-ci sont interprétés par les acteurs » (p. 13).
[20] Par exemple, les positivistes opteraient naturellement pour une méthode de recherche quantitative, alors que les constructivistes et les interprétativistes opteraient pour une méthode de recherche qualitative.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

trouver des chercheurs usant habilement des deux méthodes. Bréchet (1994) appuie ce constat :

> la production de connaissances scientifiques emprunte simultanément, dans la plupart des cas, des démarches inductives et déductives. Dans les sciences sociales, une recherche empirique s'inscrit toujours dans un cadre théorique ; et la recherche empirique ne se borne pas non plus à vérifier des hypothèses issues d'une théorie dans le cadre d'une démarche hypothético-déductive ; elle suscite, elle réoriente ou clarifie la théorie. (p. 15)

Considérant que le chercheur n'a pas à se limiter au choix de l'un ou l'autre de ces formats de recherche, Langley (1999) affirme : « L'adhésion rigide à des stratégies purement déductives ou purement inductives semble inutilement abrutissant »[21] (p. 694, traduction libre). Tsoukas (1989) dénonce le recours unique à l'approche inductive, même si l'observation penche en faveur d'une régularité des évènements empiriques étudiés. La complémentarité de ces démarches est donc possible, voire nécessaire, et même inévitable[22]. Ainsi, **l'approche abductive** peut représenter une alternative à ces deux approches, même si son intérêt réside peut-être davantage dans la reconnaissance des manques à utiliser l'une ou l'autre des approches pré-citées que dans l'utilisation exclusive d'une approche de nature abductive.

Il nous semble donc essentiel de coupler les approches déductive et inductive dans le cadre de notre recherche. La démarche de recherche doctorale que nous avons adoptée peut être qualifiée de « stratégie hybride » (Weingart, 1997, cité par Fillol, 2007, p. 2), car faite d'aller-retour réguliers entre la théorie et le terrain. Comme Fillol (2007, p. 2), nous avons eu recours de façon différée à chacune des trois démarches :

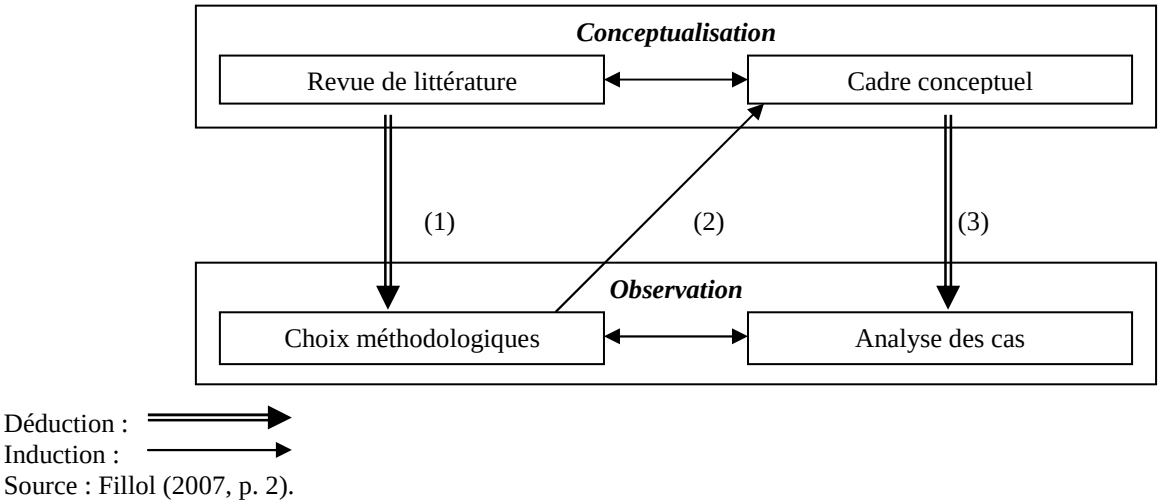
- **La démarche déductive** : notre revue de littérature a contribué majoritairement à l'élaboration d'un cadre conceptuel, tout en dressant les grandes orientations de notre méthode de recherche (choix de l'étude de cas et des modes de collecte des données) (flèche 1 du schéma suivant). Débuter par une démarche déductive a permis d'être suffisamment outillé d'un point de vue théorique avant de se confronter à la réalité du terrain. Plutôt que de formuler des hypothèses à tester empiriquement, nous avons bâti un **idéal-type wébérien** du système de formation.

[21] « *Rigid adherence to purely deductive or purely inductive strategies seems unnecessarily stultifying* » (Langley, 1999, p. 694).
[22] Par exemple, même dans le cadre d'une recherche se revendiquant d'une approche inductive, l'approche déductive sera mobilisée *a minima* lors de la phase de conceptualisation qui mettra en exergue un ensemble d'éléments et de mécanismes sociaux sous-jacents.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- **La démarche inductive** : la collecte des données a permis d'alimenter et d'enrichir notre cadre conceptuel à la lumière des résultats obtenus (flèche 2).
- **La démarche abductive** : l'aller-retour entre les deux démarches précédentes, entre la théorie et le terrain, a permis de préciser voire de réorienter certains éléments de notre cadre conceptuel et, au final, d'enrichir les résultats de la recherche. C'est ainsi que nos cas ont été étudiés puis analysés (flèche 3).

Schéma 40. Démarche de recherche



Source : Fillol (2007, p. 2).

L'adoption d'une démarche abductive favorise ainsi l'ajustement permanent de la recherche et le rapprochement systématique des éléments théoriques et empiriques. La recherche n'en est que plus cohérente, cela permettant d'intégrer des éléments non-prévus théoriquement, mais émergeant directement des terrains étudiés. Ainsi que le mentionne Wacheux (1996), « les aller-retour permanents entre théories et faits sont une source d'enrichissement » (p. 27). Pour notre positionnement épistémologique comme pour la nature de notre démarche de recherche, nous avons souhaité conserver comme fil directeur la volonté de ne pas nous enfermer dans un *design* de recherche strict afin de nous adapter plus librement aux contraintes et aléas de la recherche, et notamment à ceux du terrain. Il s'agit donc de privilégier une épistémologie du quotidien au sens de Wacheux (1997). Cet auteur rappelle justement que :

> La théorisation n'est pas seulement une abstraction (représentation abstraite), elle est aussi un encodage des expériences des acteurs et de l'observateur. **Le chercheur doit réfléchir aux conditions de son intervention pour être légitime sur le terrain**. L'environnement social de proximité et l'épistémologie du quotidien interviennent alors comme deux catégories pour provoquer cette réflexion. (Wacheux, 1997, p. 12)

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Conclusion

Ce débat autour des principes épistémologiques nous a permis de répondre aux interrogations suivantes : quels sont nos critères de connaissance ? À partir de quand et de quoi pouvons-nous considérer avoir apporté quelque chose ? Si « une théorie est une bonne surprise »[23], alors la validation successive de résultats de travaux antérieurs peut avouer ses limites. La recherche exige une certaine créativité, de changer de point de vue, de méthode, de terrain. Si pour les positivistes les recherches devraient avant tout être cumulatives (tester des théories que l'on cherche à valider en permanence), les constructivistes et les interprétativistes vont chercher davantage à les enrichir (par la découverte de nouvelles variables, par exemple). Visant davantage cet objectif, c'est tout naturellement que nous nous sommes positionné dans un cadre interprétativiste.

Pour Charreire et Huault (2002), tout comme Royer et Zarlowski (2003a, p. 143-144), il est nécessaire de veiller à une certaine cohérence entre positionnement épistémologique et application d'une méthode. Toutefois, n'oublions pas qu'une démarche de recherche (qualitative ou quantitative) n'est pas systématiquement rattachée à un paradigme épistémologique, même s'il est plus probable qu'à un positionnement positiviste corresponde une approche quantitative et qu'à un positionnement constructiviste ou interprétativiste corresponde une approche qualitative. Les exceptions qui confirment la règle existent bien évidemment, et ces associations semblent parfois dépassées aujourd'hui. Royer et Zarlowski (2003a, p. 144), également, rappellent par exemple que l'ethnographie est utilisée par les positivistes comme par les constructivistes. Une conception positiviste de l'approche qualitative a aussi été développée par Glaser et Strauss (1967). Dans la lignée du propos de ces auteurs, nous avons donc veillé à ce que nos choix de méthode s'accordent avec notre positionnement épistémologique, ceci afin de proposer un *design* de recherche cohérent. Ce sont ces orientations méthodologiques que nous allons présenter ci-après.

[23] Propos de X. Lecocq (2004) lors d'un séminaire sur les méthodes de recherche qualitatives à l'IAE de Lille.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

CHAPITRE II. MÉTHODE

Introduction

Ce chapitre vise à élaborer le *design* de la recherche, défini comme étant « la trame qui permet d'articuler les différents éléments d'une recherche : problématique, littérature, données, analyse et résultat » (Royer et Zarlowski, 2003a, p. 139). Nous y présentons (1) les fondements méthodologiques de notre recherche ainsi que notre posture de chercheur, puis (2) la méthode de recherche retenue (celle de la méthode des cas).

1 Fondements méthodologiques de la recherche

Toute recherche repose sur des choix fondamentaux. Outre le positionnement épistémologique déjà exposé, il convient de préciser le format et la finalité de la recherche, le positionnement du chercheur vis-à-vis du terrain et la nature qualitative ou quantitative de la recherche. Débutons par une discussion sur le format et la finalité de la recherche.

1.1 Le format et la finalité de la recherche

Nous pouvons identifier trois formats principaux de recherche : la recherche fondamentale, la recherche appliquée et la recherche-action (et ses déclinaisons). Nous allons présenter chacun de ces formats avant de préciser quel est celui dans lequel notre recherche s'inscrit.

La recherche fondamentale vise le développement théorique, la théorisation. La prise en compte des implications pratiques des développements théoriques n'est pas prioritaire, ce pourquoi elle s'adresse principalement à la communauté académique (*via* les revues scientifiques, ouvrages, thèses, colloques, etc.). Pour Usunier, Easterby-Smith et Thorpe (2000, p. 13-14), ces développements peuvent être de trois types : **la découverte** (une idée ou une explication nouvelle surgissent à partir de données empiriques, pouvant contribuer à révolutionner un thème de recherche, la façon de l'étudier, etc.)[24], **l'invention** (élaboration d'une méthode ou technique nouvelle afin de répondre à une demande particulière, à un

[24] Les découvertes en sciences de gestion ne sont pas fréquentes, mais lorsqu'elles surviennent, la littérature scientifique s'en fait l'écho auprès de la communauté académique (ex. l'effet Hawthorne mis à jour par les chercheurs de l'école des relations humaines).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

besoin des praticiens ou chercheurs, ou à un problème particulier, se basant plus sur l'expérience du chercheur que sur des investigations empiriques ciblées)[25] et **la réflexion** (réétudier une théorie existante, un concept, une idée, une méthode ou une technique de recherche… en fonction de nouvelles caractéristiques : organisation, environnement, etc.). Ainsi, la **réflexion** sera probablement le type de recherche mené dans le cadre de thèses de doctorat, permettant de se familiariser avec les théories existantes développées par des chercheurs plus expérimentés à l'aide de recherches du type **découverte** et **invention**. Aussi, ces trois types de recherche peuvent tout à fait se révéler complémentaires dans le cadre de notre recherche : la phase de **réflexion** permet l'étude de systèmes de formation à partir de différents développements théoriques n'ayant jamais été appréhendés simultanément dans le cadre d'une même recherche (à notre connaissance). Puis, la phase d'**invention** consiste à émettre des préconisations à destination des commanditaires de notre recherche (par exemple, en proposant un cadre d'analyse favorisant l'évaluation d'un système de formation). Enfin, comme pour toute recherche, nous pouvons être amené à créer la surprise théorique et donc aboutir à une **découverte**[26].

La recherche appliquée vise à offrir aux praticiens des solutions aux problèmes qu'ils auront identifiés, seuls ou avec le chercheur[27], parfois contre rémunération. Elle se distingue de la recherche fondamentale sur au moins trois points :

- Elle explique ce qui se passe réellement sur le terrain, sans se limiter à le décrire : le chercheur apporte des réponses au « pourquoi ? », non seulement au « quoi ? ».
- Elle ne va pas jusqu'à la mise en œuvre des solutions proposées et à l'évaluation de leurs résultats. Usunier *et al.* (2000) rappellent qu'« Il est important d'être critique à l'égard des idées et méthodes utilisées et d'apprécier l'objectivité et la pertinence des faits et arguments avancés pour appuyer une idée » (p. 14). Le chercheur a ainsi une responsabilité importante vis-à-vis des commanditaires de la recherche.
- Elle rend toujours compte au commanditaire de l'investigation et des résultats obtenus. Il convient alors de régler les questions relatives à la confidentialité des données, à l'utilisation des résultats hors de la recherche elle-même (ex. publications pour la carrière du chercheur) ou au contrôle des informations (d'où l'intérêt de faire valider les résultats de la recherche auprès de différents acteurs de l'organisation).

[25] Exemple de Taylor qui a conçu l'organisation scientifique du travail (OST).
[26] Même si cela est rare dans le cadre de recherches doctorales, formant à la recherche par la recherche.
[27] Par rapport au thème de notre recherche, cela peut être le développement d'un modèle pour l'évaluation d'un programme de formation particulier pour les besoins d'une organisation donnée.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Enfin, la **recherche action** (*action research*) associe chercheurs et praticiens en vue de résoudre un problème tout en associant à l'analyse de celui-ci la transformation de la réalité étudiée. Les chercheurs qui y ont recours appliquent la méthode de l'observation participante au sein des organisations dans lesquelles ils interviennent. Le tableau ci-dessous souligne les spécificités de la recherche-action par rapport aux formats de recherche plus classiques.

Tableau 42. Démarche de recherche de type classique ou finalisée / liée à l'action[28]

Démarche de recherche de type classique	**Démarche de recherche finalisée ou liée à l'action**
Objet de la démarche de recherche	
Obtenu par la transformation de la demande de recherche en problème de compréhension du fonctionnement d'un ensemble de réalités physiques ou sociales.	Correspond à un engagement dans la conduite d'une action de transformation du réel et à la formulation d'un problème relatif à cette conduite.
Composantes de fonctionnement de la démarche de recherche	
Élaboration d'hypothèses de lecture du réel, c'est-à-dire d'idées de relations possibles entre deux ou plusieurs catégories de réalités. Délimitation (au moyen d'indicateurs), production et traitement d'informations relatives à ces réalités et à leurs relations. Définition des rôles des acteurs spécifique à la démarche de recherche. Résultat : production de savoirs, c'est-à-dire confirmation de l'existence des relations posées en hypothèse.	Explicitation d'objectifs ou d'hypothèses d'action, relatives à des transformations souhaitables du réel. Délimitation (au moyen d'indicateurs), production, traitement et analyse d'informations congruentes avec ces objectifs. Définition des rôles dans la recherche et dans la conduite de l'action ne différant pas sensiblement. Résultat : production de nouvelles représentations relatives à un ou plusieurs aspects de la conduite d'une action de transformation du réel.
Usage direct dans la pratique	
Outils pour les activités de compréhension par les individus de leur environnement et de leurs propres pratiques.	Engagement effectif de nouvelles pratiques, de nouvelles démarches, etc. Production de changement.
Référent général de la démarche	
Notion de scientificité.	Notion de rationalité.
Exemple	
Étude sur les déterminants de la demande de formation.	Analyse de la demande de formation d'un public particulier.

Source : Barbier (1985, p. 122).

[28] « S'il existe ainsi des confusions et des ambiguïtés entre les différentes formes de recherche actuellement existantes en formation, c'est en partie, semble-t-il, parce que l'on cherche à en *cumuler les avantages sociaux*, effets de *reconnaissance* et d'autorité attachés à la notion de savoir et de résultats scientifiques dans le cas des démarches de type classique, effets *d'efficacité* dans le cas des démarches de recherche liées à l'action en raison de leur capacité à résoudre des problèmes concrets » (Barbier, 1985, p. 105).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

À juste titre, Barbier (1985) précise toutefois que « cette distinction […] ne reproduit pas, à proprement parler, la distinction/hiérarchisation traditionnelle opérée entre recherche fondamentale et recherche appliquée, la première ayant pour but de fournir les savoirs théoriques que la seconde appliquerait à l'action » (p. 123). En résumé :

> L'intérêt fondamental de la recherche-action est qu'elle produit un minimum de distanciation chez l'acteur tout en le laissant dans des dispositions propices à l'action ; elle met donc une démarche scientifique dans les mains de gens qui peuvent s'en servir concrètement ; elle est habilitante, car elle développe des compétences opérationnelles en même temps qu'elle est ouverte aux savoirs « objectifs ». (Bournois, Livian et Louart, 1993, p. 397)

Il s'agirait ainsi d'un moyen pertinent de rapprochement de la théorie et de la pratique. La recherche-action fait aussi l'objet de différentes déclinaisons, telles la recherche-intervention et la recherche ingénierique. Ces recherches sont plébiscitées par un nombre croissant de chercheurs, notamment pour leur visée prescriptive :

- Bournois et Brabet (1992) encouragent ainsi « plus de recherches-actions exploratoires, avec des acteurs multiples, plus d'analyses historiques et critiques des développements de la "GRH" que de questionnaires "rigoureux" prétendant analyser les pratiques et les résultats "objectifs" à partir du seul discours des managers » (p. 253).
- Aussi, Schmidt (1998), en produisant un état des thèses en GRH soutenues entre 1995 et 1997, remarquait le poids grandissant des recherches recourant à des méthodes de recherche multiples (mêlant diverses approches qualitatives ou quantitatives), mais regrettait également le faible nombre de travaux de type recherche-action. L'auteur, citant Vatteville (1996), notait aussi la faible dimension prescriptive des thèses qui débouchent rarement sur la construction d'outils opérationnels servant les praticiens.
- David (2000) pense que le chercheur en sciences de gestion est supposé recourir au minimum à une observation du terrain, pouvant aller jusqu'à concevoir et accompagner la mise en œuvre du changement.
- Savall et Zardet (2004a) pensent également que les recherches en sciences de gestion devraient comprendre une visée prescriptive.
- Enfin, Fillol (2007) rappelle le caractère particulier des sciences de gestion par rapport aux autres sciences : « Au-delà de la construction ou du test d'une théorie, les sciences de gestion visent à créer des connaissances opérationnelles, actionnables et concrètement utilisables par le praticien » (p. 1).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

De manière générale, force est de constater que, pour plusieurs auteurs, les sciences de l'organisation ont comme finalité principale l'action (Cohen, 1997 ; Martinet, 1990) et la création d'un savoir instrumental. Martinet (1990) pense ainsi que « la recherche en gestion ne peut pourtant se satisfaire d'une visée strictement explicative, encore moins descriptive. Car il ne s'agirait plus de gestion, mais de sociologie, économie… de l'entreprise » (p. 21). Plane alors le risque de l'hyperempirisme, car seules les théories opératoires et les savoirs instrumentaux feraient l'objet de recherches, les chercheurs privilégiant alors essentiellement les aspects les plus pragmatiques de la recherche (Perret et Séville, 2003, p. 26). Le contraire n'est pas non plus souhaitable, à savoir se limiter à la confrontation de théories au détriment de la dimension pratique du savoir. Un juste milieu est possible et nécessaire entre ces deux extrêmes. Ainsi, après étude des caractéristiques de ces trois formats de recherche, nous considérons que notre recherche doctorale se déroule sur deux phases en parallèle : une phase de **recherche fondamentale** (création ou renforcement des connaissances existantes), et précisément, dans ce cadre, **l'invention** (volonté de développer un modèle d'évaluation appliqué aux systèmes de formation), puis, dans une moindre mesure, une phase de **recherche appliquée** (utilisation des connaissances générées pour répondre aux problèmes des praticiens). Sans partager l'intégralité des caractéristiques de la recherche-action, nous gardons toutefois à l'esprit la dimension prescriptive de celle-ci et restons soucieux de conserver une place importante pour les préconisations managériales[29] :

> Ainsi si nous considérons que les sciences de gestion correspondent à une science de l'action, nous considérons qu'il est possible de proposer un processus de recherche valide et solide de production de connaissances et de concepts qui ne s'accompagnent pas nécessairement d'une intervention. (Cateura, 2006, p. 16)

Les études de cas ont donc fait l'objet de retranscriptions managériales, sous la forme de rapports de préconisations, afin de présenter les résultats de notre étude dans un langage que les praticiens peuvent s'approprier. Nous suivons à ce sujet les préconisations de Livian (2003) qui pense que l'« On peut même préconiser une séparation assez nette entre la production du diagnostic et la production de préconisations » (p. 773). Alors que la production du diagnostic relève davantage du travail doctoral, la production de préconisations a pu se faire à l'occasion d'échanges informels et de présentations formelles auprès des commanditaires de la recherche.

[29] Cette orientation vers la pratique est peut être due en partie à notre cursus de formation, orienté vers la professionnalisation, ayant toujours nourri une approche pragmatique de la recherche, ainsi qu'à notre fonction de consultant-chercheur décrite plus loin.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

1.2 Posture du chercheur et positionnement vis-à-vis du terrain

La posture du chercheur est également un élément fondamental de la méthode de recherche. Nous verrons que le fait de mener cette recherche doctorale dans le cadre d'une convention CIFRE n'a pas été sans influencer notre posture de chercheur sur les terrains étudiés ainsi que notre conception de la recherche. Aussi, nous étudierons notre positionnement vis-à-vis du terrain, et notamment les relations entretenues avec certains acteurs dont, principalement, chacun des parrains de la recherche.

1.2.1 La posture du chercheur sous convention CIFRE

Cette recherche doctorale a été conduite dans le cadre d'une convention industrielle de formation par la recherche en entreprise (CIFRE)[30]. Après avoir présenté ce qu'est une CIFRE dans ses grandes caractéristiques et montré son poids croissant dans les recherches en GRH, nous insisterons sur la réelle opportunité qu'elle a été dans le cadre de notre recherche, notamment parce que nous avons pu en tirer le meilleur sans être victime des limites généralement attribuées aux « thèses CIFRE ».

1.2.1.1 La CIFRE : caractéristiques, procédure d'instruction et suivi

Programme de subvention, initié par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche dès 1981 et géré par l'Association nationale pour la recherche technique (ANRT)[31], la CIFRE vise à développer la recherche et la présence des doctorants dans les entreprises et repose sur une relation tripartite :

- **Le doctorant** qui doit être titulaire d'un master recherche (ex-DEA) ou équivalent[32] et être inscrit en doctorat. La signature de la CIFRE ne peut avoir lieu plus d'une année après le début de la thèse. Le doctorant signera avec l'entreprise un contrat de travail (CDI ou CDD de trente-six mois). Il percevra un salaire annuel brut ne pouvant être inférieur à 23 484 euros[33].

[30] Cette CIFRE fut signée environ une année après le début de la thèse et a donc débuté au 1er février 2006.
[31] Voir : http://www.anrt.asso.fr
[32] Par exemple, les diplômés d'une école de commerce ou d'ingénieur peuvent débuter une CIFRE à la condition qu'ils obtiennent un master recherche au cours de la première année de la convention. Il est à noter que, nous avons pu débuter la CIFRE suite à un master professionnel (ex-DESS), preuve de la souplesse du dispositif.
[33] Pour les dossiers déposés à partir de 2009. Le montant a été revalorisé, car il était de 20 215 euros au moment de la signature de notre CIFRE.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- **Le laboratoire de recherche** qui doit être extérieur à l'entreprise et dépendre d'un établissement d'enseignement supérieur (ex. université, école de commerce ou d'ingénieur) ou être propre à un organisme de recherche publique (ex. CNRS). L'un des responsables du laboratoire aura en charge l'encadrement scientifique du travail de recherche du doctorant. La qualité du travail doctoral et les acquis issus de cette formation par la recherche seront validés par la soutenance d'une thèse de doctorat. Notre laboratoire de recherche fut le LEM[34] (Lille Économie et Management).
- Enfin, **l'entreprise**, de droit français, qui va confier un projet de recherche-développement à un jeune doctorant, en partenariat avec le laboratoire de recherche. En plus du contrat de travail signé avec le doctorant, elle signera avec le laboratoire de recherche un contrat de collaboration ainsi qu'une convention avec l'ANRT. En contrepartie, l'entreprise recevra une subvention annuelle forfaitaire de 14 000 euros[35] (non assujettie à la TVA) sur trois ans, à laquelle s'ajoute le crédit d'impôt recherche, calculé sur la part non subventionnée des coûts complets, permettant à l'entreprise de percevoir une somme annuelle d'au moins 14 294 euros[36]. L'entreprise signataire fut l'entreprise Formaeva (anciennement Vulpus)[37].

Pour qu'il y ait acceptation du financement du projet de recherche, le dossier de demande doit passer avec succès une procédure d'instruction. L'acceptation de la demande n'est donc pas automatique et dépend majoritairement de la qualité du projet de recherche proposé par les différents partenaires. Cette procédure comprend deux types d'expertise qui portent :

- **Sur l'entreprise** : santé financière, capacité à accueillir un chercheur, à s'investir dans sa formation et le projet de recherche, utilité du projet pour l'entreprise dans l'accompagnement d'un projet de recherche-développement concret (donc en lien

[34] Voir : http://lem.cnrs.fr. Précisément, il s'agissait de l'équipe de recherche du GRAPHE (Groupe de recherche action sur les potentiels humains en entreprise) dirigée par le professeur Pierre Louart.
[35] Pour les dossiers déposés à partir de 2009.
[36] Le subventionnement est alors de 46 % sur coût complet.
[37] Jeune entreprise créée à Villeneuve d'Ascq (Nord) et spécialisée sur les problématiques liées à l'évaluation de la GRH (conseil, formation, solutions logicielles). Son fondateur, François-Xavier Le Louarn, ingénieur logiciel de formation, avait consulté un ouvrage co-écrit par son père, Jean-Yves Le Louarn (*L'évaluation de la gestion des ressources humaines*, éditions Liaisons, 2001), co-directeur de notre thèse. À la suite de cette lecture, il prit conscience que l'évaluation de la GRH était peu développée dans les entreprises et qu'il était possible d'utiliser l'informatique pour automatiser un certain nombre de processus d'évaluation de la GRH. Vulpus (devenue depuis Formaeva) a donc développé des liens avec la recherche, d'abord en s'associant à un laboratoire de recherche, puis en nous accueillant dans le cadre d'une CIFRE. Le profil du dirigeant a probablement favorisé ce partenariat, ayant eu l'occasion de « baigner » dans la recherche (fils d'enseignant-chercheur et goût marqué pour la recherche lors de son master en recherche opérationnelle). Il est à noter que notre stage de fin de master professionnel (ex-DESS) fut réalisé au sein de cette entreprise (non encore créée) afin de réfléchir aux outils d'évaluation qui pourraient faire l'objet de développements informatiques. Voir : http://www.formaeva.com

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

direct avec son activité, sa stratégie, ses produits…), etc. Elle est conduite localement par les Délégations régionales à la recherche et à la technologie (DRRT).

- **Sur la pertinence globale du projet de recherche** : adéquation du sujet de recherche avec la formation doctorale, qualité de l'équipe d'accueil au laboratoire de recherche, contribution à l'insertion professionnelle du jeune docteur (ex. projet formateur, multiplication des expériences professionnelles dans l'entreprise…), etc. Cette phase consiste en deux expertises scientifiques.

Différents rapports d'étapes jalonnent le projet de recherche. Ceux-ci doivent être covalidés par l'entreprise et le laboratoire de recherche et sont régulièrement transmis à l'ANRT (notamment aux dates anniversaires de la signature de la CIFRE). Ils précisent l'état d'avancement des travaux, les difficultés éventuelles rencontrées, les premières applications concrètes possibles pour l'entreprise, etc., et sont une condition nécessaire pour la poursuite du versement régulier (trimestriel) de la subvention et une assurance pour l'ANRT du bon déroulement du projet de recherche et du respect des engagements des différentes parties.

1.2.1.2 Le projet de recherche justifiant la CIFRE

En tant que chercheur salarié, nous avons pu travailler sur un projet de recherche directement utile à l'entreprise. En écoutant ses clients, l'entreprise a identifié un besoin récurrent chez ceux-ci : une solution logicielle leur permettant d'évaluer les formations qu'elles proposent à leurs salariés et, plus largement et à terme, l'ensemble du système de formation de l'entreprise. Est née ainsi l'idée de la solution **Formaeva**[38] (pour « formation » et « évaluation »). Le nom était défini, le reste était à construire : rassembler la littérature existante sur le sujet, mener un projet de recherche, émettre des préconisations… en lien permanent avec le développement informatique de cette solution[39]. Le sujet de thèse fut donc choisi conjointement par les trois parties. Il ne s'agissait donc pas d'un projet décidé unilatéralement et qui aurait été proposé à de multiples entreprises, comme c'est parfois le cas lorsqu'il s'agit de rechercher une entreprise pouvant accueillir le doctorant en CIFRE[40]. Cette

[38] Au début la marque dédiée à l'évaluation des formations, Formaeva est ensuite devenue le nom de l'entreprise (en lieu et place de Vulpus) suite à un recentrage de son activité sur l'évaluation de la formation.
[39] Dans l'un des rapports d'étapes de la CIFRE, le dirigeant de l'entreprise soulignait d'ailleurs l'apport des études de cas que nous menions dans la production d'un argumentaire commercial, basé sur du vécu en entreprise, et la multiplication des cas d'utilisation et contraintes possibles pouvant s'opposer aux pratiques d'évaluation de la formation en entreprise.
[40] Alors moins un projet de recherche qu'une recherche d'emploi (on « candidate » à une recherche).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

collaboration était d'autant plus acceptable[41] pour l'entreprise d'accueil que notre fonction était celle de « consultant-chercheur », partageant donc notre temps entre la **recherche** (recherche doctorale, responsabilité de la recherche et du développement relatif au contenu de Formaeva en lien avec l'équipe de développement informatique) et le **conseil** (prestations de conseil et de formation sur le thème de l'évaluation de la formation). « Ainsi pour accéder au terrain, le chercheur doit accepter de travailler sur le terrain » (Cateura, 2006, p. 18). Cette dualité de fonctions a permis d'enrichir notre réflexion en confrontant systématiquement notre pensée de chercheur à celle des praticiens, enrichissant nos trois études de cas d'éléments empiriques complémentaires[42].

1.2.1.3 Les avantages de la thèse en CIFRE

Plusieurs chercheurs s'accordent à reconnaître la CIFRE comme étant un dispositif efficace (Quéré, 1994). Il existe en effet des avantages inhérents à toute CIFRE et d'autres plus spécifiques à notre CIFRE. Nous allons ci-après les lister.

Toute CIFRE peut procurer des avantages à ses trois parties prenantes :

- **Au doctorant** : un contrat de travail et donc une rémunération (permettant de travailler plus sereinement), de bonnes conditions matérielles de travail (ex. bureau équipé dans l'entreprise), une meilleure insertion professionnelle des jeunes docteurs[43] (Giret, 2005), notamment dans le secteur privé (Duhautois et Maublanc, 2006) (une recherche « professionnalisée » et une expérience plus facilement « vendable » sur le marché du travail), un accès durable à un terrain de recherche (au moins durant toute la durée du contrat, cette collaboration étant renforcée par l'existence d'un écrit formel), le développement d'une expertise particulière tant académique qu'opérationnelle, etc.
- **Au laboratoire de recherche** : développement des liens entre les laboratoires de recherche et les entreprises (Levy, 2005), valorisation des travaux de l'équipe de

[41] Nous avons ainsi pris en charge une activité opérationnelle, directement productive à court terme pour l'entreprise. Cela nous a paru évident, d'autant plus dans une TPE (moins de 10 salariés), dont le métier premier n'est pas la recherche (même si celle-ci joue un rôle essentiel dans le développement des services et produits proposés aux clients) et qu'elle n'en était alors qu'au stade du démarrage. Bien que l'ANRT prévoit que le chercheur consacre l'entièreté de son temps à la thèse, dans les faits il apparaît difficile de ne pas s'investir dans l'entreprise ou à l'extérieur de celle-ci (par exemple, en prenant en charge des enseignements dans différentes universités et écoles, ce que nous avons fait).
[42] Dont de nombreuses anecdotes très révélatrices des pratiques de formation contemporaines.
[43] *Via* le sujet même de la recherche et les autres missions qu'il est possible de mener dans l'entreprise.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

recherche, identification de thèmes de recherche intéressant directement les entreprises (et donc possibilité de signer des contrats de recherche appliquée), etc.

- **À l'entreprise** : un jeune chercheur à coût salarial modéré (*via* la subvention de l'ANRT), pouvoir faire avancer un projet de recherche-développement en allouant une personne à temps plein (ou presque) sur celui-ci, disposer des résultats les plus significatifs et récents dans le champ de recherche considéré, etc.

D'autres avantages sont propres à notre CIFRE :

- **Le développement d'une expertise reconnue en évaluation de la formation** : par la recherche, les prestations de conseil et de formation, les interventions professionnelles (ex. colloques, salons, etc.) et la publication d'un blog dédié à cette problématique[44]. En plus de développer nos compétences, nous avons ainsi pu traduire les résultats de la recherche afin de les rendre accessibles aux praticiens[45]. Le développement de telles compétences est aussi directement utile à la recherche, au sens, notamment, où cela facilite l'accès au terrain et crédibilise le chercheur face aux acteurs[46]. Sur ce point, Wacheux (1997) rappelle que « l'action en entreprise ne présuppose pas la connaissance. Sans connaître les derniers développements de recherches sur l'organisation ou le management, le dirigeant agit tous les jours comme un spécialiste empirique des sciences de gestion » ; il note aussi que « le chercheur en gestion des ressources humaines peut légitimer sa présence par une fonction de propositions, sur la base d'un ensemble d'expériences antérieures et de bases théoriques qu'il maîtrise » (p. 12). Nous pensons ainsi que la crédibilité du chercheur face au praticien peut être entachée si le premier maîtrise peu ou mal son sujet d'étude, d'où la nécessité d'un travail théorique consistant en amont de la phase empirique de la recherche. Et Bournois, Livian et Louart (1993) de rappeler que « Pour comprendre une situation organisationnelle et y intervenir, on a besoin de mélanger des apports scientifiques et toutes sortes de compétences tirées de l'expérience » (p. 395).
- **La multiplication des cas** : la notoriété naissante de notre entreprise d'accueil et notre statut de consultant-chercheur nous ont permis d'accéder facilement à deux des trois

[44] Ce blog nous a permis de procéder à une vulgarisation des résultats des recherches en évaluation de la formation. Voir : http://blog.formaeva.com
[45] Nous pouvons ainsi nous targuer, en toute modestie, d'avoir permis à des praticiens d'être sensibilisés à des concepts aussi complexes que le sentiment d'efficacité personnelle ou la motivation à transférer, ou encore de les avoir initiés à l'isolation des effets de la formation lors de l'étude des résultats de la formation (au niveau 4 du modèle de Kirkpatrick).
[46] Et encore plus, pensons-nous, si le chercheur est d'un âge peu avancé.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

terrains de recherche. Une certaine latitude nous était offerte dans l'accès à l'information (grande liberté de mouvements, de rencontres, d'accès aux ressources documentaires, etc.), nos commanditaires ou parrains de recherche souhaitant obtenir des données leur permettant d'améliorer leurs pratiques de formation. Ce fut d'ailleurs l'une des conditions d'accès au terrain de recherche et un échange de bons procédés : un accès privilégié au terrain contre la remise d'un rapport de préconisations comprenant un diagnostic du système de formation de l'entreprise et des préconisations pour en améliorer la performance. La recherche est alors dite « négociée ». Les acteurs dominants, notamment la direction générale et les responsables RH, attendent ainsi de nous un « effet de miroir » (Livian, 2003, p. 770), souhaitant bénéficier d'un regard neuf sur leurs pratiques de formation. Il nous a toutefois fallu veiller à ne pas nous détourner des finalités de notre recherche en répondant uniquement « aux seules demandes immédiates, sans distanciation suffisante ni par rapport aux acteurs et à la dépendance situationnelle, ni par rapport aux problèmes posés et à l'influence conjoncturelle des modes » (Bournois, Livian et Louart, 1993, p. 393).

- **La légitimité du chercheur en interne** : être reconnu par ses collègues comme l'expert interne de l'évaluation de la formation et pouvoir donner un avis privilégié sur les aspects de développement informatique, commerciaux et stratégiques.
- **L'indépendance vis-à-vis de notre terrain recherche** : notre entreprise d'accueil n'étant pas notre terrain de recherche direct, nous avons pu mener nos recherches au sein d'autres organisations en toute indépendance[47].

Mais il ne faut pas occulter les limites et difficultés de la thèse en CIFRE.

1.2.1.4 Les inconvénients de la thèse en CIFRE

Ces limites sont inférieures en nombre aux avantages, mais toutefois bien réelles :

- **Le risque de la schizophrénie** : lorsque sujet et objet de recherche sont confondus, que le doctorant mène sa recherche sur l'entreprise qui a signé la CIFRE, il peut vite y

[47] Cette situation est plutôt rare dans les thèses CIFRE. Lors d'une soutenance de thèse, nous avons pu entendre les propos d'un membre du jury qui avait reproché à une doctorante qui soutenait sa thèse de n'avoir rien à redire sur les pratiques RH du DRH de l'entreprise qui l'avait accueilli en CIFRE. Il est délicat en effet de critiquer ouvertement son responsable hiérarchique direct dans l'entreprise (présent à la soutenance), mais cela biaisait forcément les résultats de sa recherche. Dans notre cas, nous bénéficiions d'une totale liberté de ton et d'opinion.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

avoir confusion et conflit d'intérêts. Le doctorant est alors partagé entre ses obligations de chercheur (préoccupations académiques) et de salarié (préoccupations opérationnelles). Le commanditaire de la recherche, s'il est employeur du chercheur salarié, peut plus facilement détourner le sujet de recherche à son avantage, par exemple pour se valoriser ou ne pas révéler certaines zones d'ombre[48]. Nos terrains de recherche étant extérieurs à notre entreprise d'accueil, ce ne fut pas le cas.

- **La course après le temps** : du fait de notre investissement au-delà de la seule recherche doctorale, notre charge de travail ne nous a pas permis de soutenir la thèse dans les délais classiques[49]. De plus, il s'agissait de ne pas être complètement en décalage avec le rythme de développement et l'activité de l'entreprise par un manque de disponibilité, notamment lors de phases de recherche exigeantes (ex. conduite des entretiens, retranscription de ceux-ci, analyses, rédaction finale, etc.), rendant difficile la conciliation entre l'activité irrégulière de l'entreprise et la charge de travail imposée par la thèse. Il nous a donc fallu adapter au mieux la répartition du travail, par exemple en rédigeant régulièrement afin d'éviter une trop longue absence de l'entreprise en fin de thèse, tout en permettant de cadrer régulièrement les idées. On évite ainsi le double risque de rupture : avec la recherche et avec l'entreprise (Cateura, 2006, p. 22).
- **Le double respect de la confidentialité des données** : il nous a fallu concilier les exigences de la thèse (et son utilité pour la carrière du chercheur) et la spécificité de Formaeva (arguments commerciaux, cas d'utilisation issus de la thèse). Nous avons pu trouver un bon équilibre entre propriété intellectuelle (relative à la thèse, qui relève du domaine public en tant qu'œuvre de recherche scientifique) et propriété industrielle (relative au développement et à la commercialisation de Formaeva).

Les chiffres disponibles sur le site Internet de l'ANRT attestent de la croissance régulière du nombre de CIFRE signées, notamment pour les recherches en sciences « exactes » (ou « dures »). Mais en sciences de gestion, les CIFRE sont encore peu nombreuses. Cela est paradoxal, car les sciences de gestion sont en prise directe avec l'entreprise et les CIFRE inscrites dans ce champ devraient donc les intéresser en premier lieu. C'est ce que souligne Cateura (2006) : « Si les CIFRE favorisent la recherche dans l'entreprise, les sciences de gestion favorisent la recherche sur l'entreprise. Grâce aux CIFRE, les sciences de gestion

[48] Le rôle du laboratoire de recherche est alors essentiel pour remettre la recherche sur les bons rails.
[49] Généralement au bout de trois ou quatre années. Toutefois, nous ne regrettons pas ce choix car notre parcours, bien que plus long, fut riche en expériences, tant académiques qu'opérationnelles.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

peuvent avoir un accès direct à leur objet de recherche, l'organisation » (p. 5). Cet auteur, citant la définition de Le Moigne (1994) des projets de recherche en gestion, rappelle qu'ils s'inscrivent « dans la volonté de connaître et d'expliquer les phénomènes sociaux dans l'organisation, et de donner aux acteurs les moyens de comprendre et agir sur les réalités » (Cateura, 2006, p. 5). En accord avec ces réflexions, nous ne saurions donc trop conseiller aux doctorants en sciences de gestion de tenter l'aventure de la thèse en CIFRE.

1.2.2 Notre relation au terrain et avec les acteurs

Le fait d'avoir opté pour une méthode de recherche de nature qualitative a eu pour conséquence principale une présence forte sur le terrain et, donc, l'établissement de relations directes avec de nombreux acteurs. Cette spécificité des recherches qualitatives implique une réflexion sur les perceptions des acteurs quant au rôle et au statut du chercheur. En effet, de par sa présence sur le terrain, le chercheur « qualitativiste » doit veiller à la clarté de son statut, vis-à-vis des différents publics, et préciser l'utilisation qu'il fera des données collectées (Giroux, 2003, p. 57). Le manque de clarté quant à son positionnement ou le non-respect de l'utilisation des données (par exemple, leur confidentialité) pourraient nuire à sa recherche et remettre en cause la pérennité de l'accès au terrain[50]. Le schéma ci-dessous présente les différentes perceptions que peuvent avoir les acteurs de terrain à l'encontre du chercheur, en fonction de sa connaissance du terrain et de son implication affective avec les sujets.

[50] Et cela se sait rapidement. Dès que notre premier entretien avait été mené dans une organisation donnée, nous avions pu remarquer à plusieurs reprises que les participants en parlaient à leurs collègues, qui à leur tour en parlaient à d'autres, etc.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Schéma 41. Perception du rôle du chercheur par les acteurs

Implication affective du chercheur

Faible → Élevée

Connaissance du chercheur	Peu compatissant	Compatissant
Élevée – Avisé	**Espion : avisé mais peu compatissant** + Gain de temps dans l'accès aux données + Chercheur dissocié des enjeux (expert) + Indépendance vis-à-vis des acteurs – Menace la solidarité intragroupe – Croyance dans la transparence déguisée – Risque d'observation dépassionnée	**Allié : avisé et compatissant** + Facilite la solidarité intragroupe + Protège l'accès au terrain (parrain) + Permet des interviews longues – Problème du paradoxe de l'intimité – Risque de contamination des sources – Jeu politique (donnant-donnant)
Faible – Ingénu	***Outsider* : ingénu et peu compatissant** + Facilite la solidarité intragroupe + Peu impliquant pour la source + Le chercheur n'est pas une menace – Difficile de saisir le « théâtral » – « Langue de bois » des sources – Figuration des acteurs	***Novice* : ingénu et compatissant** + Chercheur socialisé + La source devient confiante + Esprit du don (gratuité de l'acte) – Le chercheur devient une proie – Sensation *ex-post* de trahison – Chercheur exploité (moyen politique)

Source : Baumard, Donada, Ibert et Xuereb (2003, p. 250), inspiré de Mitchell (1993, p. 14).

À la lecture de cette grille, il apparaît que notre statut relève davantage de celui qualifié ici d'**allié** (avisé et compatissant), nous reconnaissant dans les six éléments proposés (trois points forts et trois points faibles découlant de ce statut). Plus particulièrement, nous avons veillé à **entretenir de bonnes relations avec les acteurs de terrain**, misant sur la courtoisie et l'empathie, favorisant leur participation active à notre recherche. Par ailleurs, les métiers des entreprises étudiées étant relativement techniques (ex. production de film plastique, expertise comptable), des efforts de compréhension de notre part étaient nécessaires. Ainsi, spécifiquement pour la PMI, nous nous sommes probablement retrouvé dans un rôle de « novice : ingénu et compatissant » (Baumard *et al.*, 2003, p. 250), n'ayant pas de formation en « technique industrielle ». Ce fut différent dans le cas de l'expertise comptable, de par notre formation initiale en gestion[51]. Cette différence de socialisation sur ces deux terrains nous a paru essentiel afin d'adopter un statut qui puisse donner confiance aux acteurs et nous permettre ainsi de poursuivre nos investigations. Par un effet d'apprentissage, nos relations se sont affirmées au fur et à mesure que nous connaissions et comprenions davantage les

[51] Les interlocuteurs éveillèrent davantage de curiosité quant au fait que nous étions spécialisés en GRH, ce qui permit, lors de discussions plus informelles, d'échanger sur la mesure en GRH et faire ainsi le lien entre l'aspect « quantitatif » de la finance-comptabilité et l'aspect plus « qualitatif » de la gestion des hommes.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

contraintes de leur métier et leur lien à la formation. Dès que nous adoptions le même langage que notre interlocuteur sur les aspects techniques du métier, la tonalité du dialogue différait (ex. sourire, tutoiement spontané) et les réponses venaient plus naturellement. Dans tous les cas, nous avions recours au vouvoiement sauf sur proposition de l'interlocuteur et en tenant compte de certaines de ses caractéristiques (ex. âge ou position hiérarchique). De façon générale, nos interlocuteurs se sont prêtés volontiers au jeu des questions, y compris pour celles plus « sensibles »[52]. Notre jeune âge a peut-être aidé nos interlocuteurs à discuter à bâtons rompus, ce qui fut là aussi un atout. Nous avons toutefois veillé à maintenir un minimum de distance afin de ne pas tomber dans des relations purement affectives qui auraient pu **contaminer nos sources**. Certains moments vécus avec les acteurs (ex. partager un café avec eux à la salle de pause) nous permirent de mieux nous immiscer et de favoriser notre socialisation. Les discussions informelles et l'observation prirent ici tout leur sens.

Aussi, pour l'accès au terrain, nous avons pu nous **appuyer sur un parrain** dans chacun des cas. Dans notre statut d'allié, le fait d'avoir un parrain nous a permis de **protéger l'accès au terrain**, mais nous a aussi amené à prendre position dans un **jeu politique du type donnant-donnant** : en échange de l'accès au terrain, nous nous engagions à livrer des préconisations visant à améliorer leurs pratiques de formation. Par ailleurs, le caractère sensible de certaines informations nous a convaincu de **privilégier l'anonymat** des interlocuteurs comme des organisations étudiées. Cette conduite de recherche favorise la rédaction de communications scientifiques diffusables lors de colloques sans risque pour les acteurs. Par ailleurs, **les règles relatives à la confidentialité**[53] des données ont fait l'objet de précisions dans une convention de recherche[54] signée par deux des trois organisations d'accueil. Le fait de recourir à des parrains de recherche n'a nullement été bloquant et s'est même révélé être une stratégie payante : aucun d'entre eux n'a cherché à limiter ou influencer réellement et durablement l'orientation de la recherche, tenant compte de nos préoccupations de jeune chercheur. Le fait que le sujet de la recherche ne soit pas extrêmement « sensible » peut aussi expliquer cela : la

[52] Par exemple, les questions portant sur les relations entre l'interlocuteur et les autres membres du personnel, notamment les dirigeants.
[53] Guidé par une certaine éthique, nous ne souhaitions pas communiquer la retranscription des propos de nos interlocuteurs. Cette éthique a parfois été malmenée, malgré nous, notamment par le parrain de CBX qui a souhaité obtenir l'intégralité des comptes-rendus nominatifs. Le refus de cette manière de procéder nous aurait tout simplement coupé l'accès à ce terrain de recherche.
[54] Les avantages de cette convention de recherche sont nombreux : sécuriser et pérenniser notre accès au terrain, rassurer les acteurs sur les questions relatives à l'anonymat des interlocuteurs et la confidentialité des données recueillies, définir les moyens mis en œuvre (par le doctorant et l'entreprise), etc. Cette formalisation ne pouvait cependant se passer d'une réelle relation de confiance entre les deux parties, gage de réussite du projet de recherche et de notre intégration dans l'organisation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

recherche portait sur l'organisation dans son ensemble (non sur des individus en particulier) et ne se focalisait pas sur des éléments confidentiels ou des problèmes qui auraient pu causer sérieusement du tort à nos interlocuteurs (dont notre parrain). Ainsi, la recherche ne pouvait devenir menaçante aux yeux du parrain, ne risquant pas de remettre en cause ce dernier ou d'autres acteurs dominants. Elle était davantage perçue comme une occasion d'améliorer les pratiques de formation plutôt que comme une critique virulente de la fonction formation dans son ensemble pour chaque organisation. Au niveau de nos rencontres avec les acteurs de terrain, nous ne manquions pas, à chacune d'entre elles, de rappeler **notre indépendance et notre statut d'universitaire**. Chaque parrain tenait à nous présenter ainsi : un étudiant menant une recherche sur l'évaluation de la formation et dont les résultats allaient servir à améliorer les pratiques (par exemple, dans le cadre de la certification ISO). Nous n'avons alors pas ressenti de méfiances particulières, notamment les premières minutes d'entretien passées. Chacun de nos parrains avait sa méthode bien à lui pour nous introduire dans l'organisation et auprès de nos futurs interlocuteurs :

- Notre parrain chez **CBX**[55], DRH, était intervenu dans le cadre d'un cours que nous avions suivi en formation initiale (équivalent master 1), en plus d'être diplômé du même master 2 professionnel que nous[56]. Cela a logiquement facilité notre accès à son organisation. Il nous a présenté à son équipe RH, chargée de nous aider dans l'identification des contacts à rencontrer. Présenté comme « stagiaire » effectuant une thèse, nous avons eu aussi droit, à ce titre, à un bureau individuel, nous permettant d'organiser au mieux nos investigations sur place. Durant quelques mois, nous étions donc présent deux jours par semaine dans les locaux[57].
- Notre parrain chez **Consult** avait eu l'occasion de suivre notre employeur dans le cadre de la création de l'entreprise, en tant que coach « jeunes dirigeants » du CJD. C'est par ce canal qu'il a pris connaissance de l'emploi dans l'entreprise d'un doctorant en CIFRE travaillant sur l'évaluation des systèmes de formation. Il s'est alors dit intéressé à faire participer son entreprise à la recherche. Son statut d'associé de l'entreprise, chargé notamment du processus RH, nous a aussi facilité l'accès aux acteurs[58] et à la documentation.

[55] Nom fictif utilisé pour les besoins de la recherche. Il en sera de même pour les deux autres cas.
[56] Nous avons pu obtenir le rendez-vous en passant par le réseau des diplômés du master.
[57] Et les trois autres jours chez notre employeur. Il est à noter que, vers la fin de nos investigations pour ce cas, et pour les besoins de l'accueil d'un nouveau stagiaire, nous nous sommes retrouvé exproprié du bureau en question. Nous avons alors retrouvé une position plus mobile, ne nous empêchant pas de finir nos entretiens, mais ne nous incitant pas non plus à rester davantage dans l'entreprise en tant qu'observateur.
[58] Il a ainsi rédigé un courriel à l'attention d'une grande partie du personnel afin d'expliquer le contexte de notre

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- Enfin, chez **Plastic**, notre parrain, responsable formation et coordinateur RH, était un ancien collègue d'études. Nous avions eu à nouveau l'occasion de le côtoyer tandis que nous intervenions en tant que chargé de cours à l'IAE de Valenciennes et qu'il y était étudiant. Il avait alors manifesté un certain intérêt pour notre sujet de thèse et nous avions déjà évoqué la possibilité de travailler ensemble si ce dernier était embauché par l'entreprise qui l'accueillait alors en stage de master 2 (ex-DESS). Et ce fut le cas. Le fait que nous usions déjà spontanément du tutoiement eut le mérite de désacraliser nos relations aux yeux de nos interlocuteurs. D'un commun accord, il avait été convenu que nous passerions presque systématiquement par lui afin d'accéder à nos interlocuteurs. Ainsi, lors de nos venues sur le terrain, nous nous présentions à l'accueil en précisant que nous venions rencontrer le parrain en question. Celui-ci venait nous accueillir, nous repassions parfois avant (et souvent après) les entretiens par son bureau pour échanger sur l'état d'avancement de la recherche, puis il allait nous introduire auprès des salariés rencontrés lors de cette journée en nous proposant une salle pour échanger au calme. Bien sûr, le parrain, comme tous les autres, n'était pas présent lors de ces entretiens.

Chacun de ces parrains étant visiblement apprécié par le personnel, nous étions souvent chaleureusement accueilli. La liste des personnes à rencontrer était discutée avec le parrain, sans qu'il n'y ait de réel effet « boule de neige »[59]. Enfin, nous avons essayé au maximum de **ne pas mener les différents cas en parallèle** afin d'éviter les confusions dans notre esprit. Un certain équilibre fut trouvé concernant les accès au terrain : nous nous sommes efforcé de nous y rendre de façon hebdomadaire, en nous aménageant plusieurs jours entre chaque visite afin de prendre du recul, de transcrire certains enregistrements, d'effectuer les premières analyses (ex. synthèses d'entretiens), de mieux préparer les visites suivantes ou d'échanger avec nos directeurs de thèse. Cette façon de faire allonge d'autant la phase empirique du travail doctoral mais s'est avérée bénéfique au vu du volume de données à traiter.

Nous avons ci-dessus évoqué plusieurs fois la nature qualitative de notre recherche. Nous n'en avons donc pas fait mystère. Il est temps désormais de la préciser en répondant à cette question : pourquoi avoir opté pour une méthode qualitative dans un champ de recherche où les méthodes quantitatives prédominent ?

---

recherche, de préciser que nous serions amené à rencontrer plusieurs d'entre eux et de les remercier de nous réserver le meilleur accueil possible et leur entière collaboration.

[59] Seule une collaboratrice de CBX nous a suggéré de rencontrer sa responsable hiérarchique (responsable du centre d'appels). Mais le temps à notre disposition ne nous a pas permis d'exploiter cette piste jusqu'à son terme.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

1.3 Une méthode de nature qualitative

Les chercheurs en sciences de gestion usent de méthodes permettant d'obtenir des données plutôt quantitatives ou plutôt qualitatives. Pour abréger, ils parlent de « méthodes quantitatives ou qualitatives ». Nous utiliserons aussi ce raccourci et nous demanderons quels sont les avantages et inconvénients de chacune et laquelle correspond le mieux à nos besoins.

1.3.1 De la prédominance des méthodes quantitatives à l'émergence des méthodes qualitatives

Les méthodes quantitatives ont longtemps dominé les recherches en sciences de gestion, notamment dans les revues de référence nord-américaines où elles constituent presque une « norme ». Après avoir fait leurs armes au sein des différentes sciences sociales (histoire, sciences politiques, sociologie, anthropologie, ethnologie, etc.)[60], les méthodes qualitatives se sont progressivement faites une place dans certaines des sciences de gestion (essentiellement en management et en GRH)[61] au cours des dernières décennies, notamment à la suite d'un affaiblissement des positions positivistes en sciences humaines (dont les « mythes » de la vérité unique et absolue[62], de l'observateur neutre, etc.), en Europe comme en Amérique du Nord[63]. Comment différencier ces deux orientations méthodologiques ?

La distinction entre quantitatif et qualitatif dans la recherche en sciences de gestion est quasiment devenue une coutume (Grawitz, 1996). Pour Brabet (1988), cette distinction reste floue, car s'appuyant sur des critères divers et variés. La littérature distingue ainsi tant les données quantitatives et qualitatives (Glaser et Strauss, 1967 ; Miles et Huberman, 1994/2003), les variables quantitatives et qualitatives (Grawitz, 1996), que les méthodes de

[60] Plusieurs de ces sciences ont aussi beaucoup mobilisé des données plutôt quantitatives (ex. Bourdieu et Grawitz en sociologie française).

[61] Plusieurs disciplines des sciences de gestion n'ont pas évolué vers davantage de méthodes qualitatives, au contraire. Par exemple, la finance (d'entreprise ou des marchés) n'a pas délaissé les mathématiques et s'est même « radicalisée » en Amérique du Nord (Canada et États-Unis) avec l'émergence de « l'ingénierie financière », totalement occupée par des chercheurs en mathématiques appliquées. Les recherches en marketing, en logistique, en système d'information, en gestion de production, en contrôle de gestion, etc., ne sont pas non plus reconnues comme usant majoritairement de méthodes qualitatives.

[62] Les démarches qualitatives ne prétendent pas délivrer cette vérité unique et absolue, qu'il suffirait de trouver pour l'offrir à la science. Ici, le chercheur propose une vérité, en fonction de son point de vue. Il accepte par ailleurs d'autres points de vue, des vérités alternatives. C'est par le rassemblement de ces morceaux de vérité que l'on pourra toucher du doigt la réalité, sans toutefois jamais s'assurer de sa justesse absolue.

[63] La recherche « qualitative » en management est bien présente aux États-Unis depuis les années 1970. Un numéro spécial de la revue *Administrative Science Quarterly* (dirigée alors par Karl Weick), consacré aux recherches dites « qualitatives », fut d'ailleurs publié en décembre 1979.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

recherche de nature quantitative et qualitative (Miles et Huberman, 1994/2003). Ces seuls critères ne permettent toutefois pas de distinguer clairement les recherches « quantitatives » et « qualitatives », d'autant que la différenciation sur la seule base des outils de collecte utilisés est discutable[64]. Une revue de littérature nous a permis d'identifier davantage d'éléments différenciants présentés dans le tableau ci-après. Les expressions « approche quantitative » et « approche qualitative » étant ici trop réductrices pour comparer dans ce tableau deux démarches, deux « philosophies » de recherche très différentes, nous avons renommé l'approche « quantitative » en approche « expérimentale » (ou plus précisément « quasi-expérimentale »), s'appuyant sur le raisonnement déductif, et l'approche « qualitative » en approche « phénoménologique », s'appuyant sur le raisonnement inductif.

Tableau 43. Différences entre les approches expérimentale et phénoménologique

Approche expérimentale	Approche phénoménologique
Vérification Vise plus généralement **la vérification d'hypothèses**. Les quantitativistes reprochent généralement aux qualitativistes la faiblesse des validations proposées.	**Exploration** Vise davantage **l'exploration**. Permet donc de mieux appréhender des réalités complexes et de confronter plusieurs explications de ces mêmes phénomènes et, ainsi, d'identifier l'explication la plus valide.
Étude extensive Vise la généralisation statistique en se basant sur de larges échantillons représentatifs afin de tester des hypothèses et atteindre une certaine intensité (conclusions directes). Privilégie ainsi la **validité externe** des résultats. **Objectifs** : tirer des conclusions directes, généralisables, même si elles ne sont valables que dans certains contextes (même les modèles généraux ne sont pas universels).	**Étude intensive** Vise la généralisation analytique (compréhension en profondeur d'un phénomène grâce, entre autres, à la richesse des données produites ou la multiplication de leurs sources) sur la base d'échantillons restreints. Privilégie ainsi la **validité interne** des résultats. **Objectifs** : capter des significations, donner du sens aux données au lieu de constater uniquement des corrélations statistiques (même très significatives), tenter d'expliquer les résultats, voire les nuancer.
Collecte de données directive Approche plus rigide que son homologue qualitative. Une éventuelle modification du *design* de recherche serait coûteuse pour le chercheur.	**Collecte de données peu directive** Approche d'une grande flexibilité. La question de recherche peut être modifiée en cours de recherche (ex. pour réorienter la collecte vers d'autres sources, accroître la validité des résultats, adapter le dispositif méthodologique, etc.)[65] (Stake, 1995). Les outils de collecte de données peuvent toutefois être directs (ex. guide d'entretien).

[64] Par exemple, certaines recherches comptabilisent les termes exprimés par les acteurs interrogés lors des entretiens afin d'en évaluer le poids dans leurs discours. Il s'agit donc d'une phase d'analyse quantitative menée à la suite d'une phase de collecte de données qualitatives.

[65] Cette flexibilité est appréciable pour les doctorants. Nous admettons avoir fait des erreurs, notamment lors de nos premiers pas (ex. ne pas lancer l'interview au bon moment, orienter le répondant par ses questions, etc.). Ainsi, les méthodes qualitatives sont des pratiques à perfectionner plutôt qu'une somme de savoirs définitifs que le chercheur n'aurait qu'à mobiliser. Il s'agit là d'un apprentissage permanent que la thèse permet de débuter.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Traitements statistiques	**Pas de traitements statistiques**
A recours aux outils statistiques pour exploiter les données collectées à l'aide de questionnaires, extraites de bases de données, etc.	N'a généralement pas recours aux outils statistiques mais est multiméthodes (ex. entretiens, analyse documentaire, observations, etc.) (Denzin et Lincoln, 1994).
Extérieur	**Intérieur (contact avec les phénomènes)**
Garantit **l'objectivité de la démarche** en reposant sur des techniques statistiques éprouvées qui permettent de conduire le processus de recherche de manière précise et rigoureuse. Production de **connaissances objectives**.	Le chercheur doit tenir compte d'une **double subjectivité** : celle des acteurs étudiés et la sienne (qu'il doit limiter au maximum, par un effort de distanciation, afin de tenter d'approcher l'objectivité de la recherche dans le cadre du monde social étudié). Il est donc partie prenante du phénomène qu'il étudie et dont il est très proche. Wacheux (1996) évoque aussi une « position éthique et humaniste » (p. 30) qui serait partagée par les qualitativistes. Production de **connaissances subjectives**.
Sélectif	**Holistique (réalité totale)**
Perspective **sélective** : le chercheur étudie un nombre limité de variables. Les quantitativistes reprochent aux qualitativistes la possibilité accrue d'erreurs de construits.	Perspective **holiste** : le contexte et l'individu sont inséparables (l'un rétroagit sur l'autre), il n'y a donc pas de découpage *a priori* entre les deux, d'où une difficulté accrue pour identifier les variables. Épistémologiquement, la recherche qualitative prend en compte la totalité de la situation étudiée, permet une connaissance première et personnelle de la situation de par la proximité de l'objet étudié, et privilégie une approche directe et interprétative. Méthodologiquement, elle est compréhensive, inductive, récursive et souple (Mucchielli, 1996). Elle peut s'apparenter à une enquête policière où le chercheur aurait à charge de recouper des preuves en établissant une description la plus riche possible de la réalité. L'outil principal de la recherche est le chercheur, dont le rôle est prépondérant en tant qu'observateur. Son questionnement est large, sans toutefois prétendre à l'exhaustivité et à une grande précision car il a une rationalité limitée. Il multiplie ses interactions avec le terrain et s'adapte en fonction des retours qu'il en a (modification du *design* de recherche ou des outils de collecte des données).
Variance	**Processus (comment, pourquoi)**
Le recours à une analyse multifactorielle présuppose que le chercheur quantitativiste sélectionne ses facteurs, alors que le chercheur qualitativiste n'est pas censé connaître tous les facteurs.	Favorise l'analyse des processus. Pour Wacheux (1996), sa finalité est avant tout de « vouloir comprendre le pourquoi et le comment des événements dans des situations concrètes » (p. 15). Elle peut aussi mettre en exergue des cas atypiques qui auraient été confondus dans un échantillon d'une recherche quantitative.

Source : d'après Aldag et Stearns (1988) ; Brabet (1998) ; Denzin et Lincoln (1994) ; Langley (2004) ; Mucchielli (1996) ; Stake (1995) ; Thiétart (2003b) et Wacheux (1996).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Les deux approches ont chacune leurs avantages et leurs inconvénients. Leurs limites respectives peuvent être atténuées si on les considère comme étant complémentaires (Wacheux, 1996, p. 52) et non concurrentes. Cette opposition entre méthodes quantitatives et qualitatives tend donc à disparaître (Giddens, 1987, p. 399). Brabet (1998), elle, va jusqu'à s'interroger sur l'utilité d'une distinction : « faut-il encore parler d'approche qualitative et d'approche quantitative ? » Ce flou croissant entre les approches tend donc à accentuer leur nécessaire complémentarité d'autant que les deux formes de données sont utiles pour vérifier ou générer une théorie (Glaser et Strauss, 1967). Cette complémentarité peut ainsi intervenir :

- **Lors de la collecte des données** : des données qualitatives ou quantitatives peuvent être exploitées dans le cadre de l'une ou l'autre de ces approches (à titre de matériau complémentaire ou annexe). Il est ainsi possible de distinguer les données qualitatives, « qui se présentent sous forme de mots plutôt que de chiffres » (Miles et Huberman, 1994/2003, p. 11), des données quantitatives (Yin, 2003b), qui fournissent, respectivement, des preuves qualitatives et quantitatives. Les données qualitatives, plus riches, ont un réel pouvoir permettant de mener une analyse approfondie d'une organisation. Dans l'approche qualitative, les mots sont logiquement plus riches de sens que les chiffres. Pour Miles et Huberman (1994/2003), ces mots peuvent en effet mener à d'« heureuses trouvailles » (p. 11). Par ailleurs, ces données facilitent aussi l'étude de phénomènes complexes, « se concentrent sur des événements qui surviennent naturellement et des événements ordinaires qui surviennent dans des contextes naturels » (Miles et Huberman, 1994/2003, p. 27), et, enfin, tiennent compte de la subjectivité, des perceptions des acteurs, de leurs expériences et de leur place dans l'organisation, dans les évènements, dans les processus, etc. Enfin convient-il de rappeler qu'un chercheur peut analyser qualitativement des données quantitatives[66] ou analyser quantitativement des données qualitatives. Le type de données ne présume donc en rien de l'approche adoptée.
- **Lors de l'analyse des données** : les résultats issus d'une recherche quantitative peuvent aider à la généralisation des résultats issus d'une recherche qualitative. À l'inverse, ceux issus d'une recherche qualitative peuvent aider à l'interprétation ou à l'illustration de résultats quantitatifs. Il est ainsi possible qu'une étude de cas s'appuie sur des données qualitatives et quantitatives (Eisenhardt, 1989 ; Yin, 1989). La triangulation de ces deux types de données ne peut qu'accroître la robustesse des

[66] C'est le cas de notre recherche qualitative : nous analysons aussi qualitativement des données quantitatives (comme les valeurs des indicateurs liés au plan de formation, au budget formation, etc.).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

conclusions et, donc, la validité des résultats. Aussi, dans le cas d'une triangulation inter-méthodes (Denzin, 1978), si les méthodes employées sont très différentes[67] et que les conclusions sont les mêmes, la validité des résultats sera, là aussi, renforcée. Ben Letaifa (2006, p. 14-15), se référant à Langley (1999) et Pitcher (2000), affirme ainsi que pour qu'une recherche soit parfaite en termes de parcimonie, de précision et de généralisabilité, il peut être utile de combiner les méthodes qualitatives et quantitatives, ceci pour une plus grande validité des savoirs produits.

- **Lors de recherches successives** : les approches qualitatives sont fréquemment recommandées avant d'entamer une approche quantitative. Ainsi, pour Baumard et Ibert (2003, p. 101), une étude exploratoire (*via* une recherche qualitative)[68] peut être un préalable indispensable à une recherche quantitative. Le chercheur embrasse alors un large spectre de questionnements, puis embraie sur une recherche quantitative pour confirmer (ou non) les hypothèses issues de la recherche qualitative et affiner les résultats. À l'inverse, il est également possible de s'engager dans une recherche quantitative, puis de vouloir confirmer ou infirmer les résultats par une recherche qualitative approfondie. Par exemple, un chercheur peut mobiliser une approche qualitative pour réfuter une théorie en montrant l'incapacité de celle-ci à expliquer une réalité donnée, même si elle ne peut valider une théorie dans une perspective de généralisation (Ben Letaifa, 2006, p. 14).

Ainsi, l'évolution récente des travaux de recherche tend à favoriser ces complémentarités. Les approches quantitatives et qualitatives permettraient donc l'une comme l'autre de construire ou de tester un objet théorique. Mais l'une semble plus appropriée pour notre recherche.

1.3.2 L'intérêt d'une recherche de nature qualitative pour notre recherche

Notre revue de littérature a mis en lumière la prédominance des recherches quantitatives dans le champ de l'évaluation de la GRH comme de l'évaluation de la formation. Celles-ci consistent alors en l'étude d'un nombre limité de variables à des fins de contrôle et de rigueur, ceci afin de démontrer la récurrence de phénomènes à l'aide de traitements statistiques. Or,

[67] Il est plus fréquent de procéder à une triangulation inter-méthodes à l'aide de méthodes qualitatives généralement utilisées simultanément ou en parallèle (comme l'entretien et l'observation), dans le cadre de la méthode des cas notamment. Ici, il s'agirait davantage de coupler un entretien (méthode qualitative) avec une enquête par questionnaire administré à un large échantillon (méthode quantitative), par exemple.

[68] L'approche quantitative est aussi de plus en plus utilisée dans le cadre des démarches de nature exploratoire, ceci grâce aux progrès de l'informatique.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

nous avons pu relever précédemment[69] un certain nombre de critiques émises à l'encontre de ces recherches. Une approche qualitative, en tant qu'approche principale ou combinée à une approche quantitative, serait-elle plus pertinente sur ce thème de recherche ?

Le premier argument en faveur d'une approche qualitative est que de plus en plus de chercheurs ne considèrent plus l'exclusivité des approches quantitatives comme étant seules garantes de la scientificité. Cela est d'autant plus vrai que des travaux se sont focalisés sur l'amélioration de la validité et de la fiabilité dans le cadre des approches qualitatives (Miles et Huberman, 1984/1991, 1994/2003). Ainsi, le manque de rigueur qui leur est reproché relèverait davantage du chercheur que de la méthode elle-même (Wacheux, 1996, p. 83-86). Thévenet (1985) déplore, lui, le fait que les chercheurs français en sciences de gestion mènent rarement des investigations approfondies sur le terrain, contribuant ainsi à la production de phénomènes de mode. Le risque est ainsi de contribuer à la production d'un « non-savoir relatif » (Louart, 1990b, p. 176). Bournois, Livian et Louart (1993) n'ont pas non plus manqué de relever les limites des recherches quantitatives en GRH :

- « il est difficile d'opérationnaliser des concepts en GRH ; d'une part, il est malaisé de les définir ; d'autre part, il est fort délicat de leur trouver des variables appropriées, puis de les mesurer ;
- l'utilisation excessive des corrélations se fait au détriment de nombreuses relations indirectes non étudiées (perte de complexité), et sans tenir compte de situations à la fois évolutives et interactives (perte du facteur temps, déni de la dynamique organisationnelle) ;
- parfois, les données sont aménagées jusqu'à ce qu'on trouve des résultats significatifs ; ce sont les résultats qui commandent alors les questions et non l'inverse » (p. 394).

Ces auteurs recommandent de privilégier des recherches de type recherche-action ou de recourir à la méthode des cas.

En ce qui concerne le cas particulier des recherches portant sur les liens entre GRH et performance, plusieurs auteurs pensent que le recours à une approche qualitative pourrait redonner du souffle à ce champ de recherche. C'est ainsi ce que suggèrent d'Arcimoles et Trébucq (2005) à propos de leurs travaux sur les relations entre données sociales et données

[69] Voir le chapitre I de la partie II.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

financières : « compte tenu de la complexité des relations cherchées et de l'importance des variables de contingence, une mise à jour des relations entre données sociales et financières gagnerait à s'appuyer sur des recherches qualitatives et des études de cas » ; et d'ajouter : « Ce champ de la recherche en sciences de gestion constitue probablement l'un des plus représentatifs de la complémentarité des approches et des méthodes » (p. 242). Les approches quantitatives et qualitatives gagneraient donc à cohabiter pour favoriser l'étude des liens entre GRH et performance.

Dans ce cadre, l'intérêt des approches qualitatives consisterait notamment à favoriser l'étude des acteurs et leur observation sur le terrain. Le Louarn (2005) conseille ainsi de réhabiliter les acteurs dans les recherches à venir, en se focalisant plus particulièrement sur les managers opérationnels et les dirigeants qui contribuent « à créer la chaîne de valeur humaine : attitude-comportement-résultat » (p. 12). Ainsi propose-t-il de « mesurer la GRH au quotidien à travers l'action (RH) du superviseur et à travers les réactions (perceptions) des supervisés » et « de 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, 2005, p. 12). L'approche qualitative prend ici tout son sens. Louart (2002) relève également que les choix des acteurs clés (dirigeants, DRH) dépendent aussi « de la façon dont ils envisagent l'impact du personnel sur les équilibres et les résultats de l'organisation » ; « de leur image des hommes au travail » ; « de leur conception de l'action organisationnelle » (p. 19). C'est là un principe de recherche que reconnaît Bournois (1996) qui, se référant à Bournois, Livian et Thomas (1993), souligne « la nécessité d'une perspective multi-acteurs, avec l'objectif de prendre en compte les acteurs pertinents et d'analyser les divergences et convergences de points de vue » (p. 238), notant que :

> De nombreux travaux en GRH […] ont mis en évidence que l'élaboration de la politique sociale ainsi que la mise en œuvre de la GRH sont fortement influencées par les attitudes, les valeurs, le comportement et les jeux de pouvoir de ceux auxquels elle est supposée s'appliquer. (p. 238-239)

C'est donc par le questionnement direct de ces acteurs que nous serons à même de comprendre comment se produit l'effet GRH et, plus précisément dans notre cas, l'effet formation. Justement, au sujet de l'évaluation de la formation, Marton et Booth (1997) reconnaissent aussi l'intérêt des recherches de nature qualitative pour comprendre les différences en matière d'apprentissage et les effets qu'il peut produire. D'autres chercheurs encore ont adopté une orientation qualitative en questionnant les perceptions des individus

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

quant à leur propre apprentissage afin de comprendre leurs expériences d'apprentissages tout au long de leurs formations et de leurs carrières professionnelles (Antonacopoulou, 1996, 2001 ; Davies et Easterby-Smith, 1984). Également, les recherches s'étant intéressées au transfert des acquis ont généralement recours à des questionnaires, il n'est donc pas inintéressant de recourir à des méthodes qualitatives afin de positionner autrement le curseur (Salas et Cannon-Bowers, 2001, p. 489).

Enfin, il va de soi que certaines relations seraient très délicates à appréhender à l'aide d'une approche quantitative, en particulier l'influence des facteurs de contingence sur le système de formation. Au contraire des tests statistiques et des lois mathématiques qui les sous-tendent, le chercheur en GRH ne cherche pas à rendre la population « normale », mais plutôt « anormale »[70]. Il lui est donc nécessaire d'interpréter les discours, de mettre en exergue l'écart entre les politiques et les pratiques, de cerner l'ambiguïté de rôle des acteurs, d'étudier leurs actions, leurs choix, leurs perceptions, leurs représentations… autant d'éléments qu'un questionnaire administré, même à un échantillon important, n'aurait pu saisir que trop partiellement. Seule une recherche de nature qualitative nous semble pouvoir répondre à un tel cahier des charges. Ben Letaifa (2006) remarque d'ailleurs que, en général :

> ce sont l'orientation de la recherche (construire ou tester), le type de validité recherché (interne ou externe) et la priorité accordée entre la qualité des liens de causalité entre les variables ou la généralisation des résultats, qui permettront au chercheur de décider de l'approche la plus adéquate. (p. 15)

Concernant **l'orientation de la recherche**, nous avons bâti un cadre théorique original, qui se démarque des modèles utilisés dans les recherches antérieures en évaluation de la formation (plus orientées sur les « actions » ou « programmes » que sur les « systèmes » de formation). L'objectif est d'aboutir à une parfaite complétude de nos fondements théoriques et de nos découvertes empiriques afin de valider la pertinence de la **construction** de notre modèle théorique d'évaluation des systèmes de formation, tout en permettant le **test** de la méthode d'évaluation associée à ce modèle.

La question de l'orientation de la recherche porte aussi sur l'objet de l'étude : s'agit-il d'**un contenu** (de l'objet de recherche) ou d'**un processus** (évolution de l'objet de recherche) (Grenier et Josserand, 2003, p. 104-105) ? Ici, point de dichotomie, les deux types de recherche nous semblent complémentaires et s'enrichissent mutuellement (Grenier et

[70] Nous ne cherchons pas à rendre les individus « moyennement compétents ».

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Josserand, 2003, p. 131-133). Dans notre cas, nous cherchons à analyser le système de formation en tant qu'objet (contenu) mais aussi à comprendre comment il se structure et en fonction de quels éléments afin d'expliquer sa « performance » (processus). Pour ce qui est du **type de validité recherché**, comme nous étudions en profondeur différents systèmes de formation afin de proposer un modèle explicatif de leur performance, la **validité interne** nous semble une cible prioritaire, même si les possibilités de validité externe ne seront pas écartées. Enfin, en ce qui concerne le **type de connaissances produites**, et comme nous privilégions la généralisation analytique (non statistique), nous nous intéresserons en priorité à **la qualité des liens de causalité plausibles** qui peuvent être mis à jour, plutôt qu'à la recherche de corrélations et autres liens statistiques significatifs.

Les éléments que nous venons de lister nous incitent logiquement à opter pour une approche qualitative. Pour résumer notre conception de la recherche, nous pouvons citer Grawitz (2001) qui pose cette question : « Vaut-il mieux trouver des éléments intéressants dont on n'est pas très certain, ou être sûr que ce que l'on trouve est vrai, même si ce n'est pas très intéressant ? » (p. 373). La revue de littérature a montré la densité des recherches sur l'évaluation des formations. Nous souhaitons nous démarquer et proposer une approche alternative en nous focalisant sur le système de formation. L'approche qualitative nous apparaît comme étant la plus pertinente pour faire le lien entre notre cadre théorique et les conclusions que nous souhaitons faire émerger[71].

Un fondement méthodologique de notre recherche qualitative reste à préciser : celui des niveaux d'analyse retenus.

1.4 Une recherche portant sur plusieurs niveaux d'analyse

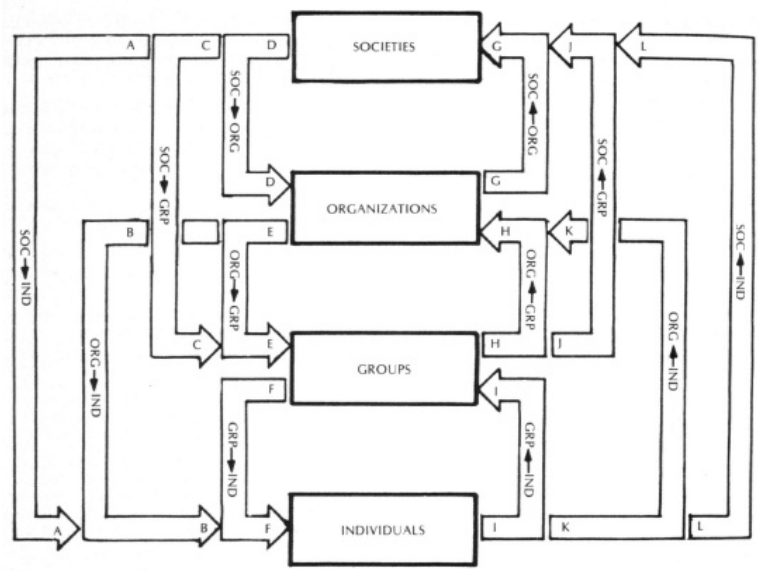
Les recherches en sciences de gestion peuvent porter sur différents niveaux d'analyse, allant de l'individu jusqu'à la société dans son ensemble. Sur lesquels porte notre recherche ?

Behling (1978, p. 198) distingue quatre niveaux d'analyse dans son schéma.

[71] Nous avons déjà lu et entendu le fait que le choix d'une approche qualitative pouvait se révéler être un choix par défaut inavoué par le jeune chercheur qui ne maîtriserait pas les outils statistiques complexes utilisés dans le cadre d'une approche quantitative. Ce raisonnement nous semble excessif, tant il est vrai qu'une recherche qualitative est parsemée de difficultés, non uniquement méthodologiques : l'accès au terrain (mobilisant davantage d'acteurs en un endroit que la participation à une enquête par questionnaire), le respect de la démarche sur tout le projet, la difficulté de faire une contribution significative (comment dépasser la simple description pour créer du sens ?), la difficulté à restituer (analyse des données et qualité de rédaction des cas), etc.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Schéma 42. Les niveaux d'analyse dans l'étude des organisations



Source : Behling (1978, p. 198).

L'intérêt de cette distinction consiste à focaliser notre attention sur les liens entre ces niveaux afin d'en constituer des objets d'analyse à part entière. Les recherches en GRH considèrent généralement les trois niveaux suivants : l'individu, le groupe et l'organisation (Bournois, Livian et Thomas, 1993). Le niveau des sociétés n'apparaît donc pas comme significatif. Dans le cadre de notre recherche, le niveau d'analyse le plus pertinent est celui de l'organisation, la problématique de recherche portant sur le système de formation de l'organisation dans son ensemble. Toutefois, individus et groupes d'individus sont indirectement pris en compte, dans une logique d'analyse multiniveaux de la performance du système de formation.

Notre démarche méthodologique de recherche est donc guidée par ces différents fondements. Nous allons désormais préciser quelle méthode de recherche fut mobilisée pour mener à bien la phase empirique de notre recherche.

2 Le choix de l'étude de cas comme méthode de recherche principale

La méthode des cas est une méthode de recherche qui fait souvent l'unanimité parmi les chercheurs ayant opté pour une démarche qualitative. Nous allons dans un premier temps définir celle-ci et en présenter les principales caractéristiques. Nous discuterons ensuite de ses avantages et limites, ainsi que des principes théoriques et méthodologiques qui la sous-

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

tendent. Enfin, nous expliquerons pourquoi nous avons eu recours à cette méthode et présenterons comment nous l'avons utilisé pour les besoins de notre recherche.

2.1 Définitions et caractéristiques générales de l'étude de cas

De plus en plus populaire, la méthode des cas fait l'objet d'un nombre croissant de travaux (Eisenhardt, 1989 ; Miles et Huberman, 1994/2003 ; Yin, 1989, 1994, 2003a, 2003b). Elle est notamment utilisée en France où les méthodes qualitatives sont mieux acceptées que dans les pays anglo-saxons, pour publications dans les revues académiques. Elle peut être mobilisée pour traiter un grand nombre de problématiques, notamment en GRH, en ayant recours à des démarches hypothético-déductives ou inductives.

Définissons d'abord ce que l'on entend par méthode des cas. Pour Eisenhardt (1989), « L'étude de cas est une stratégie de recherche qui se concentre sur la compréhension de la dynamique actuelle dans des arrangements simples »[72] (p. 534, traduction libre). On retrouve ici l'analyse des processus au travers de la notion de compréhension et de l'observation de la dynamique des phénomènes étudiés. Yin (2003b) la décrit comme « une enquête empirique qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte réel, en particulier lorsque les frontières entre phénomène et contexte ne sont pas clairement évidentes »[73] (p. 13, traduction libre). Elle peut aussi être qualifiée de « multi-techniques » et « multi-données », car pouvant mobiliser différents outils et sources de données. Elle est aussi une méthode ancrée sur le terrain, au sens où le chercheur est directement confronté à l'objet de son étude. Enfin, Wacheux (1996) définit l'étude de cas comme « une analyse spatiale et temporelle d'un phénomène complexe par les conditions, les événements, les acteurs et les implications » (p. 89). C'est cette complexité que nous souhaitons étudier pour les systèmes de formation.

La méthode étant définie, il reste à préciser quand le chercheur a intérêt à y recourir. D'après la littérature, le choix de la méthode des cas dépendrait notamment du positionnement épistémologique, de la problématique de recherche et des théories existantes sur le sujet.

---

[72] « *The case study is a research strategy which focuses on understanding the dynamics present within single settings* » (Eisenhardt, 1989, p. 534).

[73] « *A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident* » (Yin, 2003b, p. 13).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Concernant **le positionnement épistémologique**, il est fréquent de penser qu'à un positionnement épistémologique donné correspondrait une méthode de recherche principale. Cette association est exagérée. Royer et Zarlowski (2003a, p. 143-144) ont ainsi dénoncé l'association quasi-systématique entre positionnement positiviste et méthode quantitative, positionnement constructiviste et méthode qualitative (et l'éternelle confrontation entre objectivité et subjectivité). Eisenhardt (1989) rappelle aussi que les deux types de méthodes, quantitative et qualitative, peuvent être mobilisées, y compris simultanément, dans le cadre de la méthode des cas. Il n'y aurait donc pas de *design* de recherche préformaté, mais plutôt un ensemble de choix à effectuer pour rendre ce *design* cohérent. Notre souhait de travailler sur les interprétations des acteurs, duquel découle, en partie, notre positionnement épistémologique (l'interprétativisme) légitime le choix de la méthode des cas pour être au plus près du terrain.

La problématique de recherche peut aussi favoriser le choix de la méthode des cas. C'est pourquoi pour Stake (1998) « l'étude de cas n'est pas un choix méthodologique, mais un choix en fonction de l'objet qui est étudié »[74] (p. 86, traduction libre). Et l'auteur de rappeler que « l'objectif de l'étude de cas n'est pas de représenter le monde, mais de représenter le cas »[75] (traduction libre de Stake, 1998, p. 104). Le recours à une étude de cas peut ainsi servir l'atteinte de **différents objectifs de recherche**, comme le test d'une théorie (Eisenhardt, 1989), l'exploration, la compréhension ou la génération des hypothèses sur le « pourquoi » et le « comment » (Wacheux, 1996, p. 90), la compréhension d'un processus non maîtrisé du point de vue théorique (Koenig, 2005), l'étude d'un phénomène nécessitant l'intégration d'un nombre important de facteurs (Giordano, 2003), ou encore simplement la structuration de la chronologie des évènements (Miles et Huberman, 1984/1991 ; Pettigrew, 1990 ; Yin, 1994). Wacheux (1996, p. 90) rappelle aussi que le choix de la méthode de recherche ne dépend pas uniquement des objectifs de la recherche mais aussi **des questions auxquelles elle souhaite apporter des réponses**. Ce faisant, Yin (2003b, p. 5) a proposé trois critères de choix à ce niveau : la forme de la question de recherche (nature du questionnement de recherche), le contrôle requis sur les évènements comportementaux (décision ou non d'évaluer les comportements des acteurs) ainsi que l'intérêt porté aux évènements contemporains (observation directe d'un phénomène ou reconstitution *a posteriori*, non dans

[74] « *Case study is not a methodological choice, but a choice of object to be studied* » (Stake, 1998, p. 86).
[75] « *The purpose of case study is not to represent the world, but to represent the case* » (Stake, 1998, p. 104).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

une logique historique). L'auteur a synthétisé ces critères dans un même tableau et formulé ainsi différentes stratégies de recherche possibles.

Tableau 44. Les critères de choix d'une stratégie de recherche

Stratégie	Forme de la question de recherche	Nécessite le contrôle des évènements comportementaux ?	Met l'accent sur les évènements contemporains ?
Expérimentation	Comment, pourquoi ?	Oui	Oui
Enquête	Qui, quoi, où, combien ?	Non	Oui
Analyse d'archives	Qui, quoi, où, combien ?	Non	Oui/Non
Étude historique	Comment, pourquoi ?	Non	Non
Étude de cas	Comment, pourquoi ?	Non	Oui

Source : adapté et traduit de Yin (2003b, p. 5).

En résumé, Yin (2003b) conseille de choisir l'étude de cas lorsqu'« une question de type "comment" ou "pourquoi" est posée au sujet d'un ensemble d'évènements contemporains, sur lesquels le chercheur a peu ou pas de contrôle »[76] (p. 9, traduction libre). Au vu de notre problématique de recherche (débutant par « comment »), le choix de la méthode des cas nous a paru, en toute logique, justifié. Elle permet d'étudier les résultats d'un système de formation en s'interrogeant sur le « pourquoi » et le « comment » de sa performance.

Enfin, **les théories existantes** peuvent justifier ou non le recours à cette méthode. Elle peut s'avérer utile dans le cadre de recherches où le phénomène étudié est relativement méconnu et peu étudié par les recherches antérieures, ou encore lorsque les théories qui ont été établies se révèlent insatisfaisantes (Eisenhardt, 1989 ; Yin, 1989). En effet :

> les études de cas constituent une voie privilégiée d'investigation en ce qu'elles autorisent des analyses fines en termes de processus et qu'elles permettent d'aboutir à des modèles théoriques à la fois plus intégrateurs et dont la portée réelle peut être mieux cernée. (de La Ville, 2000, p. 74)

Pour Koenig (2005), l'étude de cas peut servir à la construction de théories nouvelles, mais également pour en réfuter, car « toute expérience qui permet de réfuter un énoncé universel revêt une portée qui correspond à l'universalité de l'énoncé en question » (p. 14). L'étude de cas peut donc être essentiellement descriptive, ou alors cherchant à tester une théorie existante

[76] « *For the case study, this is when a "how" or "why" question is being asked about a contemporary set of events, over which the investigator has little or not control* » (Yin, 2003b, p. 9).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

ou à en générer une nouvelle (Eisenhardt, 1989). En résumé, pour synthétiser ces éléments, les études de cas apparaissent fécondes pour :

- « comprendre et décrire les fonctionnements organisationnels élaborés au cours du temps ;
- aborder des thèmes qui ne font pas l'objet de théories bien établies, mais demandent de l'exploration ou un renouvellement des analyses ;
- associer fortement les acteurs au processus de recherche ;
- approfondir les résultats obtenus par enquêtes et traitements statistiques » (Bournois, Livian et Louart, 1993, p. 394).

Comme énoncé précédemment, il nous semble justifié d'avoir recours à cette méthode au vu de **notre positionnement épistémologique** (nombreux sont les chercheurs adoptant un positionnement interprétativiste à y avoir recours), de **notre problématique de recherche** (qui insiste sur le « comment ») et **des théories existantes sur le sujet** (les modèles théoriques existants sont focalisés sur les actions/programmes de formation, non sur les systèmes de formation).

Les atouts apparents de cette méthode pour notre recherche ne doivent toutefois pas masquer ses limites potentielles. Les critiques faites à l'encontre de la méthode des cas sont ainsi généralement les mêmes que celles adressées aux démarches qualitatives. Lui sont ainsi reprochés son manque de rigueur scientifique (donc de fiabilité et de validité des résultats), la subjectivité de ses analyses, ou encore le manque de base scientifique pour la généralisation (la difficulté à généraliser les conclusions issues d'un cas particulier). Par ailleurs, une critique propre à la méthode est celle du temps pris par ce type de recherche, tout comme le volume de documents illisibles produits (en plus d'analyses souvent considérées comme lourdes et complexes, pouvant être en décalage avec les attentes opérationnelles ou académiques) (Yin, 1989).

Déjà présentée précédemment, cette opposition persistante entre quantitativistes et qualitativistes, qui s'étend à la méthode des cas, n'a pas lieu d'être si l'on se fie au raisonnement de Ragin (1989). Pour lui, les sciences sociales ne souffrent pas d'une opposition entre méthodes mais plutôt de l'existence de deux approches très divergentes *a priori* : **l'approche orientée variable** (« *variable-oriented approach* ») et **l'approche**

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

orientée cas (« *case-oriented approach* »)[77]. Celles-ci peuvent toutefois cohabiter au sein d'une même recherche : « Le problème n'est pas de montrer quelle méthodologie est la meilleure, mais d'explorer d'autres façons d'établir un dialogue constructif entre les idées et les preuves »[78] (traduction libre de Ragin, 1989, p. viii). C'est ainsi que la méthode des cas peut être assimilée à part entière à « une stratégie de recherche » (« *a research strategy* ») (Eisenhardt, 1989, p. 534). Nous l'avons faite nôtre pour mener à bien la phase empirique de notre recherche.

2.2 Type et nombre de cas

La méthode des cas est un canevas de recherche général qu'il convient de préciser et d'adapter aux besoins de notre recherche. En premier lieu, il nous faut nous prononcer quant au choix du type de cas à étudier et du nombre de ceux-ci.

2.2.1 Le choix de l'étude de cas

Plusieurs auteurs ont proposé des typologies d'études de cas en fonction de l'objet d'étude et des propriétés du cas. Le tableau ci-après synthétise ces typologies.

[77] Sans toutefois établir un lien direct, ces approches sont assez proches de celle quantitative (variable) et de celle qualitative (cas), même si les différences entre les deux approches sont plus nombreuses (voir tableau 43).
[78] « *The problem is not to show which methodology is best but to explore alternative ways of establishing a meaningful dialogue between ideas and evidence* » (Ragin, 1989, p. viii).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 45. Typologies d'études de cas selon l'objet d'étude et les propriétés du cas

Typologie en fonction de	Auteurs	Type de cas	Objectifs	Apports pour la recherche
1. L'OBJET DE L'ÉTUDE	Yin (2003b)	**Descriptif**	« décrire une intervention et le contexte réel dans lequel elle s'est produite »[79] (Yin, 2003b, p. 15).	Description complète et en profondeur du phénomène dans son contexte.
		Explicatif	Étude de causalité, de relations de causes à effets (intensité des corrélations entre variables indépendantes et dépendantes, et identification des liens les plus forts).	Expliquer comment les choses arrivent.
2. DES PROPRIÉTÉS DU CAS ÉTUDIÉ (statut du cas)	Stake (1998) et David (2004)[80]	**Instrumental**	Lecture du cas à travers une théorie retenue *a priori* et analyse empirique à partir de cette théorie. Se concentrer sur une question théorique, le cas en lui-même étant plus secondaire, jouant « un rôle de support et facilite notre compréhension d'autre chose »[81] (Stake, 1998, p. 137).	Examen en profondeur du cas, contrôle de son contexte et détail de l'ensemble des activités ordinaires, dans la mesure où il aide le chercheur à poursuivre un autre intérêt, plus théorique.
		Collectif	Étude de plusieurs cas pour étudier un phénomène ou une population. Approche instrumentale étendue à plusieurs cas (la collection de cas peut permettre de mettre en évidence des caractéristiques communes).	Améliore la compréhension du phénomène étudié. Éventuellement, permet une meilleure « théorisation » à partir d'une plus grande « collection » de cas (Stake, 1998, p. 138).
		Intrinsèque	Décrire le cas en profondeur et dans toutes ses dimensions « pour lui-même »[82] (David, 2004, p. 2)[83]. Recherche d'une meilleure compréhension du cas particulier étudié. Cas non-choisi pour sa représentativité d'autres cas ou par sa capacité à illustrer un problème particulier, « mais parce que dans toutes ses particularités et son ordinarité, ce cas lui-même est d'intérêt »[84] (Stake, 1998, p. 136).	Ne vise pas la construction théorique. Cas qui suppose que de nombreuses théories, non retenues *a priori*, soient mobilisées non pas « pour elles-mêmes » mais pour analyser et comprendre en profondeur, le cas étudié (David, 2004, p. 3).

[79] « *to describe an intervention and the real-life context in which it occurred* » (Yin, 2003b, p. 15).
[80] David (2004) explicite et enrichit la typologie proposée par Stake (1998).
[81] « *It plays a supportive role and it facilitates our understanding of something else* » (Stake, 1998, p. 88).
[82] David (2004, p. 3) explique que si la recherche consiste à concevoir et tester un nouvel instrument de gestion, « l'organisation dans laquelle l'outil est testé constitue un terrain "instrumental" » (p. 3).
[83] David (2004) explique en ce sens, que le cas unique ou « intrinsèque » est propice lorsque le chercheur s'intéresse à « une situation ayant un caractère unique ou très rare, ou qui est difficile d'accès pour la science et qui est susceptible de permettre de découvrir de nouvelles choses ».
[84] « *because, in all its particularity and ordinariness, this case itself is of interest* » (Stake, 1998, p. 88).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

	Yin (2003b) (*Cas de types 1 et 2*)	**Extrême ou unique** (*Extreme case or unique case*)	Étudier un cas rare, unique, encore jamais documenté et analysé (ex. l'étude de syndromes sur des patients qui apparaissent trop rarement pour que la connaissance scientifique ait déjà pu établir des relations avec la maladie à l'origine de ces syndromes).	Permet de rendre compte, d'analyser et de comprendre une situation spécifique, jamais étudiée et ainsi, d'enrichir la connaissance scientifique.
		Critique (*Critical case*)	Déterminer quand les propositions théoriques sont correctes, ou fournir de plus amples explications des conditions de réalisation des théories.	Représente une contribution significative à l'acquisition de nouvelles connaissances et à la construction de théories. Test critique de théories déjà établies.
		Diachronique (*Longitudinal case*)	Étudier un même cas en des temps différents (les intervalles désirés de temps reflètent les étapes présumées auxquelles les changements devraient s'opérer).	À partir d'une théorie déjà établie, permet d'étudier, comment les conditions requises par la théorie à un temps déterminé évoluent au cours du temps.
	Yin (2003b) et David (2004)	**Représentatif ou typique** Yin (2003b)	S'apparente à une situation « type », représentative d'autres situations (ex. étude d'une organisation représentative de celles du même secteur).	Les enseignements des cas sont considérés comme utiles à la compréhension d'une personne ou d'une situation moyenne (Yin, 2003b).
		Typique David (2004)	Cas « particulièrement représentatif du cas général » (David, 2004, p. 11), dans un contexte, une situation donnée.	
		Révélateur (*Revelatory case*) Yin (2003b)	Opportunité d'observer et d'analyser un phénomène jusqu'à présent inaccessible à des investigations scientifiques (ex. accéder à des informations hautement confidentielles). Le cas « révélateur » est à distinguer du cas « rare » ou « unique ».	Permet de découvrir de nouveaux éléments scientifiques, de rendre compte, d'analyser et de comprendre une situation spécifique pour enrichir la connaissance scientifique. Le cas « constitue potentiellement une référence (ou une anti-référence) » (David, 2004, p. 11).
		Inédit ou exemplaire David (2004)	Phénomènes relativement rares, peu étudiés jusqu'alors ou à des situations particulièrement innovantes (cas se rapprochant du cas « extrême » ou « unique » de Yin).	
	David (2004)	**Test**	Permet de confronter des théories aux données issues du terrain.	Permet de tester des théories déjà existantes dans la littérature antérieure, et par la même, les enrichir.
	Koenig (2005)	**Cas « critique »** (approche campbellienne)	Critique au sens de Koenig (2005), pouvant servir d'« expérience cruciale » tout en apportant une « contribution théorique ».	Double potentialité du cas : remettre en cause des schémas établis et en proposer des nouveaux.

Source : adapté d'Ayerbe et Missonier (2006, p. 7-8).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

La lecture de ces typologies nous amène à la conclusion que les cas étudiés étaient de type « hybride », dépendant à la fois de l'objet de l'étude et des propriétés du cas étudié :

- **Au niveau de l'objet de l'étude** : chacun de nos cas se veut **explicatif**. Au-delà de la simple description de l'objet étudié (ici le système de formation), nous souhaitons en premier lieu **expliquer pourquoi et comment** un système de formation peut être ou non « performant ». Cette orientation présuppose une étude des causalités dans le système, donc une attention toute particulière aux relations de causes à effets. Conscient que la vérification de l'existence réelle de ces causalités est plus souvent l'apanage des approches quantitatives, nous pensons que la méthode des cas et l'analyse des données qualitatives peut aussi nous permettre de travailler à l'identification de ces relations, sans toutefois les tester et les valider entièrement.
- **Au niveau des propriétés du cas étudié** : chacun de nos cas est de type **instrumental**. Après avoir élaboré notre cadre théorique, nous souhaitons étudier le cas au travers de ce modèle théorique. Cette modélisation du système de formation doit donc nous aider à examiner en profondeur le cas, à comprendre les phénomènes étudiés et à orienter nos analyses empiriques. Nous pouvons considérer que le cas est aussi de type **test** sachant que, en lien avec ce qui vient d'être dit, nous visons la confrontation de notre modèle théorique au terrain, à l'aide d'une méthode d'évaluation dédiée, afin d'enrichir notre modèle en retour.

Ces éléments ont permis de préciser le type de cas visés pour les besoins de cette recherche. Il convient maintenant de déterminer le nombre idéal de cas à étudier.

2.2.2 L'échantillon et le nombre de cas

Le choix du nombre de cas est un élément déterminant de la qualité de la recherche. L'échantillonnage va en effet conditionner, en partie, la densité du matériau à exploiter. Notre recherche nécessite-t-elle un nombre élevé de cas ? Et quelle doit être la profondeur d'étude de ces cas ? Voici les deux questions auxquelles nous répondrons ici.

Le chercheur peut porter son attention sur un cas unique ou des cas multiples (Hlady Rispal, 2002). Il peut aussi s'agir de cas multisites (Giroux, 2003, p. 51-52 ; Yin, 1994). Quel que soit le nombre de cas retenus, ceux-ci se doivent d'être représentatifs et en nombre suffisant au regard des finalités de la recherche. C'est là l'un des critères de généralisation et de

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

réplication possibles de la recherche (Eisenhardt, 1989), d'où la nécessité de choisir des cas présentant des caractéristiques communes tout en s'inscrivant dans des contextes particuliers.

Afin de nous aider dans la détermination du nombre approprié de cas, nous pouvons mobiliser certains critères proposés dans la littérature. Glaser et Strauss (1967) parlent ainsi de critère d'**échantillonnage théorique** en ce qui concerne la détermination du nombre et du choix des cas. Puis, le concept de **saturation théorique**, relatif à l'identification du nombre de cas pertinents pour la recherche est avancé par plusieurs chercheurs. La saturation théorique est définie comme « le moment à partir duquel l'apprentissage incrémentiel est minime, "les chercheurs observant des phénomènes déjà constatés" (Glaser et Strauss, 1967, p. 62) » (Hlady Rispal, 2002, p. 87). Ainsi, on considérera cette saturation théorique comme atteinte dès lors qu'un nouveau cas n'apporte pas réellement de connaissances nouvelles permettant de satisfaire à la problématique de recherche, donc dès lors que l'on assiste à une certaine récurrence des phénomènes observés (Glaser et Strauss, 1967). Plus opportuniste, Eisenhardt (1989) parle aussi de saturation théorique, mais dès lors que les moyens mis à disposition du chercheur (budget et temps) ne permettent plus de poursuivre la recherche indéfiniment. D'autres auteurs notent aussi l'importance de tenir compte de la faisabilité au vu de la durée d'une recherche doctorale (Van de Ven et Huber, 1990, cités par Fillol, 2007, p. 3). À défaut d'un nombre idéal, Eisenhardt (1989) propose quand même une fourchette permettant au chercheur de se situer, reconnaissant que **quatre à dix études de cas** constituent un idéal. Cette proposition fut critiquée par Dyer et Wilkins (1991) qui voient plutôt dans les propos d'Eisenhardt une nouvelle forme de l'étude de cas : « Une telle vision est clairement en contradiction avec ce que la plupart des chercheurs en sciences sociales considèrent comme étant des études de cas classiques dans le domaine »[85] (p. 614, traduction libre). Ceux-ci font notamment référence à certaines grandes recherches, et notamment celle portant sur la prise de décision à l'occasion de la crise des missiles de Cuba (Allison, 1971). Bien que s'appuyant sur un cas unique, cette recherche a acquis une certaine notoriété. Il aurait d'ailleurs été difficile de trouver un cas similaire dans une perspective de réplication de la démarche et de comparaison des résultats. C'est ainsi que Yin (2003b) préconise explicitement le recours au cas unique dans certaines situations : pour tester une théorie, la confirmer, la réfuter ou la compléter, ou encore pour révéler un phénomène non rare mais difficilement accessible à la

[85] « *Such a view is clearly at odds with what most social scientists would consider classic case studies in the field* » (Dyer et Wilkins, 1991, p. 614).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

communauté scientifique, ou, enfin, si le cas en question est tout simplement extrême, rare, voire unique. C'est aussi ce que préconisent Dyer et Wilkins (1991) :

> parce que Eisenhardt soutient le fait que au plus le nombre de cas étudiés par le chercheur est élevé, au mieux cela est pour générer de la théorie (dans certaines limites), elle semble perdre l'essence de la recherche par l'étude de cas : l'étude attentive d'un cas unique qui conduit les chercheurs à voir de nouvelles relations théoriques et à questionner les anciennes. […] contrairement à Eisenhardt, qui soutient surtout les comparaisons au travers des contextes organisationnels, les chercheurs dans les études de cas classiques tendent à se concentrer sur des comparaisons au sein d'un même contexte organisationnel[86]. (p. 614, traduction libre)

Un cas unique peut donc être tout à fait approprié si la finalité de la recherche n'est pas de construire une théorie testable, mais bien de mettre en évidence certains éléments précis. De ce fait, au-delà du seul nombre de cas étudiés, il est important de s'interroger sur **la profondeur** avec laquelle certains cas méritent d'être étudiés de par leur nature (Yin, 1989). En effet, le terme générique de « cas » reflète une variété de degrés de profondeur d'étude de ces cas : il peut s'agir de **mini cas** (contact peu prolongé avec le terrain, nombre restreint d'entretiens), plus facilement duplicables, de **cas « traditionnels »**, de **monographies** (cas très approfondis, reposant sur des données archivées, etc.) ou encore de **cas inscrits dans une perspective ethnographique ou ethnométhodologique** (vie prolongée sur le terrain)[87]. Dyer et Wilkins (1991, p. 614) confrontent, eux, les deux extrêmes, à savoir les « études de cas en profondeur » (« *deep case studies* »), visant la recherche de « surprise », le développement d'un nouveau modèle théorique, et les « études de cas de surface » (« *surface case studies* »), visant la confirmation ou la réfutation de théories existantes. Il peut donc être opportun d'étudier en profondeur un nombre limité de cas que de chercher à multiplier les cas au risque que leur valeur ajoutée devienne insignifiante. Dyer et Wilkins (1991, p. 617) parlent ainsi de « bonnes histoires » (« *good stories* ») pour désigner des études de cas privilégiant réellement le qualitatif et non le quantitatif. Eisenhardt (1991), aussi, insiste sur le fait que la capacité du chercheur à produire des connaissances scientifiques nouvelles à partir du ou des cas dont il dispose est plus importante que le nombre de cas mobilisés pour y arriver. En conclusion, le chercheur devrait se focaliser en priorité sur les finalités et les résultats de la recherche, non uniquement sur les moyens pour y parvenir (à commencer par le nombre de cas mobilisés).

---

[86] « *because Eisenhardt argues that the more cases a researcher studies, the better (within certain limits) for generating theory, she seems to lose the essence of case study research: the careful study of a single case that leads researchers to see new theoretical relationships and question old ones. […] unlike Eisenhardt, who primarily argues for comparisons across organizational contexts, the classic case study researchers tend to focus on comparisons within the same organizational context* » (Dyer et Wilkins, 1991, p. 614).

[87] Il pourra être question de méthode dite « quasi-ethnographique » quand le chercheur n'est pas totalement immergé sur le terrain, bien qu'y passant l'essentiel de son temps de recherche.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

En fin de compte, le choix du nombre de cas et la profondeur avec laquelle ils sont étudiés dépendent essentiellement de l'**objectif de la recherche**, qui peut être de nature exploratoire (faible nombre de cas requis) ou confirmatoire (nombre plus élevé de cas requis). Pour les besoins de notre recherche, notre préoccupation était principalement de disposer d'un nombre de cas suffisant pour mettre en relief les éléments de compréhension du phénomène étudié (Wacheux, 1996, p. 95). La taille de notre échantillon fut donc principalement déterminée en fonction du « point de saturation » (Mucchielli, 1996, p. 60), c'est à dire que la phase empirique de notre recherche pouvait s'arrêter dès que la production de nouvelles données ne contribuait plus significativement aux résultats escomptés. C'est là le propre des méthodes qualitatives : c'est au chercheur d'estimer, en fonction de la variété des contextes étudiés et de la richesse des données obtenues, si le point de saturation est atteint. C'est ainsi que l'on vise à accroître sensiblement la validité interne de la recherche (Royer et Zarlowski, 2003b, p. 216-217). Pour Neuman (1997), lors de l'utilisation de méthodes qualitatives, ce sont davantage les données collectées (richesse, pertinence) que le nombre de sujets questionnés ou d'objets analysés qui comptent[88]. **Le principe de saturation a donc guidé nos choix**, sachant que le nombre de cas n'était pas fixé à l'avance et que nous avons, à un moment donné, cessé de poursuivre les études de cas, une fois constaté que les données supplémentaires collectées n'apportaient que peu de connaissances nouvelles[89]. Arrivé à la fin de la phase de la collecte des données, nous avons estimé que la saturation théorique avait été atteinte. **Trois études de cas** furent donc menées au total[90]. La multiplicité des cas permit donc la **mise en application du principe de réplication**. Il est alors possible de générer des connaissances par l'analyse de chaque cas puis par leur comparaison. Par ailleurs, sur le plan de la profondeur d'analyse, ce nombre de cas nous a paru être un juste milieu entre l'étude de cas unique analysée en profondeur et l'étude de cas multiples en surface.

2.2.3 La sélection des cas

Le choix des cas constituant la matière empirique de la recherche est une étape déterminante (Eisenhardt, 1989). En sciences de gestion, de nombreuses recherches articulent leur cadre théorique et leurs choix méthodologiques autour de l'élément le plus contraignant : le terrain. Les organisations contactées devaient nous permettre d'interroger plusieurs membres de leur

[88] Rappelons que c'est la généralisation analytique qui était visée, non la généralisation statistique.
[89] Connaissances nouvelles par rapport à notre cadre théorique et aux données empiriques déjà collectées.
[90] Il ne nous a pas été possible de prétendre à l'étude de 4 à 10 cas, comme suggéré par Eisenhardt (1989) précédemment, du fait notamment des contraintes temporelles inhérentes à toute recherche doctorale.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

personnel, de rencontrer des membres de la direction et de l'encadrement, d'avoir accès à leurs ressources documentaires et de permettre des observations ponctuelles afin d'étudier en profondeur leur système de formation. La sélection des cas s'est donc faite essentiellement en fonction du degré d'accessibilité des terrains.

Les organisations étudiées ont certains attributs communs : toutes sont des PME/PMI (effectif moyen compris entre 90 et 250 salariés)[91] situées dans la moitié nord de la France[92]. L'attribut de dispersion qui les distingue a trait essentiellement à leur secteur d'activité. Une description rapide de ces organisations sera proposée plus loin, avant l'étude détaillée de chaque cas[93]. Cet échantillon peut être qualifié, au moins partiellement, d'échantillon de convenance, car nous avons fait preuve d'un certain opportunisme méthodique en accédant à l'un des terrains (Consult) grâce à un contact préétabli[94]. Toutefois, nous n'aurions pu avoir accès aux deux autres si nous n'avions pas pris le temps de mobiliser notre réseau de contacts.

La dernière précision méthodologique relative à la méthode des cas porte sur les données : quelles ont été les sources mobilisées ? Quel est le statut et le type des données collectées ? Quel a été leur mode de production ?

2.3 La production des données

Pour Baumard *et al.* (2003), « La collecte des données est un élément crucial du processus de recherche en management. Elle permet au chercheur de rassembler le matériel empirique sur lequel il va fonder sa recherche » (p. 224). C'est cette phase de collecte (ou production) des données sur nos terrains de recherche que nous allons ici exposer.

2.3.1 La nature et le volume des données collectées

Dans le cadre d'une étude de cas, le volume des données collectées peut devenir rapidement très important, notamment de par la multiplication des sources de données, au risque que le

[91] Une fois notre premier terrain identifié, nous avons délibérément privilégié la recherche d'organisations de taille moyenne afin de disposer d'un échantillon homogène, au moins sur le critère de la taille.
[92] Nord, Pas-de-Calais et Picardie. Habitant et travaillant dans cette région, la proximité géographique de ces organisations a facilité nos déplacements sur le terrain.
[93] Afin de préserver l'anonymat de ces organisations, nous emploierons et proposerons aussi volontairement une description très générale de ces organisations (activité, localisation, effectif, etc.).
[94] Voir précédemment le point consacré au positionnement du chercheur et aux modes d'accès au terrain.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

chercheur soit débordé, tant physiquement qu'intellectuellement, par l'accumulation de ces données. Pour parer à cette éventualité, il est nécessaire d'organiser et de planifier au mieux la collecte des données et leur classement (sauvegarde, traitement, etc.), notamment en s'interrogeant sur la nature des données collectées et le volume de celles-ci.

En ce qui concerne **la nature des données collectées**, il est possible de les classer en deux grandes catégories (Baumard et Ibert, 2003, p. 88-94) :

- **Les données primaires** (de « première main ») sont collectées directement sur le terrain. Leur validité interne est immédiate, le chercheur en étant le premier producteur. Le risque identifié par ces auteurs consiste à « se contenter d'esquisses peu robustes et à ignorer des variables explicatives ou intermédiaires » (p. 89).
- **Les données secondaires** (de « seconde main ») ont déjà été traitées et peuvent, à ce titre, détenir un statut de « vérité » du fait qu'elles ont déjà été formalisées et publiées. Toutefois, elles peuvent n'être que partielles (et partiales, par définition) selon leur provenance car déjà « réduites » et donc difficiles à exploiter. C'est d'autant plus vrai pour les données qualitatives qui tiennent beaucoup au chercheur qui les a produites : le chercheur utilisant ces données secondaires ne les aurait peut-être pas traitées de la même manière s'il avait été le premier producteur de celles-ci[95].

Afin de bénéficier des atouts et de pallier les inconvénients de chaque type de données, nous avons eu recours à des données tant primaires que secondaires[96]. Le détail de celles-ci ainsi que les modes de collecte pour chacune sont indiqués dans le tableau ci-après.

Tableau 46. Statut des données et modes de collecte

Statut des données	Modes de collecte
Primaires	Entretiens semi-directifs Observation (dont entretiens informels)
Secondaires	Documentation interne Archives enregistrées

Pour Baumard et Ibert (2003), ces données ont « un statut d'assertion permettant au chercheur de poursuivre son travail sans avoir à lutter avec le statut de vérité des propositions qu'il

[95] La subjectivité inhérente aux méthodes qualitatives intervient aussi à ce niveau.
[96] Précisons toutefois que le volume des données primaires collectées est nettement supérieur à celui des données secondaires collectées. Conscient de cette dissymétrie, nous avons cependant considéré que les données recueillies étaient suffisamment riches et variées pour nous permettre de mener nos analyses.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

émet » (p. 84). L'intérêt n'est pas de savoir si ces données sont « vraies » ou « fausses », mais plutôt de nous permettre d'avancer dans notre réflexion. Nous sommes conscient que nos présupposés théoriques et méthodologiques influencent forcément les données que nous recueillons, notamment au travers des acteurs que nous interrogeons et donc de la façon dont sont menés nos entretiens et nos analyses. Nous évoquons ici la « réactivité » des sources de données qu'il convient de prendre en compte et de maîtriser le mieux possible. Le chercheur est en effet amené à coproduire ces données en relation avec son terrain de recherche. Celles-ci sont ainsi « produites au travers d'une relation observateur/observé » (Baumard et Ibert, 2003, p. 87). Ces données doivent nous permettre d'apporter des réponses à notre problématique de recherche, de valider notre cadre théorique, voire de l'enrichir ou de le préciser. Leur collecte doit être pensée en ce sens et mêler la cohérence à la pertinence, la faisabilité à l'acceptabilité (notamment vis-à-vis des acteurs présents sur le terrain et, en particulier, des commanditaires de la recherche).

En ce qui concerne **le volume des données collectées**, et pour éviter le risque d'asphyxie évoqué précédemment, le chercheur doit s'imposer une certaine discipline en questionnant systématiquement l'intérêt d'une nouvelle collecte de données. Cette phase s'est donc inscrite dans un processus cumulatif visant le principe de saturation (Glaser et Strauss, 1967 ; Yin, 1989), même si ce dernier est « difficile à mettre en œuvre de manière parfaitement rigoureuse car on ne peut jamais avoir la certitude qu'il n'existe plus d'information supplémentaire capable d'enrichir la théorie » (Royer et Zarlowski, 2003b, p. 216). Cette saturation supposée tient, selon nous, au fait que nous considérions ne plus recueillir de données supplémentaires significatives au fur et à mesure de la collecte. De plus, le chercheur doit rester en « alerte » face aux sources de données non prévues initialement et qui peuvent se présenter à lui de manière inopinée[97]. Ainsi, pour maîtriser le volume des données collectées, le chercheur doit prendre des décisions successives (Giroux, 2003, p. 61-64) :

- **Au niveau des entretiens** : choix des personnes à rencontrer, répartition hiérarchique, nombre, planning, fréquence des rencontres, réactivité du chercheur face aux imprévus (ex. réorganisation, départ ou mutation d'un salarié, etc.), etc.
- **Au niveau des observations** : temps à consacrer à l'observation, zones à privilégier, mode d'observation, etc.

[97] Par exemple, chez CBX, il nous a été proposé d'assister à une formation au management (ce qui n'a finalement pu se faire), alors que nous n'avions pas prévu cela dans notre collecte de données.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- **Au niveau des documents** : types de documents à privilégier, importance accordée aux données secondaires, etc.

Pour obtenir ces données, nous avons mobilisé différentes méthodes de collecte que nous allons exposer successivement ci-après.

2.3.2 Les méthodes de collecte de données mobilisées

L'une des grandes richesses de la méthode des cas est de pouvoir mobiliser différentes techniques de collecte et de production des données (Eisenhardt, 1989 ; Yin, 1989). L'étude de cas apparaît en effet davantage comme une démarche de relation avec un terrain de recherche que comme une méthode de recherche, ce qui lui vaut d'avoir recours à différents modes de collecte et d'analyse des données (Eisenhardt, 1989).

Wacheux (1996, p. 203) recense cinq techniques de collecte principales : l'entretien (technique la plus fréquemment utilisée), l'observation directe (nécessite un guide d'observation et le contrôle de la perturbation occasionnée par la présence du chercheur), l'observation participante (permet la présence quotidienne du chercheur sur son terrain, mais implique une prise de distance), les archives (en reconstituant les données comme le ferait un acteur de l'organisation étudiée) et la documentation (provenant de l'organisation ou du chercheur lui-même, à rapprocher en permanence du discours des acteurs). Yin (2003b, p. 96) en identifie une sixième : les artefacts physiques ou culturels (outils ou objets pouvant être des sources d'information sur le contexte du cas, le rôle central de l'objet d'étude, des acteurs, etc.). Ces sources de données sont complémentaires, car dotées individuellement d'avantages et d'inconvénients. Le tableau ci-après résume ces points forts et faiblesses pour les trois les plus populaires dans la littérature.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 47. Qualification rapide des avantages et des inconvénients des méthodes de recherche

MÉTHODES	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
Observation	Écoute des lieux et des acteurs sans influence de discours.	Erreurs d'interprétation toujours possibles. Modification du comportement des sujets observés. Accès parfois difficile.
Documents	« Étrangers à la recherche ». Documents formalisés et publiés : lecture facilitée et validité supérieure à celle des discours non publiés. Force probante. Permettent de valider ou de nuancer les propos des acteurs.	Accès parfois difficile. Intentions des auteurs à déchiffrer *a posteriori*. Les informations ne sont pas actualisées. Objectivité… de surface ?
Entretiens	Fournissent une information directe sur le phénomène étudié. Modes de recueil et d'analyse diversifiés.	Informations limitées à ce que les acteurs peuvent dire du phénomène étudié. Discours « langue de bois » toujours possible. Faible disponibilité des acteurs.

Source : Hlady Rispal (2002, p. 117).

Une lecture rapide de ce tableau montre bien la complémentarité nécessaire de ces méthodes, aucune d'elles n'étant intrinsèquement parfaite. Ainsi, les avantages de l'une peuvent atténuer les inconvénients de l'autre, et inversement. Nous avons ainsi fait le choix d'associer plusieurs méthodes de collecte des données en ayant recours à quatre des méthodes énoncées précédemment : l'entretien, l'observation directe, les archives enregistrées et la documentation, ces deux dernières étant regroupées sous l'appellation « analyse documentaire ».

Nous allons apporter des précisions sur les caractéristiques de chacune de ces méthodes, ainsi que sur la manière dont nous les avons mobilisées lors de cette phase empirique.

2.3.2.1 L'entretien de recherche

La première des méthodes de collecte des données que nous présentons est aussi celle qui a été la plus fréquemment employée[98] : l'entretien de recherche. Nous allons ci-après définir cette méthode et en présenter les principales caractéristiques.

[98] Les autres modes de collecte sont venus en support des entretiens, pour compléter ou enrichir les données.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2.3.2.1.1 Définition et caractéristiques

Pour Grawitz (2001), l'entretien de recherche consiste en « un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé » (p. 644). C'est l'une des méthodes de collecte de données les plus utilisées dans les études de cas. Quelles raisons peuvent justifier cet engouement ?

Tout d'abord, il est généralement admis que l'entretien est une **méthode particulièrement adaptée pour l'étude des processus sociaux**. En effet, il rend possible l'accès aux construits des interlocuteurs lors de la recherche et permet de comprendre leur vécu, de recueillir leur vision des phénomènes étudiés, en fonction de leur expérience, de leurs opinions, attentes, intérêts, représentations, perceptions, analyses, etc. Il permet aussi de restituer un grand nombre d'informations relatives à leur vécu tout en identifiant tant l'explicite que l'implicite (Crozier et Friedberg, 1977). Usunier *et al.* (2000) parlent de « développer la compréhension du "monde" de l'interviewé » (p. 142). Enfin, l'entretien **permet d'enrichir ses connaissances théoriques et son point de vue** en les confrontant aux discours des acteurs. Comme le notent Blanchet et Gotman (1992), l'entretien à usage exploratoire a ainsi pour objet « de mettre en lumière les aspects du phénomène auxquels le chercheur ne peut penser spontanément, et de compléter les pistes de travail suggérées par ses lectures » (p. 43).

C'est pour ces différentes raisons qu'il nous a paru logique de mener des entretiens dans le cadre de l'étude des systèmes de formation de différentes organisations. Ses atouts évidents ne doivent pas faire oublier le **nécessaire apprentissage** auquel doit se consacrer le chercheur qualitativiste. C'est ainsi qu'Igalens et Roussel (1998) nuancent cette apparente, mais trompeuse, facilité d'appropriation de l'entretien en insistant sur sa nécessaire maîtrise pour le mener à bien[99]. À ce sujet, C. R. Rogers (1971) insiste sur les qualités dont le meneur de l'entretien doit se prévaloir afin d'établir une bonne communication, à savoir la congruence (ouverture dans la relation à l'autre, posture non défensive), l'attention positive inconditionnelle à l'interviewé (collecter l'ensemble des informations, orales ou non, sans

[99] D'un point de vue extérieur, il pourrait sembler nettement plus facile de mener un entretien que de maîtriser les différents outils statistiques utilisés par les quantitativistes. Mais mener à bien un entretien de recherche ne se limite pas à une simple conversation : c'est une méthode qui requiert un apprentissage permanent et une certaine réflexivité du chercheur quant à sa pratique.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

porter de jugement) et l'empathie (s'approprier le cadre de référence de l'interviewé et s'y adapter afin de mieux comprendre et percevoir ses paroles, ses comportements et attitudes).
Le chercheur optant pour cette méthode devra également faire des choix pour guider sa démarche, relatifs notamment à **la forme de l'entretien** (ex. ouvert, semi-directif, semi-directif ouvert centré, etc.) et **aux modalités d'accès au terrain** (ex. choix des interlocuteurs, déroulement des entretiens, etc.). Ce sont ces points qui seront abordés ci-après.

2.3.2.1.2 La forme de l'entretien

Pour chaque étude de cas, nous avons mené successivement un certain nombre d'entretiens individuels (généralement en face à face, avec un interlocuteur unique). Afin de maximiser les chances de collecter des données de qualité, il nous a fallu déterminer le format de l'entretien de recherche le plus en phase avec nos attentes.

Ce qui a principalement guidé notre choix était notre souci de **cadrer l'entretien sans toutefois trop contraindre le répondant**[100], mais plutôt en laissant une certaine ouverture quant aux thèmes abordés, tout en permettant de couvrir ceux prévus au départ. C'est pourquoi nous avons conçu des guides d'entretien comportant essentiellement des questions générales, afin d'accroître la liberté de réponse de l'interlocuteur. Charge à nous ensuite de reformuler, préciser ou réorienter les propos de celui-ci, au besoin. Le guide d'entretien était composé de différents modules[101] que nous intégrions ou non en fonction des caractéristiques de l'interlocuteur[102]. Ce guide était susceptible d'être modifié dans le cadre même de l'entretien ainsi qu'à l'issue de celui-ci, notamment par l'ajout ou la modification des questions (formulation, ordre, etc.) pour en améliorer la pertinence.

En réponse à ce souhait de « liberté contrôlée », nous avons opté pour l'entretien de type semi-directif, comme alternative à l'entretien directif et à l'entretien ouvert. Romelaer (2005), qui parle d'entretien semi-directif centré (ESDC), caractérise ce dernier comme étant « un compromis souvent optimal entre la liberté d'expression du répondant et la structure de la recherche » (p. 104). L'auteur lui attribue de nombreux avantages :

[100] Cela pour éviter, par exemple, de disposer de réponses trop convenues, ou que l'interlocuteur pourrait considérer comme étant attendues par le chercheur. C'est aussi dans cette optique que nous rappelions systématiquement notre statut d'étudiant-chercheur, indépendant de l'entreprise.
[101] Ces modules portaient sur différents éléments de notre cadre théorique.
[102] Par exemple, selon le fait qu'il encadrait ou non une équipe.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- **Une faible directivité** et **une certaine liberté** pour l'interviewé d'avoir recours à son propre langage, à ses propres termes et expressions pour parler de l'objet de la recherche. Par exemple, l'entretien débutait généralement par la présentation libre de l'interlocuteur puis y succédait une question générale du type : « Êtes-vous satisfait(e) des formations qui vous sont dispensées ? » Au fil des entretiens, cela nous a permis de nous familiariser et de nous approprier le langage de nos interlocuteurs[103] et ainsi d'adapter le nôtre pour l'entretien en cours et ceux à venir, probablement au profit d'une confiance accrue. Cela permet ainsi d'adapter certains termes de notre guide d'entretien, probablement très orienté vers les praticiens de la formation, et facilitait ainsi la compréhension des questions pour nos différents interlocuteurs.
- **La liberté favorise le climat de l'échange** : l'interviewé ne se sent pas contraint car plus libre, la forme de l'entretien permettant à celui-ci de s'apparenter un peu plus à une discussion naturelle, un peu plus informelle et souple que l'entretien directif pur.
- **La liberté favorise l'enrichissement des données** : le caractère plus libre de l'entretien permet à l'interlocuteur d'apporter des informations nouvelles, que nous n'aurions pas forcément pu collecter avec notre guide d'entretien initial. Les ESDC reposent en effet davantage sur l'expression libre des idées de l'interviewé sur un sujet que sur ses réactions à des questions précises (Mucchielli, 1991). Palmero (2000) insiste aussi sur la possibilité de réorienter tout ou partie de la discussion sur des thèmes abordés durant l'entretien mais qui n'auraient pas été identifiés au préalable. Plusieurs de nos interlocuteurs ont ainsi élargi spontanément les thèmes de l'échange ou revenaient préciser leurs réponses aux questions passées. Le chercheur doit veiller à rester actif durant l'entretien car la réflexion de son interlocuteur se construira en partie grâce à ses interventions, ses demandes de précisions, ses réorientations, tout en veillant à ne pas s'éloigner de la problématique de recherche en étant « pollué » par des données inutiles, *a priori*.

Aussi, quand cela était possible et que l'interlocuteur s'y prêtait (notamment en fonction du temps qu'il pouvait nous consacrer), nous basculions sur des **entretiens de type intensif** (Grawitz, 2001) afin d'approfondir les questions et réponses de nos interlocuteurs, au contraire des entretiens dits extensifs qui privilégient l'administration de séries de questions à un plus grand nombre d'individus. Enfin, précisons que, si l'ESDC était effectivement notre

[103] En plus de celle propre au secteur d'activité et au métier, la terminologie propre aux questions de GRH et de formation employée dans le secteur industriel diffère sensiblement de celle employée dans le secteur bancaire ou dans le secteur du conseil aux entreprises (les trois secteurs d'activité de nos terrains de recherche).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

format principal d'entretien, il est arrivé que les entretiens soient plus ou moins directifs, plus ou moins centrés, plus ou moins formels, selon nos interlocuteurs du moment[104].

Après avoir défini l'entretien de recherche, présenté ses caractéristiques générales et précisé quelle fut la forme d'entretien retenue, nous allons désormais détailler comment nous avons exploité cette méthode, notamment en resituant les modalités d'accès au terrain et de déroulement des entretiens, ainsi que le contexte dans lequel ceux-ci s'inscrivaient.

2.3.2.1.3 L'utilisation de l'entretien de recherche sur nos terrains

Nous allons désormais préciser comment se sont déroulés nos entretiens, depuis la prise de rendez-vous jusqu'aux remerciements post-entretien. La préparation de ces différentes phases nécessite de prendre certaines précautions afin de limiter les biais inhérents à cette méthode de collecte des données. En effet, nous nous sommes efforcé de toujours préparer les entretiens de la même manière, favorisant ainsi une certaine réplication de la recherche. Tous ces entretiens ont donc fait l'objet d'une prise de rendez-vous et se sont déroulés en huit clos, à l'abri des regards et écoutes extérieurs. C'est ce schéma directeur que nous présentons ici.

2.3.2.1.3.1 Choix et des interlocuteurs et prise de rendez-vous

La liste des personnes à interroger fut établie avec chaque parrain de recherche. Nous nous sommes rapidement mis d'accord sur les caractéristiques de l'échantillon (nombre d'interlocuteurs, niveaux hiérarchiques, etc.). Une fois ces caractéristiques établies, le parrain déterminait une liste possible d'interlocuteurs en fonction des contraintes propres aux différentes unités et équipes. Aucune liste n'ayant été imposée, nous avons pu éviter certains biais, comme le fait de ne rencontrer que les collaborateurs les plus satisfaits de la formation et passer à côté des plus récalcitrants. Les rendez-vous furent pris directement ou indirectement par le parrain, selon les cas :

- **CBX** : notre parrain fit parvenir un courriel explicatif aux différents responsables d'unités concernés et demanda également à l'une de ses collaboratrices (coordinatrice formation) de préparer avec chacun de ceux-ci la liste précise des collaborateurs à rencontrer ainsi que les dates de rendez-vous.

[104] Il est en effet plus difficile de plaider pour une pleine ouverture de l'entretien face à un interlocuteur particulièrement timide, n'osant pas aborder spontanément différents sujets.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- **Consult** : notre parrain envoya également un courriel aux responsables d'unités participant à l'étude afin qu'ils informent leurs équipes et organisent notre venue[105].
- **Plastic** : notre parrain contacta directement les collaborateurs individuellement, ainsi que leurs responsables, en expliquant brièvement la raison de notre venue.

Ainsi, sauf exception, nous ne sommes jamais arrivé sur le terrain sans que celui-ci n'y soit « préparé ». Nous ne manquions pas de rappeler avant chaque entretien l'objet de notre présence, afin de s'assurer de l'homogénéité du message transmis[106].

Il leur avait été aussi communiqué des durées approximatives pour les entretiens : généralement 1 h 30 pour les dirigeants et les responsables, 1 h au maximum[107] avec l'encadrement intermédiaire et les salariés. Certains entretiens menés auprès des dirigeants et responsables d'unités ont parfois été écourtés par manque de disponibilité.

2.3.2.1.3.2 Accès au terrain et préparation de l'entretien

Selon les cas, nous étions plus ou moins autonome pour accéder aux terrains :

- **CBX** : nous étions la plupart du temps directement sur place, avec un bureau individuel à notre disposition. Nos interlocuteurs venaient donc directement nous voir, aux dates et heures convenues. À la fin, lorsque nous ne pouvions plus disposer de ce bureau[108], nous pouvions utiliser celui de l'une des collaboratrices de notre parrain (la coordinatrice formation) ainsi qu'un bureau non utilisé.
- **Consult** : l'accès aux interlocuteurs était direct, sans intermédiaire. L'entreprise étant répartie sur plusieurs agences, nous nous rendions directement dans chacune d'entre elles afin de rencontrer individuellement chacun de nos interlocuteurs dans la salle de réunion dédiée.
- **Plastic** : comme convenu dans le protocole d'accord de la recherche, à la demande du parrain, celui-ci nous accueillait systématiquement afin de respecter les mesures de sécurité spécifiques aux visiteurs. En cas d'absence, la secrétaire d'accueil nous introduisait directement auprès des salariés à rencontrer. Chacun de nos interlocuteurs

[105] Par exemple, certains responsables prévoyaient quatre entretiens sur une journée, afin de maximiser l'efficience du temps alloué. Cela eut aussi le mérite d'optimiser nos déplacements.
[106] De manière synthétique, il s'agissait d'auditer la fonction formation dans l'organisation et d'établir un diagnostic des forces et faiblesses de celle-ci avec leur aide afin de contribuer à son amélioration.
[107] Avec une vingtaine d'entretiens par terrain, nos parrains ont légitimement souhaité établir une durée moyenne maximale par entretien afin que cela ne soit pas trop coûteux en temps pour les salariés et l'entreprise (notamment pour Consult qui raisonne en heures écoulées mais non-facturées au client !).
[108] Comme expliqué précédemment, il avait été mis à la disposition d'un stagiaire à temps plein.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

était toujours visité sur son lieu de travail (bureau, salle de réunion, voire salle de formation)[109], seul[110], permettant ainsi une observation de ce dernier dans son environnement de travail[111]. Le fait d'arriver un peu avant l'heure du rendez-vous nous a aussi permis d'observer ponctuellement divers évènements de la vie de l'organisation, y compris à l'accueil.

Notons que notre souhait de disposer d'une pièce relativement isolée, favorisant la confidentialité des échanges, a été majoritairement respecté par nos parrains qui ont fait en sorte que notre recherche se déroule dans de bonnes conditions.

2.3.2.1.3.3 Confiance des acteurs et utilisation du dictaphone

Au cours des entretiens, il semble logique de croire que l'interviewé ne s'exprimera pas pleinement, réellement et sincèrement s'il ne se sent pas à l'aise dans cette situation (Poupart *et al.*, 1997). Il était donc important d'établir **une relation de confiance** suffisamment forte avec nos interlocuteurs afin de pouvoir pénétrer l'univers de l'interviewé.

C'est pourquoi, en fonction de la nature du terrain et de nos interlocuteurs, nous avons veillé à adapter deux éléments :

- **La formulation des questions** : en fonction de la qualification et du statut de nos interlocuteurs, nous adaptions nos questions en utilisant des termes plus ou moins techniques, en précisant ou non la signification des termes, en les ponctuant ou non d'exemples plus ou moins précis, etc.
- **La tenue vestimentaire** : afin de nous fondre davantage dans le décor et de nous adapter à nos interlocuteurs, nous avions pris connaissance auprès du parrain des habitudes vestimentaires de l'entreprise. Par exemple, chez Plastic il était de bon ton d'adopter une tenue plus décontractée, notamment pour évoluer au sein des ateliers, tandis que le costume-cravate était de rigueur chez Consult.

[109] Chaque pièce était bien isolée pour favoriser la liberté de parole de nos interlocuteurs.
[110] Sauf dans le cas de Plastic où nous avons pu interroger deux collègues simultanément.
[111] Voir la partie spécifique à l'observation comme méthode de recueil des données.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Nous pensons que ces efforts d'adaptation ont contribué à bâtir une relation de confiance solide[112]. Ceci était d'autant plus important que **nous souhaitions utiliser un dictaphone** pour enregistrer nos entretiens. Cette pratique présente en effet différents avantages :

- retranscrire fidèlement et intégralement les entretiens pour, au final, accroître la fiabilité des données recueillies ;
- éviter de perdre des données qui pourraient ne pas sembler intéressantes sur l'instant mais qui, après coup, pourraient se révéler utiles ;
- maintenir une attention accrue aux propos de notre interlocuteur, plutôt que de passer l'entretien à prendre des notes, tête baissée.

Ces avantages ne doivent pas faire oublier le fait que le dictaphone peut aussi intimider l'interlocuteur, voire créer des situations de blocage. Pour contrer cela, en plus de la nécessité d'instaurer un climat de confiance, nous avons systématiquement veillé à :

- **Prévenir notre parrain de recherche de notre souhait de l'utiliser** : celui-ci est logiquement soucieux de la confidentialité des informations internes à l'entreprise, d'où l'utilité de signer un protocole d'accord qui formalise notre relation. Il y tient d'autant plus qu'il est la personne qui nous a fait entrer dans l'entreprise et est donc responsable du projet de recherche vis-à-vis de la direction générale. Seul le parrain de CBX a refusé (avec son directeur général), sous le prétexte que cela ne permettrait pas aux interlocuteurs d'échanger librement. Ils ont donc souhaité que la retranscription ne se fasse que sur la base de la prise de notes. Paradoxalement, ils ont exigé que les comptes-rendus des entretiens ne soient pas anonymes[113].
- **Demander l'autorisation à chacun de nos interlocuteurs** : en début d'entretien, nous leur demandions si l'utilisation du dictaphone leur posait un problème, tout en précisant que cela n'avait pour autre but que de retranscrire fidèlement leurs propos, qui resteraient anonymes et confidentiels. Tous ont accepté, à une exception près[114].

---

[112] Lors de nos venues ultérieures sur le terrain, il nous arrivait fréquemment de recroiser d'anciens interlocuteurs. La spontanéité avec laquelle ils venaient nous saluer laisse à penser que nous avions effectivement réussi à gagner leur confiance tout comme leur sympathie. Pour nous, ce fut là encore une occasion de les remercier à nouveau pour leur collaboration.

[113] Leur objectif était de collecter des données afin d'aider à la gestion du changement en cours dans l'entreprise (par exemple, pouvoir identifier là où la communication entre managers et salariés est de piètre qualité).

[114] Après son entretien, un collaborateur de Consult a croisé à la sortie de la salle l'une de ses collègues qui devait s'entretenir avec nous juste après et qui avait remarqué le dictaphone sur la table. Avant que nous n'ayons le temps de nous exprimer, son collègue lui a dit : « Oui, les entretiens sont enregistrés, mais ne t'inquiète pas, tu as le droit de refuser. » « D'accord, alors je refuse. » Il était trop tard pour la faire changer d'avis, même avec nos explications, le refus était ferme. D'où l'intérêt d'expliquer personnellement l'intérêt du dictaphone…

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- **Ne pas se reposer sur le dictaphone** : nous évitions d'adopter une posture passive en prenant quelques notes en plus de l'enregistrement pour souligner les éléments qui nous semblaient essentiels (notamment les termes propres à chaque interlocuteur pour désigner certains phénomènes, ceci afin d'adapter notre langage pour une meilleure compréhension mutuelle) et pour détendre l'interlocuteur et éviter de le mettre mal à l'aise en le fixant droit dans les yeux en permanence (l'entretien pouvant alors prendre la forme d'un interrogatoire)[115]. Par ailleurs, la prise de notes permet de s'assurer qu'aucun des thèmes à traiter n'a été oublié.

En fin de compte, les deux tiers de nos entretiens ont été enregistrés[116], d'abord à l'aide d'un dictaphone analogique (utilisant des cassettes), puis d'un dictaphone numérique, plus discret durant les entretiens car totalement silencieux (facilitant son « oubli » par l'interlocuteur)[117] et permettant la création de fichiers audio-numériques (au format MP3, de qualité supérieure à la bande audio donc plus audibles pour la retranscription). Les entretiens ont ensuite été intégralement retranscrits à l'aide du logiciel de traitement de texte Word.

2.3.2.1.3.4 Déroulement des entretiens

Le déroulement des entretiens peut être synthétisé en trois grandes phases, que nous allons ici présenter successivement.

2.3.2.1.3.4.1 Le début de l'entretien

Généralement, chaque entretien débutait par une présentation personnelle et un rappel de l'objet et des objectifs de l'étude. Puis nous demandions à notre interlocuteur s'il voulait bien se présenter, avant d'aborder le fond du sujet. Voici typiquement à quoi ressemblait une introduction d'entretien.

[115] Cela nous semble d'autant plus vrai que la plupart de nos interlocuteurs n'avaient que très rarement l'occasion d'être interrogés et de s'exprimer ainsi (en dehors des entretiens annuels d'évaluation, par exemple).
[116] Ce ne fut pas le cas, par exemple, avec le directeur général de Plastic. En effet, le temps nous était compté, ce dernier souhaitant un entretien court et concis. Il nous a semblé judicieux de laisser la confiance s'instaurer avec certains acteurs dominants, pouvant bloquer l'accès au terrain si nous paraissions trop entreprenant.
[117] Certaines expressions furent assez révélatrices de cette mise en confiance : « entre nous… », « cela ne sort pas de ces murs mais… », « cela n'engage que moi mais… », etc. Ce sentiment de liberté dans l'échange fut renforcé par certaines de nos interventions : « Je souhaite juste connaître votre manière de voir les choses, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. »

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Encadré 14. Texte introductif de l'entretien

Bonjour « Monsieur/Madame/Mademoiselle » « Nom de l'interlocuteur »,

Je vous remercie de m'accorder un peu de votre temps afin de répondre à mes questions.
Je me présente : je suis Jonathan Pottiez, étudiant en thèse en gestion des ressources humaines à l'IAE de Lille. Je mène une recherche qui porte sur l'évaluation de la formation. L'objectif est de comprendre quels sont les éléments qui favorisent ou, au contraire, freinent, l'efficacité des formations dans l'entreprise.
Pour la mener à bien, j'ai besoin d'accéder à différentes entreprises telles que la vôtre, à laquelle j'ai accès d'un commun accord avec Monsieur « Nom du parrain ». C'est l'occasion pour votre entreprise d'avoir un retour sur vos perceptions vis-à-vis de la formation et ainsi améliorer son efficacité[118]. C'est pourquoi je souhaiterais vous poser plusieurs questions afin de bien comprendre ce que représente la formation pour vous aujourd'hui au sein de « Nom de l'entreprise ».
Pourriez-vous commencer par vous présenter de façon succincte ? (ex. âge, fonction, formation, ancienneté dans l'entreprise, parcours, etc.).

Ce texte introductif est la résultante de différents choix :

- Celui de se présenter brièvement, sans rentrer dans les détails relatifs à la thèse et à notre laboratoire de recherche, aussi pour éviter d'intimider notre interlocuteur[119].
- Celui de simplifier la question de recherche en la limitant aux aspects pouvant intéresser l'entreprise, tout en valorisant la participation de nos interlocuteurs à celle-ci. Le fait d'afficher cet objectif et notre statut (neutre) permet d'éviter un peu plus les soupçons de « flicage » (de consultant envoyé par la direction générale). Aussi, certains de nos interlocuteurs, curieux, ont souhaité en fin d'entretien avoir plus d'informations sur le contenu et les finalités de la recherche. L'occasion de poursuivre l'entretien de façon informelle et lever ainsi d'éventuelles inquiétudes.
- Celui de préciser le nom du parrain de notre recherche. Chacun d'eux était visiblement apprécié par la majeure partie des salariés, ceux-ci n'hésitant pas à l'interpeller directement au détour d'un couloir pour différents motifs. Cela levait aussi toute ambiguïté quant à l'implication de la direction générale : elle supportait implicitement le projet, tout en préservant une certaine indépendance. C'était un point important pour l'implication de nos interlocuteurs et une franchise accrue lors des échanges.

[118] Nous avons toujours ouvertement annoncé le fait que les acteurs interrogés feraient partie intégrante de notre analyse et que l'ensemble de l'étude ferait l'objet d'un rapport de préconisations managériales.
[119] Notamment chez Plastic où plusieurs de nos interlocuteurs avaient un faible niveau de qualification.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- Enfin, la présentation de l'interlocuteur permettait à celui-ci de s'exprimer sur un sujet qu'il connaît forcément bien, dénué d'informations « sensibles ». Si l'interlocuteur demandait des précisions quant au sens de la question, nous évoquions les éléments listés entre parenthèses. Cela pouvait détendre l'interlocuteur et nous donner un premier aperçu de la façon dont il s'exprime et de son attitude en entretien (plus ou moins ouverte), l'idée étant ensuite d'utiliser à bon escient les techniques de relance.

C'est aussi à ce moment que nous rappelions que la confidentialité et l'anonymat des échanges, le cas échéant, et leur demandions leur accord quant à l'utilisation du dictaphone.

2.3.2.1.3.4.2 Au cœur de l'entretien

Pour mener à bien l'entretien et amener ses interlocuteurs à y participer activement, le chercheur doit adopter une posture active et savoir réagir aux réponses comme aux silences de ces derniers. Pour cela, il est nécessaire, comme le suggère Romelaer (2005), d'utiliser différents types de relances au cours de l'entretien. Voici celles mobilisées :

- **L'accompagnement des propos de l'interlocuteur** en hochant légèrement la tête en l'accompagnant éventuellement d'un mot affirmatif (« oui… »). Cela permettait de mettre en confiance l'interlocuteur et l'incitait à poursuivre, à approfondir, à préciser sa réflexion. Il est toutefois essentiel de faire attention à ne pas adopter une attitude confirmative, le « oui… » ne signifiant pas que nous partagions les propos de notre interlocuteur. Le chercheur se doit de rester neutre et impartial.
- **La reformulation ou la synthèse** de ce qui a été dit nous permet de vérifier que nous avons bien compris les idées exprimées par l'interlocuteur, lui donnant aussi l'occasion de valider, préciser ou enrichir ses propos. Il nous a fallu reformuler, insister légèrement sur certaines questions afin d'être certain d'avoir fait le tour de celles-ci.
- **Le questionnement des interlocuteurs** sur certains termes ou expressions employés afin d'obtenir des précisions à ce sujet. Cette technique peut être utile pour demander des précisions sur des termes techniques, propres au métier, ou encore sur des termes imprécis pouvant englober plusieurs notions et qui nécessitent d'être précisés.
- **La gestion des silences des interlocuteurs**. À l'occasion de silences ponctuels, nous n'intervenions pas afin de laisser notre interlocuteur réfléchir et s'exprimer en toute

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

quiétude. En cas de longueur, et si nous percevions une gêne, nous reprenions la main, en reformulant la question ou en lui demandant s'il souhaitait ne pas y répondre.

- **La réorientation ou le recentrage de l'entretien** dans le cas où l'interlocuteur s'écartait trop du sujet. Même si celui-ci doit pouvoir jouir d'une certaine latitude, l'entretien est limité dans le temps (du fait, notamment, des contraintes de l'interlocuteur lui-même). De ce fait, si nous estimions dériver trop du sujet, nous revenions à la question en cours (ex. « Donc vous pensez que les salariés sont satisfaits de l'organisation des formations ? ») ou passions à la suivante si nous estimons en avoir fait le tour.

De façon générale, comme le souligne Hlady Rispal (2002), se référant à Evrard, Pras et Roux (1997), l'objectif est ensuite de « renvoyer sans cesse le répondant au contenu manifeste et latent de ce qu'il vient d'exprimer afin de l'amener à développer de la façon la plus approfondie possible sa pensée sur un thème largement défini au départ » (p. 125). En cela, les relances sont indispensables à la bonne conduite des entretiens de recherche.

2.3.2.1.3.4.3 La clôture de l'entretien

Avant de clore définitivement l'entretien, nous posions quelques questions générales[120] afin d'inviter notre interlocuteur à communiquer de nouveaux éléments ou à préciser ses propos passés, permettant d'élargir la discussion de manière plus informelle (hors du cadre du guide d'entretien). Ces questions ouvertes prenaient davantage d'importance lorsque notre interlocuteur s'était montré relativement « muet » durant l'entretien et permettaient ici de poursuivre la collecte de données. Enfin, nous vérifiions à la fin de l'entretien que tous les points avaient été abordés[121]. Cela ne nous garantissait nullement d'avoir fait le tour de la question, mais permettait d'impliquer davantage nos interlocuteurs, de recueillir des informations complémentaires ou de voir quelles étaient les préoccupations majeures en fonction des thèmes qui leur venaient à l'esprit.

Enfin, nous remerciions nos interlocuteurs pour leur disponibilité et leur collaboration, en les assurant que, *via* les commanditaires de la recherche notamment, ils seraient tenus informés

[120] Par exemple, « Quelles sont vos attentes vis-à-vis de la formation ? » ; « Avez-vous des commentaires ? Des remarques ? »
[121] « Y a-t-il des points qui n'ont pas été abordés ? »

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

des résultats de l'étude. Selon les circonstances et les évènements ponctuant la vie de l'entreprise, ce fut l'occasion d'effectuer une transition sous forme d'anecdote[122], ce qui nous permit d'entamer une discussion purement informelle (sans guide d'entretien, dictaphone ou prise de notes), permettant la collecte de nouvelles données *via* l'observation (par exemple des données plus sensibles sur les acteurs de l'entreprise, les relations qu'ils entretiennent, etc.). C'était aussi le moment opportun pour eux de nous questionner davantage sur notre parcours et sur la recherche, comme nous l'affirmions précédemment. Évidemment, certains s'interrogeaient sur ce que pouvaient dire les autres salariés, nous leur expliquions alors que nous ne pouvions en dire davantage du fait de la stricte confidentialité des informations recueillies, mais juste que toutes les lignes hiérarchiques étaient concernées[123]. Ceci eut le mérite de les rassurer à nouveau, s'il le fallait, quant à notre déontologie.

Le tableau suivant présente le nombre d'entretiens menés pour chaque cas ainsi que la durée moyenne de ceux-ci.

Tableau 48. Les entretiens en chiffres

Cas	**Nombre d'entretiens**	**Durée totale (hh:mm:ss)**	**Durée moyenne d'un entretien (hh:mm:ss)**	**Durée de l'entretien le plus court (hh:mm:ss)**	**Durée de l'entretien le plus long (hh:mm:ss)**
CBX	31	34:11:00	01:06:10	00:30:00	03:30:00
Consult	29	32:42:06	01:07:40	00:16:59	02:00:00
Plastic	34	42:31:03	01:15:02	00:20:00	04:00:00
Total	94	109:24:09	01:09:50	/	/

Nous avons donc pu accumuler un matériau riche pour mener nos analyses, et cela, juste grâce aux entretiens qui nous ont permis d'être au plus près des acteurs et de leurs perceptions. Par ailleurs, nous ne regrettons pas d'avoir opté pour ce format d'entretien (ESDC) : il débutait par des questions ouvertes, se poursuivait par des questions plus centrées, pour terminer sur des questions ouvertes. Cette complémentarité a permis de recueillir des données riches et variées.

[122] Par exemple, « Je vous remercie de m'avoir accordé de votre temps, surtout en fin de semaine, j'ai cru comprendre que le planning était chargé… »
[123] Preuve qu'il s'agissait bien d'un audit global de la formation et non d'une enquête visant uniquement les salariés, sans les managers.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Cela dit, l'entretien correspond à la conscience discursive décrite (Giddens, 1987), c'est-à-dire uniquement à ce que l'acteur peut exprimer verbalement. Nous y avons déjà fait plusieurs fois référence : l'observation est quasi-indissociable de l'entretien. Le simple fait d'échanger avec un acteur dans le cadre d'un entretien est prétexte à l'observation (gestuelle, attitudes, comportements, etc.). Il est ainsi possible de capter les éléments qui ne sont pas explicitement formulés par nos interlocuteurs car difficilement dissociables de leurs pratiques quotidiennes. Mais l'observation ne s'arrête pas là et nombreuses sont les occasions d'observer sur le terrain et, donc, de collecter des données complémentaires. L'observation, en tant que seconde méthode de collecte, sera exposée ci-après.

2.3.2.2 L'observation

Comme l'entretien, l'observation est une méthode fréquemment utilisée en sciences sociales. Baumard *et al.* (2003) la définissent comme étant un « mode de collecte des données par lequel le chercheur observe de lui-même, *de visu*, des processus ou des comportements se déroulant dans une organisation, pendant une période de temps délimitée » (p. 238). Complémentaire à l'entretien, sa finalité est, toujours selon ces auteurs, « d'analyser des données factuelles dont les occurrences sont certaines, plutôt que des données verbales dont l'inférence factuelle est sujette à caution » (Baumard *et al.*, 2003, p. 238). Elle permet au chercheur de s'appuyer sur le fruit de ses observations pour aller au-delà des discours. Pour Wacheux (1996), « En sciences de gestion, l'observation directe ou participante concerne les problématiques où le chercheur doit se mettre au niveau de l'acteur pour obtenir des réponses à ses questions » (p. 210). Le chercheur peut donc observer simplement tout ou partie de l'objet de l'analyse dans son contexte (ex. comportements des acteurs au quotidien). C'est une méthode quasi-ethnographique au sens où le chercheur est sur le terrain pour une période plus ou moins prolongée et accorde une certaine importance à l'informel. L'observation implique en effet la présence du chercheur sur le terrain, d'où la nécessité de clarifier son statut.

2.3.2.2.1 Le statut de l'observateur

L'observation est une méthode de collecte de données dont la mise en œuvre est étroitement liée au statut d'observateur choisi par le chercheur. Quels sont les principaux statuts d'observateur existants ?

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

La littérature recense généralement **quatre statuts d'observateurs** (Junker, 1960, cité par Groleau, 2003, p. 215-217) : participant complet, participant qui observe, observateur qui participe, observateur complet. Ces quatre statuts se situent donc sur une échelle participation-observation. Ainsi, en plus de son activité d'observation, le chercheur peut se retrouver dans une position plus impliquée sur le terrain en cela qu'il participe lui-même à l'action qu'il observe, interagissant avec les acteurs de par sa présence régulière (voire quotidienne) sur le terrain. Comme le note Wacheux (1996), « La seule présence sur les lieux ne garantit pas une observation du phénomène. Le chercheur doit être accepté par le groupe et être présent aux moments opportuns (Yin, 1994). Dans cette optique, la participation à une mission favorise la présence et l'implication » (p. 213). Cette présence sur le terrain facilite ainsi le fait de répondre au « comment » de la problématique de recherche par une observation minutieuse et prolongée. Aussi, plus le chercheur est actif en termes de participation, plus il est dans une posture constructiviste, car il transforme l'objet de l'observation[124]. Il doit alors en tenir compte et évaluer son influence sur la réalité observée et en déduire les éventuelles perturbations engendrées. Le revers de la médaille de l'observation est donc le risque de « contamination interne » ainsi que celui de la perte de neutralité (Langley, 2004). La contamination concerne l'influence, directe ou indirecte, exercée par un acteur sur un autre et peut être de trois types : « la contamination intra-groupe, la contamination entre le chercheur et la population interviewée[125], ainsi que la contamination entre sources des données primaires et sources de données secondaires » (Baumard *et al.*, 2003, p. 244). Il faut donc être conscient de ces risques pour mieux s'y préparer. Par exemple, le fait de retourner régulièrement dans notre entreprise d'accueil nous a permis de prendre régulièrement du recul et d'établir les conditions qui permettent au chercheur de prendre une certaine distance, à la fois physique et cognitive, avec ses terrains de recherche et, donc, de mûrir ses observations.

En pratique, le chercheur est souvent amené au cours d'une étude de cas à adopter différents positionnements qui varient de la simple observation à l'observation participante, voire à la participation complète. Plus généralement, le chercheur doit essayer de développer des qualités diverses. Hlady Rispal (2000, p. 73) suggère qu'il doit être en effet à la fois un observateur des situations rencontrées, un funambule en phase d'apprentissage, un interprète des discours des acteurs, des données générées, et un avocat qui doit prouver le sérieux et la

[124] Toutefois, cela n'est pas systématique, un statut d'observateur participant n'aboutissant pas réellement à une co-construction de la réalité par le chercheur et les acteurs avec qui il interfère. Dans ce cadre, le chercheur peut être amené à masquer son statut ou l'objet de sa recherche.
[125] Intimité trop grande, le parrain qui devient « patron » de la recherche, etc.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

rigueur de sa démarche. Il peut aussi être important que le chercheur rappelle et explique clairement la raison de sa présence dans l'entreprise[126].

Après analyse des différents statuts possibles de l'observateur, il apparaît que **notre statut est celui d'observateur complet** : nous procédions à de l'observation directe, de par notre présence sur le lieu de travail, mais sans participation à l'activité de l'entreprise, avec un statut de chercheur clairement identifié aux yeux de tous. Notre présence aussi fut plus ponctuelle et limitée à la durée de la recherche. Il s'agissait davantage d'une observation « opportuniste », au sens où nos observations étaient généralement involontaires[127]. Nous avons ainsi pu observer à différentes occasions :

- **Lors de nos allées et venues sur le terrain** : à l'accueil, dans les couloirs, les ateliers, les bureaux, à la machine à café, etc. C'est ce que note Yin (1989) pour qui les visites sur le terrain afin de mener un entretien permettent d'observer ponctuellement des indicateurs non verbaux (relations spatiales, gestuelle, attitudes, comportements, climat social, etc.). C'est également lors de nos allées et venues que nous avons eu l'occasion de mener des entretiens « informels » (courts entretiens, parfois au détour d'un couloir, sans prise de notes directe ni recours au dictaphone[128]).
- **Lors des entretiens individuels** : ici, nos observations se veulent donc synchroniques, car effectuées au fil de l'entretien, favorisant ainsi la triangulation des données.
- **Lors des réunions de groupes** : chez CBX, nous avons pu assister des à réunions (généralement des comités formation, réunissant l'équipe RH et les directeurs de département dans le cadre du suivi de l'implémentation d'un nouveau système d'information). Il y eut également des réunions de présentation des résultats de la recherche[129] à l'attention des dirigeants et cadres de l'entreprise (Plastic et Consult) ou de l'équipe RH (CBX). Ce fut là l'occasion de recueillir leurs impressions, leurs commentaires et leurs critiques et ainsi approfondir notre recherche pour contextualiser ou généraliser certains résultats.

[126] Chez CBX, la coordinatrice formation, nouvelle dans le métier, souhaitait une aide de notre part sur la méthode de rédaction des cahiers des charges en formation. Nous avons bien sûr donné quelques conseils, mais aussi fait comprendre que l'essentiel de notre temps passé sur le terrain devait être consacré à la recherche (d'un commun accord avec le parrain de recherche). Il s'agit là de la seule fois où nous avons « participé » à l'activité de l'entreprise, ne justifiant donc pas que l'on qualifie notre statut d'observateur qui participe.
[127] Il ne s'agissait pas de se poster à un endroit de l'entreprise pour observer certains phénomènes.
[128] Dans ce cas, nous notions les principales idées ressortant de l'entretien dans notre journal de recherche.
[129] Les premières tendances et préconisations.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Les données ont ainsi pu être collectées sur le vif (ex. discussion entre salariés à propos d'une mission à mener) ou de manière différée (ex. discussion entre salariés à propos d'un évènement antérieur), ce qui, en croisant les données, permit de comprendre certaines évolutions passées des systèmes de formation étudiés. Pour désigner ces évènements passés observables, Giddens (1987, p. 74) parle de « traces » (matérielles ou non), les comportements des acteurs donnant des éléments d'explication quant à leur appartenance à des systèmes sociaux. Pour Ghiglione et Mathalon (1991), « l'étude des traces peut être considérée comme une forme d'observation différée, qui par nécessité ne saisit pas directement le phénomène intéressant, mais uniquement certaines de ses conséquences » (p. 11). Ces mêmes auteurs notent toutefois la complexité des processus de production de ces traces, risquant alors de fausser le lien avec le phénomène étudié. C'est pourquoi nous n'y avons eu que peu recours dans notre analyse, ces données ne constituant pas des éléments majeurs de notre observation.

Enfin, soulignons le fait que le chercheur doit aussi contrôler les éventuelles perturbations occasionnées par sa présence. La perturbation des activités courantes des acteurs engendrée par notre présence sur le terrain fut variable, selon les périodes et les entités considérées : perturbations faibles engendrées par la simple présence dans les bureaux ou lors des réunions, ou même par les comptes-rendus de réunions, et plus importantes lors des interventions formelles (questions, entretiens) ou des contributions explicites interrompant les activités courantes (présentations de rapports d'étapes). Globalement, l'impact de la perturbation engendrée par notre présence est resté limité. Nous avons été très attentif au respect des exigences de confidentialité et au maintien de notre crédibilité dans l'organisation tout au long du projet (Giroux, 2003, p. 57).

2.3.2.2.2 L'outillage mobilisé pour l'observation

L'observation, même « flottante », peut comme l'entretien reposer sur différents outils qui viennent guider le chercheur sur le terrain et faciliter l'analyse des données.

Généralement, l'observation peut être outillée à l'aide :

- **D'une grille d'observation** : celle-ci peut s'inspirer ouvertement du ou des guides d'entretiens (au niveau des thèmes abordés) ou constituer un outil distinct. Pour élaborer cette grille, le chercheur doit s'interroger sur ce qu'il souhaite observer.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- **D'un journal de recherche** : il permet de recenser les notes des observations effectuées (Mucchielli, 1996). Le chercheur peut également y inscrire ses impressions, ses premières analyses. Le chercheur pratiquant l'observation a en effet tout intérêt à retranscrire le fruit de ses observations, soit directement sur le lieu de l'observation, soit après que n'ait eu lieu l'observation (prise de notes ex-post), en premier lieu pour faciliter le traitement des données.

Sans nous équiper de grilles d'observation clairement établies, nous avons concentré nos observations sur tout ou partie des éléments déjà questionnés à l'occasion des entretiens, eux-mêmes déjà issus, évidemment, de notre cadre théorique. En revanche, nous avons rédigé un journal de recherche qui nous a accompagné tout au long de nos investigations. Outre, le recueil de nos observations, nous y notions l'ensemble des éléments permettant de structurer et guider la recherche (ex. dates, heures et lieux des rendez-vous, interlocuteurs, déroulement des entretiens, objet de la rencontre, court résumé de l'entretien, quelques citations, etc.). Ainsi, les notes issues des observations et, le cas échéant, de tout ou partie des entretiens informels, ont été retranscrites sur support informatique.

L'entretien et l'observation sont ainsi des méthodes de collecte des données complémentaires, la première permettant de recueillir les perceptions des acteurs, quand la deuxième recueille surtout celles du chercheur. Elles ont de plus l'avantage d'être facilement conciliables, le chercheur pouvant, par exemple, observer avant, pendant et après l'entretien. À ces deux méthodes, génératrices de données primaires, peut s'y ajouter une troisième : celle de l'analyse documentaire qui génère, elle, des données secondaires.

2.3.2.3 L'analyse documentaire

L'analyse documentaire est la troisième et dernière méthode de collecte que nous avons pu mobiliser. Elle présente un certain nombre d'atouts.

Le premier intérêt de cette méthode est de permettre au chercheur d'accéder rapidement à des données déjà disponibles, même si le caractère sensible de certaines d'entre elles peut amener le chercheur à en négocier l'accès avec plus ou moins de difficulté auprès des commanditaires de la recherche. Ces données se veulent parfois riches, parfois synthétiques, souvent porteuses

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

de sens. Elles permettent de mieux comprendre les faits en complétant les données recueillies à l'occasion des entretiens ou observations dans une logique de triangulation.

Pour les besoins de notre recherche, nous avons mobilisé deux sources documentaires, produisant toutes deux des données secondaires, c'est-à-dire des données ayant été produites par des personnes privées ou des organisations (Baumard *et al.*, 2003, p. 251-253) :

- **Les archives enregistrées** proviennent du système d'information de l'organisation et nécessitent d'être reconstituées avant utilisation (comme le ferait un acteur lambda).
- **La documentation** peut être interne ou externe à l'organisation. Nous n'avons pas eu recours à de la documentation externe qui vise à apporter un éclairage extérieur complémentaire, du fait du caractère idiosyncrasique de nos cas. Nous nous sommes donc concentré sur la documentation interne afin de disposer d'éléments écrits à rapprocher du discours des acteurs et des observations effectuées afin de procéder à leur analyse. Ces documents peuvent être variés, généralistes ou spécialisés (ex. documentation générale sur l'entreprise, documents officiels, lettres, notes d'information, rapports, comptes-rendus de réunions, etc.), et même provenir du chercheur lui-même (ex. notes et journal de recherche).

La collecte de ces données fut guidée par le tableau ci-après qui nous semble une liste assez exhaustive de ce qu'il est intéressant de recueillir pour auditer un système de formation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 49. Les principales sources documentaires pour un audit de formation

Les documents d'orientation[130]	Les documents relatifs à la gestion des emplois et des ressources humaines[131]	Les documents liés à la formation[132]
Le projet d'entreprise Les projets d'investissements Les projets d'organisation Les projets sectoriels Les organigrammes Les rapports des Conseils d'administration Les plans annuels de la formation Les délibérations des comités d'entreprise Les plaquettes d'information et de communication Les catalogues Le journal d'entreprise Les publications syndicales	Les bilans statistiques Les bilans sociaux Les conventions collectives Le schéma directeur des emplois, des ressources humaines et de la formation Les documents d'analyse des emplois et de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences Les descriptions de postes La cartographie des emplois et des postes Les référentiels d'emploi Les grilles de classification Les pyramides des âges, de répartition homme/femme, des salaires	Les plans annuels de la formation Les audits de formation Les rapports de la commission formation L'organigramme de la fonction formation Les procédures d'appel d'offre et de cahier des charges Le budget formation Les engagements de développement Les catalogues de formation Les dossiers individuels d'inscription Les historiques de formation Les tableaux de bord Les programmes de stage Les évaluations individuelles, collectives, des formateurs Les rapports d'évaluation Les référentiels de compétences Les référentiels de formation

Source : Ardouin et Lacaille (2005, p. 104), d'après Le Boterf (1990) ; Le Boterf, Dupouey et Viallet (1985) et l'expérience pratique des auteurs.

Par l'intermédiaire de nos parrains de recherche, nous avons pu avoir accès à un certain nombre de documents, et ce, dès le début de chaque étude de cas. Certains documents nous étaient communiqués spontanément (ex. documentation générale sur l'entreprise, plan de formation de l'année en cours), d'autres faisaient l'objet d'une demande de notre part (ex.

[130] Ces documents permettent d'identifier les différentes sources d'information qui ont aidé à la fixation des orientations de la politique de formation : la stratégie de l'entreprise, les projets d'investissements, les attentes des partenaires sociaux, les offres des organismes de formation, etc.
[131] Ces documents permettent d'identifier les liens entre la formation et les autres domaines de GRH : l'évolution des effectifs, le lien avec la GPEC, etc.
[132] Ces documents permettent de comprendre le système de formation dans l'entreprise : sur quels documents se base l'analyse des besoins ? Quels types de formations sont proposés ? Comment sont achetées les formations (ex. cahier des charges) ? Quels indicateurs sont utilisés dans le tableau de bord formation ? Quelles évaluations des formations sont mises en œuvre et pour quels résultats ? Qu'en pense la commission formation ? Etc.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

plan de formation des années précédentes, rapports d'anciens stagiaires RH). Aux documents listés dans le tableau, nous ajoutons également notre journal de recherche, ce qui démontre bien la complétude des méthodes de collecte (entretiens, observation et analyse documentaire), dont les frontières virtuelles restent perméables. Une même donnée peut en effet être produite par deux méthodes de collecte, d'où l'intérêt de les considérer comme un appareillage méthodologique complet plutôt que de les appréhender individuellement.

L'analyse documentaire permet donc de comprendre l'évolution de certaines composantes du système de formation. Ces données favorisent une reconstitution diachronique de l'évolution de ce système. L'analyse documentaire se fit tout au long de la recherche, permettant ainsi de se documenter par avance sur le système de formation de l'organisation tout en identifiant des points clés à approfondir en priorité lors des entretiens et des observations. La mobilisation de ces différentes sources de données permit ainsi leur triangulation (Denzin et Lincoln, 1994 ; Jick, 1979), au moins partiellement.

2.3.3 De la production à l'analyse des données

Pour terminer ce chapitre consacré à la méthode de recherche, nous souhaitions exposer les trois principes essentiels de Yin (1989) relatifs à la production, à l'analyse et à la présentation des données que nous avons tenté de respecter au mieux au cours de notre recherche.

Le premier principe est celui de **la mobilisation de plusieurs sources de données** afin de faciliter la triangulation des données[133] (Jick, 1979), qui consiste à utiliser plusieurs méthodes pour étudier un même phénomène. Cette triangulation peut être inter-méthodes (ex. observation et entretiens) ou intra-méthodes (ex. mener le même type d'entretien avec des interlocuteurs différents) (Denzin, 1978). Les données produites selon différentes méthodes sont ainsi rapprochées, comparées puis recoupées afin de procéder à leur validation. Ce principe de triangulation des données favorise donc la validité de construit de la recherche (Hlady Rispal, 2002) et contribue également à la crédibilité et à la transférabilité de la recherche. Dans notre recherche, nous avons veillé à appliquer le plus fréquemment possible ce principe, *via* une triangulation soit inter-méthodes[134] (en combinant entretiens,

[133] Ce qui est l'un des atouts majeurs de la méthode des cas.
[134] Par exemple, lorsque certaines données étaient déjà disponibles grâce aux autres méthodes de collecte des données, nous procédions alors par vérification/triangulation. Le cas inverse était possible (nous complétions les

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

observations et analyse documentaire), soit intra-méthodes (par exemple, en interrogeant sur un même sujet des acteurs de différents niveaux hiérarchiques), même si celle-ci ne peut être systématique du fait d'un accès parfois limité aux données[135].

Deuxième principe, **la séparation entre l'ensemble des données collectées et accumulées pour les besoins de la recherche et leur présentation synthétique pour le rapport de recherche**[136]. Cette séparation stricte entre les deux suppose aussi que le chercheur dispose d'un bon système de stockage des données, permettant une gestion optimale de celles-ci et la facilité de leur extraction pour la rédaction du rapport de recherche finalisé. Miles et Huberman (1994/2003) insistent sur la nécessité de disposer d'un bon système de stockage et de recherche des données, ceci afin d'en faciliter la gestion tout au long du projet et de pouvoir documenter les analyses, facilitant ainsi la vérification ou la réplication de la recherche. La capacité de la recherche à être vérifiée ou répliquée fait aussi l'objet du principe suivant.

Enfin, le troisième et dernier principe : **le maintien de la chaîne de la preuve**. Il s'agit de fournir au lecteur l'ensemble des informations nécessaires à la démonstration et à la résolution de la question de recherche (depuis les hypothèses jusqu'aux résultats de la recherche, voire aux préconisations et à leur justification). Précisons par ailleurs que le rédacteur était le seul collecteur des données, favorisant la complétude de celles-ci en évitant de possibles oublis[137] et accroissant la cohérence entre l'ensemble des données collectées et accumulées et le rapport de recherche finalisé.

Il est dans l'intérêt de chacun de s'en tenir à ces principes, mais les difficultés inhérentes aux terrains de recherche et à l'accueil du chercheur en rendent le respect souvent ardu. Parmi ces principes, le dernier porte plus particulièrement sur la phase d'analyse des données et la présentation des résultats de la recherche. C'est l'objet du chapitre suivant.

---

données issues des entretiens par les autres méthodes de collecte, toujours dans une logique de triangulation).

[135] La triangulation s'est avérée être une pratique aussi nécessaire que difficile : comment justifier à un interlocuteur, dont le temps est compté, de la nécessité de le rencontrer à nouveau pour valider certains de ses propos (celui-ci pouvant estimer avoir tout dit) ? De plus, certaines pratiques inhérentes à la triangulation peuvent être mal comprises par les acteurs (ex. « Pourquoi vouloir vérifier dans le budget formation, vous ne me croyez pas lorsque je vous dis que l'on investit 7 % de notre masse salariale dans la formation ? »).

[136] Ici la thèse de doctorat.

[137] Même si le chercheur, lors de ses premières investigations, n'est pas à l'abri d'un oubli potentiel. L'expérience acquise permet de contrer ce type de mésaventure empirique.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

CHAPITRE III. ANALYSE DES DONNÉES ET ÉVALUATION DU *DESIGN* DE RECHERCHE

Introduction

La phase de collecte des données s'est étalée de mars 2005 à juin 2009[138]**.** Dans les recherches qualitatives, elle est souvent considérée comme étant plus longue que celle consacrée à l'analyse[139]. C'est aussi ce que constate Yin (1989) pour qui la phase d'analyse est la moins soignée et, paradoxalement, la plus importante, le chercheur ignorant souvent comment il va exploiter les données. Un rééquilibrage est donc nécessaire : quel est l'intérêt de disposer d'un matériau important si l'analyse qui en est faite reste superficielle ? Il convient donc de produire une analyse qui fasse sens, qui distingue et ne globalise pas, en nous intéressant aux qualités intrinsèques de chacun des cas tout comme à leur comparaison. Face au volume des données dont nous disposions, le défi à relever fut de « passer de données en forme de spaghetti à une sorte de compréhension théorique qui ne trahit pas la richesse, le dynamisme et la complexité des données mais qui est compréhensible et potentiellement utile aux autres »[140] (traduction libre de Langley, 1999, p. 694). Yin (2003b, p. 109) conçoit la phase d'analyse comme le fait d'agencer les preuves et d'examiner l'ensemble des données collectées afin de les rapporter aux propositions émises en amont (le cas échéant). Alors que les techniques d'analyse des données utilisées par les méthodes quantitatives sont relativement éprouvées, l'analyse de données produites dans le cadre d'une étude de cas est plus délicate, comme le remarque Yin (2003b) :

> L'analyse de la preuve dans l'étude de cas est l'un des aspects les moins développés et les plus difficiles dans la réalisation des études de cas. Trop souvent, les enquêteurs commencent des études de cas sans avoir la moindre idée de la façon dont la preuve doit être analysée[141]. (p. 109)

---

[138] Avec des périodes de collecte des données plus ou moins concentrées et denses selon les cas. Par exemple, en 2009, il n'y a eu qu'un échange de courriels entre un contact chez CBX et moi-même pour récupérer des documents manquants pour l'analyse.

[139] Miles et Huberman (1994/2003) conseillent de faire l'analyse des données en cours de route, certaines données qui paraissaient peu pertinentes pouvant ainsi se révéler intéressantes, favorisant l'amélioration des outils de collecte des données. Un *design* de recherche figé, sous prétexte de rigueur, peut priver le chercheur de découvertes essentielles. De plus, dans certains cas, il peut être difficile de retourner sur le terrain si l'on remarque que des données sont manquantes pour mener à bien l'analyse.

[140] « *moving from a shapeless data spaghetti toward some kind of theoretical understanding that does not betray the richness, dynamism, and complexity of the data but that is understandable and potentially useful to others* » (Langley, 1999, p. 694).

[141] « *The analysis of case study evidence is one of the least developed and most difficult aspects of doing case*

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

C'est pourquoi certains auteurs ne se sont pas arrêtés à cette difficulté et ont bâti de véritables techniques d'analyse qualitative (Miles et Huberman, 1994/2003).

Pour mener à bien ces analyses, Yin (2003b, p. 111-115) propose trois stratégies globales :

- **Une stratégie fondée sur les propositions théoriques émises en amont** (« *Relying on theoretical propositions* ») (p. 111) : ces propositions permettent d'opérer une sélection naturelle en identifiant les seules données pertinentes pour l'étude de cas. Pour l'auteur, le choix de cette stratégie facilite le développement d'explications alternatives en réponse à celles déjà formulées.
- **Une stratégie fondée la recherche d'explications rivales** (« *Thinking about rival explanations* ») (p. 112) : cette stratégie tente de définir et de tester des explications rivales. Elle peut être liée à la première, si les propositions théoriques intégraient des hypothèses rivales. Même en l'absence de ces dernières, cette stratégie demeure pertinente selon l'auteur.
- **Une stratégie fondée sur la description de cas** (« *Developing a case description* ») (p. 114) : charge au chercheur de sélectionner puis d'organiser les données selon une logique descriptive du cas (par thèmes). Celui-ci est ainsi conté et se déroule en parallèle et en appui de la problématique de recherche. Même si cette stratégie rencontre un vif succès au sein des recherches francophones, Yin (2003b) la trouve moins pertinente que celle fondée sur les propositions : « Cette stratégie est moins préférable que l'utilisation des propositions théoriques ou des explications rivales mais constitue une alternative lorsque vous rencontrez des difficultés à mettre en œuvre les autres approches »[142] (p. 114). Elle peut notamment être intéressante dans le cas où des propositions précises n'ont pas été formulées. **C'est la stratégie que nous avons retenue**.

Dans ce cadre, nous avons opté pour **la méthode d'analyse de contenu thématique** pour coder, analyser et interpréter nos données. Pour Allard-Poesi, Drucker-Godard et Ehlinger (2003), les analyses de contenu « reposent sur le postulat que la répétition d'éléments de discours (mots, expressions ou significations similaires) révèlent [*sic*] les centres d'intérêt et les préoccupations des acteurs » (p. 459). En revanche, pour ces auteurs, l'analyse qualitative

---

studies. Too many times, investigators start case studies without having the foggiest notion about how the evidence is to be analyzed » (Yin, 2003b, p. 109).

[142] « *This strategy is less preferable than the use of theoretical propositions or rival explanations but serves as an alternative when you are having difficulty making either of the other approaches work* » (Yin, 2003b, p. 114).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

vise à apprécier l'importance des thèmes dans les données (discours, documents, etc.) plutôt que de les comptabiliser comme pour une analyse quantitative. Cette méthode consiste donc en un repérage puis en un codage de l'ensemble des parties des données recouvrant un thème commun. Fréquemment utilisée par les chercheurs qualitativistes, nous avons considéré qu'elle était la méthode la plus appropriée pour analyser nos cas compte tenu de la nature des données collectées (réponses suscitées et évidemment subjectives, fondées sur les perceptions des répondants, leur jugement, leur expérience, etc.) et des méthodes de collecte des données mobilisées (ex. entretiens semi-directifs). Elle permet ainsi d'identifier les principaux thèmes apparus lors des échanges, des analyses documentaires, etc.

L'analyse, pour être menée à terme, doit respecter différentes phases. Miles et Huberman (1994/2003) identifient ainsi trois processus de l'analyse qualitative : la condensation des données, la présentation des données, l'élaboration et la vérification des conclusions. Ces trois processus ne sont pas systématiquement des étapes ordonnées et peuvent donc interagir dans un ordre ou un autre. L'analyse des données pouvant être sujette à polémique dans les recherches de nature qualitative, une certaine rigueur est nécessaire à chacune de ces étapes. Nous allons ci-après présenter successivement nos choix pour chacun de ces trois processus.

1 La condensation des données

Nos études empiriques ont permis de collecter un certain nombre de données qualitatives, faites de mots ou ensembles de mots, inscrits dans des textes narratifs[143] (Miles et Huberman, 1994/2003). L'avantage des données qualitatives est leur forte capacité heuristique (Hlady Rispal, 2002 ; Miles et Huberman, 1994/2003 ; Wacheux, 1996). Miles et Huberman (1994/2003) pensent ainsi que ces données permettent au chercheur de proposer « des descriptions et des explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local » (p. 11). *A contrario*, elles présentent deux inconvénients majeurs : elles peuvent rapidement devenir volumineuses et ne forment pas un ensemble cohérent, accessible et explicatif d'une problématique de recherche (Wacheux, 1996, p. 227). En effet, les données recueillies à l'état brut ne permettent pas de produire une analyse directe. Ainsi, pour que les données fassent sens, le chercheur doit « parcourir » la masse des données qualitatives recueillies « pour en extraire des segments codés et en tirer des conclusions » (Miles et

[143] Retranscriptions d'entretiens et d'observations, notes de terrain, documents, etc.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Huberman, 1994/2003, p. 174). Le défi est en effet de passer de plusieurs centaines, voire milliers, de pages de données hétérogènes à une certaine forme d'homogénéité, permettant au chercheur d'organiser les données sous une forme directement lisible. C'est là l'objet du processus de condensation des données qui vise, à partir d'une multitude de données qualitatives, l'obtention d'un matériau analysable. Il correspond à « l'ensemble des processus de sélection, centration, simplification, abstraction et transformation des données "brutes" figurant dans les transcriptions des notes de terrain » (Miles et Huberman, 1994/2003, p. 29).

Ce processus de condensation des données est permanent car mené tout au long de la recherche : il débute avant la collecte des données et s'achève en même temps que la rédaction du rapport de recherche. Pour Miles et Huberman (1994/2003), il est en effet important de traiter les données au fur et à mesure de leur collecte et non pas uniquement après celle-ci. Cette façon de procéder permet au chercheur de révéler des données manquantes ou incomplètes, et donc de guider la collecte de celles à venir, tout en faisant émerger de nouvelles hypothèses et questions de recherche et de les tester aussi rapidement.

Il existe différents moyens permettant de faciliter la condensation des données comme le fait de développer des propositions de recherche (pour orienter la condensation), ou l'élaboration de divers documents (comme les synthèses de rencontres et d'entretiens, les synthèses de documents, etc.) utilisés pendant la collecte des données et relevant également de ce processus de condensation. Plusieurs méthodes de traitement des données en cours de collecte sont également décrites par Miles et Huberman (1994/2003) et Strauss et Corbin (1994) : les fiches de synthèse de réunions et d'entretiens, les mémos[144], la rédaction intermédiaire du cas et, enfin, le codage. C'est ce dernier que nous allons décrire dans le détail ci-après.

1.1 Principes de codage des données

La phase de codage des données est généralement reconnue comme étant des plus difficiles dans les recherches qualitatives. Le codage a pour objectif de « classer des unités[145] dans des catégories, pour *in fine*, faire sens, sens qui s'entend au regard des questions [que le

[144] Par exemple, notre journal de recherche a permis de mettre en ordre une première fois une partie des données recueillies et les réflexions qui en ont émergé.
[145] Mots, ensembles de mots, phrases, paragraphes, etc.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

chercheur] se pose » (Allard-Poesi, 2003, p. 258). Il s'agit donc d'une étape visant à préparer l'ensemble des données recueillies pour mieux les analyser. Ce codage des données implique de préciser l'unité de codage retenue et d'élaborer le support de l'analyse, à savoir le dictionnaire des thèmes.

1.1.1 L'unité de codage

Le principe du codage est de rassembler des unités de sens sous des thèmes assortis d'un code. « Le concept devient un thème, et les réponses organisent différentes modalités » (Wacheux, 1996, p. 235). Quant aux codes, ils « sont habituellement attachés à des "segments" de taille variable – mots, locutions, phrases ou paragraphes entiers, connectés ou déconnectés d'un contexte spécifique » (Miles et Huberman, 1994/2003, p. 112). On ne va ainsi pas compter[146], mais considérer des unités de codage. Aussi appelée unité d'enregistrement ou de sens, l'unité de codage est définie comme « l'élément (le critère, la dimension) en fonction duquel le chercheur va procéder au découpage de ses données et à l'extraction d'unités qui seront ensuite classées dans les catégories retenues » (Allard-Poesi, 2003, p. 252).

Afin de ne pas fausser les données, de détourner leur sens ou de les sortir de leur contexte, la nature de l'unité de sens retenue fut le groupe de phrases. Ce choix s'explique aussi par le fait que nous croyons que le codage exige du chercheur une certaine flexibilité dans l'analyse, le thème à coder pouvant être contenu dans une phrase comme dans un paragraphe entier.

Nous allons désormais expliquer comment nous avons procédé à l'élaboration du dictionnaire des thèmes au sein duquel viennent se classer ces différentes unités de sens.

1.1.2 Le support de l'analyse : l'élaboration du dictionnaire des thèmes

Le dictionnaire des thèmes est une grille de lecture à travers laquelle sont analysés les différents matériaux qualitatifs. Il est un lien essentiel entre le cadre théorique défini précédemment et le traitement final des données collectées, traduisant les données pour les

[146] À la différence des autres méthodes d'analyse, comme l'analyse lexicale.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

besoins de l'analyse. C'est donc à partir de celui-ci que l'on pourra répondre aux questions de recherche posées.

Il existe deux approches principales pour construire le dictionnaire des thèmes :

- **L'approche déductive** : elle consiste à définir une liste de codes en fonction des propositions ou hypothèses posées. Miles et Huberman (1994/2003) avouent une préférence pour celle-ci : « Une méthode (celle que nous préférons) consiste à établir une "liste de départ" de codes avant le travail sur le terrain » (p. 114). La démarche de codage est ainsi de nature hypothético-déductive : le chercheur part de la théorie pour définir ses codes et les confronter ensuite aux données empiriques (problématique → hypothèses → guide d'entretien → codes).
- **L'approche inductive** : à l'inverse, le chercheur fait ici émerger les codes et leurs relations depuis le terrain directement (terrain → données collectées → codage → théorie) (Glaser et Strauss, 1967 ; Strauss et Corbin, 1990). On aura alors soit un codage ouvert (identification de thèmes à partir des données), soit un codage axial (identification de sous-thèmes, en partant de l'axe des thèmes principaux), soit encore un codage de type sélectif (intégrer les éléments issus des deux autres types de codage). Ces trois codages sont complémentaires[147]. Si le chercheur opte pour cette approche, les codes doivent lui apparaître logiquement et favoriser une analyse rapide.

Pour les besoins de notre recherche, la construction de notre dictionnaire des thèmes s'est faite en combinant successivement les deux approches :

- **Approche déductive** : nous avons élaboré une première version du dictionnaire à partir des éléments identifiés dans notre revue de littérature et consolidés dans notre cadre théorique. La revue de littérature a donc permis de déduire les codes utiles et d'en élaborer une première liste (codage thématique). C'est ainsi que nos outils de collecte, construits à partir de notre cadre théorique, ont permis de recueillir l'essentiel des données pour ces mêmes codes.
- **Approche inductive** : ensuite, à l'aide d'une lecture « flottante » de l'ensemble de nos données, nous avons pu consolider la liste des thèmes identifiés dans le dictionnaire. La liste des codes a donc été enrichie et précisée[148], de manière empirique. Ce fut

[147] Ils constituent l'essence même de la théorie enracinée (*grounded theory*).
[148] Par exemple, nous avons pu ajouter de nouveaux codes suite à l'émergence d'éléments nouveaux. Certains codes ont pu être fragmentés lorsque trop de segments de données y étaient rattachés (si un même élément se

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

notamment le cas des facteurs de contingence qui sont représentés par quelques grandes catégories dans notre cadre théorique mais qui ont été identifiés individuellement sur le terrain[149].

La méthode d'élaboration de notre dictionnaire des thèmes est ainsi cohérente avec notre approche méthodologique, à savoir d'abord déductive puis inductive (Mbengue et Vandangeon-Derumez, 2003, p. 348). Pour le codage du matériau recueilli, nous avons ainsi eu recours simultanément à des codes suggérés par la théorie et à des codes émergeant du terrain. L'abduction favorise donc l'évolution des codes par la confrontation permanente de la théorie et du terrain. La liste de codes n'est donc pas figée : elle peut évoluer au fil du déroulement de la recherche, en fonction des données collectées, des hypothèses nouvelles émises par le chercheur, de l'évolution du guide d'entretien et de sa focalisation sur certains thèmes, etc. Les codes peuvent donc apparaître, disparaître, changer de niveau ou encore être fragmentés en sous-codes. Cela signifie concrètement que les matériaux déjà codés peuvent être à nouveau codés, à la lumière des éléments mis à jour et grâce à la grille de codage actualisée, mais ce processus peut s'avérer très lourd et difficile à respecter (du fait des contraintes de temps du chercheur, notamment).

En parallèle de cette approche abductive de l'élaboration du dictionnaire des thèmes, nous avons veillé à respecter quelques principes suggérés par Miles et Huberman (1994/2003, p. 121-125) :

- **Le principe de cohérence** : « Les codes doivent être reliés entre eux de manière cohérente, en prise directe avec l'étude » (p. 121).
- **La définition des thèmes** : « Que les codes soient préétablis ou élaborés en cours d'étude, des définitions opérationnelles claires sont indispensables, de telle sorte qu'un seul chercheur puisse les attribuer de façon univoque tout au long de son étude, et que de nombreux chercheurs aient en tête les mêmes phénomènes au moment du codage » (p. 125).

---

retrouvait dans deux codes, cela signifiait que notre grille de codage était de mauvaise qualité). À l'inverse, certains codes ont été regroupés afin d'atteindre un niveau d'abstraction et de représentation adéquat pour l'analyse. Enfin, les définitions et modalités d'attribution des codes ont parfois fait l'objet de quelques modifications.

[149] Dans le logiciel NVivo 8, qui a été utilisé pour le codage, les facteurs de contingence ont par exemple d'abord fait l'objet de « nœuds libres » avant d'être transformés en « nœuds hiérarchiques » (réintégrant progressivement les parties du dictionnaire élaborées de façon déductive).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- **L'élaboration de la nomenclature** : « le nom affecté à un code doit être le plus proche possible du concept qu'il décrit » (p. 125).

Le dictionnaire des thèmes élaboré comporte quatre rubriques principales (correspondant aux quatre composantes du système de formation), chacune divisée en plusieurs thèmes et sous-thèmes. Nous avons veillé à équilibrer les thèmes en fonction du nombre de codes correspondants, mais aussi pour faciliter la classification des documents (retranscriptions, notes, etc.). À chacun de ces thèmes correspond une définition reposant sur les éléments discutés dans la revue de littérature et le cadre théorique. La précision de ceux-ci est importante, notamment si l'on souhaite assurer la « réplicabilité » de la recherche et, donc, l'utilisation par un autre chercheur de ce dictionnaire des thèmes pour coder lui-même le matériau et assurer une fiabilité inter-codeurs sensiblement élevée.

Un extrait de notre dictionnaire des thèmes est présenté à la page suivante.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 50. Extrait du dictionnaire des thèmes

Catégories	Thèmes	Sous-thèmes	Codes	Définitions
1. Politique de formation			Politique	Politique de formation.
	Objectifs		Objectifs	Les objectifs et finalités de la politique de formation.
	Performance		Performance	Formations visant à perfectionner les compétences des salariés pour développer les performances individuelles et collectives.
		Performances individuelles dans l'emploi	Perf-Ind	Formations d'adaptation à l'emploi (ex-catégorie 1) 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	Perf-Coll	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 »).
2. Pratiques de formation			Pratiques	Les pratiques de formation, étudiées au travers du prisme des cinq piliers de la qualité du système de formation.
	Adéquation des services rendus aux besoins		Besoin	Pratiques d'analyse des besoins en formation.
		Connaissance par les formateurs des besoins (+)	Besoins-Info+	En général, les formateurs internes ou externes sont bien informés, avant un stage, des besoins des participants.
		Connaissance par les formateurs des besoins (-)	Besoins-Info-	En général, les formateurs internes ou externes sont mal informés, avant un stage, des besoins des participants.
3. Résultats de formation				Les résultats générés par le système de formation.
	Résultats			
	Efficacité	Efficacité (+)	Efficacité+	Le système de formation est perçu comme étant efficace, comme donnant satisfaction aux acteurs en présence, comme répondant à leurs attentes, au regard des conventions en place.
		Efficacité (-)	Efficacité-	Le système de formation est perçu comme étant inefficace, comme ne donnant pas satisfaction aux acteurs en présence, comme ne répondant pas à leurs attentes, au regard des conventions en place.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Une fois le dictionnaire des thèmes complété, un travail de codification systématique[150] a été mené, et ce, pour l'ensemble des données recueillies[151]. La codification est considérée comme achevée une fois que l'analyse arrive à saturation, c'est-à-dire que les faits nouveaux peuvent être facilement codés et que les catégories sont donc « saturées ».

Pour mener à bien ce travail de codage, il est possible soit de le réaliser « manuellement », soit à l'aide d'un logiciel informatique dédié. C'est cette seconde solution qui a été retenue.

1.2 L'utilisation du logiciel NVivo

Afin de faciliter le codage de nos données, ainsi que leur gestion et celle des fichiers, nous avons eu recours au logiciel NVivo 8[152].

Celui-ci est reconnu comme étant bien adapté pour les recherches visant la construction théorique (Bournois, Point et Voynnet-Fourboul, 2002). Il bénéficie de qualités de souplesse certaines : le chercheur peut découper librement son texte (par thème ou unité de sens), manipuler librement ses codes (création, modification, fusion, suppression, etc.), catégoriser ses données et élaborer une arborescence thématique et analytique (classification et hiérarchisation des catégories), établir des croisements, des associations ou des recoupements (*via* des matrices), puis compter les occurrences ou cooccurrences relevées en comparant les segments de discours et, ainsi, évaluer la pertinence des hypothèses émises[153]. Cette manipulation des données relativement libre et itérative aide le chercheur à mieux explorer et mettre en évidence la complexité des phénomènes qu'il étudie (Voynnet-Fourboul, 2002). En effet, toute action pouvant modifier le dictionnaire (comme l'ajout ou la modification d'un code) affecte automatiquement l'ensemble des éléments. Cette automatisation permet donc un gain de temps non négligeable, notamment dans le cadre du codage, tâche qui peut vite se montrer rébarbative. Le chercheur peut aussi améliorer en permanence la qualité et la précision de son dictionnaire, ce qui accroît encore la fiabilité du codage réalisé. L'utilisation de ce logiciel nous a donc été profitable à tous niveaux.

[150] Miles et Huberman (1994/2003, p. 129) estiment que, en moyenne, le codage d'une page en interligne simple prend entre cinq et quinze minutes, selon le degré de mémorisation des codes.
[151] Y compris les documents internes, ce qui ne semble pas systématique dans toutes les recherches.
[152] Ce logiciel est édité par QSR International (http://www.qsrinternational.com).
[153] Certains éléments de la présentation des fonctionnalités du logiciel ont été repris ou adaptés du site de Didier Dupont, chercheur et formateur spécialiste de NVivo (http://www.didierdupont.com).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Une fois les données condensées, charge au chercheur de les présenter. C'est l'objet du second processus de l'analyse qualitative.

2 La présentation des données

La présentation de données qualitatives nécessite un travail de réflexion, de sélection, voire de création, afin de choisir les formats de présentation les mieux adaptés.

Ce processus consiste donc à présenter les données de façon à favoriser l'émergence de conclusions. Miles et Huberman (1994/2003) définissent le format de présentation des données comme étant « un assemblage organisé d'informations qui permet de tirer des conclusions et de passer à l'action » (p. 29). Les formats sélectionnés par le chercheur doivent présenter de façon claire les dimensions importantes étudiées, à la fois pour l'analyse de chaque cas étudié, ainsi que pour l'analyse des résultats inter-cas. Le cas échéant, pour chacun de ces types d'analyse, ils doivent pouvoir représenter l'évolution de ces dimensions dans le temps (chronologie). Quels sont les formats de présentation des données qualitatives ?

Miles et Huberman (1994/2003) ont proposé un grand nombre de formats de présentation de données qualitatives assez variés (matrices, tableaux, graphiques et diagrammes[154]) permettant de répondre aux différents objectifs d'analyse du chercheur. Chaque chercheur est donc libre d'en disposer pour les besoins de sa recherche, de les prendre tels quels ou de les adapter en fonction des particularités de sa recherche et de ses souhaits d'analyse. Précisément, en matière de formats de présentation des données, nous avons majoritairement eu recours à des **matrices** et des **schémas**, en nous inspirant de ce que proposaient les auteurs précédemment cités. Ainsi, nous avons conçu quelques formats, similaires pour chacun des trois cas étudiés (ceci afin de faciliter les comparaisons inter-cas) :

- **Une matrice liste de contrôle** (Miles et Huberman, 1994/2003, p. 195) des objectifs de la politique de formation de chacun des systèmes étudiés. Cette matrice permet d'identifier les objectifs de formation recensés dans chacun des cas étudiés et de préciser l'origine de chacun d'eux (ex. extrait d'une source documentaire, cité par un acteur, défini *a posteriori* par le chercheur, etc.).

[154] Il est par exemple possible d'utiliser les diagrammes de causalité faisant apparaître certaines réponses aux questionnements émis et aux informations que nous souhaitions voir émerger. Ces diagrammes peuvent en premier lieu apporter une aide conséquente pour le dépouillement et l'analyse des premiers entretiens, puis apporter d'éventuelles corrections de manière à orienter les collectes de données pour les entretiens à venir.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- **Une matrice liste de contrôle** (Miles et Huberman, 1994/2003, p. 195) des cinq piliers de la qualité du système de formation (correspondant aux « pratiques »). Il s'agit, à la lumière des données disponibles, de vérifier l'existence (ou l'absence) des pratiques associées à chaque pilier en distinguant les données tendant vers le « Non » (absence) de celles tendant vers le « Oui » (existence).
- **Une matrice des effets** (Miles et Huberman, 1994/2003, p. 245) présentant les éléments d'évaluation retenus pour l'évaluation de chacun des huit résultats visés par le système de formation.
- **Un diagramme causal** (Miles et Huberman, 1994/2003, p. 272) représentant le système de formation étudié, ses principales composantes (facteurs de contingence, politique, pratiques et résultats) et les relations entre elles. L'objet de ce diagramme est de mettre davantage en exergue les « associations » que les « causes » (Miles et Huberman, 1994/2003, p. 262).

De plus, nous avons également conçu quelques formats de présentation pour les besoins de l'analyse comparative (inter-cas) en vue de synthétiser les données inter-sites des quatre composantes du système de formation (facteurs de contingence, politique, pratiques, résultats), principalement **des matrices liste de contrôle** (Miles et Huberman, 1994/2003, p. 195) et **des tableaux synoptiques ordonnés** (Miles et Huberman, 1994/2003, p. 326).

À chacun de ces formats était joint un texte explicatif permettant de donner du sens aux données, de soumettre les premières conclusions et de formuler quelques interprétations (Miles et Huberman, 1994/2003, p. 187).

Aussi importante soit la présentation des données, celle-ci s'avère aussi difficile que longue à mener. Par exemple, les matrices peuvent être longues à construire, obligeant le chercheur à élaborer de nombreux prototypes avant d'opter définitivement pour le format adéquat. Aussi, il faut que les données comme les formats restent clairs et lisibles dans le rapport de recherche. Ainsi convient-il d'être prudent lors de l'insertion de verbatim dans les matrices (qui peuvent être de taille conséquente et rendre leur modification et leur manipulation assez fastidieuses) ou lors de l'insertion des formats de présentation des données dans le rapport de recherche final (notamment afin de laisser l'espace suffisant pour ajouter les commentaires explicatifs qui y sont liés). Face à ces difficultés, force est de reconnaître que le recours à ces formats de présentation facilite le traitement des données par rapport à une approche narrative. Cette dernière, chère aux ethnologues, est aussi fréquemment usitée : le chercheur

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

va « raconter » l'étude du cas en question, obligeant le lecteur à lire l'ensemble du cas, et rendant difficile pour le chercheur le fait de conclure. Van Maanen (1988) plébiscite le recours à cette logique narrative car, selon lui, une théorie remportant un succès sera celle qui saura se montrer convaincante, pas tant celle qui sera testée empiriquement. Les deux approches peuvent néanmoins cohabiter : on « raconte », puis on synthétise à l'aide de tableaux et de diagrammes, par exemple[155]. Dans notre cas, **nous avons opté pour cette complémentarité des modes de présentation**, en présentant systématiquement divers formats de présentation des données (matrices, tableaux et diagrammes) et en y ajoutant un texte explicatif. En procédant ainsi, nous ne risquions pas d'amoindrir la richesse des données et, en même temps, nous apportions une certaine forme de rigueur et d'esprit de synthèse dans l'analyse en complétant la narration par des modes de présentation plus formalisés.

Les données, d'abord collectées puis condensées, sont désormais présentées sous différentes formes. Il reste à les analyser pour élaborer nos conclusions et les vérifier. Il s'agit du troisième et dernier processus de l'analyse qualitative.

3 L'élaboration et la vérification des conclusions

L'élaboration et la vérification des conclusions correspondent au dernier processus de l'analyse qualitative. Bien que commençant normalement bien en amont, dès la collecte des données, les conclusions ne prendront définitivement corps qu'une fois la collecte achevée, les données condensées et présentées, ceci afin qu'elles fassent sens. C'est donc un processus long et permanent : le chercheur élabore ses premières conclusions, les vérifie et les consolide tout au long de celui-ci. Il va donc lister les conclusions potentielles de la recherche et actualiser cette liste en permanence. Comment le chercheur peut-il mener efficacement ce processus ?

Tout d'abord, Miles et Huberman (1994/2003) conseillent au chercheur de conserver durant tout le processus « un esprit ouvert et critique » (p. 30), pour ne pas s'enfermer dans une approche strictement hypothético-déductive ou inductive. Charge à lui de remettre en cause en permanence ses présupposés théoriques comme ses découvertes empiriques. Pour mener à bien ses analyses, différentes tactiques s'offrent à lui :

[155] Par exemple, la thèse de Frédéric Wacheux liste une succession de tableaux avec quelques lignes explicatives en-dessous de chacun d'eux.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- **De manière informelle** : le chercheur peut faire appel à ses collègues chercheurs, relire ses notes de terrain, etc., ceci afin, notamment, de questionner ses résultats, d'envisager des explications alternatives.
- **De manière formelle** : Miles et Huberman (1994/2003) ont proposé différentes tactiques pour interpréter les données et, donc, élaborer et vérifier ses conclusions[156].

Ce processus peut donc prendre différentes formes et être plus ou moins formalisé et sophistiqué :

> Cette vérification peut être aussi brève qu'une « arrière-pensée » fugitive traversant l'esprit de l'analyste lors de la rédaction, accompagnée d'un retour rapide aux notes de terrain, ou bien elle peut être rigoureuse et élaborée, étayée par de longues discussions entre collègues visant à développer un « consensus intersubjectif », ou par un travail approfondi de reproduction d'un résultat dans un autre ensemble de données. (Miles et Huberman, 1994/2003, p. 30-31)

La présentation de notre dispositif méthodologique, depuis le choix du positionnement épistémologique jusqu'à l'analyse des données en passant par la présentation de la phase de collecte de celles-ci, se termine ici. Nous avons voulu proposer une description relativement précise de celui-ci afin que le lecteur puisse se faire son opinion quant à la manière dont a été conduite la phase empirique de la recherche. Cette présentation détaillée ne dispense toutefois pas d'une évaluation du *design* de recherche par le chercheur lui-même.

4 Évaluation du *design* de recherche

Nous nous interrogeons sur la validité de notre *design* de recherche.

En premier lieu, il est important que le dispositif méthodologique déployé soit fonction du paradigme épistémologique sélectionné[157]. Un manque de cohérence à ce niveau est ainsi relevé dans plusieurs travaux de recherche par Charreire et Huault (2002). Comme nous l'avons expliqué précédemment, il nous semble tout à fait cohérent, dans le cadre d'un positionnement interprétativiste, d'opter pour une approche qualitative. En effet, comment interpréter les propos des acteurs et le sens donné à leur action si ce n'est en optant pour une

[156] Les 13 tactiques seront présentées plus loin à l'occasion d'une synthèse sur les tactiques pour accroître la validité interne et la validité externe.
[157] Même si, comme nous l'avons vu précédemment, un positionnement épistémologique ne contraint pas au choix d'une méthode de recherche (la traditionnelle opposition entre positivisme/recherche quantitative et constructivisme/recherche qualitative).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

méthode qui nous place au plus près du terrain et de ces acteurs et qui favorise des questionnements et analyses en profondeur ? Nous inscrivant dans le champ des recherches étudiant le lien entre GRH et performance, il nous a fallu répondre, au moins partiellement, aux critiques émises à l'encontre des recherches antérieures[158]. Le tableau suivant expose plusieurs de nos choix méthodologiques.

Tableau 51. Réponses aux limites des recherches sur le lien entre GRH et performance

Limites des recherches précédentes	Modes de prise en compte dans notre recherche
Définir le niveau d'analyse	Notre recherche portant sur le système de formation de l'organisation dans son ensemble, le niveau d'analyse prioritaire le plus pertinent était donc est celui de l'organisation (même si les individus et les groupes d'individus étaient pris en compte dans l'analyse).
La conception de la GRH : mesurer la variable indépendante au plus bas niveau	Système de formation oblige, nous nous intéressions autant à la politique de formation (déclaration d'intentions) qu'aux pratiques de formation (mise en œuvre opérationnelle) qui en découlent. En plus des niveaux plus élevés (système, politique, etc.), nous mesurions donc la variable indépendante au plus bas niveau (la pratique de formation), notamment au travers des perceptions des acteurs.
L'échantillonnage	Comme nombre de recherches qualitatives, nous avons privilégié la validité interne, non la validité externe, donc la généralisation analytique à la généralisation statistique (quelques cas en profondeur plutôt qu'un échantillon statistiquement significatif). En ce qui concerne le contrôle des effets exogènes, le choix d'une méthodologie qualitative a permis d'être au plus proche du terrain et d'identifier les facteurs susceptibles d'influencer l'objet de recherche[159]. Enfin, il est à noter que la taille avait été une caractéristique retenue pour le choix de nos terrains de recherche (PME/PMI), permettant de constater au plus près du terrain les effets de la formation du personnel.
L'évaluateur unique	L'approche qualitative favorise la fiabilité inter-juges : nous avons questionné une multitude d'acteurs, de différents niveaux hiérarchiques, accroissant la validité interne des résultats. Contrairement aux recherches quantitatives, nous étions aussi assuré de l'identité réelle des répondants.
Contextualisation de l'évaluation et résultats contingents	Nous avons introduit dans notre analyse la prise en compte des facteurs de contingence et leur influence sur le système de formation et sa performance. Cette contextualisation a également favorisé la validité interne des résultats.

[158] Voir le chapitre I de la partie II pour le détail des limites des recherches antérieures.
[159] D'où l'intégration des facteurs de contingence à notre cadre théorique.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Isoler « l'effet GRH »	Pour isoler au mieux « l'effet formation », nous nous focalisions sur différents types de résultats, en lien direct avec la formation, en combinant nos trois sources de données. Cette triangulation a favorisé l'identification des effets réels du système de formation. Notre méthode a permis d'étudier en profondeur la performance du système de formation et les déterminants de celle-ci.
Causalité et diachronie	Notre recherche ne visait pas l'étude de corrélations, mais davantage l'identification de **relations causales** par l'analyse qualitative d'un système de formation[160]. Les cas ont été étudiés en profondeur, dans leur contexte, pour tenter de **contrôler les facteurs d'influence** susceptibles d'interférer dans les relations causales identifiées. Nous avons tenu compte également des changements organisationnels récents ayant eu un impact sur la formation en questionnant les acteurs à ce sujet. Nous cherchions ainsi à nous assurer, modestement, et sans test d'une multitude d'hypothèses, de la **co-variation** et de la **précédence temporelle** en lien avec certains évènements (voire du sens de la causalité : causalité inversée ?). Notre recherche principalement de type synchronique était aussi, partiellement, de type diachronique : elle intégrait une légère dimension temporelle (avant – changements du système de formation – après), sans toutefois multiplier les mesures dans le temps.

Source : d'après Barrette et Carrière (2003) ; Le Louarn (2006) et Le Louarn et Wils (2001, p. 48-58).

En réponse au risque d'« accumulation de "non savoir" » (Le Louarn, 2005, p. 12) constaté dans les recherches portant sur le lien GRH-performance, nous avons souhaité élaborer un *design* de recherche original dans ce champ, plaçant le chercheur au cœur du terrain pour étudier la performance d'un système d'une partie de la GRH. Nous avons donc suivi les conseils de Le Louarn (2006) qui suggérait de « s'installer au cœur de l'entreprise pour observer les principaux acteurs de la GRH la "faire" tous les jours » et ainsi « y prendre des mesures répétées d'attitudes, de comportements et de résultats opérationnels ou financiers, afin d'avoir une chance d'observer des causes produire des effets »[161] (p. 19). Nous voyons cela comme une forme de plaidoyer en faveur de la profondeur (« vrai savoir ») plutôt que de la superficialité, une profondeur que nous croyons plus facile d'obtenir avec des données qualitatives, bien collectées et bien analysées, qu'avec des données quantitatives, le tout avec une posture orientée vers l'action et la collaboration entre chercheurs et praticiens. Les types de savoirs produits peuvent alors être « globaux ou contingents ; produits par le chercheur ou produits par l'acteur en situation ; et, entre ces extrêmes, toutes sortes de réalités intermédiaires, dont la valeur est intéressante dans une perspective constructiviste de la

[160] Ces relations causales, une fois identifiées, pourront être testées à l'occasion d'une recherche adoptant un *design* de recherche causal et une méthode quantitative.
[161] Les attitudes et les comportements étant des résultats directs de la formation (voir partie II, chapitre III).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

connaissance » (Bournois, Livian et Louart, 1993, p. 393). La réponse à ce questionnement sera débattue en temps voulu dans le cadre de l'analyse.

Il nous reste à questionner les degrés de validité et de fiabilité de notre recherche.

5 Validités et fiabilité de la recherche

À ce stade, l'interrogation principale est la suivante : « Dans quelle mesure les résultats auxquels le chercheur aboutit peuvent apporter leurs contributions au domaine scientifique dans lequel la recherche s'inscrit ? » (Drucker-Godard *et al.*, 2003, p. 257). Pour répondre à cette question, il est nécessaire que le chercheur évalue la validité et la fiabilité de sa méthode de recherche et des résultats obtenus. Il s'agit en effet de critères d'évaluation fréquemment discutés, notamment en recherche qualitative. De nombreux auteurs ont ainsi proposé des critères spécifiques d'évaluation liés à la validité et à la fiabilité (Guba et Lincoln, 1994 ; Miles et Huberman, 1994/2003 ; Yin, 1989). Aussi, la validité globale de notre recherche doit être appréhendée au travers de plusieurs types de validité. Yin (1989) en propose trois : la validité de construit, la validité interne et la validité externe. S'y ajoute la fiabilité de la recherche.

5.1 Validité de construit

Les résultats obtenus dans le cadre d'une recherche ne sont pas issus des mesures du concept lui-même, mais des mesures du concept opérationnalisé que l'on désigne par le terme « construit ». Selon Louart (2006b), la validité de construit consiste à vérifier la « capacité des énoncés choisis à représenter l'ensemble du phénomène ». Ainsi, il s'agit de questionner la bonne opérationnalisation des variables : les concepts à étudier sont-ils correctement définis et les variables bien délimitées ? Les construits sont-ils suffisamment précis et abordent-ils l'ensemble des aspects du concept ? Avec quelle « rigueur » s'est fait le passage des concepts théoriques aux variables mesurables ?

Le processus d'opérationnalisation consiste ici à réduire chacun des concepts mobilisés à une série de variables ou mesures qui vont permettre d'observer et de mesurer des concepts qui ne peuvent l'être directement. Notre modèle théorique comprend quatre concepts principaux (et plusieurs concepts sous-jacents) représentant chacun une composante du système de

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

formation. Le tableau ci-après liste ces concepts, les construits en découlant et précise les modes de recueil des données mobilisés.

Tableau 52. Opérationnalisation des concepts théoriques

Concepts théoriques	Principales ressources théoriques mobilisées	Construits (concepts opérationnalisés)	Exemples de variables/mesures[162]
Facteurs de contingence	Modèle de contingence de la GRH (Fabi *et al.*, 1993)	Facteurs internes humains	**Entretiens** - Identification des facteurs de contingence significatifs (dirigeants ou responsable formation). - Caractérisation de la réalité des pratiques de formation (salariés et managers). - Évaluation de l'efficacité des formations (salariés et managers). **Observations** - Relations entre le responsable formation et les autres acteurs. **Analyse documentaire** - Objectifs de formation dans les documents d'orientation (politique et plan de formation). - Indicateurs d'activités ou de résultats de formation.
		Facteurs internes organisationnels	
		Facteurs externes commerciaux	
		Facteurs externes sociétaux	
Politique	Éléments constitutifs d'une politique de formation (Meignant, 2006)	Objectifs de formation	
		Priorités de formation	
		Clients de la formation	
		Moyens alloués à la formation	
		Approche budgétaire	
Pratiques	Les cinq piliers de la qualité du système de formation (Meignant, 2006)	Premier pilier : « Adéquation des services rendus aux besoins »	
		Deuxième pilier : « Processus de décision (politiques et plan de formation) »	
		Troisième pilier : « Production et/ou achat de programmes de formation »	
		Quatrième pilier : « Suivi et contrôle »	
		Cinquième pilier : « Visibilité des résultats »	
Résultats	Modèle d'évaluation multicritères (Nickols, 2003, 2005)[163] et modèle de Kirkpatrick (1994)	Efficacité	
	Gerard (2001) Le Louarn et Wils (2001)	Efficience	
	Gerard (2001)	Équité	
		Engagement	
		Équilibre	
	Ardouin et Lacaille (2005) IAS (2006) Meignant (1986, 2006)	Conformité	
		Pertinence	
		Cohérence	

[162] Nous pensons qu'il n'est pas nécessaire de détailler l'ensemble des variables de chaque construit. Alors que le chercheur quantitativiste va détailler ses énoncés et calculer différentes validités (ex. convergente, discriminante), le chercheur qualitativiste tirera avantage d'opportunités méthodologiques (plusieurs modes de collecte de données pour mesurer une même variable) et empiriques (opérationnalisant en fonction des données).
[163] En l'absence d'attentes clairement exprimées par les acteurs dominants sur les terrains étudiés (ex. objectifs de la politique de formation explicitement formulés), le concept d'efficacité a été fréquemment opérationnalisé à l'aide du modèle de Kirkpatrick (1994). Il s'agit donc ici d'une opérationnalisation « par défaut » du concept d'efficacité, du fait de limites propres aux cas étudiés.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

L'opérationnalisation des concepts s'est à la fois faite de façon déductive (en fonction des préconisations émises par certains auteurs et présentées dans notre cadre théorique) et de façon inductive (en fonction des opportunités du terrain et des sources de données mobilisables). Dans tous les cas, nous avons pris soin de préciser, lors de la présentation de nos cas et de nos données, quelles sources avaient été mobilisées (et, implicitement, quelles méthodes avaient permis de collecter ces données). En effet, dans le cadre de notre démarche de recherche, nous avons intégré ce souci de la validité des construits à différentes occasions :

- En définissant le plus précisément possible chacun des concepts mobilisés (et des concepts sous-jacents), notamment en confrontant des éléments issus de la littérature scientifique, tant francophone qu'anglo-saxonne, et en sélectionnant les ressources théoriques les plus complètes à notre sens (ex. un modèle de contingence de la GRH complet, un descriptif détaillé des éléments composant une politique de formation, les « bonnes pratiques » de formation les plus significatives, ainsi que huit types de résultats[164]).
- En multipliant les sources de données (entretiens avec différents acteurs, observations et analyse documentaire), permettant de disposer de variables nombreuses et de natures diverses pour appréhender un même concept. Comme indiqué dans le tableau, les trois modes de collecte des données ont été utilisés pour chacun des concepts.
- En vérifiant le degré de complétude de nos concepts et construits au contact de nos interlocuteurs (acteurs de terrain, directeurs de thèse) tout au long de la recherche.

Nous pouvons donc raisonnablement affirmer que les concepts de notre cadre théorique ont été correctement opérationnalisés, conformément aux théories dont ils ont été tirés.

5.2 Validité interne de la recherche

Nous allons ici présenter successivement les principes généraux relatifs à la validité interne, les biais pouvant l'affecter, ainsi que les techniques permettant de l'accroître.

[164] En particulier, la composante « résultats » du modèle a été largement approfondie. À notre connaissance, les modèles d'évaluation de la formation (pour les actions comme pour les systèmes) se focalisent essentiellement sur la dimension socio-économique : l'efficacité et l'efficience. Nous avons ici intégré d'autres apports pour ajouter six autres types de résultats.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

5.2.1 Les principes généraux relatifs à la validité interne

Pour Drucker-Godard *et al.* (2003), « La validité interne consiste à s'assurer de la pertinence et de la cohérence interne des résultats générés par l'étude » (p. 272). Ainsi, comme le notent Miles et Huberman (1994/2003), s'appuyant sur les propos de Kvale (1989), la validité est avant tout « un processus de vérification, de questionnement et de théorisation et non une stratégie qui établit une relation normalisée entre les résultats des analystes et le "monde réel" » (p. 504). Louart (2006b) va plus loin et propose de considérer la validité interne comme étant à la fois « de contenu (capacité d'un instrument de mesure à saisir le phénomène étudié) ; de construit (capacité des énoncés choisis à représenter l'ensemble du phénomène) ; prédictive ou nomologique (conformité des mesures avec les prédictions issues de la théorie). » La validité de contenu semble très proche du critère de fiabilité que nous étudierons plus loin. La validité de construit a été abordée précédemment et considérée comme étant distincte de la validité interne. La validité prédictive ou nomologique nous semble être un critère d'évaluation puissant, dont le sens pourrait être résumé par ce questionnement : les relations causales établies dans le cadre de la recherche sont-elles pertinentes d'un point de vue théorique ? La validité interne sera donc forte si les variations de la variable dépendante sont causées uniquement par les variations de la variable indépendante. La validité des résultats doit donc être tant théorique qu'empirique (par rapport aux études de cas menées) et il convient de tenir compte d'un maximum de variables et de leur influence possible afin de justifier les résultats, et ce, tant lors de la collecte des données que lors de leur analyse. Ainsi, si le chercheur n'identifie pas d'explications alternatives plus satisfaisantes que celles qu'il a avancées pour expliquer ses résultats, alors on considérera que le degré de validité interne de la recherche est élevé.

Le fait de recourir à la méthode des cas amène naturellement le chercheur à privilégier une validité interne forte, que celle-ci soit utilisée en tant que stratégie de recherche à part entière ou partiellement (Hlady Rispal, 2000). Dans ce cadre, Yin (2003b, p. 36) rappelle deux éléments essentiels sur la validité interne appliquée aux cas :

- **Concernant les cas explicatifs spécifiquement** (« *causal (or explanatory) case studies* ») : dans ce type de cas, le chercheur souhaite démontrer qu'un évènement A conduit, ou non, à un évènement B. S'il conclut à cette relation de causalité entre A et B, sans tenir compte de l'existence d'un autre facteur (C), alors la validité interne de la

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

recherche ne sera pas atteinte. Dans ce cadre, la validité interne s'apparente à la recherche de causalités.

- **Concernant l'ensemble des cas** : ici, la validité interne se rapporte à toutes les inférences que le chercheur peut faire dans le cadre des études de cas qu'il mène (Yin, 2003b, p. 36). La validité interne ne s'intéresse donc pas uniquement à la validation de causalités, mais bien à toutes les recherches qui ont recours à l'inférence (Drucker-Godard *et al.*, 2003, p. 273). Pour Yin (2003b, p. 36), une étude de cas justifiera une inférence dès lors que l'évènement étudié ne pourra être directement observé. Le chercheur y aura donc recours et pourra ainsi, à partir des données collectées et analysées, « inférer » qu'un évènement est la cause d'un ou plusieurs autres évènements (causalité). C'est alors la qualité de ces inférences qui déterminera la validité interne de la recherche.

Voici donc les objectifs de nos cas en matière de validité interne. Ceci étant clarifié, il convient d'identifier les biais pouvant affecter la validité interne de nos résultats.

5.2.2 Les biais pouvant affecter la validité interne

Différents biais peuvent affecter la validité interne de la recherche. Il est nécessaire de les identifier pour mieux les contrer.

Dans leur synthèse, Drucker-Godard *et al.* (2003, p. 273) relèvent trois grands types de biais à éviter, relatifs au contexte de la recherche, au recueil des données ou à l'échantillon. Ces auteurs se réfèrent notamment aux travaux de Campbell et Stanley (1966) qui identifient huit biais pouvant affecter la validité interne de la recherche (Drucker-Godard *et al.*, 2003, p. 273-274). Sans les détailler tous, nous listons ci-après ceux que nous avons pu rencontrer, en montrant comment nous avons pu, si pas les supprimer, au moins les atténuer. Il s'agit notamment de biais relatifs à la collecte des données :

- **La contamination des sources** : tout au long de ses investigations (entretiens, observation participante ou non, etc.), le chercheur transforme l'objet observé et doit veiller à bien gérer ses relations aux différentes sources de données primaires ainsi que les divers risques de contamination qu'elles peuvent engendrer (Baumard *et al.*, 2003, p. 244-246). Il s'agit dès lors de les évaluer, en fonction du type de contribution du

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

chercheur et de la fréquence de ses interactions avec les acteurs. Lors de nos investigations, ces contaminations furent de trois types :

- **La contamination intragroupe** : le fait de ne pas conduire l'ensemble des entretiens individuels d'un cas sur un laps de temps très court (par exemple, sur une journée), du fait notamment de la disponibilité des interlocuteurs, peut amener les acteurs déjà interviewés à échanger avec ceux qui allaient l'être prochainement. Le risque était donc qu'ils connaissent à l'avance tout ou partie des questions et thèmes de l'entretien, qu'ils y réfléchissent à l'avance et donc que les réponses soient moins spontanées ou sincères. Nous avons donc essayé au maximum de mener les entretiens dans des laps de temps relativement courts (par exemple, de deux à quatre entretiens sur la même journée) ou en laissant passer suffisamment de temps entre deux venues de façon à ce que ces échanges potentiels entre acteurs ne soient plus que de lointains souvenirs au moment de notre retour sur le terrain.
- **La contamination entre le chercheur et les acteurs de terrain** : les propos des acteurs interrogés peuvent influencer le chercheur dans ses perceptions[165]. Celui-ci doit donc veiller à préserver son indépendance d'esprit, au risque d'accorder trop d'importance aux thèmes identifiés par ceux-ci, de modifier ses outils de collecte des données en conséquence, sans prendre le temps de les questionner « objectivement ». Pour atténuer ce biais, nous avons régulièrement quitté nos terrains de recherche afin de retourner à nos notes et à nos explorations théoriques ou d'échanger avec des contacts extérieurs à la recherche (enseignants-chercheurs, consultants, praticiens, etc.)[166].
- **La contamination entre les différences sources de données** : nous avons veillé à multiplier les sources de données de façon à accroître leur validité et s'assurer, par exemple, de la non-contamination des données secondaires produites en interne par les acteurs qui en sont les auteurs. Il s'agit donc d'une démarche de triangulation inter-méthodes.

- **L'impact du parrain de la recherche** : les acteurs interrogés ont pu nous percevoir comme étant « envoyé par la direction », cela est d'autant plus vrai que nous avons été, pour chacun des trois cas, appuyé par un « parrain » de la recherche. Nous les avons donc systématiquement rassurés sur notre indépendance et l'absence de parti

[165] Y compris par les parrains de recherche, d'autant que nous les rencontrions fréquemment.
[166] Qui, à leur tour, peuvent aussi influencer le chercheur.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

pris de notre part. Cela fut probablement plus difficile pour le cas CBX où le détail nominatif des échanges était exigé. Mais il nous a semblé que cela était une pratique courante dans l'organisation et acceptée comme telle, potentiellement.

- **L'effet de maturation** : nos connaissances théoriques et pratiques relatives à l'objet de recherche se sont développées au fil de la recherche[167]. Il convenait d'en tenir compte et de comprendre en quoi cette maturité progressive du savoir avait pu modifier le déroulement de notre recherche (par exemple, l'orientation des questions de recherche, l'enrichissement de notre cadre théorique, etc.). Cette influence est rappelée, le cas échéant, dans le cadre de nos analyses.
- **L'effet de sélection** : afin de garantir leur représentativité au sein de chaque cas, nous avons réfléchi à l'échantillonnage de nos données. Par exemple, concernant le nombre de personnes à interviewer, nous avons veillé à disposer d'un effectif suffisant et équilibré au regard de certains critères (ex. niveau hiérarchique, localisation géographique, etc.). La liste des acteurs à rencontrer fut donc établie avec chaque parrain, avec comme souci principal de préserver leur représentativité[168].
- **L'effet de comparaison** : les résultats de notre recherche étant aussi issus de la comparaison des cas et de leurs résultats, il a fallu garantir une certaine forme d'homogénéité dans le choix des sources de données (ex. types d'acteurs à interviewer) et dans les techniques de collecte de celles-ci (ex. canevas d'entretien traitant des mêmes thèmes d'une interview à l'autre). En cas de différences, nous devions en tenir compte dans l'analyse afin de ne pas aboutir à des conclusions erronées. La maîtrise de cet effet de comparaison dépend essentiellement de la rigueur et de la vigilance de tous les instants avec lesquelles est mené le processus de recherche.

Nous avons ainsi tenté de contrer ces différents biais. Pour aller plus loin, il est possible de mettre en œuvre différentes tactiques visant à accroître la validité interne.

[167] Cet effet fut aussi accentué par le fait que nous occupions une fonction de consultant-chercheur chez notre employeur, amené à effectuer des prestations de conseil et de formation sur l'évaluation de la formation.
[168] Il s'agissait par exemple d'éviter que le choix des interlocuteurs soit dicté par chaque parrain, aussi en fonction de la qualité des relations entretenues avec eux (voir au début du chapitre précédent comment ont été réalisés ces choix). Par ailleurs, le fait que nous ayons systématiquement demandé un exemplaire de l'organigramme de l'entreprise a pu aussi nous aider dans l'identification de l'échantillon à constituer.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

5.2.3 Les différentes tactiques permettant d'accroître la validité interne

Si pour Drucker-Godard *et al.* (2003, p. 273-274), la validité interne repose avant tout sur la démarche de recherche mise en œuvre, plusieurs auteurs ont aussi développé des tactiques devant permettre au chercheur d'accroître la validité interne des résultats de sa recherche.

Yin (2003b, p. 34) en propose ainsi quatre propres à la méthode des cas. Ces tactiques sont liées au processus de recherche, et, plus spécifiquement, à l'analyse des données : la correspondance thématique (« *Do pattern-matching* »), la construction d'explications (« *Do explanation-building* »), la technique des explications rivales (« *Address rival explanations* ») et l'utilisation de modèles logiques (« *Use logic models* »). L'une de ces techniques a été également explorée par Koenig (2005) qui, à partir des travaux de Campbell (1984), a montré comment éliminer les explications rivales. Selon l'auteur, il convient de disposer d'une connaissance approfondie des cas étudiés. Pour cela, dans sa recherche, il s'assure auprès des informants, donc des acteurs ayant une connaissance précise et détaillée du terrain étudié, de sa bonne compréhension de la situation. Ainsi, il renforce sa confiance dans ses propres résultats.

D'autres moyens s'offrent encore au chercheur (Charreire, 2003) :

- **La triangulation des données** : le croisement des sources de données permet logiquement d'accroître la validité des données recueillies. Par exemple, cela permet de limiter les biais de sélection par les acteurs interrogés[169].
- **La présence longue du chercheur sur le terrain** : il peut alors observer les phénomènes étudiés en profondeur et dans la durée, collecter de nombreuses données issues de sources diverses et, donc, en lien avec le point précédent, permettre leur triangulation.
- **La saturation des données** : collecte-t-on encore de nouvelles données ? Ces nouvelles données nous apprennent-elles encore des choses pour confirmer ou infirmer nos hypothèses[170] ? Ou bien peut-on arrêter la collecte et se consacrer uniquement à l'analyse ? Pour s'assurer de cette saturation, il convient d'aller « au

[169] En effet, certains acteurs peuvent n'aborder que les thèmes qu'ils jugent plus importants, ou encore éviter les sujets qui dérangent. En multipliant les entretiens et en confrontant les propos des acteurs à d'autres sources de données (ex. observations et analyse documentaire), la triangulation favorise la complétude des données recueillies.

[170] C'est l'intérêt de coder les données au fur et à mesure de leur collecte. Si au codage du énième entretien, nous ne recueillions aucune information nouvelle, alors nous pouvions considérer qu'il y avait saturation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

fond du terrain »[171], en recherchant des preuves contraires, en vérifiant que de nouvelles collectes n'amènent plus d'éléments supplémentaires, que les nouveaux éléments entrent également dans le cadre d'analyse, etc. Dans le cadre des recherches qualitatives, ce n'est pas tant la signification statistique qui nous intéresse que la valeur ajoutée apportée par de nouvelles informations à la théorie. Dans notre cas, il s'agissait donc de comparer les éléments obtenus (données primaires ou secondaires) et de voir, le cas échéant, s'ils n'étaient pas contradictoires, ce qui pouvait donner lieu à de nouvelles recherches de données complémentaires. La donnée contradictoire peut parfois être une exception isolée et en tenir compte peut aussi renforcer les résultats de la recherche (Miles et Huberman, 1994/2003).

- **Le test d'hypothèses rivales** : le chercheur doit veiller à ne pas s'enfermer dans une problématique et un cadre théorique stricts, sans envisager des explications alternatives, sans tester les théories rivales. C'est pourquoi nous avons conçu un cadre théorique suffisamment riche, intégrant un nombre élevé de variables[172], afin de confronter différentes explications et, donc, d'envisager des hypothèses rivales pour expliquer le maximum de phénomènes observés[173]. Le cas échéant, ces hypothèses alternatives sont indiquées dans la présentation de nos résultats afin que le lecteur puisse se faire sa propre idée quant au degré de validité interne des résultats. Si les données disponibles ne permettaient pas de nous prononcer de façon claire et nette en faveur d'une explication précise, nous l'avons aussi mentionné au lecteur en prenant soin d'expliciter nos arguments et l'état de notre réflexion pour chaque hypothèse. Enfin, nous avons évidemment comparé nos conclusions avec des données issues de la littérature, afin d'évaluer leur degré de convergence ou de divergence.
- **La validation des interprétations par les répondants** : le lecteur doit pouvoir s'assurer, par une explication précise de la démarche de recherche et de la progression de la réflexion du chercheur, de la validité de la recherche. Mais ce sont également les clients finaux de la recherche, ses commanditaires, qui doivent pouvoir s'assurer de la qualité des résultats. En effet, « Comme dans toute démarche clinique, la qualité des cas vient de l'explicitation des liens que le chercheur entretient avec les situations analysées. Leur validation dépend de la plausibilité, de l'intérêt et de la pertinence qui

[171] Les chercheurs parlent de « description épaisse » (*thick description*).
[172] Prenant tout particulièrement en compte l'influence des facteurs de contingence.
[173] Cela nous paraît d'autant plus important si l'on considère l'idée d'incommensurabilité des théories : les théories en sciences sociales sont difficilement comparables (aux postulats et méthodes relativement hétérogènes). Toutefois, en matière d'évaluation de la formation, nous pensons que les avancées théoriques les plus récentes apparaissent comme étant les plus pertinentes pour notre problématique de recherche.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

leur sont reconnus par leurs lecteurs et leurs utilisateurs (les “clients” potentiels de la recherche, mais aussi, simultanément, la communauté scientifique en GRH et en sciences sociales) » (Bournois, Livian et Louart, 1993, p. 394). Ainsi, il convient de recueillir, tant auprès des chercheurs que des praticiens (principalement ceux qui sont parties prenantes dans les études de cas), leur appréciation générale des résultats afin d’en évaluer la validité, la pertinence, l’adéquation de nos propositions à leur situation. Nous concernant, cela s’est fait au travers de la présentation de comptes-rendus et de résultats intermédiaires auprès de différents acteurs, ou encore par un maintien de la relation avec nos parrains de recherche afin de recueillir des informations complémentaires, même lorsque nous avions terminé la collecte des données. En résumé, si le « terrain » pense que la recherche est valide, cela en accroît la validité. Pour Bournois et Brabet (1992), la diversité des commanditaires devrait à ce titre constituer un critère d’évaluation de la recherche, tout en veillant à la gestion de l’articulation consultance-recherche (Savall, 1989), « en sachant que les évolutions de la recherche vers plus de compréhension du système étudié et celles de l’entreprise vers plus de démocratie sont en étroite relation » (p. 253).

Sur ce dernier point, nous pouvons citer Yin (2003b, p. 48) pour qui les théories peuvent être aussi « pratiques » (servant les praticiens et leurs pratiques), et non pas seulement « académiques » (servant les chercheurs et leurs recherches). La validité interne de la recherche devrait donc se faire au regard de critères tant académiques que managériaux, si tant est que l’on considère que les sciences de gestion sont des sciences au service de l’action.

Si la validité des résultats de la recherche peut être recherchée au sein des cas, elle peut aussi être souhaitée hors de ceux-ci. On parlera alors de validité externe de la recherche.

5.3 Validité externe de la recherche

Nous allons détailler dans un premier temps les principes généraux relatifs à la validité externe, puis exposer les principales techniques permettant de l’accroître dans une recherche.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

5.3.1 Les principes généraux relatifs à la validité externe

Selon Louart (2006b), on peut parler de validité externe « lorsqu'on peut étendre des conclusions à d'autres populations ou domaines que ceux de l'étude initiale. » La question est donc celle du degré de généralisation des résultats, consistant à « savoir si les résultats d'une étude sont généralisables au-delà de l'étude de cas immédiate »[174] (traduction libre de Yin, 2003b, p. 37). Le chercheur soucieux de la validité externe de sa recherche devra donc questionner la reproductibilité et la généralisabilité de ses résultats à d'autres domaines, compte tenu des caractéristiques du ou des terrains étudiés. Or, les recherches qualitatives (notamment par la méthode des cas) sont souvent reconnues pour leur forte validité interne, mais aussi critiquées pour leur faible validité externe[175] (notamment du fait du faible nombre de cas). Est-ce à dire que le critère de validité externe ne doit pas être ici questionné ? Nous pensons au contraire qu'il est nécessaire de s'y attarder pour réfléchir à d'autres formes de généralisation.

En ayant recours à la méthode des cas, nous avons pu étudier un nombre limité de terrains en profondeur. Il serait ainsi possible d'admettre que nos résultats ne sont valables qu'au sein de contextes bien spécifiques. Le fait d'étudier plusieurs cas, donc plusieurs contextes, serait donc supposé accroître la généralisation des résultats, donc la validité externe (Baumard et Ibert, 2003, p. 98). Précisément, cette généralisation repose sur un raisonnement que nous pouvons synthétiser en quatre étapes (Gobo, 2004) :

- l'échantillon étudié doit être établi de manière probabiliste pour être reconnu comme étant représentatif ;
- ne peuvent être généralisables à la population que les résultats ayant été obtenus à partir de cet échantillon représentatif ;
- cette notion de représentativité conduit le chercheur à conclure à une possible généralisation ;
- au contraire, si la recherche ne repose pas sur un échantillon reconnu comme représentatif, elle ne peut donc être généralisable.

La méthode des cas ne recourant pas à un échantillonnage de type probabiliste, ce raisonnement n'est pas valable. Faut-il en conclure que nos résultats ne peuvent prétendre à

[174] « *knowing whether a study's findings are generalizable beyond the immediate case study* » (Yin, 2003b, p. 37).
[175] Au contraire des recherches quantitatives qui possèdent une forte validité externe mais une plus faible validité interne.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

une certaine forme de généralisation ? Non, car comme le note Gobo (2004), cette problématique est de plus en plus présente dans la littérature et mérite donc que l'on s'y attarde, ce qui implique **d'aborder différemment le critère de validité externe**. Ainsi, selon Yin (1989), l'étude de cas n'est pas tant concernée par la **généralisation statistique** (analyse d'échantillons déterminés de manière probabiliste, censés être représentatifs de la population étudiée) que par un autre type de généralisation, qui lui est plus approprié, à savoir la **généralisation analytique** (« *analytic generalization* ») (reposant avant tout sur la théorie), qui est assez proche de l'extrapolation au sens de Cronbach (1982) : « L'extrapolation fait appel à la pensée logique et créative sur ce que peuvent signifier certains résultats de recherche dans d'autres situations, plutôt qu'au processus statistique de généralisation d'un échantillon à une population plus large » (Patton, 1997, p. 258, traduit par Dunberry, 2006, p. 15). La généralisation statistique repose donc sur la généralisation à un groupe ou une population, alors que la généralisation analytique repose davantage sur la généralisation relative à la nature d'un processus (Gobo, 2004). Cette forme de généralisation implique :

- **De ne pas considérer les cas comme des unités d'un échantillon** (« *sampling units* ») (Yin, 1989, p. 38) : chaque cas devrait être considéré comme une expérimentation en tant que telle. Par analogie, cela reviendrait à analyser l'ensemble d'une base de données dans le cadre d'une recherche quantitative. Un nombre élevé de cas n'est donc pas nécessaire pour viser la généralisation analytique. Que la recherche porte sur un cas unique ou sur plusieurs cas, il est toutefois important que les construits explicatifs soient bien enracinés dans les données et que ceux-ci soient reliés à la théorie issue de la littérature afin d'être crédibles et renforcer ainsi la validité externe (Eisenhardt, 1989).
- **De sélectionner attentivement les cas en vue d'une réplication** (Yin, 2003b) : et ceci, en fonction du savoir existant, des possibilités d'approfondissement et des perspectives offertes par les cas. Cela consiste d'abord en la constitution d'un échantillon théorique, donc la sélection de cas reposant sur des concepts intéressants au vu des avancées théoriques existantes. Plus que leur nombre, c'est la cohérence des cas entre eux au vu de ce principe de réplication qui compte. Yin (2003b, p. 47-48) parle alors d'expérimentations multiples en évoquant ce principe de réplication et distingue deux types de réplication : **la réplication théorique** (test, vérification, renforcement des savoirs existants : on attend des résultats similaires aux recherches antérieures) et **la réplication littérale** (les cas sont sélectionnés car le chercheur pense qu'ils mèneront à des résultats différents de ceux des recherches antérieures). Dans les

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

deux cas, le chercheur vise à construire un cadre théorique riche, robuste, qui puisse permettre d'interpréter un ensemble de phénomènes, en tenant compte des conditions dans lesquelles ils sont susceptibles d'apparaître ou non. Le chercheur pourra réutiliser son cadre théorique pour étudier de nouveaux cas et généraliser encore davantage les résultats identifiés, dans une logique cumulative. Si le cadre théorique tend à expliquer les phénomènes étudiés, il n'en sera que renforcé, mais si le matériau empirique contredit la théorie, alors le cadre sera susceptible d'être modifié. Il s'agit donc bien de généralisation, mais au sens analytique du terme.

- **D'intégrer la saturation théorique comme critère d'évaluation de la validité externe** : si le dernier cas n'apporte plus rien en termes de connaissances nouvelles, alors on pourra prétendre généraliser à d'autres cas, voire à tous les cas.
- **D'étudier le degré de transférabilité des résultats** : les résultats ne sont pas directement transposables à un autre contexte, car issus d'une étude de cas en particulier. Comme le notent Drucker-Godard *et al.* (2003), « c'est par une connaissance approfondie, riche, intime, du contexte de sa recherche, que le chercheur sera le plus à même d'apprécier les possibilités et les conditions de généralisation et de réappropriation de ses résultats dans d'autres contextes » (p. 281). Ce qui importe est donc davantage la transférabilité des résultats de l'étude de cas que la généralisation des cas en termes de représentativité. Il est donc essentiel de prendre en compte les facteurs de contingence afin de préciser les critères de transférabilité du cas à d'autres contextes. Aussi, l'étude de cas hétérogènes permet de maximiser la variance, il convient donc de ne pas prendre des cas strictement homogènes mais plutôt de faire varier certaines de leurs caractéristiques principales[176]. Enfin, Yin (1989) rappelle que la théorie est au cœur même du processus de construction, du fait de l'analyse et de la reconsidération des résultats empiriques issus des études de cas à l'aide des théories existantes. Pour l'auteur, ce processus de transposition des résultats est le fruit de trois étapes correspondant aux différents niveaux de généralisation de l'étude de cas : les faits mis en forme, les théories intermédiaires et, enfin, la théorie générale.
- **De viser en priorité l'enrichissement théorique** (Yin, 2003b) : il s'agit de compléter, d'enrichir, de renforcer les résultats de la recherche dans le prolongement de celles existantes. Il est en effet impossible de disposer de systèmes de formation

[176] Dans notre recherche, les secteurs d'activité des organisations étudiées sont différents. Si les résultats sont différents d'un cas à l'autre, nous nous interrogerons sur le poids du secteur d'activité et réfléchirons au degré de généralisation des résultats à des organisations du même secteur d'activité.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

parfaitement semblables, au sein d'organisations homogènes. Aussi, le choix de nos cas a privilégié le maintien d'attributs communs afin de comparer des organisations proches. Nos résultats sont donc potentiellement généralisables, au sein de terrains ayant des caractéristiques proches (notamment la taille de l'entreprise) ou, au contraire, absolument pas généralisables à certains terrains, pour diverses raisons (d'où la nécessaire prise en compte des facteurs de contingence).

Comme nous l'avons vu au travers des points précédents, ce n'est donc pas la multiplication des cas qui importe pour garantir la validité externe des résultats dans le cadre d'une approche qualitative, mais bien **la conduite de l'ensemble du processus de recherche** (Silverman, 2006).

Au même titre qu'il existe des techniques permettant d'accroître la validité interne, différents auteurs ont également proposé des techniques pour optimiser la validité externe.

5.3.2 Les différentes tactiques permettant d'accroître la validité externe

Plusieurs auteurs ont proposé des tactiques visant à accroître la validité externe des recherches qualitatives. Voici ci-après les principales contributions à ce sujet.

Pour Drucker-Godard *et al.* (2003), le choix des cas[177] et les techniques d'analyse des données apparaissent comme deux moyens importants permettant de « généraliser les résultats à un univers plus vaste » (p. 285). Quant à Yin (2003b), il propose des tactiques liées au processus de recherche et, plus particulièrement, au *design* de recherche. Il les distingue selon qu'elles s'appliquent à un cas unique ou à des cas multiples (Yin, 2003b, p. 34) :

- **Pour le cas unique** : le recours à la théorie pourra accroître la validité externe (« *Use theory in single-case studies* »).
- **Pour les cas multiples** : le principe de réplication, exposé précédemment, permettra d'améliorer la validité externe (« *Use replication logic in multiple-case studies* »).

Cet auteur propose aussi d'autres tactiques visant à accroître la validité globale du cas et qui peuvent donc être favorables à la validité externe :

[177] Nous y avons déjà fait référence en insistant sur la nécessité de sélectionner attentivement les cas.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- **La synthèse inter-cas** (« *cross-case synthesis* ») (Yin, 2003b, p. 133) : dans le cadre de cas multiples, elle consiste à comparer ceux-ci à l'aide de formats spécifiques de présentation des données. Ces comparaisons inter-cas permettent de comprendre les éventuels écarts de résultats et ainsi de produire une analyse explicative (Miles et Huberman, 1994/2003). **C'est ainsi que nous avons procédé**.
- **L'analyse de séries temporelles** (« *time-series analysis* ») (Yin, 2003b, p. 122) : bien que non rattachée directement par l'auteur à la validité, interne comme externe, cette tactique peut être intéressante pour la validité externe. Le chercheur va ici analyser sur certains intervalles de temps les phénomènes étudiés (la difficulté étant de définir quelle période d'analyse retenir) en tentant de reconstruire chronologiquement les évènements et ainsi aboutir à des explications plus générales de ces phénomènes.

Koenig (2005, p. 10) propose deux autres méthodes susceptibles de favoriser la transférabilité des résultats de la recherche :

- **Avoir recours à des spécialistes du domaine** : leur avis permet de renforcer la confiance dans les résultats et leur transposition à d'autres cas, similaires ou non. Pour l'auteur, si aucun de ces experts ne peut citer de cas contradictoire permettant de contredire les résultats de la recherche, alors il est fort probable de généraliser à l'ensemble des contextes possédant des caractéristiques proches. De par notre double statut (doctorant et consultant-chercheur), nous avons pu échanger avec différents experts de la formation professionnelle (enseignants-chercheurs, praticiens et consultants) afin de recueillir leur avis sur nos travaux et les soumettre ainsi à la critique à diverses occasions (prestations de conseil et de formation en évaluation de la formation, participation à des colloques, publications d'articles sur le Web, etc.).
- **Comparer les résultats avec ceux obtenus lors de recherches antérieures**[178] : c'est là aussi l'intérêt de la revue de littérature que de pouvoir disposer d'un certain nombre de modèles théoriques et de résultats de recherches antérieures afin de procéder à des comparaisons inter-recherches lors de l'analyse des données. Des références aux modèles d'évaluation développés antérieurement sont ainsi proposées à l'occasion de l'analyse inter-cas.

[178] Cette tactique est aussi valable pour accroître la validité interne. L'idée générale reste de comparer ses résultats à ceux d'autres recherches, obtenus sur d'autres terrains, etc.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Nous avons vu que les techniques permettant d'accroître la validité interne, d'un côté, et la validité externe, de l'autre, sont nombreuses et peuvent se recouper. Un effort de synthèse est possible et nécessaire afin d'éclairer davantage le chercheur dans sa démarche.

5.4 Synthèse sur les tactiques pour accroître la validité interne et la validité externe

Miles et Huberman (1994/2003) ont proposé un ensemble de tactiques qui sont « des instruments d'élaboration et de vérification des conclusions que l'on utilise en cours de processus » (p. 437). Ces auteurs les distinguent selon deux grandes étapes de la recherche :

- **Les tactiques liées à l'analyse et à l'interprétation des données** : pour répondre à la question « est-ce que l'interprétation de mes données est correcte ? », Miles et Huberman (1994/2003, p. 437-470) suggèrent treize tactiques : repérer les « *patterns* »/les thèmes[179], rechercher la plausibilité, regrouper, utiliser la métaphore, compter, établir des contrastes/comparaisons, subdiviser les variables, subsumer le particulier sous le général, factoriser, repérer les relations entre variables, trouver les variables intervenantes, construire une chaîne logique d'indices et de preuves, et atteindre une cohérence conceptuelle/théorique. Les douze premières favorisent le passage des données concrètes au conceptuel. Le passage à ce niveau supérieur est encore facilité par la dernière tactique, recommandée par les auteurs pour tester la validité des résultats : elle consiste à identifier les concepts et théories dans lesquels les résultats de la recherche vont pouvoir s'intégrer. Ainsi, il s'agit de passer de la simple interprétation des données empiriques à l'émergence d'un cadre conceptuel et, donc, au final, à la construction de théories. Les auteurs conseillent alors de rechercher des concepts analogues aux résultats proposés afin que ceux-ci bénéficient de « davantage de plausibilité » (p. 469) et soient « plus largement applicables » (p. 470). Cette dernière tactique semble donc relever de la démarche abductive, comme le soulignent les auteurs. Toutes ces tactiques visent à montrer au chercheur comment faire émerger progressivement des concepts à partir de données empiriques.
- **Les tactiques liées à la vérification ou à la confirmation des interprétations** : pour répondre à la question « est-ce que les résultats sont reproductibles, donc valides ? », Miles et Huberman (1994/2003, p. 470-501) suggèrent également treize tactiques

[179] Les « *patterns* » sont définis par ces auteurs comme étant des thèmes, récurrences ou régularités « qui englobent de nombreux fragments de données épars » (Miles et Huberman, 1994/2003, p. 438).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Thèse de Jonathan Pottiez, Lille 1, 2011

permettant de limiter différents biais[180], de vérifier les résultats, de s'assurer de leur validité et de la renforcer : contrôler la représentativité (notamment les éléments pouvant limiter la généralisabilité des résultats : la sélection des cas, le lieu, le temps, etc.), contrôler les effets du chercheur (du chercheur sur le site et du site sur le chercheur), trianguler[181], pondérer les données, vérifier la signification des cas atypiques, utiliser les cas extrêmes, traquer les faits surprenants, rechercher les preuves contraires, réaliser des tests « si-alors », écarter les relations fallacieuses, reproduire un résultat, vérifier les explications rivales et solliciter les réactions des informateurs.

Ainsi, les auteurs ne distinguent pas clairement ce qui relève de la validité interne ou de la validité externe. Est-ce à dire qu'il est possible de (ré)concilier les deux types de validité ? C'est à la fois possible et souhaitable. Ce travail a été réalisé par Ayerbe et Missonier (2006) qui ont regroupé les tactiques en trois catégories : celles visant l'amélioration de la validité interne, celles visant l'amélioration de la validité externe et celles situées dans ce qu'ils nomment la « zone de convergence ». On retrouve dans cette zone les tactiques de Miles et Huberman (1994/2003) que les auteurs qualifient de « transversales », car s'intéressant aux deux types de validité.

[180] Ceux identifiés par ces auteurs sont le biais holiste (attacher aux évènements plus d'importance qu'ils n'en ont dans la réalité des faits), le biais d'élite (surestimer la valeur des données en fonction de leur provenance) et la sur-assimilation (adhérer aux explications des informateurs et perdre sa vision objective des faits).
[181] Les types de données, les sources de données, les méthodes de collecte, les chercheurs, les théories, etc.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 53. Éléments de synthèse sur les tactiques de validité

	1. LES PRINCIPES				
VALIDITÉ INTERNE	Cohérence globale et pertinence (plausibilité) des résultats de la recherche *Les résultats de l'étude ont-ils un sens ? Sont-ils « théorisables » ?*				
VALIDITÉ EXTERNE	Généralisation de la recherche (généralisation analytique) *Les résultats peuvent-ils être transférés et intégrés à d'autres contextes ?* *Permettent-ils d'enrichir la théorie existante ?*				
	2. LA MISE EN PRATIQUE : LES TACTIQUES				
Les étapes de la recherche	***Établissement du design de recherche***	***Sélection du/des cas***	***Recueil des données***	***Analyse des données***	***Vérification / contrôle des résultats***
VALIDITÉ INTERNE	***Pas de référence explicite dans la littérature***	- Soigner la procédure d'échantillonnage - Travailler avec plusieurs échantillons aux mêmes caractéristiques Auteurs : Drucker-Godard *et al.*, 1999	- Formaliser le recueil - Regard critique sur la période d'étude - Éviter une disparité d'enquêteurs Auteurs : Drucker-Godard *et al.*, 1999 - Triangulation entre les méthodes et les sources de données Auteurs : Miles et Huberman, 1994/2003, p. 505	- Pattern matching - Explanation Building - Modèles logiques - Explications rivales Auteurs : Yin, 2003b - Explications rivales par « les connaissances communes » Auteurs : Campbell, 1984 ; Koenig, 2005 - Explications rivales par leur caractère « plausible » Auteurs : Miles et Huberman, 1994/2003 - Savoir si les données sont liées aux catégories d'une théorie antérieure ou émergente - Relier les concepts, identifier les zones d'incertitude Auteurs : Miles et Huberman, 1994/2003, p. 505	- S'assurer de l'exactitude des conclusions auprès des informants - Rendre explicite les règles utilisées pour la confirmation des propositions Auteurs : Miles et Huberman, 1994/2003, p. 505

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Zone de convergence		*Échantillonnage théorique*		*13 tactiques (Miles et Huberman, 1994/2003) permettant de passer des données empiriques aux concepts théoriques. Par exemple : repérer des patterns (cf. Yin, 2003b), repérer les relations entre variables, construire une chaîne logique de preuves (cf. les modèles logiques de Yin, 2003b), etc.*	*13 tactiques de vérification des résultats (Miles et Huberman, 1994/2003) : vérifier les explications rivales (cf. Yin, 2003b), contrôler les effets du chercheur sur le site, solliciter les réactions des informateurs (cf. Koenig, 2005).*
VALIDITÉ EXTERNE	- Utiliser / appliquer des théories pour un cas unique (Yin, 2003b, p. 34) - Appliquer la réplication pour une étude de cas multiple (Yin, 2003b, p. 34)	- Sélectionner le cas dans un souci de « réplicabilité » Auteurs : Yin, 1989, 2003b - Réaliser un échantillonnage diversifié sur le plan théorique afin d'opérer une application plus large - Description précise de l'échantillon en vue de comparaison avec d'autres échantillons Auteurs : Miles et Huberman, 1994/2003, p. 505		- Synthèse inter-cas (Yin, 2003b), Eisenhardt (1989) - Rechercher une cohérence conceptuelle en procédant par étapes : faits mis en forme / théories intermédiaires / théories générales (David, 2003) - Savoir si les résultats sont en accord, reliés à une théorie antérieure (Miles et Huberman, 1994/2003, p. 506)	- Étude de la transférabilité des résultats par le recours à des experts (en vue d'une réfutation éventuelle) / comparaison à des recherches proches Auteurs : Koenig, 2005 - Fournir suffisamment d'informations pour permettre au lecteur d'évaluer la transférabilité potentielle - S'assurer auprès de plusieurs lecteurs que les résultats correspondent à leur expérience - Décrire les résultats de manière générique pour

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

					les appliquer éventuellement à d'autres contextes - Cerner les possibilités de réplication des résultats Auteurs : Miles et Huberman, 1994/2003, p. 506

Source : adapté d'Ayerbe et Missonier (2006, p. 24-25).

Aussi, Ayerbe et Missonier (2006, p. 26-27) relèvent dans leur tableau des redondances et difficultés de classification pour différentes tactiques (ex. recherche d'explications rivales). Selon eux, cela est très révélateur du lien très fort entre validité interne et validité externe, ce pourquoi ils proposent de reconsidérer cette distinction : par exemple, « Considérer donc les éléments théoriques comme critères de sélection des cas renforce non seulement la validité externe, mais aussi la validité interne de la recherche » (Ayerbe et Missonier, 2006, p. 26). Pour ces auteurs, cette interrelation entre les deux types de validité repose sur « l'ancrage du processus de recherche et de ses résultats dans un cadre théorique » (Ayerbe et Missonier, 2006, p. 27).

> En effet, si la validité interne nécessite de partir des concepts théoriques existants pour délimiter l'échantillonnage (échantillonnage théorique) et par la suite, formuler des propositions devant être confrontées à la théorie ; la validité externe, quant à elle, suppose que les conclusions de la recherche soient généralisables d'un point de vue théorique. (Ayerbe et Missonier, 2006, p. 27)

L'utilisation de concepts théoriques permet donc à la fois d'assurer la validité interne et la validité externe de la recherche, d'où cette convergence. Les auteurs proposent donc de considérer le principe de « validité théorique » de Maxwell (1992), celle-ci s'obtenant lors du passage d'une démarche descriptive et interprétative à une démarche explicative, donc génératrice de théorie. Les résultats de la recherche issus du terrain doivent donc être interprétés à la lumière des concepts et théories mobilisés, ceci afin d'atteindre un niveau d'abstraction plus élevé, au-delà de la seule étude menée.

C'est ainsi que, pour s'assurer d'une certaine validité, tant interne qu'externe, de notre recherche, nous avons basé la plupart de nos tactiques d'optimisation autour de cette nécessité

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

d'ancrage théorique. Nous avons également mobilisé certaines des tactiques présentées précédemment pour lesquelles nous avions expliqué comment elles avaient été appliquées à notre recherche. Enfin, le tableau de synthèse précédent a été régulièrement consulté à titre de guide méthodologique afin de conserver à l'esprit certains réflexes pertinents.

5.5 Fiabilité de la recherche

Le dernier critère d'évaluation de la qualité de la recherche est celui de la fiabilité. À quoi fait-elle référence ? Comment l'évaluer et la garantir ?

Selon Louart (2006a), « Une technique ou une procédure sont fiables si elles offrent une garantie de fonctionnement sans défaillance, avec des résultats stables, pertinents et reproductibles » ; la fiabilité des instruments de mesure utilisés pour la recherche doit donc permettre aux chercheurs de « fonder leurs analyses sur des bases de raisonnement incontestables. » Simplement, une recherche sera considérée comme fiable si le dispositif de recherche utilisé par un autre chercheur ou à un autre moment conduit à des résultats similaires (Miles et Huberman, 1994/2003). Cette fiabilité s'applique à la collecte comme à l'analyse des données.

Plusieurs techniques permettent de consolider **la fiabilité de la collecte des données** et de la démontrer aux personnes extérieures à la recherche :

- **La documentation des procédures de recherches suivies (étapes de la recherche et présentation des données)** : il s'agit de détailler et d'expliciter précisément aux lecteurs la démarche de recherche afin de la rendre au maximum reproductible. Nous avons veillé tout au long de la recherche à retranscrire aussi fidèlement que possible les éléments relatifs aux phases de collecte et d'analyse des données. Pour Drucker-Godard *et al.* (2003), il s'agit de « rendre plus transparent le cheminement permettant l'élaboration des résultats » (p. 274). En plus de servir à l'évaluation de la fiabilité, le lecteur dispose aussi d'éléments pour évaluer la validité interne des résultats du fait de la précision des informations qui lui sont communiquées.
- **La mise en évidence des risques de contamination** : si un chercheur souhaite mener à nouveau une recherche similaire sur le même terrain à la suite du chercheur précédent, il risque de ne pas obtenir les mêmes résultats du fait de la « contamination » potentielle du terrain. Par exemple, les acteurs auront déjà été

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

interviewés, les comportements auront pu être modifiés suite aux préconisations managériales émises, etc. Ainsi, comme proposé par Miles et Huberman (1994/2003), nous avons fait en sorte de préserver notre autonomie vis-à-vis de nos terrains afin de ne pas les influencer, notamment en évitant les périodes de présence trop longues afin de ne pas perturber les acteurs dans leurs activités. De plus, les données présentées par le chercheur sont déjà contaminées par son propre filtre d'interprétation. Pour Drucker-Godard *et al.* (2003, p. 279), il est ainsi important de rappeler ce que Passeron (1991) nomme le « paradigme personnel » du chercheur. Il s'agit de bien comprendre quelle a été la démarche d'analyse retenue par celui-ci et qui a pu être influencée par ses expériences antérieures (ses anciennes recherches, ses centres d'intérêt en recherche, sa formation initiale, etc.). Cette clarification peut ainsi aider le chercheur dans sa démarche (approche du terrain, collecte des données, analyse, etc.). C'est pourquoi dans cette thèse nous avons pris soin de rappeler notre parcours à dominante professionnelle[182], pouvant expliquer notre orientation forte vers le terrain et notre souhait d'émettre des préconisations.

- **La fiabilité des données collectées** : nous avons privilégié l'enregistrement[183] et la retranscription intégrale des entretiens, puis leur codage, même si cela n'a pas toujours été rendu possible (ex. entretiens informels non-enregistrés). Même non-enregistrés, ces contacts formels et informels avec de multiples acteurs ont aussi permis d'accroître la fiabilité des données (Drucker-Godard *et al.*, 2003, p. 278-279).

Au sujet de **la fiabilité de l'analyse des données**, nous avons travaillé sur les méthodes de codage et d'analyse des résultats. **Concernant le codage**, le codage multiple permet de s'assurer de la fiabilité du codage opéré et d'augmenter la fiabilité de la recherche. Deux fiabilités de codage existent, selon que le codage multiple soit réalisé par plusieurs codeurs ou par un seul codeur à différents moments, en estimant le nombre de désaccords potentiels[184] :

- **La fiabilité inter-codeurs** : le chercheur va ici tester les concurrences des thèmes du codage avec l'aide de chercheurs extérieurs (ex. un doctorant/jeune chercheur ou un chercheur confirmé, comme le directeur de thèse) en procédant à un codage multiple (ex. double ou triple codage). La difficulté majeure est de trouver des personnes

[182] Comme le fait d'avoir suivi un master 2 professionnel (ex-DESS) avant d'entamer la thèse, d'avoir effectué celle-ci sous convention CIFRE, en occupant en parallèle une fonction de consultant-chercheur, etc.
[183] Sauf pour le cas CBX.
[184] Le calcul est alors le suivant : fiabilité = nombre d'accords / (nombre total d'accords + désaccords). Par exemple, sur la base de 100 phrases, si 85 d'entre elles ont les mêmes codes, alors la fiabilité sera de 85 %.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

disponibles et à l'aise avec le thème de recherche. Également, dans le cas de sujets sensibles à la confidentialité forte, il est délicat de transmettre l'information à des chercheurs extérieurs[185]. En général, il est admis qu'une fiabilité inter-codeurs sera considérée comme correcte dès 70 % (entre deux codeurs différents). Nous n'avons pas pu procéder à ce test pour deux raisons. Tout d'abord, nous nous étions engagé auprès de nos parrains de recherche à respecter et à préserver la confidentialité des données[186]. De plus, nous pensons que la problématique de la performance des systèmes de formation est relativement complexe, nécessitant un investissement intellectuel coûteux en temps[187], ne favorisant donc pas le codage par un chercheur extérieur à la recherche en cours.

- **La fiabilité intra-codeur** : le chercheur va ici lui-même coder les données, mais à différents intervalles de temps (ex. une première fois, puis deux semaines après). Dans ce cas, on estime généralement que la fiabilité doit être au minimum de 80 % pour que l'analyse soit considérée comme fiable. Nous avons réalisé ce test, en effectuant un double codage sur une retranscription d'entretien[188], à dix jours d'intervalle et en comptabilisant le nombre de références d'encodage communes. Cela nous a permis de redéfinir et de préciser certains codes, afin de supprimer toute ambiguïté à nos yeux. Une fiabilité intra-codeur de **90 %**[189] a été ainsi obtenue, nous permettant de considérer l'analyse comme suffisamment fiable (Miles et Huberman, 1994/2003).

Par ailleurs, au niveau de **l'analyse des résultats**, le fait de comparer les cas et leurs résultats entre eux nous a permis de réfléchir à d'éventuelles différences de résultats qui pourraient être attribuables à la fiabilité de nos outils de mesure.

Ainsi, de manière générale, tout au long de la recherche, il est important d'être attentif aux sources d'erreur pouvant affaiblir la robustesse des conclusions émises par le chercheur

[185] Nous tenons à la disposition des chercheurs un échantillon de données anonymes que nous avons pu recueillir afin qu'ils puissent, s'ils le souhaitent, tester la fiabilité du codage effectué.
[186] Comme nous l'avons mentionné précédemment, cela a fait l'objet d'une convention de recherche signée dans deux cas sur trois.
[187] Notre revue de littérature des modèles d'évaluation de la formation (chapitre III de la partie II) démontre bien la densité de la recherche existante et, donc, le temps nécessaire pour en identifier les apports comme les limites (à commencer par l'intérêt de passer à une évaluation des systèmes de formation pour renouveler le genre).
[188] Nous avons volontairement choisi un entretien extrait du cas Consult car, chronologiquement parlant, ce fut le second cas étudié. Ainsi, à cette occasion, notre dictionnaire n'était ni trop récent et à compléter (comme ce fut le cas au moment de l'étude de Plastic), ni suffisamment éprouvé et relativement complet (comme ce fut le cas au moment de l'étude de CBX).
[189] Sur un total de 80 références d'encodage (entretien avec le DRH), 72 références étaient communes aux deux codages effectués à deux moments différents.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

(Charreire, 2003 ; Miles et Huberman, 1994/2003). Nous avons ainsi listé les critères de validité et de fiabilité de notre recherche en mentionnant, le cas échéant, comment nous avons tenté d'atténuer certains biais et d'accroître les validités et la fiabilité. Certains de ces critères sont encore plus critiques dans le cadre de la méthode des cas comme le montre ce tableau.

Tableau 54. Qualité du plan de recherche dans la méthode des cas

Tests	Tactiques à employer	Phase de recherche dans laquelle s'applique la tactique
Validité du construit	- Utiliser des sources de données multiples - Établir une chaîne de preuves - Disposer d'informateurs clés pour relire le projet du rapport d'étude de cas	- Collecte des données - Collecte des données - Composition
Validité interne	- Faire de la correspondance thématique - Construire des explications - Traiter les explications rivales - Utiliser des modèles logiques	- Analyse des données - Analyse des données - Analyse des données - Analyse des données
Validité externe	- Utiliser la théorie pour les études de cas uniques - Utiliser la logique de replication pour les études de cas multiples	- *Design* de recherche - *Design* de recherche
Fiabilité	- Utiliser des protocoles d'études de cas - Développer une base de données des cas	- Collecte de données - Collecte de données

Source : adapté et traduit de Yin (2003b, p. 34).

Comme pour le tableau de synthèse produit par Ayerbe et Missonier (2006, p. 24-25), nous avons gardé à l'esprit ces techniques afin de garantir des niveaux acceptables en ce qui concerne les différentes formes de validité ainsi que la fiabilité.

Après avoir évalué le *design* de notre recherche, nous avons ici pris le temps de réfléchir aux critères de validité et de fiabilité qui y sont liés. Nous avons vu l'importance de documenter nos méthodes de recherche afin de préciser à nos lecteurs le détail des procédures et techniques mises en œuvre aux différentes étapes de la recherche. Ce souci du détail pose la question de la forme de la rédaction des cas.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

6 Formes de présentation des cas de cette recherche

L'écriture fait partie intégrante de la recherche (Forgues, 2003, p. 1). Elle permet au chercheur de formaliser sa pensée, de mettre ses idées sur le papier pour, enfin, les communiquer à différents publics. Pour Habhab Rave (2006), « la rédaction est une manière de sélectionner, choisir et former et, donc, une part importante de la recherche » (p. 18). Aussi, « La présentation d'un cas peut répondre à des logiques différentes, qui ont chacune des avantages et inconvénients, et qui favorisent tel ou tel objectif » (Forgues, 2003, p. 490). Les formes de présentation des cas sont ainsi assez hétérogènes dans la littérature : quelles sont celles qui s'adapteraient au mieux à l'étude de nos cas ? Pour nous guider dans ce choix, nous pouvons reprendre la typologie de formes de rédaction des études de cas établie par Habhab Rave (2006, p. 12). Celle-ci distingue les cas selon deux dimensions (réduction-complexité[190] et monologue-multilogue[191]).

Tableau 55. Les quatre formes de rédaction des études de cas

	Chronologie	Jeux	Biographie	Voix
Représentation du cas	Le cas est une séquence logique	Le cas est une histoire dramatique	Le cas est un portrait de la vie	Le cas est produit dans une complexité interactive
Nature du cas	Le cas est un ensemble de faits ordonnés	Le cas est basé sur des faits	Le cas est basé sur des faits et expériences	Le cas est constitué des sens et constructions sociales
Rôle du chercheur	Analyste	Réalisateur de jeux	Écrivain sélectif	Facilitateur
Position de l'auteur	Absente et séparée	Absente et séparée	Présente et non séparée	Présente et non séparée
Format	Linéaire	Multilinéaire à un résultat	Multiples formats	Non linéaire, interactive et décentralisée
Temps	Linéaire	Multiples lignes vers un seul point final	Thématique linéaire	Multiples constructions de temps

Source : Habhab Rave (2006, p. 12).

[190] La réduction « a pour objectif de réduire la richesse et la variété du cas en un format prédéfini » (Habhab Rave, 2006, p. 10) tandis que la complexité « essaye de comprendre ou d'expliquer la complexité et d'expliciter la variété de l'étude de cas » (Habhab Rave, 2006, p. 11).

[191] Dans le cas du monologue, « le cas est considéré comme une histoire uniforme qui doit être racontée d'une seule manière : la manière de l'auteur (chercheur) », alors que dans celui du multilogue, « le cas est représenté comme une interaction de voix multiples, incluant notamment la voie [*sic*] de l'auteur » (Habhab Rave, 2006, p. 11).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Thèse de Jonathan Pottiez, Lille 1, 2011

Le choix d'une forme de rédaction est-il exclusif ? Non, « Une mixité des quatre formes est possible et les distinctions entre les quatre formes peuvent ne pas être basées sur leurs labels » (Habhab Rave, 2006, p. 12). En effet, « il est important de voir, comment le chercheur veut représenter le cas ; et à quel […] objectif (de recherche) la description doit répondre » ; et aussi « comment le chercheur perçoit son propre rôle et sa position, non uniquement dans la recherche mais aussi dans la rédaction de sa recherche » (Habhab Rave, 2006, p. 18). Partant de là, nous avons opté principalement pour la **chronologie**, sans négliger les formes alternatives[192]. Le choix de la chronologie s'explique par le fait que chaque cas suit une chronologie particulière, tant dans la description du contexte et des évènements relatifs à l'objet de l'étude que dans celle du système de formation (ex. commencer par la politique de formation et terminer par les résultats du système). Afin de rendre nos analyses plus lisibles, nous avons défini un plan de restitution des cas, reposant fortement sur notre cadre théorique et le dictionnaire des thèmes élaboré pour le codage, le tout en respectant une certaine forme de chronologie comme nous l'avons mentionné précédemment.

[192] La forme de rédaction s'inspire aussi des jeux (cas basé sur des faits), de la biographie (« raconter » la naissance et l'évolution du système de formation, à partir des expériences des acteurs) et de la voix (la « voix » de l'auteur, qui interprète les propos des acteurs de terrain et cherche à leur donner du sens).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

CONCLUSION DE LA PARTIE IV

Cette partie était destinée à préciser nos choix épistémologiques et méthodologiques. Cette présentation et cette justification de nos choix sont nécessaires afin que le lecteur puisse se prononcer sur les atouts et les limites de notre recherche. Le lecteur est ainsi éclairé et le chercheur s'inscrit dans cette phase de réflexivité. Il nous a ainsi fallu arbitrer entre le pouvoir, le savoir et le vouloir : que pouvons-nous faire ? Que savons-nous ? Que voulons-nous montrer ? Cette démarche est d'autant plus nécessaire que seule la phase de questionnement du chercheur est transmissible (Drucker-Godard *et al.*, 2003, p. 276). C'est ainsi qu'un soin tout particulier doit être apporté aux écrits restituant une recherche qualitative (monographie, recherche-action, etc.), encore plus que pour une recherche quantitative qui est davantage standardisée. En effet, cette communication « permet la vérification par la communauté scientifique et la controverse, mais aussi parce qu'elle autorise une appropriation par l'ensemble des acteurs, des représentations des modes de fonctionnement du système étudié » (Bournois et Brabet, 1992, p. 252). Le lecteur comprend alors davantage comment le chercheur a souhaité mener son projet de connaissance et peut mieux exploiter les résultats pour ses propres besoins de recherche. Il est pleinement associé à la recherche, depuis les prémices de la réflexion relative à l'objet de recherche (revue de littérature) jusqu'à la mise en œuvre opérationnelle de la recherche (méthode). Pour Bournois, Livian et Louart (1993), « il s'agit de pouvoir mieux répondre au besoin scientifique de vérification » (p. 393).

Mais la qualité intrinsèque d'une recherche provient avant tout de la qualité de l'articulation entre quatre dimensions : le sujet, les théories, les méthodes et le terrain. Les théories sont utilisées pour expliquer les choix du chercheur, les méthodes choisies pour expliquer la réalité, le terrain sélectionné pour les appliquer. L'idée est de stabiliser l'ensemble autour de la partie la plus contraignante, celle où la marge de manœuvre est moindre. En sciences de gestion, il s'agit bien souvent du terrain[193], objet de la cinquième et dernière partie de cette recherche doctorale.

[193] Selon certains chercheurs, « le terrain a toujours raison ! »

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

SYNTHÈSE DE LA PARTIE IV

Questionnements de la partie :

- Quel dispositif méthodologique mettre en œuvre en réponse à notre problématique de recherche ?
- Comment intégrer tout ou partie des critiques méthodologiques portées à l'encontre des travaux antérieurs du domaine ?

Démarche :

- **Orientations générales :**
  - Positionnement épistémologique : interprétativisme.
  - Orientation : construction d'un modèle théorique et test de la méthode d'évaluation associée.
  - Démarches : déductive, inductive et abductive.
  - Nature de la recherche : qualitative.
  - Unité d'analyse : système de formation de l'organisation.
  - Méthode de recherche : méthode des cas.
- **Protocole de production et d'analyse des données :**
  - Échantillonnage : trois cas étudiés en profondeur (étude individuelle de chaque cas), puis comparaison inter-cas (phase de confirmation et de discussion des résultats).
  - Sources des données et méthodes de recueil : entretiens semi-directifs, analyse documentaire et observation informelle.
  - Méthode d'analyse : grille d'analyse de la performance d'un système de formation (cadre conceptuel) et analyse de contenu thématique des données (dictionnaire thématique).

Apport pour la suite de la recherche :

- Un dispositif méthodologique axé sur l'étude de plusieurs cas en profondeur.

Étape suivante de la recherche :

- Présenter les données collectées suite à nos investigations empiriques et dégager les principaux résultats de la recherche.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

PARTIE V. ÉTUDES EMPIRIQUES

« Ce qui est simple est toujours faux.
Ce qui ne l'est pas est inutilisable. »
Paul Valéry

Cette cinquième partie sera consacrée à la présentation et à l'analyse des trois systèmes de formation étudiés. Nous y présenterons les principales données collectées ainsi que les résultats de nos analyses pour chacun des cas. Puis, nous procèderons à une analyse inter-cas des résultats, ceci afin d'alimenter notre cadre théorique de données empiriques qui permettront de le préciser et de l'enrichir.

Les trois entreprises étudiées étant des entreprises de taille moyenne, nous jugeons utile de débuter par une analyse des particularités de la formation dans les PME/PMI car, sans leur compréhension, nous risquerions de proposer une analyse faussée. Ce premier chapitre vient donc en complément de l'influence des facteurs de contingence présentés dans notre cadre théorique (partie III), en se focalisant sur les facteurs propres aux PME/PMI et en analysant leur influence sur différentes composantes du système de formation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

CHAPITRE I. FORMATION ET PME

Dans ce chapitre, nous allons identifier les caractéristiques principales des PME/PMI, puis nous préciserons quels sont les déterminants des politiques et pratiques de formation de ces structures, avant de terminer par quelques constats relatifs à leurs pratiques d'évaluation des formations.

1 La PME : définition et caractéristiques principales

La PME peut être définie comme étant :

> une entreprise, société ou organisation juridiquement et financièrement indépendante, gérée de façon décentralisée et autonome, à but lucratif ou non, ayant une faible part de marché ou n'occupant pas une position dominante dans son secteur d'activité. Une PME compte généralement moins de 250 employés (500 en Allemagne, France, Japon et USA), œuvre dans un secteur commercial, de services, manufacturier ou industriel et réalise un volume de ventes inférieur à une certaine limite maximale, largement variable selon les secteurs d'activité et les pays (Julien, 1990). (Garand et Fabi, 1991, p. 325)

La PME se différencie aussi essentiellement de la grande entreprise sur six points (selon Scott, 1986, cité par Garand et Fabi, 1991) :

> une taille organisationnelle réduite, une forte centralisation autour du propriétaire-dirigeant, une vision entrepreneuriale commune, un très faible niveau de formalisation des activités de gestion et de production, une flexibilité accrue face aux changements et une implacable vulnérabilité face à la concurrence, à tous les niveaux. (p. 325)

La PME est un type d'organisation dominant dans l'espace économique européen : en France, par exemple, 99,8 % des entreprises comptent moins de 250 salariés, sachant que celles-ci représentent environ 60 % de l'effectif des salariés (Savajol, 2003). Malgré ces chiffres, la GRH dans les PME semble encore trop peu représentée dans la littérature (Lacoursière, Fabi, St Pierre et Arcand, 2005 ; Mahé de Boislandelle, 1988). Pourtant, de telles recherches auraient un intérêt évident pour les praticiens, comme le pensent Garand et Fabi (1991) : « La mise en place de pratiques de GRH adaptées aux exigences de chaque secteur d'activité et de chaque catégorie dimensionnelle ne pourra qu'améliorer le bien-être, la performance et la stabilité des ressources humaines dans les PME » (p. 334). Pour certains auteurs, la GRH serait même l'un des problèmes majeurs des entrepreneurs et dirigeants de PME[194] (Baker,

[194] Ce propos est à relativiser car les problèmes commerciaux ou financiers prédominent dans bien des PME. Concernant le volet « humain » de la gestion des PME, ce n'est probablement pas tant la gestion (même « en amateur ») de systèmes ou processus peu formalisés (recrutement, formation, rémunération, etc.) qui leur pose

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

1955, cité par Garand et Fabi, 1991, p. 324). Plusieurs études ont mis en évidence l'existence de pratiques de GRH dans les PME ainsi que la grande diversité de comportements en la matière (Uzan, 1990, cité par Le Ny, 1992, p. 400). Cela est notamment dû à l'existence de facteurs pouvant influencer la structuration du système de GRH dans les PME et, plus spécifiquement, le système de formation. C'est pourquoi il nous a semblé essentiel d'identifier ces facteurs propres aux PME afin de comprendre l'origine et la spécificité de certaines de leurs pratiques de formation.

2 Les déterminants de la formation dans les PME

Selon Mahé de Boislandelle (1988), la fonction formation[195] est souvent inexistante dans les PME, notamment celles ayant un effectif inférieur à 150 salariés. Dans le cadre d'une méta-analyse qualitative de 45 études empiriques couvrant un total de 5 000 PME, Garand et Fabi (1996, p. 2), citant Baker (1955) et Benoit et Rousseau (1993), ont également remarqué que moins d'un tiers des PME[196] disposent d'une réelle politique de formation. La plupart n'ont d'ailleurs aucune procédure de formation, et moins du quart de celles-ci élaborent un plan de formation (Garand et Fabi, 1996, p. 3). Cela tend toutefois à changer durant leur croissance. Ainsi, pour désigner la formalisation progressive du plan de formation dans les PME (avec un développement progressif des pratiques d'élaboration des objectifs et de recueil des besoins), Paradas (1991) parle de « "désordre ordonné", d'informel accompagné d'une conscience du minimum nécessaire à une certaine cohérence » (p. 340). La présence ou non de certaines pratiques de formation en PME ainsi que leur degré de formalisation et de planification peuvent avoir comme origine divers facteurs de contingence que des travaux antérieurs nous ont permis d'identifier[197].

---

un problème majeur, que la multitude de problèmes inhérents à toute communauté humaine (ex. conflits, jalousies, humeurs, etc.). Les dirigeants de PME éprouvent ainsi peut-être plus de difficultés à traiter les problèmes de management des hommes (individuels ou collectifs) qu'à recruter, rémunérer, former, etc., même si leurs pratiques ne sont pas aussi formalisées et « rodées » que celles en œuvre dans les grandes entreprises.

[195] Plutôt que la *fonction* formation, il nous semble que c'est plutôt le *service* formation qui est inexistant dans les PME. En effet, nous verrons que les entreprises que nous avons étudiées ont des activités de formation, un budget, etc., donc un système de formation, plus ou moins développé. Ce qui est plus rare, c'est effectivement le personnel dédié à la gestion de cette formation (donc le service formation).

[196] Ce constat concerne des PME américaines dans l'étude de Baker (1955) et des PME québécoises dans celle de Benoit et Rousseau (1993). Ces chiffres n'englobent donc pas les cas que nous avons étudiés mais donnent un aperçu du lien possible entre taille d'entreprise et degré de formalisation des politiques et pratiques de formation.

[197] En plus des facteurs identifiés dans le cadre théorique, mais qui n'ont pas tous été, à notre connaissance, rapportés aux PME.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

En premier viennent **les caractéristiques individuelles du dirigeant**, notamment son profil, ses aspirations, son implication et sa vision entrepreneuriale (comme l'importance accordée aux RH) (Le Ny, 1992, p. 404-405). Wils *et al.* (1989) tiennent aussi compte du système de valeurs du dirigeant pour expliquer le choix de pratiques de GRH. En ce qui concerne sa vision, d'après Mahé de Boislandelle (1988), un effectif de 200 salariés correspond à un seuil-plancher au-delà duquel le dirigeant prend conscience de l'importance des activités de GRH et adopte ainsi une vision prévisionnelle de celles-ci. Ainsi, « toute la question des ressources humaines en PME dépend très largement du niveau de vision entrepreneuriale en matière de GRH » (Garand et Fabi, 1991, p. 329). Le dirigeant joue en effet un rôle important dans la PME et l'on assiste généralement à une centralisation de la décision dans ce type de structure (Paradas, 1991, p. 343). De ce fait, en plus de sa fonction de direction, et bien que manquant de temps[198], il fait souvent office de DRH par intérim, sans avoir toujours, évidemment, les connaissances et compétences nécessaires[199] (Fabi, Garand et Pettersen, 1998). **Pour le cas spécifique de la formation**, celle-ci sera aussi plus ou moins développée, plus ou moins mise en avant, selon l'image qu'en a le dirigeant, ses objectifs ou les valeurs qui lui sont propres[200] (Frémicourt, 1991). Paradas (2007, p. 148) note aussi que la proximité temporelle dans les PME peut expliquer l'absence de planification de la formation (à moyen et long termes)[201].

La taille de l'organisation, par définition réduite dans les PME, va aussi conditionner le niveau de formalisation et la diversité des pratiques de GRH (Mahé de Boislandelle, 1988). Avec la croissance de l'organisation, ces pratiques vont progressivement se formaliser jusqu'à s'articuler en une véritable fonction RH, prise en charge par un spécialiste, allant de la « simple » administration du personnel à l'intégration des décisions stratégiques de l'entreprise (Fabi et Garand, 1989, cités par Garand et Fabi, 1991, p. 325). Mahé de Boislandelle (1988) note ainsi, avec la formalisation des activités, l'apparition d'un niveau politique, fonction de la taille de l'organisation. **En ce qui concerne la formation**, spécifiquement, il apparaît que la petite taille des entreprises ne favorise pas le développement d'une véritable culture de formation, notamment du fait de ressources plus limitées (humaines, techniques, financières, etc.) que celles des plus grandes structures pour gérer

[198] Le manque de temps pour les dirigeants de PME est régulièrement pointé du doigt dans les enquêtes.
[199] Nous constatons que la GRH est généralement sous-représentée dans les formations en gestion (type MBA). Quant aux dirigeants autodidactes, il est probable que la GRH ne soit pas une priorité en termes de savoir-faire.
[200] Par exemple, il est possible qu'un autodidacte soit moins convaincu de l'intérêt de la formation (d'autant plus s'il a connu l'échec scolaire). Ou encore, un dirigeant peut craindre d'être « dépassé » par ses subordonnés qui, grâce à la formation, deviendraient plus compétents que lui sur certains sujets.
[201] Le dirigeant devant bien souvent traiter l'urgence des situations et problèmes qui se posent à lui.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

correctement la formation (Charest, 2006 ; Tremblay et De Sève 2006). Aussi, le degré de formalisation des pratiques de formation croît avec la taille de la PME (Paradas, 1993b), ce que semble confirmer une recherche de Lapierre *et al.* (2005, cités par Dunberry, 2006, p. 12) établissant un lien entre la taille de l'entreprise et les pratiques d'évaluation de la formation. Notons aussi que, pour plusieurs auteurs, les plus petites entreprises offrent moins de formation que leurs homologues de taille plus importante, même si certaines mettent en œuvre des pratiques de formation plus avancées et formalisées, probablement du fait de leur culture et des pratiques de gestion en œuvre (Foucher et Morin, 2006 ; Tremblay et De Sève, 2006). Pour Paradas (2007), « L'effet de grossissement permet de comprendre la relation entre la taille de l'entreprise et les pratiques de développement des compétences » ; ainsi « La taille des entreprises influence l'adoption des pratiques de GRH et leur intensité d'application » (p. 148). La conséquence principale est que des actions *a priori* sans réelle influence dans les plus grandes structures auront une importance accrue et un caractère stratégique dans les petites. Mahé de Boislandelle (1996) le scinde en trois effets : l'effet de proportion, de nombre et de microcosme. Torrès (2003) y ajoute l'effet d'égotrophie. En voici le détail :

- **L'effet de proportion** : un élément apparaît d'autant plus important que l'effectif de l'entreprise est réduit. Une PME sera ainsi davantage pénalisée par l'absence d'un salarié en formation qu'une grande entreprise[202]. « Le poids de chaque mouvement est alors inversement proportionnel au nombre d'acteurs » (Paradas, 2007, p. 148).
- **L'effet de nombre** : il s'intéresse à la place et à l'importance des salariés dans l'entreprise. Ainsi, plus l'effectif sera réduit, plus l'importance de chacun sera accrue. C'est ainsi qu'un salarié aux compétences rares sera d'autant plus indispensable dans une PME qui ne peut remplacer facilement ses compétences[203]. Ceci est à coupler à l'effet précédent (un salarié ayant des compétences indispensables au bon fonctionnement de l'unité pourra peut-être moins partir en formation). L'inverse est aussi vrai : les compétences du salarié seront tellement valorisées qu'il pourrait bénéficier fréquemment de formations pour les maintenir à niveau et les développer.
- **L'effet de microcosme** : il s'intéresse à la façon dont le dirigeant perçoit la dimension spatio-temporelle. Pour différentes raisons (entreprise familiale, liens affectifs forts avec l'entreprise en tant que fondateur…), le dirigeant peut déléguer peu, voire ne pas déléguer du tout. Ainsi, il prend pour habitude de prendre des décisions sur le court

[202] Cet effet peut expliquer plusieurs barrières à la formation dans les PME, et notamment le plus faible taux d'accès de leurs salariés à la formation (voir le chapitre IV de la partie I).
[203] Le risque est notamment que le salarié formé quitte l'entreprise pour « vendre » ailleurs ses nouvelles compétences. C'est l'effet de piratage (« *poaching effect* ») décrit au chapitre II de la partie II.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

terme, sans réelle projection à moyen ou long terme. Cet effet va aussi expliquer les proximités d'ordres temporel, géographique et psychologique qui vont se nouer. Le dirigeant est complètement impliqué dans l'entreprise et sa gestion. Il multipliera ainsi les casquettes et pourra être amené à endosser lui-même certaines responsabilités en matière de GRH (recrutement, gestion des carrières, formation, etc.).

- **L'effet d'égotrophie** : le dirigeant « occupe » fortement l'entreprise, la distinction entre l'entreprise et le personnage du dirigeant n'est pas toujours évidente. On assiste ainsi dans les PME à une forte personnalisation de la structure. L'entreprise peut souvent devenir très dépendante de son dirigeant, ce qui peut être un risque si on le juge indispensable, voire irremplaçable (Torrès, 2003).

Le facteur « taille » est donc fortement lié au facteur étudié précédemment, à savoir le dirigeant de la PME lui-même (et ses caractéristiques).

Comme nous l'avons mentionné, la taille des PME peut aussi parfois expliquer leur manque de ressources à allouer à la formation (Paradas et Torrès, 1996), et notamment **les ressources financières** qui peuvent faire défaut. Ainsi, deux tiers des entreprises de moins de 50 salariés se cantonneraient à leur obligation légale de financement de la formation (Rosanvallon, 1990, cité par Paradas, 1991, p. 339). Une enquête récente montre aussi que seules 37 % des PME dépenseraient plus que ce que prévoit cette obligation légale (AGEFOS PME, 2005). Enfin, d'après un rapport du Sénat, « Les entreprises de moins de 10 salariés consacrent, en moyenne, 94 euros par an et par salarié à la formation, alors que ce chiffre est près de dix fois plus élevé dans les grandes entreprises » (Seillier et Carle, 2007, p. 1). Ces chiffres signifieraient-ils que l'on forme peu dans les PME ? Si l'on se contente d'étudier les efforts de formation des PME au travers des déclarations officielles de participation financière, elles peuvent en effet apparaître comme étant « sous-développées » en la matière (Sarnin, 1992, p. 409). Or, il convient de nuancer le propos, car les modes de formation dans les PME sont peut-être tout simplement différents (Michun, 2004). Les formations qui peuvent être comptabilisées au titre de la déclaration fiscale 24-83 n'y sont donc pas nécessairement les plus nombreuses. En effet, même si d'après l'étude de Paradas (1991, p. 339) le stage à l'extérieur de l'entreprise reste le mode de formation dominant en PME, l'auteur remarque aussi qu'elles semblent développer un grand nombre de formations autres que les classiques « stages » (formations « sur le tas », formations internes, colloques, congrès, salons, etc.), intégrées ou non au plan de formation. Par ailleurs, il semblerait que les entreprises qui

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

dépensent beaucoup en formation soient aussi celles qui planifient le mieux leur formation (ex. plans de formation pluriannuels) (Paradas, 1991, p. 339).

L'incertitude de la demande est aussi un élément déterminant. En effet, « Peut-on faire de la gestion prévisionnelle de l'emploi dans des PME de moins de 200 salariés, en particulier lorsque le carnet de commandes ne laisse un horizon prévisible d'activités n'allant pas au-delà de deux ou trois mois ? » (Sarnin, 1992, p. 406). En effet, « Pour des raisons variées, la PME fait souvent face à l'incertitude, à une situation de dépendance et de vulnérabilité. Son développement est alors fonction de l'évolution des contraintes extérieures » (Le Ny, 1992, p. 402). Le Ny (1992) remarque donc que « les caractéristiques de cet environnement paraissent déterminantes dans la définition de la plupart des politiques de GRH » (p. 403), **y compris donc la politique de formation**. Ainsi, « Pour définir leur plan de formation, les entreprises utilisent les données sur l'incertitude de la demande » ; « Cette faible incertitude de l'activité permet une estimation des besoins qualitatifs à moyen terme, pour satisfaire le carnet de commandes »[204] (Le Ny, 1992, p. 403). Suite à sa recherche, Le Ny (1992) remarque que « 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 » (p. 404). L'auteur compare alors ce constat à celui de Milkovich et Glueck (1985) qui remarquaient que le premier type d'entreprise avait tendance à recruter les compétences sur le marché du travail pour faire face à la dynamique du marché, alors que le second tendait à investir dans le développement de ses ressources humaines (*via* la formation notamment). Cela semble donc dépendre fortement des caractéristiques de la PME en question et de son environnement. Ainsi, une enquête récente de l'AGEFOS PME (2005) montrait que les responsables de PME, pour répondre à leurs besoins de compétences, privilégiaient d'abord le recrutement de personnel qualifié (65 %) à la formation (58 %). Même à la seconde place, elle demeure donc un levier privilégié pour doter la PME des compétences dont elle a besoin.

Le point précédent, celui de l'incertitude de la demande, est lié, au moins partiellement, à un autre facteur de contingence : **le secteur d'activité de l'entreprise**. En fonction de la raréfaction des compétences sur le secteur considéré, l'entreprise va privilégier l'acquisition

[204] Pour les entreprises de son échantillon, Le Ny (1992, p. 403) remarque que l'échéance des plans de formation n'excède pas les deux ou trois ans, et que ceux-ci encouragent davantage la maîtrise de savoirs techniques (précisément, une consolidation de l'existant).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

ou le développement des compétences. À titre d'exemple, Sarnin (1992, p. 409) soulignait la difficulté des entreprises du secteur du textile à trouver une main-d'œuvre qualifiée (notamment du fait de la suppression de nombreuses formations par l'éducation nationale suite à la crise du secteur) alors que, parallèlement, il leur était difficile d'investir dans des formations de deux à trois ans pour rendre leurs salariés compétents et combler ce manque. Ce pourrait donc être la logique inverse dans les entreprises avec une population plus faiblement qualifiée (et donc aux compétences plus facilement substituables), celles-ci offrant moins de formation et étant moins portées sur le développement et la valorisation de leurs ressources humaines (Bernier, 2005, p. 551 ; Foucher et Morin, 2006). Cela rejoint les constats de Blouin, Lapierre, Lapierre et Pronovost (2000) qui remarquent que le secteur d'activité aurait une importance encore plus importante que la taille de l'entreprise sur la planification de la formation. Par exemple, une main-d'œuvre stable et expérimentée nécessitera moins de formation, surtout dans un secteur où les changements technologiques sont peu fréquents et que l'évolution des contenus des postes de travail est moindre. Au sujet de l'intensité technologique du secteur d'activité justement, Paradas (1991, p. 343) a remarqué dans son étude que ce sont les entreprises ayant le niveau de technologie le plus élevé qui disposeraient d'une méthode d'évaluation de l'efficacité de leurs formations.

Autre facteur de contingence pouvant influencer significativement les pratiques de formation en PME : **les modes de communication et d'organisation du travail**. La faible formalisation des pratiques de formation peut s'expliquer par la proximité, les mécanismes non standardisés de coordination (tels que l'ajustement mutuel ou la supervision directe), le côté informel omniprésent (communication interpersonnelle spontanée, dialogue ou contact direct, souplesse du processus de décision reposant en grande partie sur l'implicite, etc.), etc. (Paradas, 2007, p. 148). Ce côté informel favorise la flexibilité et la souplesse, gages d'efficacité des petites structures, mais rendent la gestion des compétences (et, par extension, la GRH) délicate à mettre en œuvre de manière plus rigoureuse. C'est aussi ce que note Meschi (1993), pour qui « les PME ne voient pas l'utilité d'avoir recours à la planification et à des méthodes formalisées pour la formation » (p. 338). Pour l'auteur, la convivialité et les nombreuses relations informelles dans ces structures facilitent l'identification des besoins de formation et, donc, une planification adéquate de la formation. Quant à Bernier (2005,

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

p. 550), elle remarque que les TPE, encore plus que les PME, recourent fréquemment à la formation « sur le tas » qui semble plus adaptée à leur organisation du travail[205].

Enfin, le dernier facteur pouvant expliquer le faible développement des pratiques de formation dans les PME est **l'inadéquation du système de la FPC et de l'offre de formation**. En ce qui concerne le système lui-même, sa complexité[206] fait qu'il n'est presque jamais compris par les dirigeants de PME qui, par exemple, n'ont pas toujours connaissance des aides et subventions à leur disposition[207]. Sarnin (1992) déplore ainsi « la sous-utilisation par les plus petites entreprises des possibilités de mutualisation des fonds de la formation continue » (p. 408). Par ailleurs, les PME peuvent aussi avoir une connaissance moindre de l'offre de formation, ou bien alors cette offre peut sembler inadaptée à leurs besoins, réduisant encore la probabilité de mise en œuvre d'actions de formation formalisées (Hart, Gamache, Lejeune et Lesemann, 2005 ; Henripin, 1998). Pour preuve, Paradas (1991) remarque une tendance générale des entreprises de son échantillon à vouloir « faire partir tout le monde en formation » (p. 339) et, dans le cas contraire, les raisons invoquées sont relatives à l'absence de demandes ou à l'inadaptation des formations aux besoins de l'entreprise.

Au final, force est de constater que « l'apparente faiblesse des PME en matière de "GRH" que stigmatisent certains auteurs est […] en partie le résultat de la déformation apportée par un niveau d'observation inadéquat » (Sarnin, 1992, p. 407). Comme nous l'avons vu, la taille est notamment une variable importante qui « ne permet pas une simple transposition des pratiques d'évaluation des [grandes entreprises] vers les PME, mais nécessite la prise en compte d'une réalité essentiellement différente » (Dunberry, 2006, p. 12). On ne peut donc étudier la formation dans les PME avec les mêmes schémas que les plus grandes structures (Paradas, 1993c, p. 344). Cela a donc des implications pour la problématique de l'évaluation de la formation en PME.

[205] Évitant, par exemple, l'absence de personnel parti en formation qu'il est parfois difficile de remplacer.
[206] La seule lecture du chapitre I de la partie I devrait suffire à convaincre le lecteur doutant de cette complexité.
[207] Combien ont bien intégré le système de mutualisation des fonds et, donc, récupèrent au moins leur « mise » ?

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3 Quelle évaluation de la formation pour les PME ?

Nombreux sont donc les déterminants de la mise en place de pratiques de formation plus ou moins formalisées dans les PME. Celles-ci peuvent différer de celles des plus grandes entreprises, même si les besoins en matière de formation sont aussi cruciaux (adaptation des hommes, développement, compétitivité ou survie des PME, etc.) (Paradas, 1993c). Dans ces structures, la formation est conçue comme un investissement, « ce qui implique des conditions rigoureuses de mise en œuvre de la formation, une mise de fonds relativement importants, dans l'espoir de flux futurs » (Paradas, 1993c, p. 352). Or, qu'elle soit considérée comme une dépense ou un investissement, la formation devrait faire l'objet d'une évaluation ou d'un contrôle. Le dirigeant (de PME ou non) doit savoir si son argent (ou celui qui lui a été confié) a été bien dépensé ou si son investissement humain est utile. Ainsi, tout engagement de fonds devrait faire l'objet d'un contrôle ou d'une évaluation quelconque, ce qui est un principe de saine gestion. Qu'en est-il réellement en ce qui concerne la formation dans les PME ?

Les pratiques d'évaluation des formations, peu développées en général, ne le sont guère davantage dans les PME. Plusieurs études en attestent. Paradas (1992) a ainsi noté les lacunes, notamment méthodologiques, de l'évaluation de l'impact organisationnel des formations en PME, celle-ci se limitant encore bien souvent « à une croyance dans les bienfaits de la formation », le manque d'évaluation pouvant être dû à diverses raisons : « problèmes de pouvoir, difficulté de méthode, manque de moyens, gestion au jour le jour… » (p. 624). En matière de difficultés méthodologiques, nous pouvons prendre l'exemple des objectifs de formation qui, lorsqu'ils existent, sont souvent déterminés de façon informelle et implicite en PME (Paradas, 1991, p. 341). Ainsi, les PME semblent éprouver certaines difficultés à cibler les salariés à former en fonction des objectifs définis par l'entreprise (Kapsalis, 1996). D'après Paradas (1993a), toujours, sur la base d'une étude portant sur 39 PME françaises :

> 54 % des PME n'ont aucune méthode d'évaluation. Seulement 5 entreprises ont élaboré des questionnaires, 1 une grille et 2 procèdent par entretiens « ouverts ». Les autres « méthodes » évoquées sont le « nez », les réunions avec les chefs de service, la définition des postes, les rapports de stages. (p. 93)

L'auteur note toutefois la volonté des responsables d'améliorer leurs pratiques d'évaluation des formations. Certains responsables admettent aussi rencontrer plus de difficultés que leurs homologues des grandes entreprises qui bénéficieraient de davantage de temps pour se consacrer à l'évaluation (Paradas, 1991, p. 343). Enfin, Garand et Fabi (1996), se basant sur

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

45 études empiriques regroupant un total de plus de 5 000 PME, notent eux que « L'évaluation des retombées de formation demeure presque totalement subjective », que « La plupart des démarches d'évaluation des résultats consistent en de simples constats », et donc que le processus d'évaluation « demeure surtout informel avec peu de procédures et quelques observations ponctuelles en TPE » (p. 7). Ils remarquent aussi qu'au sein des moyennes et grandes entreprises (MGE) « cette évaluation devient plus formelle, comparable à l'appréciation du personnel avec des modes quantitatifs et qualitatifs, des formulaires et des rencontres structurées » (Garand et Fabi, 1996, p. 8). Les auteurs relèvent ce qui pourrait être une limite : « la distinction se fait difficilement en PME entre l'évaluation de l'individu (rendement) et l'évaluation des résultats de formation » (Garand et Fabi, 1996, p. 8).

Bien que les pratiques d'évaluation des formations soient donc peu développées, il semble toutefois y avoir une attente forte de la part des acteurs chargés de la formation dans les PME pour améliorer la qualité de celles-ci (Paradas, 1993a). À cette demande sociale correspond aussi un intérêt académique, tant il est vrai que la PME est un terrain riche d'intérêt pour les recherches en évaluation de la formation, notamment pour deux raisons que précise Paradas (1992). D'une part, force est de constater que les travaux menés sur la formation ont le plus souvent ignoré le champ de la PME, ceci pouvant être expliqué en partie par le fait que les pratiques de formation ont réellement commencé à se développer dans les PME à la suite des grandes entreprises. D'autre part, « il faut exploiter la caractéristique du petit nombre comme avantage dans une méthodologie d'évaluation » (Paradas, 1992, p. 625). En effet, la complexité et la diversité des variables à prendre en compte sont rendues plus évidentes à l'échelle d'une organisation à taille humaine. Cela permet ainsi d'évaluer la formation au niveau 4 de Kirkpatrick, habituellement le niveau le plus difficile de par la complexité des facteurs à considérer. Cela a d'autant plus de sens que, dans les organisations de petite taille, la plupart des salariés ont l'impression que leur comportement affecte la performance de l'organisation dans son ensemble (Roger, 1985). Ce point est aussi renforcé par le fait que le faible nombre d'employés et, donc, leur proximité permettent à l'information de circuler plus rapidement (moins de filtres et d'intermédiaires) (Paradas, 1991, p. 343 et 345). La collecte de données servant l'évaluation des formations est donc facilitée.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Conclusion

L'objectif de ce chapitre était de montrer que le développement de la formation dans les PME fait face à de nombreuses difficultés et contraintes, ce qu'attestent différentes études (Garand et Fabi, 1996 ; Paradas, 1993a ; Sarnin, 1998). Les recherches sur la formation et l'évaluation de sa performance en PME doivent tenir compte de leurs spécificités. Elles seront donc intégrées dans l'analyse de chacun de nos cas ci-après.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Thèse de Jonathan Pottiez, Lille 1, 2011

CHAPITRE II. RÉSULTATS : DESCRIPTION ET ANALYSES

Ce chapitre, consacré à la présentation et à l'analyse des résultats, est structuré en deux phases :

- **La description et l'analyse « intra-cas »** qui consistent en une présentation de chaque système de formation (une « photographie » précise à un instant T) et une analyse de chaque composante du système et des liens entre ces composantes[208]. Les trois cas seront donc étudiés ici individuellement.
- **La comparaison « inter-cas »** pour identifier et analyser les ressemblances et les différences entre les trois systèmes de formation.

Nous allons successivement étudier les cas CBX, Consult et Plastic. Nous proposerons une présentation et une analyse de chaque cas en respectant la structure logique de chaque système de formation. Nous étudierons ainsi successivement les facteurs de contingence susceptibles d'influencer le système de formation de l'entreprise, les éléments constitutifs de la politique de formation, les pratiques de formation en œuvre et, enfin, les résultats du système.

[208] C'est notamment à l'occasion de ces analyses que nous pourrons évaluer la « performance » de chaque système de formation (ses différents résultats) et identifier les déterminants de celle-ci (facteurs susceptibles d'influer sur les résultats du système).

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

1 Analyse du cas CBX

CBX est une entreprise du secteur bancaire et financier proposant différents types de produits à ses clients et misant sur la proximité avec un réseau d'agences présent au nord de Paris. Créée il y a un peu plus de dix ans, elle est devenue récemment la filiale d'un groupe du même secteur d'activité. Les collaborateurs de CBX ne sont pas tous issus du milieu bancaire et ont des parcours très diversifiés ce qui, en matière de formation, s'apparente à un véritable défi, notamment lors de leur prise de fonction. Peu habitués au formalisme[209], les collaborateurs ont vécu divers changements successifs (changement de système d'information, intégration à un groupe) qui, en plus de modifier l'organisation du travail, ont amené l'entreprise à développer une véritable politique de formation. Cette formalisation, associée à l'essor d'une politique RH globale, a aussi pour objet de réduire les écarts de pratiques entre CBX et son groupe d'appartenance. Au niveau du champ organisationnel investigué, notre étude a porté sur l'ensemble du système de formation de l'entreprise, bien que les interlocuteurs rencontrés fussent majoritairement issus du siège plutôt que des agences.

Dans un premier temps, nous présenterons les facteurs de contingence du système de formation de CBX, puis nous décrirons chacune de ses composantes (politique, pratiques et résultats) et, enfin, nous porterons un jugement sur la performance de ce système.

1.1 Les facteurs de contingence du système de formation de CBX

Rappelons les quatre grandes catégories de facteurs de contingence du modèle de Fabi *et al.* (1993) : les facteurs internes humains, les facteurs internes organisationnels, les facteurs externes commerciaux et les facteurs externes sociétaux. Nous avons appliqué cette typologie au système de formation de CBX et ne présentons ici que les facteurs identifiés par les acteurs ou nous-même comme pouvant influencer tout ou partie du système de formation.

[209] Ce qui peut paraître pour le moins surprenant dans le milieu bancaire, plutôt perçu comme rigoureux et très contrôlé, tout du moins d'un œil extérieur.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

1.1.1 Les facteurs internes humains

Deux facteurs internes humains peuvent influencer un système de formation : **les dirigeants** et **les employés**.

1.1.1.1 Les dirigeants

Deux caractéristiques principales des dirigeants émergent pour le cas CBX : leur **style de management** et leur **intérêt pour les questions de GRH**.

Les salariés perçoivent les dirigeants comme étant proches du terrain et ils l'apprécient : « c'est une petite structure, cela me permet d'avoir des relations proches avec le directoire, et c'est un sentiment partagé » (CBX_11)[210]. C'est ce **style de management** (de proximité) qui permet de conduire le changement et de mettre en œuvre une politique RH visant avant tout la satisfaction du salarié. L'un des salariés reconnaît ainsi un « changement de mentalités » et une « nouvelle impulsion » : « Cela est dû au changement de style de management. L'ancien président du directoire est en retraite. [Le DRH] a toujours été là, mais le nouveau président donne une nouvelle dynamique » (CBX_26). Ce style de management peut ainsi influencer certaines orientations de la politique de formation (objectifs et priorités, notamment), alignées sur la stratégie de l'entreprise (pertinence), tout en favorisant l'engagement du personnel dans celle-ci.

L'ancien responsable formation de CBX évoque aussi « une sensibilité forte dans les ressources humaines » (CBX_03) du DRH, également membre du directoire. Lors de notre rencontre avec ce dernier, à l'occasion de la négociation des modalités de cette recherche, il nous avait dit avec humour que cela devait nous rassurer de faire une étude de cas dans une entreprise où l'on souhaitait intégrer « l'humain » à la formation, au sens où il souhaitait en faire un véritable outil de gestion des hommes et ne pas adopter comme pratique la dépense obligatoire du budget formation, « pas comme à l'armée »[211] (CBX_02). Outre le DRH, le président est également convaincu de la nécessité de la formation. Il avait d'ailleurs souhaité mettre en œuvre le parcours de formation au management qu'il avait lui-même suivi dans son

[210] « CBX_11 » renvoie aux verbatim du onzième entretien que nous avons conduit chez CBX. Cette identification sera utilisée pour chacun des cas. Ainsi, « Consult_04 » renverra au quatrième entretien mené dans le cadre du cas Consult et « Plastic_08 » au huitième entretien mené dans le cadre du cas Plastic.
[211] D'où une approche budgétaire résolument ouverte, comme nous le verrons plus loin.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

ancienne entreprise. D'après l'ancien responsable formation, l'ancien président était très sceptique quant à la mise en place de ce parcours, donc c'est bien le changement dans les membres du directoire qui a permis au projet d'aboutir[212]. En résumé, les dirigeants de CBX sont plutôt « pro-RH » et, de ce fait, favorables au développement des pratiques de formation. Cet **intérêt pour les questions de GRH** peut notamment avoir un impact sur les objectifs et priorités de formation (les dirigeants s'impliquant dans la définition de ceux-ci) et sur les moyens alloués (ex. ressources humaines, financières, institutionnelles, etc.).

1.1.1.2 Les employés

Pour les employés, deux caractéristiques nous ont paru avoir une influence sur le système de formation : leur **profil socio-démographique** et la **présence syndicale**.

Deux caractéristiques des employés de CBX peuvent avoir un impact sur le système de formation : leur **niveau de qualification** et leur **degré de polyvalence**. En voici le détail :

- **Le niveau de qualification** : les employés de CBX ont des profils assez hétérogènes. Rares sont ceux ayant suivi une formation initiale en lien avec le secteur bancaire ou ayant vécu une expérience dans celui-ci. Les employés ont donc plutôt des compétences générales et acquièrent les compétences techniques nécessaires au métier « sur le tas ». Dans certains domaines de compétences, cela peut poser problème, comme l'ont noté plusieurs de nos interlocuteurs selon lesquels le niveau en informatique des salariés de CBX est très faible : « Le niveau de connaissances en informatique chez CBX est faible. On intervient pour tout et rien » (CBX_25). Ce constat rejoint les conclusions d'une étude menée en 2003 par un stagiaire portant sur l'audit des pratiques d'utilisation des outils informatiques. Cela n'est donc pas un facteur facilitant le changement de système d'information. Le niveau de qualification des employés peut ainsi avoir un impact sur la nature des formations proposées (ex. formations visant à consolider/renforcer les connaissances existantes) et, donc, sur les objectifs et priorités de formation, sur les modes de formation à privilégier (ex. recours à la formation « sur le tas »), tout comme sur le volume d'activités de

[212] Cela est d'autant plus important que cette formation en management est l'une des actions de formation les plus importantes mises en œuvre chez CBX, pouvant en amener d'autres (nous verrons en effet plus loin que CBX a essentiellement recours à des modes de formation informels).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

formation et les coûts que cela engendre (donc le degré d'efficience du système de formation).

- **Le degré de polyvalence** : du fait des profils des salariés (rarement des profils bancaires « purs ») et de la taille de la structure, la polyvalence est de mise. « Comme nous sommes dans une petite structure, on peut toucher à plusieurs domaines différents. Ailleurs, peut-être que certaines tâches que je fais seraient confiées à une catégorie supérieure. Par exemple, ici je ne fais pas que de la comptabilité, je fais aussi du financier » (CBX_26). Les salariés de CBX sont ainsi plus des généralistes ou des « poly-spécialistes ». Cette nécessaire polyvalence peut, comme pour le niveau de qualification, influencer la nature des formations dispensées (ex. des formations visant des compétences variées et générales, non spécifiques), donc les objectifs et priorités de formation, et aussi favoriser l'équilibre du système (en développant des compétences de différentes natures).

Notons aussi **une présence syndicale significative** : dans une structure de taille modeste, pas moins de trois syndicats sont en effet représentés (CFTC, CGT-FO, SNB[213]) avec lesquels sont régulièrement signés des accords, dont certains directement liés au thème de la formation du personnel[214]. Il est intéressant de noter que le syndicat CGT-FO était représenté par l'ancien responsable formation, alors délégué syndical, ceci pouvant accroître l'intérêt global des partenaires sociaux pour les questions de formation. Cette forte présence syndicale peut avoir pour incidence des objectifs et priorités de formation visant à former le plus grand nombre de salariés, une attention accrue envers les salariés comme clients principaux de la formation et, donc, un degré élevé d'équité et de conformité du système de formation (les syndicats pouvant veiller avec attention au respect des obligations légales).

Cinq facteurs internes humains ont donc été identifiés chez CBX comme pouvant être significatifs : deux pour les dirigeants (le style de management et l'intérêt pour les questions de GRH) et trois pour les employés (le niveau de qualification, le degré de polyvalence et une présence syndicale significative).

[213] Syndicat national de la banque.
[214] Nous en reparlerons lors de l'évaluation du degré de conformité du système de formation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

1.1.2 Les facteurs internes organisationnels

Trois facteurs internes organisationnels nous ont paru avoir une influence significative sur le système de formation de CBX : l'**identité** de l'organisation[215], sa **structure** et sa **stratégie**.

1.1.2.1 L'identité de CBX

Parmi les éléments identitaires influençant le système de formation de CBX, nous avons retenu la **taille**, le **domaine d'activité**, la **situation financièr**e et la **nature de la propriété**.
Le premier élément identitaire est **la taille** de l'entreprise : l'effectif moyen annuel se situe aux alentours de 200 salariés, ce qui explique la faible formalisation de certaines pratiques de formation, notamment celles relatives à l'évaluation. L'ancien responsable formation déclare : « on le sent parce qu'on est une petite entreprise. Si on était 3 000 collaborateurs, la problématique ne serait peut-être pas la même. Si tu veux, le directoire est en prise directe avec son management, 180 collaborateurs. [Ses membres] connaissent leurs collaborateurs. Donc ils ont vu tout de suite que la mayonnaise avait pris. Ce serait une toute autre approche si on était avec 3 000 collaborateurs. Là, l'évaluation ne serait pas la même » (CBX_03). Cette taille modeste peut avoir pour conséquence des dispositifs méthodologiques et des modes de formation adaptés et moins formalisés (ex. privilégier la formation « sur le tas »). Parallèlement, cette taille même modeste apparaît suffisante pour justifier la présence d'un service RH et, donc, l'allocation de ressources humaines dédiées à la gestion de la formation.

Le second élément identitaire concerne **le domaine d'activité** de CBX. Son métier est en pleine évolution depuis l'intégration au groupe, comme le rappelle un salarié : « On va passer du rachat de crédits vers le rachat de produits hypothécaires » (CBX_12). Cela génère donc des besoins de formation spécifiques (renforcement des compétences afin d'homogénéiser les niveaux des collaborateurs et développement de compétences nouvelles). Il est à noter que certains métiers sont aussi amenés à disparaître dans ce cadre, faisant de la formation une aide potentielle à la reconversion interne des salariés en poste : « On ne fait jamais le tour du métier, mais mon métier est amené à disparaître. Avec l'arrivée de [progiciel], on s'oriente surtout vers une fonction de type "*help desk*" et de développement Web (ex. intranet de l'entreprise), mais l'on n'intervient plus sur le progiciel principal de l'entreprise comme on le

[215] Fabi *et al.* (1993, p. 215) parlent d'identification de l'organisation. Nous préférons le terme « identité » qui est un état, alors que l'identification est un processus.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

faisait avant sur l'AS/400 » (CBX_24). L'évolution du métier de l'entreprise a donc pour conséquences principales des objectifs et priorités de formation également évolutifs (en réponse à ces enjeux RH, organisationnels et commerciaux).

Le troisième élément identitaire est **la situation financière saine** de CBX. Les chiffres de 2008 montrent une entreprise financièrement saine et en croissance (produit net bancaire + bénéfice net comptable). La rentabilité de CBX l'autorise à faire des investissements en formation conséquents, donc à allouer des ressources financières suffisantes à la formation.

Le quatrième élément identitaire est **la nature de la propriété**. L'entreprise CBX a été récemment rachetée par un groupe important, lui permettant de bénéficier des moyens nécessaires au développement de son activité, mais nécessitant aussi de travailler à la formalisation de la structure, de ses politiques et pratiques, ceci afin d'homogénéiser les pratiques au sein des différentes entités du groupe et d'organiser les synergies possibles : « Cela amène la création de nouveaux métiers pour faire comme eux, pour amener le changement » (CBX_20) ; « Ainsi, on n'est plus autonome car en relation avec des experts du groupe. Ainsi, les méthodes de travail changent » (CBX_25). La politique RH de CBX tient compte aussi de cette évolution : « Les ingrédients fondamentaux sont maintenant rassemblés ; le socle nécessaire à l'épanouissement d'une politique RH chez CBX a été adapté à son intégration au sein du [groupe]. » Au niveau de la formation, cela contraint aussi l'entreprise à planifier davantage ses actions et à les budgéter en conséquence, ce que précise la politique de formation de 2008 : « Depuis son entrée dans le [groupe], CBX est également entrée plus globalement dans une démarche pluriannuelle pour la définition chaque année du budget et du plan à 3 ans. » Le fait que CBX appartienne à un groupe peut donc influer sur les objectifs et priorités de formation (*via* un plan de formation pluriannuel par exemple, intégrant le moyen et le long termes), les moyens alloués (notamment au niveau des ressources méthodologiques et financières, et des modes de formation) et favoriser la cohérence du système de formation (notamment dans son lien à la politique RH).

1.1.2.2 La structure de CBX

Trois éléments relatifs à la structure de CBX ont ici été identifiés : le **type structurel**, le **degré de formalisation** et la **présence d'un service des RH**.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

CBX, de par son activité bancaire, est logiquement **une organisation multi-sites** : en plus du siège social (où sont regroupées les fonctions support et administratives), on compte plusieurs agences réparties sur l'ensemble de la zone au nord de Paris, ainsi qu'une plateforme téléphonique délocalisée, intervenant sur l'ensemble du territoire français. Cette dispersion des salariés pose de véritables défis en matière d'organisation des formations, surtout dans une entreprise qui privilégie la formation « sur le tas » et la formation interne. Cette manière de procéder oblige par exemple le personnel du réseau des agences à se rendre régulièrement au siège pour être formé. Surtout, cela nécessite de décentraliser davantage les pratiques de formation, avec comme conséquence possible l'hétérogénéité des pratiques de formation entre les sites et le risque d'un faible degré d'équité du système de formation (tous les collaborateurs n'ayant pas accès aux mêmes moyens de formation).

Ensuite, **le degré de formalisation** est aussi un point d'attention. Avant son intégration au groupe (amenant, par exemple, le développement du contrôle interne), nombre de procédures (de toutes les fonctions) n'étaient pas ou peu formalisées[216]. L'une des conséquences est que chaque unité s'organise par elle-même, avec comme risque de transmettre des informations erronées (même partiellement), parfois dans le cadre de la formation « sur le tas » des nouveaux venus : « Je pense qu'il est nécessaire de formaliser cet accompagnement lors de la prise de poste. Quand je suis arrivé ici, j'ai été surpris par rapport aux pratiques des anciennes banques dans lesquelles j'ai travaillé » (CBX_23). Le risque d'erreurs peut donc s'accentuer avec le temps, au fil du transfert des savoirs réalisé en interne au sein de chaque service. Par ailleurs, le projet de refonte du système d'information nécessite de rassembler une information éparpillée dans les différents services afin d'adapter les modes opératoires (désormais obsolètes) au nouveau progiciel et, ainsi, construire les supports de formation adéquats. Enfin, cette faible formalisation se ressent aussi au niveau des pratiques de formation et à l'aune du vécu des formés. La coordinatrice formation nous expliquait ainsi, au détour d'un couloir, que les salariés de CBX n'étaient pas habitués à être évalués et à avoir un test de connaissances avant la formation. Elle-même s'est dite décontenancée à l'occasion d'une formation en management suivie avec des pairs issus des entités du groupe durant laquelle elle avait été filmée lors de mises en situation. Peu habituée à cet exercice, elle a dit avoir eu un peu peur mais avoir finalement compris l'intérêt de la chose. Cette faible formalisation a donc un impact direct sur les dispositifs de formation prévus dans la politique

[216] Selon le DRH, l'ancien directeur « n'était pas très favorable à la formalisation, à la structuration » (comité formation du 31/01/2007), pouvant expliquer le faible degré de formalisation des pratiques chez CBX.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

de formation, les pratiques de formation mises en œuvre et peut aussi influencer négativement l'efficacité du système de formation (la formation « sur le tas » pouvant contribuer à renforcer de « mauvaises » pratiques professionnelles).

Enfin, signalons **la présence d'un service des RH** composé de cinq personnes. À sa tête se trouve le DRH, également membre du directoire, qui supervise deux départements : celui de la GRH (trois personnes) et l'autre dédié à la formation et à la communication interne (une personne). CBX dispose de ressources humaines (et temporelles, par extension) conséquentes pour mettre en œuvre sa politique de formation et, plus largement, sa politique RH. La personne chargée de la formation peut ainsi se concentrer davantage sur les aspects managériaux (la gestion administrative étant prise en charge) et réfléchir avec les managers opérationnels aux tâches et missions qui peuvent être décentralisées (ex. analyse des besoins, sélection des collaborateurs à former).

1.1.2.3 La stratégie de CBX

En ce qui concerne la stratégie de CBX, seul un facteur a été identifié : la **disponibilité des ressources**.

Un seul élément est relié au système de formation : **la disponibilité des ressources**, et plus précisément, **des ressources humaines**. En effet, CBX a connu durant plusieurs années un roulement de personnel important. Outre le souhait de plusieurs salariés d'aller chercher un travail ailleurs, ce roulement avait pour cause une politique de recrutement orientée vers les CDD (parfois ensuite recrutés en CDI). Mais, plus récemment, en accord avec les ambitions de développement de l'entreprise (et du groupe), l'entreprise recrute davantage de candidats en CDI. Bien que la situation tende donc à changer, ce roulement du personnel a eu pour conséquences néfastes la désorganisation des équipes et la nécessité de reformer « sur le tas » en permanence de nouveaux collaborateurs : « Après il faut former une personne pendant un mois sur le tas, et puis la personne part, et six mois après rebelote… Ça se ressent sur les activités et les résultats » (CBX_11) ; « Un *turnover* important est pénalisant car on doit donner des formations régulières alors que l'on est en sous-effectif » (CBX_27). Ce roulement occasionnait aussi une perte des savoirs, qu'accentuait la faible formalisation déjà mentionnée : « Avant, on avait un fort taux de *turnover*, il y avait donc une forte déperdition du savoir relatif à la maîtrise des outils et il n'y a pas eu de passage de témoin. Par exemple, il

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

n'y avait pas eu de déclaration à la Banque de France pour le FICP, car personne ne savait que ça n'était plus fait » (CBX_28). Le départ des salariés formés « annulait », en quelque sorte, une partie des efforts de formation[217], ceci pouvant être préjudiciable à l'efficacité et à l'efficience du système de formation (qui consomme des ressources sans être aussi efficace qu'il ne pourrait l'être). Cette nouvelle façon de faire favorise aussi la cohérence du système de formation, notamment en lien avec d'autres politiques RH (ex. politique de recrutement).

Huit facteurs internes organisationnels ont donc été identifiés chez CBX : la taille, la nature de la propriété, la situation financière, le domaine d'activité, le type structurel, le degré de formalisation, la présence d'un service des RH et la disponibilité des ressources.

1.1.3 Les facteurs externes commerciaux

En ce qui concerne les facteurs externes commerciaux, les trois facteurs du modèle de Fabi *et al.* (1993) ont été identifiés comme pouvant influencer le système de formation de CBX : l'**économie**, le **marché** et la **technologie**.

1.1.3.1 L'économie

Comme le rappelle le rapport d'activité 2008 de CBX : « Le contexte économique s'est encore dégradé depuis un an : nous sommes aujourd'hui au cœur d'une crise sans précédent, dont nous ne connaissons pas encore toute l'ampleur, la durée et les conséquences. » Ce **contexte économique difficile** a accentué la nécessité pour CBX d'être rachetée par un groupe afin d'être accompagnée dans le redéploiement de son activité. L'activité de l'entreprise, sans être réellement affectée, s'est donc stabilisée après une période de forte croissance. Quel lien avec la formation chez CBX dans un tel contexte ? Selon le DRH, les salariés sont plus réceptifs au changement lorsqu'ils voient que tout ne va pas pour le mieux, ils le vivent moins comme une contrainte, contrairement aux périodes fastes : « La crise nous sert bien au niveau des RH » (CBX_29). Il souhaitait donc faire de 2009 une année « tremplin » et faire de ce contexte économique un facteur facilitateur du changement, y compris lors de la mise en place des projets de formation importants, pouvant donc renforcer

[217] Il s'agit là de la problématique de « l'effet de piratage » mise en exergue par Becker (1964).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

l'engagement du personnel dans la formation. C'est aussi pourquoi les objectifs de formation relatifs à ces changements organisationnels sont prioritaires.

1.1.3.2 Le marché

Les caractéristiques du **marché** au sein duquel opère CBX ont évolué : **l'entreprise diversifie la gamme de produits qu'elle commercialise** (en abordant le marché hypothécaire, par exemple) **et souhaite se développer à l'international**. L'un de nos interlocuteurs est conscient que « Cela passe par une augmentation du nombre de partenaires, une politique marketing plus poussée… » (CBX_28). Mais ce n'est pas tout : les salariés n'ont actuellement pas toutes les compétences permettant de relever ce double défi. De ce fait, des besoins de formation nouveaux vont émerger, notamment pour permettre aux salariés de connaître les caractéristiques des produits à commercialiser, puis de les vendre, en France comme à l'étranger (nécessitant donc le renforcement ou le développement de compétences linguistiques). Le marché et son évolution vont donc induire de nouveaux objectifs et de nouvelles priorités de formation (ex. internationalisation, nouveaux produits, etc.) qui seront alignés sur les orientations stratégiques de l'entreprise (favorisant donc la pertinence du système de formation).

1.1.3.3 La technologie

CBX a besoin de **moderniser son système d'information** (l'AS/400) pour accroître son professionnalisme, accompagner la commercialisation de nouveaux produits, proposer davantage de services à ses clients, etc. Ce changement est généralement bien perçu par les salariés : « Je pense que c'est très positif, c'est un bon technologique, on se professionnalise (ex. on n'utilisera plus des programmes vieux de quinze ans, ils seront plus adaptés, ce qui est mieux pour la traçabilité) » (CBX_28). Cette arrivée va aussi créer de nouveaux métiers et bouleverser l'organisation du travail. Bien entendu, cela va aussi nécessiter d'accompagner les salariés et, donc, de former intensivement, comme en ont conscience plusieurs de nos interlocuteurs : « Cela va nécessiter de la formation et de travailler avec les autres services » (CBX_10) ; « Je sais aussi que le management, l'accompagnement du changement, la formation… vont occuper une place importante » (CBX_25). Pour relever le défi de cette évolution technologique, des objectifs et priorités de formation ont émergé.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Trois types de facteurs externes commerciaux sont donc susceptibles d'influencer le système de formation de CBX : l'économie (contexte économique), le marché (diversification des produits commercialisés et internationalisation) et la technologie (modernisation du système d'information).

1.1.4 Les facteurs externes sociétaux

Seul le domaine **politico-légal** est ici représenté, au travers de deux facteurs : les **obligations réglementaires liées aux formations** et le **système français de la FPC**.

Du fait d'**obligations réglementaires liées aux formations**, CBX doit organiser un certain nombre de formations. En voici quelques exemples :

- Formation traitant des opérations de services et d'instruments financiers dans le cadre de la transposition de **la directive MIF (marchés d'instruments financiers)** en novembre 2007. Cette formation est dédiée spécifiquement à certains métiers.
- Formation à la lutte contre le blanchiment de capitaux et le financement des activités terroristes (Tracfin)[218]. Cette formation est obligatoire pour l'ensemble du personnel.
- Formation à la sécurité incendie, en réponse aux dispositions réglementaires du code du travail (article R. 232-12-21, décret n° 92-333 du 31 mars 1992) qui font obligation à l'employeur de former son personnel à la sécurité incendie.
- Formation à la sécurité, en réponse aux nouvelles normes légales pour les transports de fonds (loi de 2000 sur la mise en conformité des transports de fonds)[219].
- Formation à la sécurité des personnes et des biens, en réponse aux dispositions réglementaires du code du travail (articles L. 231-3-1 et R. 231-32 et suivants) qui font obligation à l'employeur de former son personnel à la sécurité de l'entreprise.
- Formation à la loi Châtel, spécifique aux salariés du centre d'appels.

Les obligations réglementaires sont donc à la fois générales (issues du code du travail et applicables à toutes les entreprises), comme pour les formations « sécurité », ou spécifiques au secteur bancaire et financier. Les lois et règlements influent donc directement sur le volume d'activités de formation (et, indirectement, sur son efficience potentielle[220]) et, donc,

[218] Voir : http://www.tracfin.bercy.gouv.fr
[219] Décret n° 2000-1234 du 18 décembre 2000 déterminant les aménagements des locaux desservis par les personnes physiques ou morales exerçant l'activité de transport de fonds.
[220] Certaines variables utilisées pour opérationnaliser le concept d'efficience étant des indicateurs de quantités de formation (ex. nombre de formés, nombre d'heures de formation, nombre d'actions de formation, etc.).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

sur les objectifs et priorités de formation, dont une partie visera à mettre en conformité le système de formation par rapport à ces obligations réglementaires.

En tant qu'entreprise française, CBX est aussi contrainte par un certain nombre d'obligations légales générales relatives à la gestion de la formation et induites par le **système français de la FPC**. Pour ne prendre que l'exemple du DIF, cette obligation légale peut amener CBX à privilégier certains types de formations comme pouvant être « DIFables ». De façon plus générale, le cadre légal contribue donc à modeler la politique de formation (objectifs et priorités que l'on ne peut passer outre) et les pratiques de formation (ex. dispositifs méthodologiques, modes de formation) de CBX, tout en fixant un seuil de ressources financières à allouer à la formation.

Deux facteurs externes sociétaux et relevant du domaine politico-légal ont donc été mis en exergue : les obligations réglementaires liées aux formations et le système français de la FPC.

Le tableau ci-après récapitule l'ensemble des facteurs de contingence du système de formation de CBX, ainsi que les éléments du système susceptibles d'être influencés[221].

Tableau 56. Synthèse des facteurs de contingence du système de formation de CBX

<table>
<tr><th>Catégories de facteurs</th><th colspan="3">Facteurs identifiés</th><th>Éléments du système de formation influencés</th></tr>
<tr><td rowspan="5">Facteurs internes humains</td><td rowspan="2">Dirigeants</td><td colspan="2">Style de management</td><td>[Politique] Objectifs de formation
[Politique] Priorités de formation
[Résultats] Engagement
[Résultats] Pertinence</td></tr>
<tr><td colspan="2">Intérêt pour les questions de GRH</td><td>[Politique] Objectifs de formation
[Politique] Priorités de formation
[Politique] Moyens (ressources humaines, financières et institutionnelles)
[Politique] Approche budgétaire</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Employés</td><td rowspan="2">Profil socio-démographique</td><td>Niveau de qualification</td><td>[Politique] Objectifs de formation
[Politique] Priorités de formation
[Politique] Moyens (modes de formation)
[Résultats] Efficience</td></tr>
<tr><td>Degré de polyvalence</td><td>[Politique] Objectifs de formation
[Politique] Priorités de formation
[Résultats] Équilibre</td></tr>
</table>

[221] Ces éléments ont été mentionnés précédemment, à l'occasion de la présentation de chacun des facteurs. Il en existe probablement davantage, mais nous présentons ici ceux qui semblent les plus significatifs.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

		Présence syndicale	[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation [Politique] Clients de la formation [Résultats] Équité [Résultats] Conformité
Facteurs internes organisationnels	Identité	Taille	[Politique] Moyens (ressources humaines et méthodologiques, modes de formation) [Pratiques] Degré de formalisation des pratiques de formation (notamment le pilier 5)
		Domaine d'activité	[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation
		Situation financière	[Politique] Moyens (ressources financières)
		Nature de la propriété	[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation [Politique] Moyens (ressources financières et méthodologiques, modes de formation) [Pratiques] Degré de formalisation des pratiques de formation [Résultats] Cohérence (avec la politique RH)
	Structure	Type structurel	[Politique] Moyens (niveau de décentralisation de la fonction formation) [Pratiques] Hétérogénéité des pratiques de formation entre les sites [Résultats] Équité
		Formalisation	[Politique] Moyens (ressources méthodologiques) [Pratiques] Degré de formalisation des pratiques de formation [Résultats] Efficacité
		Présence d'un service des RH	[Politique] Moyens (ressources humaines et temporelles, niveau de décentralisation de la fonction formation)
	Stratégie	Disponibilité des ressources (humaines)	[Résultats] Efficacité [Résultats] Efficience [Résultats] Cohérence
Facteurs externes commerciaux	Économie	Contexte économique difficile	[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation [Résultats] Engagement
	Marché	Internationalisation et élargissement de la gamme de produits commercialisés	[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation [Résultats] Pertinence
	Technologie	Modernisation du système d'information	[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation
Facteurs externes sociétaux	Politico-légal	Obligations réglementaires liées aux formations	[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation [Résultats] Efficience [Résultats] Conformité
		Système français de la FPC	[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation [Politique] Moyens (ressources financières et méthodologiques, modes de formation)

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

1.2 La politique de formation de CBX

Les éléments constitutifs de la politique de formation de CBX dont nous allons traiter sont les objectifs de la politique de formation, ses priorités, ses clients, ses moyens ainsi que son approche budgétaire.

1.2.1 Les objectifs de la politique de formation (*Pourquoi ?*)

Reprenant la typologie des 3P de Meignant (2006, p. 55-70), présentée dans notre cadre théorique, nous analysons l'importance des trois objectifs suivants chez CBX : l'accroissement des performances, l'accompagnement des projets et l'accompagnement des parcours individuels.

1.2.1.1 Performances

Les objectifs de formation centrés sur les performances portent uniquement sur l'accroissement **des performances individuelles dans l'emploi**.

Les formations relevant de ces objectifs sont nombreuses et variées. En voici le détail :

- **Formation à la culture bancaire de base** visant à donner à tous les salariés un niveau de connaissances suffisant sur le métier de la banque et sur l'entreprise et ses produits. Ce module d'autoformation en ligne est qualifié « de formation de base et représente le Sésame d'entrée aux formations suivantes » (projet d'orientations de la politique de formation 2009).
- **Parcours de formation individualisés** en tenant compte des écarts de compétences au sein de chaque métier et de chaque poste (pouvant déboucher sur un diplôme, comme le brevet professionnel banque). Ces parcours doivent notamment permettre de formaliser les formations « sur le tas » (politiques de formation 2008 et 2009).
- **Formations en management** à destination de différents membres de l'encadrement (ex. directeurs fonctionnels, responsables de département, etc.). Il s'agit aussi bien d'un cursus interne complet (plusieurs jours de formation répartis sur plusieurs mois) que de modules spécifiques (ex. conduite des entretiens annuels, communication assertive, techniques de réunion, etc.). Des « piqûres de rappel » sont également proposées, notamment dans le cadre de la préparation des entretiens annuels. Certains

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

modules peuvent aussi être suivis à l'aide d'une plateforme de formation en ligne (*e-learning*), généralement en complément des formations en présentiel.

- **Formations transversales**, notamment **en bureautique**, afin de mettre à niveau les compétences du domaine pour les collaborateurs le nécessitant (ex. traitement de texte, tableur, logiciel de messagerie électronique, etc.) et **en anglais** (*via* un système d'autoformation en ligne adapté en fonction des niveaux et de réunions d'échanges dédiées).
- **Formations aux métiers de la banque**, pour tout membre du personnel en relation avec le client, qu'il s'agisse de formations produits[222] (ex. comptes de dépôts, PEL, CEL, SICAV, SIFU, *revolving*, prêts et garanties, cartes bancaires), réglementaires (ex. les moyens de paiement et le risque, la monnaie fiduciaire et la détection des faux billets, la lutte contre le blanchiment d'argent, la loi Châtel) ou commerciales.
- **Formations spécialisées par métier** (ex. comptabilité, achats), notamment pour le secteur informatique afin d'adapter leurs connaissances et compétences aux évolutions technologiques inhérentes à ces métiers (ex. requêtes SQL sur AS/400, programmation Java).

Ainsi, plusieurs des formations proposées par CBX s'inscrivent dans un objectif de développement des performances individuelles, visant en priorité le nivellement par le haut des compétences des salariés, notamment du fait de l'hétérogénéité de celles-ci[223]. Nous allons toutefois voir ci-après que certaines de ces formations orientées « performance » peuvent simultanément embrasser d'autres objectifs.

1.2.1.2 Projets

Certaines formations dispensées au personnel de CBX ont comme objectif l'accompagnement de la mise en œuvre de **projets**. Pour cette entreprise, ces projets consistent à **réussir un investissement**, à **réussir un changement d'organisation** ou encore à **favoriser l'évolution des métiers**.

[222] Prenant parfois plus la forme de réunions d'information, aux dires de nos interlocuteurs.
[223] Comme nous le verrons plus loin, le profil des collaborateurs de CBX ne correspond pas au profil de l'employé bancaire « type ». Nombreux sont en effet les collaborateurs n'ayant pas suivi un cursus de formation initiale dans le domaine bancaire ou ayant eu une expérience dans ce domaine avant d'entrer dans l'entreprise.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Le premier challenge de CBX auquel est associée la formation est de **réussir un investissement**, en l'occurrence la refonte du système d'information. Un plan de formation adressé à l'ensemble du personnel a donc été établi afin de favoriser une prise en main rapide du progiciel (volet technique) tout en formant les managers à l'accompagnement de leurs collaborateurs durant ce changement (volet humain).

On dénombre aussi quelques formations visant à **réussir un changement d'organisation** dont certaines revêtent une importance forte :

- **Formations pour accompagner la mise en place d'une politique de sécurité**[224] : outre les formations obligatoires pour l'entreprise (ex. sauveteur-secouriste du travail, évacuation incendie), mais pour lesquelles l'inscription se fait sur la base du volontariat, ces formations visent aussi à parfaire la sécurité du personnel en relation avec la clientèle (ex. préparation aux risques d'agressions verbales ou physiques inhérents au métier).
- **Formations pour accompagner la refonte du système d'information** : ces formations portent tant sur le progiciel en lui-même (utilisation et adaptation des méthodes de travail actuelles en fonction de chaque processus métier) que sur la formation des managers à l'accompagnement au changement de leurs collaborateurs (notamment pour rassurer les collaborateurs ayant le sentiment d'avoir « perdu » leur savoir-faire et leur permettre de retrouver des repères). Pour le DRH, la finalité est simple : « réussir le changement » (CBX_02), même s'il est conscient que la formation n'est qu'un des paramètres de cette réussite. Le président attend, lui, « un changement d'état d'esprit » (CBX_07) au niveau du réseau de vente. Ces formations ont donc pour objet de porter le changement organisationnel en cours.
- **Formations pour accompagner les changements informatiques** : bien que d'une ampleur moindre que celles liées au changement de système d'information, fréquemment des actions de formation sont engagées afin d'accompagner les changements de logiciels, « au fil de l'eau » (ex. changement de logiciel de messagerie électronique). Comme pour certaines formations produits, ces formations sont parfois plus assimilées à des réunions d'information animées en interne pour plusieurs interlocuteurs : « Je pense que c'était surtout plus une séance d'information qu'une formation en tant que telle » (CBX_24).

[224] Comprenant, notamment, la rédaction d'une nouvelle charte de sécurité et la présence d'un équipier de 1re intervention, d'un serre-file et d'un sauveteur-secouriste au sein de chaque département.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- **Formation de formateurs** : cette formation externe peut être considérée comme ayant un objectif de réussite d'un changement organisationnel au sens où elle a été proposée aux salariés qui ont intégré la cellule de formation (en vue de devenir formateurs internes).
- **Formation en management** : bien qu'ayant des objectifs de développement des performances, comme expliqué précédemment, elle peut aussi être considérée comme pouvant accompagner les projets. En particulier, cette formation a facilité l'évolution de l'organisation et le développement d'une culture managériale plus forte. Le témoignage de l'ancien responsable formation est particulièrement explicite : « Donc en ce qui me concerne, c'est la formation management qui a été un vecteur pour générer le ciment entre les salariés, pour travailler sur le décloisonnement des entités et des personnes » (CBX_03).

Le dernier type de projet consiste à **favoriser l'évolution des métiers**. Les ambitions sont claires : « Le rôle de la formation sera également d'anticiper l'évolution de CBX, par exemple dans le cadre de son développement à l'étranger, en étant pro-actif et en proposant des actions de formation permettant aux salariés de se préparer à l'avenir » (politique de formation 2009). Les formations en anglais, entre autres, correspondent bien à cet objectif d'accompagnement de l'évolution des métiers vers un marché international.

1.2.1.3 Parcours

Après les formations orientées « performance » ou « projets » viennent des formations ayant des objectifs d'accompagnement des **parcours** des collaborateurs. Trois catégories d'objectifs peuvent être distinguées chez CBX : **l'insertion des collaborateurs**, **la promotion (optimiser les flux)** et **la facilitation des projets individuels**.

La politique de formation de CBX intègre des formations ayant un objectif d'**insertion des collaborateurs**. Il peut s'agir de **formations (plus ou moins formelles) qui consistent à intégrer les nouveaux collaborateurs** (ex. système de tutorat, contrat de qualification) **ou à réintégrer les collaborateurs** ayant dû s'absenter durablement de l'entreprise. Pour ces derniers, la politique de formation 2009 évoque la possibilité de mobiliser des dispositifs comme la période de professionnalisation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Parmi les formations ayant un objectif d'accompagnement de **la promotion** des collaborateurs figure **un cursus complet de formation en management** (neuf jours), à destination de l'ensemble des cadres de l'entreprise[225] et, en priorité, de ceux appelés à manager une équipe. Cette formation figurait déjà dans la catégorie des formations ayant un objectif de développement des performances individuelles dans l'emploi car elle vise aussi bien les cadres déjà en poste (elle vise alors à leur donner les compétences, *a posteriori*, pour occuper leur poste) que ceux qui accèdent à un poste d'encadrement (dans une logique, ici, d'accompagnement de leur promotion)[226]. Cette décision fut aussi la conséquence de l'identification d'un besoin de formation, ainsi que l'explique l'ancien responsable formation : « Alors en 2003, le directoire a constaté une carence au niveau du management. Il y avait aussi une forte demande, il y avait des personnes qui avaient été promues ou des nouveaux managers, qui rencontraient des difficultés et qui travaillaient un peu au *feeling*, qui ne savaient pas exactement comment se positionner, qui se posaient des questions et qui donc avaient du mal à percevoir leur mission en tant que manager » (CBX_03).

Enfin, la dernière catégorie de formation regroupe celles ayant pour objectif de **faciliter les projets individuels**. Chez CBX, il s'agit principalement de **modules de formation proposés au titre du DIF**. On y retrouve ainsi des modules de formation en management et communication, en bureautique (traitement de texte et tableur) ou encore en anglais. L'ancien responsable formation prend l'exemple d'une formation en développement personnel pour expliquer la logique de recours au DIF chez CBX : « La gestion du temps, on peut considérer que c'est un plus, c'est pas quelque chose qui est vital dans le savoir-manager et ça fait partie d'un catalogue DIF. […] Et là c'est vraiment la meilleure solution qu'on puisse proposer au salarié, c'est pas de lui dire "tu vas suivre une formation sur la gestion du temps", c'est de dire "si t'as envie, tu peux dans le cadre de ton DIF", mais on ne l'impose pas. Parce qu'en plus, c'est bien plus facile, c'est un co-investissement » (CBX_03). Ces modules ne visent donc pas l'acquisition de connaissances et compétences directement en lien avec la fonction des formés, mais ils peuvent faciliter l'évolution des salariés dans leurs fonctions actuelles ou à venir (ex. reconversion, changement de métier).

[225] Elle était d'abord destinée aux directeurs fonctionnels, il y a quelques années, avant d'être proposée à l'ensemble des cadres.
[226] Nous verrons que cette situation de formation à objectif double existe aussi pour les deux autres cas étudiés (Consult et Plastic).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Thèse de Jonathan Pottiez, Lille 1, 2011

Afin de ne pas se limiter à une énumération des objectifs de formation de CBX, il nous est apparu important de classer ceux-ci à l'aide d'une grille d'évaluation, représentée par le tableau ci-après[227]. Cette grille précise si l'objectif a été identifié dans un document (ex. programme de formation), s'il a été cité directement par un des acteurs interrogés (qui auront été questionnés sur les objectifs de formation) ou encore si nous avons directement attribué un objectif aux différentes formations. L'évaluation du système de formation de CBX pourra différer selon que l'objectif est fixé *a priori* par CBX ou *a posteriori* par le chercheur, par exemple.

[227] Voici comment lire ce tableau. La première colonne liste les différents objectifs de formation identifiés chez CBX (par catégorie). La deuxième colonne propose de classer ces objectifs en fonction de critères d'évaluation des objectifs (à partir de la légende indiquée sous le tableau). Enfin, la troisième colonne précise la ou les sources d'information principales ayant permis d'identifier les formations et leurs objectifs (si ceux-ci sont précisés). Parfois, une même information peut provenir de différentes sources (ex. politique de formation et propos d'un interlocuteur). Dans ce cas, au niveau des critères d'évaluation, nous avons considéré l'écrit comme ayant une valeur supérieure à l'oral.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 57. Grille d'évaluation des objectifs de la politique de formation de CBX

	Objectifs / Formations	Évaluation					Sources principales
		1	2	3	4	5	
Performances	***Performances individuelles dans l'emploi (perfectionnement individuel)***						
	Formation à la culture bancaire de base		X				Politiques de formation 2008 et 2009
	Parcours de formation individualisés		X				Politiques de formation 2008 et 2009
	Formations en management (dont modules de formation en ligne)		X				Politiques de formation 2008 et 2009
	Formations transversales (ex. bureautique et anglais, dont modules de formation en ligne)		X				Politique de formation 2009
	Formations aux métiers de la banque		X				Politique de formation 2009
	Formations spécialisées par métier		X				Politiques de formation 2008 et 2009
Projets	***Réussir un investissement***						
	Formations accompagnant le changement de système d'information		X				Politique de formation 2008
	Réussir un changement d'organisation						
	Formations pour accompagner la mise en place d'une politique de sécurité	X					Cahiers des charges ; plan de formation dédié ; propositions prestataires
	Formations pour accompagner la refonte du système d'information		X				Politique de formation 2008 ; DRH (CBX_02) ; président (CBX_07)
	Formations pour accompagner les changements informatiques				X		Plan de formation à un nouveau logiciel de messagerie électronique ; collaborateurs (ex. CBX_20 ; CBX_21 ; CBX_24)
	Formation de formateurs				X		Collaborateur formateur interne (CBX_25)
	Formation en management				X		Ancien responsable formation (CBX_03)
	Favoriser l'évolution des métiers						
	Formations en anglais		X				Politique de formation 2009
Parcours	***Les formations d'insertion***						
	Formations d'intégration ou de réintégration des collaborateurs		X				Politique de formation 2009
	La promotion (optimiser les flux)						
	Cursus complet de formation en management				X		Ancien responsable formation (CBX_03)
	Faciliter les projets individuels						
	Modules de formation proposés au titre du DIF		X				Politique de formation 2008 ; ancien responsable formation (CBX_03)
	Total	**1**	**11**	**-**	**4**	**-**	

Légende :
1. Objectif clair, précis, fixé *a priori* et écrit quelque part.
2. Objectif assez vague, fixé *a priori* et écrit quelque part.
3. Objectif clair, précis, fixé *a posteriori* par un acteur.
4. Objectif assez vague, fixé *a posteriori* par un acteur.
5. Objectif attribué par le chercheur.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Cette grille d'évaluation amène un constat majeur : **rares sont les objectifs inscrits dans la politique de formation et formulés de façon précise**. En effet, à l'exception de ceux relatifs à la formation accompagnant la mise en place d'une politique de sécurité, 11 objectifs sur 12 inscrits au total dans les documents de formation se révèlent très vagues. Quant aux acteurs interrogés, ils ont parfois cité des objectifs de formation mais *a posteriori* et sans grande précision, y compris le DRH (ex. « réussir le changement » (CBX_02)) ou l'ancien responsable formation. Il est important de noter que nous avons indirectement aidé à la reconstruction des objectifs de formation à partir des catégories de formation identifiées. Nous avons donc, en tant que chercheur, **induit partiellement des objectifs**. En effet, le manque de précisions dans la formulation des objectifs de formation ne permettait pas de les classer directement dans les catégories proposées par Meignant (2006, p. 55-70). La catégorisation des objectifs de formation de CBX est donc, en partie, le résultat de nos propres interprétations et déductions[228].

Les formations prévues au titre de la politique de formation de CBX s'inscrivent donc au sein de trois catégories d'objectifs de formation (performance, projets et parcours). Il reste à déterminer les formations ou publics prioritaires.

1.2.2 Les priorités de formation (*Quoi ?*)

En lien avec les objectifs décrits précédemment, la politique de formation de CBX a fixé quelques priorités, tant en termes d'**objectifs de formation** que de **populations** à former pour la période considérée.

À partir des documents d'orientations de formation récents (politiques et plans) et des informations livrées par nos interlocuteurs, **cinq priorités** peuvent être mises en exergue :

- **Formations d'intégration** : CBX souhaite renforcer ses dispositifs d'intégration de ses nouveaux collaborateurs, notamment *via* la journée d'intégration et le développement du système de tutorat, mais aussi en formalisant des parcours de formation (jusque là, limités à la formation « sur le tas »).

[228] Par exemple, une formation en management pouvant servir de multiples objectifs (ex. développer les performances et collectives tout en accompagnant les promotions), il nous a fallu opérer des choix quant à sa classification en fonction des éléments de contexte portés à notre connaissance.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- **Formations aux métiers de la banque** : « colmater les brèches » (CBX_06) comme l'annonce le DRH, notamment pour les collaborateurs du réseau des agences (dont les nouveaux entrants), qui n'ont pas été formés depuis longtemps, et ceux du centre d'appels (donc l'ensemble des collaborateurs en relation avec le client). Il s'agit notamment de les former aux produits bancaires et, en particulier, à ceux commercialisés par l'entreprise (ex. PEL, CEL, *revolving*), ainsi qu'aux techniques de commercialisation associées.
- **Formations en management** : l'un des objectifs de la politique de formation est de « Persévérer dans la communication interpersonnelle et accepter la réalité de l'autre, en développant des relations de qualité entre manager et collaborateur » (politique de formation 2009). Le cursus de formation en management et ses différents modules s'inscrivent dans cet objectif.
- **Formations au nouveau progiciel** : dans le cadre de la refonte de son système d'information, CBX fait de la formation de ses collaborateurs à ce nouvel outil une priorité afin qu'ils augmentent leur efficacité.
- **Formations liées aux évolutions du secteur informatique** : découlant de la refonte du système d'information, la formation des informaticiens de CBX a été qualifiée de prioritaire afin de favoriser leur reconversion et leur adaptation aux évolutions technologiques.

Les priorités définies par CBX en matière de formation sont donc nombreuses et embrassent un large éventail de formations et de publics à former. Preuve que l'entreprise souhaite dynamiser sa politique de formation, la plupart des formations évoquées dans cette politique sont reprises dans les priorités.

1.2.3 Les clients de la formation (*Qui ?*)

Après avoir précisé quels étaient les objectifs et les priorités de la politique de formation de CBX, nous allons ci-après rappeler quels en sont les clients[229].

[229] Rappelons que, selon 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). Il précise aussi que, en tant que client final des actions de formation, le salarié est considéré comme étant un client de chaque type d'objectif.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

La politique de formation de CBX ne précisant pas explicitement quels clients elle vise, nous supposons, implicitement, à partir des objectifs décrits précédemment, que les clients visés sont, à quelques modifications près, ceux énoncés par Meignant (2006, p. 75-76). Rappelons qu'il fait correspondre à chaque type d'objectif de la politique de formation un ou plusieurs clients. Le tableau ci-dessous synthétise donc les objectifs de la politique de formation de CBX, les sous-catégories d'objectifs correspondantes et, enfin, les clients visés pour chaque.

Tableau 58. Les clients de la politique de formation de CBX

Objectifs de la politique de formation	**Sous-catégories d'objectifs de la politique de formation**	**Clients visés**[230]
Performances	Performances individuelles et perfectionnement	Les salariés et les managers.
Projets	Projets d'investissement et/ou de changement d'organisation	Les managers et les directions fonctionnelles, et notamment la direction informatique (volet « technique » du projet de refonte du système d'information) et la DRH (volet « humain »).
	Évolution des métiers	La DRH et les directions fonctionnelles.
Parcours	Formations d'insertion et d'accueil	La DRH et les managers.
	L'optimisation des flux promotionnels	La DRH et les directions fonctionnelles.
	La facilitation de projets individuels	Les salariés et la DRH.

Ainsi, la politique de formation de CBX embrassant un large éventail d'objectifs de formation, il est logique que les clients potentiellement visés soient nombreux : les salariés, les managers, les directions fonctionnelles et la DRH. Notons toutefois l'absence de formations ayant des objectifs d'accroissement des performances collectives, pouvant signifier une moindre implication (voulue ou subie) de l'encadrement opérationnel dans l'élaboration d'actions de formation.

[230] Même s'il n'est pas mentionné à chaque ligne, le salarié est considéré systématiquement comme un client de chaque objectif, en tant que destinataire final des actions de formation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

1.2.4 Les moyens alloués à la formation (*Comment et où ?*)

Afin de mettre en œuvre sa politique de formation et d'atteindre les objectifs qui y sont assignés, différents moyens sont alloués au système de formation de CBX. Ceux-ci résultent de choix de formation quant à l'usage de ressources internes ou externes. Ces moyens concernent à la fois **les ressources** allouées (de diverses natures), **les modes de formation** privilégiés, ainsi que **le niveau de décentralisation** en matière de formation.

1.2.4.1 Les ressources allouées à la formation

Huit types de ressources sont alloués au système de formation de CBX afin d'en permettre le fonctionnement : des ressources humaines, méthodologiques, spatiales et temporelles, informatiques, financières, temporelles, institutionnelles, humaines et institutionnelles extérieures. Ces ressources vont être décrites ci-après.

1.2.4.1.1 Les ressources humaines

Les ressources humaines du système de formation de CBX correspondent à l'ensemble des personnes qui participent, directement ou non, au management de la formation. Plusieurs types d'acteurs peuvent être identifiés.

En premier lieu vient la **fonction formation**, correspondant donc à l'ensemble des membres du service formation, voire du service RH pour ceux impliqués dans la formation. Cette fonction, pourtant récente dans l'entreprise, a connu certains bouleversements, du fait notamment du départ du responsable formation (également formateur interne), ayant pour conséquence le démembrement du département formation et communication interne, comme il l'avait prédit : « Alors ça va être à mon avis démembré. C'est pas un gros démembrement parce que déjà il y avait déjà eu des liens transversaux entre les différentes entités, entre le département gestion des ressources humaines et d'autres entités » (CBX_03). La fonction formation, désormais « éclatée », est donc animée par les acteurs suivants :

- **La coordinatrice formation** : nommée par le directoire, elle est désormais l'interlocutrice principale pour tout ce qui concerne la formation. Nouvelle dans le métier de la formation, elle est issue du réseau commercial. Elle dit être débordée car devant alterner les phases « terrain » (animation de formations, mise en place de

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

formations…) et celles nécessitant plus de recul pour avancer sur certains dossiers (rédaction du bilan de formation annuel, préparation de la politique de formation…) (CBX_29). De plus, elle dit travailler un peu à l'aveugle car la responsable du personnel, dont elle dépend en partie, est très prise et n'a pas le temps de lui communiquer les informations.

- **La responsable du personnel** : celle-ci assume la GRH et la gestion administrative du personnel (y compris la gestion administrative de la formation). Elle est considérée par la coordinatrice formation comme la « vraie responsable formation » (CBX_30). Elle encadre un technicien paie et une chargée du recrutement et de la gestion des carrières.
- **Le DRH** : membre du directoire, il s'implique dans un grand nombre de projets[231] et n'hésite pas à valoriser ses collaborateurs et à les rassurer en cas de doute. Il leur donne sa confiance[232] et se montre ouvert à toutes propositions d'améliorations.
- **Les stagiaires-alternants en formation** : ponctuellement, l'équipe peut être complétée par un(e) stagiaire spécialisé(e) en GRH ou formation, à l'occasion de missions portant sur l'ingénierie de formation, la GPEC, etc.

Viennent en complément de ce noyau dur des **formateurs internes** qui vont s'investir dans la formation interne à différents degrés :

- **Les membres de la cellule de formation** : cette cellule de huit personnes, créée à l'initiative de la direction, regroupe des salariés de l'entreprise ayant accepté d'animer des formations internes à côté de leur activité principale[233]. Certains forment plus que d'autres et peuvent aller jusqu'à dispenser une formation en management (qu'ils auront suivie) aux cadres de l'entreprise ou encore animer une formation à la sécurité pour les responsables d'agences qui devront ensuite former leurs collaborateurs. La coordinatrice formation en fait naturellement partie, accompagnée d'un collègue qui a une activité de formateur particulièrement intense durant cette phase de changement organisationnel.

[231] Il a par exemple suivi un séminaire de formation à l'accompagnement du changement afin de « décrisper » certaines situations de blocage.
[232] Lors des discussions relatives à la rédaction de la politique de formation, le DRH a indiqué à la coordinatrice formation qu'elle pouvait présenter la première mouture de cette politique à la responsable du personnel, car si cette dernière ne l'approuvait pas, il y aurait de grandes chances qu'il fasse de même (CBX_29).
[233] Le procès-verbal d'une réunion de CE (21/10/2003) précise que ces 8 personnes ont été « choisies en fonction de leur possibilité de rayonner dans un domaine d'activité précis », « s'inscrivent dans la politique déontologique de la formation » et « ont été recensées en fonction de leur sens de la pédagogie. » Les membres de la cellule ont aussi suivi une formation de formateurs (CBX_25).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- **Les managers** peuvent endosser aussi, durant un temps, la casquette de formateur, dans le cadre de formations à la sécurité et surtout, spécifiquement, dans le cadre du projet de changement du système d'information. Comme cela a été décidé lors d'un comité formation (13/02/2007), « Chaque manager aura la charge de former son service », après avoir été formé lui-même au nouveau progiciel, le tout sous la supervision d'un formateur interne et d'un formateur de la société éditrice du progiciel acquis. Ils utilisent pour cela la méthode dite « d'équivalence »[234] et des supports de formation conçus, au moins partiellement, par les directeurs fonctionnels (donc les N+1 des managers). Ces managers occupent aussi un rôle important dans la formation « sur le tas » de leurs collaborateurs, notamment pour l'intégration des nouvelles recrues.

Qu'il s'agisse des formateurs internes ou des managers, CBX privilégie clairement la formation de petits groupes chargés ensuite de « redistribuer » la formation au plus grand nombre. Comme l'avait proclamé le DRH lors d'un comité RH (28/09/2006), « il faut garder à l'esprit que nous sommes les spécialistes de la restructuration et qu'à ce titre nous avons les connaissances techniques en interne pour former les collaborateurs. » Aussi, certains choix relatifs à la formation interne s'avèrent discutables selon les salariés eux-mêmes. L'un d'eux s'interroge ainsi quant à sa place au sein de la cellule de formation : « Je ne sais pas si je fais encore partie de la cellule de formation (rires), j'imagine que oui, mais je ne pense pas que ça serait judicieux de m'y mettre, ma valeur ajoutée est ailleurs. Si je donne une formation sur deux jours, le temps de la préparer ça va me prendre une semaine en tout… je pense que j'aurais plus de valeur ajoutée ailleurs » (CBX_25).

Enfin, le système de formation de CBX compte parmi ses rangs des **parrains et tuteurs** : les tuteurs accompagnent les nouvelles recrues sur les aspects métiers (formation « sur le tas ») et les parrains/marraines interviennent sur les autres aspects. La politique RH présente ainsi ce dispositif d'accueil : « Nous n'avons jamais une deuxième chance de faire une bonne impression, chaque salarié fait l'objet d'une procédure d'accueil le jour de son arrivée et bénéficie du système de parrainage : un parrain ou une marraine est "attribué" à chaque

[234] Un document décrivant le plan de formation aux utilisateurs du progiciel présente ainsi cette méthode : « Lors de ces formations, assurées par chaque manager, la méthode dite "d'équivalence" doit dans la mesure du possible être utilisée, c'est-à-dire donner des explications sur comment je travaille aujourd'hui, quels sont mes repères, et demain, avec la nouvelle application, comment vais-je travailler, quelles seront les équivalences, ma nouvelle organisation. »

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

salarié entrant. Il aide à l'intégration du nouvel embauché dans ses besoins quotidiens (organisation entreprise, restaurants, etc.) contrairement au tuteur qui a lui un rôle de formateur. » Le parrainage concerne uniquement les recrues, alors que le tutorat s'applique tant aux nouvelles recrues qu'aux salariés promus (ex. changement de service) dans une logique de « circuit de formation individuel avec à chaque fois validation par le tuteur désigné » (PV du CE du 21/10/2003). L'objectif des parrains et tuteurs est donc de « favoriser l'intégration des nouvelles recrues ou l'accompagnement des mouvements de personnel » (PV du CE du 25/11/2003). À terme, il y a une volonté de formaliser davantage le parcours de formation de la nouvelle recrue, même si « les managers ne sont pas enthousiastes pour le moment, car ils estiment que cela ne fait pas partie de leur job » (CBX_30).

D'autres acteurs pourraient encore venir renforcer l'équipe en place à l'avenir, à commencer par des **référents formation** qui seraient « un appui pour dispenser des formations spécifiques » (ex. formation en fiscalité) (politique de formation 2009).

1.2.4.1.2 Les ressources méthodologiques

Le système de formation de CBX dispose d'un certain nombre de ressources méthodologiques qui correspondent à des choix de pratiques de formation définis dans le cadre de la politique de formation. Pour l'ensemble des cas étudiés, nous avons catégorisé ces choix en quatre types de dispositifs : les dispositifs d'analyse des besoins, de formation et d'information, d'évaluation et de communication. Nous allons étudier ci-après les choix de CBX en la matière.

1.2.4.1.2.1 Dispositifs d'analyse des besoins

Pour identifier les besoins de formation de ses salariés et alimenter le plan de formation, la politique de formation de CBX prévoit plusieurs méthodes et outils.

La première source d'information, classique, est **l'entretien annuel d'évaluation**[235]. À l'occasion de ces entretiens annuels les salariés peuvent demander unilatéralement des

[235] Appelé aussi entretien d'appréciation, entretien d'accompagnement, entretien de mise au point ou entretien de management selon les sources. Il est probable qu'un même dispositif nommé de cinq manières différentes au fil des documents et des années puisse entretenir une certaine confusion dans l'esprit du personnel.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

formations : « J'avais demandé à suivre la formation en comptabilité. J'avais demandé à suivre les autres formations » (CBX_14). Les managers peuvent aussi proposer directement des formations : « On a des entretiens annuels avec les N+1 ou N+2, ou le responsable de service, pour savoir vers quoi évolue-t-on. On m'a alors proposé une formation et, il y a trois/quatre mois, ma responsable m'a dit "on va t'inscrire" » (CBX_12). Parfois, les formations sont aussi décidées d'un commun accord : « On avait parlé des projets à venir, je lui avais exprimé ma volonté de rester dans le pôle intranet, donc Java est arrivé sur la table » (CBX_22).

Dans le cadre de ces entretiens, les managers peuvent aussi mobiliser **des outils de GPEC** afin d'identifier d'éventuels écarts de compétences et envisager des actions de formation ciblées, ainsi que le précise la politique de formation de 2009 : « Les managers vont rencontrer individuellement chaque collaborateur de leur équipe et présenter, *via* les fiches de poste, leur mission, ainsi que les compétences requises pour chaque emploi. Lors de ces entretiens, les échanges entre manager et collaborateur vont permettre d'analyser les éventuels écarts de compétence, qui à leur tour vont permettre la mise en place de parcours de formation individuels et collectifs. » Toutefois, comme le précise ce même document, les fiches de poste (comportant les compétences requises par métier) sont encore en cours de création (ce qui est l'une des préoccupations des salariés soulevées dans le baromètre social récemment mis en place).

Il existe également un deuxième type d'entretien distinct de l'entretien annuel et nommé **entretien professionnel de gestion de carrière**. Il correspond à l'entretien professionnel tel que l'a défini l'ANI en 2003. Le collaborateur qui en fait la demande a la possibilité de rencontrer un membre du département RH afin de faire le point sur sa carrière et son projet professionnel et, le cas échéant, d'envisager des actions de formation adéquates.

Autre outil permettant d'identifier les besoins de formation : **le bilan de compétence interne**. La politique RH le présente ainsi : « le bilan de compétence est destiné dans un premier temps aux salariés du réseau, il fait suite à différents entretiens avec des salariés qui souhaitaient évoluer. Il a pour objectif de faire un bilan des compétences des salariés à une date donnée et de permettre de déterminer les formations à mettre en place. » Comment se matérialise-t-il ? Il peut prendre plusieurs formes comme le précise la coordinatrice formation. Ainsi, ce peut être « un QCM avec des questions sur le secteur bancaire, du crédit, CBX, etc. » (CBX_04) ou

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

encore « des jeux de rôles » où des formateurs « jouaient le rôle du client, afin de faire le point sur les compétences des salariés (ex. connaissance des produits, techniques de vente…), notamment pour décider ou non de promotions (ex. passer de guichetier à conseiller) » (CBX_30). Mais à en croire la coordinatrice formation, ce bilan ne serait plus en œuvre depuis deux ans. Le recours à celui-ci fut donc ponctuel mais il demeure mobilisable, le cas échéant.

Enfin, en dehors de ces dispositifs plus formalisés vient s'ajouter une **analyse des besoins par le N+1**, seul, comme en témoigne la coordinatrice formation : « Par exemple, pour le centre d'appels, l'analyse des besoins se fait par le N+1 » (CBX_04). Il s'agit donc dans ce cas de besoins collectifs de formation car liés à une population en particulier.

1.2.4.1.2.2 Dispositifs de formation et d'information

Pour former ses collaborateurs, en plus des différents modes de formation tant internes qu'externes[236], le système de formation de CBX intègre en complément quelques dispositifs de formation et d'information.

CBX mobilise d'abord **différents dispositifs de formation en ligne**. L'entreprise utilise pour cela deux plateformes d'autoformation propriétaires[237] ainsi qu'une base de ressources pédagogiques. La première plateforme (*Crossknowledge*), récemment mise en œuvre, propose un nombre élevé de modules de formation en management. L'entreprise réfléchit à créer deux cursus de formation en ligne sur cette thématique : l'un à la suite du cursus en présentiel afin de le compléter, de valider les acquis et d'organiser des « piqûres de rappel » ; l'autre pour aider les managers débutants en attendant qu'ils suivent le cursus en présentiel. La seconde plateforme (*GlobalEnglish*) propose des modules de formation en anglais et est utilisée depuis 2007 par CBX. L'objectif est de préparer les collaborateurs à la maîtrise de l'anglais comme langue professionnelle, du fait de l'internationalisation de l'entreprise. Enfin, l'entreprise a aussi accès à une banque de ressources pédagogiques mise à disposition par le Centre de formation de la profession bancaire (CFPB). Il s'agit d'une formation en ligne sur les produits et services bancaires, proposant des fiches documentaires, des tests d'entraînement ainsi que

[236] Ces modes de formation seront détaillés plus loin.
[237] Développés par différents éditeurs connus du marché, elles sont proposées à la location sous forme d'abonnements (généralement en fonction du nombre d'utilisateurs qui s'y connecteront).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

des cas pratiques. Comme il est écrit dans la politique de formation 2009, « Le développement de ces formations *e-learning* nécessitera l'adhésion et l'accompagnement du manager, mais également des moyens techniques comme la mise à disposition de "labo *e-learning*" pour apprendre en toute sérénité. »

Outre ces dispositifs de formation en ligne, les collaborateurs de CBX ont la possibilité d'accéder à une **documentation de formation** relativement dense, tels que des supports de formation (ex. module d'autoformation sur la culture générale bancaire, formation au nouveau progiciel pour chacun des domaines d'application), y compris ceux remis lors des formations internes (ex. formation en management), des fiches produits (utilisées à titre de rappel pour le personnel et aussi comme supports de formation), des ouvrages (ex. programmation en GAP 3[238]), des référentiels de pratiques, des manuels de procédures et modes opératoires (utiles aussi pour former les nouvelles recrues), etc. Ces documents sont mis à la disposition du personnel sur un outil de gestion documentaire, accessible *via* l'intranet de l'entreprise, qui répertorie les documents par processus de l'entreprise.

CBX souhaitant internaliser au maximum ses formations[239], ces deux dispositifs s'inscrivent bien dans cette logique en offrant la possibilité aux salariés d'apprendre en toute autonomie ou en complément d'une formation en présentiel.

1.2.4.1.2.3 Dispositifs d'évaluation

Quels dispositifs sont mis en œuvre par CBX pour évaluer l'efficacité des formations proposées ses salariés ? Étudions les pratiques d'évaluation des formations avec pour référentiel les quatre niveaux d'évaluation de Kirkpatrick (1994).

1.2.4.1.2.3.1 Niveau 1 : réactions (ou satisfaction)

Une **évaluation de la satisfaction** des formés à l'issue des formations est prévue et quasi-systématique selon nos interlocuteurs. Cette évaluation prend la forme d'un questionnaire d'appréciation distribué en fin de formation aux participants, à remplir anonymement et à retourner au département RH ou au département formation. Ce questionnaire comporte 14

[238] Langage de programmation utilisé pour effectuer des requêtes sur le système AS/400.
[239] Comme nous le verrons un peu plus loin lors de la présentation des modes de formation privilégiés de CBX.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

questions fermées, regroupées en trois catégories (« Méthodes pédagogiques », « Contenu de la formation », « Animation de la formation »), et une question ouverte libre (« Commentaires et suggestions »). Il s'agit donc d'un questionnaire classique dont les limites sont connues, à commencer par la rapidité avec lequel il est généralement complété en fin de formation : « On a eu un questionnaire pour dire ce que l'on pensait du formateur, de la salle, etc. C'était un QCM, en fin de formation… "y est l'heure !" (rires) » (CBX_13). Par ailleurs, cette évaluation sert aussi parfois à vérifier que les formations internes ont bien été données par les managers, comme l'atteste un document décrivant le plan de formation à la sécurité : « Il ne s'agit pas d'établir un contrôle inquisiteur (exemple : votre chef vous a-t-il donné telle ou telle formation ?) mais il s'agit d'établir un sondage d'évaluation de la formation (exemple : êtes vous en mesure d'appliquer la norme untelle ou untelle de sécurité ?). Ce "sondage" permettra quand même de vérifier si la formation a été octroyée. »

1.2.4.1.2.3.2 Niveau 2 : apprentissages

Une **évaluation des acquis** est ponctuellement menée. Pour les formations concernées (ex. incendie, sécurité, lutte anti-blanchiment d'argent), l'évaluation prend la forme d'un QCM distribué aux participants à la fin de la session ou dans les jours suivants la fin de celle-ci par un membre de l'équipe formation. L'exploitation des QCM est ensuite réalisée par le département RH ou par le comité d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail (CHSCT) (dans le cas de formations à la sécurité). Pour certaines formations (ex. module « culture générale bancaire » en ligne), c'est le manager qui est chargé d'évaluer les acquis en mettant le collaborateur formé en situation. Enfin, pour les formations réglementaires, comme celle portant sur la lutte contre le blanchiment d'argent, l'évaluation des acquis s'inscrit dans un cadre légal et est donc obligatoire. L'évaluation est alors plus ou moins formalisée : « Pour la formation blanchiment d'argent, chaque année deux ou trois personnes sont sélectionnées au hasard et on leur donne un questionnaire auquel ils doivent répondre afin de voir ce qui a été retenu de la formation. Moi j'ai eu l'occasion d'y répondre l'année passée » (CBX_18).

1.2.4.1.2.3.3 Niveaux 3 et 4 : comportements (ou transfert des acquis) et résultats

CBX n'évalue ni le transfert des acquis des formations, ni leur impact sur les résultats opérationnels de l'entreprise.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

1.2.4.1.2.4 Dispositifs de communication

Dernier type de dispositif mis en œuvre chez CBX : les dispositifs de communication sur la formation. Deux d'entre eux ont été identifiés.

Tout d'abord, l'entreprise dispose d'un **journal interne** (quatre pages) proposant régulièrement des articles et informations sur les formations accessibles (au titre du DIF notamment), sur les démarches de formation en cours et à venir (dans le cadre de la refonte du système d'information) et des pratiques de GRH connexes (par exemple, sur les entretiens annuels). Cet intérêt marqué pour la formation est peut être dû au fait que l'ancien rédacteur en chef était l'ex-responsable formation.

En plus de ce canal d'information a été mis en œuvre **un plan de communication sur le DIF** du fait de la volonté de la direction de communiquer sur les modules de formation accessibles dans ce cadre. Concrètement, un listing de ces modules est accessible *via* différents canaux (journal interne, courriel) et les partenaires sociaux ont été informés. L'ancien responsable formation nous explique les tenants et les aboutissants de ce plan de communication : « Oui, il y a eu un gros effort de communication vis-à-vis de l'ensemble des salariés. Je crois qu'on ne peut pas faire plus au niveau de toute la communication, parce qu'après ça pourrait être mal vécu en disant "le DIF c'est devenu un plan de formation déguisé, ils nous en parlent tellement que quelque part c'est parce que la direction veut nous faire prendre nos droits à DIF", donc il ne faut pas aller au-delà de ce qu'on a fait, je pense, mais ça c'est un point de vue tout à fait personnel. On a fait des articles, on a fait une édition spéciale du journal interne, on a fait une plaquette présentant le DIF qu'on a envoyée à tous les salariés de CBX, je ne connais pas beaucoup d'entreprises qui ont fait ça. Tous les ans, on fait un courrier personnalisé où on communique, c'est la loi je le sais, n'empêche que nous c'est vraiment une lettre personnalisée, c'est pas un récapitulatif sur un bulletin de paye, c'est vraiment une lettre personnalisée qu'on envoie aux salariés en disant : "voilà vos droits à DIF." On en parle avec les partenaires sociaux, on a fait, c'est pas un effort, mais on a fait vraiment une communication aux partenaires sociaux. Je pense que aller au-delà, ça dénaturerait l'approche DIF qui en fait est quand même une démarche personnelle de collaborateur quoi » (CBX_03).

Ces efforts de communication en matière de la formation devraient donc, logiquement, favoriser l'implication des salariés dans leur formation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

1.2.4.1.3 Les ressources spatiales et matérielles

En réponse à son souhait d'internaliser au maximum les formations, CBX doit prévoir les ressources spatiales et matérielles qui permettront à ses formations internes d'être dispensées.

L'entreprise possède ainsi **des salles de formation** (trois, précisément) régulièrement utilisées tant par les formateurs internes que par les formateurs externes lorsqu'ils animent des formations en intra-entreprise. Cette centralisation des formations internes au siège oblige les salariés du réseau à se déplacer, d'où une certaine logique d'organisation des sessions comme nous l'explique un salarié : « On centralise tout à Lille. Certains se lèvent tôt (par exemple, ceux du réseau hors de Lille), donc on forme des groupes de travail par compétences/métiers » (CBX_13). Globalement, ces salles donnent satisfaction aux salariés formés, à quelques exceptions près : « on a fait des formations à moitié dans une pièce bruyante, dans un couloir, dans un service (avec tous les inconvénients que l'on connaît en termes de bruits et de dérangements divers)… C'est parce que l'on a fait des jeux de rôles, donc on a dispersé des groupes dans l'établissement et il fallait trouver des lieux pour les mener à bien… » (CBX_14) ; « C'est une bonne salle, mais il n'y avait pas de stores donc le soleil sur les écrans ça n'est pas évident… » (CBX_22) ; « celle-ci était divisée en deux (une cloison nous séparait), et qu'il fallait donc faire attention à ne pas gêner à côté » (CBX_27).

Également, **le matériel de formation** peut faire parfois défaut : « On avait eu aussi une formation au logiciel *mail*, j'ai oublié d'en parler. Là on avait un PC pour deux » (CBX_13) ; « Ce sont les anciens PC de l'entreprise qui sont en salle de formation… des 466 MHz ! Ça doit aller pour les formations en général, mais pour faire tourner Java… » (CBX_22) ; « Il y a parfois des problèmes de matériel. Par exemple, le vidéoprojecteur c'est arrivé qu'il était déjà réservé, et comme il n'y en a que deux, c'était mort » (CBX_26). L'un des formateurs de la cellule de formation explique ainsi avoir organisé les salles « avec les moyens que l'on a » (CBX_25).

1.2.4.1.4 Les ressources informatiques

Les ressources informatiques du système de formation de CBX sont relativement limitées, au sens où il n'y a pas, par exemple, de logiciel dédié à la gestion de la formation (ce sont les traditionnels traitement de texte et tableur qui sont utilisés pour créer les documents et outils

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

nécessaires à sa gestion). Il existe toutefois **un intranet** qui comporte une partie « gestion documentaire » où l'on retrouve différents documents RH et formation, et notamment les différents supports d'autoformation liés au module « culture générale bancaire » ainsi que d'autres documents pouvant servir à l'apprentissage (ex. lexique bancaire).

1.2.4.1.5 Les ressources financières

Quelles ressources financières sont allouées au système de formation de CBX ? Le tableau suivant apporte quelques réponses chiffrées.

Tableau 59. Les ressources financières allouées à la formation chez CBX

Indicateurs de coûts de la formation	Années	
	2007	**2008**
Contribution du plan de formation (0,9 %)	98 701 €	115 997 €
Contribution professionnalisation (0,5 %)	25 055 €	29 469 €
Financement du congé individuel de formation (0,2 %)	11 660 €	13 418 €
Total du budget formation	135 416 €	158 884 €

D'après les chiffres présentés ci-dessus, le budget formation de CBX est à la hausse entre 2007 et 2008, progressant d'environ 17,3 %. Dans le cadre de ses projets de formation majeurs (ex. management et refonte du système d'information), CBX se donne donc les moyens de ses ambitions.

1.2.4.1.6 Les ressources temporelles

Pour avoir une idée de l'importance de la formation au sein de CBX, il est aussi important d'évaluer les ressources temporelles qui sont allouées à son système de formation. Ces ressources peuvent être distinguées selon deux types de temps : **le temps consacré à la formation du personnel**, d'un côté, et **le temps consacré au management de la formation**, de l'autre.

Concernant **le temps accordé à la formation du personnel**, nous pouvons noter le temps alloué par CBX à la formation « sur le tas » des collaborateurs (entrants ou déjà en poste). Cette formation peut durer plusieurs semaines, voire plusieurs mois, même si, aux dires de

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

certains salariés, ce laps de temps demeure encore trop court : « On n'a pas le temps de former le dernier arrivé. Il faut toujours être rapide pour qu'il soit efficace de suite. Soit on le forme sur le poste et on a le risque d'être toujours dérangé, soit on le forme dans une salle à part. En plus, certains font des erreurs car ils manquent d'informations. Il faudrait donc prendre plus de temps pour les former au mieux » (CBX_15) ; « Une journée sur Java, en autoformation… et si on n'a pas le temps, tant pis ! » (CBX_22) ; « On n'a pas le temps d'apprendre, alors on fait souvent appel au système D » (CBX_26). Notons toutefois le fait que l'entreprise souhaite formaliser ce mode de formation informel, ce qui pourrait aboutir à un accroissement du temps qui y est consacré[240].

Aussi, en ce qui concerne **le temps consacré au management de la formation**, celui-ci est nécessairement réduit de par le manque de temps accordé à la formation, du fait, principalement, de la faible disponibilité de l'équipe formation : le responsable formation a quitté l'entreprise et la responsable du personnel (responsable formation « par intérim ») est déjà très occupée par la partie « gestion administrative » de la formation et n'a pas le temps de communiquer les informations à la coordinatrice formation (chargée de prendre la relève sur les dossiers formation). Quant à cette dernière, étant nouvelle dans le métier, elle suit des formations (RH, formation et management) pour se remettre à niveau, limitant donc d'autant son temps de présence dans l'entreprise. Même si, afin de se rendre disponible, elle a négocié avec le DRH le fait d'arrêter son cycle de formation en management (trop consommateur de temps car totalisant 11 jours de formation), force est de constater que cette instabilité de l'équipe ne permet pas de consacrer le temps nécessaire au management de la formation.

Le système de formation de CBX est donc plutôt « pauvre » en ressources temporelles : les salariés manquent de temps pour se former et l'équipe RH-formation, bien qu'assurant toute la gestion administrative de la formation, a bien du mal à se poser et à se consacrer à des questions managériales en matière de formation. Il est toutefois fort possible que cette situation soit temporaire car l'entreprise vit actuellement des changements organisationnels profonds qui occupent l'ensemble des strates de l'entreprise. Une fois ces changements passés et une fois l'équipe formation consolidée et les pratiques de formation formalisées, il est probable que le système dispose des ressources temporelles nécessaires à son fonctionnement.

[240] Nous détaillerons plus loin, à l'occasion de la présentation des modes de formation, cette volonté de CBX de formaliser davantage la formation « sur le tas ».

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

1.2.4.1.7 Les ressources institutionnelles

Les ressources institutionnelles constituent, en quelque sorte, différentes formes de soutien et d'appui de l'organisation en faveur de la formation du personnel. Au sein du système de formation de CBX, nous avons pu en identifier de deux sortes : **la création (et le développement) de la fonction formation à l'initiative de la direction générale** et **l'organisation et la tenue de réunions, groupes et comités dédiés à la formation**.

Signe fort de la reconnaissance de l'importance de la formation comme atout stratégique de l'entreprise, **la création de la fonction formation à l'initiative de la direction générale** constitue bien un soutien organisationnel explicite en vue du développement de la formation. C'est en 2002, dans le cadre d'une lettre de motivation « Formation » adressée au CE, que la direction de CBX a décidé la création d'un département qui serait chargé de la formation et de la communication interne (et la nomination de celui chargé de sa structuration). En plus de rationaliser la formation par la création d'une entité spécialement dédiée, l'objectif de la direction générale était double : développer la culture d'entreprise et organiser le partage de l'information. C'est à la suite de cette création que fut écrite la première véritable politique de formation de l'entreprise. L'ancien responsable formation nous a dressé un rapide historique de cette création : « J'ai créé ce département, il n'y avait pas de structure, d'entité au sein de CBX pour gérer la formation préalablement. C'était géré par le service qui gérait les ressources humaines. Il y a eu une volonté du directoire, c'était en 2002, de créer un département spécifique pour gérer la formation. Ça a été d'abord un service, ensuite ça a été un département. On a réfléchi dans un premier temps au positionnement de la formation, avec l'élaboration de règles d'or pour la formation, comment structurer la formation au sein de CBX, ça a été notre premier travail. La particularité aujourd'hui c'est que c'est un département qui existe et qui meurt parce que je quitte l'entreprise le 28 février, tu le savais ? » (CBX_03). Ainsi qu'il le souligne, le département a évolué depuis son départ, sans toutefois complètement disparaître car la direction a nommé une coordinatrice formation chargée de poursuivre les missions assignées à ce département pour, probablement, devenir ensuite responsable formation titulaire[241]. Malgré ces changements, nous pouvons donc remarquer le soutien réel de la direction dans la création, le développement et le maintien de la fonction formation chez CBX.

[241] Elle est pour le moment supervisée par le DRH et la responsable du personnel, en attendant d'être complètement autonome.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Le deuxième soutien organisationnel visible est **l'organisation et la tenue de réunions, groupes et comités dédiés à la formation**. Nous les considérons comme des ressources institutionnelles au sens où des membres de la direction y assistent régulièrement, preuve d'un intérêt notable pour les questions de formation. Quatre types d'évènements ont pu être identifiés :

- **Des comités formation** réunissant des membres du service RH et formation, des directeurs et responsables fonctionnels et, ponctuellement, des membres de la direction afin de travailler sur le volet « formation » du projet de refonte du système d'information[242]. La coordinatrice formation en précise les enjeux : « Le salarié doit adhérer à l'outil. Il faut le "vendre". Alors comment s'y prendre ? C'est le débat qu'on aura au comité formation. On comptera beaucoup sur des leaders, sur les chefs de service » (CBX_04).
- **Des comités RH** qui réunissent des membres du service RH, dont le DRH (membre du directoire) et, parfois, l'ensemble du directoire. Les échanges portent sur différents sujets RH, dont la formation[243].
- **Des groupes de pilotage formation** auxquels assistent le responsable formation et des membres du directoire (dont le DRH ou le président). L'objet est de valider le contenu de certaines formations (ex. sécurité des personnes et des biens, formation incendie), la méthodologie, la constitution des groupes, le planning, etc.
- **Des réunions sur l'accompagnement au changement** réunissant des membres du service RH et formation (dont le DRH) et des directeurs fonctionnels. Entre autres sujets figure, par exemple, la présentation du projet de la stratégie de formation dans le cadre de la refonte du système d'information.

Ces deux types de ressources institutionnelles correspondent donc à diverses formes d'aides organisationnelles au fonctionnement du système de formation de CBX. Elles sont complétées par des ressources humaines et institutionnelles extérieures, qui constituent la dernière catégorie de ressources.

[242] Il était prévu qu'un comité formation se tienne toutes les trois semaines au minimum, voire chaque semaine durant le projet de refonte du système d'information. Le DRH a avoué avoir mis en œuvre ces comités pour sensibiliser les managers et leur faire prendre conscience que ce n'est pas un problème de formation, pour le moment, mais bien d'organisation du travail (une réorganisation et une mise à plat des processus sont nécessaires). Il a finalement décidé d'y mettre un terme, tant que certaines priorités de formation n'avaient pas été traitées.

[243] Ex. mise en place de la formation banque, des formations à la sécurité, des modules de formation DIF, des modules de formation à la culture bancaire de base, l'intégration du processus formation au processus RH déjà en place, le plan de formation à venir, l'identification des priorités stratégiques en termes de formations, etc.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

1.2.4.1.8 Les ressources humaines et institutionnelles extérieures

Le système de formation de CBX intègre également diverses ressources humaines (individus) et institutionnelles (organisations) extérieures qui interviennent à différents degrés dans la formation du personnel.

CBX fait ponctuellement appel à **des organismes de formation** en vue d'animer certaines formations, soit à l'extérieur de l'entreprise, soit en « intra ». Parmi ceux-ci figurent le CFPB, des organismes de formation spécialisés sur certaines thématiques (ex. SéCuFD pour les formations sécurité), des formateurs indépendants, etc. Ces prestataires sont peu nombreux du fait de la volonté de CBX d'internaliser au maximum ses formations (d'où un faible recours à la sous-traitance).

Ponctuellement, **des consultants RH** peuvent également intervenir dans le cadre de missions diverses, soit directement liées à la formation (ex. animation de formations spécifiques), soit connexes à la formation (ex. accompagnement du changement et intégration des aspects formatifs, diagnostic des besoins de formation des collaborateurs du réseau des agences).

Les fournisseurs peuvent aussi animer des formations, précisément les éditeurs des logiciels dont l'entreprise a fait l'acquisition, ainsi que leurs intégrateurs. C'est ainsi que la société éditrice du nouveau progiciel de CBX (dans le cadre de la refonte du système d'information) assure la formation de plusieurs collaborateurs (notamment des managers) qui auront à charge de relayer celle-ci auprès des équipes. L'un des collaborateurs, informaticien, a même négocié sa formation avec l'intégrateur : « suite à des négociations avec les intégrateurs, j'ai pu obtenir qu'ils me forment durant les prestations. Ainsi, quand ils intègrent l'outil, ils me forment en même temps (comme avec IBM par exemple). La direction générale m'avait laissé carte blanche » (CBX_25).

Le quatrième acteur identifié est **l'OPCA** de l'entreprise, ou plutôt les OPCA car CBX en compte deux : l'OPCA Banque qui gère le 0,5 % (professionnalisation) et l'AGEFOS PME qui gère le 0,9 % (plan de formation). *A priori*, il semble que CBX n'entretienne pas de relations particulièrement développées avec ses OPCA qui ont donc majoritairement un rôle de collecteurs, non de conseillers.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Le groupe auquel appartient CBX joue aussi un rôle important, tant pour allouer des ressources utiles à la formation (notamment en mutualisant les moyens) que pour influencer, directement ou indirectement, les pratiques de formation de ses entités. En premier lieu, depuis son entrée dans le groupe, CBX est entrée dans une démarche pluriannuelle d'élaboration du plan de formation et de définition du budget à trois ans. Par ailleurs, l'accès au groupe et à ses différentes entités permet à l'équipe formation de CBX de bénéficier d'un certain nombre de ressources, dont voici les principales :

- **L'accès au club des responsables formation du groupe** : les collaborateurs de CBX ont ainsi la possibilité de suivre un module d'un cursus de formation en management proposé par ce même club. Ce cursus présentant des similitudes comme des complémentarités avec celui proposé par CBX à ses cadres, l'entreprise réfléchit à établir à l'avenir différents parcours de formation en profitant de cette synergie (parcours interne, parcours groupe, parcours mixte).
- **L'accès à des outils RH** : le groupe met à la disposition de ses filiales un baromètre social, dont certains items portent sur la formation.
- **L'accès à des contenus de formation** : l'une des entités ayant déjà travaillé sur différentes formations (module « culture générale bancaire », formations produits), il est prévu que la coordinatrice formation de CBX se rapproche de son homologue pour récupérer ces éléments de contenu comme base de travail.
- **La participation à des groupes de travail** : ceux-ci travaillent sur une méthodologie de définition des postes et des référentiels en découlant (métiers et compétences), ceci afin d'homogénéiser les outils au sein des différentes entités du groupe.
- **La mutualisation possible des achats** : notamment en vue de diminuer les coûts des modules de formation en ligne (sachant que le groupe dispose de tarifs avantageux).

En second lieu, il est à noter que l'ancien groupe auquel appartenait CBX influençait aussi certaines de ses pratiques de formation. Le président de CBX, ex-salarié de la maison-mère, avait souhaité « importer » la formation en management qu'il y avait suivie afin d'en faire bénéficier le personnel de CBX. Un travail avait alors été mené entre les services formation des deux entités, dont l'accompagnement de l'ancien responsable formation par une formatrice de la maison-mère en vue d'internaliser la formation en management au sein de la filiale CBX.

Il est déjà arrivé que CBX noue des partenariats avec **des écoles et des universités**. Par exemple, en 2003, dans le cadre d'un projet « dynamique formation », l'entreprise s'est

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

associée à une école d'ingénieurs en informatique pour auditer son parc informatique (matériel et logiciels) permettant, au passage, d'analyser les besoins de formation en informatique des collaborateurs.

Enfin, l'aide **des organismes de santé** (Caisse régionale d'assurance maladie [CRAM] et médecine du travail) peut être ponctuellement sollicitée par CBX afin de construire des programmes de formation sur la sécurité.

Une multitude d'acteurs peut donc intervenir sur le système de formation de CBX, à différents niveaux (ex. formation du personnel, conseil dans les pratiques de formation, mise à disposition de ressources, etc.).

1.2.4.2 Les modes de formation

« Former en permanence les collaborateurs est la raison d'être de la formation, qui contribuera de façon très large à garantir cet objectif par le biais de formations générales, formations sur mesure, en interne ou externe, en présentielle ou à distance » (politique de formation 2009). Telle est la déclaration d'intentions de CBX. Mais, dans la pratique, l'entreprise développe-t-elle de façon harmonieuse l'ensemble de ces modes de formation ?

À l'occasion d'un comité d'entreprise (21/10/2003) il y a plusieurs années, CBX avait fixé quatre objectifs pour 2004 afin de bâtir les prémices d'une véritable politique de formation :

- internaliser au maximum les formations ;
- mettre en place une cellule de formateurs ;
- mettre en place le tutorat ;
- mettre en place le système de parrainage.

Même si CBX a ponctuellement recours à des prestataires externes pour animer des formations qui nécessitent des compétences non disponibles en interne (ex. sécurité[244], nouveau progiciel, fonctions support[245], langages de programmation récents, etc.), quelques années après, nous pouvons remarquer que ce premier objectif a été atteint car, comme le remarque la coordinatrice formation, « Il s'agit surtout de formations internes » (CBX_04). Ces formations internes portent sur des domaines variés. On y retrouve ainsi les formations

[244] L'intérêt de faire appel à un organisme extérieur était aussi de faire valider le dispositif de sécurité incendie.
[245] Ex. paie, comptabilité, ressources humaines, etc.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

métiers, notamment sur les produits (ex. SICAV, CEL, PEL), les formations sur les outils bureautiques (ex. traitement de texte, tableur, logiciel de groupe de travail, etc.[246]), les formations en management, etc.

En plus de ces modes de formation « classiques », qu'il s'agisse de formateurs internes ou externes, CBX met aussi en avant des modalités pédagogiques spécifiques pour développer les compétences de ses collaborateurs.

D'abord, nous pouvons noter la prédominance de **la formation « sur le tas »** (ou formation « informelle ») par le responsable hiérarchique ou les collègues. Comme le note Meignant (2003) :

> Curieusement, cette modalité d'apprentissage, qui est la plus répandue dans la pratique, est rarement citée, sans doute parce qu'elle ne correspond par nature à aucune forme institutionnelle, et qu'elle ne rentre pas dans le champ de la formation structurée « imputable » au titre de la loi sur la formation professionnelle continue. (p. 219-220)

Ce mode de formation est pourtant **plébiscité** par les salariés de CBX : « On apprend davantage par le transfert de compétences dans le service. On montre comment on fait et on apprend par l'expérience » (CBX_12) ; « Il n'y a pas besoin de formation bancaire pour y arriver, on apprend sur le tas » (CBX_20). Ce mode de formation s'adresse tant aux nouvelles recrues (intégration), qu'aux salariés en poste (perfectionnement « au fil de l'eau ») ou encore à ceux changeant de service (en accompagnement de la promotion). Il est aussi très utilisé dans le cadre des changements organisationnels en cours (refonte du système d'information et réorganisation des services) : « La semaine prochaine, il y a un changement dans le service. Il y a création de plusieurs cellules. La cellule recouvrement est scindée en deux : le recouvrement (débiteurs/huissiers) et le surendettement (nouveau). On va se former entre collègues : ceux du recouvrement forment ceux du surendettement, et inversement » (CBX_19). Notons toutefois **trois inconvénients** à ce mode de formation. D'abord, la durée de cette formation « sur le tas » est considérée par nombre de salariés comme étant trop courte : « J'ai été formé sur le tas trois mois avant en poste. Tout est simple en formation… mais ça n'est jamais assez long, car une fois en poste, on se rend compte qu'il y a plein de trucs que l'on a à découvrir ! » (CBX_16) ; « On a peu de temps pour former les nouveaux, que ce soit le responsable, les collègues, moi… On est tous très pris par une forte charge de

[246] Il est à noter que la majeure partie des salariés considéraient les formations à la prise en main d'Open-Xchange (le logiciel de groupe de travail utilisé) comme étant davantage des séances d'information.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

travail » (CBX_18). Ensuite, la deuxième limite relevée est que, dans les services où le roulement du personnel est important, les connaissances sont fréquemment transmises entre les salariés, mais avec des pertes évidentes. C'est l'une des conclusions d'un audit mené par un étudiant en 2003 sur la maîtrise des outils informatiques des salariés : « Cette méconnaissance de l'outil est d'autant plus visible dans les services où il y a une forte rotation des salariés. En effet, la formation est transmise directement sur le terrain. Il suffit donc qu'une personne ne connaisse pas toutes les capacités de l'outil pour que ce phénomène se transmette par la suite et s'amplifie quand le formé forme à son tour. » Enfin, comme le note le président lui-même : « La formation terrain suffit pour occuper un poste, mais pas pour situer les postes dans le processus de production et dans l'entreprise » (CBX_07).

En réponse à ces points faibles, la DRH de CBX a souhaité formaliser quelque peu cette formation « sur le tas », d'abord par la mise à disposition de procédures et modes opératoires, puis par la mise en place d'un **système de tutorat**[247], avec des tuteurs pour les formations générales et les formations métiers, tant pour l'intégration de nouveaux collaborateurs qu'à l'occasion de mouvements de personnel, et de **référents formation** pour des formations spécifiques (ex. fiscalité). La politique de formation de 2009 explique la différence entre les tuteurs et les référents formation : « Le principal rôle du tuteur serait de transmettre son savoir et son savoir faire aux nouveaux collaborateurs ou aux salariés souhaitant s'investir sur un autre poste ; celui du référent formation serait d'être un appui pour dispenser les formations spécifiques. » Cette formalisation accrue semble donc bénéfique : « Dans mon service, les gens n'étaient pas réellement formés. Maintenant, il y a un accompagnement, c'est plus structuré. Moi-même, j'ai pu suivre des analystes-programmeurs nouvellement recrutés » (CBX_28).

Enfin, **la participation à des salons et séminaires** est un mode de formation, externe, qui a déjà été mobilisé par le passé, comme nous l'explique l'un des membres du département informatique : « Je pense aussi qu'il est important de mieux connaître l'environnement informatique actuel. Par exemple, les techniques de communication ont évolué. Avant, on allait dans des séminaires, des salons pour se tenir informés… Par exemple, on peut aller chez Cap Gemini trois jours. Je pense que c'est important, mais on ne le fait plus » (CBX_28).

[247] Ce système tend à être généralisé après avoir été testé. Il existe ainsi un système de parrainage pour les besoins quotidiens du salarié (ex. organisation de l'entreprise, accès au restaurant, etc.) et un système de tutorat pour les aspects métiers. C'est donc le tuteur qui aura ici un rôle de formateur.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Ainsi, hormis les formations animées par des prestataires externes et la participation éventuelle à des salons et séminaires, les modes de formation privilégiés par CBX pour former son personnel sont majoritairement internes.

1.2.4.3 Le niveau de décentralisation de la fonction formation

Dans cette section sera questionné le niveau de décentralisation des rôles et responsabilités en matière de formation chez CBX. Autrement dit, l'équipe RH-formation est-elle la seule aux commandes du système de formation ou l'encadrement a-t-il un rôle actif à jouer ?

À la suite de la disparition du département formation et communication interne, du moins dans sa forme initiale, suite au départ de l'ancien responsable formation, la fonction formation qui avait été majoritairement centralisée se trouve être désormais davantage « éclatée ». C'est ainsi que toute la partie « gestion administrative » a été reprise par la responsable du personnel, tandis que les aspects plus managériaux sont désormais sous la houlette de la coordinatrice formation, les deux étant supervisés par le DRH. La plupart des décisions de formation (budget, politiques et plans de formation, choix des prestataires, conception et animation des formations, etc.) se prennent donc au sein de l'équipe RH-formation. Toutefois, une certaine liberté est accordée aux managers quant à la formation de leurs collaborateurs, notamment pour tout ce qui concerne l'analyse des besoins, la sélection des participants et le choix des formations, ainsi que leur planification. Cela n'est pas sans poser un problème d'harmonisation des pratiques de formation[248] que soulève la coordinatrice formation : « chaque manager s'organise un peu comme il veut dans son service » (CBX_30).

Ainsi, la gestion de la formation au sein de CBX respecte **un bon équilibre entre centralisation et décentralisation**, même si le manque d'harmonisation des pratiques entre les managers pourrait présenter certains risques (comme l'inégalité d'accès des salariés à la formation).

[248] Possiblement accentué par le choix de la formation « sur le tas » comme mode de formation privilégié.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

1.2.5 L'approche budgétaire (*Combien ?*)

Cette section vise à préciser la nature de l'approche budgétaire retenue par CBX en vue de déterminer les ressources financières à allouer au système de formation.

Lors de la négociation de l'accès à ce terrain de recherche, le DRH a expliqué vouloir faire de la formation un véritable outil de GRH et ne pas adopter comme pratique la dépense obligatoire du budget formation, « pas comme à l'armée » (CBX_02). C'est effectivement ce que nous avons pu vérifier sur le terrain, le budget formation dépendant essentiellement des projets de formation qui doivent être menés sur la période considérée, d'où une certaine ouverture dans l'intégration des besoins de formation et leur budgétisation. Le tout s'inscrit toutefois dans un cadre budgétaire relativement bien établi, car l'entreprise doit désormais, depuis l'entrée dans le groupe, entrer dans une démarche pluriannuelle pour l'élaboration du plan de formation et la définition du budget associé. Sans aucun doute, l'approche budgétaire de CBX est donc **une approche résolument ouverte**, déterminant le montant du budget formation en fonction des besoins à satisfaire.

Nous venons donc de décrire les éléments constitutifs de la politique de formation de CBX. La section suivante sera consacrée à la description et à l'analyse des pratiques de formation.

1.3 Les pratiques de formation de CBX

Nous allons désormais étudier les **pratiques** de formation de CBX qui permettent la mise en œuvre concrète de la politique de formation. En accord avec notre cadre théorique, elles seront opérationnalisées au travers des cinq piliers de la qualité du système de formation proposés par Meignant (2006, p. 111-123) et synthétisées dans un tableau[249] auquel sera joint un court texte explicatif.

[249] Voici comment lire les tableaux qui seront utilisés dans chacun des trois cas pour décrire les pratiques de formation. La colonne de gauche reprend les questions/variables proposées par Meignant (2006, p. 111-123). En fonction de la nature de la réponse (« non » = rouge ; « oui » = vert), le nombre de références d'encodage correspondantes (indiqué entre parenthèses) est comptabilisé dans la colonne correspondante. La colonne de droite (« Évaluation ») donne le résultat de l'évaluation pour chaque variable, en fonction de l'écart entre le nombre de « Non » et le nombre de « Oui » indiqués dans les deux colonnes précédentes. Dans le cas où l'écart entre les deux serait minime (voire nul), ou qu'aucune référence d'encodage n'est disponible, le résultat de l'évaluation est alors donné par le chercheur en fonction de ses observations empiriques et des données disponibles. Le cas échéant, l'explication de cette évaluation est donnée dans le texte accompagnant le tableau.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 60. Synthèse du premier pilier de la qualité du système de formation de CBX

Critères d'évaluation du premier pilier : « Adéquation des services rendus aux besoins »	Nb de réfs d'encodage		Évaluation
	Non 🔴	Oui 🟢	
1. En général, les formateurs internes ou externes sont bien informés, avant un stage, des besoins des participants. 🔴 *Formations mal ciblées (besoins ou niveaux) (5 réfs)* 🟢 *Demandes des besoins par les formateurs internes (2 réfs)* 🟢 *Formations ciblées (besoins ou niveaux) (3 réfs)* 🟢 *Questionnaire pré-formation pour identifier les besoins (2 réfs)* 🟢 *Test de positionnement pré-formation (3 réfs)*	5	10	🟢
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. 🔴 *Pas d'entretien pré-formation avec le manager (18 réfs)*	18	/	🔴
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. 🟢 *Formation en management décidée par la direction générale (5 réfs)* 🟢 *Formation de formateurs décidée par la direction générale (1 réf)*	/	6	🟢
4. La fonction formation est associée au moment opportun aux projets d'investissements, pour définir les besoins en compétences liés à ces projets. 🟢 *Formation associée au changement organisationnel (5 réfs)* 🟢 *Formation associée au plan global de sécurité (1 réf)*	/	6	🟢
5. La fonction formation sait chiffrer de façon fiable les effectifs devant suivre une formation. 🟢 *Effectifs précisés sur les documents de suivi (3 réfs)* 🟢 *Définition par les managers du nombre de collaborateurs à former (1 réf)* 🟢 *Nombre d'inscrits connu (1 réf)*	/	5	🟢
6. La formation agit en partenariat avec les managers des services pour monter des actions visant à améliorer les performances collectives dans leur secteur. 🟢 *Montage d'actions de formation à la demande des managers (1 réf)* 🟢 *Montage d'actions de formation en partenariat avec les managers (2 réfs)*	/	3	🟢
Total	1 🔴	5 🟢	🟢

En général, les formateurs sont donc plutôt bien informés des besoins des participants, notamment à l'aide d'outils dédiés (ex. tests de positionnement) ou par la constitution de groupes de formation appropriés. En revanche, la rencontre entre le futur formé et son manager n'est pas une pratique courante de l'entreprise, ce qui peut desservir la motivation à aller se former[250]. L'implication de la direction dans la formation favorise le montage d'actions de formation visant des compétences à développer en accord avec l'évolution de

[250] Notre revue de littérature a mis en exergue l'importance de cet entretien pré-formation, notamment pour informer le futur formé des objectifs de la formation et discuter d'ores et déjà des possibilités d'utilisation des acquis de la formation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

l'organisation du travail. Cette implication de la direction et des managers favorise aussi l'association de la fonction formation aux différents projets de l'entreprise (dont le plus important est actuellement la refonte du système d'information). Concernant les effectifs de formés, ceux-ci sont précisément connus avant chaque formation, ceci étant notamment expliqué par le fait qu'il s'agit majoritairement de formations internes auxquelles les managers inscrivent leurs collaborateurs. Enfin, même si cela n'est pas le cas de tous les managers, certains membres de l'encadrement (et notamment les directeurs fonctionnels) travaillent directement avec la fonction formation pour monter des actions de formation au profit de leurs équipes. Ce premier pilier est donc évalué **positivement**, car totalisant cinq évaluations positives et une évaluation négative.

Tableau 61. Synthèse du deuxième pilier de la qualité du système de formation de CBX

Critères d'évaluation du deuxième pilier : « Processus de décision (politiques et plan de formation) »	**Nb de réfs d'encodage**		**Évaluation**
	Non 🔴	**Oui** 🟢	
1. Il existe un document écrit, validé par la direction générale, exposant les orientations générales de la politique de formation. 🟢 *Document écrit présentant la politique de formation (3 réfs)*	/	3	🟢
2. Ce document fait clairement le lien entre la politique de formation et les principaux objectifs stratégiques et opérationnels de l'entreprise. 🔴 *Politique de formation découlant uniquement de la politique RH (2 réfs)*	2	/	🔴
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. 🟢 *Priorités de formation établies pour l'année*[251] *(1 réf)*	/	1	🟢
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. 🟢 *Formation des managers au management (dont entretiens annuels) (6 réfs)* 🟢 *Référentiels pour aider les managers dans la définition des besoins (2 réfs)*	/	8	🟢
Total	2 🔴	4 🟢	🟢

CBX prend soin de formaliser ses orientations de formation dans un document présentant la politique de formation de l'entreprise. Toutefois, ce document, s'il fait directement le lien avec les objectifs de la politique RH, ne mentionne nullement les objectifs stratégiques et opérationnels de l'entreprise. Ce même document présente aussi les priorités du plan de

[251] Ces priorités sont formulées directement dans le document présentant la politique de formation de 2009.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

formation, sans que celles-ci ne fassent l'objet d'un autre document (CBX ne distinguant pas réellement « politique » et « plan » de formation). Le point 4 est évalué négativement, ce qui s'explique aisément du fait de l'absence d'établissements dans l'entreprise. Plus globalement, les directeurs fonctionnels suivent généralement les objectifs opérationnels de l'entreprise, sans déterminer des objectifs dédiés à leur unité. Le plan de formation, sans que cela ne fasse l'objet d'une réunion spécifique et formelle, est présenté implicitement à la direction générale, car il est systématiquement débattu avec le DRH qui est également membre du directoire. Enfin, les managers semblent correctement préparés et équipés pour analyser les besoins de formation des salariés, car ils ont été récemment formés à la conduite des entretiens annuels (même si tous ne les réalisent pas systématiquement) et disposent de référentiels présentant les métiers de l'entreprise et les compétences qui y sont associées (même si ces outils ne sont pas encore complètement finalisés). En conclusion, ce deuxième pilier est donc évalué **plutôt positivement**, car totalisant quatre évaluations positives et deux évaluations négatives.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 62. Synthèse du troisième pilier de la qualité du système de formation de CBX

Critères d'évaluation du troisième pilier : « Production et/ou achat de programmes de formation »	Nb de réfs d'encodage		Évaluation
	Non 🔴	Oui 🟢	
1. Le service formation (et/ou les formateurs internes) possède(nt) des compétences en ingénierie de la formation. 🔴 *Faible expérience de la coordinatrice formation dans la formation (6 réfs)* 🔴 *Confusion dans les types d'objectifs de formation (2 réfs)* 🟢 *Formation des formateurs internes (4 réfs)*	8	4	🔴
2. L'élaboration d'un cahier des charges préalable à la mise en place d'une formation importante est une pratique courante et maîtrisée. 🔴 *Cahier des charges lacunaire (1 réf)* 🟢 *Cahiers des charges complets et précis*[252] *(5 réfs)* 🟢 *Rédaction de cahier des charges entre le responsable formation et le commanditaire (1 réf)*	1	6	🔴
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. 🔴 *Moindre maîtrise des prestations des formateurs internes (7 réfs)* 🟢 *Bonne maîtrise des prestations des formateurs externes (1 réf)* 🟢 *Bonne maîtrise des prestations des formateurs internes (25 réfs)*	7	26	🟢
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. 🔴 *Manque d'information des clients (3 réfs)* 🔴 *Sélection de participants non conformes aux pré-requis (5 réfs)* 🟢 *Information des clients (2 réfs)* 🟢 *Sélection de participants conformes aux pré-requis (6 réfs)* 🟢 *Intervention du DRH lors des formations internes (1 réf)* 🟢 *Implication du DRH post-formation (1 réf)*	8	10	🟢
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 solutions. 🟢 *Formation sur-mesure (1 réf)* 🟢 *Pas de catalogue de formations (1 réf)*	/	2	🟢
6. Des critères clairs de choix des organismes de formation auxquels il est fait appel sont définis.	/	/	🔴
Total	3 🔴	3 🟢	🟠

[252] Les cahiers des charges mis à disposition pour plusieurs formations (formation incendie, formation sécurité, formation de protection des collaborateurs, sécurité des personnes et des biens) comportent entre 10 et 12 rubriques, permettant de couvrir la plupart des éléments composant habituellement un cahier des charges. De ce fait, les réponses aux appels d'offres par des organismes de formation externes sont bien documentées et fidèles à la demande (ex. reprise des attentes de la banque, proposition d'un programme et des méthodes pédagogiques associées, la population concernée, les pré-requis nécessaires, etc.).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Le niveau de compétences en ingénierie de la formation est l'un des points faibles de la qualité du système de formation de CBX. Cette faiblesse est à mettre au crédit du récent départ du responsable formation et son remplacement par une collaboratrice sans expérience dans le domaine. Cela se ressent aussi au niveau de l'élaboration des cahiers des charges, auparavant complets et précis (car conçus par le responsable formation), alors qu'ils sont désormais très rapidement rédigés, voire bâclés, ce pourquoi, en considérant que l'évaluation a lieu au temps présent, nous avons attaché à cette variable une évaluation négative. Les dimensions suivantes sont, elles, évaluées positivement : les prestations pédagogiques (externes comme internes) sont généralement considérées comme satisfaisantes par les formés, la responsabilité de la coordinatrice formation dans la conduite des formations « sur mesure » est bien maîtrisée (pouvant compter, entre autres, sur l'intervention du DRH à différents niveaux) et les formations, étant principalement des formations internes « sur mesure », sont rarement extraites d'un catalogue formaté. En revanche, lorsque l'entreprise fait appel à des organismes de formation externes, aucun critère de choix n'a pu être clairement identifié. Ainsi, lorsque des cahiers des charges sont élaborés dans le cadre d'appels d'offres, ceux-ci semblent envoyés uniquement à un organisme pré-sélectionné en amont. Ainsi, comptabilisant trois évaluations positives et trois évaluations négatives, nous pouvons donc évaluer ce troisième pilier comme étant **de qualité moyenne**.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 63. Synthèse du quatrième pilier de la qualité du système de formation de CBX

Critères d'évaluation du quatrième pilier : « Suivi et contrôle »	Nb de réfs d'encodage		Évaluation
	Non 🔴	Oui 🟢	
1. Les moyens et outils de gestion de la formation permettent d'avoir un bon contrôle des dépenses par rapport au budget prévisionnel. 🟢 *Comparatif des coûts de différentes solutions de formation (1 réf)*	/	1	🟢
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 respectées. 🔴 *Non respect du planning de formations prévu*[253] *(3 réfs)* 🟢 *Planning tenant compte des contraintes d'activité ou de congé (5 réfs)*	3	5	🟢
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.).	/	/	🔴
5. La déclaration fiscale annuelle (24-83) est une formalité administrative simple, ne nécessitant pas de recherches spécifiques de données. 🟢 *Informations complètes sur les coûts des formations (2 réfs)*	/	2	🟢
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 formation. 🔴 *Indicateurs d'activités de formation uniquement (4 réfs)*	4	/	🔴
Total	3 🔴	3 🟢	🟠

En matière de contrôle des coûts de formation, CBX dispose d'informations suffisantes pour un bon suivi budgétaire, lui permettant, à ce titre, de pouvoir comparer les coûts de différentes solutions de formation (dans une optique de recherche d'efficience). De plus, l'entreprise ayant massivement recours à la formation « sur le tas », le coût de ces formations est principalement représenté par le coût salarial (des formés, des tuteurs, etc.), une information dont dispose bien sûr la responsable de la gestion administrative du personnel, lui permettant aussi de réaliser la déclaration fiscale 24-83 sans contrainte. Toujours en ce qui concerne le suivi des formations, les prévisions de planning des actions de formation sont généralement respectées, ceci s'expliquant en partie par le fait que le planning tienne majoritairement compte des contraintes d'activité ou de congé des salariés et des services. Concernant les aspects négatifs, citons d'abord le fait que l'entreprise n'a pas pris pour habitude d'effectuer un retour d'information à ses prestataires de formation sur la qualité de leur intervention (bien qu'ils soient peu nombreux, du fait de la prédominance de la formation « sur le tas »). Par ailleurs, elle ne pilote sa politique de formation qu'à l'aide d'indicateurs d'activités de

[253] Qu'il s'agisse des formations au nouveau progiciel ou des formations reportées à cause du projet de refonte du système d'information.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

formation et, donc, ne dispose ni d'indicateurs permettant de vérifier la bonne utilisation des moyens dédiés à la formation, ni d'indicateurs de résultats permettant de rendre compte à la direction générale des résultats obtenus. Au final, ce quatrième pilier, avec un nombre équivalent d'évaluations positives et d'évaluations négatives (trois de chaque), peut donc être considéré comme étant **de qualité moyenne**.

Tableau 64. Synthèse du cinquième pilier de la qualité du système de formation de CBX

Critères d'évaluation du cinquième pilier : « Visibilité des résultats »	**Nb de réfs d'encodage**		**Évaluation**
	Non 🔴	**Oui** 🟢	
1. Les managers des participants sont clairement impliqués dans le suivi d'application de la formation. 🔴 *Pas de suivi par le manager post-formation (15 réfs)* 🟢 *Échange avec le manager post-formation (4 réfs)* 🟢 *Suivi par le manager post-formation (2 réfs)* 🟢 *Tâches liées à la formation confiées par le manager (1 réf)*	15	7	🔴
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. 🔴 *Pas de retours d'informations sur les évaluations « à chaud » (1 réf)*	1	/	🔴
3. Des moyens sont mis en place pour permettre de vérifier régulièrement que les « clients » internes de la formation sont satisfaits des résultats obtenus. 🟢 *Avis des salariés sur les formations dans le baromètre social (1 réf)*	/	1	🔴
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. 🔴 *Pas d'évaluation « à froid » formelle (5 réfs)* 🟢 *Évaluation « à froid » par le CHSCT (1 réf)* 🟢 *Évaluation « à froid » par le département exploitation technique (1 réf)*	5	2	🔴
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. 🔴 *Pas d'exploitation des évaluations « à chaud » (1 réf)*	1	/	🔴
Total	6 🔴	0 🟢	🔴

Force est de constater, à la lecture de ce tableau, que l'ensemble des dimensions de ce cinquième pilier sont évaluées négativement. Ainsi, les managers ne sont pas clairement impliqués dans le suivi du transfert des acquis (à l'exception de quelques-uns qui se contentent d'échanger brièvement avec leurs salariés formés, par exemple), les participants ne bénéficient pas d'un retour sur les évaluations « à chaud » (notamment du fait de l'absence d'une procédure d'évaluation « à chaud » formalisée), trop peu de moyens sont mis en place

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

pour s'assurer que les clients internes sont satisfaits des résultats obtenus (une seule question sur la formation posée dans le cadre du baromètre social nous semble juste), il n'existe pas de procédure d'évaluation « à froid » formalisée (même si, ponctuellement, certaines évaluations « à froid » conduites par le CHSCT ou des directions fonctionnelles sont prévues au cahier des charges, sans avoir toutefois l'assurance qu'elles aient bien été menées), des rapports d'évaluation des résultats obtenus pour les actions de formation interne importantes ne sont pas diffusés et, enfin, il semble que les résultats des évaluations disponibles (essentiellement « à chaud ») ne soient pas exploités pour identifier des axes de progrès et engager des actions correctives ciblées. Ainsi, ce cinquième et dernier pilier est évalué **très négativement**, ses six dimensions ayant une évaluation négative. Ce résultat concorde avec le faible développement des pratiques d'évaluation des formations mis en exergue dans notre revue de littérature.

Le tableau ci-après synthétise les résultats de l'évaluation de la qualité des pratiques de formation de CBX.

Tableau 65. Synthèse de la qualité des pratiques de formation de CBX

Piliers	Non	Oui	Évaluation
Pilier n° 1 : Adéquation des services rendus aux besoins	1 🔴	5 🟢	🟢
Pilier n° 2 : Processus de décision (politiques et plan de formation)	2 🔴	4 🟢	🟢
Pilier n° 3 : Production et/ou achat de programmes de formation	3 🔴	3 🟢	🟠
Pilier n° 4 : Suivi et contrôle	3 🔴	3 🟢	🟠
Pilier n° 5 : Visibilité des résultats	6 🔴	0 🟢	🔴

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

1.4 Les résultats du système de formation de CBX

Nous allons détailler les **huit** types de résultats du système de formation de CBX afin de disposer d'éléments d'évaluation pour porter un jugement sur sa performance.

1.4.1 Évaluation de l'efficacité

L'évaluation de l'efficacité du système de formation de CBX repose sur trois des quatre niveaux[254] de Kirkpatrick (1994). Nous considérons que l'efficacité du système de formation correspond, entre autres, à la compilation des résultats des actions de formation (donc à l'addition de leurs efficacités ou inefficacités). S'y ajoute également un résultat plus global et propre à l'entreprise.

1.4.1.1 Niveau 2 : apprentissages

Trois types de déclarations sur les apprentissages réalisés en formation ont été identifiés : ils peuvent être absents, partiels ou réels.

Nous avons relevé un faible nombre d'**absences d'apprentissage**, tels que celles-ci : « Pour la formation sur les comptes de dépôts, je n'ai pas d'acquis, donc je n'applique rien » (CBX_11) ; « Je pense qu'on apprend toujours un peu… mais peut-être pas suffisamment à mon avis. On aurait pu apprendre davantage dans ces formations, avec la même durée » (CBX_24). Il y a aussi des **apprentissages partiels**, par exemple : « Je n'ai pas acquis toutes les bases, mais certaines tout du moins. Cela a fait office de bonne initiation. Pour moi, les premiers jours ont été les plus utiles » (CBX_22). Enfin, ce sont les **apprentissages réels** qui sont les plus nombreux. Voici quelques exemples parlants : « En matière de communication assertive, j'ai appris à mieux communiquer. C'était ma partie préférée. On apprend beaucoup sur soi-même. J'ai également appris des techniques de réunion, des choses sur le *leadership*… » (CBX_10) ; « J'ai appris énormément » (CBX_12) ; « J'ai appris à mieux communiquer avec mes collègues, mais aussi avec mon entourage » (CBX_27) ; « J'ai appris

[254] Nous pensons comme Holton (1996) que le niveau 1 (réactions) n'est pas un *résultat* de formation car se limitant à vérifier la satisfaction du formé à l'égard de la formation, du formateur, des conditions de formation, etc. Nous ne retenons donc pas ce niveau comme permettant d'évaluer l'efficacité des formations qui suppose l'atteinte d'objectifs ou l'obtention de résultats prédéfinis (même si le fait de préciser en amont les objectifs à atteindre ou les résultats à obtenir est une pratique très rare, et nos cas n'y font pas exception).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

des choses utiles, ça a vraiment été complet. La formation a duré une dizaine de jours, comparée aux cursus que j'avais déjà suivis, qui duraient entre deux et cinq jours maximum, l'apprentissage a été beaucoup plus fort, plus important » (CBX_28).

Avec 20 apprentissages réels relevés, contre 2 absences d'apprentissage et 3 apprentissages partiels, nous pouvons conclure à l'efficacité du système de formation de CBX en matière d'apprentissages.

1.4.1.2 Niveau 3 : comportements

Nous avons identifié des déclarations de trois types, relatives à l'absence de modifications comportementales en situation de travail suite à la formation, à des modifications partielles ou à des modifications réelles.

Plusieurs témoignages d'**absences de modifications comportementales** ont été relevés, tels que ceux-ci : « Pour la formation DIF "Gérer son aisance dans la vie", je ne suis pas d'accord avec tout ce qui était dit, donc pas d'application forcément » (CBX_11) ; « On en rigole souvent, lorsque l'on constate les résultats… "faites ce que je dis, pas ce que je fais !" » (CBX_13) ; « Comme je suis passé du contentieux au contrôle de gestion, je n'ai pas eu l'occasion de mettre grand chose en pratique… » (CBX_14) ; « Pour la formation blanchiment d'argent, je n'ai rien mis en pratique, et je ne peux pas dire que le support de formation soit mon livret de chevet ! » (CBX_22). Nous avons aussi relevé quelques **modifications comportementales partielles** : « J'applique des techniques de négociation, même si ça n'est pas toute la journée. En fait, j'arrive à identifier les problèmes, mais pas encore le moyen de les résoudre précisément » (CBX_12) ; « En management, je n'ai pas encore animé une réunion, mais j'ai utilisé un peu les techniques de communication… C'est difficile, parce que le naturel revient toujours au galop » (CBX_20). Enfin, comme pour les apprentissages, ce sont les **modifications comportementales réelles** qui ont été recensées comme étant les plus nombreuses : « Donc on a vu les effets de la formation management, on les a vus : on a vu des personnes qui étaient "transfigurées" après cette formation management et le mot est fort mais le mot est réel. C'est-à-dire qu'on a vu des personnes qui rentraient en formation management, qui disaient : "moi j'en ai marre de crier, moi j'en ai marre de taper sur la table et tout compte fait je tape sur la table, j'élève la voix", (et c'est vrai, j'édulcore pas, ça se passe vraiment comme ça), disons "je ne sais plus me faire entendre

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

de mon équipe", et qui en sortant, à l'issue de la formation management, étaient complètement perçus différemment par leur équipe. Des collaborateurs qui disaient à leur chef : écoute, "je ne te reconnais pas." Et des chefs qui vivaient mieux leur situation de chef » (CBX_03) ; « Du coup, j'ai suivi une formation en DIF intitulée "Gérer son aisance dans le temps" (ex. mieux gérer son agenda). Depuis, j'ai aménagé un horaire tous les vendredis pour recevoir les salariés un par un » (CBX_11) ; « Pour la formation en communication, on m'a dit que j'étais moins stressée, plus calme. C'est grâce à la formation ou depuis que je suis responsable de cellule, comme on me l'a fait remarquer » (CBX_15) ; « En informatique, j'ai mis tout en pratique, car on utilise chacun des logiciels » (CBX_26) ; « J'ai une meilleure aisance au téléphone. Avant, je perdais rapidement mon sang froid. Récemment, j'ai eu à gérer des relations de conflits avec un client. J'ai vu la différence avant et après formation : je pense que ça a été une réussite. Le matin il avait raccroché en m'insultant, j'ai gardé mon sang froid, et il a rappelé de lui-même l'après-midi pour s'excuser de m'avoir insulté, ce qu'il n'aurait pas fait en temps habituel. Il s'est retrouvé bête à s'énerver tout seul (rires) ! Au final, le dossier s'est bien terminé » (CBX_27). Il est à noter que trois salariés ont expliqué **utiliser les acquis de leur formation dans leur vie privée**, par exemple : « Je vais citer un exemple que je connais le mieux, c'est le mien, même dans ma relation avec mon épouse, dans ma communication avec mon épouse, avec mes enfants, c'est prodigieux, c'est prodigieux » (CBX_03) ; « Enfin, le fait que ça soit utile hors du contexte professionnel (dans la vie privée) » (CBX_11).

Les modifications comportementales relevées (au nombre de 28) étant supérieures en nombre aux modifications partielles (5) et aux absences de modifications (15), nous considérons que le système de formation de CBX est efficace sur ce point.

1.4.1.3 Niveau 4 : résultats

Un seul type de résultat a ici été relevé : la formation **facilite le changement**. Le témoignage du responsable formation au sujet des effets de la formation abonde en ce sens : « On gère des personnes, on gère des collaborateurs, on est dans un monde où le sens critique est de plus en plus fort et les passages qu'on a vécus, changement du système d'information, évolution des métiers, changement d'actionnaires, augmentation de la rentabilité, on est plus rentable aujourd'hui et on a un meilleur ratio de rentabilité, on travaille plus avec moins de personnes en gros, on produit mieux avec moins de personnes, tout ça ça s'est passé, je dirais pas

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

comme une lettre à la poste, mais tout ça est bien passé. Il fallait que nos collaborateurs soient bien dans leur tête, bien dans leur corps, bien dans leur métier, bien à CBX, sans quoi ça ne serait pas passé. Donc ça prouve bien quand même que notre communauté de travail, elle n'est pas mal, que notre communauté de vie, elle n'est pas mal. Et tout ça vient notamment du travail sur la formation management en partie, il n'y a pas que ça, mais en partie. Donc c'est un des capteurs : on n'aurait pas passé tous les caps qu'on a passé sans heurt avec les salariés derrière nous, s'il n'y avait pas eu cette relation managériale, non ? » (CBX_03).

Aussi, n'ayant que ces seules données à notre disposition, nous ne pouvons rien conclure au sujet de l'efficacité du système de formation de CBX au niveau 4.

1.4.1.4 Résultat propre à CBX

Ce résultat propre à CBX est un résultat négatif : **l'obsolescence des compétences**. Même si seuls deux de nos interlocuteurs l'ont mentionné, il nous semble que l'absence de formation de certains salariés, conduisant à la perte de savoir-faire, soit une dimension suffisamment préoccupante pour être soulignée. Un salarié du centre d'appels nous a ainsi fait part de ses difficultés : « Parfois, le client est informé (ex. loi Sarkozy) et c'est frustrant de ne pouvoir apporter des réponses de suite. C'est mieux de pouvoir apporter les réponses soi-même, pour sa satisfaction personnelle. Si on avait eu la formation PEL/CEL plus tôt, ça aurait changé dès le départ » (CBX_20). Cette situation est relativement similaire à celle d'un développeur informatique qui, n'ayant pas été formé depuis longtemps, ne peut plus s'adapter aux technologies modernes de programmation : « Par exemple, je ne connais pas l'XML, alors que les cahiers des charges pour la Banque de France doivent être faits en XML […]. Maintenant, tout le monde travaille en XML » (CBX_28).

Les résultats de nos analyses relatives à l'efficacité du système de formation de CBX sont synthétisés dans le tableau suivant[255].

[255] Quelques instructions pour lire ce tableau. À chacune des dimensions de l'efficacité correspond un type de résultat (négatif, partiel ou positif). Ces résultats sont présentés en colonnes et énumèrent le nombre de références d'encodage pour chaque. Par exemple, à la première ligne, 20 codes correspondent à des apprentissages positifs pour les salariés formés. Enfin, la colonne de droite « Évaluation » affiche un feu vert si la dimension de l'efficacité évaluée donne un résultat positif, orange si le résultat est moyennement positif, et rouge si le résultat est négatif. Pour réaliser cette évaluation, nous nous sommes basé à la fois sur le nombre de références d'encodage de chaque colonne, mais aussi sur notre propre analyse de ces codes (pondération réalisée par le chercheur suite à ses interprétations, en cohérence avec le positionnement interprétativiste). Les résultats de ces évaluations sont ensuite comptabilisés à la ligne « Total » (nombre de résultats négatifs, partiels ou

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 66. L'efficacité du système de formation de CBX

Dimensions de l'efficacité	Nombre de références d'encodage			Évaluation
	Négatif [-]	Partiel [+/-]	Positif [+]	
Niveau 2 – Apprentissages	2	3	20	●
Niveau 3 – Comportements	15	5	28	●
Niveau 4 – Résultats	/	/	1	?
Niveau de compétence global du personnel	2	/	/	●
Total	1 ●	0 ●	2 ●	●

De par la variété des interlocuteurs rencontrés et la nature des formations qu'ils ont suivies, nous concluons donc à l'efficacité du système de formation de CBX aux niveaux 2 et 3 de Kirkpatrick[256]. Faute de données, nous ne pouvons conclure à l'efficacité du système de formation au niveau 4[257]. Enfin, il convient toutefois de ne pas occulter du caractère néfaste d'un résultat propre à l'entreprise, relatif à l'obsolescence des compétences de certains salariés insuffisamment formés.

1.4.2 Évaluation de l'efficience

L'évaluation de l'efficience du système de formation peut être réalisée à l'aide d'indicateurs portant tant sur l'intensité de l'activité de formation que sur le recours au DIF.

1.4.2.1 L'intensité de l'activité de formation

On notera d'abord **la double hausse du nombre de stagiaires** et du **nombre d'heures de formation**, illustrée par le tableau ci-dessous.

positifs).

[256] Notons toutefois que les commentaires sur l'efficacité des formations demeurent, pour la plupart, très généraux. Il ne s'agit donc pas de mesures fortes de l'efficacité. Ainsi, le système semble efficace aux dires des collaborateurs : ceux-ci pensent, qu'en général, les formations qu'ils reçoivent leur permettent de développer de nouvelles compétences ou de renforcer celles existantes (niveau 2) et de les mettre en œuvre en situation de travail (niveau 3). Une évaluation précise de l'efficacité des formations aurait nécessité quelque chose de plus systématique. Or, comme nous l'avons vu, les pratiques d'évaluation des formations sont peu développées chez CBX (comme chez Consult ou Plastic), ne mettant essentiellement à disposition que quelques questionnaires de satisfaction qui ne font pas l'objet de traitements statistiques.

[257] Un point d'interrogation (« ? ») l'indique dans le tableau de synthèse à la ligne « Niveau 4 – Résultats ».

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 67. La hausse des activités de formation chez CBX entre 2006 et 2008

Indicateurs	Années			Évolution
	2006	2007	2008	(2006-2008)
Nombre de stagiaires (dénombrés à chaque formation)[258]	358	206	757	+ 399
Nombre d'heures de formation	2504	2299	3456	+ 952

Ainsi, l'activité de formation chez CBX, malgré une diminution en 2007 (tant au niveau du nombre de stagiaires que du nombre d'heures de formation), a fortement progressé en 2008 par rapport à 2006. Cet accroissement laisse à penser à une efficience accrue du système. Malheureusement, les données disponibles ne nous permettent pas d'étudier l'évolution historique des coûts afin de savoir si cet accroissement de l'activité de formation s'accompagne d'une diminution des coûts ou, au moins, d'une stabilisation de ceux-ci. Les seuls chiffres à notre disposition sont ceux du bilan de formation 2008 où l'on apprend que « Le coût total des formations en 2008 s'élève à 115 997 euros. Sachant que 3 456 heures de formation ont été données en 2008, cela représente un coût horaire de formation de 33,56 euros. » Si ce coût horaire moyen semble raisonnable, nous ne pouvons toutefois considérer que les coûts de formation sont maîtrisés du fait du manque de données.

1.4.2.2 Le recours au DIF

Le faible recours au DIF est un point négatif de l'efficience du système de formation de CBX. D'après le rapport unique d'activités, le nombre d'heures de DIF acquises et non utilisées au 31/12/2008 était de 10 634 heures, ce qui représente un volume d'heures important au regard de l'effectif de CBX. Cette moindre utilisation laisse à penser à une articulation inefficiente de ce dispositif avec le plan de formation de l'entreprise[259]. La meilleure utilisation des dispositifs existants pour optimiser le budget formation est pourtant une volonté de CBX, retranscrite dans sa politique de formation 2009 (« Pour optimiser le budget formation, nous pourrions mobiliser des dispositifs tels la période de professionnalisation ») et confirmée oralement par le DRH : « Il faut aussi contribuer à l'optimisation de l'utilisation du budget formation (DIF, périodes de professionnalisation, partenariat avec l'AGEFOS, prise en charge des salaires durant les 15 premiers jours

[258] Un salarié ayant été formé plusieurs fois sur l'année sera donc comptabilisé plusieurs fois comme stagiaire.
[259] Par exemple, certaines actions prévues au plan de formation auraient pu être suivies par les salariés en utilisant leur DIF (avec leur accord, cela va sans dire).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

d'intégration…) » (CBX_31). Il serait donc intéressant d'étudier l'évolution de ces données afin de voir si de cette politique découlent des pratiques réelles.

Le tableau suivant liste les dimensions de l'efficience du système de formation de CBX.

Tableau 68. L'efficience du système de formation de CBX

Dimensions de l'efficience	Nb de réfs d'encodage		Évaluation
	Négatif [-]	Positif [+]	
Évolution du nombre de formés	/	1	🟢
Évolution du nombre d'heures de formation	/	2	🟢
Recours au DIF	1	/	🔴
Total	1 🔴	2 🟢	🟢

À partir des quelques données disponibles, nous pouvons raisonnablement conclure à l'**efficience** du système de formation de CBX. Notons toutefois que notre évaluation gagnerait en validité et en précision si davantage de données avaient pu être étudiées.

1.4.3 Évaluation de l'équité

Nous allons désormais évaluer le degré d'équité du système de formation de CBX. Celui-ci sera considéré comme équitable s'il donne égal **accès** à tout le personnel et s'il **traite** tout le monde de la même manière en matière de formation.

1.4.3.1 L'accès à la formation

La politique de formation insiste bien sur **l'égalité d'accès à la formation en général**, comme nous l'a mentionné la coordinatrice formation : « tous les salariés doivent être formés, au travers de différents dispositifs de formation » (CBX_30). Cela est vérifié sur le terrain, exception faite de quelques collaborateurs qui nous ont expliqué n'avoir jamais eu de réelles formations, au moins récemment : « On a eu une réunion sur le blanchiment d'argent. Je n'ai pas eu d'autres formations, avec un formateur » (CBX_17) ; « Je n'ai jamais demandé de formation et je n'en ai jamais refusé. On ne m'en a pas proposé personnellement »

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

(CBX_26) ; « Je n'ai pas eu de formations techniques depuis longtemps (les dernières dataient du début de l'AS/400, pour développer dessus) » ; « Sinon, rien depuis dix ans… » (CBX_28). En fait, il faut ici bien distinguer la formation « sur le tas » (qui concerne effectivement l'ensemble des salariés) et les autres modes de formation (ex. stages de formation) qui, eux, ne concernent pas tout le monde. D'autres données permettent de constater **l'égalité d'accès à la formation par genre**. En effet, à la lecture du bilan formation de 2008, il ne semble pas y avoir de différences de traitement entre les hommes et les femmes (sachant que l'effectif est plus féminisé). Ainsi, en 2008, sur 359 stagiaires présents en formation, 281 femmes étaient dénombrées contre 78 hommes. Cette équité du système de formation semble aussi se vérifier si l'on étudie **l'égalité d'accès à la formation par catégorie**, car il semble que plusieurs formations soient dispensées à l'ensemble du personnel (ex. module en ligne sur la culture générale bancaire, sécurité des personnes et des biens, lutte anti-blanchiment d'argent, monnaie fiduciaire, logiciel de messagerie électronique) ou à tous les salariés de la catégorie visée par la formation (ex. formation sécurité pour tout le personnel du réseau, formation en management pour tous les cadres). C'est ce que nous a expliqué l'ancien responsable formation en prenant la formation en management comme exemple : « Chaque manager à CBX est passé par une formation management. Les personnes qui ne sont pas passées par une formation management, ce sont des nouvelles recrues ou des nouvelles promotions, qui vont être concernées par la formation management qui va être déclenchée prochainement » (CBX_03). Dans l'attente, il subsiste encore quelques inégalités relevées par plusieurs de nos interlocuteurs :

- La coordinatrice formation cite l'une des directrices fonctionnelles selon laquelle « il y a très peu de formations pour les non-cadres, d'après un rapport du comité d'entreprise » (CBX_06). La responsable du personnel note aussi des inégalités d'accès à la formation entre les salariés du siège et ceux du réseau.
- Une salariée regrette que certaines formations n'aient pas été plus accessibles : « La formation "accompagnement au changement", qui n'était réservée qu'à certaines personnes, aurait été appréciée » (CBX_11).
- Enfin, le bilan de formation 2008 présente la répartition du nombre de stagiaires par statut : 355 sont cadres et 359 sont employés. Ces deux chiffres sont, certes, très proches, mais il convient de les interpréter à la lumière de la répartition de l'effectif de l'entreprise entre cadres et employés. Les cadres étant logiquement moins nombreux que les employés (100 cadres contre 143 employés et ouvriers en décembre 2008,

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

selon le rapport d'activité 2008), cette répartition du nombre de stagiaires montre que les cadres sont plus souvent formés que les employés.

Il est à noter que, afin d'accroître l'accès de toutes les catégories de personnel à la formation (en réponse aux inégalités d'accès précédemment soulevées), CBX souhaite favoriser l'accès aux modules proposés dans le cadre du DIF, comme mentionné par l'ancien responsable formation : « Mais ces modules DIF, on offre ce catalogue, c'est vraiment une offre, une sorte de cadeau qu'on donne à tous les salariés de CBX, cadres ou pas cadres, et en contrepartie, il faut vraiment qu'il y ait une démarche volontaire du salarié » (CBX_03).

1.4.3.2 Le traitement dans le processus de formation

Il semble qu'il y ait **inégalité de traitement** pour certains salariés en matière d'**expression des demandes ou besoins de formation**. Du fait de leur caractère facultatif, plusieurs salariés n'ont pas été reçus par leur responsable hiérarchique dans le cadre des entretiens annuels. Ceux-ci servant, entre autres, à l'identification des besoins de formation, il va sans dire que cela peut être pénalisant pour l'accès à la formation de ces salariés. C'est pourquoi ces entretiens ont été rendus obligatoires en 2008.

Le tableau suivant énumère les dimensions de l'équité du système de formation de CBX.

Tableau 69. L'équité du système de formation de CBX

Dimensions de l'équité	Nb de réfs d'encodage		Évaluation
	Négatif [-]	Positif [+]	
Égalité d'accès à la formation (en général)	4	1	🟢
Égalité d'accès à la formation (par catégorie)	4	22	🟢
Égalité d'accès à la formation (par genre)	/	2	🟢
Égalité de traitement dans le processus de formation	3	/	🔴
Total	1 🔴	3 🟢	🟢

Au vu des données relatives à l'équité du système synthétisées dans ce tableau, nous pouvons conclure cette analyse en reconnaissant l'**équité**, même modérée, du système de formation de

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

CBX. Il permet à tous les salariés de se former (*a minima*, par la formation « sur le tas » ou *via* des formations collectives, réglementaires ou non), même si ce sont surtout les cadres du siège qui peuvent suivre des formations plus formelles et ciblées (ex. formation en management). Mais CBX souhaite atténuer ces inégalités, notamment en s'appuyant sur le DIF. Enfin, des efforts ont été entrepris afin de généraliser les entretiens annuels et, ainsi, permettre à tout le personnel d'exprimer ses besoins de formation.

1.4.4 Évaluation de l'équilibre

Deux dimensions du degré d'équilibre du système de formation de CBX ont été relevées : le rapport entre formation formelle et formation informelle et la variété de l'offre de formation.

1.4.4.1 Le rapport entre formation formelle et formation informelle

Force est de reconnaître **un certain déséquilibre entre la formation formelle et la formation informelle**. En effet, la formation informelle (« sur le tas ») est prédominante, ce que reconnaît le président de l'entreprise lui-même, s'interrogeant sur la perception qu'en ont les salariés : « Il y a peu de formation formelle chez CBX, mais surtout de la formation "sur le tas", sur le terrain. Est-ce bien perçu par les salariés comme étant efficace ? Quels sont les apports ? Quels sont les manques ? Quel est le rôle des parrains-tuteurs ? » (CBX_07) Plusieurs salariés déplorent ainsi le peu de formations formelles, par exemple : « Également, des formations qui me permettront de développer des compétences bureautiques et techniques. Mais ça m'étonnerait qu'on nous offre une formation juste pour ça, ça sera certainement fait en interne » (CBX_24) ; « À part ça, il y a eu peu de formations formelles… pas de formation relationnelle… Je ne me souviens pas trop en fait des formations » (CBX_26). L'un d'eux y voit un intérêt évident : « Mais des petites formations pour aller plus vite, pour ne pas se tromper, ça peut avoir du sens » (CBX_28). Sur ce point, le système de formation de CBX ne nous semble pas équilibré.

1.4.4.2 La variété de l'offre de formation

L'un de nos interlocuteurs regrette **la faiblesse de l'offre de formation** et son inadaptation par rapport à son métier : « Il y a un manque certain : il n'y a pas de formations proposées » ; « Me concernant, les contenus de formation ne sont pas adaptés au métier de contrôleur de

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

gestion. Donc la recherche doit se faire par soi-même, à l'aide de catalogues » (CBX_14). Cette faiblesse semble également imputable à l'offre de formation au titre du DIF, comme le pense l'un des salariés : « Je trouve que le choix des programmes de formation au niveau des DIF proposés est plutôt restreint » (CBX_11). Ce constat est aussi partagé par l'équipe RH qui en a fait l'un des axes de la politique de formation de 2009 : « CBX souhaite relancer la communication sur le droit individuel à la formation, en créant une dynamique formation DIF et en élargissant notre catalogue de formation (exemple : formation langues étrangères). » Notons toutefois **quelques points positifs relatifs à cette offre de formation**. D'abord, les thèmes de formation proposés couvrent un certain nombre de domaines (administratif et juridique, progiciel, informatique, management, sécurité, techniques bancaires et commerciales). De plus, à l'occasion d'un comité formation (31/01/2007), il fut décidé de ne pas limiter les formations commerciales aux produits vendus par l'entreprise : « Les produits non-commercialisés par CBX doivent aussi être intégrés afin le personnel connaisse le produit et puisse répondre aux questions d'un client à ce sujet (ex. questions sur le PEA). » Malgré cela, là encore, nous concluons au déséquilibre du système de formation de CBX.

Le tableau suivant présente, en chiffres, les deux dimensions de l'équilibre identifiées.

Tableau 70. L'équilibre du système de formation de CBX

Dimensions de l'équilibre	**Nb de réfs d'encodage**		**Évaluation**
	Négatif [-]	**Positif [+]**	
Équilibre formation formelle-informelle	4	/	🔴
Variété de l'offre de formation	4	2	🔴
Total	2 🔴	0 🟢	🔴

Le tableau précédent est clair : **l'équilibre n'est pas le point fort du système de formation de CBX**. Privilégiant nettement la formation « sur le tas » au détriment d'autres modes de formation, l'entreprise ne peut proposer une gamme étendue de formations, permettant aux salariés de développer des compétences de natures diverses et de s'éloigner du « tout métier ».

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

1.4.5 Évaluation de l'engagement

Cette section porte sur la dimension conative du système de formation de CBX, à savoir sa capacité à favoriser l'engagement des collaborateurs dans la formation et le développement de leurs compétences. Deux indicateurs peuvent ici nous éclairer : le recours au DIF et la communication en matière de formation.

1.4.5.1 Le recours au DIF

Les salariés de CBX ont **faiblement recours au DIF**. Un chiffre est assez explicite sur ce point : au 31/12/2008, le nombre d'heures de DIF acquises et non utilisées était de 10 634 heures. Ramené à l'effectif moyen de l'entreprise (environ 200 collaborateurs), cela signifie que, en moyenne, un collaborateur de CBX a un compteur DIF équivalent à 53,17 heures. En 2007, l'ancien responsable formation regrettait aussi ce faible engagement des salariés dans l'inscription aux modules DIF proposés par l'entreprise : « Il y a neuf collaborateurs qui ont fait la démarche. C'est pas beaucoup. On a une autre satisfaction, c'est qu'on a reçu récemment un message d'une directrice et il y avait tous les non-cadres, presque tous les non-cadres de cette direction, qui avaient demandé à cette directrice : "on veut faire ce module." Donc ça va être fait, c'est dans les tuyaux, bon ça marche. Donc je vais tempérer mon propos en disant : c'est bien que quand même, ça représente une quinzaine de collaborateurs, que ces 15 collaborateurs disent : "on veut faire ce module communication interpersonnelle" ; c'est pas un module qui est un module professionnel de techniques de gestion ou tout ça, c'est vraiment une technique qui repose sur comment mieux communiquer avec mes collègues » (CBX_03). Notons toutefois que la seconde partie de son propos laisse présager d'un plus fort engagement à venir et, donc, d'une probable diminution des compteurs DIF[260]. En attendant, ce faible recours au DIF est assez significatif du manque d'engagement du personnel dans la formation.

1.4.5.2 La communication en matière de formation

Plusieurs salariés dénoncent **le manque d'information sur les formations** : « Je ne sais pas comment fonctionne l'entreprise à ce niveau. Est-ce qu'elle propose des formations

[260] Notons au passage que la fréquence du recours au DIF se retrouve tant dans l'évaluation de l'engagement du système de formation que dans l'évaluation de son efficience.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

uniquement si elles sont rentables pour elles ? » (CBX_11) ; « J'aimerais avoir plus d'informations sur le DIF : à quoi a-t-on droit ? Par exemple, le perfectionnement en anglais qui sera nécessaire, je pense, pour l'ouverture à l'international » (CBX_26) ; « Par exemple, quelles sont les autres formations accessibles ? Est-ce qu'il y a un diplôme de banque ? » (CBX_27). Cette faiblesse dans la diffusion de l'information relative à la formation est peut-être une cause du manque d'engagement des salariés dans l'exercice de leur DIF.

Le tableau ci-après reprend les dimensions de l'engagement du personnel en formation, induites par le système de formation de CBX.

Tableau 71. L'engagement du système de formation de CBX

Dimensions de l'engagement	Nb de réfs d'encodage		Évaluation
	Négatif [-]	Positif [+]	
Recours au DIF	2	/	●
Information sur les formations	4	/	●
Total	2 ●	0 ●	●

À la lumière des informations dont nous disposons, il apparaît que **le système de formation de CBX ne favorise pas l'engagement des collaborateurs dans la formation**. Cela se manifeste notamment par un faible recours au DIF, ayant comme possible cause un manque général d'information sur les formations accessibles aux salariés, bien que CBX ait mis en œuvre un certain nombre d'actions de communication relatives au DIF.

1.4.6 Évaluation de la conformité

Trois types de conformité ont été identifiés pour le système de formation de CBX : la conformité légale, sectorielle/intersectorielle et celle relative au processus de formation.

1.4.6.1 La conformité légale

Nous n'avons pas identifié de manquements en matière de conformité légale. Ainsi, seuls des points de conformité légale ont été relevés chez CBX.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Ceux-ci sont au nombre de huit :

- **La signature d'un accord reprenant les dispositions de la loi de 2004 sur la FPC** : le DRH de CBX et les différents syndicats en présence ont signé un accord relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie basé sur la loi sur la FPC de 2004.
- **La consultation du CE sur la mise en place du DIF** : le comité d'entreprise a bien été consulté en amont de la mise en œuvre du DIF, ainsi que le prévoit la loi.
- **La communication sur le DIF** : en lien avec le point précédent, la mise en œuvre du DIF a été largement communiquée (articles dans le journal interne, plaquette de présentation, courrier personnalisé annuel, communication aux partenaires sociaux).
- **La consultation du CE sur l'affectation de la taxe d'apprentissage** : la loi prévoit en effet que, s'il existe un comité d'entreprise, ce dernier doit être obligatoirement consulté sur l'affectation par l'entreprise des sommes prélevées au titre de la taxe d'apprentissage, ce à quoi le DRH de CBX s'astreint.
- **La présentation au CE du bilan de formation annuel** : un bilan des formations de l'année est systématiquement présenté au comité d'entreprise de CBX.
- **La présentation au CE du plan de formation** : chaque année, les orientations du plan de formation de l'année à venir sont présentées au comité d'entreprise.
- **Le suivi des formations réglementaires** : en tant qu'entreprise du secteur bancaire, CBX est contrainte par diverses obligations réglementaires en matière de formation du personnel[261]. L'entreprise veille à respecter régulièrement ces obligations.
- **La formation des membres du CHSCT** : la formation à la sécurité de ces derniers est une obligation légale à laquelle satisfait CBX.

À la lumière de ces éléments, le système de formation de CBX est donc conforme à la loi.

1.4.6.2 La conformité sectorielle et intersectorielle

CBX a signé avec les partenaires sociaux un accord d'entreprise reprenant les dispositions de la convention collective du secteur bancaire (dont elle dépend), dont certaines portent directement sur la formation du personnel (desquelles s'inspirent la politique de formation de CBX). Par ailleurs, sur le plan intersectoriel, CBX respecte la directive de l'ANI de 2003

[261] Ces obligations réglementaires ont été présentées à l'occasion de l'étude des facteurs de contingence pouvant influencer le système de formation de CBX (Facteurs externes sociétaux – Politico-légal).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

relative à la tenue des entretiens professionnels[262] : ceux-ci sont réalisés soit à l'occasion des entretiens annuels, soit à l'occasion d'entretiens distincts avec des membres de la DRH. Le système de formation de CBX est donc aussi conforme sur ce point.

1.4.6.3 La conformité du processus de formation

Un point de non-conformité a ici été relevé : **la réalisation partielle des entretiens annuels**, qui est pourtant une volonté de la direction. Un salarié témoigne de cette lacune : « J'ai eu un entretien annuel avec mon responsable… bien que le dernier remonte à trois ans. Je ne sais pas pourquoi il n'y en a pas eu depuis. Manque de temps ? Faudra lui demander, c'est une bonne question (rires) ! » (CBX_22). Le système de formation n'est donc pas en conformité avec ce que prévoit le processus d'identification des besoins de formation.

Ce tableau regroupe les dimensions de la conformité du système de formation de CBX.

Tableau 72. La conformité du système de formation de CBX

Dimensions de la conformité	Nb de réfs d'encodage		Évaluation
	Négatif [-]	Positif [+]	
Conformité légale ● *Accord basé sur la loi de 2004 sur la FPC (2 réfs)* ● *Consultation du CE sur la mise en place du DIF (2 réfs)* ● *Communication sur le DIF (6 réfs)* ● *Consultation du CE sur la taxe d'apprentissage (1 réf)* ● *Présentation au CE du bilan de formation annuel (2 réfs)* ● *Présentation au CE du plan de formation (6 réfs)* ● *Suivi des formations réglementaires (5 réfs)* ● *Formation des membres du CHSCT (1 réf)*	/	25	●
Conformité sectorielle/intersectorielle ● *Accord d'entreprise conforme à la convention collective (2 réfs)* ● *Réalisation des entretiens professionnels (1 réf)*	/	3	●
Conformité du processus de formation ● *Réalisation partielle des entretiens annuels (1 réf)*	1	/	●
Total	1 ●	2 ●	●

[262] En plus de certains éléments listés en « conformité légale » qui étaient aussi inscrits dans l'ANI de 2003.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Ce tableau de synthèse est très explicite : le système de formation est **majoritairement conforme** aux référentiels mobilisés. Précisément, il l'est sur les questions légales et sectorielles/intersectorielles, mais la conformité du processus de formation est perfectible.

1.4.7 Évaluation de la pertinence

Afin d'évaluer le degré de pertinence du système de formation de CBX, nous pourrions intégrer dans notre analyse la plupart des éléments codés issus des composantes du système précédemment étudiées ainsi que des autres résultats, tant il est vrai que le concept de pertinence est englobant[263]. C'est pourquoi, afin d'éviter toute dispersion, nous avons volontairement limité cette évaluation aux éléments « macro » du système de formation[264]. Ici, il s'agit du lien entre formation et stratégie, et de la portée du plan de formation.

1.4.7.1 Le lien entre formation et stratégie

La politique de formation de CBX est conçue pour **aider l'entreprise à exécuter sa stratégie**. Peu de temps avant la création du département formation, le procès-verbal d'une réunion du comité d'entreprise (25/11/2003) rappelait les quatre principes génétiques qui devaient guider l'élaboration de la politique de formation de l'entreprise : « 1. La formation ne doit pas s'auto-alimenter mais répondre aux demandes des diverses entités de l'entreprise ; 2. Les formations doivent s'inscrire dans un plan d'action du demandeur ; 3. Ces formations doivent servir la politique générale de l'entreprise ; 4. Les effets de ces formations doivent être mesurables et quantifiables afin d'en assurer sa trace dans l'entreprise. » C'est ainsi que, bien que les demandes de formation peuvent être exprimées par les salariés, les directeurs fonctionnels sont chargés de valider ces demandes, en cohérence avec la politique générale de l'entreprise. Au-delà de ces déclarations d'intentions, les éléments que nous avons présentés précédemment semblent aller dans le sens de ce lien entre formation et stratégie. Par exemple, à l'exception des modules DIF, les actions de formation mises en œuvre concordent avec les objectifs stratégiques de CBX (ex. lancement de nouveaux produits, internationalisation, refonte du système d'information, etc.). Quant à la formation « sur le tas », elle est généralement reconnue comme pertinente par les salariés pour se former au métier.

[263] La pertinence peut aussi porter sur le montant du budget formation alloué, les modes de formation privilégiés, etc. Meignant (1986, p. 81) considérait aussi la pertinence comme indissociable de la cohérence.
[264] Nous procéderons ainsi pour chacun des trois cas étudiés (CBX, Consult et Plastic).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

1.4.7.2 La portée du plan de formation

Dans le même registre, en lien avec cette orientation stratégique de la politique de formation, nous pouvons citer la pertinence de **la portée du plan de formation**. La politique de formation de 2008 affirme ainsi que « Depuis son entrée dans [le groupe], CBX est également entrée plus globalement dans une démarche pluriannuelle pour la définition chaque année du budget et du plan à 3 ans. » Ainsi, le passage d'un plan annuel à un plan pluriannuel permet à CBX de planifier des actions sur le long terme, en cohérence avec les objectifs stratégiques de l'entreprise qui, logiquement, dépassent la seule échéance annuelle.
Les deux dimensions de la pertinence identifiées au sein du système de formation de CBX sont synthétisées en chiffres dans le tableau suivant.

Tableau 73. La pertinence du système de formation de CBX

Dimensions de la pertinence	Nb de réfs d'encodage		Évaluation
	Négatif [-]	Positif [+]	
Lien entre formation et stratégie	/	7	🟢
Portée du plan de formation	/	1	🟢
Total	0 🔴	2 🟢	🟢

Nous concluons donc à la **pertinence** du système de formation, si l'on s'en tient aux éléments « macros » que sont la politique et le plan de formation qui sont alignés sur les objectifs stratégiques de l'entreprise, ce qui est, à notre sens, un élément déterminant de la pertinence du système.

1.4.8 Évaluation de la cohérence

Cette section exposera des éléments empiriques permettant d'évaluer le degré de cohérence du système de formation de CBX. Il s'agit donc ici de s'interroger sur la cohérence entre le système de formation et d'autres systèmes ou processus en présence. Suite à notre étude de terrain, trois dimensions de la cohérence (et de l'incohérence) du système ont ainsi été relevées : le lien entre formation organisation du travail, le lien entre formation et GPEC, et le lien entre politique de formation et politique RH.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

1.4.8.1 Le lien entre formation et organisation du travail

Nous avons noté des incohérences majeures, comme l'organisation de formations au nouveau progiciel, sans que n'aient été clarifiés les modes opératoires et l'évolution des pratiques de demain. Ce fut la crainte exprimée par l'un des directeurs fonctionnels, le DRH lui ayant rétorqué que l'urgence du projet ne permettait de procéder à cette clarification. Ce dernier était pourtant conscient qu'il y avait un problème d'organisation du travail à régler avant de se focaliser sur la formation, nécessitant de mettre à plat l'organisation du travail. Les projets de formation ont ainsi été initiés trop tôt, ayant pour conséquence de redémarrer le projet en partant de l'organisation du travail, des procédures, etc., pour établir des modes opératoires faisant l'objet des formations. Le système de formation de CBX n'est donc pas cohérent à ce niveau.

1.4.8.2 Le lien entre formation et GPEC[265]

Ce lien porte d'abord sur **la cohérence entre la formation et le recrutement**. D'abord, la formation joue un rôle fort dans l'intégration des salariés, comme l'officialise la politique de formation de 2009 : « La contribution de la formation dans ce domaine consistera à enrichir la politique d'intégration du nouveau salarié et sensibiliser les collaborateurs aux valeurs et à la culture d'entreprise de CBX. » Elle contribue ainsi à professionnaliser et formaliser l'intégration du salarié et sa formation « sur le tas ». Aussi, la formation en management est dispensée dans le cadre de promotions internes, comme expliqué précédemment, mais aussi suite au recrutement d'aspirants managers, comme l'explique l'ancien responsable formation : « Chaque manager à CBX est passé par une formation management. Les personnes qui ne sont pas passées par une formation management, ce sont des nouvelles recrues ou des nouvelles promotions, qui vont être concernées par la formation management qui va être déclenchée prochainement » (CBX_03). Cette politique de recrutement a aussi des impacts en termes de **fidélisation des salariés**, ce qui est également cohérent avec la politique de formation de l'entreprise, car CBX embauche désormais ses salariés en CDI (non plus en CDD), favorisant la fidélisation des salariés et, donc, la pérennité des efforts de formation, ce dont témoigne l'un des salariés : « avant, notre politique d'embauche était orientée vers les CDD. Un salarié était embauché en CDD avant de pouvoir, à terme, passer en CDI. L'équipe

[265] La GPEC regroupe ici les éléments relatifs au recrutement, à la fidélisation et à la promotion interne des collaborateurs.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

en souffrait, car il y avait beaucoup de départs de salariés pour aller voir ailleurs. Après il faut former une personne pendant un mois sur le tas, et puis la personne part, et six mois après rebelote… Ça se ressent sur les activités et les résultats. Il faut plus de stabilité, construire dans la durée une équipe stable et fiable, et ça change en ce sens » (CBX_11). Toujours dans ce lien entre formation et GPEC, nous pouvons mettre en exergue les relations entre formation et **promotion interne**, à savoir le fait de former (ou non) les salariés promus afin de les accompagner dans leur prise de poste. Certains salariés déplorent ainsi le fait de ne pas avoir été aidés à ce niveau : « J'ai déjà eu l'occasion d'en parler dans le cadre de l'entretien annuel. Je pense qu'on évolue chez CBX, mais il y a un manque de soutien pédagogique, on découvre de nouveaux postes, mais il faut aussi savoir conforter les individus en parallèle » (CBX_14) ; « Pour ce qui est de l'encadrement, même sans formation en management, j'avais des gens à encadrer dès mon arrivée en poste » (CBX_25). Notons toutefois que la plupart de nos interlocuteurs ont témoigné d'un lien positif entre formation et promotion interne, notamment au sujet de la formation en management qui accompagnait la promotion vers les postes d'encadrement : « Par exemple, je suis formé à devenir manager. Je pense que c'est indispensable, sinon l'évolution sera difficile. Ainsi, je peux assurer le suivi de mes collaborateurs chez CBX » (CBX_12) ; « La formation en management était donnée lors du passage cadre » (CBX_13) ; « Elle m'a été proposée en même temps que ma prise de poste, comme à tous les cadres et aux non-cadres amenés à prendre des fonctions managériales. Elle a été concomitante à ma prise de fonction » (CBX_21). L'ancien responsable formation abonde également en ce sens : « CBX fonctionne beaucoup, comme d'autres entreprises, mais à CBX c'est vraiment quelque chose de très fort, par la promotion interne. Donc les personnes qui accèdent au management, on les intègre dans ce circuit. Il y en a 6-7-8-9-10 par an, de quoi alimenter un circuit » (CBX_03). Enfin, il est à noter que le bilan de formation 2008 mentionne le fait que quelques salariés ont suivi des formations diplômantes (brevet professionnel banque) en vue de valider un niveau de compétences, ce qui s'inscrit également dans un objectif de promotion interne.

Le système de formation de CBX nous semble donc cohérent dans son lien à la GPEC.

1.4.8.3 Le lien entre politique de formation et politique RH

La politique de formation de CBX découle directement de la politique RH. Cela se matérialise par des rappels directs dans les documents présentant le bilan de formation 2008 et les

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

politiques de formation de 2008 et de 2009. Ainsi, pour le DRH, « Il faut donner du sens aux axes de la politique RH », ce pourquoi « La politique de formation contribuera à chacun des points de la politique RH. Par exemple, montrer le rôle de la formation pour donner des perspectives d'évolution dans l'entreprise et dans le groupe »[266] (CBX_31). La politique RH ayant pour objectif central la satisfaction du salarié, la politique de formation fait donc de ce dernier son client principal en orientant ses actions dans cet esprit.

Voici la synthèse chiffrée de l'évaluation de la cohérence du système de formation de CBX.

Tableau 74. La cohérence du système de formation de CBX

Dimensions de la cohérence	**Nb de réfs d'encodage**		**Évaluation**
	Négatif [-]	**Positif [+]**	
Lien formation-organisation du travail	3	/	🔴
Lien formation-GPEC	3	16	🟢
Lien politique de formation-politique RH	/	8	🟢
Total	1 🔴	2 🟢	🟢

Le système de formation de CBX affiche donc **une certaine cohérence**, notamment dans ses liens à la GPEC et à la politique RH. Il manque toutefois de cohérence dans son lien à l'organisation du travail, ce qui a eu comme conséquence de pénaliser le projet de refonte du système d'information et la mise en œuvre des actions de formation en découlant.

[266] Ce qui est en lien avec la cohérence entre formation et GPEC (et, plus précisément, la promotion interne), démontrée précédemment.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Le tableau ci-dessous synthétise l'évaluation des résultats du système de formation de CBX.

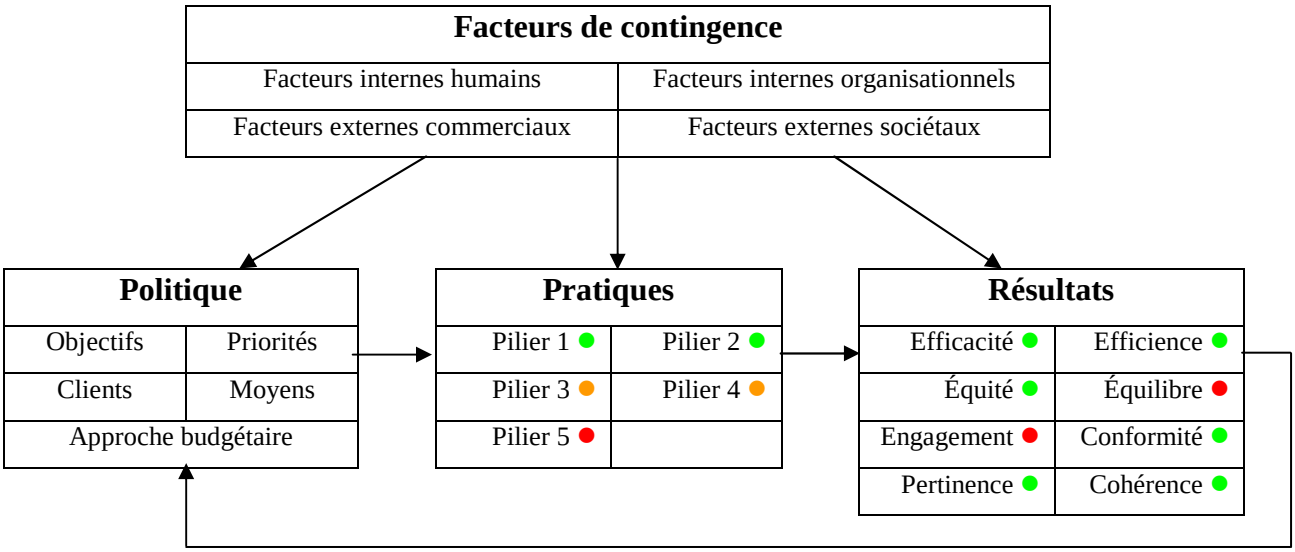
Tableau 75. Synthèse des résultats du système de formation de CBX

Résultats	Négatif [-]	Partiel [+/-]	Positif [+]	Évaluation
Efficacité	1 🔴	0 🟠	2 🟢	🟢
Efficience	1 🔴	0 🟠	2 🟢	🟢
Équité	1 🔴	0 🟠	3 🟢	🟢
Équilibre	2 🔴	0 🟠	0 🟢	🔴
Engagement	2 🔴	0 🟠	0 🟢	🔴
Conformité	1 🔴	0 🟠	2 🟢	🟢
Pertinence	0 🔴	0 🟠	2 🟢	🟢
Cohérence	1 🔴	0 🟠	2 🟢	🟢

1.5 Synthèse du système de formation de CBX

Le système de formation de CBX est représenté schématiquement ci-après sous la forme d'un diagramme causal (Miles et Huberman, 1994/2003, p. 272).

Schéma 43. Représentation du système de formation de CBX



Légende : → relation(s) causale(s)

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Au cours des pages précédentes, nous avons pris soin de détailler le contenu de chacune des composantes du système de formation de CBX. Le schéma précédent, en proposant une vue synthétique de celles-ci, permet de questionner la nature de leurs relations et d'en tirer un certain nombre d'observations et d'hypothèses possibles quant à la performance du système de formation et aux déterminants de celle-ci. À ce stade, et à partir de l'ensemble des données recueillies, nous pouvons porter un jugement global sur la performance de ce système.

Le système de formation de CBX nous semble **performant**, recensant une majorité de **résultats** positifs (six résultats positifs et deux négatifs). Précisément, ce système a été évalué comme étant **efficace**, **efficient**, **équitable**, **conforme** (aux référentiels étudiés), **pertinent** et **cohérent**. En revanche, il n'est pas **équilibré** et ne suscite pas l'**engagement** du personnel envers la formation.

Tout au long de l'étude de ce cas, nous avons détaillé chacune des composantes du système de formation et mis en exergue, pour chacune d'elles, les déterminants possibles de la performance de ce système. Parmi eux figurent des **déterminants majeurs freinant la performance** du système de formation de CBX.

Le premier d'entre eux est relatif au **manque de formalisation et de précision des orientations stratégiques de la formation**. Bien que la politique de formation soit écrite (donc formalisée) et réactualisée régulièrement (chaque année, précisément, faisant aussi office de plan de formation général), celle-ci reste essentiellement cantonnée à une liste de thèmes et d'actions de formation, sans livrer d'objectifs de formation précis et de priorités de formation bien distinctes. Cela n'est guère surprenant, tant il est fréquent que la définition d'objectifs de formation précis en amont ne soit pas la pratique la plus courante et la plus maîtrisée[267]. En plus de compliquer l'évaluation de l'efficacité du système de formation (qui, faute d'objectifs clairs, ne repose que sur des mesures très générales liées notamment à plusieurs des niveaux d'évaluation du modèle de Kirkpatrick), ce déficit d'objectifs clairs et précis peut être la cause de certaines incohérences, comme l'organisation des formations au nouveau progiciel sans que n'aient été clarifiés les modes opératoires et l'évolution des pratiques professionnelles à venir. En effet, se poser clairement la question des objectifs de la politique de formation à atteindre aurait sans doute permis de déceler ces incohérences et,

[267] Voir le chapitre IV de la partie II sur l'état des pratiques d'évaluation des formations dans les entreprises.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

donc, de reporter les projets de formation, favorisant au passage l'efficacité et l'efficience du système de formation. Ce premier élément ne favorise ainsi pas l'efficacité, l'efficience, la pertinence tout comme la cohérence du système de formation.

Le deuxième a trait à **la prédominance de certains modes de formation**. C'est ainsi que la formation informelle (dite « sur le tas ») demeure le mode de formation principal. Si celle-ci est perçue par les salariés comme étant efficace pour les formations « métiers », le manque de formations formelles complique l'acquisition de compétences plus transversales. De plus, le fait de se concentrer à ce point sur la formation « sur le tas » amène un risque de « consanguinité des compétences » à l'intérieur du système de formation. Supposons qu'un salarié ait pris de mauvaises habitudes de travail et forme un nouvel arrivant, ce dernier va former à son tour une nouvelle recrue et transmettre les pratiques « déficientes » et ainsi de suite, rendant le système, certes, déséquilibré, mais aussi inefficace car perpétuant de mauvaises pratiques. Ce déséquilibre du système et son impact sur son efficacité sont encore accentués par la faiblesse de l'offre de formation, de surcroît, parfois inadaptée au métier.

Enfin, notons comme troisième élément **une faille dans le dispositif d'identification des besoins de formation**. L'évaluation de la conformité du système de formation de CBX a en effet pointé du doigt la réalisation partielle des entretiens annuels. La conséquence directe de cela est que tous les salariés n'ont pas l'occasion de faire part de leurs besoins de formation. L'approche de définition des besoins de formation par CBX est donc majoritairement *top-down*, plus rarement *bottom-up*. Il peut donc s'agir d'une autre forme de déséquilibre et qui peut avoir comme impact direct un désengagement du personnel envers la formation ce qui, comme le montrent les résultats, est un point faible du système de formation.

Le fait de travailler à l'amélioration de ces éléments, en plus de traiter les dysfonctionnements constatés en général parmi les pratiques de formation (comme le pilier 5 consacré à la partie post-formation : suivi, évaluation, etc.), permettrait certainement d'améliorer la performance du système de formation de CBX.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2 Analyse du cas Consult

Consult est une entreprise existant depuis plus de soixante ans et dont le métier est le conseil aux entreprises et, plus particulièrement, aux dirigeants, ceci au travers d'une gamme croissante de prestations. Située elle aussi dans le nord de la France, elle y trouve la majeure partie de ses clients, bien que son appartenance à un groupe depuis quelques années lui permette de compter également une clientèle étrangère et de disposer d'un réseau de partenaires dans le monde. Comptant plus d'une centaine de collaborateurs, l'entreprise s'est structurée en fonction de deux dimensions principales : le domaine d'expertise (ex. expertise comptable) et le type de clientèle concerné (ex. TPE). Cette organisation matricielle a favorisé la mise en place d'équipes dédiées et une répartition sur différents territoires de la région (entreprise multi-sites). De par le risque de « défaut de conseil » inhérent à ce type d'activité, les collaborateurs de Consult sont incités à mettre à jour en permanence leurs connaissances, l'entreprise n'hésitant pas à investir massivement dans leur formation (*via* des actions formelles et informelles). Le système de formation étudié fut ici celui de l'entreprise dans sa globalité. Il est à noter que régnait dans l'entreprise une certaine nervosité, les collaborateurs rencontrés étant souvent pressés et peu disponibles, ce qui peut se comprendre dans un métier où l'on raisonne fréquemment en heures facturées[268].

Après avoir présenté le cas CBX et proposé une analyse de son système de formation, nous allons désormais adopter une démarche similaire pour l'étude du système de formation de Consult. D'abord, nous exposerons les facteurs de contingence du système, ensuite nous détaillerons chacune de ses composantes (politique, pratiques et résultats) et, enfin, nous porterons un jugement sur la performance du système de formation de Consult.

2.1 Les facteurs de contingence du système de formation de Consult

Cette section sera consacrée à la présentation des facteurs de contingence que la phase empirique de notre recherche nous a permis d'identifier comme étant susceptibles d'influencer le système de formation de Consult. En accord avec le modèle de contingence de la GRH développé par Fabi *et al.* (1993), ces facteurs sont regroupés en quatre catégories

[268] Pour le dire clairement, lorsqu'un comptable nous rencontrait une heure en entretien, c'était une heure qui n'était pas facturée au client pour une mission.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

(facteurs internes humains, facteurs internes organisationnels, facteurs externes commerciaux, facteurs externes sociétaux) que nous allons successivement développer.

2.1.1 Les facteurs internes humains

Les facteurs internes humains influençant le système de formation de Consult concernent deux grandes catégories d'acteurs : **les dirigeants** et **les employés**.

2.1.1.1 Les dirigeants

Un seul élément a été identifié ici comme pouvant avoir un impact sur le système de formation de Consult : le **style de management** des dirigeants.

Le **style de management** des dirigeants joue un rôle au sens où certains salariés considèrent la direction comme étant ouverte au changement : « Je n'ai jamais été bloquée par quelque chose que j'avais appris en formation et que j'aurai voulu mettre en place dans l'entreprise. […] Je n'ai pas encore vu vraiment de refus d'application de quelque chose qu'on aurait vu en formation et qu'on voudrait mettre en place dans l'entreprise. Si on a envie et qu'on arrive à montrer le bien-fondé, ça passe si ça apporte quelque chose à l'entreprise » (Consult_08). Cette ouverture des dirigeants peut motiver les salariés formés à transférer les acquis de leurs formations (efficacité) et, le cas échéant, à proposer des améliorations dans les méthodes de travail (engagement). Toujours en ce qui concerne le style de management des dirigeants, leur dynamisme et leur ambition sont aussi mis en avant par un interlocuteur : « L'avantage de Consult, c'est que sa direction générale ne se repose jamais. Ce qui veut dire qu'une fois qu'un niveau est atteint, on tourne la page et on recherche un autre niveau, et ça dans tous les secteurs d'activité. Et on est en perpétuelle mouvance, on se pose toujours des questions de telle manière à pouvoir avancer, ça c'est un gros avantage par rapport à d'autres entreprises où dix ans après on travaille toujours de la même façon. C'est quasiment tous les ans, dans le cadre d'un programme bien arrêté, d'abord en amont par les associés et puis après ça redescend au comité de direction où le chemin est montré : il y a un plan sur plusieurs années ramené à un très court nombre d'années, ramené à l'année, etc., etc., avec des objectifs » (Consult_13). Cette recherche de l'excellence peut signifier, entre autres, des ambitions fortes en matière de formation de façon à ce que les salariés aient toujours un niveau élevé de compétences et anticipent les besoins à venir (les leur et ceux de leurs clients, en termes de

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

conseils et services). Ainsi, les orientations de la politique de formation (objectifs et priorités) peuvent se révéler ambitieuses, en lien direct avec la stratégie de l'entreprise (pertinence) tout comme le volume et la nature des moyens alloués à la formation (ex. ressources financières, institutionnelles, etc.).

2.1.1.2 Les employés

Au niveau des employés, deux types de facteurs sont ressortis de nos analyses : leur **profil socio-démographique** et l'**absence de syndicats**.

Quatre caractéristiques des employés ont un impact sur le système de formation : leur niveau de **qualification**, leur degré d'**autonomie**, leur degré de **polyvalence** et le **statut familial** de certains d'entre eux :

- **Le niveau de qualification** : celui-ci est en moyenne **très élevé** chez Consult, du fait, notamment, de l'activité de l'entreprise (le conseil aux entreprises). Le DRH nous a ainsi détaillé les niveaux à l'embauche pour chaque domaine de compétences : « En comptabilité, le niveau de compétence est tel que nous ne recrutons pas en-dessous du DECF[269] (bac+4). Pour les auditeurs (ACC), le recrutement se fait au niveau minimum master ou diplômé ESC[270] (avec option finance-comptabilité). Ou avec un BTS et un "bagage plus". Ils doivent pouvoir "comprendre les flux". Pour les juristes, on recrute minimum en licence 3 ou master 1 ou 2 (ex. master en droit des affaires). Pour la paie, on est plus dans l'industrie "mécanique" : un comptable formé en interne peut passer en paie, mais cela demande une maîtrise technique forte » (Consult_19). Il constate toutefois certaines lacunes de ces collaborateurs, notamment en droit : « et ici au mois de juin je prévois de faire un quiz de culture juridique, et là… alors là ça va être l'heure des révélations. Parce qu'en droit on est pauvre, nos collaborateurs sont pauvres » (Consult_19). Ce haut de niveau de qualification peut avoir pour incidences une forte activité de formation pour « entretenir » ce capital humain et, donc, des objectifs et priorités de formation adéquats (par exemple, visant le développement d'expertises métiers) et un nombre élevé de formations (matérialisé dans les indicateurs d'évaluation de l'efficience du système de formation) pour l'ensemble des collaborateurs (équité du système de formation).

[269] Diplôme d'études comptables et financières.
[270] École supérieure de commerce.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- **Le degré d'autonomie** : le haut niveau de qualification des collaborateurs leur confère une certaine autonomie, y compris dans les choix de formation : « on est vraiment très autonomes sur ce sujet-là. Y a un certain nombre de catalogues qui arrivent et on cherche nous-mêmes les formations dans le catalogue » (Consult_15) ; « je suis très très autonome dans mon travail, donc je sais ce dont j'ai besoin pour que ce soit mieux » (Consult_16). De plus, le fait que les salariés soient très qualifiés a parfois comme conséquence un seuil d'exigence plus fort au niveau de la qualité des formations qu'ils suivent, comme nous l'explique une responsable au sujet d'un membre de son équipe : « compte tenu en fait de son niveau de compétences, forcément il y a un niveau d'exigence qui est plus élevé. Donc c'est vrai qu'il y a eu quelques déceptions que je vous ai évoquées tout à l'heure » (Consult_15). Cette forte autonomie peut avoir comme conséquence des dispositifs méthodologiques adaptés (notamment d'analyse des besoins) laissant une certaine liberté au salarié dans le choix de ses formations.
- **Le degré de polyvalence** : en plus d'être fortement qualifiés, certains employés occupent plusieurs fonctions en parallèle, faisant d'eux des poly-spécialistes. Pour ces derniers, les besoins de formation s'en retrouvent démultipliés. Voici à titre d'illustration les propos d'une responsable : « Donc trois casquettes, ce qui fait forcément des besoins en formation diversifiés et pour chaque fonction si je puis dire » ; « Ce qui fait que moi je suis un peu un cas à part dans le cabinet, du fait de cette multiple casquette. Donc très gourmande en formation forcément » (Consult_15). La polyvalence développée par certains salariés peut influencer la nature des formations dispensées, donc les objectifs et priorités de formation s'y rapportant, tout en favorisant, au moins partiellement, l'équilibre du système (ces salariés étant amenés à développer des compétences multiples).
- **Le statut familial** : celui-ci peut avoir un impact sur le taux d'accès à la formation. Voici deux exemples de salariées qui éprouvaient des difficultés à partir en formation du fait de leurs responsabilités familiales : « C'est vrai qu'il y a des femmes qui râlent un peu quand elles doivent aller en formation sur deux ou trois jours, parce que c'est loin et qu'elles doivent quitter le domicile et dormir ailleurs. Parfois ça râle un petit peu » (Consult_08) ; « On est allé un peu au clash parce que je n'avais pas été prévenue que la formation avait lieu la semaine qui suivait, donc je ne pouvais pas, étant seule avec mes enfants, prendre mes dispositions pour » (Consult_21). C'est un paramètre à prendre en compte dans l'organisation des formations, ce que fait

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Consult[271], car pouvant pénaliser l'accès à la formation de tous les salariés et, donc, le degré d'équité du système de formation.

L'absence de syndicats chez Consult a aussi une certaine influence sur le système de formation. Il y a bien des salariés syndiqués, mais pas de syndicats en tant que tels. Les relations avec les partenaires sociaux sont donc limitées à celles entretenues avec le comité d'entreprise (l'effectif de l'entreprise étant supérieur à 50 salariés). Cette absence de « contre-pouvoir » laisse davantage d'autonomie aux dirigeants dans la définition des objectifs et priorités de formation, avec comme conséquence possible une moindre attention accordée aux salariés comme clients « privilégiés » de la formation et, par extension, à certains résultats du système tels que l'équité du système et sa mise en conformité (les partenaires sociaux n'étant pas présents pour rappeler aux dirigeants les obligations légales relatives à la formation du personnel).

Six facteurs internes humains ont ainsi été relevés comme pouvant influencer le système de formation de Consult : un pour les dirigeants (le style de management) et cinq pour les employés (le niveau de qualification, le degré d'autonomie, le degré de polyvalence, le statut familial et l'absence de syndicats).

2.1.2 Les facteurs internes organisationnels

Nous avons relevé trois facteurs organisationnels influençant le système de formation de Consult : son **identité**, sa **structure** et sa **stratégie**.

2.1.2.1 L'identité de Consult

Certaines caractéristiques constitutives de l'identité même de l'entreprise ont une influence sur le système de formation. Nous avons retenu : sa **taille**, son **stade de développement**, son **domaine d'activité**, sa **situation financière**, la **nature de sa propriété** et la **culture organisationnelle**.

[271] Par exemple, une certaine latitude est accordée au salarié pour organiser ses déplacements en formation. L'une de nos interlocutrices a ainsi négocié le doublement de ses billets de train pour éviter l'hôtel et voir son enfant le soir : « Alors je ne sais pas si c'est le cas pour tout le monde, mais moi j'ai fait la demande en justifiant que ce n'était pas évident pour moi, que je n'avais personne pour la nuit pour garder mon garçon, etc., parce que mon ami fait les postes c'est pour ça, donc on m'a dit ok puisque le coût est similaire » (Consult_16).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Consult est une entreprise de **taille** moyenne dont l'effectif moyen est désormais légèrement supérieur à une centaine de collaborateurs à la suite d'opérations de croissance externe. Nous verrons plus loin que les ressources humaines allouées au système de formation sont fonction de la taille de l'entreprise. Autre conséquence : les dispositifs méthodologiques et les modes de formation peuvent être adaptés en conséquence (ex. recours à la formation interne) et les pratiques de formation plus ou moins développées ou formalisées.

Nous évoquions les opérations de croissance externe réalisées par Consult, ce qui nous amène à intégrer comme autre facteur organisationnel **le stade de développement** de l'entreprise. Dès le début de sa création, Consult est une entreprise qui a connu un fort développement, directement calqué sur la croissance de ses clients et de l'économie dite « régionale ». À ce développement économique fut associé un développement externe, *via* l'acquisition régulière de cabinets de conseil régionaux. Ces opérations de fusion-acquisition posent des défis liés à la formation et le cas du dernier cabinet absorbé est assez explicite sur ce point. Le DRH nous explique où en est la formation au sein de ce cabinet : « La culture, en matière de formation, chez eux elle existe, mais elle me paraît réservée au "top management". […] Donc dans les entretiens que j'ai eus avec chaque collaborateur en voyant un peu ce qu'ils attendaient de ce rapprochement avec Consult, quelles étaient leurs appréhensions, ils demandent que ça en méthodes, outils, procédures et formation. Donc là il y a du travail. […] Ils vont garder leur identité juridique pour des raisons juridiques, mais ils vont absorber, digérer nos méthodes et nos outils. Je ne vais pas dire qu'ils n'en ont pas, mais on est quand même bien en avance sur eux » (Consult_19). L'un des défis consiste donc à homogénéiser les pratiques de formation entre les cabinets, notamment pour favoriser l'accès à la formation de tous les collaborateurs (et pas uniquement les cadres dirigeants) et actualiser leurs connaissances. Les collaborateurs de ces cabinets vont ainsi intégrer le plan de formation de l'entreprise, à la demande du DRH. S'y ajoutent d'autres chantiers à mener, liés directement ou non à la formation : « Pour les nouveaux cabinets, il y a des grands chantiers à mener en termes de formation, alors je ne sais pas si on peut appeler ça formation, mais oui de formation des managers à ce que c'est que le management, à l'entretien annuel d'évolution *a minima*, donc vraiment là il y a un travail de fond. Et c'est pas en une formation que tout va être digéré » (Consult_19). Cette croissance de l'activité de formation signifie davantage de moyens à allouer à la formation (ex. ressources financières), des objectifs et priorités de formation adéquats (ex. montée en compétences managériales) et peut influencer, positivement ou négativement, l'efficience (volume et coûts

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

des formations) et l'équité du système (taux d'accès à la formation des salariés des différentes entités).

Le système de formation est évidemment lié au **domaine d'activité** de Consult. L'entreprise est articulée autour de trois métiers principaux : 1) l'expertise comptable, 2) l'audit et les missions légales (ex. commissariat aux comptes [CAC]), 3) les prestations de conseil (ex. fiscalité, social, droit des affaires). Elle propose donc un accompagnement large du chef d'entreprise, sans se limiter à la tenue de sa comptabilité. La nature de l'activité a au moins quatre conséquences en matière de formation :

- **Des besoins de formation importants** : ceux-ci découlent naturellement du niveau d'expertise inhérent aux métiers du conseil, comme nous l'explique l'un des directeurs : « On a un métier qui nécessite beaucoup de formation de toute façon, parce que l'actualité bouge tout le temps. C'est quasi une obligation, donc je crois, et à titre personnel et pour tous les salariés, que Consult a besoin que tous les collaborateurs soient "au top", entre guillemets, de la formation pour les clients et pour le service client, et les salariés ont besoin aussi d'être "au top" de la formation s'ils veulent suivre ce qui se passe, parce que sinon ils sont largués » (Consult_05). Il est vrai que les métiers de l'entreprise sont directement concernés par les fréquentes évolutions réglementaires et législatives, plus ou moins importantes selon les métiers (le « social » étant reconnu par nos interlocuteurs comme étant le domaine le plus mouvant). Cette nécessité de se former en permanence est encore renforcée par le fait que l'entreprise a également une activité de formation. Consult est en effet un organisme de formation habilité qui, à ce titre, anime ponctuellement des formations à destination de ses clients. Les collaborateurs doivent donc d'autant plus maintenir un niveau élevé de compétences car une partie de celles-ci sera transmise à leurs clients dans le cadre de ces formations. Des objectifs de formation découlent donc de ces besoins, dont certains peuvent être prioritaires (visant le développement de nouvelles compétences pour contribuer à renforcer l'expertise des consultants).
- **La délicate distinction entre information et formation** : pour rester au niveau, les salariés de Consult doivent se former et aussi se documenter en permanence, rendant d'autant plus « floue » la frontière entre information et formation, comme le mentionne un associé : « Dans le juridique, c'est pareil, l'actualité juridique est assez riche, et en tant que juriste vous avez intérêt à lire beaucoup, il y a beaucoup de jurisprudence, etc., donc c'est le problème de la distinction entre la formation et

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

l'information, mais vous avez intérêt d'être en éveil » (Consult_10). L'un des risques est que des salariés aillent « piocher » de l'information, sans prendre le temps de se former ou, à l'inverse, qu'ils considèrent que le fait d'avoir été en formation est suffisant et les dispense d'une veille documentaire. C'est l'une des craintes du DRH qui évoque « les gênes du comptable » (Consult_23), qu'il décrit comme étant « individuel » et « consommateur » (d'information dans les revues, par exemple).

- **Des apprentissages et un transfert des acquis sélectifs** : les employés de Consult emmagasinent donc beaucoup d'informations, mais toutes ne seront pas utiles dans le cadre de leurs missions. « La première difficulté, c'est de scinder l'information essentielle du point de détail qui arrivera une fois dans notre vie » (Consult_22). Le collaborateur formé doit donc effectuer un premier « tri » au stade de l'apprentissage. Il est amené à en effectuer un second au moment du transfert des acquis : « Oui, c'est la difficulté de notre métier, c'est qu'on a besoin de savoir pas mal de choses, même si on les met pas forcément en pratique tous les jours, parce que justement, quand le cas se produit, il faut qu'on sache que ça existe. Et la double difficulté, c'est que les matières évoluent très vite, en matière fiscale, en matière sociale, en matière comptable maintenant, c'était pas le cas avant mais justement avec toutes ces normes internationales, donc c'est vrai qu'on doit forcément suivre quand même pas mal de formations si on veut tenir la route, être un professionnel à la hauteur, sinon on passe forcément à côté de certaines choses » (Consult_15).
- **La rareté du temps accordée à la formation** : d'après l'un de nos interlocuteurs, « le temps est une denrée très rare dans ce milieu… » (Consult_20), ce que confirme un autre salarié interrogé : **«** Le problème de la profession c'est que, comme on est tenu par le temps, par des budgets, etc., on a du mal à relever la tête. Il faut donc savoir le faire et c'est le plus dur » (Consult_26). La gestion du temps est ainsi institutionnalisée en raisonnant en « heures facturées » et en « heures non facturées », tant pour les collaborateurs que pour les associés : « Chaque associé a un budget temps "associés" à facturer, à savoir 900 heures par an » (Consult_02). De ce fait, les salariés de Consult font face à une forme d'injonction paradoxale que nous pourrions formuler ainsi : « Prenez le temps de vous former, de partir en formation, de consulter les revues pour rester en veille… mais pas trop non plus parce qu'il y a un volume de chiffre d'affaires à réaliser ! »

Ces trois derniers éléments appuient l'intérêt de diversifier les dispositifs méthodologiques et les modes de formation (et d'information) en tenant compte des contraintes du métier (ex. le

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

temps) afin de permettre aux collaborateurs d'apprendre en permanence, tout en développant les différents types de savoirs dont ils ont besoin (favorisant ainsi l'équilibre du système de formation).

La bonne situation financière de Consult, qui compte un nombre important de clients et voit son chiffre d'affaires annuel croître régulièrement, lui permet, logiquement, de bien financer la formation permanente de ses collaborateurs.

En ce qui concerne **la nature de la propriété**, Consult appartient à un groupe d'audit qui possède des filiales dans plusieurs pays du monde, accentuant encore davantage la solidité financière de l'entreprise et, donc, ses capacités d'investissement dans la formation du personnel[272]. L'intervention du groupe est donc limitée à ce point, celui-ci n'intervenant pas dans les décisions en matière de GRH et de formation, par exemple.

Enfin, citons **la culture organisationnelle**. Dans sa plaquette de présentation, l'entreprise expose en effet ses « valeurs », dont plusieurs sont directement en lien avec les problématiques de formation et de développement des compétences : « Pluridisciplinarité et complémentarité des compétences », « Effort technologique intense et permanent par la formation (plus de 8 % du temps de travail) et l'actualisation des connaissances ». Ces éléments concordent bien avec l'état d'esprit de Consult qui vise à instaurer au sein des équipes une certaine culture de l'excellence. L'affirmer officiellement, et par écrit, revient donc à insister encore davantage sur le soutien de la direction de l'entreprise accordé à la formation du personnel (en termes de budget, de temps consacré à la formation, etc.).

2.1.2.2 La structure de Consult

Pour ce qui est de la structure, trois caractéristiques nous paraissent avoir un lien avec le système de formation : le **type structurel**, le **degré de formalisation** des processus organisationnels et **l'absence de service des RH**.

[272] D'autant que cette appartenance à un groupe permet à Consult d'accéder à un réseau international d'entreprises, facilitant tant le développement de chiffre d'affaires à l'étranger que le partage de connaissances.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Consult est une **organisation** en processus, multi-sites et multisectorielle :

- **Une organisation en processus** : dans le cadre de la certification ISO, Consult s'est structurée autour de trois catégories de processus (de management, opérationnels, support). Le processus RH, qui est un « processus support », comprend deux sous-processus : l'un plus orienté sur l'administration du personnel, l'autre sur le management des RH (dont la formation). Cette évolution vers une organisation en processus a favorisé la formalisation des pratiques de formation.
- **Une organisation multi-sites** : en plus de son siège social (où sont regroupés les processus support), l'entreprise compte plusieurs bureaux régionaux, ce qui engendre une dispersion des salariés. Celle-ci crée une double difficulté en matière de formation. D'une part, il est plus difficile pour les salariés des sites d'échanger avec leurs collègues et, donc, de partager des informations utiles à l'autoformation, ce que notent plusieurs salariés : « c'est moins évident pour les personnes des sites de communiquer. Il y a le *mail*, il y a le téléphone, mais c'est clair qu'elles ne sont pas sur place pour pouvoir échanger » (Consult_16) ; « C'est très formateur, parce qu'ici on a la chance d'être un *pool*, donc de pouvoir discuter entre nous, et je pense que c'est extrêmement important, mais nos collègues qui sont sur site sont plus seuls » (Consult_17). D'autre part, le centre de documentation principal étant situé au siège et même si chaque bureau dispose d'une documentation, l'essentiel de celle-ci se situe au siège, l'ensemble des salariés n'y a donc pas accès. Pour pallier ce problème, l'entreprise tient à jour une base informatique recensant la documentation disponible, mais force est de constater que la fréquentation du centre reste faible : « il y a des emprunts temporaires et des emprunts permanents sur certains ouvrages, sur certaines documentations, mais s'il fallait faire un constat et mesurer le taux de fréquentation de la base documentation, je ne serais pas surpris qu'elle ne soit pas exploitée dans des conditions optimales » (Consult_25). Cette organisation multi-sites peut donc avoir un impact sur les ressources allouées (méthodologiques et informationnelles notamment) et amoindrir, le cas échéant, le degré d'équité du système de formation (tous les salariés n'ayant pas accès à un même niveau d'information ou de formation de par leur localisation). Par ailleurs, cette dispersion géographique des équipes conduit le DRH à confier certaines responsabilités aux managers pour gérer la formation de leurs équipes et, donc, à décentraliser une partie de la fonction formation.
- **Une organisation multisectorielle** : Consult est divisée en plusieurs départements (ex. social, juridique, expertise comptable, etc.), correspondant aux différents

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

> domaines de compétences de l'entreprise. Or, si cette structuration est pertinente par rapport au métier et en réponse aux besoins des clients, elle peut être un frein à la circulation des connaissances entre les salariés, comme nous l'explique l'un de nos interlocuteurs : « le social et le juridique sont séparés, donc il faut vraiment amener tout le monde à communiquer. Il ne faut pas que nous, expertise comptable, on se contente de communiquer aux équipes expertise comptable, parce que ça peut avoir des conséquences juridiques, des conséquences sociales qui peuvent les intéresser. C'est là où c'est un peu compliqué chez Consult parce que l'organisation par département fait qu'on cloisonne un peu, et en termes d'information on ne peut pas cloisonner » (Consult_22). C'est une nouvelle contrainte à intégrer pour favoriser l'efficacité du système de formation.

Consul est une organisation hautement « **formalisée** ». L'une des causes de cette forte formalisation est notamment le fait que l'entreprise soit certifiée ISO 9001 v2000 depuis 2006. Cette certification l'a amenée à s'organiser en processus, à créer un pôle qualité (un associé en supervision et un assistant à temps plein), à développer un système d'assurance qualité répondant aux exigences de la norme (ex. rédaction des processus, audits internes réguliers des processus, revue des processus en comité de direction, constitution d'un tableau de bord qualité pour chaque processus, etc.) et à formaliser par écrit toutes ses procédures (y compris, donc, celles relatives à la formation du personnel). Ainsi, même si le DRH souligne que « Toutes les procédures ne sont pas encore écrites » (Consult_04), il en existe quand même un certain nombre qui cadrent fortement l'organisation et la gestion de la formation dans l'entreprise, car « toute la politique menée par l'entreprise est axée sur des normes de qualité et la formation fait partie intégrante de cette politique » (Consult_25). Les dispositifs de formation prévus par la politique de formation sont donc bien circonscrits et les pratiques de formation mises en œuvre sont bien formalisées.

Enfin, malgré une gestion de la formation (et plus largement des RH) très formalisée, **il n'existe pas de service des RH** chez Consult. Il y a bien, en effet, une fonction RH avec à sa tête un associé de l'entreprise qui est, entre autres, pilote du processus RH[273]. Celui-ci est aidé d'une assistante dédiée à la gestion administrative de la formation, mais les autres missions et tâches RH sont décentralisées. Consult dispose donc de moyens humains pour assurer la

[273] Que nous nommons directement « DRH » dans le cadre de cette étude de cas, par souci de simplicité.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

gestion de la formation, mais compte aussi beaucoup sur les salariés et les managers pour prendre en main la formation (s'apparentant ainsi à une décentralisation « imposée et contrainte » de la fonction formation), du fait de ressources humaines et temporelles limitées à y consacrer.

2.1.2.3 La stratégie de Consult

Deux éléments stratégiques ont un rapport avec le système de formation : le **type de stratégie** de Consult et la **disponibilité des ressources**.

Consult a une **stratégie** à deux volets : la spécialisation (en fonction des spécialités : comptabilité, fiscalité, social, etc.) et la segmentation (en fonction du type de client). L'objectif est ainsi d'offrir aux clients une palette importante de compétences, mais aussi de les décliner de manière différenciée en fonction des clients auxquels elles s'adressent[274]. Pour ce faire, des équipes dédiées ont été montées, ce qui implique des formations spécifiques comme le précise le DRH : « Finis les bus entiers de collaborateurs que l'on envoyait en formation sur tel sujet, quand ils reviennent c'est très bien, puis y a 50 % des collaborateurs qui l'utilisent pas parce qu'ils n'ont pas la typologie de clientèles pour l'utiliser » (Consult_01). L'offre de formation doit donc être adaptée aux besoins spécifiques de ces équipes (les problématiques des clients n'étant pas les mêmes). La stratégie de l'entreprise implique ainsi d'avoir une multitude d'experts en interne, intrinsèquement compétents, et capables de travailler ensemble en réseau : « C'est tellement complexe nos métiers aujourd'hui, que même si l'expert lui doit avoir la vision de l'entreprise dans son ensemble et dans son fonctionnement d'ensemble, il est bien obligé de faire appel à des experts, à des spécialistes, parce qu'il y a un certain nombre de points sur lesquels on peut pas tout savoir. Et puis c'est tellement quelques fois pointu que ouf… il vaut mieux filer la balle à l'autre que de vouloir jouer tout seul dans la cour et de se… et de se planter en définitive » (Consult_01). Enfin, dans le cadre d'orientations stratégiques récentes, différentes priorités ont été définies, comme le doublement de l'activité commissariat aux comptes dans les cinq ans, impliquant, là encore, des besoins en formation importants pour les collaborateurs concernés. Ainsi, pour accompagner l'exécution de sa stratégie, la politique de formation de l'entreprise doit intégrer des objectifs et priorités de formation pertinents par rapport aux besoins de l'entreprise et des

[274] Par exemple, le dirigeant d'une TPE n'attendra pas le même niveau de conseil que celui d'une PME appartenant à un groupe étranger.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

collaborateurs (ex. ne pas former si le besoin n'est pas avéré), ceci afin de favoriser l'efficacité des formations, tout en allouant les ressources financières à une politique de formation ambitieuse.

Autre élément de nature stratégique : **la disponibilité des ressources**, et **des ressources humaines** en particulier. Pour réaliser sa stratégie, Consult a besoin non seulement de développer les compétences de son personnel mais elle doit aussi tout faire pour les conserver car la perte de compétences peut lui faire très mal. Or, le marché du travail commence à être quelque peu tendu dans le secteur : « En général, le gros avantage que l'on a dans les cabinets comptables, c'est que les gens sont formés, donc ils ont un niveau technique, on a un marché de l'emploi qui commence à être tendu en termes de recherche de salariés, donc si les gens ne sont pas satisfaits, ils vont ailleurs, ils ont quand même peu de difficultés à se reclasser » (Consult_06). C'est ainsi que l'entreprise a commencé à incorporer dans les contrats des salariés recrutés des clauses de dédit formation afin d'éviter d'investir « à perte » dans la formation du personnel, diminuant le risque de départ des salariés formés, un point important sur un marché tendu où Consult mène une « guerre des talents » en recrutant à peu près sur le même terrain que les gros cabinets de conseil et d'audit[275]. Ces pratiques, en vue de fidéliser le personnel, peuvent favoriser le degré de cohérence du système de formation avec les autres systèmes et politiques RH de l'entreprise (notamment en ce qui concerne le recrutement et la promotion interne), tout comme son niveau d'efficacité (les compétences acquises par la formation restent et servent donc aux clients) et d'efficience (évitant de financer des formations qui ne seront pas utiles à l'entreprise, du fait du départ des collaborateurs formés). Le départ des salariés formés « annulait », en quelque sorte, une partie des efforts de formation[276], ceci pouvant être préjudiciable à l'efficacité et à l'efficience du système de formation (qui consomme des ressources sans être aussi efficace que possible).

Onze facteurs internes organisationnels liés au système de formation de Consult ont pu être relevés : la taille, le stade de développement, le domaine d'activité, la situation financière, la nature de la propriété, la culture organisationnelle, le type structurel, la formalisation, l'absence de service des RH, le type de stratégie et la disponibilité des ressources.

[275] Les *Big Four* (Deloitte, Ernst & Young, KPMG et PricewaterhouseCoopers).
[276] Il s'agit là de la problématique de « l'effet de piratage », mise en exergue par Becker (1964).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2.1.3 Les facteurs externes commerciaux

Parmi les facteurs externes commerciaux susceptibles d'influencer tout ou partie du système de formation de Consult, seul le **marché** (ou plutôt la clientèle) a été identifié comme ayant une influence significative.

Précisément, nous notons une certaine **intensité concurrentielle** (du fait du grand nombre d'acteurs) combinée au **niveau d'exigence des clients et à leurs attentes élevées** en termes de prestations de conseil. Ceux-ci attendent des collaborateurs de Consult des conseils et un accompagnement de qualité. Le DRH est conscient du risque de non-formation : « L'absence de formation serait aussi la partie imergée de l'iceberg, avec comme conséquence la disparition et l'obsolescence des savoirs, le départ des clients (un haut niveau de compétence permet de les fidéliser), etc. » (Consult_01). La formation permet donc de développer les compétences des collaborateurs pour, *in fine*, fidéliser les clients. Cela est d'autant plus vrai que l'organigramme de l'entreprise a été bâti en fonction de la segmentation du marché, donc principalement en fonction des deux grands types de clients de l'entreprise (les TPE et les PME), nécessitant des formations spécifiques, combinant la spécialité visée (ex. la fiscalité) et le client concerné (ex. la TPE)[277]. Le marché sur lequel officie Consult peut donc influencer les objectifs et priorités de formation, ceci afin de développer les compétences des collaborateurs qui leur permettront de répondre aux besoins croissants de chaque type de client et, ainsi, de les fidéliser. Ces éléments de la politique de formation peuvent aussi favoriser la pertinence du système de formation, du fait de son alignement sur les besoins du marché et, par extension, sur la stratégie de l'entreprise (le marché étant très étroitement lié au type de stratégie étudié précédemment, attestant d'un probable bon positionnement stratégique de l'entreprise par rapport à son marché).

Un seul type de facteur externe commercial, le marché (intensité concurrentielle, exigences et attentes des clients), a donc été identifié comme influençant le système de formation de Consult.

[277] Les problématiques fiscales ne seront évidemment pas aussi importantes pour un artisan-boulanger que pour le dirigeant d'une PMI de 200 salariés.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2.1.4 Les facteurs externes sociétaux

Seul le facteur **politico-légal** semble relié au système de formation de Consult.

Les obligations réglementaires en matière de formation des salariés contraignent la politique de formation de Consult. En voici quelques exemples :

- **L'obligation de formation des experts-comptables stagiaires** : Consult compte au sein de son effectif plusieurs experts-comptables stagiaires. Dans le cadre de l'obtention de leur diplôme, ceux-ci doivent effectuer chaque année huit journées[278] de formation à l'Institut régional d'expertise comptable (IREC), l'organisme régional de la profession. Il est à noter que des concurrents importants (en taille) de Consult ont réussi à faire labelliser leurs formations, leur donnant la même valeur que celles proposées par l'IREC. Ainsi, ces sociétés peuvent former leurs experts-comptables stagiaires en interne et être en conformité avec cette obligation de formation.
- **L'obligation de formation des experts-comptables titulaires** : pour les titulaires, il existe également une obligation professionnelle liée au statut d'expert-comptable qui est un minimum de 40 heures de formation par an[279].
- **L'obligation de formation des commissaires aux comptes** : la Compagnie nationale des commissaires aux comptes impose 40 heures de formation par an pour chaque commissaire. Ces formations doivent porter sur des techniques de commissariat aux comptes et d'audit. En cas de non respect de cette obligation (pouvant être constaté dans le cadre d'un contrôle qualité organisé par la Compagnie), des sanctions sont possibles, pouvant aller jusqu'à la suspension du commissaire. L'un des associés nous détaille à ce sujet la nature des risques possibles : « Il y a des risques, je veux dire que l'activité d'audit et de commissariat aux comptes au niveau responsabilités, aujourd'hui la responsabilité est très importante. Elle est civile et pénale, c'est-à-dire qu'un commissaire aux comptes qui serait condamné au pénal, c'est sur son patrimoine personnel, ses droits civiques, il y a des peines d'emprisonnement, etc., pour les cas extrêmes » (Consult_10).

[278] Quatre journées sur le comportement et la doctrine professionnels et quatre journées techniques.
[279] Les thèmes de formation ne sont pas fixés, mais doivent nécessairement porter sur la technique « métier » liée à l'expertise comptable : « Alors il est bien évident que ça ne sera pas 40 heures sur l'outil informatique » (Consult_15).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Les obligations portent donc ici essentiellement sur le volume horaire ou journalier de formations à suivre par les collaborateurs de certains métiers. Ces obligations vont donc influencer le volume d'activités de formation (donc, la possible efficience du système de formation), donc les objectifs et priorités de formation (notamment au niveau des publics à former en priorité), ceci afin que le système de formation soit conforme aux exigences de la profession.

Le risque de défaut de conseil[280] mérite d'être souligné, ce que rappelle un salarié : « Parce que nous après le souci, c'est dans notre profession, c'est le défaut de conseil. C'est bien de le savoir nous, mais si on ne le dit pas au client, on est en défaut de conseil » (Consult_16). En effet, dans cette profession, la société et ses collaborateurs endossent cette responsabilité et contractent une assurance à ce titre. Il s'agit donc d'une attention de tous les instants afin de conseiller au mieux le client sur les missions qu'il a confiées à Consult : « On fait des circulaires de temps en temps spécifiques à certains secteurs : attention, dans votre branche il y a ça, attention, on vous alerte là-dessus, pour vraiment dire : au moins, on l'a dit, maintenant si le client ne l'applique pas, nous au moins on l'aura prévenu » (Consult_16). Cela signifie donc que les collaborateurs doivent être formés afin que leurs connaissances soient actualisées en permanence. Ce risque, le DRH l'a bien en tête : « si on ne les forme pas, ils font des "boulettes" et la responsabilité du cabinet est alors engagée » (Consult_19). Cela peut inciter l'entreprise à allouer les ressources nécessaires à la formation de ses collaborateurs (ex. budget formation conséquent, dispositifs méthodologiques et modes de formation et d'information adéquats, etc.).

Ce risque de défaut de conseil nous amène donc à un autre élément lié au contexte politico-légal, élément que nous avons retrouvé en filigrane tout au long de l'étude des facteurs de contingence du système de formation de Consult : **l'évolution réglementaire et législative permanente** qui affecte directement la profession. Cela est encore plus le cas pour certaines professions qui sont très réglementées (comme le commissariat aux comptes) ou sujettes à de fréquentes évolutions en fonction du contexte politique, comme c'est le cas pour le social : « Dans le social, on est tellement influencé par les pouvoirs publics, en ce moment on est en pleines présidentielles : moi je vais faire ci, moi je vais faire ça, et puis nous on voit arriver

[280] Le devoir de conseil comporte quatre obligations à la charge du professionnel : le devoir d'informer son client (ex. obligations légales et réglementaires), de mettre en garde (ex. alerter sur une omission), d'exiger (ex. demander au client d'agir dans son propre intérêt) et de refuser toute complaisance (vis-à-vis de son client). L'expert-comptable se doit d'être vigilant afin d'échapper à d'éventuelles mises en cause.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

ça… Comme pour faire plaisir aux gens, c'est tout de suite le social, tout de suite au niveau des salaires, par exemple là il y a un changement avec la loi Fillon : on avait deux modes de calcul, on est passé à un pour tout le monde, et on repasse à deux parce qu'on veut favoriser les entreprises de moins de 20 salariés, donc on leur redonne un peu plus. Il faut constamment rester en alerte, et c'est difficile » (Consult_17). Le DRH est bien conscient de cette nécessité de composer avec un contexte légal très mouvant : « si nos collaborateurs ne sont pas au fait de l'évolution des techniques comptables, de la fiscalité et du juridique, c'est cuit. Au bout de deux ans, ils sont obsolètes » (Consult_01). De ce fait, il a souhaité que le plan de formation reste ouvert et ne soit pas figé en début d'année, ceci afin de mieux intégrer les besoins de formation en réaction à l'actualité. Ces évolutions ont donc un impact direct sur les pratiques de formation, notamment sur le degré de flexibilité du plan de formation (afin que les formations soient pertinentes par rapport aux besoins d'actualité) mais aussi sur les modes de formation à privilégier. En effet, la fréquence des évolutions étant différente selon les métiers, il convient de construire le meilleur « mix formation » possible, comme le suggère cet associé : « Par exemple, pour toute l'activité petites entreprises, il n'y a pas forcément besoin d'aller en formation à l'extérieur, ce qu'on fait en interne c'est largement suffisant, en revanche, le social, le juridique et le commissariat aux comptes, il vaut mieux » (Consult_10). Enfin, il est à noter que cette évolution réglementaire et législative permanente touche aussi les organismes de formation qui doivent adapter systématiquement leurs catalogues de formation. Et même lorsque le contenu de la formation est actualisé au moment où le salarié se forme, il est possible qu'au moment où il applique ce qu'il a appris les informations soient déjà obsolètes. Un juste équilibre entre formation et information peut être un début de réponse à cette obsolescence rapide des savoirs. L'un de nos interlocuteurs nous a ainsi expliqué répondre au problème en considérant la formation sous l'angle de l'acquisition de méthodes : « Moi les formations, c'est plutôt ça que ça m'apporte, c'est un échange sur les pratiques existantes et sur des fondamentaux, et c'est aussi sur des façons de penser, des façons de réagir, et savoir où aller chercher l'information, aussi comment le droit social se construit, d'où ça vient. C'est plutôt ça. Parce que le chiffre peut changer à tout moment et je vais pouvoir aller le chercher facilement, c'est une information qui n'aura pas besoin d'être traitée et analysée, parce que c'est un chiffre. Après ce chiffre-là, comment l'analyser et quelles sont ses conséquences, c'est ça que j'apprends en formation. Le chiffre n'a pas vraiment d'importance, c'est toutes les conséquences qu'il va avoir, et c'est ça que j'apprends en formation » (Consult_18). Cela signifie, là encore, que le système de formation de Consult doit permettre aux salariés de combiner les modes de formation et d'information pour leur

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

permettre à la fois de développer leurs compétences techniques tout en disposant en permanence des informations adéquates.

Le dernier facteur d'ordre politico-légal concerne l'influence du **système français de la FPC**. Consult est une entreprise française, donc soumise aux différentes obligations légales induites par le droit de la formation. De ce fait, certains choix politiques et certaines pratiques de formation découlent, en partie, de ces contraintes légales. Par exemple, si l'entreprise n'a pas fixé son budget formation en fonction de l'obligation légale (1,6 %), celui-ci lui étant bien supérieur, l'adoption de la typologie légale des actions de formation (au détriment d'une typologie « maison ») ou encore les tentatives de rendre des formations « DIFables » montrent que le cadre légal de la FPC peut influencer tant la politique que les pratiques de formation de Consult (ex. modes de formation).

Quatre facteurs externes sociétaux du domaine politico-légal ont ainsi été identifiés dans le cas Consult : les obligations réglementaires liées aux formations, le risque de défaut de conseil, l'évolution réglementaire et législative permanente, et le système français de la FPC.

Le tableau ci-après regroupe les facteurs de contingence identifiés comme pouvant avoir une influence significative sur différents éléments du système de formation de Consult, en précisant quels éléments sont touchés en priorité.

Tableau 76. Synthèse des facteurs de contingence du système de formation de Consult

Catégories de facteurs	Facteurs identifiés			Éléments du système de formation influencés
Facteurs internes humains	Dirigeants	Style de management		[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation [Politique] Moyens (ressources financières et institutionnelles) [Résultats] Efficacité [Résultats] Engagement [Résultats] Pertinence
	Employés	Profil socio-démographique	Niveau de qualification	[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation [Résultats] Efficience [Résultats] Équité
			Degré d'autonomie	[Politique] Moyens (ressources méthodologiques)
			Degré de polyvalence	[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation [Résultats] Équilibre

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

			Statut familial	[Résultats] Équité
		Pas de présence syndicale		[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation [Politique] Clients de la formation [Résultats] Équité [Résultats] Conformité
Facteurs internes organisationnels	Identité	Taille		[Politique] Moyens (ressources humaines et méthodologiques, modes de formation) [Pratiques] Degré de formalisation des pratiques de formation
		Stade de développement		[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation [Politique] Moyens (ressources financières) [Résultats] Efficience [Résultats] Équité
		Domaine d'activité		[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation [Politique] Moyens (ressources méthodologiques, modes de formation) [Résultats] Équilibre
		Situation financière		[Politique] Moyens (ressources financières)
		Nature de la propriété		[Politique] Moyens (ressources financières)
		Culture organisationnelle		[Politique] Moyens (ressources financières, institutionnelles et temporelles)
	Structure	Type structurel		[Politique] Moyens (ressources méthodologiques et informationnelles, niveau de décentralisation de la fonction formation) [Pratiques] Degré de formalisation et hétérogénéité des pratiques de formation entre les sites [Résultats] Efficacité [Résultats] Équité
		Formalisation		[Politique] Moyens (ressources méthodologiques) [Pratiques] Degré de formalisation des pratiques de formation (notamment le pilier 4)
		Pas de service des RH		[Politique] Moyens (ressources humaines et temporelles, niveau de décentralisation de la fonction formation)
	Stratégie	Type de stratégie		[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation [Politique] Moyens (ressources financières) [Pratiques] Piliers 1 et 2 [Résultats] Efficacité [Résultats] Pertinence
		Disponibilité des ressources (humaines)		[Résultats] Efficacité [Résultats] Efficience [Résultats] Cohérence

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Facteurs externes commerciaux	Marché	Intensité concurrentielle, exigences et attentes des clients	[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation [Résultats] Pertinence
Facteurs externes sociétaux	Politico-légal	Obligations réglementaires liées aux formations	[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation [Résultats] Efficience [Résultats] Conformité
		Risque de défaut de conseil	[Politique] Moyens (ressources financières et méthodologiques, modes de formation)
		Évolution réglementaire et législative permanente	[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation [Politique] Moyens (ressources financières et méthodologiques[281], modes de formation) [Résultats] Pertinence
		Système français de la FPC	[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation [Politique] Moyens (ressources financières et méthodologiques, modes de formation)

2.2 La politique de formation de Consult

Nous allons ci-après porter notre attention sur la politique de formation de Consult, au travers de cinq éléments : ses objectifs, ses priorités, ses clients, les moyens alloués et l'approche budgétaire retenue.

2.2.1 Les objectifs de la politique de formation (*Pourquoi ?*)

Il convient dans un premier temps de nous intéresser aux objectifs visés par la politique de formation de Consult. Ces objectifs s'inscrivent bien dans la typologie des 3P proposée par Meignant (2006, p. 55-70) : performances, projets et parcours.

2.2.1.1 Performances

Les formations suivies par les collaborateurs de Consult qui s'inscrivent dans un objectif de **performance** sont très certainement les plus nombreuses. Elles sont de deux types : celles visant à développer les **performances individuelles dans l'emploi** et celles visant à accroître les **performances de l'unité de travail**.

[281] Notamment les dispositifs d'analyse des besoins favorisant une certaine flexibilité dans la construction du plan de formation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Les formations de la première catégorie d'objectifs (**performances individuelles dans l'emploi**) sont de quatre types :

- **Les formations du domaine « commercial »** : d'après le DRH, ce type de formation « touche plutôt les associés » (Consult_19). Ce sont en effet eux qui sont principalement chargés du développement des affaires du cabinet. L'un des associés nous expose le type de formations qu'il a pu suivre sur ce thème : « on a fait aussi des formations commerciales, à un moment donné on avait fait beaucoup de choses sur "comment vendre", "comment défendre le prix", comment faire en sorte que les comptables intègrent le fait qu'il faut aussi développer le chiffre d'affaires » (Consult_10). On retrouve toutefois des formations annexes au domaine commercial, mais pouvant toucher davantage de collaborateurs, comme des formations au recouvrement des clients.
- **Les formations du domaine « informatique »** : ces formations concernent l'ensemble des collaborateurs et portent principalement sur la bureautique (ex. traitement de texte, tableur, etc.) et les progiciels « métiers ». Fréquemment, des « piqûres de rappel » sont effectuées afin d'actualiser les connaissances.
- **Les formations du domaine « management »** : outre un cycle complet de formation en management à destination de l'encadrement, on retrouve dans cette catégorie des modules plus ciblés (ex. « Mener un entretien individuel », « Gérer son temps », « Animer des réunions », « Communiquer efficacement », etc.).
- **Les formations du domaine « techniques »** : enfin, les formations techniques sont les plus nombreuses et s'adressent à l'ensemble des collaborateurs en fonction de leur spécialité (technique comptable, technique sociale, technique juridique, technique d'audit, technique fiscale, technique de secrétariat, etc.). Il s'agit là de la partie la plus importante du plan de formation de Consult (en volumes, tout du moins). Nous pouvons aussi classer dans cette catégorie les formations en anglais (techniques linguistiques), lorsque celles-ci visent à adapter le salarié à son poste (ex. une secrétaire devant parler anglais avec des clients anglo-saxons).

De par la nature de son activité, l'objectif premier de la politique de formation de Consult est de développer en permanence les compétences et les connaissances de ses collaborateurs, quelles que soient leur spécialité et la nature des compétences visées (commerciales, informatiques, managériales ou techniques). Il n'est donc pas étonnant que les formations ayant comme objectif de développer les performances individuelles dans l'emploi

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

représentent l'essentiel du plan de formation. Cela est encore plus vrai pour les formations techniques, car du fait de l'évolution permanente du cadre réglementaire et législatif, les collaborateurs doivent adapter en continu leur capital humain, parfois en « solitaire » car leur expertise pointue nécessite le plus souvent des formations individuelles[282]. Ce sont aussi ces formations qui vont permettre de proposer de nouvelles prestations aux clients, comme l'explique l'un de nos interlocuteurs : « Donc là je viens de faire une formation par exemple sur les retraites, qui vraisemblablement n'a rien à voir avec notre métier de base, mais qui est indispensable pour pouvoir développer d'autres missions » (Consult_15). Il y a donc ici un lien bien établi entre développement des compétences et performance commerciale de l'entreprise.

La deuxième catégorie de formations ayant un objectif de performance regroupe celles visant à accroître **les performances de l'unité de travail**. Bien que moins nombreuses que les précédentes, nous avons toutefois identifié deux formations qui se rangeaient dans cette catégorie :

- **Une formation technique sur Access** : celle-ci était destinée à l'ensemble de l'équipe de la direction administrative et financière (DAF). D'après son directeur, le besoin était clair, le résultat attendu également (gain de temps) : « On avait besoin d'Access pour les besoins de notre travail, donc tout le monde ou presque a été en formation Access et ça a été optimisé directement » (Consult_05).
- **Une formation sur l'accueil téléphonique** : il s'agit d'une formation récurrente, dispensée tous les trois ans à l'ensemble des secrétaires par un organisme de formation systématiquement différent. La démarche de formation reste toutefois similaire : après un audit externe mené par le prestataire permettant d'identifier les points de progrès, un contenu de formation est établi et l'ensemble de l'équipe est formée.

Ces deux formations répondent donc aux caractéristiques des formations ayant un objectif de développement des performances de l'unité de travail : la formation d'un collectif de salariés en vue de résultats bien définis.

[282] Et non la formation d'un collectif, comme c'est davantage le cas pour les formations visant à développer les performances de l'unité de travail.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2.2.1.2 Projets

Dans la catégorie des formations ayant pour objectif d'accompagner les **projets**, seul un type d'objectif a été identifié : **réussir un changement d'organisation**.

Précisément, seule une formation répond à ces caractéristiques : celle suivie par l'assistant qualité dans le cadre de la certification ISO de Consult : « Donc là c'était une formation sur la mise en place d'indicateurs et de tableaux de bord, qui était un sujet sur lequel on était en panne sèche vis-à-vis de notre certification, en panne sèche complète en interne, donc sur lequel on était en demande de bases par rapport à ce que préconisait l'ISO, déjà d'une partie interprétation de la norme, savoir ce qu'ils voulaient exactement, ce qui n'était déjà pas très clair au départ, et d'attraper de bonnes méthodes et de l'efficacité pour la mise en place d'indicateurs » (Consult_12). Cette formation a donc bien pour objet d'accompagner un changement organisationnel qui est ici la formalisation des processus et la construction des tableaux de bord qui y sont associés.

2.2.1.3 Parcours

La troisième et dernière catégorie regroupe les formations dont l'objet est d'accompagner (ou de faciliter) les **parcours** des salariés, dans ou hors de l'entreprise. Les quatre types d'objectifs identifiés par Meignant (2006, p. 65-70) dans cette catégorie sont représentés : **l'insertion des collaborateurs**, **la promotion (optimiser les flux)**, **la mobilité interne** et **la facilitation des projets individuels**.

La politique de formation de Consult prévoit un certain nombre de formations ayant un objectif d'**insertion** des collaborateurs. Certaines d'entre elles ont pour objet d'accompagner la phase d'intégration des nouvelles recrues : « on a défini des normes, c'est-à-dire que les jeunes qui arrivent chez nous, la première année, ils suivent un cycle qui dure trois jours et qui est fait par la Compagnie des commissaires aux comptes qui s'appelle "Assistants pas tout à fait débutants", après ils suivent le cycle suivant l'année d'après et la troisième année, etc. » (Consult_10). De plus, conformément aux obligations réglementaires en vigueur, nous pouvons intégrer dans cette catégorie les formations obligatoires pour les experts-comptables stagiaires, visant la délivrance de leur diplôme : « je suis depuis trois ans chez Consult, je fais le stage d'expertise comptable qui consiste à valider six modules techniques : il y a un aspect

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

management, un aspect juridique, un aspect comptabilité, un aspect performances de l'entreprise, etc., six modules que l'on doit valider sur les trois ans, à raison de deux séminaires par module, soit 12 séminaires » (Consult_26). Ainsi, même si ces formations prodiguées aux experts-comptables stagiaires se déroulent hors du plan de formation de Consult, elles n'en sont pas moins payées par l'entreprise et contribuent donc à leur insertion en son sein. Il peut aussi s'agir de contrats de qualification en vue de recruter de futurs chargés de mission.

En ce qui concerne **la promotion**, nous retrouvons principalement **les formations en management** qui avaient aussi, selon les collaborateurs auxquels elles s'adressaient, des objectifs de développement des performances individuelles dans l'emploi[283]. Plusieurs des collaborateurs interrogés témoignent avoir suivi ces formations en parallèle de leur évolution vers des fonctions d'encadrement : « Personnellement, j'ai suivi quand je suis passée cadre des formations de management : "Comment gérer une équipe", "Comment conduire les entretiens individuels" » (Consult_08) ; « Et puis, il y aussi des formations type management, comportemental, etc., il y a eu un cycle important qui vient d'être réalisé pour nos nouveaux chargés de mission ou nos nouveaux responsables d'agence adjoints, on a fait aussi en son temps des formations sur "Comment mener un entretien individuel" » (Consult_10) ; « J'ai suivi une formation "*Management training*" qui a duré quatre jours espacés sur un an. C'était une formation management en vue de l'évolution de mes fonctions de responsable d'agence qui s'inscrivait dans le cadre du plan de formation, avec un animateur externe qui nous a suivi dans le *training* et dans le suivi de la formation » (Consult_25). Moins fréquemment citées, **des formations techniques** peuvent aussi accompagner les promotions : « Quand je suis arrivée chez Consult, je travaillais au DAF, la direction administrative et financière, et après j'ai été déplacée au social en 2001. Je savais faire des paies, mais je n'avais jamais travaillé en cabinet comptable avec changement de conventions, etc., donc j'avais accepté le poste à condition d'avoir une grosse formation que j'ai eue chez Francis Lefebvre qui permettait de bien se recadrer tout de suite sur la paie en général » (Consult_17). Dans les deux cas exposés, la formation a bel et bien pour objet de donner aux collaborateurs promus les moyens d'assumer leurs nouvelles fonctions.

[283] Comme pour le cas CBX, nous remarquons qu'une même formation peut avoir des objectifs différents (et complémentaires) selon les publics visés.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Au cours de nos entretiens, nous avons également identifié une formation ayant comme objectif l'accompagnement de **la mobilité interne**. En effet, cette formation avait pour objet de valider un niveau de compétences (formation certifiante) chez un collaborateur, sans pour autant avoir des répercussions directes en termes de promotion (ex. changement de poste) : « Donc [la formation] sur laquelle je suis inscrit, que j'ai débutée fin mars en fait, c'est un cycle de formation sur sept jours, qui va être une formation avec délivrance de certificat, avec une certification de compétences. C'est une formation de "Responsable de l'amélioration de la qualité" » (Consult_12).

Enfin, toujours dans une logique d'accompagnement des parcours, on dénombre quelques formations chez Consult visant à **faciliter les projets individuels**. À ce type d'objectif sont associées les formations que les collaborateurs suivent en exerçant leur DIF, formations qui revêtent un caractère « extra-professionnel » ou « non prioritaire ». Il s'agit notamment des **formations en langues**, ce qui est notamment souhaité par l'entreprise : « Les formations en langues sont "DIF-ables" d'office » (Consult_23), précise le DRH. L'un des salariés nous explique avoir justement utilisé le DIF dans ce cadre : « j'ai demandé personnellement une formation en anglais parce que je me retrouve avec des clients en relation avec l'Angleterre et les États-Unis, donc on m'a dit : "c'est pas prioritaire dans l'entreprise." C'est pas grave, dans ce cas-là, je vais mettre mon DIF parce que ça correspond bien au DIF, ça ne m'a pas choqué, mais c'est la première fois que j'ai une formation qui m'était refusée » (Consult_17). Rentrent également dans ce cadre **les formations internes en informatique** : « Par exemple, il y a eu récemment une action de formation sur Excel niveau débutant et niveau confirmé, donc deux actions de formation qui s'inscrivaient dans le cadre du DIF et auxquelles sont conviées toutes les personnes intéressées » (Consult_25). Contrairement aux formations en langues, Consult a ici adopté une attitude plus volontariste en proposant directement à ses collaborateurs des formations « DIFables ».

Après avoir décrit les objectifs de formation de Consult, nous allons classer ceux-ci dans le tableau suivant[284]. Celui-ci précise la source d'information de chaque objectif et qualifie, pour chacun d'eux, leur degré de formalisation à l'aide d'une grille d'évaluation.

[284] Des instructions de lecture de ce tableau ont été livrées à l'occasion de l'étude du cas CBX.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 77. Grille d'évaluation des objectifs de la politique de formation de Consult

	Objectifs / Formations	Évaluation					Sources principales
		1	2	3	4	5	
Performances	***Performances individuelles dans l'emploi (perfectionnement individuel)***						
	Les formations du domaine « commercial »					**X**	Chercheur
	Les formations du domaine « informatique »					**X**	Chercheur
	Les formations du domaine « management »					**X**	Chercheur
	Les formations du domaine « techniques »					**X**	Chercheur
	Performances de l'unité de travail (perfectionnement collectif)						
	Une formation technique sur Access				**X**		Directeur administratif et financier (Consult_05)
	Une formation sur l'accueil téléphonique			**X**			Pilote du processus secrétariat (Consult_08)
Projets	***Réussir un changement d'organisation***						
	Formation de responsable de l'amélioration de la qualité (dans le cadre de la certification ISO du cabinet)				**X**		Assistant qualité (Consult_12)
Parcours	***Les formations d'insertion***						
	Cycle de formation au commissariat aux comptes				**X**		Pilote du processus méthodes et techniques (Consult_10)
	Formations obligatoires pour les stagiaires experts-comptables				**X**		Collaborateur (Consult_26)
	La promotion (optimiser les flux)						
	Formations en management				**X**		Collaborateurs (ex. Consult_08 ; Consult_10 ; Consult_25)
	Formations techniques				**X**		Collaboratrice (Consult_17)
	Mobilité interne						
	Formation de responsable de l'amélioration de la qualité (dans le cadre de la certification ISO)					**X**	Chercheur
	Faciliter les projets individuels						
	Formations en langues					**X**	Chercheur
	Formations en informatique					**X**	Chercheur
	Total	**-**	**-**	**1**	**6**	**7**	

Légende :
1. Objectif clair, précis, fixé *a priori* et écrit quelque part.
2. Objectif assez vague, fixé *a priori* et écrit quelque part.
3. Objectif clair, précis, fixé *a posteriori* par un acteur.
4. Objectif assez vague, fixé *a posteriori* par un acteur.
5. Objectif attribué par le chercheur.

Le constat est clair : il n'existe aucun **objectif de formation clair, précis, fixé *a priori* et écrit dans la politique de formation**. Cela n'est guère étonnant du fait de l'absence de politique de formation formalisée et écrite ou de cahiers des charges[285]. Ainsi, nos interlocuteurs constituent les seules sources d'information pour tenter d'identifier des objectifs de formation *a posteriori*. Or, seul un objectif sur les sept recensés par ce biais s'avère être clair et précis (faisant suite à un audit des points forts et faibles, l'objectif de la

[285] Nous reviendrons sur ces deux points lors de l'évaluation de la qualité des pratiques de formation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

formation en découle naturellement). Les autres demeurent vagues, imprécis et requièrent même l'intervention du chercheur pour aider à leur classification dans la typologie des 3P proposée par Meignant (2006, p. 55-70). Et notre intervention ne s'est pas arrêtée là : sept objectifs sont directement le fruit de nos interprétations et déductions[286]. Ici, nous avons donc, en tant que chercheur, **induit clairement des objectifs de formation** à partir des catégories et thèmes de formation identifiés. Nous aurions aussi pu considérer que ces objectifs n'existaient pas et conclure que le système de formation ne bénéficiait que partiellement d'une telle « ressource », mais nous souhaitions aller jusqu'au bout de notre analyse (et avoir la matière suffisante) et afficher des objectifs « supposés », tout en ayant bien en tête les limites de la démarche et en soulignant les faiblesses de la politique de formation à ce niveau.

La politique de formation de Consult vise donc, implicitement, un certain nombre d'objectifs, tant pour développer les performances, que pour accompagner les projets ou les parcours. Nous allons désormais voir si elle établit en plus des priorités en la matière.

2.2.2 Les priorités de formation (*Quoi ?*)

Au niveau des priorités de formation, Consult ne désigne pas expressément d'objectifs de formation prioritaires. En revanche, elle édicte certaines règles au sujet des populations considérées comme prioritaires en matière de formation.

L'entreprise a établi un système de quotas, définissant un nombre de jours de formation à suivre annuellement pour chaque collaborateur en fonction de son niveau hiérarchique. Voici le détail des quotas[287] :

- secrétaires et administratifs : **deux jours** par an (les secrétaires sont plus souvent à un jour) ;
- assistant(e)s : **deux jours** par an (avec déjà deux jours pris par les réunions techniques) ;
- chargés de missions : **quatre jours** par an (avec deux jours pris par les réunions techniques + un jour de séminaire encadrement) ;
- directeurs : **cinq jours** par an.

[286] Par exemple, nous avons classé la formation en management dans deux catégories d'objectifs.
[287] Sachant les stagiaires de l'expertise comptable bénéficient en plus de six à huit jours de formation obligatoires. Donc s'ils doivent suivre quatre jours chez Consult, cela peut représenter 10 à 12 jours de formation par an.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Ce système de formation suit la volonté de Consult de veiller à ce que tous les collaborateurs soient formés et lui permet ainsi de vérifier que certains d'entre eux ne soient pas lésés en matière de formation. C'est la problématique expliquée par l'un des associés : « On sait qu'un de nos problèmes, et c'est un des indicateurs qu'on s'est fixé dans le cadre de la démarche qualité sur le processus RH, c'est de dire qu'il faut que, si ce n'est tous, un maximum de nos collaborateurs ait au moins par an le minimum de ce qu'on a normé. Parce qu'il y en a qui ne veulent pas aller en formation » (Consult_10).

Aussi, même s'il n'existe pas officiellement d'objectifs de formation prioritaires, il apparaît que les formations « techniques » (sur le cœur de métier) sont majoritaires. Elles représentent en effet 79,7 % des actions de formation en 2004 (47 sur 59), 77,8 % en 2005 (49 sur 63) et 58,2 % en 2006 (64 sur 110). De par ces chiffres, il est raisonnable de penser que le développement des compétences « techniques » est un objectif de formation prioritaire « implicite » (car non inscrit dans une politique de formation), même si, au fil des années, les autres domaines de formation (commercial, informatique et management) ont gagné en importance, permettant de rééquilibrer l'ensemble.

Les priorités de formation de Consult sont donc simples : former l'ensemble des collaborateurs et certains plus que d'autres en fonction de leur niveau hiérarchique (et, par extension, de leur niveau de qualification), notamment sur les formations « techniques ».

2.2.3 Les clients de la formation (*Qui ?*)

Les objectifs et les priorités de la politique de formation de Consult étant désormais précisés, nous allons désormais présenter les clients de celle-ci.

A priori, comme nous l'avons fait pour CBX, il est possible d'identifier les clients implicitement visés par la politique de formation de Consult, ceci en faisant correspondre les types d'objectifs de formation avec les types de clients définis au préalable par Meignant (2006, p. 75-76). Le tableau suivant présente ainsi les objectifs de la politique de formation de Consult, les sous-catégories qui en découlent ainsi que les clients correspondants.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 78. Les clients de la politique de formation de Consult

Objectifs de la politique de formation	Sous-catégories d'objectifs de la politique de formation	Clients visés[288]
Performances	Performances individuelles et perfectionnement	Les salariés et les managers.
	Performances collectives	Les managers et les directions fonctionnelles.
Projets	Projets de changement d'organisation	La direction générale et les directions fonctionnelles, notamment, le pilote du processus méthodes et techniques (certification ISO).
Parcours	Formations d'insertion et d'accueil	La DRH et les managers
	L'optimisation des flux promotionnels et la mobilité	La direction générale, la DRH et les directions fonctionnelles
	La facilitation de projets individuels	Les salariés et la DRH.

L'entreprise étant petite et le DRH étant un associé de l'entreprise (donc membre de la direction générale), la direction générale et la DRH sont fréquemment citées comme étant clientes simultanées d'un même objectif de formation. La politique de formation de Consult ayant des objectifs nombreux et variés, les clients visés le sont également : les salariés, les managers, les directions fonctionnelles, la DRH et la direction générale.

Aussi, Consult a explicitement mentionné dans plusieurs documents quels étaient les clients du système de formation. Cela est dû au fait que Consult soit certifiée ISO, amenant l'entreprise à raisonner en termes de processus et à formaliser, par écrit, ces mêmes processus. L'étude des deux sous-processus du processus RH global nous permet ainsi d'en identifier les clients pour chaque :

- Dans le sous-processus orienté « administration du personnel », pour la partie « formation », les clients mentionnés sont au nombre de **sept** : le collaborateur ou le stagiaire, le responsable hiérarchique, la direction générale, la DAF, les caisses sociales, les organismes de formation, le comité d'entreprise.
- Dans le sous-processus orienté « management des RH » (intégrant donc les aspects plus managériaux de la formation), pour la partie « formation », les clients mentionnés

[288] Le salarié est, par défaut, un client de chaque objectif, étant le client final de chaque action de formation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

sont au nombre de **sept** également : le collaborateur ou le stagiaire, le responsable hiérarchique, la direction générale, la DAF, les AGEFOS, le comité d'entreprise.

D'un sous-processus à l'autre, seul un client diffère (les « caisses sociales » pour le premier, les « AGEFOS »[289] pour le second).

Il est aussi intéressant de constater que cette formalisation des processus engage davantage Consult dans la satisfaction de ses clients. En effet, la carte d'identité du processus orienté « management des RH » précise les objectifs pour une partie des clients, y compris en matière de formation. Cela permet donc de formaliser les résultats attendus du système de formation[290].

Tableau 79. Les objectifs du processus de formation de Consult pour ses clients

Clients	Objectifs de la formation	Résultats du système de formation visés
Collaborateurs	Satisfaire leurs attentes en matière de formations	Efficacité (réactions)
Cabinet	Une adéquation entre les besoins et les ressources (compétences – promotions)	Cohérence (ex. recrutement, promotion interne, GPEC)
	Améliorer la productivité des personnes	Efficacité (comportements, résultats)
	Développer les missions à valeur ajoutée	Efficacité (résultats)
	Respecter les textes légaux et le droit du travail	Conformité (légale)
	Respecter les règles déontologiques (expertise comptable et commissariat aux comptes, notamment les obligations de formation)	Conformité (déontologique)

En termes d'objectifs, le processus se focalise donc sur deux clients principaux : le collaborateur (en tant que client direct de la formation) et le cabinet dans son ensemble (Consult). La colonne de droite du tableau fait correspondre à chaque objectif un type de résultat du système de formation (tel que défini dans notre cadre théorique). La section

[289] Comme nous le verrons plus loin, l'AGEFOS PME est l'OPCA de Consult.
[290] Lors de nos contacts avec les responsables formation d'organisations de toutes tailles et de tous secteurs, nous avons pu remarquer le « flou absolu » en matière de définition des objectifs de la politique de formation, rendant d'autant plus difficile l'évaluation des résultats (de la politique et, plus largement, du système de formation).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

consacrée à l'évaluation des résultats du système de formation de Consult pourra donc vérifier le degré d'atteinte de ces objectifs, à la lumière des données disponibles.

2.2.4 Les moyens alloués à la formation (*Comment et où ?*)

Un certain nombre de moyens permettent le fonctionnement du système de formation de Consult en vue d'atteindre les objectifs poursuivis par la politique de formation. Ces moyens découlent de trois types de choix de l'entreprise : quelles **ressources** sont allouées au système de formation ? Quels **modes de formation** doivent être privilégiés ? Et, enfin, quel **niveau de décentralisation** du management de la formation est souhaité ?

2.2.4.1 Les ressources allouées à la formation

Huit catégories de ressources sont allouées au système de formation de Consult : les ressources humaines, méthodologiques, spatiales et temporelles, informatiques, financières, temporelles, institutionnelles, humaines et institutionnelles extérieures.

2.2.4.1.1 Les ressources humaines

Les acteurs qui participent au management de la formation au sein du système de formation de Consult sont relativement nombreux.

Comme il n'existe pas de service RH en tant que tel, la **fonction formation** est partagée entre plusieurs acteurs :

- **Le DRH** : associé de l'entreprise, il est pilote du processus RH (de par l'organisation en processus de l'entreprise) et, donc, directeur délégué chargé des RH depuis un an. Il l'admet avec humour : « je suis un "bizuth" dans le métier… » (Consult_01). Ancien enseignant, il anime aussi les réunions techniques du cabinet et est responsable des formations.
- **Une assistante administrative** : une assistante épaule le DRH sur toute la partie gestion administrative et logistique de la formation. Celle-ci est intégrée à la direction administrative et financière et gère donc d'autres activités en simultané.
- **La direction administrative et financière (DAF)** : la DAF participe aussi à la gestion de la formation en apportant son soutien à l'assistante administrative dédiée à

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

la formation qu'elle compte en son sein (notamment sur les éléments chiffrés) et en prenant en charge toute la partie budgétaire (ex. montage des budgets, achats de formation, relations avec l'OPCA, etc.).

Les formations internes (ex. réunions techniques, « lundis de l'information », modules dans le cadre du DIF) sont dispensées par des **formateurs internes**. Ce sont essentiellement des consultants de l'entreprise sélectionnés pour leurs compétences et qui vont animer ponctuellement des formations pour le personnel sur des sujets précis (ex. nouvelle loi de finances, l'impôt sur le revenu, suite bureautique[291], progiciel de l'entreprise) et, parfois aussi, pour les clients du cabinet. Ils peuvent aussi être amenés à relayer une formation à laquelle ils ont participé et dont le contenu pourrait être profitable au plus grand nombre (ils ne le feront pas suite à une formation pointue qui ne les concerne qu'eux). Ces formateurs internes sont donc mobilisés quand les sujets n'appellent pas une expertise pointue qui va être recherchée à l'extérieur. Il est à noter qu'ils n'ont pas suivi de formation de formateurs.

Les salariés de Consult peuvent aussi apprendre au contact de **spécialistes internes**, qu'ils soient ou non formateurs internes. Ainsi, le haut niveau de qualification du personnel et la spécialisation de certains collaborateurs permettent à l'ensemble du personnel d'avoir accès à une certaine expertise, comme le mentionne l'un des salariés : « on les appelle facilement dès qu'on a une question, parce que même s'ils n'ont pas les réponses, ils savent précisément où aller chercher l'information et de quelle information on a besoin. Parce que quelquefois on a un problème et on ne sait pas vraiment de quelle info on a besoin » (Consult_18). La présence de spécialistes peut donc favoriser la formation informelle en complément de la formation formelle.

Enfin, certains salariés de Consult sont aussi **auditeurs internes** et ont d'ailleurs été formés pour réaliser des audits internes dans le cadre de la démarche de certification ISO (obtenue en août 2006). Tous les processus font l'objet d'audits (un audit initial de trois jours et demi et un audit de suivi annuel d'une journée et demie), y compris donc les processus RH qui comprennent une partie « formation » et pour lesquels un audit est prévu au maximum tous les deux ans.

[291] Deux formateurs du département informatique forment au traitement de texte et au tableur.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2.2.4.1.2 Les ressources méthodologiques

Certains des choix de Consult en matière de pratiques de formation se retrouvent dans les ressources méthodologiques de son système de formation. Ces ressources méthodologiques, que nous allons ci-après exposer, sont de quatre types et concernent l'analyse des besoins, la formation et l'information, l'évaluation ainsi que la communication.

2.2.4.1.2.1 Dispositifs d'analyse des besoins

Le plan de formation de Consult est essentiellement construit à partir de **deux sources d'information** : les entretiens annuels d'évaluation et les demandes exceptionnelles complémentaires (« au fil de l'eau »). Il peut s'y ajouter d'autres moyens laissés à la discrétion de chaque équipe[292].

Le dispositif principal de recueil des besoins de formation est **l'entretien annuel d'évaluation**. C'est en effet dans ce cadre que le collaborateur et son responsable hiérarchique discutent du degré d'atteinte des objectifs de l'année, fixent ceux à venir et déterminent les moyens à mettre en conséquence (dont les formations en réponse aux besoins éventuels). Le directeur administratif et financier décrit ce dispositif : « Le niveau de besoin des salariés se fait principalement à partir des entretiens individuels qui ont lieu en octobre-novembre, dans lesquels il y a un échange entre un responsable et son subordonné ; tout le monde a cet entretien qui est obligatoire, c'est 100 % du personnel qui l'a, et au cours de cet entretien, le responsable demande au salarié quel est son besoin de formation[293]. Certains sont précis et disent : "je voudrais cette formation, c'est dans le catalogue, à telle page", et ils nous font une photocopie des pages du catalogue, donc c'est parfait. Et d'autres sont moins précis et disent : "juridique, et débrouillez-vous." En tout cas, c'est la base de notre plan de formation annuel » (Consult_05). Dans les exemples cités, les salariés expriment plutôt des **demandes** de formation (qui ne sont pas nécessairement des besoins[294]). Dans d'autres cas, il s'agit davantage de **besoins** qui doivent, en principe, découler des orientations définies par les pilotes de processus (lorsque celles-ci ont été précisées), des objectifs assignés aux

[292] Comme les réunions de coordination, décrites plus loin, qui permettent selon l'un de nos interlocuteurs d'« exprimer des besoins de formation s'il y a une force de vente à mettre en place » (Consult_25).
[293] Une question ouverte unique figure à la toute fin du formulaire : « Quels besoins avez-vous en termes de formation pour réussir dans vos objectifs ? »
[294] Nous reviendrons sur cette distinction entre « demande » et « besoin » de formation à l'occasion de l'évaluation de la qualité des pratiques et de l'analyse globale du système de formation de Consult.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

collaborateurs ou des lacunes identifiées par les managers. Un exemple de besoin identifié nous est donné par un manager qui exploite les résultats d'audits pour identifier les lacunes des membres de son équipe : « Par exemple, une personne qui n'est pas bonne en orthographe, parce qu'on a fait des audits et elle a les moins bonnes notes, là on cherche ce qu'on peut lui faire faire, quelle formation pourrait l'aider sur des points particuliers qui touchent au métier » (Consult_08). C'est ainsi que, comme le mentionne l'assistante chargée de la gestion administrative de la formation, « Dans le cadre de l'entretien annuel, les besoins de formation sont normalement liés aux objectifs de performance ». Et celle-ci de donner deux exemples : « Une formation de commissariat aux comptes a été annulée car le collaborateur changeait de métier » ; « Ou alors, il n'y aura pas de formation en expertise comptable si le collaborateur n'a pas de dossiers propres » (Consult_29). Qu'il s'agisse d'une « simple » demande ou d'un « réel » besoin de formation, la demande peut émaner du collaborateur ou de son responsable hiérarchique, l'une comme l'autre faisant l'objet d'une procédure bien formalisée (avec fiche à compléter). Lorsqu'elle est à l'initiative du collaborateur, s'agissant d'une demande personnelle, la procédure prévoit d'ailleurs que cela fasse l'objet d'une demande de DIF. Afin de les guider dans la démarche, des supports méthodologiques sont remis aux collaborateurs et aux managers, ainsi que la liste des dernières formations suivies (sur quatre ou cinq années) qui est jointe au formulaire d'entretien annuel. Il est à noter que l'entretien professionnel (prévu par l'ANI de 2003) est considéré comme étant intégré à cet entretien annuel d'évaluation.

En dehors de l'entretien, d'autres besoins de formation peuvent émerger en cours d'année pour de multiples raisons : recrutement de nouveaux salariés, promotion d'un collaborateur (donc ayant besoin d'une formation pour prendre correctement ses fonctions), actualités nécessitant une mise à jour des connaissances techniques (qu'elles soient comptables, juridiques, sociales, fiscales, etc.), etc. C'est pour cela que le système de formation de Consult a prévu un dispositif d'**identification des besoins « au fil de l'eau »** en permettant aux collaborateurs de formuler des « **demandes spéciales** », donc des formations non prévues au plan, qui font également l'objet d'une procédure écrite (à la demande du collaborateur ou du responsable hiérarchique, avec possibilité de formuler une demande de DIF dans le premier cas). Cette flexibilité du plan de formation semble donner satisfaction aux collaborateurs : « De toute façon en commissariat aux comptes, si la loi change par exemple le 28 février, la Compagnie fait une formation le 15 mars, il ne faut pas rigidifier le système et il faut que les gens puissent y aller. […] Donc c'est sûr qu'il faut laisser une souplesse. Quand on lit le plan

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

de formation, ça paraît beaucoup plus lourd que ce que c'est en réalité aujourd'hui. Mais j'espère que ça restera aussi souple » (Consult_06). Cette souplesse fonctionne aussi en sens inverse, car s'il est possible d'ajouter des formations au plan, il est aussi possible d'en retirer : « Moi j'ai calé ces formations-là, mais s'il y a une évolution qui fait que cette formation-là n'est plus utile, on ne va pas la maintenir, ça paraît évident, parce qu'entre-temps c'est pas parce qu'on a un plan de formation qui est bouclé qu'on ne peut pas quand même solliciter des formations ponctuelles » (Consult_15).

Les entretiens annuels d'évaluation et les demandes spéciales sont donc les deux dispositifs principaux de recueil des besoins de formation qui, après arbitrage et validation par le DRH, permettent de construire le plan de formation. Notons enfin que, ponctuellement, certaines formations peuvent venir enrichir le plan à la demande de la direction générale, comme ce fut le cas pour le cycle de formation en management.

2.2.4.1.2.2 Dispositifs de formation et d'information

En complément des différents modes de formation interne et externe retenus par Consult pour former ses collaborateurs[295], l'entreprise met à disposition des dispositifs de formation et d'information alternatifs.

Les collaborateurs de Consult ont ainsi accès à une **documentation interne** volumineuse, leur permettant d'actualiser en permanence leurs connaissances. Cette documentation est centralisée au siège de l'entreprise, où se trouve le centre de documentation principal et, à moindre échelle, dans les centres de documentation de chaque agence. Trois types de ressources documentaires y figurent :

- **des revues** auxquelles sont abonnés les cadres (et payées par l'entreprise), telles que *La revue fiduciaire* ou *Les feuillets rapides Francis Lefebvre* (à parution hebdomadaire ou mensuelle), traitant de l'actualité comptable, fiscale, sociale et juridique ;
- **des ouvrages** portant sur les différents domaines de spécialité de l'entreprise ;

[295] Ces modes de formation seront détaillés plus loin.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- **des supports pédagogiques** (issus des « lundis de l'information », des réunions techniques, ou encore des formations externes[296]) ainsi que les comptes-rendus des réunions techniques et les réponses apportées durant celles-ci.

Tous ces documents sont répertoriés dans une base de données (et classés par thèmes et par mois), accessible *via* le portail documentaire de l'entreprise et indiquant dans quelle bibliothèque le document figure (lorsqu'il n'est pas directement téléchargeable). Certains collaborateurs sont d'ailleurs chargés en interne d'assurer une veille technique par secteur (en fonction de leur spécialité) et d'alimenter la base documentaire en fonction : « dès qu'il y a une information technique, c'est moi qui la diffuse en interne, voire je la complète par des notes, des modèles de courrier, des choses comme ça. C'est transmis par *mail* et c'est copié sous forme de communiqué technique sur la base Lotus » (Consult_22). Enfin, il est à noter que certains collaborateurs reçoivent, en plus, **des synthèses d'actualités par courrier électronique** en fonction de leur spécialité (ex. social, fiscal), *via* un service de veille de la profession comptable (*Vigie-pcl*, devenu depuis *Bibliovigie*). Une large documentation est donc à la disposition du personnel qui exprime une forte satisfaction à l'égard de ces ressources documentaires : « C'est vraiment très appréciable en plus des formations, la documentation, qui est aussi une formation continue j'allais dire, c'est quelque chose qui est très très appréciable. Vraiment pour moi un des atouts de mon boulot ici, c'est qu'on a une formation top niveau, une formation, grâce à la documentation, qui est top niveau. Et c'est pas mal de ne pas faire d'économie sur la documentation » (Consult_18).

Aussi, il est à noter la mise à disposition des collaborateurs d'un **CD-ROM d'autoformation** au commissariat aux comptes. Il ne s'agit pas tant d'un dispositif de formation en ligne (*via* Internet), mais plutôt d'une formation assistée par ordinateur. Le DRH est, à ce sujet, sceptique sur l'utilisation réelle de cet outil : « si le collaborateur n'est pas piqué aux fesses, il ne fait pas son CD-ROM d'auto-formation. La formation par soi-même n'est pas innée » (Consult_19).

[296] La procédure prévoit que, lorsqu'un collaborateur part en formation, l'assistante formation prévient la personne chargée d'actualisée la base documentaire afin que celle-ci puisse organiser le référencement des supports à son retour. Ces supports sont aussi normalement exploités par le processus méthodes et techniques qui va créer et améliorer les méthodes de travail, en s'inspirant de ces supports.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Ces deux dispositifs de formation, qu'il s'agisse de la documentation interne ou du CD-ROM, peuvent donc servir soit en accompagnement d'une formation (comme support complémentaire), soit directement en autoformation.

2.2.4.1.2.3 Dispositifs d'évaluation

Chez Consult, les pratiques d'évaluation de l'efficacité des formations sont très formalisées, mais ne concernent qu'une partie des quatre niveaux d'évaluation de Kirkpatrick (1994).

2.2.4.1.2.3.1 Niveau 1 : réactions (ou satisfaction)

Une **évaluation de la satisfaction** est pratiquée systématiquement juste après chaque formation, interne ou externe, à l'aide d'un questionnaire. Celui-ci comporte des questions fermées (ex. sur le formateur, le degré de réponse aux attentes, la durée du stage, la méthode pédagogique, le niveau d'enseignement) ainsi que quelques questions ouvertes, dont l'une demandant au collaborateur formé de préciser comment il va appliquer ce qu'il a appris en formation et l'autre demandant s'il a des besoins complémentaires en termes de formations. Dans le respect des préceptes de la norme ISO, cette évaluation s'inscrit dans le cadre d'une procédure formalisée, écrite[297]. Elle sert à évaluer l'organisme de formation (pour éventuellement négocier les tarifs), le formateur (pour sélectionner le formateur lors d'un prochain appel au même organisme) et la formation en tant que telle. Il est à noter que le questionnaire d'évaluation utilisé pour évaluer la satisfaction des collaborateurs vis-à-vis des réunions techniques diffère de celui utilisé pour les formations « classiques » : « nous leur demandons leur avis sur le déroulement des réunions techniques et les idées qui permettraient d'améliorer l'animation de ces réunions techniques » (Consult_25).

2.2.4.1.2.3.2 Niveau 2 : apprentissages

Il n'existe pas de dispositif d'évaluation des acquis de la formation chez Consult.

[297] Le questionnaire d'évaluation est fourni avant la formation, en même temps que la fiche récapitulative de formation. La formation passée, le questionnaire doit être retourné sous huit jours à l'assistante formation, visé par le responsable d'agence et accompagné de la note de frais (le cas échéant). À titre d'anecdote, comme le questionnaire doit obligatoirement être joint à la note de frais, le taux de retour est évidemment proche de 100 %.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2.2.4.1.2.3.3 Niveau 3 : comportements (ou transfert des acquis)

L'évaluation du transfert des acquis est prévue dans le cadre de l'entretien annuel. Que la formation ait été prévue au plan de formation ou non (demande spéciale), le collaborateur formé et son responsable hiérarchique sont invités à compléter la partie « Résumé des acquis » du document intitulé « Parcours Formation » (qui suit le collaborateur formé et dont la première partie constituait le questionnaire d'évaluation « à chaud »). Deux questions leur sont alors posées : « Les actions proposées lors de la demande de formation et de l'évaluation ont-elles été réalisées ? » et « Les compétences acquises seront-elles maintenues ? Et comment ? » Par ailleurs, c'est aussi dans le cadre de l'entretien annuel que doit se faire le suivi des formations qui seraient dispensées sur plusieurs années.

2.2.4.1.2.3.4 Niveau 4 : résultats

Consult n'évalue pas l'impact des formations sur les résultats opérationnels de l'entreprise.

2.2.4.1.2.4 Dispositifs de communication

En nous intéressant aux dispositifs de communication sur les actions de formation engagées par Consult, nous avons relevé ceux dédiés à la **communication sur le DIF** ainsi que la **diffusion des catalogues des organismes de formation**.

La communication autour du DIF se limite, à l'heure actuelle, au minimum légal : « On reçoit le courrier obligatoire, ça y a pas de problème, on a été informé sur ce qu'était le DIF et à quoi ça servait, mais après on n'a pas plus d'informations que ça. Moi j'ai 56 heures je crois que moi-même je n'ai pas utilisées » (Consult_18). Un courrier relatif au DIF sera aussi désormais intégré au formulaire d'entretien annuel. Toujours dans un objectif de communication et de sensibilisation des collaborateurs à la formation, il a été décidé que **les catalogues de formation** délivrés par les prestataires soient mis à disposition dans toutes les entités de l'entreprise (siège et agences), ceci afin de rendre davantage autonomes les salariés dans leurs demandes de formation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Les moyens de communication sur la formation (dans le cadre du DIF ou non) sont donc relativement limités pour le moment et constituent, probablement, un axe de progrès intéressant.

2.2.4.1.3 Les ressources spatiales et matérielles

Quelles ressources spatiales et matérielles l'entreprise Consult met-elle à la disposition de ses salariés dans le cadre de leur formation ?

Ces ressources sont relativement limitées dans leur diversité. On compte d'abord des **salles de formation**. Le siège de l'entreprise étant situé au sein d'un centre d'affaires (géré par l'entreprise), cette localisation lui permet de bénéficier de nombreuses salles de formation, équipées de tout le **matériel** nécessaire pour dispenser les formations internes principales de l'entreprise (ex. réunions techniques, « lundis de l'information », etc.). Quant aux agences, disséminées dans la région, elles peuvent si besoin utiliser leurs salles de réunion pour animer des formations intra-agence. Enfin, il est à noter, comme le mentionne le document présentant le système qualité de l'entreprise, que « Chaque collaborateur bénéficie d'un poste de travail équipé d'un matériel informatique relié au réseau informatique de l'entreprise ainsi que des logiciels nécessaires à leur activité. » Le fait que chaque collaborateur dispose d'un poste de travail équipé peut favoriser l'autoformation (ex. outils bureautiques, progiciels « métiers »).

2.2.4.1.4 Les ressources informatiques

En matière de ressources informatiques pouvant servir à la formation, Consult ne dispose que d'un type de ressource : **un portail RH et documentaire**.

Ce portail met ainsi à la disposition des collaborateurs de Consult un certain nombre de documents, liés directement ou non à la formation :

- **Des supports de formation** : les supports pédagogiques des « lundis de l'information », des réunions techniques, les comptes-rendus des réunions techniques et les réponses apportées durant celles-ci, les supports remis aux participants lors de formations externes (numérisés), la liste des ouvrages disponibles dans les centres de documentation (du siège et des agences), etc. L'objectif est ici de favoriser au maximum la mutualisation et le partage des connaissances, ce pourquoi les

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

collaborateurs sont incités à s'y connecter : « lors de la dernière réunion technique, la secrétaire qui gère cette base documentation nous a fait un cours magistral d'un quart d'heure/une demi-heure sur l'utilisation de la base documentation sur Internet » (Consult_25).

- **Le plan de formation** : il est rendu accessible aux collaborateurs et aux managers, leur permettant de consulter la liste des formations suivies par tout le personnel.
- **Les documents de formation** : les fiches de demandes de formation et de DIF (afin de rendre davantage autonomes les salariés), le questionnaire d'évaluation des formations, la fiche de frais, etc.

L'équipe formation de Consult ne dispose donc pas d'un logiciel dédié à la gestion de la formation et utilise les traditionnels outils bureautiques dans ce cadre (ex. traitement de texte, tableur, etc.). Il était toutefois question de mettre en place un logiciel de gestion de la formation, mis à disposition gracieusement par l'OPCA de l'entreprise (l'AGEFOS PME) à certaines de ses entreprises adhérentes. Ce logiciel devrait permettre un gain de temps et un recentrage du travail de l'assistante formation sur des aspects plus managériaux de la formation, comme le pense le DRH : « le fait qu'ils installent prochainement un logiciel de gestion de la formation va automatiser une grosse partie de son travail administratif et elle pourra donc dégager du temps pour ces tâches à plus haute valeur ajoutée » (Consult_30).

2.2.4.1.5 Les ressources financières

Au vu de ses ambitions en matière de formation (comme le souhait de former en permanence l'ensemble du personnel), quel budget est consacré à la formation du personnel de Consult ?

Consult alloue à la formation des ressources financières conséquentes, comme nous l'explique le DRH : « le budget d'investissement formation est important, puisqu'il représente en moyenne actuellement 6 % de la masse salariale, mais certaines années il peut monter jusqu'à 7 voire 8 % de la masse salariale, quand on a des efforts d'investissement à faire sur certains… sur certains types de formations et notamment des formations comportementales ou managériales » (Consult_01). Le budget formation se situe donc bien au-delà de l'obligation légale et, comme le souligne l'un de nos interlocuteurs, il s'agit là d'une volonté renouvelée chaque année : « Le point fort, c'est que ça a toujours été inscrit dans la démarche et dans le budget de Consult, c'est-à-dire que le budget de formation est quand même

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

conséquent, donc c'est quelque chose qui est inscrit dans le fonctionnement récurrent. On ne se dit pas : "on va orienter des actions de formation plus à caractère commercial une année ou informatique une autre année en fonction de l'évolution des produits." Mais tous les ans, on consacre ce qu'il faut » (Consult_22).

Du point de vue des ressources financières, Consult se donne donc les moyens de ses ambitions quant au développement des compétences de son personnel.

2.2.4.1.6 Les ressources temporelles

Le temps que Consult consacre à la formation peut être un indicateur quant à l'importance accordée à la formation dans l'organisation. Deux dimensions des ressources temporelles peuvent ici être mises en exergue : **le temps consacré à la formation du personnel**, en général, et **le temps consacré au management de la formation** par le titulaire de la fonction.

Concernant **le temps consacré à la formation du personnel**, Consult vante dans sa plaquette de présentation le temps qui y est investi : « Effort technologique intense et permanent par la formation (plus de 8 % du temps de travail) et l'actualisation des connaissances »[298], et c'est sans compter le temps consacré à la préparation des formations internes (ex. réunions techniques) et des « lundis de l'information »[299]. Concrètement, comme nous l'a expliqué le DRH, les salariés disposent d'un volume d'heures non-affectables (hors clients) d'environ 200 heures par an, qu'ils peuvent donc consacrer à leur autoformation à commencer par la lecture de l'abondante documentation dans le cadre de la veille technique permanente. Toutefois, plusieurs de nos interlocuteurs ne semblent pas en être informés ou avoir intégré cela dans leurs pratiques : « Je ne sais pas comment ça se passe ailleurs, mais il n'y a pas de temps affecté, est-ce qu'on devrait prendre sur le temps de la formation, est-ce que ça peut faire partie d'un budget formation consacré à la lecture de revues professionnelles, etc., je ne sais pas. Parce qu'il y a quand même beaucoup, c'est-à-dire quelques centimètres par semaine, et j'ai arrêté mes abonnements par *mail*, parce qu'on n'a plus le temps de suivre,

[298] Le sens de l'expression « effort technologique » n'a pas été vérifié auprès de nos interlocuteurs, mais il est probable qu'il s'agisse plus d'effort « technique », à savoir une veille permanente sur les évolutions législatives et réglementaires (d'où les réunions techniques, par exemple). Toutefois, précisons que le « plus de 8 % du temps de travail » correspond bien au temps de travail effectif des salariés. Ainsi, pour un salarié à 35 heures par semaine, cela représente, en moyenne, 2,8 heures hebdomadaires consacrées à la formation, ce qui est effectivement un effort très important.

[299] À titre d'exemple, le DRH dit consacrer 8 heures de préparation pour chaque « lundi de l'information » qui ne dure que 2 heures.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

c'était pas la peine… » (Consult_13) ; « Disons que l'ennui c'est qu'on a beaucoup de documentation à lire dans le juridique et on manque de temps parce qu'on n'a pas de temps affecté pour ça. Donc c'est ennuyeux » ; « on ne peut pas lire, prendre chez soi ça peut arriver, mais on devrait pouvoir avoir une heure par semaine à peu près à consacrer à la lecture de la doc, ce serait bien » (Consult_14). Le DRH est conscient du problème et réfléchit à une forme d'institutionnalisation de cette autoformation, comme prévoir dans les plannings des espaces de temps de lecture. Il y voit aussi un obstacle culturel : « C'est vrai qu'il y a aussi toute une culture ancienne, c'est une autre génération, la mienne peut-être, où quand on voit quelqu'un qui prend son temps à lire le journal… Moi quand je lis le journal, je découpe toujours un truc d'un client ou autre et je le classe au dossier. Un jour un de mes associés, qui part en retraite fin août, me dit : "tu ne fais rien toi, tu lis le journal là ?" Je dis : "je lis le journal, mais en même temps j'ai trouvé un article sur un client, je vais faire une photocopie et je vais lui envoyer." Et il me dit : "c'est génial, tu as tout à fait raison." Mais le premier abord c'est : "tu n'as rien à faire de ta journée, tu lis le journal" » (Consult_19). Cet obstacle est aussi renforcé par la notion de « valeur du temps » dans les milieux comptables[300]. Sachant que les collaborateurs de Consult ont une réunion hebdomadaire de coordination pour établir les plannings (ex. « toi tu vas passer six heures sur tel dossier »), auxquels sont ensuite intégrées les contraintes (ex. « je suis déjà pris à telle date par un rendez-vous »), ce serait l'occasion d'instaurer ces plages d'autoformation. Il semble que ce ne soit donc pas les ressources temporelles consacrées par Consult qui fassent défaut : le blocage est ici plutôt d'ordre culturel.

Toujours en ce qui concerne les ressources temporelles, il est important de noter quelle est la part du **temps consacré au management de la formation** par rapport à l'administration de la formation. Nous avons vu précédemment que les ressources humaines allouées à la formation étaient limitées en nombre (le DRH et une assistante formation), limitant, de fait, le temps consacré globalement à la gestion de la formation. D'après l'ancienne assistante formation, la seule gestion administrative de la formation (pour une entreprise d'une centaine de collaborateurs) lui coûtait plus de deux jours de son temps chaque semaine : « Non mais c'est vrai que ça me prenait facilement deux jours par semaine : les organismes à recevoir, les choses à prévoir, l'hôtel, des choses comme ça quand il y avait à faire, c'est vrai que c'est pas quelque chose qui est fait à la légère chez Consult, je crois » (Consult_09). En sachant en plus

[300] L'importance du facteur « temps » a déjà été abordée précédemment, à l'occasion de l'étude des facteurs de contingence (précisément, au sujet du domaine d'activité de Consult).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

que l'assistante administrative déléguée à la formation prend en charge d'autres tâches au sein de la DAF et que l'associé chargé des questions RH a de multiples casquettes, cela limite fortement le temps disponible pour les tâches et missions inhérentes au management de la formation. Pour compléter le tableau, à certaines périodes, toute l'équipe de la DAF est occupée par la clôture du bilan comptable de Consult, délaissant donc le plan de formation durant un temps. Cette moindre réactivité est ainsi dénoncée par plusieurs salariés dont les demandes de formation ne peuvent être rapidement intégrées pour correspondre aux plannings des prestataires de formation : « Donc pour eux c'est vrai que ça tombe très mal, parce que pour les personnes qui suivent la formation, […] à ce moment-là ils sont sur le bilan, donc la formation ce n'est pas leur priorité, mais nous c'est notre priorité pour que ça cadre par rapport à notre calendrier » (Consult_06) ; « il y a des personnes avec qui la période pouvait bien correspondre et il se peut qu'il y ait eu des opportunités avec certains organismes qui tombaient bien par rapport aux salariés, mais le fait qu'on s'occupe plutôt de faire le bilan social jusqu'à mi-février à mon avis a dû faire sauter certaines opportunités » (Consult_12).

Le système de formation de Consult dispose donc de ressources temporelles hétérogènes : les salariés peuvent consacrer un temps conséquent à leur formation (et encore davantage, si l'autoformation venait à se développer), mais le temps consacré au management de la formation demeure limité. Cela peut probablement expliquer le degré de formalisation des pratiques de formation (procédures de formation écrites) afin de cadrer au maximum le processus et éviter toute zone « floue » qui serait consommatrice de temps dans le système.

2.2.4.1.7 Les ressources institutionnelles

Consult alloue aussi à son système de formation ce que nous nommons ici des ressources institutionnelles qui correspondent à des leviers organisationnels ayant pour objet de soutenir les pratiques de formation. Nous avons ici identifié deux ressources majeures : l'existence d'**un processus dédié aux méthodes et techniques** et **un soutien organisationnel à la formation** perçu par les salariés.

L'organisation en processus de Consult, suite au passage de la certification ISO 9001 v2000, a amené les associés à réfléchir aux processus à formaliser. Dans le cadre de cette refonte est apparue la nécessité de disposer d'un processus dédié au développement des techniques du métier : **le processus méthodes et techniques**. C'est ce que nous explique l'associé pilote de

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

ce processus : « Et on s'est rendu compte que finalement c'était un comble parce que, pour une activité comme la nôtre, on n'avait pas de direction technique en tant que telle. Or, c'est quand même un support essentiel à notre activité puisque pour qu'on produise des choses de qualité, il faut d'abord et avant tout que la technique soit validée. Donc c'est quelque chose qui est en train de se construire, on a fait quelques trucs, mais on est loin de le formaliser, d'avoir été au bout » (Consult_10). Ce processus entretient des liens logiques avec le processus RH et, notamment, le volet « formation » : « il y a, à mon sens, beaucoup de choses à faire en lien notamment avec la problématique de la formation et de la diffusion de l'information, du maintien et du développement des compétences » (Consult_10). La collaboration entre les processus a déjà débuté avec, notamment, la mise en place des réunions techniques et d'autres chantiers sont prévus (notamment sur la gestion des connaissances). L'existence d'un tel processus démontre, une nouvelle fois, le fait que le développement de l'expertise des collaborateurs de Consult est une priorité de l'entreprise.

Le deuxième type de ressources institutionnelles est **le soutien organisationnel à la formation**, tout du moins tel qu'il est perçu par les salariés. Consult est en effet perçue comme une entreprise incitant fortement ses collaborateurs à se former et allouant des moyens importants en ce sens. Voici quelques témoignages assez démonstratifs : « Mais sinon on a quand même des offres de formation qu'on n'aurait pas dans d'autres entreprises, c'est sûr » (Consult_14) ; « Et en arrivant ici, j'ai été agréablement surprise de voir qu'il y avait un plan de formation quand même assez costaud, des réunions internes, des réunions techniques, donc je pense que, à mon sens, y a quand même un système qui est relativement bien fait par rapport à ce que j'ai pu voir par ailleurs » (Consult_15) ; « Je pense qu'il n'y a pas beaucoup de cabinets ou d'entreprises en règle générale avec autant de formations » (Consult_16) ; « Je me suis rendue compte en suivant des formations, notre cabinet étant quand même assez important dans la région, de la chance d'avoir ces outils et cette formation que certains cabinets nous envient, parce qu'ils sont seuls et un peu perdus dans tous ces textes, ces lois » (Consult_17) ; « J'ai eu la chance de faire deux-trois cabinets et ici c'est le luxe en matière de formation, mais bien entendu il faut que ça corresponde au métier » (Consult_26). Les salariés perçoivent donc Consult comme étant une entreprise très volontaire en matière de formation, notamment en comparaison de ce qu'ils ont pu connaître ailleurs. C'est vrai pour la formation, ça l'est aussi pour la documentation à disposition : « On a parfois des collègues qui arrivent d'autres cabinets et quand ils voient la documentation qu'on a : "vous pouvez travailler correctement, vous avez ce qu'il faut." Parce qu'eux ils doivent se battre, on reçoit notre

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

revue mensuelle chez nous, on a les formations, on a d'autres documentations, on a des accès Internet, on a vraiment… En formation, je ne vois vraiment pas ce qu'on pourrait faire plus, je trouve que c'est déjà pas mal » (Consult_17).

Ces ressources institutionnelles viennent donc en soutien des pratiques de formation, ce qui est apprécié du personnel, faisant de Consult une entreprise où il fait bon apprendre[301].

2.2.4.1.8 Les ressources humaines et institutionnelles extérieures

En plus des ressources humaines et institutionnelles internes à l'organisation, divers acteurs externes peuvent intervenir sur le système de formation de Consult : ce sont les ressources humaines et institutionnelles extérieures.

Consult étant une entreprise certifiée ISO, nous pouvons intégrer **l'auditeur ISO** comme intervenant externe. Même une fois l'entreprise certifiée, celui-ci peut la conseiller et l'influencer dans la formalisation de ses pratiques de GRH et de formation, notamment en vue de répondre aux points de non-conformité soulevés lors de l'audit. Il est considéré par le DRH comme étant très exigeant en matière de GRH, requérant un degré de précision que l'on ne retrouve pas dans les entreprises extérieures, selon lui.

Le second acteur externe est **une consultante RH** qui a accompagné Consult, non pas sur des problématiques directement liées à la formation du personnel, mais sur un domaine connexe : la GPEC. Celle-ci a réalisé un diagnostic compétences organisation (DCO), en partenariat avec la Confédération générale du patronat et des petites et moyennes entreprises (CGPME) et avec la participation financière du Conseil général, dont l'objectif est de faire le point sur les forces et faiblesses de Consult en matière de GPEC. Cela fait notamment suite à l'un des points de non-conformité relevé par l'auditeur ISO au sujet du travail nécessaire en amont de la formation (à savoir, la définition des compétences visées par l'action de formation pour, ensuite, faciliter l'évaluation des acquis).

Le troisième acteur extérieur à l'entreprise est **l'OPCA**. Celui de Consult est l'AGEFOS PME avec qui travaille l'équipe formation (DRH ou DAF) sur différents dossiers : le DIF (afin de

[301] « *A great place to learn* », pour paraphraser le *Great Place to Work Institute*.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

déterminer quelles formations sont « DIFables » ou non), la mise en conformité légale du système de formation (ex. modification de la catégorisation des actions de formation), l'ingénierie du financement des formations, etc. Concernant le financement, Consult a travaillé avec l'OPCA pour mettre en place des engagements de développement de la formation (EDDF), permettant une prise en charge des coûts de formation à hauteur de 16 000 euros, pour un budget total d'environ 150 000 euros. Plus globalement, un accord a été signé avec l'OPCA qui gère désormais le 0,9 % (coûtant à l'entreprise 5 à 10 % de frais de gestion).

Le quatrième type d'acteur correspond aux **organismes de formation**. Consult travaille majoritairement avec les organismes traditionnels de la profession, tels que le Centre de formation de la profession comptable, Francis Lefebvre Formation, Élégia, le groupe Revue Fiduciaire, l'Institut français des experts-comptables (IFEC) (dont l'IREC, sa déclinaison régionale), Constantin, etc. Il s'agit souvent d'organismes de formation parisiens, obligeant les salariés à se déplacer fréquemment dans le cadre de leurs formations : « Donc je sais très bien que de toute façon, c'est à Paris qu'on va trouver ce qu'il y a de mieux, et puis Paris ce n'est qu'à une heure de TGV » (Consult_13). Généralement, la qualité des organismes est plébiscitée par les salariés : « On a vraiment accès à tous les organismes qu'on veut et les plus sérieux » (Consult_18). En fonction des besoins, Consult peut aussi faire appel à des organismes de formation plus généralistes, tels que le CAP-AFNOR (le pôle formation de l'AFAQ), le CJD, etc.

En complément des organismes de formation « traditionnels » peuvent intervenir **les institutions de la profession**. C'est ainsi que, par exemple, la Compagnie des commissaires aux comptes et l'Ordre des experts-comptables ont une activité de formation et proposent, à ce titre, des formations spécialisées à destination des commissaires aux comptes ou des experts-comptables (stagiaires ou non).

Enfin, en complément des acteurs centrés sur la formation gravitent autour du système de formation de Consult **les fournisseurs d'information technique** qui vont alimenter en informations comptables, fiscales, sociales et juridiques les collaborateurs de Consult, *via* des abonnements à des revues, l'achat d'ouvrages techniques ou encore des outils de veille sur Internet adressant des synthèses d'actualité par courrier électronique.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Ces différents acteurs interviennent donc à des degrés divers dans le système de formation de Consult, soit pour aider à gérer la formation ou à développer des pratiques de formation, soit pour former ou informer le personnel.

2.2.4.2 Les modes de formation

Afin de permettre au personnel de Consult d'actualiser en permanence ses connaissances, différents modes de formation sont déployés. Après avoir présenté, dans les grandes lignes, ces dispositifs et précisé la répartition entre formation interne et externe chez Consult, nous proposerons une description de chacun d'eux.

Le système de formation de Consult intègre des modes de formation et d'information, internes comme externes. Au vu de la nature et du degré de technicité des connaissances et compétences visées, la distinction formation et information est importante pour le DRH : « on a de la formation, et pour moi la formation c'est au minimum une demi-journée dans une pièce, et on a de l'information, au sens pur du terme » (Consult_19). Outre les traditionnelles formations animées par des prestataires externes (dans leurs locaux, pour un nombre limité de collaborateurs, ou en « intra » si l'effectif le justifie) et les formations animées par des formateurs internes (ex. modules DIF), le système de formation de Consult intègre un certain nombre de modes de formation et d'information spécifiques à l'entreprise que nous allons ci-après décrire.

L'évolution fréquente du cadre réglementaire et législatif contraint les salariés de Consult à se former et à s'informer en permanence. L'un des moyens à leur disposition consiste à assister à des **évènements professionnels** (ex. congrès, colloques, comités, séminaires, salons, etc.) où ils ont notamment l'occasion de côtoyer leurs pairs. Parmi les évènements de la profession auxquels assistent plusieurs collaborateurs de Consult, nous avons pu noter :

- **Le congrès national de l'Ordre des experts-comptables** : chaque année, plusieurs collaborateurs de Consult assistent au congrès. S'y déroulent des conférences thématiques et s'y tiennent des stands qui sont autant d'occasions d'actualiser ses connaissances et d'échanger avec des confrères.
- **Les journées rencontres du réseau** : organisées par le réseau lié au groupe d'appartenance de Consult, elles ont lieu une fois par an et proposent différents

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

ateliers où sont envoyés, là encore, des collaborateurs de Consult en fonction des thématiques.

- **Le congrès « Patrimonial »** : comme son nom l'indique, ce congrès est réservé principalement aux conseillers en gestion de patrimoine. Y assistent certains spécialistes du domaine juridique chez Consult : « ce ne sont pas des formations, il y a des sujets qui sont abordés dans différents stands, il y a des présentations de produits, il y a des débats dans des amphis, et donc sans notation, mais là c'est un congrès, vous allez où vous voulez, c'est différent, ce n'est pas vraiment de la formation » (Consult_13).
- **Séminaire de « l'actualité sociale »** : les collaborateurs de Consult peuvent assister à des séminaires annuels, organisés par le réseau lié au groupe d'appartenance de l'entreprise. De par son thème, ce séminaire s'adresse en priorité aux collaborateurs spécialistes du « social » au sein de Consult.
- **Les comités thématiques** : créés en partenariat avec l'Ordre des experts-comptables, plusieurs comités thématiques (ex. comité social, comité fiscal) permettent aux entreprises adhérentes (dont fait partie Consult) d'envoyer tout ou partie de leurs collaborateurs à ces demi-journées de formation qui se tiennent une fois tous les trimestres.
- **Les assises annuelles de la Compagnie des commissaires aux comptes** : y participent logiquement les commissaires aux comptes de Consult, et notamment ceux qui sont élus de la Compagnie. Ces assises mêlent formation et information, comme le mentionne un associé : « Alors c'est un mix d'information et de veille de l'évolution d'une profession : dans un congrès, il y a parfois des ateliers sur lesquels vous recevez de l'information ou de la formation, la frontière est parfois un peu ténue, et puis il y a aussi des séances de table ronde, de discours de ministres, d'élus, des choses qu'il faut écouter pour être en veille » (Consult_10).
- **Les mardis de l'IFEC** : l'IFEC, syndicat de la profession comptable, organise régulièrement des évènements autour de différents sujets portant sur la profession au sens large.

Tous ces évènements sont donc autant d'occasions d'effectuer une veille technique, en plus de rencontrer des confrères et de représenter le cabinet, surtout pour les associés. Ainsi que le note le DRH : « nos collaborateurs ne sont pas très branchés sur les colloques, c'est plus les

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

associés qui y vont parce que c'est aussi de la représentation plus que de la formation »[302] (Consult_19).

Les **réunions techniques** correspondent à un mode de formation interne dominant chez Consult qui fut formalisé sous l'égide du processus méthodes et techniques. Le co-animateur de ces réunions (avec le DRH) en précise l'objet : « Une réunion technique, en fait ce n'est pas une réunion d'information d'abord. C'est une réunion qui permet à chacun d'actualiser ses connaissances sur le plan fiscal, sur le plan social, sur le plan juridique et c'est aussi un moment de faire partager des expériences vécues sur des dossiers en termes de travaux réalisés sur des spécificités fiscales, comptables, juridiques, sociales et autres » (Consult_25). Concrètement, elles consistent en des réunions d'une demi-journée (trois heures) qui ont lieu trois fois par an[303], selon un planning et des thèmes déterminés à l'avance[304], au siège ou dans l'une des agences, et animées par des spécialistes internes (avec, si besoin, l'intervention de personnalités extérieures). Ces demi-journées de formation sont directement comptabilisées dans le plan de formation des collaborateurs[305] et réunissent ceux-ci en fonction de leur spécialisation (généralement par groupe de 25 à 40 personnes). Certaines d'entre elles sont généralistes et réunissent les experts-comptables et les commissaires aux comptes), d'autres, plus spécialisées, sont mises en œuvre par les pilotes de chaque processus au sein du processus qu'ils supervisent (expertise comptable[306], audit/CAC, social, juridique). Tous les collaborateurs (hors secrétaires) y sont conviés[307] : la participation n'est pas obligatoire mais vivement conseillée, charge donc aux collaborateurs intéressés par le thème de s'y inscrire et à leur manager de les y inciter. Le déroulement de ces réunions est structuré en trois parties :

[302] Au risque que cela « gonfle » artificiellement le budget formation et non celui de représentation.
[303] Il y en avait auparavant quatre par an (une par trimestre : en janvier, en juin, en septembre/octobre et en novembre/décembre), mais cela était tellement exigeant en temps que la quatrième réunion de l'année (celle de décembre) a été supprimée par l'associé chargé des questions RH (le « DRH »).
[304] Le planning est élaboré en novembre/décembre : les dates sont connues d'office, mais restent toujours à préciser (ex. fin janvier correspond à la période fiscale, il faut donc pouvoir placer la réunion en fonction). L'ordre du jour de chaque réunion est lui, en principe, établi 15 jours à l'avance.
[305] Par exemple, s'il est prévu qu'un assistant suive quatre jours de formation par année (comme le prévoit le système de quotas de jours de formation), il y a déjà une journée et demie prise par les réunions techniques (deux jours auparavant, lorsqu'il y avait quatre réunions annuelles).
[306] Pour les deux collaborateurs du département expertise comptable, deux réunions techniques sont prévues : l'une pour ceux qui travaillent avec les clients « TPE » et l'autre pour ceux travaillant avec les clients « PME ».
[307] D'après le co-animateur de ces réunions, 80 à 90 % des salariés y participent. Le DRH nous confiait avoir remarqué que les salariés du nouveau cabinet racheté par Consult (qui n'avaient que peu de formation dans leur entreprise d'origine, comme nous l'avions expliqué lors de l'analyse des facteurs de contingence), allaient davantage aux réunions techniques que les collaborateurs de Consult.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- La réunion débute généralement par **des rappels sur la mise à jour de la documentation disponible** depuis la dernière réunion technique. Cela permet donc aussi d'actualiser la documentation disponible en fonction des besoins.
- S'en suit **un tour de table** (relativement long, de 90 à 120 minutes) où chaque collaborateur est invité à faire part de ses problèmes ou questions relevés au cours du dernier trimestre : « les réunions techniques commencent systématiquement par un tour de table des problèmes rencontrés dans les dossiers, c'est-à-dire que chacun se doit d'arriver avec au moins une problématique qu'il a rencontrée dans un de ses dossiers pour la faire partager aux autres : "je me suis posé telle question et j'ai trouvé, j'y ai apporté telle réponse et je souhaite en faire partager les autres." C'est soit une problématique qu'on a rencontrée sur un dossier, soit une problématique qu'on n'a pas encore résolue : "j'ai tel problème technique en ce moment, comment vous vous feriez à ma place" » (Consult_10). Charge ensuite aux animateurs ou aux autres participants de faire part de leur avis, d'apporter des pistes, etc. Cela nécessite de la part des salariés des travaux préparatoires en amont. Depuis peu, il est également prévu de faire un retour sur les formations « techniques » suivies[308] (un état des formations suivies est transmis par l'assistante RH à chaque animateur), suggestion émanant d'un associé : « les gens qui vont en formation, il faut qu'on les oblige à ce qu'ils nous parlent de ce qu'ils ont appris en formation et qu'ils restituent aux autres un résumé : "voilà, j'ai suivi telle formation sur tel thème, voilà les principaux points de ce que j'ai retenu" » (Consult_10). L'animateur peut ainsi, s'il estime cela nécessaire, demander au collaborateur d'intervenir plus longuement lors de la réunion afin de restituer les connaissances acquises à l'ensemble des collaborateurs présents. Ce tour de table « élargi » peut donc servir à diffuser des connaissances aux autres participants, à identifier des personnes « références » en la matière auprès de qui un collaborateur pourra se référer s'il doit travailler sur le sujet concerné, mais aussi, le cas échéant, à faire évoluer les méthodes de travail.
- Enfin, la dernière partie, mise en place plus récemment, porte sur **la réalisation de cas pratiques**, les « applications guidées ». Cela fait suite à une demande des participants, remontée par le questionnaire de satisfaction, qui considéraient les réunions comme étant trop « théoriques ».

[308] D'après l'un de nos interlocuteurs, cette pratique fut effective au cours des premières réunions, mais n'a pas été systématiquement suivie dans le temps, peut-être du fait de la courte durée et de la forte densité des réunions.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Le cas échéant, un spécialiste d'un autre processus (ex. social, juridique) peut intervenir en fin de réunion pour délivrer quelques informations importantes et pouvant intéresser les participants, car comme l'explique le co-animateur : « Ce n'est pas parce qu'il y a une modification dans une spécialité, qui peut être par exemple la spécialisation sociale, et qui ne concerne en principe que les collaborateurs du département social, que le collaborateur du département comptable ou le collaborateur du département commissariat aux comptes ne doit pas intégrer ces nouvelles modifications. À ce titre, notre consultant social a expliqué pendant une demi-heure les principales modifications qui vont affecter les fiches de paie et les conséquences de ces modifications » (Consult_25). Cette intervention d'un collaborateur d'une autre spécialité peut ainsi répondre, au moins en partie, à une limite soulevée par un salarié : « Ce qu'on pourrait considérer comme un point faible parfois, c'est que la notion de département spécifique juridique et social fait que, parfois, dans certaines réunions, ils ne sont pas toujours présents, ce qui est un peu dommage, parce qu'ils pourraient profiter de notre expérience et ils pourraient nous faire profiter de la leur. Ils ont des réunions techniques à part. Alors c'est vrai qu'après ça devient compliqué, parce qu'on aurait des réunions qui pourraient durer deux jours, c'est la limite du système. Mais on n'a pas de comptes-rendus de leurs réunions » (Consult_22). Ces comptes-rendus sont pourtant bien produits et diffusés aux participants après les réunions, notamment afin d'apporter des réponses aux questions laissées en suspens ainsi que des précisions sur certains sujets, et intègrent la base de documentation de l'entreprise, tout comme les supports éventuellement utilisés par l'animateur (ex. support de présentation récapitulant les points essentiels). Cette mise à disposition des comptes-rendus n'est pas sans poser problème, comme le note un salarié : « si je me souviens qu'on a évoqué le problème à la réunion technique d'il y a trois mois, je vais aller rechercher la solution dans le compte-rendu de cette réunion technique. Comment on peut se prémunir de l'erreur qui fait que, manque de chance, ça a changé la semaine dernière, je ne le sais pas encore et je vais toujours me référer à cette… […] Donc soit on considère les réunions techniques comme une discussion et une alerte, mais on ne s'y réfère pas pour changer nos pratiques parce qu'on en fait que tous les deux mois, donc ça peut changer, soit on crée une base de données dans laquelle on met tous les comptes-rendus de réunions techniques, mais il faut quelqu'un qui soit chargé de la veille de cette base de données, et là c'est compliqué à gérer » (Consult_18). Cela signifie que les réunions techniques, dont la finalité est la veille technique, ne peuvent pas toujours faire face à la fréquence d'évolution du cadre légal et réglementaire. Il est donc nécessaire que les collaborateurs aillent chercher l'information par eux-mêmes et ne se contentent pas de celle délivrée durant ces réunions. C'est en partie pour cette raison que le

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

DRH était tenté de supprimer des réunions techniques pour contraindre les salariés à aller consulter les revues[309].

Les « **lundis de l'information** » (appelés autrefois les « 5 à 7 ») sont un autre moyen de diffuser de l'information technique en interne. Il s'agit de réunions d'informations se tenant un lundi par mois, de 17 h à 19 h[310], et auxquelles sont conviés tous les collaborateurs (inscription libre et non obligatoire). Ces réunions ont des thèmes prédéfinis (ex. « L'impôt sur le revenu »), prévus dans un calendrier en début d'exercice comptable (sachant qu'ils clôturent au 31 août) par le comité de direction en fonction des besoins exprimés par certains collaborateurs ou des thèmes sur lesquels la direction souhaite revenir. Elles sont animées par des spécialistes du cabinet (par exemple, suite à une formation qu'ils auraient suivie afin d'en produire une synthèse), même si dans certains cas un intervenant extérieur peut être convié. L'objectif est donc de diffuser une information synthétique et générale sur un sujet particulier, aussi pour donner envie aux collaborateurs ayant à travailler sur celui-ci de creuser, comme l'explique le DRH : « En deux heures, on diffuse un certain nombre de pistes, ils repartent avec un support pédagogique, mais s'ils veulent creuser, il faut creuser, parce que c'est *light* » (Consult_19).

Enfin, sans qu'elles n'aient pour objet premier la formation ou l'information des collaborateurs, nous pouvons citer comme autre mode d'apprentissage possible **les réunions de coordination**. Ces réunions sont de deux types. Les premières, mensuelles, sont plutôt consacrées à la gestion commerciale des équipes, à la coordination des travaux en cours et à la planification de ceux à venir, mais peuvent aussi servir à transmettre de l'information technique aux collaborateurs : « indépendamment des recadrages en termes de gestion commerciale, de gestion administrative, d'objectifs à atteindre ou d'avancement des travaux sur les dossiers, on s'efforçait également, étant très technique et la technique m'intéressant beaucoup, d'apporter un complément d'information sur l'évolution de la fiscalité dans certains domaines » (Consult_25). Les secondes, trimestrielles, sont purement commerciales, où l'on discute surtout de la prospection de clients, mais qui peuvent aussi donner lieu à de courtes séquences de formation : « et c'est également une forme de formation, puisque lors de cette réunion commerciale on peut être amené à faire des jeux de rôle pour des prospections

[309] En réunion technique, nous a-t-il expliqué, il évite les questions techniques dont la réponse se trouve dans une revue : dans ce cas, il renvoie systématiquement les participants aux feuillets Francis Lefebvre.
[310] Dont une heure hors temps de travail, donc non payée.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

clients, pour mettre en place une force de vente, pour exprimer des besoins de formation s'il y a une force de vente à mettre en place, etc. » (Consult_25) Ainsi, ces réunions, sans être destinées à la formation, se révèlent être des occasions d'apprentissage « semi-formalisées ».

À la suite de la formation en management doivent aussi se mettre en place des **sessions de suivi de la formation**, par groupe de participants et sans le formateur. L'un des salariés, responsable de leur mise en place, nous en explique les tenants et les aboutissants : « Alors, on ne l'a pas encore fait, et c'est moi qui dois l'organiser, mais on a même dit que derrière on aurait sur le même groupe des points de rencontre pour en discuter et savoir comment on allait analyser notre prestation lors des entretiens ou lors d'un rendez-vous client ou lors d'une réunion. C'est quelque chose que l'on doit mettre en place par rapport à cette formation avec le même groupe en interne et sans l'animateur. […] C'est pour ça qu'on veut continuer, car le groupe de personnes qui a été sélectionné pour participer à cette formation a vocation à travailler ensemble ou se rencontrer dans différentes réunions, ce qui fait qu'ensuite on va pouvoir faire chacun une analyse de la prestation que l'autre aura réalisé lors d'interventions, sans arrière pensée et dans le but de nous faire tous progresser » (Consult_27). Ces sessions constituent donc, en quelque sorte, le prolongement d'une formation donnée par un prestataire externe *via* un mode de formation interne.

La formation « sur le tas » est un autre moyen de se former pour les salariés de Consult. Ce mode de formation interne concerne les salariés déjà en poste : « C'est vrai qu'aujourd'hui, en fait, j'aurais plus besoin de formation sur des outils comme Word ou Excel ; je n'ai pas été chercher de la formation sur l'extérieur, en fait j'ai appris sur le tas comme beaucoup, parce que ce n'est pas non plus la priorité » (Consult_13). Mais elle est aussi surtout employée lors de l'intégration de nouvelles recrues : « J'ai un jeune juriste qui est arrivé à la rentrée, septembre-octobre, on commence d'abord par une formation "sur le tas" pour le côté pratique, et puis après on voit quel type de formation aller chercher sur l'extérieur, mais c'est d'abord la formation aux outils, comment l'entreprise fonctionne, les procédures, etc. » (Consult_13) ; « En formation interne, ce sont les premières que j'ai eues, d'abord l'intégration et l'initiation à la fonction technique, ça c'était en face à face avec la personne qui me chapeautait à l'époque, donc c'est ce que j'ai appelé la formation "sur le tas" » (Consult_18).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Enfin, toujours dans les modes de formation interne, nous pouvons noter l'existence de deux autres dispositifs qui, mis en place il y a quelques années, ont disparu depuis :

- **Un système de « chèques formation »** : l'idée était de permettre à chaque salarié de pouvoir accéder à des personnes « ressources » en interne et organiser ainsi un transfert ponctuel de connaissances. Concrètement, il s'agissait d'une permanence téléphonique qui avait lieu tous les mois (plus ou moins) pour tout ce qui touchait aux domaines juridique et fiscal. Partant d'une idée intéressante, forme d'institutionnalisation de ce que les anglo-saxons nomment le *social learning*, ce système n'a pas survécu au départ de l'entreprise de son spécialiste en fiscalité qui, d'après le DRH, ne prenait pas le temps de répondre au téléphone.
- **Un club informatique** : celui-ci accueillait hors des heures de travail (le soir en semaine ou le samedi matin) des salariés de Consult qui souhaitaient développer leurs compétences en informatique. La mise en place de ce club fit suite à un audit interne sur l'appropriation de l'outil informatique mené auprès d'une cinquantaine de collaborateurs par l'assistant qualité de Consult. Suite à cet audit, il a créé ce « club » dont l'objectif « était plutôt de rendre les collaborateurs à l'aise avec l'informatique, que ce soit dans le cadre du travail ou que ce soit dans un cadre personnel » (Consult_12). Il y a animé des formations sur des thèmes variés durant quelques temps (ex. « Taper un courrier sous Word », « Créer son site Internet », « Faire de la photo numérique », etc.). Ce club a laissé place, depuis, à des formations internes en informatique plus « classiques », avec le même formateur.

Les collaborateurs de Consult ont donc accès à des modes de formation variés, leur permettant d'actualiser et de développer leurs connaissances et compétences selon une logique de « formation cafétéria »[311].

2.2.4.3 Le niveau de décentralisation de la fonction formation

Nous allons désormais nous intéresser à la répartition des rôles et des responsabilités au sein du système de formation de Consult : la gestion de la formation est-elle fortement centralisée ? De quelle latitude disposent les managers pour gérer la formation de leurs équipes ?

[311] En référence aux dispositifs de « rémunération cafétéria ».

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Il apparaît que la gestion de la formation chez Consult est, à notre sens, **un bon équilibre entre centralisation et décentralisation**. En effet, toute la partie « gestion administrative » est centralisée au niveau de la DAF (où une assistante prend en charge toutes les tâches inhérentes à cette gestion). Cela est par ailleurs formalisé dans un processus (procédures écrites à l'appui). En revanche, les aspects plus managériaux de la formation (eux aussi cadrés dans le processus RH) sont davantage confiés aux managers. Deux exemples : les orientations de formation sont normalement définies par chaque pilote de processus et chaque manager a la responsabilité d'identifier, avec son collaborateur, les besoins de formation (au moment des entretiens annuels, mais aussi tout au long de l'année). Ainsi, l'essence même du plan de formation (les besoins de formation) dépend directement du travail fourni par les managers à ce niveau. Bien sûr, certains verrous évitent toute forme de dérive (comme la validation des demandes de formation par le DRH), mais cette « autonomie contrôlée » permet à chaque équipe de s'organiser au mieux en termes de formations et de fixer des priorités en tenant compte des besoins opérationnels.

2.2.5 L'approche budgétaire (*Combien ?*)

Le dernier élément de la composante « politique » du système de formation de Consult restant à définir est relatif à l'approche budgétaire définie pour déterminer le budget alloué à la formation.

Du fait de la nature du domaine d'activité de Consult, nous aurions tendance à croire que l'approche budgétaire retenue est **une approche comptable**. Il est vrai que, du fait de son système de quotas[312], Consult définit sans mal un budget formation à l'année, en veillant à éviter tout dépassement (d'où de possibles arbitrages budgétaires et reports de formations d'une année à l'autre). C'est ce que nous explique le DAF : « On a un budget de formation et un nombre de jours de formation par personne ; si à un moment donné, il y a une personne qui l'explose complètement, on va dire oui, mais on va attendre quelques mois pour répartir la charge » (Consult_05). De plus, même les « demandes spéciales » de formation (exprimées en cours d'année) sont prévues dans une ligne budgétaire, comme précisé par le DRH : « Les demandes spéciales, une fois que c'est signé par moi, elle gère, elle achète, c'est dans le budget, c'est dans la ligne budgétaire, ok on y va » (Consult_01). Toutefois, cette approche

[312] Ce système de quotas, attribuant à chaque collaborateur un nombre de jours de formation à l'année en fonction de son niveau hiérarchique, a été décrit précédemment (Politique – Les priorités de formation).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

est moins rigide qu'elle n'y paraît, comme nous l'avons déjà mentionné : « le budget d'investissement formation est important, puisqu'il représente en moyenne actuellement 6 % de la masse salariale, mais certaines années il peut monter jusqu'à 7 voire 8 % de la masse salariale, quand on a des efforts d'investissement à faire sur certains… sur certains types de formations et notamment des formations comportementales ou managériales » (Consult_01). Ainsi, si les projets de formation le justifient, le budget peut être revu à la hausse, correspondant à la logique de **l'approche ouverte**.

Ainsi, l'approche budgétaire de Consult en matière de formation est **une approche majoritairement comptable légèrement teintée d'ouverture**.

Nous allons désormais nous focaliser sur les pratiques de formation de Consult.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2.3 Les pratiques de formation de Consult

Cette section sera consacrée à la description des **pratiques** de formation de Consult qui seront décrites à l'aide des cinq piliers de la qualité du système de formation de Meignant (2006, p. 111-123). Pour chaque pilier, nous présenterons un tableau synthétisant les pratiques qui y sont associées ainsi qu'un texte explicatif.

Tableau 80. Synthèse du premier pilier de la qualité du système de formation de Consult

Critères d'évaluation du premier pilier : « Adéquation des services rendus aux besoins »	**Nb de réfs d'encodage**		**Évaluation**
	Non 🔴	**Oui** 🟢	
1. En général, les formateurs internes ou externes sont bien informés, avant un stage, des besoins des participants. 🔴 *Formations mal ciblées (besoins ou niveaux) (13 réfs)* 🔴 *Manque de précision des besoins par les salariés (8 réfs)* 🟢 *Audit externe pré-formation (5 réfs)* 🟢 *Connaissance des besoins des salariés car formations internes (1 réf)* 🟢 *Formations bien ciblées (besoins ou niveaux) (1 réf)*	21	7	🔴
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. 🔴 *Pas d'entretien pré-formation avec le manager (3 réfs)* 🟢 *Entretien pré-formation avec le manager (2 réfs)* 🟢 *Recueil d'attentes pré-formation (1 réf)*	3	3	🔴
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. 🔴 *Pas de besoins à moyen-long terme car pas de plan triennal (5 réfs)* 🟢 *Besoins à moyen terme par les managers (1 réf)* 🟢 *Formation en management décidée par la direction générale (4 réfs)*	5	5	🔴
4. La fonction formation est associée au moment opportun aux projets d'investissements, pour définir les besoins en compétences liés à ces projets. 🔴 *Formation tardive lors d'un changement de logiciel (5 réfs)* 🟢 *Formation associée au changement de logiciel (1 réf)*	5	1	🔴
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. 🔴 *Managers en attente de propositions d'actions de formation (1 réf)* 🟢 *Montage d'actions de formation à la demande des managers (1 réf)*	1	1	🔴
Total	5 🔴	1 🟢	🔴

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Les formateurs sont donc généralement plutôt mal informés des besoins des participants, nombre de salariés admettant le fait que les formations soient mal ciblées. C'est notamment le cas lors des formations inter-entreprises pour lesquelles le formateur ne peut connaître en détail les besoins de chaque participant. S'ajoute le fait que les salariés sont peu précis dans leurs demandes de formation. Nous retrouvons là un problème évoqué précédemment : les entretiens annuels d'évaluation (dispositif principal d'identification des besoins de formation) génèrent, pour une bonne part, des listes de **demandes** de formation de plusieurs collaborateurs. Or, une demande peut ne pas correspondre à un besoin[313] et s'avérer être une simple « **envie** » de formation. De ce fait, il est logique que les formateurs ne soient pas bien informés des besoins des participants, inexistants pour une partie d'entre eux. Pour certaines formations, les besoins sont toutefois plus connus, notamment lors des formations internes (les formateurs internes connaissant bien le personnel) ou de formations sur-mesure précédées d'un audit des pratiques, ce qui est logique vu que cet audit a permis d'identifier précisément un besoin. La rencontre entre le futur formé et son manager n'est pas une pratique courante[314], même si certains managers font exception à la règle, parfois en se limitant à identifier les attentes du collaborateur partant en formation, mais sans fixer d'objectifs. L'entreprise ne disposant pas d'un plan de formation pluriannuel, il n'y a pas réellement de besoins à moyen ou à long terme exprimés par la direction (à l'exception de la formation en management pour faire « monter en puissance » l'encadrement) ou par les managers. De plus, la fonction formation n'est pas toujours associée au moment opportun lors de projets d'investissements (ex. changement de logiciel[315]). Le chiffrage des effectifs de formés ne pose pas de problèmes, s'agissant de formations internes (par équipe ou métier) ou inter-entreprises (demandées par les formés). Enfin, nous n'avons identifié qu'un manager qui s'est volontairement rapproché de l'équipe formation pour monter une action, démontrant la rareté de ce type de partenariat. Avec cinq évaluations négatives et une évaluation positive, ce premier pilier est évalué **négativement**.

[313] Le besoin de formation naît lorsque quelqu'un identifie un écart entre ce qui est requis pour bien faire le travail et ce que le collaborateur sait faire.
[314] Nous parlons bien ici d'un entretien pré-formation, au cours duquel le collaborateur et son manager peuvent discuter des besoins à satisfaire, des objectifs, etc. Il diffère donc de l'entretien annuel qui, s'il existe effectivement chez Consult, ne peut se substituer à un entretien pré-formation qui permet d'impliquer le collaborateur dans sa formation avant son départ pour celle-ci.
[315] Certains salariés se sont plaints de devoir utiliser un nouveau logiciel et d'y être formés plusieurs mois après.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 81. Synthèse du deuxième pilier de la qualité du système de formation de Consult

Critères d'évaluation du deuxième pilier : « Processus de décision (politiques et plan de formation) »	**Nb de réfs d'encodage**		**Évaluation**
	Non 🔴	**Oui** 🟢	
1. Il existe un document écrit, validé par la direction générale, exposant les orientations générales de la politique de formation. 🔴 *Pas de document écrit présentant la politique de formation (1 réf)*	1	/	🔴
2. Ce document fait clairement le lien entre la politique de formation et les principaux objectifs stratégiques et opérationnels de l'entreprise. 🔴 *Pas de document officialisant le lien entre stratégie et formation (1 réf)*	1	/	🔴
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. 🔴 *Arbitrage-validation post-analyse des besoins (21 réfs)*	21	/	🔴
4. Les plans de formation des établissements sont définis à partir des objectifs opérationnels de ces établissements. 🔴 *Choix des formations sur catalogues par les managers (1 réf)* 🔴 *Hétérogénéité des plans de formation bâtis par les départements (2 réfs)* 🟢 *Orientations de formation définies par les départements (3 réfs)* 🟢 *Plan de formation pour répondre aux besoins des unités (4 réfs)*	3	7	🟢
5. La validation du plan de formation par la direction générale, avant présentation aux partenaires sociaux, fait l'objet d'une réunion spécifique. 🟢 *Bilan annuel des formations présenté à la direction générale (2 réfs)* 🟢 *Présentation du plan de formation à la direction générale (3 réfs)*	/	5	🟢
6. Les managers sont préparés et équipés (par exemple par des référentiels de compétences) pour analyser avec chaque salarié les besoins de formation prioritaires. 🔴 *Managers ne sachant pas identifier les besoins de formation (1 réf)* 🟢 *Guide à disposition des managers sur les entretiens annuels (1 réf)*	1	1	🔴
Total	4 🔴	2 🟢	🔴

Bien que Consult ait formalisé ses processus RH, il n'existe pas de document présentant la politique de formation (et, éventuellement, le lien entre celle-ci et la stratégie de l'entreprise), ni de document précisant les priorités du plan de formation. En revanche, certains responsables de département établissent un plan de formation à partir des objectifs de leur unité, même s'ils ne représentent pas une majorité « écrasante ». Ils bénéficient en effet d'une certaine autonomie qui leur permet d'établir leur propre plan de formation, de qualité et de précision inégales selon les départements. Le plan de formation général (regroupant ceux des départements) fait systématiquement l'objet d'une présentation à la direction générale (tout comme le bilan annuel des formations). Ceci n'est pas surprenant au sens où le DRH est membre du comité de direction. Enfin, il apparaît que les managers ne sont pas correctement préparés et équipés pour identifier les besoins de formation de leurs collaborateurs : les fiches

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

de fonction (listant les compétences) sont loin d'être rédigées et stabilisées, et certains managers admettent avoir des difficultés pour aider leurs collaborateurs dans l'identification des besoins de formation, faisant de l'entretien annuel une sorte de « routine managériale » plutôt qu'un acte important dans la formation des équipes. Les « besoins » de formation sont ainsi plus fréquemment de simples « demandes » de formation. Ce deuxième pilier est donc évalué **plutôt négativement**, avec quatre évaluations négatives et deux évaluations positives.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 82. Synthèse du troisième pilier de la qualité du système de formation de Consult

Critères d'évaluation du troisième pilier : « Production et/ou achat de programmes de formation »	Nb de réfs d'encodage		Évaluation
	Non 🔴	Oui 🟢	
1. Le service formation (et/ou les formateurs internes) possède(nt) des compétences en ingénierie de la formation. 🔴 *DRH chargé de la formation jeune dans le métier (1 réf)* 🔴 *Formateurs internes non formés (2 réfs)* 🔴 *Équipe formation limitée à une assistante administrative (3 réfs)*	6	/	🔴
2. L'élaboration d'un cahier des charges préalable à la mise en place d'une formation importante est une pratique courante et maîtrisée. 🔴 *Pas de rédaction de cahier des charges (3 réfs)* 🟢 *Cahier des charges uniquement pour les formations stratégiques (1 réf)*	3	1	🔴
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. 🔴 *Moindre maîtrise des prestations des formateurs externes (6 réfs)* 🟢 *Bonne maîtrise des prestations des formateurs externes (7 réfs)*	6	7	🟢
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. 🔴 *Sélection de participants non-conformes aux pré-requis (2 réfs)*	2	/	🔴
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 solutions. 🔴 *Choix sur catalogue quasi-systématique (27 réfs)* 🔴 *Mise à disposition de catalogues dans les bureaux (2 réfs)* 🟢 *Formations sur-mesure (7 réfs)*	29	7	🔴
6. Des critères clairs de choix des organismes de formation auxquels il est fait appel sont définis. 🔴 *Organismes présélectionnés et rarement renouvelés (2 réfs)* 🔴 *Sélection des formations par les salariés en fonction des thèmes (1 réf)* 🔴 *Sélection des formations par les salariés sur la base d'opinions (1 réf)* 🔴 *Sélection d'organismes par simple vérification sur le site Web (1 réf)* 🟢 *Sélection des formations par les salariés en fonction des formateurs (3 réfs)* 🟢 *Sélection d'organismes différents par le manager (2 réfs)*	5	5	🔴
Total	5 🔴	1 🟢	🔴

Ce troisième pilier ne semble pas un point fort de la qualité du système de formation de Consult : l'équipe formation et les formateurs internes manquent de compétences en ingénierie de la formation, la rédaction de cahier des charges est une pratique extrêmement

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Thèse de Jonathan Pottiez, Lille 1, 2011

rare[316] (pour les formations externes en inter-entreprises, évidemment, mais aussi pour les formations internes), la part de responsabilité du responsable formation (à défaut, ici le DRH ou son assistante formation) dans la conduite des formations « sur mesure » avoue quelques défaillances au travers de la sélection des participants[317], ces mêmes formations sont très rares du fait d'un recours quasi-systématique aux catalogues des organismes de formation et, enfin, ces mêmes organismes ne sont pas choisis en fonction de critères précis et bien définis, s'agissant pour la plupart d'organismes avec qui Consult a l'habitude de travailler (certes, reconnus dans la profession). Le seul point positif concerne donc les prestations pédagogiques (ici externes) qui, pour les formations « sur-mesure », sont jugées comme étant satisfaisantes par les salariés formés. Ainsi, avec seulement une évaluation positive contre cinq évaluations négatives, ce troisième pilier est évalué **négativement**.

[316] Seule la formation en management a été construite à partir d'un cahier des charges.
[317] L'exemple qui nous a été donné est celui de la formation en management, l'une des (très) rares formations construites « sur mesure ». Quelques interlocuteurs nous ont expliqué que la formation était d'un trop haut niveau par rapport aux besoins de certains participants.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 83. Synthèse du quatrième pilier de la qualité du système de formation de Consult

Critères d'évaluation du quatrième pilier : « Suivi et contrôle »	Nb de réfs d'encodage		Évaluation
	Non 🔴	Oui 🟢	
1. Les moyens et outils de gestion de la formation permettent d'avoir un bon contrôle des dépenses par rapport au budget prévisionnel. 🟢 *Suivi précis des coûts et des compteurs DIF (4 réfs)*	/	4	🟢
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 respectées. 🔴 *Incohérence au niveau du planning (1 réf)* 🔴 *Non respect du planning de formations prévu (3 réfs)* 🔴 *Planning ne tenant pas compte des contraintes d'activité/de congé (6 réfs)* 🔴 *Planning établi tardivement par rapport aux besoins (6 réfs)* 🟢 *Planning tenant compte des contraintes d'activité ou de congé (4 réfs)* 🟢 *Respect du planning de formations prévu (1 réf)*	16	5	🔴
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.).	/	/	🔴
5. La déclaration fiscale annuelle (24-83) est une formalité administrative simple, ne nécessitant pas de recherches spécifiques de données. 🟢 *Informations complètes sur les coûts des formations (12 réfs)*	/	12	🟢
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 formation. 🔴 *Indicateurs d'activités de formation uniquement (8 réfs)* 🟢 *Indicateurs liant qualité et formation (1 réf)* 🟢 *Réalisation d'audits internes (2 réfs)*	8	3	🔴
Total	4 🔴	2 🟢	🔴

De par son métier et le rattachement de l'assistante formation à la DAF, il n'est pas surprenant de constater que Consult réalise un suivi budgétaire très précis (pour la formation comme pour ailleurs), les outils de suivi utilisés détaillant précisément les coûts des formations (historiques et à venir), faisant également de la déclaration 24-83 une formalité administrative, consistant simplement en la compilation des données existantes et déjà rassemblées. Ces deux dimensions « comptables » du pilier sont ainsi les seuls points évalués positivement. Pour le reste, nous pouvons noter un certain nombre de défaillances au niveau du respect des prévisions de planning des actions de formation[318], ainsi qu'une triple absence : de retour d'information sur la qualité des prestations des organismes de formation (absence

[318] Notamment lorsque le planning ne respecte pas certaines périodes d'importance dans le métier (comme la clôture des bilans comptables) au cours desquelles l'organisation de formations est impensable.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

somme toute logique du fait de la prédominance des formations inter-entreprises pour lesquelles les organismes de formation réalisent eux-mêmes l'évaluation de leurs prestations), d'indicateurs permettant de vérifier la bonne utilisation des moyens dédiés à la formation et d'indicateurs de résultats liés à la politique de formation (hormis quelques indicateurs liés à la qualité, mais centrés sur les activités de formation). Avec quatre évaluations négatives et deux évaluations positives, ce quatrième pilier est évalué **plutôt négativement**.

Tableau 84. Synthèse du cinquième pilier de la qualité du système de formation de Consult

Critères d'évaluation du cinquième pilier : « Visibilité des résultats »	**Nb de réfs d'encodage**		**Évaluation**
	Non 🔴	**Oui** 🟢	
1. Les managers des participants sont clairement impliqués dans le suivi d'application de la formation. 🔴 *Pas de suivi par le manager post-formation (7 réfs)* 🟢 *Échange avec le manager post-formation (4 réfs)* 🟢 *Suivi par le manager post-formation (1 réf)*	7	5	🔴
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. 🔴 *Pas de retour d'informations sur les évaluations « à chaud » (10 réfs)* 🔴 *Pas de retour sur les engagements des formés (1 réf)*	11	/	🔴
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. 🔴 *Évaluation « à froid » lors de l'entretien annuel (8 réfs)* 🔴 *Pas d'évaluation « à froid » formelle (10 réfs)* 🔴 *Pas d'évaluation de l'impact opérationnel (1 réf)* 🟢 *Audits internes ciblés post-formation des pratiques par le manager (2 réfs)* 🟢 *Système de contrôlé croisé post-formation (binôme) (1 réf)*	19	3	🔴
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. 🔴 *Pas d'exploitation des évaluations « à chaud » (8 réfs)* 🔴 *Pas d'exploitation des évaluations « à froid » (1 réf)* 🟢 *Amélioration des pratiques de formation (2 réfs)* 🟢 *Exploitation des évaluations « à chaud » (13 réfs)* 🟢 *Identification d'actions pour améliorer le processus de formation (2 réfs)*	9	17	🟢
Total	5 🔴	1 🟢	🔴

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Les pratiques d'évaluation des formations de Consult, synthétisées dans ce cinquième pilier, ne sont pas exemplaires : les managers ne sont pas clairement impliqués dans le suivi du transfert des acquis de leurs collaborateurs formés (à l'exception de quelques brefs échanges), les salariés formés ne bénéficient pas d'un retour sur les évaluations « à chaud » (malgré l'existence d'une procédure d'évaluation « à chaud » très formalisée), il n'existe pas de dispositifs permettant de vérifier régulièrement que les clients internes de la formation sont satisfaits des résultats obtenus, ni de procédure d'évaluation « à froid » formalisée et ciblée (l'utilisation des acquis de la formation est tout juste évoquée lors de l'entretien annuel, au bon vouloir du manager) et, enfin, aucun rapport d'évaluation des résultats des formations internes importantes n'est diffusé[319]. Seul élément positif : l'utilisation des résultats des évaluations disponibles (« à chaud », uniquement) afin d'identifier des axes de progrès et envisager des actions correctives (ex. sélection des prestataires, amélioration de la procédure d'évaluation « à chaud », etc.). Sans surprise, au vu de l'état des pratiques d'évaluation des formations relaté dans notre revue de littérature, ce cinquième et dernier pilier est évalué **négativement**, avec cinq évaluations négatives et une seule évaluation positive.

Le tableau suivant livre une synthèse de l'évaluation de la qualité des pratiques de formation de Consult.

Tableau 85. Synthèse de la qualité des pratiques de formation de Consult

Piliers	Non	Oui	Évaluation
Pilier n° 1 : Adéquation des services rendus aux besoins	5 🔴	1 🟢	🔴
Pilier n° 2 : Processus de décision (politiques et plan de formation)	4 🔴	2 🟢	🔴
Pilier n° 3 : Production et/ou achat de programmes de formation	5 🔴	1 🟢	🔴
Pilier n° 4 : Suivi et contrôle	4 🔴	2 🟢	🔴
Pilier n° 5 : Visibilité des résultats	5 🔴	1 🟢	🔴

[319] L'une des rares actions de formation interne d'importance identifiées étant la formation en management.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2.4 Les résultats du système de formation de Consult

Nous allons désormais évaluer la performance du système de formation de Consult au travers de **huit** types de résultats.

2.4.1 Évaluation de l'efficacité

L'évaluation de l'efficacité du système de formation de Consult s'effectue à trois des quatre niveaux[320] de Kirkpatrick (1994), auxquels nous ajouterons un résultat propre à l'entreprise.

2.4.1.1 Niveau 2 : apprentissages

Nous distinguons trois types de déclarations sur les apprentissages réalisés en formation : les apprentissages peuvent être considérés comme absents, partiels ou réels.

Quelques interlocuteurs ont déploré des **absences d'apprentissage** : « J'ai fait de l'anglais, on est plusieurs à avoir fait de l'anglais, je ne sais pas si moi je n'ai pas un peu perdu mon temps » (Consult_10) ; « En fait, la déception de ne pas avoir appris. C'est toujours intéressant d'avoir confirmation, c'est important, mais de revenir en disant : bon ça je le savais déjà » (Consult_13) Pour quelques autres, il s'agissait plutôt d'**apprentissages partiels**, comme le montrent ces quelques témoignages : « Il y a eu des formations effectivement qui étaient des formations plus générales, notamment juridiques, qui donnent des idées, une culture générale, mais après qui sont plus diffuses, qui sont difficiles à mettre en application tout de suite, il y en a quelques unes comme ça effectivement » (Consult_05) ; « La prise de congés ça a vraiment été le point principal, parce que sinon le reste, tout ce qu'elle nous avait dit, on le savait déjà par l'autre organisme de formation qui nous avait fait la même formation. Donc on n'a pas appris énormément de nouveautés, sauf la prise de congés, qui est importante » (Consult_09) ; « Ça me conforte. Je ne vais pas dire que je n'apprends rien, mais ça me conforte dans mes pratiques. J'apprends des choses que j'aurais pu apprendre quand j'en aurais eu besoin en fait » (Consult_16). Dans ces cas, l'apprentissage est alors partiel, au sens où peu de nouvelles connaissances sont acquises, s'agissant bien souvent d'un renforcement. Enfin, les **apprentissages réels** semblent les cas les plus

[320] Comme pour le cas CBX, nous avons considéré que le niveau 1 (réactions des formés ou satisfaction) ne pouvait être considéré comme un critère d'évaluation de l'efficacité.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

fréquents : « Alors c'est vrai qu'on a appris des choses intéressantes » ; « J'ai beaucoup plus retenu là que ces deux jours à carburer comme je ne sais quoi » ; « Donc je pense qu'elle a bien mémorisé et qu'elle a mis en pratique ce qu'elle avait appris. Donc ça c'est une réussite, c'est une réussite » (Consult_15) ; « Oui, ça nous a aidé à avoir justement un discours pour faciliter la communication client » (Consult_16) ; « Depuis, cette formation-là elle a été plus qu'assimilée » (Consult_17) ; « Alors dans toutes les formations, j'ai appris quelque chose » ; « Le chiffre n'a pas vraiment d'importance, c'est toutes les conséquences qu'il va avoir, et c'est ça que j'apprends en formation » (Consult_18) ; « Elle a été très productive car j'ai appris des choses au niveau du comportement, comment mener un entretien, comment rebondir sur une chose qui a été dite » (Consult_27) ; « Là je suis ressortie en ayant beaucoup appris, parce que je partais de rien du tout en fait. C'était donc intensif » (Consult_28).

Nous avons relevé 21 apprentissages réels pour seulement 3 absences d'apprentissage et 5 apprentissages partiels. Nous concluons donc à l'efficacité du système de formation sur le plan des apprentissages.

2.4.1.2 Niveau 3 : comportements

À ce niveau aussi, nous distinguons trois types de déclarations : l'absence de modifications des comportements au travail suite à la formation, une modification partielle ou une modification réelle.

Plusieurs **absences de modifications comportementales** suite aux formations ont pu être identifiées. Voici quelques exemples de déclarations en ce sens : « On a des échanges, mais je ne sais pas si le côté pratique des choses évolue aussi bien avec ou sans formation. C'est-à-dire que – après il faut tenir compte aussi de la composition de l'équipe – mais c'est toujours les mêmes questions qui reviennent par moment, même après être parti en formation, ce qui n'est pas normal ou alors la formation était incomplète » (Consult_13) ; « Donc c'est la double difficulté, c'est que je ne pratique pas, mais je dois quand même rester en alerte » (Consult_15) ; « Je suis allée donc à un "lundi de l'information" qui était sur "la loi de sauvegarde des entreprises", alors comme c'est une réunion interne où tout le monde est invité, c'est vrai qu'on est curieux et on vient s'intéresser au sujet, mais il est clair que j'ai pas de mise en pratique immédiate » (Consult_15) ; « par exemple j'ai fait la formation des hôtels-cafés-restaurants, je n'ai plus de dossier hôtels-cafés-restaurants à compter du 1er mai.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Donc je me suis retrouvée avec un portefeuille qui ne me fait plus pratiquer, et si je ne pratique plus, je ne peux plus être référente, parce qu'il n'y a que la pratique qui nous permet de garder la référence » (Consult_17) ; « Mais pour la fiscalité des associations, je n'ai plus l'occasion de l'utiliser » (Consult_28). Nous avons également pu relever des **modifications comportementales partielles**, telles que celles-ci : « C'était pas mal, mais une fois ça m'a suffit parce que ça reste et puis on se rend compte qu'il y a des choses qu'on n'appliquera jamais […]. Donc il y a des choses même si on nous les dit, on ne peut pas les mettre en pratique, ce n'est pas possible » (Consult_08) ; « On va suivre des formations juridiques "juridismes" que l'on ne peut pas forcément toujours appliquer parce que nous ne sommes pas indépendants, nous ne sommes pas avocats. On doit bien respecter les règles déontologiques de la profession d'expertise comptable, la théorie de l'accessoire, etc. » (Consult_13) ; « Il y a ce qui relève de la connaissance générale et que je ne vais pas mettre en œuvre parce que ce n'est pas moi qui vais gérer ça avec le client, et pour le reste s'il y a des formations qui reprennent les nouveautés en matière fiscale, etc., c'est appliqué directement dans les bilans, dans les présentations de plaquettes » (Consult_21). Les **modifications comportementales réelles** constatées sont les plus fréquentes. En voici un échantillon significatif : « Donc ça a été en application immédiate, parce qu'il y avait un besoin et puis les gens dès qu'ils sont rentrés de formation, ils ont mis en application tout de suite selon leurs besoins et ça a vraiment été efficace » (Consult_05) ; « Oui ça m'a servi, c'est vrai » (Consult_08) ; « On n'a pas tout changé non plus, on a fait un choix en disant : "oui ça c'est opportun, ça c'est moins bien". Et puis de concert on a changé quelques trucs » (Consult_08) ; « Jusqu'à présent, non. Tout ce qu'on apprend, il est possible de le mettre en application. Je n'ai pas eu de, non de mémoire, comme ça, non » (Consult_09) ; « Donc là il y a eu un débouché concret qui était la mise en place de nos indicateurs et de nos tableaux de bord en interne » (Consult_12) ; « Donc par rapport à la formation qui a été faite, elle le met en pratique et je pense qu'on a bien retenu, elle comme moi, toutes les choses auxquelles il fallait prêter attention derrière pour nous permettre d'avoir des arguments face à un contrôleur de l'URSSAF[321] » (Consult_15) ; « Donc nous, quand le dossier le demande, on insiste au contrôle URSSAF maintenant pour noter tout ça en fait, pour contrecarrer quand il y a redressement. Donc ça, on l'a mis en pratique tout de suite après la formation » (Consult_16) ; « J'ai appris beaucoup de choses dont je me sers tous les jours comme savoir prendre du recul, toujours être positif par exemple. C'est difficile à exprimer parce que ce n'est pas palpable » (Consult_26) ; « Pour en

[321] Union de recouvrement des cotisations de sécurité sociale et d'allocations familiales.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

avoir discuté avec d'autres personnes, c'est quelque chose qui nous a servi » (Consult_27). Il est à noter que l'utilisation des acquis de la formation peut se faire **dans le cadre extraprofessionnel**, ainsi que le note l'une des collaboratrices : « Les outils informatiques par exemple, à la maison maintenant c'est courant qu'il y ait un ordinateur. Je suis secrétaire d'une association, donc oui ce que j'apprends me sert également dans le cadre de l'association » (Consult_09).

Avec 28 modifications comportementales réelles, 5 modifications partielles et 10 absences de modifications, nous pouvons conclure à l'efficacité du système de formation au niveau des modifications comportementales comme effets observés à la suite des formations.

2.4.1.3 Niveau 4 : résultats

À ce niveau, seul un exemple, **positif** a été relevé. Celui-ci porte sur les effets des formations au recouvrement des clients qui, *a priori*, ont permis la diminution du risque clients : « l'indicateur objectif, c'est l'évolution de notre balance clients qui diminue de mois en mois et d'année en année, donc notre risque clients diminue, donc c'est que la formation, *a priori*, a dû être efficace » (Consult_05).

Faute de données, nous ne pouvons rien conclure au sujet de l'efficacité du système de formation au niveau 4. Nous ne savons pas si les formations conduisent, tôt ou tard, à de meilleurs résultats opérationnels.

2.4.1.4 Résultat propre à Consult

Nous avons pu noter un résultat négatif relatif à **l'obsolescence des compétences**, du fait de l'absence de formation de certains collaborateurs en réponse à des besoins existants. L'exemple en question ne porte que sur un salarié mais mérite toutefois que l'on y porte une certaine attention car le salarié ne se sent plus apte à aller dispenser des formations à ses clients sur les outils informatiques : « Sur Word, j'ai dispensé des formations à l'extérieur, puisqu'avant on passait par un organisme extérieur et on était très bien formé et à chaque nouvelle version, on avait cette "piqûre de rappel" avec les nouveautés. Ce qui me permettait, quand un client en faisait la demande, d'aller former à l'extérieur, de vendre cette formation, ce que j'ai fait. Maintenant, j'en serais incapable car je ne suis pas sûre de pouvoir offrir

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

quelque chose qui soit optimal ; bien sûr je vais savoir en gros, mais je serais gênée d'aller la vendre parce que je n'offrirais pas le meilleur à mon client. Alors qu'avant je connaissais vraiment bien les nouveautés, vraiment tout. Aujourd'hui, je vais lui offrir quelque chose parce que s'il ne le connaît pas du tout, forcément je vais lui apprendre quelque chose, mais ce n'est optimal parce que même moi je ne connais pas toutes les fonctions. Donc ça me gênerait d'aller vendre quelque chose que je ne connais pas moi parfaitement » (Consult_08). Et ce salarié de conclure : « Au niveau des outils informatiques, je trouve donc qu'on a perdu. Sur mes vingt-deux années d'expérience, par rapport à ce qu'on faisait avant, je trouve qu'on a perdu » (Consult_08). Notons également que cette obsolescence potentielle porte aussi sur les compétences linguistiques : « Voilà, qui existait quand je suis arrivée puisque j'avais un BTS de secrétariat de direction bilingue, et pendant dix ans dans l'entreprise je n'ai pas fait d'anglais, donc j'ai énormément perdu » (Consult_08).

Le tableau ci-après, résumant en chiffres nos résultats, livre des éléments d'évaluation de l'efficacité du système de formation de Consult.

Tableau 86. L'efficacité du système de formation de Consult

Dimensions de l'efficacité	**Nombre de références d'encodage**			**Évaluation**
	Négatif [-]	**Partiel [+/-]**	**Positif [+]**	
Niveau 2 – Apprentissages	3	5	21	🟢
Niveau 3 – Comportements	10	5	28	🟢
Niveau 4 – Résultats	/	/	1	**?**
Niveau de compétence global du personnel	5	/	/	🔴
Total	1 🔴	0 🟠	2 🟢	🟢

Nous concluons donc à l'efficacité du système de formation de Consult aux niveaux 2 et 3 de Kirkpatrick. Pour le niveau 4, nous ne concluons rien, faute d'éléments[322]. Enfin, nous avons relevé une forme d'inefficacité : la non mise à jour de certaines connaissances peut entraîner

[322] N'ayant pratiquement aucune donnée, nous avons donc indiqué un point d'interrogation (« ? ») dans le tableau de synthèse à la ligne « Niveau 4 – Résultats ».

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

chez certains collaborateurs une forme d'obsolescence des compétences, évidemment nuisible à l'entreprise.

2.4.2 Évaluation de l'efficience

L'efficience du système de formation de Consult a été évaluée sous deux dimensions : d'une part, l'intensité de l'activité de formation et, d'autre part, la maîtrise des coûts associés.

2.4.2.1 L'intensité de l'activité de formation

L'intensité de l'activité de formation se traduit par de multiples indicateurs. D'abord, le **nombre d'actions de formation** est important, ce que confirme le plan de formation de 2006 qui nous apprend que 750 actions de formation ont été données cette année-là. D'après l'assistante administrative chargée de la formation, cela correspond à « 100 à 150 formations » différentes (Consult_29).

De ce volume important de formations découle, logiquement, **un nombre élevé d'heures de formation par salarié**. Ce chiffre est en partie la conséquence d'obligations réglementaires, dont l'une d'elles est « une obligation professionnelle liée au statut d'expert-comptable qui est un minimum de 40 heures par an » (Consult_15), mais aussi la résultante d'une volonté politique de l'entreprise : « un collaborateur de cabinet doit en principe réaliser 20 heures de formation par an, un collaborateur-cadre, en théorie » (Consult_15). Les obligations de la profession et la volonté politique génèrent donc un nombre élevé d'heures de formation et permettent aux salariés, en général, de suivre davantage d'heures de formation que ne l'exige l'obligation légale liée au DIF : « je pense que, depuis que je suis arrivée, j'ai déjà explosé les compteurs puisque j'ai réalisé 79 heures de formation » (Consult_15) ; « Oui, budgétisées moi je crois que j'ai 30 heures par an, c'est pas mal… On est obligés de se former » (Consult_18).

De ce fait, en lien direct avec ces chiffres, le troisième indicateur que nous pouvons citer est **le nombre de jours de formation par salarié** qui est évidemment très élevé. L'entreprise a d'ailleurs fixé des quotas de jours de formation par niveau hiérarchique[323], comme nous l'explique l'un des associés : « C'est-à-dire qu'on considère qu'un directeur de mission doit

[323] Nous avons détaillé cette pratique à l'occasion de la présentation des priorités de formation de Consult.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

avoir au minimum cinq jours de formation par an, un chargé de mission trois ou quatre, un assistant trois jours, je crois. C'est vraiment très normé. Et les stagiaires, c'est en plus de cette norme, c'est-à-dire que s'ils bénéficient de quatre jours chez nous, ils ont en plus six ou huit jours obligatoires, donc finalement ils sont 10-12 jours en formation par an, ce qui n'est pas mal finalement » (Consult_10). Ce volume est confirmé par plusieurs de nos interlocuteurs qui ont aussi conscience de l'intensité de la formation chez Consult : « *A priori*, pour 2007, c'est neuf jours, ce qui n'est déjà pas mal » (Consult_12) ; « Alors c'est à peu près ce qui est délivré pour l'équipe, c'est deux à trois jours de formation en fait minimum » (Consult_15) ; « Je ne sais pas si vous avez les statistiques, mais il y a un nombre assez incroyable de jours de formation par collaborateur » (Consult_16) ; « D'ailleurs quand j'ai demandé mon état de formations : "ah oui, il y a tout ça !" » (Consult_17).

En plus des volumes de formation exposés ci-dessus, nous pouvons noter également **l'évolution positive de trois indicateurs (nombre de jours de formation, nombre total de formations, nombre moyen de jours de formation par salarié)** conjuguée, toutefois, à **une diminution du nombre de salariés formés**. Ces différentes évolutions sur trois années sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 87. L'évolution des activités de formation chez Consult entre 2004 et 2006

Indicateurs	Années			Évolution (2004-2006)
	2004	2005	2006	
Nombre de jours de formation	279	360	510	+ 231
Nombre total de formations	59	63	110	+ 51
Nombre moyen de jours de formation par salarié	3,21	4,18	6,27	+ 3,06
Nombre de salariés formés	87	85	82	- 5

L'intensité de l'activité de formation chez Consult, précédemment mise en exergue, est confirmée ici à nouveau par l'étude de plusieurs indicateurs qui montrent une évolution positive de l'activité de formation au fil des années. Le seul bémol est la diminution du nombre de salariés formés, mais qui demeure toutefois relativement faible. Cela peut faire suite à des mouvements de personnel dans l'entreprise ou à la non formation de quelques salariés certaines années[324].

[324] Nous verrons, à l'occasion de l'étude du degré d'équité du système de formation de Consult, que plusieurs salariés n'ont effectivement pas suivi de formations certaines années.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2.4.2.2 La maîtrise des coûts de formation

Autre élément en faveur de l'efficience du système de formation : **l'évolution modérée des coûts de formation**. Afin de mieux apprécier celle-ci, le tableau ci-après retrace l'évolution de plusieurs indicateurs de coûts des formations sur trois années.

Tableau 88. L'évolution des coûts de la formation chez Consult entre 2004 et 2006

Indicateurs (en euros)	Années			Évolution (2004-2006)
	2004	2005	2006	
Coût total des formations	107 630	159 853	166 692	+ 59 062
- dont externes	78 152	131 901	107 907	+ 29 755
- dont internes	29 478	27 952	58 785	+ 29 307
Coût moyen d'une journée de formation	386	450	324	- 62
Coût moyen pour un salarié formé	1 237	1 881	2 033	+ 796
Coût moyen pour une formation	1 824	2 537	1 515	- 309

Les trois premières lignes permettent de constater une nette évolution des coûts totaux de formation (et une hausse quasiment similaire des coûts internes et externes). Toutefois, cela semble justifié du fait de la forte hausse des activités de formation précédemment étudiée. De ce fait, cette hausse des coûts nous semble modérée, ce que confirment deux indicateurs dont les valeurs sont à la baisse (coût moyen d'une journée, coût moyen pour une formation). Ainsi, les volumes de formation ont augmenté plus vite que les coûts qu'ils ont engendrés. Seule exception : le coût moyen pour un salarié a fortement augmenté, mais dans le même temps le nombre de salariés formés a diminué. Ce n'est donc pas tant le coût intrinsèque des formations qui a augmenté que le ratio coût total / nombre de formés.

Enfin, plusieurs pratiques de gestion mises en œuvre par Consult permettent à l'entreprise de maîtriser encore davantage l'évolution de ses coûts de formation. Cela commence d'abord par **une prise en charge importante des coûts par l'OPCA**[325] comme le mentionne le DRH : « Ils ont mis en place des EDDF (engagements de développement de la formation). L'année dernière on a eu une prise en charge à hauteur de 16 000 euros » (Consult_30). Toujours d'après le DRH, les conseillers de l'OPCA sont « bien placés pour dire si ça rentre ou pas dans le DIF par exemple » (Consult_23). **Le recours au DIF** est d'ailleurs la deuxième

[325] Qui est pour Consult, rappelons-le, l'AGEFOS PME.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

pratique de gestion en faveur de l'efficience du système, même si aucune politique n'a été officiellement établie à ce sujet : « On systématise le DIF pour toutes les formations qui y rentrent. Il faut penser à vider le compteur ! On fait signer une lettre au salarié stipulant qu'il accepte que la formation passe sur son DIF. On travaille beaucoup avec l'AGEFOS PME qui nous dit si les formations sont "DIFables" ou non »[326] (Consult_30) et « Les DIF "non-prioritaires" passent sur le 0,9 % du plan de formation (cela permet de vider les compteurs) » (Consult_29). Parfois il s'agit même d'une régularisation du DIF après coup : « On a fait signer une lettre par les salariés pour rendre la formation "DIFable" et "nettoyer le compteur" » (Consult_23). Il est ainsi intéressant de noter qu'une pratique « efficiente » (recourir au DIF pour optimiser les coûts) peut s'avérer être illégale[327].

Le tableau suivant synthétise les différentes dimensions de l'efficience identifiées pour le système de formation de Consult.

Tableau 89. L'efficience du système de formation de Consult

Dimensions de l'efficience	Nb de réfs d'encodage		Évaluation
	Négatif [-]	Positif [+]	
Nombre total d'actions de formation	/	2	●
Nombre d'heures de formation par salarié	/	3	●
Nombre de jours de formation par salarié	/	8	●
Évolution du nombre de jours de formation	/	3	●
Évolution du nombre total de formations	/	3	●
Évolution du nombre moyen de jours de formation par salarié	/	3	●
Évolution du nombre de salariés formés	3	/	●
Évolution des coûts de formation	/	9	●
Prise en charge des coûts par l'OPCA	/	2	●
Recours au DIF	2	5	●
Total	1 ●	9 ●	●

[326] Par exemple, les formations en langues sont « DIFables » d'office.
[327] Nous en reparlerons dans le cadre de l'évaluation du degré de conformité du système.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Grâce à la variété des indicateurs et des données disponibles, il nous paraît justifié de conclure à l'**efficience** du système de formation de Consult.

2.4.3 Évaluation de l'équité

Cette section sera consacrée à l'évaluation du degré d'équité du système de formation de Consult, c'est-à-dire l'existence ou non de discriminations en matière d'accès à la formation. Le système sera dit équitable s'il donne égal **accès** à tous et s'il **traite** tout le monde de la même manière.

2.4.3.1 L'accès à la formation

Chez Consult, **tout le monde a accès à la formation**. C'est là une volonté de l'entreprise rappelée par le DRH : « Tout le monde va en formation, au minimum deux journées par an » (Consult_01). Ainsi que le remarque l'un des salariés : « le cabinet fait le nécessaire pour intégrer tout le monde au processus » (Consult_26). Concrètement, cela signifie aussi que la formation en management s'adresse à tous les cadres de l'entreprise, que tous les salariés intéressés peuvent assister aux réunions techniques[328], etc. Pour s'assurer de l'atteinte de cet objectif, un indicateur qualité a été mis en place par l'entreprise : « respect du nombre d'heures de formation prévues par niveau hiérarchique »[329] (Consult_20). L'objectif de la politique qualité est que la valeur de cet indicateur soit à 80 %. Cet objectif fut atteint en 2007 comme le montre le tableau suivant.

Tableau 90. Le taux de formation annuel par niveau hiérarchique de Consult

Indicateur	Années		
	2005	2006	2007
Taux de réalisation des heures de formation prévues par niveau hiérarchique	63 %	76 %	86 %*

* évaluation intermédiaire

[328] À l'exception des secrétaires, ce qui paraît pertinent (leur métier n'étant pas le conseil, la veille sur les évolutions légales, comptables, sociales et fiscales ne leur est pas d'une grande utilité).
[329] Il est à noter que le calcul de cet indicateur intègre toutes les journées de formation, qu'elles soient dispensées dans le cadre des formations internes (ex. réunions techniques) ou externes. Les quotas de jours de formation par niveau hiérarchique ont été exposés précédemment (Politique – Les priorités de formation).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

La valeur de cet indicateur n'a donc cessé de croître et l'entreprise Consult a donc bien atteint l'objectif qu'elle s'était assigné. À la lecture de ces chiffres, nous pourrions en conclure, hâtivement, que Consult excelle en matière d'équité du personnel face à la formation, mais certaines inégalités ont tout de même été constatées. Comme le note l'un des associés, et comme cela fut mentionné précédemment lors de la présentation des quotas de formation, **certains salariés sont essentiellement formés en interne** : « Je suis sûr que si vous regardez le plan de formation, il doit y avoir des collaborateurs qui n'ont pas été en formation externe depuis des années. Et à mon avis il doit y en avoir pas mal, c'est vrai qu'on ne s'est peut-être jamais amusé à le mesurer » (Consult_10). Le DRH avait également remarqué, à la lecture des synthèses de formation 2006, que plusieurs salariés n'avaient jamais suivi une seule journée de formation, à l'exception des réunions techniques. Par ailleurs, **les quotas présentés « officialisent » une certaine forme de discrimination** des différentes catégories de personnel en matière d'accès à la formation. C'est ce que remarquent plusieurs managers au sujet de leurs équipes : « Elles en ont très peu. Elles ont ça tous les trois ans et puis après il y a les formations sur les outils informatiques » (Consult_08) ; « Mais c'est vrai qu'il y a beaucoup moins de formations délivrées au niveau de l'équipe qu'à mon niveau » (Consult_15).

2.4.3.2 Le traitement dans le processus de formation

Chez Consult, il y a **inégalité de traitement** pour certains salariés dans **l'expression des besoins de formation**. La procédure inhérente à cette phase prévoit que toutes les demandes de formation, y compris celles des associés, soient validées par le DRH, ceci afin d'éviter les dérives et l'anarchie en matière d'organisation des formations et de prévisions budgétaires. Or, dans les faits, les associés et les directeurs définissent eux-mêmes leurs besoins de formation, comme nous le confie l'un des associés : « c'est pas bien ce que je vais vous dire, mais les associés sont un peu hors procédure à ce niveau-là, ce qui n'est pas bien d'ailleurs, mais bon » (Consult_10). Ce même associé pense d'ailleurs que cela peut affecter la motivation des collaborateurs à aller se former : « Déjà peut-être, à la différence des collaborateurs, quand je suis une formation c'est parce que je l'ai choisie moi-même, donc quelque part la motivation pour y aller et par rapport à ce que vous en retenez, ce n'est pas comme quand vous dites à un collaborateur : "toi tu iras là et tu iras faire ça" ; et s'il y va avec les pieds de plomb, il ne risque pas d'en retirer grand chose, il y a un problème de motivation » (Consult_10). L'un des directeurs avoue aussi contourner le système tout en

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

reconnaissant sa lourdeur pour les membres de son équipe. Enfin, notons que, d'après l'une de nos interlocutrices, le plan de formation de son département serait déjà élaboré au moment où elle exprimerait ses besoins de formation : « Il peut y avoir un décalage avec la demande de formation formulée dans le cadre de l'entretien annuel, car le plan de formation est déjà élaboré » (Consult_07).

Le tableau suivant synthétise les différentes formes d'équité que nous avons relevées dans le système de formation de Consult.

Tableau 91. L'équité du système de formation de Consult

Dimensions de l'équité	**Nb de réfs d'encodage**			**Évaluation**
	Négatif [-]		**Positif [+]**	
Égalité d'accès à la formation (en général)	3		9	🟢
Égalité d'accès à la formation (par catégorie)	7		7	🟠
Égalité de traitement dans le processus de formation	6		1	🔴
Total	1 🔴	1 🟠	1 🟢	🟠

À partir des données analysées, nous pensons que le système de formation de Consult est **moyennement équitable** : il est équitable dans l'accès à la formation (quasiment tous les salariés sont formés), mais certaines catégories de salariés demeurent privilégiées tant dans le nombre de jours de formation annuel qui leur est accordé que dans les modes de formation qui leur sont préférés (certains demeurent essentiellement formés *via* les réunions techniques). Enfin, le processus de formation (et notamment la phase d'expression des besoins) gagnerait à être plus homogène, ceci afin d'éviter des procédures de formation « à deux vitesses ».

2.4.4 Évaluation de l'équilibre

Trois dimensions permettent d'évaluer le degré d'équilibre du système de formation de Consult : le rapport entre formation interne et formation externe, la variété de l'offre de formation et la variété des modes de formation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2.4.4.1 Le rapport entre formation interne et formation externe

Il y a **déséquilibre entre formation interne et formation externe** car certains salariés ne suivent que très rarement (voire jamais) des formations dispensées par des prestataires externes. C'est ce que nous expliquait l'un des associés de l'entreprise : « Je suis sûr que si vous regardez le plan de formation, il doit y avoir des collaborateurs qui n'ont pas été en formation externe depuis des années. Et à mon avis il doit y en avoir pas mal, c'est vrai qu'on ne s'est peut-être jamais amusé à le mesurer. À vrai dire c'est un peu dommage, parce que je trouve que ça a des tas d'avantages d'aller en formation externe, mais en même temps si ce qu'on dispense n'est pas trop mal fait en interne, pourquoi pas ? » (Consult_10). Son interrogation est légitime, car il est vrai que la formation interne, si elle est de qualité, pourrait suffire à former une bonne partie du personnel. Mais se limiter à la formation interne pour certaines catégories de personnel présente un double risque de « consanguinité » : au niveau de la relation entre le formateur interne et les formés (un formateur externe à l'entreprise pourra « bousculer » certaines idées, apporter un regard neuf, une certaine « fraîcheur » dans les méthodes de travail, etc.) ainsi qu'au niveau de la nature des connaissances et compétences transmises (un formateur interne animera principalement des formations « métiers », sur des compétences spécifiques à l'entreprise, ne permettant pas aux salariés de développer des compétences plus « transversales », plus « génériques »). Il plane donc ce risque que le système de formation fonctionne, partiellement, « en vase clos ». Sur cette dimension, le système de formation de Consult est donc déséquilibré.

2.4.4.2 La variété de l'offre de formation

Chez Consult, l'offre de formation est **variée**, mais la majorité d'entre elles se retrouve dans le domaine « **techniques** ».

Une catégorisation « maison » de ces actions de formation[330] a été définie. En voici la répartition sur trois années.

[330] Remplacée depuis par la catégorisation prévue par la loi de 2004 sur la FPC.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 92. Répartition des types de formations chez Consult entre 2004 et 2006

Types de formations	Nombre / année		
	2004	**2005**	**2006**
Formations du domaine « commercial »	2	9	12
Formations du domaine « informatique »	6	3	27
Formations du domaine « management »	4	2	7
Formations du domaine « techniques »	47	49	64
Nombre total d'actions de formation	59	63	110

Ce tableau fait bien ressortir la très nette domination des formations du domaine « techniques », ce qui semble pertinent pour un métier où l'actualisation des connaissances est nécessaire et permanente (notamment au vu des fréquentes évolutions réglementaires), mais l'on note également l'organisation de formations sur d'autres domaines, permettant aux salariés de ne se pas cantonner au « tout technique » et de développer des compétences commerciales, informatiques ou managériales. Entre 2004 et 2006, le nombre de ces formations est d'ailleurs globalement en hausse. Bien sûr, ces chiffres sont à interpréter à la lumière de la critique énoncée précédemment : certains salariés n'étant formés qu'en interne, il est possible qu'ils ne bénéficient que des formations des domaines « informatique » et « techniques », car ce sont principalement celles-ci qui peuvent être assurées par les formateurs internes. Aussi, du fait cette relative bonne variété de l'offre, nous concluons à l'équilibre du système de formation de Consult sur ce point.

2.4.4.3 La variété des modes de formation

Consult offre une bonne **variété de modes de formation** (et d'information). En effet, nous en avons identifié au total **huit** encore utilisés dans l'entreprise, et deux qui ne le sont plus[331].

L'un des membres de l'encadrement vante les mérites de cette variété : « Il y a donc les réunions techniques, il y a les réunions d'information, il y a le DIF. Je ne pense donc pas que globalement le salarié soit lésé dans les possibilités de formation à mener par rapport aux besoins qu'il exprime ou par rapport aux possibilités de formation qui lui sont proposées »

[331] À titre de rappel, en voici la liste : les formations animées par des prestataires externes (en inter-entreprises ou en « intra »), les formations internes (ex. modules DIF), les évènements professionnels (ex. congrès, colloques, comités, séminaires, salons, etc.), les réunions techniques, les « lundis de l'information », les réunions de coordination, les sessions de suivi de la formation et la formation « sur le tas ». Les deux modes qui ne sont plus utilisés sont le système de « chèques formation » et le club informatique.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

(Consult_25). Si l'on y ajoute les formations externes (pour les salariés qui en profitent fréquemment) et les possibilités d'autoformation (ex. centre de documentation interne), force est de constater que l'entreprise alloue à son personnel des moyens conséquents pour que celui-ci maintienne et développe ses connaissances. Comme nous l'avons vu lors de l'étude des facteurs de contingence, c'est d'ailleurs une condition de survie sur le marché du conseil aux entreprises. Sur cette dimension, le système de formation de Consult est donc équilibré.

Le tableau ci-dessous synthétise les résultats concernant l'équilibre du système de formation de Consult.

Tableau 93. L'équilibre du système de formation de Consult

Dimensions de l'équilibre	**Nb de réfs d'encodage**		**Évaluation**
	Négatif [-]	**Positif [+]**	
Équilibre formation interne-externe	1	/	🔴
Variété de l'offre de formation	/	3	🟢
Variété des modes de formation	/	1	🟢
Total	1 🔴	2 🟢	🟢

Globalement, nous pouvons considérer que le système de formation de Consult est plutôt **équilibré**, au sens où il propose une variété suffisante de formations et de modes de formation. Pour qu'il soit plus équilibré, il faudrait que Consult offre des formations externes aux employés qui n'y ont pas accès.

2.4.5 Évaluation de l'engagement

Nous nous demandons dans quelle mesure les pratiques de formation de Consult développent l'engagement du personnel dans la formation. Pour répondre à cette question, nous avons mesuré quatre indicateurs : le recours au DIF, la communication en matière de formation, l'absentéisme en formation et les refus suite à une demande de formation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2.4.5.1 Le recours au DIF

Chez Consult, **on utilise peu le DIF** parce que, selon le DRH, « Il n'y a pas de politique DIF clairement établie » (Consult_01). Ainsi, même si l'entreprise a une utilisation « efficiente » du DIF, force est de constater que plusieurs salariés ne se bousculent pas pour exercer leur droit. L'un de nos interlocuteurs pense que c'est par manque d'informations sur le sujet : « On reçoit le courrier obligatoire, ça y a pas de problème, on a été informé sur ce qu'était le DIF et à quoi ça servait, mais après on n'a pas plus d'informations que ça. Moi j'ai 56 heures, je crois que moi-même je n'ai pas utilisées » (Consult_18). Ce moindre recours au DIF est un indicateur attestant du faible engagement du personnel dans la formation.

2.4.5.2 La communication en matière de formation

Le système de formation de Consult souffre de plusieurs **problèmes de communication**.

Premièrement, les salariés disent **manquer d'informations sur le DIF** : « Et le DIF, il n'y a pas forcément beaucoup de communication ; c'est pareil, moi j'aimerais bien prendre de la formation sur le DIF, il n'y a pas beaucoup de communication dessus » (Consult_16) ; « Le DIF pour l'instant, il n'y a que dans ce cadre-là que j'en ai entendu parler » (Consult_18). L'assistante formation le reconnaît elle-même : « Les gens ne connaissent pas forcément le DIF » (Consult_29). Cela peut expliquer la moindre utilisation des heures de formation disponibles au titre du DIF.

Deuxièmement, certains salariés signalent **l'absence de retours suite aux demandes de formations**. Plusieurs de nos interlocuteurs ont ainsi déploré l'absence de validations de leurs demandes de formations ou d'explications en cas de refus de leurs demandes : « Et je ne savais pas si derrière ça avait été validé ou pas par le DRH, donc je n'avais pas communiqué à l'équipe, faute de savoir si c'était validé, il ne fallait pas non plus les appâter et puis derrière dire : "ben non, ça se fait pas" » (Consult_15) ; « Le tout c'est déjà de savoir si le sujet a été retenu ou pas : "vous pourrez participer à cette formation et dès que nous connaîtrons les dates, on vous les soumettra et elles seront validées pour telle ou telle date." Mais il faudrait avoir une validation avant » ; « Non, du coup je suis passée à autre chose. C'est pas grave, je ne l'ai pas eue, on ne m'embêtera pas avec des objectifs là-dessus » (Consult_21) ; « Pareil, mon assistante avait demandé une formation fiscalité et taxe professionnelle aussi, parce

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

qu'elle vient d'une entreprise, donc il y a des choses qu'elle n'avait jamais faites et on n'a pas eu le retour. C'est un peu frustrant le fait de se demander pourquoi on n'a pas eu la formation demandée. Surtout qu'on nous oblige presque à donner des besoins de formation en nous disant : "si vous ne donnez rien, vous n'aurez rien." Donc elle a donné trois formations et elle n'en a eu aucune. Il n'y pas de retour en fait » (Consult_28). Cette absence de retours est d'autant plus importante qu'il est clairement dit aux salariés que s'ils ne demandent pas de formations, ils n'en auront tout simplement pas : « On pourrait nous dire : "vous avez demandé telle formation, pour cette année ce ne sera pas possible, mais ce sera pour l'année prochaine." D'autant plus qu'à l'entretien individuel, on nous dit bien que si on ne fait pas de demande de formation, il n'y en aura pas » (Consult_28).

Troisièmement, plusieurs salariés se plaignent de **la communication tardive (voire inexistante) du plan de formation**[332]. Ils témoignent ainsi de ce manque d'informations sur la planification des formations et la difficulté à s'organiser en conséquence : « Oui, il y a un point à améliorer qui est crucial pour moi, c'est la communication du plan de formation. Je crois qu'il se perd un peu dans les méandres de Consult » ; « Quand je travaillais à l'agence de Lille, c'était quand même vachement drôle parce qu'il est responsable de la formation, et en réunion il nous a dit : "oui, mais ça c'était marqué dans le plan de formation." Tout le monde lui a dit : "tu nous l'as jamais donné jamais ton plan de formation." Il était persuadé de l'avoir communiqué. Là-dessus, à mon avis c'est un axe de progrès à mettre en gras » (Consult_18) ; « Normalement, un plan de formation est alors communiqué en début d'année, validé par plusieurs personnes et généralement on a l'information en mai-juin, ce qui selon moi est un peu tard » (Consult_21).

Quatrièmement, enfin, quelques salariés regrettent de ne pas **être informés des formations auxquelles assistent leurs collègues** et qui pourraient les intéresser : « Ce que je sais, c'est que des sujets de formation pouvaient intéresser d'autres personnes et celles-ci étaient déçues qu'on ne leur ait pas proposé, notamment quand ça concernait un département particulier. C'est comme si moi j'avais eu une formation sur les artisans et que les personnes en PE n'en avaient pas eu et qu'on ne leur ait pas proposé » (Consult_21). Ainsi, même si en matière d'organisation logistique des formations Consult est désormais rodée, plusieurs salariés

[332] La responsabilité de ce manque de communication sur le plan de formation peut être partagée, car plusieurs acteurs sont concernés : le DRH communique le plan de formation aux responsables d'agence qui sont ensuite chargés de le relayer à leurs équipes.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Thèse de Jonathan Pottiez, Lille 1, 2011

déplorent le manque d'anticipation quant aux disponibilités des salariés et d'information sur les formations présentes et à venir. Suite à quelques « ratés », cela tend toutefois à changer comme en témoigne l'une des salariées : « C'est-à-dire que maintenant, je pense que les personnes sont prévenues plus vite, enfin j'espère que je ne serai pas encore l'exception qui confirme la règle, et je pense qu'il doit y avoir un échange sur la date qui a été choisie pour éviter de réserver quelque chose qui ne peut pas convenir. En fait, dans les deux ans qui ont suivi, je suppose que ça a été comme ça, parce qu'on a eu un *mail* juste après de [DRH] qui ne comprenait pas que des collaborateurs débarquent des dates et qu'au niveau de l'organisation ça ne devrait plus se reproduire » (Consult_21).

Ainsi, ces « ratés » en termes de communication ne favorisent pas l'engagement du personnel dans la formation.

2.4.5.3 L'absentéisme en formation

Chez Consult, on constate un **faible taux d'absentéisme en formation**. Ainsi, d'après le co-animateur des réunions techniques, qui prend comme exemple ce type de formation interne, les salariés y participent massivement alors que l'inscription est facultative : « Néanmoins, le constat est le suivant : grosso modo, 80 à 90 % des salariés y participent. C'est une réunion qui est donc vivement conseillée et pour laquelle tout le monde joue le jeu à mon sens » (Consult_25). Le faible taux d'absentéisme dénote un fort engagement du personnel envers la formation.

2.4.5.4 Les refus de formation

Chez Consult, **on refuse rarement une demande de formation**. Le DRH nous explique la position de l'entreprise sur ce point : « Par principe, au sein du cabinet, on n'a jamais refusé systématiquement une demande de formation. […] Le collaborateur, qu'il soit formé par le DIF ou dans le cadre du plan de formation classique, il est formé. Mais, c'est vrai qu'on n'a jamais refusé une formation » (Consult_01). Ainsi, l'arbitrage des besoins se fait souvent plus sur la forme, parfois sur le fond. Les refus suite à des demandes de formation sont rares, s'agissant plus de « mises en attente »[333]. Le principe qui semble prévaloir est qu'une

[333] Des « mises en attente » rarement communiquées, si l'on en juge par les propos précédents des salariés.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

demande de formation utile professionnellement, pour le collaborateur comme pour l'entreprise, ne sera pas fermement refusée : « Des refus de la part du supérieur hiérarchique, moi ça m'est arrivée une fois, parce que j'avais demandé une formation qui n'était pas du tout sur mon métier : je voulais me former au métier principal du cabinet, c'est-à-dire la comptabilité, mais c'est une formation qui demandait beaucoup trop d'investissement en temps et en argent » (Consult_18). Cette position de l'entreprise peut donc inciter les collaborateurs à demander des formations, si tant est que la communication soit optimisée, et peut donc accroître leur engagement en formation.

Le tableau suivant reprend les dimensions de l'engagement identifiées au sein du système de formation de Consult.

Tableau 94. L'engagement du système de formation de Consult

Dimensions de l'engagement	Nb de réfs d'encodage		Évaluation
	Négatif [-]	Positif [+]	
Recours au DIF	2	/	🔴
Information sur les formations	18	4	🔴
Absentéisme en formation	/	1	🟢
Fréquence des refus de formation	/	3	🟢
Total	2 🔴	2 🟢	🟠

Ces éléments d'évaluation nous amènent à conclure à une **capacité moyenne** du système de formation de Consult à développer l'engagement du personnel dans la formation. Cela tient notamment à deux éléments, liés, qui sont le manque d'informations sur les formations (à différents niveaux) ayant pour conséquence, entre autres, une méconnaissance du DIF et sa moindre utilisation par les salariés.

2.4.6 Évaluation de la conformité

Nous avons examiné cinq types de conformité (ou non-conformité) du système de formation de Consult : la conformité légale, la conformité déontologique, la conformité normative, la conformité intersectorielle et la conformité du processus de formation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2.4.6.1 La conformité légale

Nous avons relevé des points de conformité et de non-conformité légale. Concernant les points de conformité, nous avons pu en identifier de trois types :

- **La communication sur le DIF** : Consult se contente du minimum légal en matière de communication sur le DIF (courrier obligatoire), mais n'en respecte pas moins l'obligation afférente.
- **La présentation au CE du bilan de formation annuel** : en fin d'année, un bilan annuel des formations est établi et présenté au comité d'entreprise.
- **La présentation au CE du plan de formation** : le plan de formation est présenté chaque année au comité d'entreprise et n'est pas considéré comme validé tant que cette présentation n'a pas été faite.

Trois points de non-conformité légale ont également été relevés :

- **Une catégorisation inadéquate des actions de formation** : pour catégoriser les actions de formation, une ventilation « maison » a été définie par Consult, répartissant les formations en quatre domaines (commercial, informatique, management, techniques). Ainsi, l'entreprise ne respecte pas la catégorisation prévue par la loi qui distingue les formations en deux grands types d'actions[334]. Un travail avait toutefois débuté avec l'AGEFOS PME pour être en conformité avec la loi sur ce point.
- **Une procédure de demande de DIF « contrainte »** : une régularisation du DIF est effectuée après que la formation ait eu lieu, comme l'explique le DRH : « On a fait signer une lettre par les salariés pour rendre la formation "DIFable" et "nettoyer" le compteur » (Consult_23). Cette lettre, antidatée, stipule que le collaborateur accepte que la formation soit imputable au titre de son DIF.
- **La présentation tardive au CE du plan de formation** : ce plan lui est présenté en février, parfois en mars, donc trop tardivement par rapport à ce que prévoit la loi.

Avec un nombre similaire de points de conformité et de non-conformité, nous concluons à la conformité très modérée du système de formation de Consult.

[334] Trois auparavant. La réforme de 2009 a en effet simplifié la typologie en fusionnant les deux premières catégories en une seule. Voir le chapitre I de la partie I pour le détail de cette catégorisation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2.4.6.2 La conformité normative

Nous avons relevé deux points de non-conformité relatifs à la norme ISO 9001 v2000 et à ce qu'elle exige en matière de formation (rapport de l'auditeur ISO de juillet 2006) :

- **Axe de progrès** : « Les besoins en formation ne sont pas identifiés en termes de compétences à acquérir mais plutôt en termes d'intitulé de stage, ce qui rend difficile l'évaluation de l'acquisition des compétences à l'origine de la demande de formation. »
- **Axe critique** : « La fiche d'évaluation des formations gagnerait à distinguer clairement entre l'évaluation du prestataire et l'évaluation de l'acquisition des compétences requises. »

Ainsi, c'est tant l'amont que l'aval des formations qui doivent être retravaillés pour être en conformité avec la norme ISO et renforcer le lien entre formation et compétences. De plus, en lien avec l'amont des formations, l'auditeur ISO souhaiterait une formalisation du cahier des charges. Sur le plan normatif, le système de formation de Consult n'est donc pas conforme.

2.4.6.3 La conformité déontologique

Consult doit permettre à ses collaborateurs de **suivre des formations réglementées par la profession**. C'est ainsi que la profession comptable, par l'intermédiaire de certaines de ses institutions, impose certaines obligations en matière de formation, notamment des experts-comptables (stagiaires ou non) et des commissaires aux comptes[335]. L'entreprise remplit, voire dépasse, ses obligations, comme en témoigne l'une de nos interlocutrices : « Alors sachant que y a déjà une obligation professionnelle liée au statut d'expert-comptable qui est un minimum de 40 heures par an, et je pense que, depuis que je suis arrivée, j'ai déjà explosé les compteurs puisque j'ai réalisé 79 heures de formation » (Consult_15).

[335] Principalement l'Ordre des experts-comptables et la Compagnie des commissaires aux comptes. Pour le détail de ces obligations, se reporter aux facteurs de contingence (Facteurs externes sociétaux – Politico-légal).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2.4.6.4 La conformité intersectorielle

Une directive de l'ANI de 2003 prévoit la tenue d'entretiens professionnels[336]. Il y en a chez Consult, mais ils ne sont pas distincts des entretiens annuels d'évaluation (ils y sont intégrés).

2.4.6.5 La conformité du processus de formation

À ce sujet, nous avons noté un point de conformité et un de non-conformité. Le premier porte sur **l'atteinte de l'objectif de la politique qualité** qui est que 80 % des objectifs de formation des collaborateurs (en volumes) soient atteints. La valeur annuelle de l'indicateur qualité (« respect du nombre d'heures de formation prévues par niveau hiérarchique ») n'a cessé de croître ces dernières années : 63 % en 2005, 76 % en 2006, 86 % en 2007 (évaluation intermédiaire). L'objectif est donc atteint, conformément aux objectifs du processus de formation.

Le point de non-conformité, assez lié au précédent, est relatif à **la réalisation partielle du plan de formation**. C'est le constat établi par le DRH qui en explique aussi les raisons : « Parfois, le plan de formation n'est pas complètement réalisé : départ d'un collaborateur, besoin qui n'est finalement pas valable (déterminé avec le responsable hiérarchique…) » (Consult_03). En mettant en relation ces deux éléments de conformité, il paraît probable que la réalisation partielle du plan de formation nuise à l'atteinte de l'objectif de la politique qualité. Ainsi, si le plan de formation était davantage respecté[337], il ne serait pas étonnant de constater à nouveau la croissance de la valeur annuelle de l'indicateur qualité.

Le tableau suivant synthétise les résultats du système de formation chez Consult en matière de conformité.

[336] En plus de certains éléments listés en « conformité légale », qui étaient aussi inscrits dans l'ANI de 2003.
[337] En étant conscient que tous les paramètres ne sont pas maîtrisables (comme le départ d'un collaborateur).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 95. La conformité du système de formation de Consult

Dimensions de la conformité	Nb de réfs d'encodage			Évaluation
	Négatif [-]		Positif [+]	
Conformité légale 🔴 *Catégorisation des actions de formation (1 réf)* 🔴 *Procédure de demande de DIF illégale (3 réfs)* 🔴 *Présentation tardive au CE du plan de formation (2 réfs)* 🟢 *Communication sur le DIF (2 réfs)* 🟢 *Présentation au CE du bilan de formation annuel (2 réfs)* 🟢 *Présentation au CE du plan de formation (3 réfs)*	6		7	🟠
Conformité normative 🔴 *Non respect des dispositions de la norme ISO 9001 v2000 (8 réfs)*	8		/	🔴
Conformité déontologique 🟢 *Suivi des formations réglementées par la profession (4 réfs)*	/		4	🟢
Conformité sectorielle/intersectorielle 🟢 *Réalisation des entretiens professionnels (1 réf)*	/		1	🟢
Conformité du processus de formation 🔴 *Réalisation partielle du plan de formation (1 réf)* 🟢 *Atteinte de l'objectif de la politique qualité (1 réf)*	1		1	🟠
Total	1 🔴	2 🟠	2 🟢	🟠

À la lecture de ces chiffres, nous pouvons considérer que le système de formation de Consult est **moyennement conforme**, au moins par rapport aux référentiels retenus dans le cadre de notre évaluation. Il n'y a ainsi pas un type de conformité ou de non-conformité qui se démarque en particulier. Notons qu'il est surprenant de relever autant de points de non-conformité légale au sein d'une entreprise qui, de par son activité, est évidemment au fait des évolutions légales et réglementaires. Cela peut s'expliquer, en partie, par le fait que le cadre légal n'est pas bien adapté à la « saisonnalité » de l'entreprise en matière de formation[338].

[338] Par exemple, la présentation tardive du plan de formation tient notamment au fait que certaines évolutions légales et réglementaires sont connues en fin d'année, décalant de fait la finalisation du plan de formation (après que n'aient eu lieu les entretiens annuels et, donc, l'identification des besoins de formation).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2.4.7 Évaluation de la pertinence

L'évaluation de la pertinence du système de formation de Consult reposera sur l'analyse de trois éléments « macros » de ce système[339] : le lien entre formation et stratégie de l'entreprise, la période d'élaboration du plan de formation et la portée de celui-ci.

2.4.7.1 Le lien entre formation et stratégie

En validant obligatoirement l'ensemble des demandes de formation, le DRH s'assure que chacune d'elles soit cohérente avec les orientations stratégiques de l'entreprise (consistant essentiellement à éviter le départ des clients et, donc, à les fidéliser), pouvant amener à la modification de la demande de formation, ajustée en accord avec le salarié demandeur. C'est ainsi que le plan de formation et le budget formation sont établis en fonction de ces mêmes orientations[340]. Il est à noter que plusieurs des éléments décrits précédemment dans la politique et les pratiques de formation vont en ce sens. Il en est ainsi, par exemple, des modes de formation qui, mettant à la disposition des collaborateurs des moyens de formation et d'information, leur permettent d'actualiser en permanence leurs connaissances, donc de répondre aux exigences des clients, ce qui favorise sans doute leur fidélité. Toutefois, bien que cette volonté d'aligner les choix de formation sur la stratégie de l'entreprise existe, deux éléments relatifs au plan de formation nous semblent aller dans le sens contraire.

2.4.7.2 La période d'élaboration du plan de formation

D'abord, selon l'un de nos interlocuteurs, **cette période est inadaptée** : « Le seul point sur lequel il y aurait une amélioration à faire, c'est que par rapport aux propositions de formation que l'on a, alors c'est vrai que normalement on doit les remonter pour le mois d'avril, là ce n'est pas du tout adapté au catalogue. Parce qu'on ne reçoit les catalogues qu'au mois de septembre-octobre » (Consult_06). L'équipe chargée de l'organisation des formations (dépendant de la DAF) est très prise par l'élaboration du bilan de l'entreprise en fin d'année et elle a donc moins de temps pour prendre en charge les demandes de formation. Ainsi, au lieu

[339] Voir la section consacrée à l'évaluation de la pertinence du système de formation de CBX pour le détail des explications relatives à cette restriction du champ à évaluer.
[340] Bien que l'approche budgétaire soit majoritairement une approche de type « comptable », comme nous l'avons vu précédemment. Cela n'est pas contradictoire car, pour fidéliser les clients et, donc, exécuter sa stratégie, Consult renouvelle chaque année un budget formation important afin de former un maximum de collaborateurs.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

d'organiser des formations au moment de la réception des catalogues, celles-ci sont organisées plusieurs mois après, à des périodes très chargées pour les collaborateurs et leurs clients (ex. clôture des bilans). Cette prise en compte tardive des demandes est aussi dénoncée par un autre collaborateur : « Ce que je ne comprends pas c'est que tous les entretiens sont terminés pour fin novembre, alors quand il y a déjà des formations recensées et des possibilités de formation qui tombent assez rapidement dans les deux-trois premiers mois de l'année, je pense qu'il pourrait être validé d'office ou validé rapidement pour avoir un premier plan, quitte à ce que ça se régularise sur le reste de l'année, ou une phase de formation rapide qui pourrait être déclenchée plus vite » (Consult_12). Le manque de suivi dans la séquence « recueil des besoins-élaboration du plan de formation-organisation des formations » n'est pas en accord avec la stratégie de l'entreprise qui exige d'être formé rapidement pour coller aux attentes et répondre aux nouvelles demandes des clients.

2.4.7.3 La portée du plan de formation

Actuellement, le plan de formation de Consult ne porte que sur une année. Cette faible visibilité dans le temps ne permet pas d'engager des actions de formation visant à développer des compétences dont auront besoin les collaborateurs à moyen ou long terme, en cohérence avec les objectifs stratégiques de développement de l'entreprise. De plus, les actions de formation n'étant envisagées qu'à l'année, il est probable que cela donne lieu à certaines incohérences entre les actions[341]. C'est pourquoi le DRH réfléchit à un plan triennal[342].

Les chiffres de l'évaluation de la pertinence du système de formation de Consult sont exposés ci-après.

[341] Certains éléments de contenu peuvent être redondants d'une action à l'autre, si l'enchaînement des actions de formation n'a pas été pensé selon une logique de parcours de formation étalé sur plusieurs années.
[342] Cela fut l'une de nos préconisations managériales à l'issue de la recherche. Retenue par le DRH, nous ne savons pas toutefois si elle a été réellement mise en œuvre.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 96. La pertinence du système de formation de Consult

Dimensions de la pertinence	Nb de réfs d'encodage		Évaluation
	Négatif [-]	Positif [+]	
Lien entre formation et stratégie	/	3	🟢
Période d'élaboration du plan de formation	2	/	🔴
Portée du plan de formation	4	/	🔴
Total	2 🔴	1 🟢	🔴

Le système de formation de Consult semble donc **faiblement pertinent** au regard des éléments retenus pour l'évaluation (relatifs notamment à la politique et au plan de formation). La situation devrait toutefois évoluer au cours des prochaines années avec le projet de mise en œuvre d'une GPEC[343], ce qui devrait modifier le mode d'élaboration du plan de formation afin de le relier davantage à un système de gestion des compétences.

2.4.8 Évaluation de la cohérence

À la lumière des données collectées, le système de formation de Consult sera dit cohérent s'il répond aux trois conditions suivantes : 1) le processus de formation est relié à d'autres processus de gestion, 2) le plan de formation est relié à la GPEC et 3) la formation est liée à la rétribution.

2.4.8.1 Le lien avec d'autres processus de gestion

Le processus de formation n'est pas relié au processus méthodes et techniques. Le responsable de ce processus relève l'incohérence : « il y a une interférence forte, qui d'ailleurs aujourd'hui ne fonctionne pas forcément très bien, entre la responsabilité [du DRH] et la mienne, ou la gestion administrative de la formation et la vision que je peux en avoir au niveau technique. Alors c'est pas étonnant parce que le processus méthodes et techniques en tant que tel, c'est quelque chose de relativement récent » ; « Et c'est vrai que par rapport à ça, si on a une politique avec une direction technique, il faut qu'à un moment donné cette

[343] Au moment où nous écrivons ces lignes, nous ne pouvons dire si cette GPEC a réellement été mise en place et, si oui, si cela a corrigé la situation. Nous savons juste que le principe avait été acté par le DRH.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

direction technique ait son mot à dire dans la construction du plan de formation » (Consult_10). Il cite comme exemple le fait que les stagiaires experts-comptables, qui sont soumis à des obligations en termes de volumes annuels de formations à suivre, suivent leurs actions de formation indépendamment du plan de formation. Ainsi, leurs journées de formation viennent s'ajouter au plan traditionnel. Selon lui, cette manière de faire correspond à la philosophie RH/formation (accorder une certaine liberté au salarié dans l'expression de ses besoins de formation), alors que lui, d'un point de vue technique, considère cela comme incohérent et pense que l'articulation entre les obligations de formation et le plan de formation de Consult gagnerait à être optimisée : « ça consisterait simplement à considérer que ce plan de formation n'est pas à côté, mais il est en complément. […] Parfois je leur dis : ce truc-là franchement je ne vois pas pourquoi vous l'avez fait maintenant, parce que c'était soit trop tôt dans le processus de formation, soit par rapport à ce que vous allez en faire dans l'entreprise. Alors ça leur plaît beaucoup d'avoir des trucs qu'ils ne vivent pas dans l'entreprise, mais à un moment donné, c'est pas normal qu'on ne le co-construise pas non plus ensemble » (Consult_10). Ainsi, si l'existence de ce processus peut être un atout pour la formation des collaborateurs (ayant contribué notamment à la création des réunions techniques[344]), il semble que les liaisons établies avec le processus de formation manquent encore de cohérence.

2.4.8.2 Le lien entre formation et GPEC[345]

Nous avons relevé certaines incohérences, notamment dues à l'absence, au moment de l'observation, d'une GPEC formalisée. Cette absence en engendre une autre, celle du plan de formation triennal, comme l'explique le DRH : « Un plan triennal serait le bienvenu. Mais ça n'est pas encore possible vu que nous n'avons pas de GPEC. Il faudrait savoir lier les deux » (Consult_03). C'est ce que déplore aussi le pilote du processus méthodes et techniques : « On commence à proposer des plans de carrière, des plans d'évolution de rémunérations et d'évolution de statuts à nos gens, mais on n'arrive pas encore à l'adosser à une évolution des compétences et à une gestion prévisionnelle de compétences en fait » (Consult_10). Comme l'explique ce dernier, les lacunes à ce niveau jouent tant sur le recrutement que sur l'évolution du collaborateur : « Quand on embauche quelqu'un qui est au niveau débutant, alors il y a des

[344] Ce pourquoi nous avons considéré l'existence de ce processus comme étant une « ressource institutionnelle ».
[345] La GPEC étant un vaste concept, nous y avons inclus les éléments relatifs au recrutement, à la fidélisation et à la promotion interne des collaborateurs.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

ébauches mais ce n'est pas suffisamment précis, on devrait avoir défini quelle exigence on a au niveau de l'utilisation des outils informatiques, quelle exigence on a au niveau technique : un collaborateur comptable en année 1 il doit être capable de préparer un bilan jusqu'à tel stade, en année 2 il doit être capable de présenter un bilan quasiment conforme à son chargé de mission, en année 3 il doit être capable de faire quelque chose de complètement conforme, enfin vous voyez ce que je veux dire. Et ça par métier, alors c'est compliqué » (Consult_10).

La cohérence entre formation et recrutement est d'ailleurs un point important de la cohérence, plus globale, entre formation et GPEC. Suite à une mésaventure, un collaborateur longuement formé ayant ensuite rapidement quitté l'entreprise, il a été décidé de mettre en œuvre une clause de dédit formation dans les contrats de recrutement afin de fidéliser le personnel et éviter la perte de compétences. Cela est aussi cohérent avec la politique de recrutement : « Cela coûte cher de former les collaborateurs, ce pourquoi on privilégie l'embauche en CDI » (Consult_01), explique le DRH. Et cela coûte d'autant plus cher pour certains métiers où, faute de trouver les profils sur le marché, Consult recrute des candidats ayant un bon « bagage » initial, pour ensuite leur payer plusieurs formations, toujours selon les propos de DRH : « Donc pour trouver des gestionnaires de paye, comme ils ne sont pas formés dans les universités, on préfère prendre un bon BTS DECF, donc une bonne formation comptable, mais qui ait une fibre un peu plus paye, et on le branche là-dessus, et là on le forme nous-mêmes et il y a toute une batterie de formations qui sont vraiment des formations professionnelles » (Consult_19).

Ainsi, les choix de recrutement (CDI et clauses de dédit formation) et les investissements réalisés en formation favorisent **la fidélisation du personnel**, comme en témoigne l'une des collaboratrices : « Mais c'est clair que je suis consciente de l'investissement qu'on fait sur moi et c'est clair que je suis consciente de ça et je ne partirai pas en claquant la porte parce que voilà » (Consult_16). Le DRH est conscient du lien possible entre formation et fidélisation et souhaite le renforcer : « parce que la formation est un élément de la motivation des collaborateurs, et un collaborateur formé est un collaborateur motivé, et un collaborateur motivé travaille bien et il n'a pas envie de partir ailleurs » (Consult_19).

Nous avons pu relever aussi des éléments relatifs à **la promotion interne**. Dans deux cas, le lien entre formation et promotion interne n'est pas cohérent. C'est ainsi que, de l'aveu même du DRH, plusieurs chargés de mission (donc cadres) n'ont pas suivi la formation en

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

management avant leur promotion, ce pourquoi il pense instaurer une « piqûre de rappel » (ex. une journée) sur la conduite des entretiens annuels. Par ailleurs, certains collaborateurs ont quitté l'entreprise, faute de trouver un poste (et des missions) à leur convenance suite à leur formation (formelle ou non), comme l'explique l'un des responsables de département : « Après il y a des gens avec qui j'ai travaillé qui sont venus chercher de la formation concrète sur le terrain parce qu'on a la chance de travailler sur des très beaux dossiers chez Consult. Donc une fois que le juriste a acquis une formation très technique, il demande à voir autre chose et il s'en va, il y a ça aussi, je me suis déjà fait avoir. On ne peut pas devenir avocat, alors bon » (Consult_13). En dehors de ces deux cas, et sans avoir formalisé une démarche de GPEC, Consult associe généralement la formation à la promotion interne. L'exemple le plus fréquemment relevé tient au fait que les cadres promus suivent une formation en management : « La dernière en date est une formation de tous les gens qui sont passés cadres au 1er janvier 2007 ou au 1er janvier 2006 ainsi que les gens qui sont amenés à être adjoints aux responsables d'agence et qui ont souhaité un renforcement de leur formation de management » (Consult_05) ; « il y a eu un cycle important qui vient d'être réalisé pour nos nouveaux chargés de mission ou nos nouveaux responsables d'agence adjoints » (Consult_10) ; « En management, cette année on a fait un gros travail pour les responsables d'agence, pour les responsables adjoints et les nouveaux chargés de mission » (Consult_19). En dehors de cette formation, d'autres collaborateurs peuvent suivre des formations en accompagnement de leur promotion : « Quand je suis arrivée chez Consult, je travaillais au DAF, la direction administrative et financière, et après j'ai été déplacée au social en 2001. Je savais faire des paies, mais je n'avais jamais travaillé en cabinet comptable avec changement de conventions, etc., donc j'avais accepté le poste à condition d'avoir une grosse formation que j'ai eue chez Francis Lefebvre qui permettait de bien se recadrer tout de suite sur la paie en général » (Consult_17).

Enfin, des formations peuvent avoir une visée de certification des compétences dans le cadre d'un projet de carrière : « Cette formation-là, oui c'est moi qui l'ai demandée sachant qu'elle rentre aussi dans le projet de carrière défini avec Consult. Pour moi c'est une formalisation du projet de carrière, sachant qu'à l'issue de cette formation il y a le passage dans une certification de compétences AFAC EOQ, *European Organization Quality*, qui est un cycle comme les certifications » (Consult_12). Plus globalement, la cohérence entre les actions de formation envisagées et le devenir professionnel des collaborateurs est normalement assurée par le biais de l'entretien annuel. L'assistante formation nous en donne un exemple : « Une

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

formation de commissariat aux comptes a été annulée car le collaborateur changeait de métier » (Consult_29).

2.4.8.3 Le lien entre formation et rétribution

L'un des directeurs a mentionné le fait que la politique salariale de Consult pouvait intégrer la formation comme moyen de rétribution, tout du moins pour l'encadrement : « Je ne sais pas si on peut parler de récompense, la façon dont je perçois ça chez Consult, c'est qu'on est toujours dans un échange un peu gagnant/gagnant, dans le sens où la politique grosso-modo salariale avec tout ce que ça englobe, c'est d'aider les gens soit par une rémunération, soit par des avantages X ou Y dont cette formation fait partie, en contrepartie d'une implication dans l'entreprise, d'une volonté de développement. Donc ce n'est pas une récompense en tant que telle, mais les gens qui avancent, qui sont moteurs dans l'entreprise, je ne parle pas des associés qui sont moteurs à eux tous seuls, mais la façon dont je perçois ça, c'est qu'il y a un groupe assez proche, pas forcément le comité de direction, mais des gens moteurs dans l'entreprise, et l'entreprise est relativement reconnaissante par rapport à ça. C'est une des façons de manager les ressources humaines chez nous » (Consult_05). Le fait d'utiliser la formation comme une récompense, une rétribution, en lieu et place d'une augmentation de salaire, d'une prime ou autre, est une pratique discutable et possiblement incohérente, décrédibilisant la nature même de la formation et son utilité. Notons aussi l'absence de liens directs entre formation et rétribution, et notamment le fait que l'acquisition de compétences (acquises en formation et utilisées en situation de travail) ne débouche pas explicitement sur une meilleure rémunération (système de rémunération des compétences). Ces deux observations nous amènent à conclure à une incohérence entre formation et rétribution.

Le tableau suivant récapitule les dimensions de la cohérence relevées au sein du système de formation de Consult.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 97. La cohérence du système de formation de Consult

Dimensions de la cohérence	Nb de réfs d'encodage		Évaluation
	Négatif [-]	Positif [+]	
Lien formation-autres processus de gestion	3	/	🔴
Lien formation-GPEC	11	19	🟢
Lien formation-rétribution	1	/	🔴
Total	2 🔴	1 🟢	🔴

Bien que dépourvu d'une GPEC formalisée, le système de formation affiche des liens avec les politiques de recrutement, de promotion interne, de fidélisation du personnel, etc. Toutefois, **il manque aussi de cohérence**. D'une part, les liens entre formation et rétribution sont ténus, si pas discutables. D'autre part, les deux processus liés, directement ou non, à la formation des collaborateurs se « cannibalisent » quelque peu, ayant une vision différente de la formation, d'où des pratiques parfois incohérentes au regard de l'un ou l'autre des processus.

Le tableau suivant synthétise l'évaluation des résultats du système de formation de Consult.

Tableau 98. Synthèse des résultats du système de formation de Consult

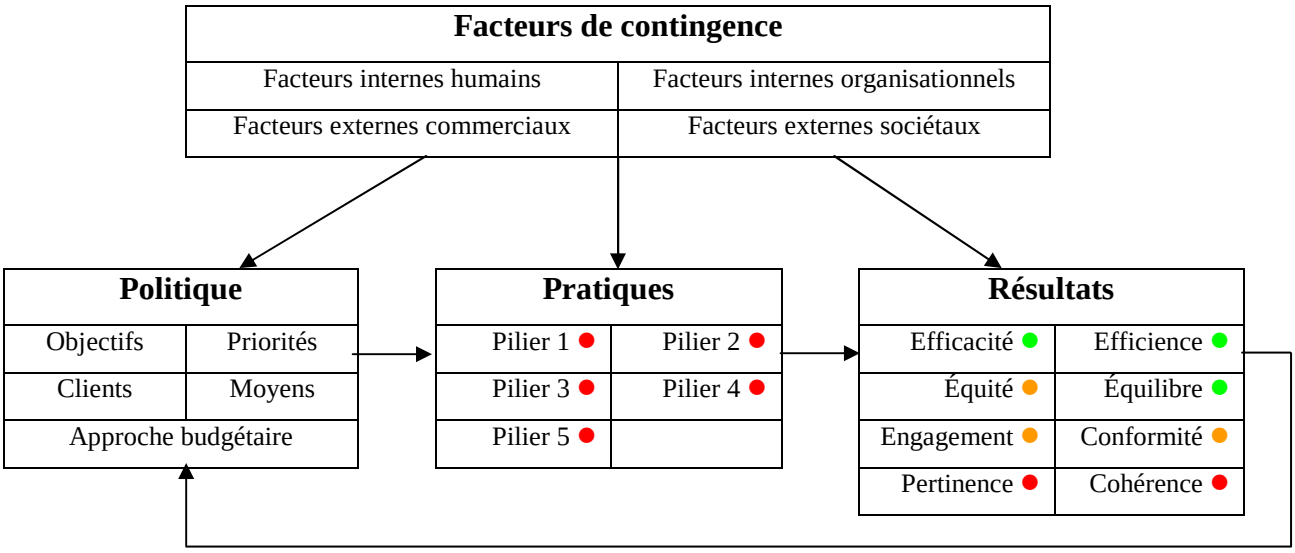
Résultats	Négatif [-]	Partiel [+/-]	Positif [+]	Évaluation
Efficacité	1 🔴	0 🟠	2 🟢	🟢
Efficience	1 🔴	0 🟠	9 🟢	🟢
Équité	1 🔴	1 🟠	1 🟢	🟠
Équilibre	1 🔴	0 🟠	2 🟢	🟢
Engagement	2 🔴	0 🟠	2 🟢	🟠
Conformité	1 🔴	2 🟠	2 🟢	🟠
Pertinence	2 🔴	0 🟠	1 🟢	🔴
Cohérence	2 🔴	0 🟠	1 🟢	🔴

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2.5 Synthèse du système de formation de Consult

Le schéma ci-dessous représente le système de formation de Consult. Il s'agit d'un diagramme causal au sens de Miles et Huberman (1994/2003, p. 272).

Schéma 44. Représentation du système de formation de Consult



Légende : → relation(s) causale(s)

Ce schéma permet d'avoir un rapide aperçu des points forts comme des points faibles du système de formation. À la lumière des éléments dont nous disposons, nous sommes désormais en mesure de porter un jugement global sur la performance du système de formation de Consult.

Nous pensons que le système de formation de Consult est **moyennement performant** car il donne des **résultats** de tous types (trois positifs, trois partiels et deux négatifs). Globalement, ce système est **efficace**, **efficient** et **équilibré**. Il est aussi moyennement **équitable** et **conforme** (aux référentiels étudiés), tout en ne suscitant pas entièrement l'**engagement** du personnel envers la formation. Enfin, il ne semble pas **pertinent** et **cohérent**.

Tout au long de l'étude de ce cas, nous avons proposé des éléments explicatifs quant au fait que certains résultats soient positifs ou négatifs[346]. Ces déterminants de la performance ont été

[346] Par exemple, lors de l'étude de la composante « résultats » du système, nous avons montré que le manque de communication en matière de formation ne favorisait pas l'engagement du personnel dans la formation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

mis en exergue à l'occasion de l'étude des facteurs de contingence, de la politique et des pratiques de formation, comme des résultats du système de formation. Aussi, nous souhaitons revenir sur **trois déterminants de la contre-performance** du système de formation de Consult.

Premièrement, rappelons que **la politique de formation n'a pas d'objectifs clairement identifiés**. L'une des conséquences principales est que, en l'absence de tels objectifs, les salariés et les managers sont quelque peu livrés à eux-mêmes : ils définissent des besoins propres à l'individu ou à l'unité (quand il ne s'agit pas de simples demandes de formation), mais ces besoins ne sont pas coordonnées ou priorisés en vue de s'aligner sur les objectifs de la politique de formation, eux-mêmes alignés sur les objectifs stratégiques de l'entreprise. Cette absence de formalisation des orientations de la formation peut ainsi « diluer » les effets possibles de la formation, tout en ne favorisant pas la pertinence du système.

Deuxièmement, **le mode de fixation des priorités de formation** (en termes de populations à former et de quotas d'heures de formation associés) nous semble relativement rigide et peu stratégique. Sans contester la prise en compte du critère de la qualification pour déterminer les besoins « quantitatifs » de formation (plus c'est complexe, plus il y a logiquement de choses à apprendre), nous pensons que la stratégie générale de l'entreprise et la politique RH (dont la politique de formation) qui en découle sont aussi des critères pertinents pour déterminer les priorités de formation. Par exemple, un changement stratégique tel qu'une fusion de deux cabinets peut amener à faire de la gestion du changement la priorité n° 1 du plan de formation, amenant l'entreprise à donner plus de cinq jours de formation aux directeurs et, pour des raisons budgétaires, moins de trois jours aux assistants (par exemple). Ainsi, en l'absence d'objectifs de formation clairs s'ajoute l'absence de priorités stratégiques de formation. Là encore, cela ne favorise pas l'alignement de la politique de formation sur les objectifs stratégiques de l'entreprise, au détriment de la pertinence du système et probablement d'autres résultats (ex. l'efficacité potentiellement diminuée du fait de la dispersion des formations, la moindre cohérence du fait du manque de liens entre la politique de formation et les autres politiques RH, etc.).

Enfin, troisièmement, **le mode d'identification des besoins de formation** fait la part belle aux **demandes** de formation. Nous avons en effet remarqué que les entretiens annuels servaient surtout à lister des **demandes** de formation qui ne correspondent pas nécessairement

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

à des **besoins**. C'est la distinction entre « besoin » et « envie » de formation opérée par Meignant (2006) qui juge nécessaire de réconcilier les deux notions afin d'accroître les chances de réussite de la formation : « le besoin "objectif" analysé par les spécialistes doit aussi être ressenti par les futurs participants » (p. 191). Dans le cas présent, si le système de formation de Consult, par l'utilisation de cette ressource méthodologique, génère des demandes de formation qui, en réalité, ne sont que des « envies » (donc sans besoin avéré), nous pouvons en déduire que ce système est sous-performant, en ce sens qu'il ne permet pas de traiter les « vrais » besoins de formation (il n'en traite qu'une partie, tout du moins) et qu'il aboutit donc à une situation de « sous-qualification » du personnel, en plus d'allouer des sommes d'argent à des formations plus ou moins nécessaires.

À notre sens, il s'agit là d'axes prioritaires d'amélioration que Consult pourrait mettre à l'ordre du jour en vue d'améliorer la performance de son système de formation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3 Analyse du cas Plastic

Le cas **Plastic** est le troisième et dernier système de formation étudié. Plastic est une entreprise du secteur industriel comprenant plusieurs filiales en France, présente sur plusieurs marchés et secteurs d'activité et appartenant depuis quelques années à un groupe étranger. Au niveau du champ organisationnel défini, nous avons étudié principalement le système de formation de l'une des filiales de l'entreprise, âgée de plus de quatre-vingts ans et basée dans le nord de la France. Notons toutefois que, d'après notre parrain (responsable formation du site et coordinateur RH pour l'ensemble des sites français), le système de formation de cette filiale est assez proche de ceux des autres sites, notamment du fait d'une politique RH France relativement homogène. Au moment de l'étude de cas, l'effectif du site étudié était inférieur à 100 salariés. Les produits qui y sont développés sont reconnus sur le marché comme étant très techniques et de haute qualité[347]. Pour maintenir cette position, la direction générale France a souhaité développer la formation pour maintenir et développer les compétences du personnel. Malgré la pression des délais en matière de production, nos interlocuteurs, de tous niveaux de qualification, se sont montrés assez disponibles, bien que n'étant pas habitués à participer à ce type d'étude mené par un tiers.

Nous allons décrire et analyser chacune des composantes du système en débutant par les facteurs de contingence, suivis de la politique et des pratiques de formation, et en terminant par les résultats.

3.1 Les facteurs de contingence du système de formation de Plastic

Fabi *et al.* (1993) ont classé les facteurs de contingence en quatre grandes catégories (facteurs internes humains, facteurs internes organisationnels, facteurs externes commerciaux, facteurs externes sociétaux). Nous passons les quatre en revue en identifiant les facteurs susceptibles d'influencer le système de formation de Plastic.

[347] Le site étudié est d'ailleurs reconnu comme étant le centre de compétence du groupe sur son produit de prédilection.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3.1.1 Les facteurs internes humains

Deux facteurs internes humains influencent le système de formation de Plastic : les **dirigeants** de l'entreprise et ses **employés**.

3.1.1.1 Les dirigeants

Deux éléments reliés aux dirigeants ont une influence sur le système : leur **style de management** et leur **intérêt pour les questions de GRH**.

Plastic a connu plusieurs directeurs ayant parfois négligé les aspects « humains » du management et, plus largement, les problématiques RH. Le nouveau directeur général de la filiale française (à la tête, donc, des différents sites français) souhaite redynamiser l'entreprise et peut compter, entre autres, sur ses bonnes relations avec la direction du groupe. Il a un **style de management** que l'on peut qualifier de « directif », voire d'« autoritaire », alors que celui du directeur d'usine (du site étudié) est plutôt « démocratique », jouant le rôle d'arbitre entre la direction et les salariés. Au sujet de ses relations avec le directeur général (et des relations de celui-ci avec les différents responsables, en général), le responsable formation parle d'« autonomie contrôlée » (Plastic_06) : le directeur général laisse une certaine autonomie de gestion aux unités, mais pour la moindre décision opérationnelle ou signature de contrat, il est obligatoire de passer par lui, bien qu'il soit présent une journée en moyenne du fait de ses déplacements sur les autres sites. La conséquence directe pour la formation de cette « autonomie contrôlée » est que le responsable formation est rarement seul décideur, le directeur général continuant d'intervenir sur plusieurs dossiers RH. Cela peut affecter le positionnement et le rôle du responsable formation (au risque d'être limité à celui d'exécutant) mais aussi favoriser la pertinence du système de formation (les objectifs et priorités de formation étant en phase avec la stratégie générale de l'entreprise).

Cette manière de fonctionner concorde assez bien avec **l'intérêt pour les questions de GRH** exprimé par ce même directeur général. Étant simultanément directeur administratif et financier (DAF) de la filiale française (et, donc, du site étudié), il possède une vision très « niveau 4 » (au sens de Kirkpatrick) des bénéfices de la formation : « Pour l'employeur, c'est la création de valeur qui compte : productivité, polyvalence, autonomie (gain de temps)… la formation doit permettre cela » (Plastic_04). Conscient de l'importance de la formation pour

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

exécuter la stratégie de l'entreprise, cette vision de la formation l'a amené à allouer les ressources nécessaires à Plastic pour élaborer une politique de formation ambitieuse (ex. création du poste de responsable formation, augmentation forte du budget formation, soutien du responsable formation dans ses initiatives, etc.). Cette conscience des dirigeants de l'importance de la formation a donc été déterminante dans l'évolution de la fonction formation chez Plastic, ainsi que le constate l'un des responsables : « Ils sont bien au courant de la complexité des machines et du savoir-faire qu'on a. Je vais dire, il faut surtout pas le perdre ça. Si on le perd, c'est fini… » (Plastic_09). En plus des ressources allouées (précédemment citées), cet intérêt marqué a aussi eu pour conséquences une approche plutôt ouverte de fixation du budget formation et une implication de la direction générale dans la définition des objectifs et priorités de formation, pouvant favoriser, là encore, la pertinence du système de formation (aligné sur la stratégie générale de l'entreprise).

3.1.1.2 Les employés

Les employés peuvent être caractérisés à l'aide de deux types de facteurs de contingence : leur **profil socio-démographique** et la **présence syndicale**.

Concernant le **profil socio-démographique** des employés, la caractéristique principale qui en ressort est le **niveau de qualification**. Les opérateurs ont généralement un niveau d'études équivalent au BEP/CAP, voire au baccalauréat pour les salariés les plus récents[348]. Comme il n'existe pas de formation initiale spécialisée sur ce métier, l'entreprise recrute des candidats à ce niveau, que les chefs d'équipe forment ensuite en interne. « On est sur un personnel qui est plutôt qualifié de base… et qui a une réflexion, qui sait s'exprimer correctement, qui… a des revendications qui sont justifiées » (Plastic_06), pense le responsable formation. Le reste du personnel possède, quant à lui, un niveau de qualification allant du baccalauréat jusqu'à bac+5. Pour le responsable formation, ce niveau de qualification, qu'il estime plutôt élevé dans le secteur, permet aux salariés de comprendre la nouvelle orientation stratégique de l'entreprise (développement de produits plus techniques) et de mieux appliquer le contenu des formations « métiers » dispensées en interne. Les conséquences sont donc une forte activité de formation (que les indicateurs d'efficience permettent de quantifier), des objectifs et priorités de formation centrés sur la montée en compétences techniques, ainsi que des modes

[348] Ce qui, d'après le responsable formation, aboutit à une forme de « surqualification », le métier s'apprenant « sur le tas » et ne nécessitant pas ce niveau d'études.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

de formation faisant la part belle aux formations métiers dispensées en interne, d'où la nécessité de disposer de formateurs internes (une partie de l'encadrement opérationnel assurant ce rôle). Le niveau de qualification des employés peut ainsi avoir un impact sur la nature des formations proposées (ex. formations visant à consolider/renforcer les connaissances existantes) et, donc, sur les objectifs et priorités de formation.

Le second facteur d'importance relatif aux employés concerne la **présence syndicale**. Plastic compte une délégation unique de représentation du personnel[349]. Le syndicat majoritaire est la CGT et, bien qu'il n'y ait pas d'information sur le taux de syndicalisation, plusieurs salariés et responsables s'accordent à dire que les représentants du personnel ne seraient pas très représentatifs des demandes du personnel. Globalement, les représentants du personnel sont considérés comme étant peu virulents et revendicatifs. Sur le sujet de la formation, plus spécifiquement, le responsable formation pense qu'ils sont satisfaits de ce qui est entrepris, d'autant qu'il n'y avait rien auparavant. Il se plaint toutefois de l'absence de retours de leur part et leur reproche une certaine passivité : « Par contre, quand je vais les voir pour leur dire "Voilà, on fait un bilan au bout de six mois", ils ont rien à dire, et quand on leur présente le plan de formation, ils ont rien à dire non plus. Donc généralement je prends ça pour… pour le fait que ce soit bien. Et je me gêne pas aussi non plus pour leur dire que s'ils sont pas contents ils avaient qu'à le dire quand j'étais là en CE ou quand le plan de formation a été proposé. Présenté. Quand ils le valident, après c'est terminé, tout simplement. C'est toujours facile de parler une fois que tout est fini »[350] (Plastic_06). Ainsi, cette présence syndicale ne s'avère donc pas être une alliée ou une opposante dans la mise en œuvre de la politique de formation (et notamment dans la définition des objectifs et priorités de formation qui sont alors définis assez librement par les dirigeants). De ce fait, il est possible que certains résultats du système comme l'équité et la conformité ne soient pas prioritaires, les partenaires sociaux n'étant, *a priori*, pas très revendicatifs sur le sujet de la formation (tant en ce qui concerne l'accès à la formation de tous les salariés que le respect des obligations légales), peut-être au détriment de certains salariés, pourtant les clients finaux et principaux de la formation.

[349] Une délégation unique réunit les attributions des délégués du personnel et du comité d'entreprise au sein d'une même délégation élue, en confiant les missions du comité d'entreprise aux délégués du personnel.
[350] Peut-être auraient-ils davantage de choses à dire s'ils étaient associés à l'élaboration du plan de formation en amont. Mais peut-être ne le souhaitent-ils pas ?

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Quatre facteurs internes humains ont donc été identifiés chez Plastic : deux relatifs aux dirigeants (le style de management et l'intérêt pour les questions de GRH) et deux relatifs aux employés (le niveau de qualification et la présence syndicale).

3.1.2 Les facteurs internes organisationnels

Les facteurs internes incluent également des facteurs organisationnels qui portent sur l'**identité** de l'organisation, sa **structure** et sa **stratégie**.

3.1.2.1 L'identité de Plastic

Plusieurs éléments identitaires ont ici été relevés : la **taille**, le **domaine d'activité**, la **situation financière** et la **nature de la propriété**.

La **taille** de l'entreprise apparaît comme un facteur pouvant influencer significativement les pratiques de formation. En effet, Plastic comptant moins d'une centaine de salariés[351], le responsable formation doit miser sur la flexibilité en matière de formation afin de ne pas freiner l'activité de l'entreprise et désorganiser des équipes qui fonctionnent déjà en effectifs réduits : « Il faut que ce soit flexible, pourquoi, parce qu'il faut que ça soit "reportable", il faut que les gens puissent bosser encore derrière, il faut que quand le mec revienne il ait pas une pile de dossiers énorme, qu'il dise "bon ben je n'irai plus en formation parce qu'à chaque fois que je reviens c'est le bordel." Tout simplement. Donc… il faut avoir une certaine flexibilité, il faut pas avoir peur de bouger les dates, il faut pas être rigide, il faut pas dire "bon écoute ta formation c'est tel jour, point barre." Il faut savoir s'adapter. Il faut s'adapter à l'entreprise parce qu'on est une PME et une PME c'est flexible par définition. Si on est ce qu'on est aujourd'hui c'est parce qu'on est flexible, parce que des fois on a l'impression qu'on travaille "à l'arrache", mais c'est aussi parce qu'on travaille "à l'arrache" qu'on sait bien répondre au client, à la demande du client. Donc forcément la fonction support qu'est la fonction RH, ou même la fonction formation, elle doit aussi être flexible. Elle doit coller à l'image de l'entreprise » (Plastic_03). Les propos du responsable formation sont donc clairs et montrent bien la nécessité d'une gestion adaptée aux contraintes organisationnelles des PME, tant au niveau des dispositifs méthodologiques (ex. analyse des besoins), des modes de

[351] Sur le site que nous avons étudié, sachant que la filiale française du groupe totalise près de 400 salariés sur l'ensemble des sites de production du territoire.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

formation (ex. recours à la formation interne) que des pratiques de gestion de la formation (ex. organisation des formations). Par ailleurs, le faible effectif de Plastic a aussi pour conséquence un service RH peu développé, où seul le responsable formation s'occupe des aspects managériaux de la fonction.

Le domaine d'activité de Plastic est également un facteur déterminant. Le métier de l'entreprise l'amène en effet à travailler, de manière croissante, sur un produit volontairement « technique » qui nécessite donc des investissements conséquents en formation (embauche d'un responsable formation, hausse très forte du budget formation, etc.). Il en découle aussi des objectifs et priorités de formation centrés sur cette montée en compétences techniques. Par ailleurs, la spécificité du métier fait que l'offre de formation externe est très faible, obligeant l'entreprise à recourir à la formation interne pour ses formations « métiers », d'où des modes de formation adaptés.

Autre élément identitaire : **la situation financière**. Plastic a une activité de production très importante sur son secteur, lui permettant de générer un chiffre d'affaires conséquent (de plusieurs dizaines de millions d'euros, rien que pour le site étudié), plutôt stable[352], alors que la rentabilité est en hausse, d'après le responsable formation. Au sein du groupe, Plastic fait partie « des entreprises qui ont le meilleur ratio productivité, donc production sur nombre de personnes » (Plastic_06), d'après le responsable formation. L'entreprise dispose donc de ressources financières relativement conséquentes lui permettant de se doter d'un budget formation à la hauteur de ses ambitions.

Concernant **la nature de la propriété**, Plastic appartient à un groupe international d'origine allemande, possédant plusieurs usines en France et à travers le monde. Cette situation peut contraindre l'entreprise à justifier certains de ses investissements et certaines de ses décisions (comme le recrutement du responsable formation qui a été accepté par la direction du groupe) et la soumet à des devoirs en termes de résultats et de rentabilité. En contrepartie, Plastic dispose de davantage de moyens, notamment pour la formation, même si le groupe fait pression pour ne pas augmenter les charges de personnel. L'appartenance à ce groupe peut donc avoir des effets, positifs ou négatifs, sur la nature et le volume des ressources allouées à la formation (notamment les ressources humaines et financières) et orienter les objectifs et

[352] Les pris étant indexés sur le coût de la matière première (le pétrole), comme le prix de celle-ci augmente régulièrement et que cette augmentation est répercutée directement aux clients, le chiffre d'affaires s'en ressent.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

priorités de formation afin que la formation ait un effet concret sur les résultats opérationnels (ceci pouvant influer sur la pertinence du système de formation, aligné sur la stratégie de l'entreprise et sur celle du groupe simultanément).

3.1.2.2 La structure de Plastic

La structure de Plastic peut être caractérisée par quatre facteurs en particulier : le **type structurel**, le **degré de formalisation** des processus, l'**intensité administrative** et la **présence d'un service des RH**.

Concernant le **type structurel** de l'entreprise, trois éléments se démarquent :

- **Une organisation de type classique** : le responsable formation décrit lui-même Plastic comme **une organisation de type classique** (comprenant 16 services au total, avec un fonctionnement hiérarchique vertical), qui aurait très faiblement évolué au cours de son histoire (en place depuis une vingtaine d'années). Toujours selon lui, il s'agit d'une **structure divisionnelle** de par l'appartenance au groupe. Les divisions sont de type **bureaucratie mécaniste** : des tâches opérationnelles routinières et très spécialisées, ainsi que des procédures de production très formalisées, pour la plupart.
- **Une organisation en processus** : en réponse à certaines défaillances organisationnelles[353] et afin de se mettre en conformité avec les exigences de la norme ISO 9001 v2000[354], Plastic a évolué vers une organisation en processus. Afin de satisfaire les clients internes ou externes, sept processus ont ainsi été définis : réalisation (fabrication, maintenance, laboratoire, expéditions), vente et services clients, management de la qualité, ressources humaines, travaux neufs, management des risques, recherche et développement. Le processus ressources humaines est considéré comme un processus « support » des autres, comme l'est le processus management des risques.
- **L'appartenance à une organisation multi-sites** : le site sur lequel nous avons concentré notre recherche est aussi le siège de la filiale française du groupe, qui compte au total quatre sites sur le territoire national. Cette organisation permet à une partie de l'encadrement de visiter les autres sites français afin de comparer leurs

[353] Un audit ISO avait relevé un manque de maîtrise des interactions entre les services et la nécessité d'une meilleure réactivité en cas de perturbation du marché.
[354] La forme précédente de l'organisation ne correspondait qu'à la version 94 de la norme (ISO 9002 v1994), pour laquelle l'entreprise était certifiée depuis 1994.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

pratiques, dans une logique de *benchmarking*, même si cela reste peu fréquent et limité principalement à la France.

Le type structurel de Plastic est ainsi susceptible d'influencer plusieurs facettes du système de formation. D'abord, les caractéristiques intrinsèques de l'organisation (organisation classique, structure divisionnelle, bureaucratie mécaniste, évolution vers une organisation en processus) favorisent la formalisation croissante des pratiques de formation. Par ailleurs, le fait que l'organisation soit multi-sites peut générer certaines formes d'iniquité en matière d'allocation des ressources à la formation, notamment des ressources humaines (ex. le responsable formation s'occupe de la France, mais plus particulièrement du site où il est localisé) et peut nécessiter de décentraliser une partie de la fonction formation afin que des correspondants prennent le relais au sein de chaque usine en l'absence du responsable formation.

Étant certifiée ISO 9001 v2000 et évoluant vers une organisation en processus, l'entreprise a **formalisé** nombre de méthodes et de procédures. Toutefois, celles relatives à la formation ne sont pas encore toutes écrites, la création de la fonction formation, auparavant éclatée et dispersée, étant récente. La formalisation du plan de formation est ainsi récente, mais il est nécessaire d'aller plus loin car le responsable formation a besoin de traçabilité, tout comme le responsable qualité qui explique l'importance de formaliser l'évaluation, notamment en réponse aux exigences de la norme ISO : « C'est nécessaire parce que moi en termes de qualité, j'ai besoin de savoir si les formations sont acquises, ce qu'elles ont apporté, autant pour le salarié que pour la société qui a investi dans un programme de formation. C'est important, ce n'est pas à négliger » (Plastic_10). Cette formalisation croissante a notamment pour conséquence des pratiques de formation de plus en plus formalisées (ex. un système d'évaluation du personnel permettant l'élaboration de profils de compétences en vue d'analyser les besoins de formation du personnel).

En matière d'**intensité administrative**, le fonctionnement de Plastic est en priorité régulé par des procédures légères, favorisant une autonomie forte des salariés (plus que dans la moyenne, selon le responsable formation). En lien avec ce qui a été décrit précédemment (au sujet de la formalisation), il semble donc que les procédures soient écrites et formalisées, mais que les salariés disposent de certaines marges de manœuvre, nécessaires du fait de la taille de l'entreprise et de sa nécessaire flexibilité. C'est ainsi que les managers disposent d'une certaine liberté pour organiser la formation de leurs collaborateurs (notamment en termes

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

d'expressions de demandes en cours d'année, de planification des actions en fonction des contraintes d'activité, etc.).

Enfin, il est à noter **la présence d'un service des RH**. Historiquement, avant l'arrivée du responsable formation, il s'agissait plus d'un service du personnel qui prenait en charge la gestion administrative du personnel (dont la paie) pour l'ensemble des sites français. Certaines missions de la fonction RH pouvaient être prises en charge mais de façon partielle. L'arrivée du responsable formation, futur responsable RH, a donc permis de professionnaliser davantage la fonction et de renouer des liens avec les opérationnels, car ceux-ci (salariés comme managers) déploraient le manque de présence des membres du service du personnel sur le terrain. Cet accroissement de ressources humaines a permis de prendre en charge toute la gestion administrative de la formation et de libérer du temps pour les aspects plus managériaux de la formation, amenant la recentralisation de la fonction formation (exception faite de l'analyse des besoins, confiée aux managers).

3.1.2.3 La stratégie de Plastic

Concernant la stratégie, deux éléments nous semblent influencer le système de formation : le **type de stratégie** et la **disponibilité des ressources**.

Au fil des années, l'entreprise s'est en effet reconvertie vers un métier plus technique, se concentrant sur le développement d'un produit de qualité accrue et d'une plus forte technicité. Il s'agit donc d'un véritable **changement stratégique**, décrit simplement par le responsable formation : « on n'est plus sur une stratégie de volumes, mais sur une stratégie de technicité et de qualité, à savoir qu'on veut produire moins mais des produits plus techniques et donc plus rentables » (Plastic_03). Cette volonté de se focaliser sur des produits ultra-techniques tient aussi au fait que le système de production de Plastic ne possède qu'un stade de production, donc un seul stade de valeur ajoutée[355]. Ce développement de la technicité des produits implique le développement des compétences techniques des salariés, d'où la création d'un poste de responsable formation et l'accroissement du budget formation en vue de développer une politique de formation ambitieuse. Celle-ci a donc pour principal objectif de servir l'exécution de la stratégie de l'entreprise, notamment par l'intermédiaire d'objectifs et

[355] Contrairement à d'autres sites de l'entreprise qui réalisent plusieurs opérations de transformation des matières.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

priorités de formation centrés sur cette volonté de développer cette expertise technique. Cet alignement de la politique de formation sur la stratégie de l'entreprise favorise tant l'efficacité que la pertinence du système de formation.

Le deuxième facteur significatif à ce niveau concerne **la disponibilité des ressources**, **matérielles** et **humaines** ici, essentiellement. Concernant **les ressources matérielles**, et en vue d'accompagner sa croissance et le développement de produits plus techniques, l'entreprise s'est équipée de nouvelles lignes d'extrusion. Plastic dispose d'un parc homogène de machines, d'origine allemande (comme le groupe), qui sont des références mondiales dans le secteur. Cette homogénéité, en plus de présenter certains avantages économiques (à l'achat et lors de la maintenance), facilite aussi la formation du personnel et le partage des bonnes pratiques et méthodes (efficience et efficacité). Au sujet **des ressources humaines**, Plastic, du fait de sa volonté de disposer d'un personnel ayant un niveau très élevé de compétences techniques, doit aussi veiller à fidéliser celui-ci pour préserver ce capital humain, notamment pour certains métiers où les candidats qualifiés sont rares : « C'est dès qu'on touche à des métiers bien spécifiques de l'entreprise où là c'est vrai que c'est difficile. Il faut quasiment aller démarcher les gens chez les concurrents. On trouve pas un responsable de maintenance comme ça » (Plastic_06). Ce n'est pas un problème d'actualité car le taux de roulement du personnel est historiquement faible dans l'entreprise (moins de 1 % en 2004), favorisant une certaine stabilité des équipes de travail (donc un recours moindre à la formation « sur le tas » pour les nouvelles recrues) et une stabilisation de l'effectif (hors licenciements économiques). Comme le remarque le directeur d'usine, « il n'est pas rare aujourd'hui de voir des gens qui ont vingt ans d'ancienneté dans l'entreprise, même dans l'encadrement » (Plastic_07). Toutefois, l'entreprise a connu quelques départs du fait de la difficulté à proposer des évolutions (de carrière ou de rémunération) : « Ce sont des gens qui aspiraient à grimper, qui aspiraient à un salaire plus élevé et pour qui on ne peut malheureusement pas proposer de progression rapide comme dans certains groupes où il y a par exemple cinq niveaux d'opérateurs avant d'être chef d'équipe : tu rentres niveau 1, après tu montes niveau 2, etc., et tu peux progresser assez rapidement si tu fais des efforts » (Plastic_21). Dans ce cas, les conséquences en termes de formation, mentionnées par le responsable formation, sont évidentes : « C'est embêtant parce qu'il faut reformer des gens et au lieu de former un novice et de mettre deux ans pour le former, on va trouver des moins novices qu'on va mettre six mois à former, mais c'est quand même six mois plus toute une énergie à mobiliser, c'est-à-dire moi en recrutement pendant un mois et demi, avec des tuteurs qui vont devoir former les

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

gens, etc. Donc c'est énormément d'énergie mobilisée sachant que si on avait des solutions pour fidéliser, on dépenserait peut-être moins d'énergie et on garderait les compétences. Mais aujourd'hui je n'ai pas la main là-dessus » (Plastic_21). Il s'agit là donc d'un point de vigilance pour l'entreprise Plastic qui, à défaut de pouvoir trouver facilement des profils qualifiés sur le marché du travail, peut choisir de recruter des candidats qui seront ensuite formés en interne[356], posant la question de la cohérence de la politique de formation avec d'autres politiques RH (relatives, notamment, au recrutement et à la promotion interne).

Dix facteurs internes organisationnels influencent donc le système de formation de Plastic : la taille, le domaine d'activité, la situation financière, la nature de la propriété, le type structurel, la formalisation, l'intensité administrative, la présence d'un service des RH, le type de stratégie et la disponibilité des ressources.

3.1.3 Les facteurs externes commerciaux

Dans la catégorie des facteurs externes commerciaux, nous avons pu identifier pour le cas Plastic les trois types de facteurs exposés dans le modèle de Fabi *et al.* (1993) : l'**économie**, le **marché** et la **technologie**.

3.1.3.1 L'économie

Plastic évolue dans un **contexte économique** difficile, allant jusqu'à causer la fermeture d'entreprises concurrentes du secteur ainsi que celle de l'un des sites de l'entreprise. Au premier abord, nous pourrions penser que cela pourrait diminuer les ressources financières que Plastic peut allouer à la formation, mais il apparaît que ce contexte permet au contraire à l'entreprise d'accroître celles-ci, ainsi que l'explique le responsable formation : « j'appartiens à la convention collective du textile qui est un secteur en difficulté depuis plusieurs années, donc un secteur qui est aussi bien financé par tout ce qui est FSE et l'OPCA touche aussi des cotisations des entreprises du secteur. C'est peut-être mieux ailleurs comme par exemple dans la chimie, mais c'est pas trop mal » (Plastic_21). Ainsi, Plastic, en tant qu'entreprise « survivante » du secteur, peut obtenir des ressources supplémentaires pour accroître le budget consacré à la formation[357].

[356] Correspondant à l'alternative du « *make or buy* ».
[357] Il est à noter que ce contexte économique a permis à Plastic de recruter des salariés provenant d'une

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3.1.3.2 Le marché

Nous avons pu noter une certaine **intensité concurrentielle combinée** à des **exigences et attentes fortes des clients** de Plastic. Le niveau concurrentiel du marché a ainsi amené l'entreprise à recentrer ses activités sur des produits plus techniques pour rester concurrentielle[358], ce qui a fait l'objet d'un virage stratégique décrit plus haut. En réponse à cette technicité, la formation doit permettre de développer les compétences des salariés. L'objectif affiché par le responsable formation est donc clair : « développer les compétences des salariés, les monter en compétence parce qu'on est sur un produit qui est technique, qui est volontairement technique. On est volontairement sur ce marché là donc il faut toujours être, je dirais, de plus en plus performant au niveau humain, compte tenu du fait qu'on n'a pas forcément de machines qui évoluent avec la technologie, chez Plastic. On a un process qui est énormément basé sur le savoir-faire, et donc il faut développer les compétences des salariés pour, je dirais, toujours être en phase avec le marché » (Plastic_03). Ce marché amène donc le responsable formation à construire une politique de formation complètement alignée sur la stratégie de l'entreprise : « Mon principal défi sur la formation c'est que la technicité de mon produit n'évolue pas plus vite que mes compétences. En effet, notre devise c'est que nous sommes la référence sur notre marché pour les produits techniques et nous sommes même la référence sur les [N usines du groupe] pour les produits techniques. Aujourd'hui si je fabrique un produit de plus en plus technique et que les gars n'arrivent pas à le fabriquer parce qu'ils n'ont pas suffisamment de compétences, c'est moi qui interviens à cet endroit-là dans la stratégie de l'entreprise dans la mesure où si on veut faire de plus en plus de produits techniques, il faut avoir les machines pour le faire, c'est le relais travaux neufs de la maintenance, il faut avoir les capacités de les vendre, ce sont les commerciaux, et moi c'est de fournir le personnel qui a les compétences » (Plastic_21). Les éléments du marché influencent donc directement la stratégie de l'entreprise, de laquelle découle la politique de formation. Il en ressort des objectifs et priorités de formation focalisés sur cette montée en compétences techniques, ainsi qu'un degré élevé de pertinence du système de formation (aligné sur la stratégie de l'entreprise).

---

entreprise du secteur ayant récemment fermé ses portes, ce qui est qualifié d'« aubaine » (Plastic_21) par le responsable formation du fait de la difficulté à trouver des salariés qualifiés.

[358] Cette intensité concurrentielle a contraint l'entreprise à délocaliser une machine car sa production n'était plus compétitive sur le marché.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3.1.3.3 La technologie

D'après le responsable formation, ce n'est pas tant l'évolution des machines et outils qui est préoccupante (les machines pouvant être conservées plusieurs dizaines d'années) que celle relative aux **formulations des produits** (composition matières + additifs) : « y a certaines machines qu'on est obligé d'acheter ou de faire évoluer parce que les produits évoluent, mais grosso modo c'est plus dans la formulation qu'il faut faire évoluer les choses » (Plastic_06). La conséquence directe de cette évolution, en réponse aux besoins du marché, est l'accentuation du process de recherche et développement de l'entreprise et la garantie (voire le développement) d'un certain niveau de compétences chez les salariés, qui se traduisent par certains objectifs et priorités de formation et l'allocation des ressources financières nécessaires à la formation.

Trois types de facteurs externes commerciaux ont donc été identifiés chez Plastic : l'économie (contexte économique difficile), le marché (intensité concurrentielle, exigences et attentes fortes des clients) et la technologie (évolution relative aux formulations des produits).

3.1.4 Les facteurs externes sociétaux

Deux facteurs sociétaux ont une influence significative sur le système de formation de Plastic : le facteur **politico-légal** et le facteur **socio-culturel**.

3.1.4.1 Le facteur politico-légal

Concernant le domaine politico-légal, nous avons relevé deux éléments : les **obligations réglementaires liées aux formations** et le **système français de la FPC**.

D'une part, Plastic a l'**obligation** de dispenser certaines formations à son personnel. Nous pouvons distinguer celles-ci en deux catégories :

- **Les formations réglementaires générales** : ce sont les formations obligatoires pour toutes les entreprises (ex. sécurité, sauveteur secouriste du travail, lutte incendie, etc.), notamment du secteur industriel (ex. formation de cariste en vue de l'obtention du permis CACES).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- **Les formations réglementaires spécifiques au secteur d'activité** : on peut y retrouver, entre autres, des formations devant permettre au personnel de connaître la réglementation relative aux matériaux en contact avec l'alimentaire.

Ces formations réglementaires se traduisent donc en objectifs et priorités de formation visant à satisfaire à ces obligations, donc un volume plus élevé de formations et, *in fine*, un système de formation plus ou moins efficient (de par cet accroissement de formations) et plus ou moins en conformité avec les dispositions légales.

D'autre part, l'entreprise est tenue par le **système français de la FPC**. Le responsable formation de Plastic donne un exemple assez explicite sur le fait que ce système (au travers des OPCA, mais pas seulement) contraint les choix et pratiques de gestion de la formation : « Le mieux ce serait de faire des plans pluriannuels, mais en fait il ne faut jamais sortir du cadre. Parce que si tu fais une période de "pro", dans ce cas-là pour avoir des financements il faut au moins 40 heures de formation par personne. Tu ne peux donc pas te permettre, quand tu mets 42 heures, de dire : "cette formation-là, il ne la fera pas." Sinon tu perds ton financement. Tu es obligé de t'y tenir, c'est donc rigide. D'autant plus que quand tu prévois et que tu dis à l'OPCA qu'il y aura 42 heures de formation, tu ne peux pas non plus en avoir 60, parce qu'une fois que le dossier est monté, c'est fini. Si tu montes le dossier au mois de janvier, il se peut qu'au mois de juin quand on te dit : "je voudrais faire telle formation", tu ne puisses pas le rajouter au dossier. De temps en temps, on arrive à négocier parce qu'ils sont de bonne volonté, mais quelque part la façon de financer les actions correspond plus à des plus grosses entreprises qui n'ont pas de flexibilité vis-à-vis de la formation parce qu'elles n'ont pas de demandes émergentes dans l'année et parce que quand il y a un investissement c'est prévu un an à l'avance » (Plastic_21). Ce témoignage concorde avec les critiques formulées à l'encontre du système français de la FPC, dont la lourdeur et la complexité le rendent incompréhensible et inadapté pour les TPE/PME. Ce cadre légal va donc influencer la politique de formation de Plastic (objectifs et priorités), certaines de ses ressources méthodologiques (ex. mode d'élaboration du plan de formation), les modes de formation privilégiés, le tout en imposant un montant minimal de ressources financières à allouer à la formation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3.1.4.2 Le facteur socio-culturel

Plastic (France), appartenant à un groupe allemand, subit des chocs dus aux **différences de cultures nationales**. C'est, du moins, le constat effectué par le responsable formation, qui cite à titre d'exemple le fait que le groupe souhaite que Plastic passe à 40 heures de travail par semaine ce qui, en plus d'être difficile d'un point de vue légal, n'est pas sans poser des problèmes d'ordre culturel : « Mais par exemple les Allemands quand ils font ça c'est pas de dire "vous allez travailler 40 heures", c'est "vous allez travailler 40 heures pour le même prix." Parce que dans le même temps ils veulent pas augmenter les charges de personnel. Donc dire aux gens "vous allez travailler cinq heures de plus par semaine pour le même prix"… y a qu'à voir ce qui s'est passé sur le CPE récemment… la mentalité… la mentalité française, ça… ça marche pas ça. Eux arrivent à le faire, ils comprennent pas que ça puisse pas se faire en France. Eux ont des logiques commerciales, ont des logiques de production, qui sont pas les mêmes qu'en France. Donc là en France, on réfléchit pas de la même façon. Donc oui ça peut poser des problèmes, parce que des fois on nous impose des choses qui, culturellement, ne… sont pas adaptées à la France. Des fois nous en France, on est un peu trop bloqué aussi pour faire évoluer les choses » (Plastic_06). De par la rigidité du système de la FPC (précédemment évoquée), il n'est pas impossible que les dirigeants allemands freinent l'application d'obligations légales auxquelles le responsable formation doit pourtant se contraindre (comme la mise en œuvre du DIF), affectant donc le degré de conformité du système de formation.

Trois types de facteurs externes sociétaux, dont deux relèvent du domaine politico-légal (les obligations réglementaires liées aux formations et le système français de la FPC) et un du domaine socio-culturel (les différences de cultures nationales entre l'entreprise et le groupe d'appartenance), peuvent ainsi influencer le système de formation de Plastic.

Le tableau suivant synthétise les différents facteurs de contingence que nous avons pu relever et qui sont apparus comme pouvant influencer tout ou partie du système de formation de Plastic. Les éléments du système principalement concernés sont également précisés.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 99. Synthèse des facteurs de contingence du système de formation de Plastic

Catégories de facteurs	Facteurs identifiés			Éléments du système de formation influencés
Facteurs internes humains	Dirigeants	Style de management		[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation [Politique] Moyens (ressources humaines)[359] [Résultats] Pertinence
		Intérêt pour les questions de GRH		[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation [Politique] Moyens (ressources humaines, financières et institutionnelles) [Politique] Approche budgétaire [Résultats] Pertinence
	Employés	Profil socio-démographique	Niveau de qualification	[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation [Politique] Moyens (ressources humaines, modes de formation) [Résultats] Efficience
		Présence syndicale		[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation [Politique] Clients de la formation [Résultats] Équité [Résultats] Conformité
Facteurs internes organisationnels	Identité	Taille		[Politique] Moyens (ressources humaines et méthodologiques, modes de formation) [Pratiques] Degré de formalisation des pratiques de formation (notamment le pilier 4)[360]
		Domaine d'activité		[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation [Politique] Moyens (ressources humaines, financières et méthodologiques, modes de formation)
		Situation financière		[Politique] Moyens (ressources financières)
		Nature de la propriété		[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation [Politique] Moyens (ressources humaines et financières) [Résultats] Pertinence
	Structure	Type structurel		[Politique] Moyens (ressources humaines et méthodologiques, niveau de décentralisation de la fonction formation) [Pratiques] Degré de formalisation et hétérogénéité des pratiques de formation entre les sites [Résultats] Équité

[359] Principalement le positionnement du responsable formation et, par extension, la dépendance forte de la fonction formation à l'égard de la direction générale.
[360] Notamment en ce qui concerne la planification des formations, nécessairement flexible et adaptée aux contraintes de production.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

		Formalisation		[Politique] Moyens (ressources méthodologiques) [Pratiques] Degré de formalisation des pratiques de formation
		Intensité administrative		[Politique] Moyens (ressources méthodologiques)
		Présence d'un service des RH		[Politique] Moyens (ressources humaines et temporelles, niveau de décentralisation de la fonction formation)
	Stratégie	Type de stratégie		[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation [Politique] Moyens (ressources humaines et financières) [Pratiques] Piliers 1 et 2 [Résultats] Efficacité [Résultats] Pertinence
		Disponibilité des ressources	Humaines	[Politique] Moyens (ressources temporelles) [Résultats] Efficacité [Résultats] Efficience [Résultats] Cohérence
			Matérielles	[Politique] Moyens (ressources financières) [Résultats] Efficacité [Résultats] Efficience
Facteurs externes commerciaux	Économie	Contexte économique difficile		[Politique] Moyens (ressources financières)
	Marché	Intensité concurrentielle, exigences et attentes des clients		[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation [Résultats] Pertinence
	Technologie	Évolution relative aux formulations des produits		[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation [Politique] Moyens (ressources financières)
Facteurs externes sociétaux	Politico-légal	Obligations réglementaires liées aux formations		[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation [Résultats] Efficience [Résultats] Conformité
		Système français de la FPC		[Politique] Objectifs de formation [Politique] Priorités de formation [Politique] Moyens (ressources financières et méthodologiques, modes de formation)
	Socio-culturel	Différences entre la culture nationale de l'organisation et celle du groupe d'appartenance		[Résultats] Conformité

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3.2 La politique de formation de Plastic

Cette section sera consacrée à la politique de formation de Plastic : ses objectifs, ses priorités, ses clients, ses moyens ainsi que son approche budgétaire.

3.2.1 Les objectifs de la politique de formation (*Pourquoi ?*)

Conformément à la typologie des 3P de Meignant (2006, p. 55-70), ces objectifs sont regroupés en trois catégories : les objectifs de développement des **performances**, d'accompagnement des **projets** ou d'accompagnement des **parcours**.

3.2.1.1 Performances

La première catégorie d'objectifs de formation regroupe les formations visant l'accroissement des **performances des individus dans l'emploi** ou **des unités de travail**.

Parmi les formations ayant pour objectif de développer **les performances individuelles dans l'emploi** figurent :

- **Les formations produits et techniques métiers** : cette catégorie regroupe les formations portant, directement ou non, sur le « cœur de métier » de l'entreprise. Il s'agit donc principalement de formations techniques adressées aux opérateurs et à l'encadrement de proximité (ex. produits, matières/qualité, outils/machines, automatisme, électricité, etc.), dispensées majoritairement en interne, sauf pour celles qui nécessitent des compétences absentes de l'entreprise.
- **Les formations des fonctions support** : ce sont les formations qui visent à développer les compétences « métiers » des fonctions support (ex. achats, contrôle de gestion, RH, qualité, etc.) ainsi que des compétences plus transversales (ex. outils bureautiques, anglais[361], etc.).
- **Les formations en management et communication** : ces formations s'adressent aux différents managers, qu'il s'agisse de l'encadrement de proximité (ex. contremaîtres) ou des directeurs (ex. directeur de production), et visent à homogénéiser puis à développer leurs compétences managériales[362].

[361] L'anglais étant la langue d'usage du groupe.
[362] La plupart des managers de Plastic s'étant formés au management « sur le tas », le niveau des compétences

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- **Les formations hygiène et sécurité** : cette catégorie regroupe l'ensemble des formations obligatoires, telles que les formations à la sécurité, de sauveteur secouriste du travail (SST), de lutte incendie, de cariste (permis CACES), etc., ainsi que les formations visant à respecter les normes d'hygiène dans un objectif de qualité du produit et de satisfaction client.

Bien qu'assez hétérogènes, nous avons considéré que ces formations avaient toutes pour objectif de développer les performances individuelles dans l'emploi au sens où elles s'adressent aux salariés individuellement (en tenant généralement compte du niveau de compétence actuel de chacun), non aux équipes (en vue d'atteindre un niveau de performance relatif à l'ensemble de l'unité).

En revanche, les formations visant à accroître **les performances de l'unité de travail** concernent, elles, un ou plusieurs collectifs de travail. Elles regroupent notamment :

- **Les formations produits et techniques métiers** : bien qu'on les retrouve dans la catégorie précédente, certaines de ces formations peuvent avoir pour objectif de développer les performances d'une unité de travail en particulier. C'est le cas lorsque, par exemple, une formation sur les produits est dispensée à l'ensemble des opérateurs du secteur de production afin de diminuer les taux de déchets et les retours clients.
- **Les formations hygiène et sécurité** : parmi les formations réglementaires présentées précédemment, certaines peuvent aussi avoir pour objectif de développer les performances d'un collectif. Une action de formation importante à la sécurité a ainsi été dispensée au personnel de production afin de réduire les accidents de travail.

3.2.1.2 Projets

La deuxième catégorie d'objectifs de formation regroupe les formations ayant pour objet d'accompagner la réussite de **projets**. Deux types d'objectifs sont ici mis en exergue : **réussir un investissement** ou **réussir un changement d'organisation**.

Certaines formations ont ainsi comme objectif de **réussir un investissement**. Le cas le plus fréquent chez Plastic, et probablement dans toute entreprise du secteur industriel, est la formation des opérateurs suite à l'acquisition d'une nouvelle machine[363].

---

managériales était très hétérogène.
[363] Ce sont alors généralement les fournisseurs qui assurent la formation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Enfin, voici les formations ayant pour objectif de **réussir un changement d'organisation** :

- **Les formations en management et communication** : en plus de développer les performances individuelles des membres de l'encadrement, ces formations visent à accompagner un changement organisationnel, à savoir la mise en œuvre progressive d'une gestion des compétences. C'est en effet pour cette raison, en partie, que les managers sont formés (ex. conduite des entretiens annuels, évaluation des compétences, etc.).
- **Les formations de formateurs** : en complément de la mise en place d'une gestion des compétences, toujours dans les projets plutôt orientés « RH », les formations de formateurs ont permis de professionnaliser les formateurs internes et, donc, d'accompagner l'entreprise dans la mise en œuvre de projets de formation lourds. Un élément de réponse au manque de formations externes adéquates sur le marché, comme l'explique le directeur d'usine : « pour pallier au fait qu'il y avait peu de formations au niveau de notre métier, nous avons décidé de former nos gens en interne, donc les gens qui devaient former ont eu une formation de formateur » (Plastic_07).

3.2.1.3 Parcours

Enfin, la troisième et dernière catégorie d'objectifs de formation regroupe les formations visant à accompagner les **parcours** des salariés. Nous avons identifié trois types d'objectifs pour ces formations chez Plastic : **l'insertion des collaborateurs**, **la mobilité interne** et **la facilitation des projets individuels**.

On dénombre donc d'abord des formations ayant un objectif d'**insertion des nouvelles recrues**, notamment par l'apprentissage, comme le mentionne l'assistante du personnel : « on peut commencer par mon DUT, donc mes deux ans de DUT par apprentissage, donc DUT GEA, en alternance avec l'entreprise » (Plastic_14).

Quelques formations peuvent aussi avoir comme objectif de favoriser **la mobilité interne**, permettant à un collaborateur de développer de nouvelles compétences, non spécifiques à son métier d'origine, sans que cela occasionne une quelconque forme de promotion. En voici un exemple relatif à une formation d'auditeur ISO : « On cherchait une auditrice interne pour l'ISO et on m'a demandé si je voulais la faire, mais je ne savais pas vraiment, j'ai donc dit

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

oui, mais si j'avais su, j'aurais dit non parce que vu de l'extérieur ça paraît simple, mais ce n'est pas évident d'interroger des gens, demander ce qu'ils font, d'approfondir, de creuser et je pense que ce n'est pas vraiment dans mon caractère » (Plastic_15).

Enfin, principalement *via* les modules de formation proposés au titre du DIF, des formations ont également comme objectif de **faciliter les projets individuels**. Le responsable formation expose sa manière de recourir au DIF dans cet objectif : « Alors y a des gens qui veulent faire des formations qui sortent du cadre de leur métier, par exemple un extrudeur qui est en production qui veut faire de l'électricité parce qu'il a un CAP d'électricien et qu'il voudrait parfaire ses connaissances et puis, pourquoi pas, être un peu plus polyvalent pour faire de la maintenance de premier niveau, des choses comme ça, et ça c'est des gens qui viennent me voir individuellement, qui me posent la question, et ça rentre dans le cadre du DIF » (Plastic_05). Ces formations prévues au titre du DIF touchent des domaines variés[364] (dont les formations obligatoires pour le personnel non-cadre).

Les objectifs de formation de Plastic ayant été présentés en détails, nous allons désormais classer ceux-ci dans le tableau ci-après[365], qui intègre une grille d'évaluation de ceux-ci afin, notamment, d'évaluer leur degré de formalisation.

[364] Ex. gestion du stress, gestion des conflits, fondamentaux du management, bureautique (traitement de texte et tableur), anglais, CACES (niveaux 1, 2, 3, 4 et 5), soudage, etc.
[365] Rappelons que des instructions de lecture de ce tableau ont été données à l'occasion de l'étude du cas CBX.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 100. Grille d'évaluation des objectifs de la politique de formation de Plastic

	Objectifs / Formations	Évaluation					Sources principales
		1	2	3	4	5	
Performances	***Performances individuelles dans l'emploi (perfectionnement individuel)***						
	Les formations produits et techniques métiers			**X**			Responsable formation (Plastic_28 ; Plastic_05)
	Les formations des fonctions support				**X**		Responsable formation (Plastic_28)
	Les formations en management et communication			**X**			Responsable formation (Plastic_28)
	Les formations hygiène et sécurité			**X**			Responsable formation (Plastic_28)
	Performances de l'unité de travail (perfectionnement collectif)						
	Les formations produits et techniques métiers			**X**			Responsable formation (Plastic_28 ; Plastic_05)
	Les formations hygiène et sécurité			**X**			Responsable formation (Plastic_28 ; Plastic_05)
Projets	***Réussir un investissement***						
	Formations des opérateurs suite à l'acquisition d'une nouvelle machine				**X**		Responsable formation (Plastic_05) ; responsable maintenance (Plastic_09)
	Réussir un changement d'organisation						
	Les formations en management et communication				**X**		Responsable formation (Plastic_05)
	Les formations de formateurs				**X**		Responsable formation (Plastic_03) ; directeur d'usine (Plastic_07)
Parcours	***Les formations d'insertion***						
	Formations en apprentissage ou alternance					**X**	Chercheur
	Mobilité interne						
	Formation d'auditeur ISO					**X**	Chercheur
	Faciliter les projets individuels						
	Formations prévues au titre du DIF				**X**		Responsable formation (Plastic_05)
	Total	**-**	**-**	**5**	**5**	**2**	

Légende :
1. Objectif clair, précis, fixé *a priori* et écrit quelque part.
2. Objectif assez vague, fixé *a priori* et écrit quelque part.
3. Objectif clair, précis, fixé *a posteriori* par un acteur.
4. Objectif assez vague, fixé *a posteriori* par un acteur.
5. Objectif attribué par le chercheur.

Le constat est sans appel : aucun **objectif de formation clair, précis, fixé *a priori* et écrit n'est recensé dans les documents de formation (ex. politique, plan, etc.)**. L'une des causes probables est le fait que la politique de formation de Plastic ne soit pas formalisée et écrite[366]. De ce fait, les informations relatives aux objectifs de formation ont été extraites des propos de plusieurs de nos interlocuteurs (et principalement de ceux du responsable formation). Les 10 objectifs identifiés se répartissent de façon égale entre ceux formulés de manière relativement précise et ceux formulés de façon très vague (cinq objectifs de chaque). Pour ces

[366] Ce point sera abordé à l'occasion de l'étude des piliers de la qualité du système de formation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

derniers, nous avons quelque peu « forcé le destin » afin de les classer dans les catégories adéquates relatives à la typologie des 3P de Meignant (2006, p. 55-70). De plus, nous avons **induit clairement deux des objectifs de formation** à l'aide des catégories et thèmes identifiés. Plutôt que de considérer que ces objectifs n'existaient pas et de les sortir de notre analyse, nous avons préféré intervenir et les formaliser afin de disposer d'objectifs de formation implicites et « supposés ». Nous ne manquerons pas de revenir sur ce point lors de notre analyse du système de formation.

La politique de formation de Plastic intègre donc une certaine diversité d'objectifs, tous répartis sur les trois catégories identifiées par Meignant (2006, p. 55-70). Parmi les types de formations s'y rattachant, certaines revêtent un caractère prioritaire.

3.2.2 Les priorités de formation (*Quoi ?*)

Après avoir défini les objectifs de la politique de formation de Plastic et les types de formations qui y étaient associés, nous allons désormais préciser quelles sont les priorités de formation, en termes d'objectifs comme de populations.

D'après le responsable formation (Plastic_28), il y a **trois priorités** de formation majeures[367], toutes d'égale importance :

- **Les formations produits et techniques métiers** : elles s'inscrivent dans la stratégie de l'entreprise qui est de développer des produits de plus en plus techniques. « Aujourd'hui, on estime qu'on a un niveau de compétences qui est à 14/20 et on a une technicité de produits qui est au minimum à 16/20, voire à 17. Donc je ne peux pas avoir un écart trop important. Le management, la communication c'est bien et il ne faut pas l'oublier, c'est pour ça qu'il y aura des "piqûres de rappel", mais je "monte" sur la partie technique et je développe de plus en plus tous les aspects de formation interne avec les produits, etc. » (Plastic_21), explique le responsable formation. Ce sont principalement aux opérateurs de production que s'adressent ces formations.
- **Les formations en management** : comme évoqué précédemment, ces formations constituent également une priorité car le développement des compétences techniques

[367] Il a indiqué qu'il s'agissait des formations principales mises en œuvre depuis trois ans et que la question de l'évaluation de l'efficacité devait porter sur elles.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

des opérateurs est indissociable de la nécessaire montée en compétences de l'encadrement.

- **Les formations hygiène et sécurité** : le respect des normes en matière d'hygiène doit permettre de réduire le nombre de réclamations clients. Quant à la sécurité, elle est un chantier prioritaire de la direction, ce pourquoi un nombre important de formations ont été programmées avec comme objectif en ligne de mire la réduction des accidents du travail. Ces formations ont déjà porté leurs fruits[368], mais elles restent une priorité renouvelée à chaque plan de formation et concernent tant les opérateurs que leurs responsables hiérarchiques.

Les priorités de formation établies par Plastic s'inscrivent ainsi bien dans la logique actuelle de l'entreprise : rattraper le retard (ex. formations hygiène et sécurité) et accompagner la stratégie de l'entreprise par le développement de produits plus techniques (formations produits et techniques métiers), nécessitant une organisation du travail optimisée (formations en management).

3.2.3 Les clients de la formation (*Qui ?*)

Chacun des objectifs de la politique de formation de Plastic s'adresse à un ou plusieurs clients internes du système de formation. Pour les identifier et les énumérer, nous avons pris comme référentiel le tableau de correspondance des objectifs et des clients de la formation établi par Meignant (2006, p. 75-76).

Le tableau ci-après présente donc les clients de la politique de formation de Plastic par objectif, voire sous-objectif, de la politique de formation.

[368] Nous livrerons quelques chiffres en ce sens lors de l'évaluation de l'efficacité du système de formation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 101. Les clients de la politique de formation de Plastic

Objectifs de la politique de formation	Sous-catégories d'objectifs de la politique de formation	Clients visés[369]
Performances	Performances individuelles et perfectionnement	Les salariés, les managers et les directions fonctionnelles.
	Performances collectives	Les managers et les directions fonctionnelles.
Projets	Projets d'investissement et/ou de changement d'organisation	La direction générale, les directions fonctionnelles et le responsable formation
Parcours	Formations d'insertion et d'accueil	Le responsable formation et les managers
	La mobilité	La direction générale, le responsable formation et les directions fonctionnelles
	La facilitation de projets individuels	Les salariés et le responsable formation.

Les objectifs de la politique de formation de Plastic embrassent donc l'ensemble des salariés et des niveaux hiérarchiques de l'entreprise : les salariés, les managers, les directions fonctionnelles, le responsable formation[370] et la direction générale.

Par ailleurs, Plastic étant certifiée ISO, l'entreprise est organisée en processus qu'elle a formalisés par écrit. Les cartographies des processus précisent ainsi, globalement, quels sont les clients de chacun d'eux et le processus RH (qui englobe plusieurs sous-processus RH, dont la formation) ne fait pas exception à la règle. L'enjeu de ce dernier y est précisé[371] (« Garantir un savoir faire technique de haut niveau dans un cadre de travail satisfaisant »), il y est représenté comme un processus « support », mais les clients de la formation sont limités aux « clients internes »[372], sans plus de précisions. Nous nous limiterons donc à la description donnée par le tableau précédent des clients de la formation.

[369] Comme pour les cas CBX et Consult, le salarié sera considéré comme étant systématiquement client de chaque objectif (étant l'acteur visé principalement par les actions de formation).
[370] Qui fait aussi office de responsable RH.
[371] Cet enjeu est décliné en cinq sous-enjeux : « Développer en continu les compétences », « Encourager une communication interne efficace », « Planifier et mettre à disposition une main-d'œuvre qualifiée », « Assurer l'administration du personnel et la paie » et « Aider l'entreprise à atteindre les buts stratégiques ».
[372] Dans la logique de cette cartographie des processus RH, la demande d'un client « externe » entraîne une demande du « client interne » à laquelle doivent répondre les processus et devant avoir comme conséquences la satisfaction du client « interne » puis celle du client « externe ».

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3.2.4 Les moyens alloués à la formation (*Comment et où ?*)

Après avoir présenté les objectifs et les priorités de la politique de formation de Plastic et précisé quels en étaient les clients, nous allons désormais détailler les moyens alloués au système de formation de l'entreprise. Précisément, il s'agira d'exposer quelles sont **les ressources** allouées à la formation, **les modes de formation** privilégiés ainsi que **le niveau de décentralisation** souhaité en matière de formation.

3.2.4.1 Les ressources allouées à la formation

En premier lieu, nous allons décrire les ressources allouées à la formation du personnel de Plastic qui sont regroupées en **huit** catégories : les ressources humaines, méthodologiques, spatiales et temporelles, informatiques, financières, temporelles, institutionnelles, humaines et institutionnelles extérieures.

3.2.4.1.1 Les ressources humaines

Différents acteurs incarnent, directement ou indirectement, la fonction formation dans l'entreprise.

La **fonction formation** ne s'est structurée que récemment. Comme l'explique le directeur de production, « Au départ, la formation dans l'entreprise passait essentiellement par les actions de développement des compétences (ADC) : un pavé de formations, histoire de dégrossir, de fournir les bases… puis on avait des formations tous les deux ou trois ans, comme des "piqûres de rappel" » (Plastic_31). Aujourd'hui, la formation est gérée par trois personnes, auxquelles quelques stagiaires viennent prêter main forte :

- **Le responsable formation** : il a suivi une formation de niveau bac+5 en GRH et a été recruté chez Plastic après y avoir été stagiaire où il a pu travailler sur certains projets RH-formation (comme le développement du système d'évaluation du personnel). Il s'agit donc de sa première véritable expérience RH en tant que salarié. Son recrutement fait suite à la décision du directeur général de structurer la fonction formation. Son poste actuel est davantage celui de responsable RH car ses responsabilités dépassent le cadre strict de la formation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- **L'assistante administrative** : celle-ci prend en charge toute la partie administrative de la gestion de la formation et participe, plus largement, à la gestion administrative du personnel.
- **La responsable du personnel** : elle encadre, au même titre que le responsable formation, l'assistante administrative. À ce titre, elle supervise aussi la gestion administrative de la formation. Elle est désormais à mi-temps.
- **Les stagiaires spécialisés en GRH et formation** : chaque année, le responsable formation s'adjoint les services d'un(e) ou deux stagiaires qui travaillent sur des dossiers liés directement ou indirectement à la formation (ex. GPEC, communication sur le DIF, etc.).

La fonction formation emploie donc environ deux personnes équivalent temps plein, auxquelles s'ajoutent régulièrement des stagiaires. L'arrivée du responsable formation a donc permis de dépasser la seule gestion administrative pour faire de la fonction formation une véritable fonction support : « On est une fonction support, c'est-à-dire que l'on est là pour pouvoir apporter un plus, des aides, que ce soit sur la formation, sur la communication, sur les aspects RH, le management, etc. On est en support de l'entreprise. C'est pour ça que l'on dit toujours que c'est pas notre métier la formation. On est… en cas besoin, on est là en support » (Plastic_03).

D'autres salariés de Plastic s'occupent de formation. Les salariés de Plastic bénéficiant régulièrement de formations internes, six personnes ont suivi une formation de formateurs afin d'animer des sessions de formation technique. Ces **formateurs internes** sont principalement issus de l'encadrement (par exemple, le responsable de production). D'après les estimations du responsable formation, « sur une année, ils peuvent intervenir entre six à huit heures » (Plastic_03). L'animation de ces formations internes permet de pallier le manque de prestataires spécialisés sur le métier de Plastic : « dans notre métier, on n'a pas d'organismes de formation capables de nous faire des formations. L'extrusion y a 20… y a entre 15 et 20 techniques d'extrusion, nous on utilise les 20 et c'est pas… y a pas d'organisme qui travaille là-dessus » (Plastic_03). D'après le directeur d'usine, cette manière de faire est également positive pour ces salariés : « Ça a quand même une vertu : les gens qui font la formation interne, c'est également une sorte de reconnaissance, parce qu'on les considère comme des experts, et quand on dit à quelqu'un qu'on l'a choisi parce qu'on a jugé qu'il était expert dans son domaine, la personne se sent reconnue. Et contrairement à ce qu'on pourrait croire, elle ne demande aucune contrepartie, elle le fait de manière volontaire et il n'y a

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

jamais eu de réticence. Ce qu'on a fait de manière symbolique, même s'il n'y a pas eu de demande de la part des intéressés, on leur a donné une petite prime d'environ 50 euros et il n'y a pas eu de remarque comme quoi c'était insuffisant » (Plastic_07).

Enfin, quelques salariés, dont le responsable formation lui-même (pour deux des sites de l'entreprise), sont aussi **auditeurs internes**. Cela s'inscrit dans la démarche de certification ISO 9001 v2000 de l'entreprise. Le processus RH, dont la partie « formation », fait ainsi l'objet d'une démarche d'audit.

3.2.4.1.2 Les ressources méthodologiques

Les ressources méthodologiques du système de formation de Plastic qui seront présentées dans cette section découlent des choix de l'entreprise en matière de pratiques de formation, relatives tant à l'analyse des besoins, à la formation et l'information du personnel, à l'évaluation des formations qu'à la communication autour de la formation.

3.2.4.1.2.1 Dispositifs d'analyse des besoins

Pour analyser les besoins en formation de son personnel, Plastic a mis en place **deux dispositifs** complémentaires : l'entretien annuel d'évaluation et l'identification de besoins « au fil de l'eau ».

Une fois par an, les managers ont un **entretien d'évaluation** avec chacun de leurs subordonnés, individuellement, afin d'évaluer la performance de l'année et d'identifier les éventuels besoins de formation. L'évaluation de la performance se fait en trois temps : 1) on évalue l'atteinte des objectifs de l'année écoulée, 2) on fixe ceux de l'année suivante et 3) on évalue la personne sur douze critères. Cette dernière évaluation sert à identifier les lacunes du collaborateur, le cas échéant. L'évaluation est représentée par un graphique en « toile d'araignée » (un « profil de compétences ») faisant apparaître les douze critères notés sur 20 ainsi que trois lignes de couleur : le résultat de l'évaluation du salarié, le seuil déclenchant la formation, le résultat de l'évaluation précédente. Ainsi, si le score d'un critère est par exemple de 14 alors que le seuil est fixé à 15, il peut y avoir déclenchement de formation[373].

[373] Le document Excel comprend des liens hypertextes vers des documents « propositions de formations ».

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

L'identification des besoins se fera donc principalement à partir de ce système qui a été, aux dires du responsable formation, bien « verrouillé » pour favoriser l'objectivité des évaluations[374]. Point non négligeable : de l'évaluation de cet accroissement de compétences du salarié dépend la décision d'augmenter ou non sa rémunération (les prémices d'un système de rémunération des compétences[375]). Une fois ces évaluations réalisées, le responsable formation mène des entretiens à partir du mois de septembre auprès de chaque manager en vue de compléter une fiche de recueil des besoins qui servira de source d'information pour construire le plan de formation. Les entretiens portent alors sur l'identification des besoins de formation par les managers, en fonction des objectifs de leur unité, des problèmes rencontrés en cours d'année ou des besoins individuels remontés directement par les salariés.

En plus de ce premier dispositif, le système de formation prévoit aussi **l'identification de besoins « au fil de l'eau »**. Ainsi, si la situation le nécessite, les salariés ou les managers peuvent exprimer en cours d'année des besoins de formation. Le responsable formation donne un exemple de demande : « "Demain, on veut mettre l'atelier sous pression pour éviter l'entrée des moustiques et consommer moins d'électricité, il me faudrait une formation à la gestion de la ventilation du conditionnement d'air." Voilà. Voilà comment moi je vais répondre à quelque chose qui est pas prévu. C'est pas prévu, on le met, bon ben faut répondre. Je peux pas dire "non, mon plan de formation il a été fait en novembre, on est au mois de juin, non c'est fini", c'est clair. Je suis obligé d'être flexible » (Plastic_03).

Le système de formation de Plastic cadre ainsi le processus d'analyse des besoins, tout en prévoyant une certaine flexibilité, nécessaire de par la taille de l'entreprise et son domaine d'activité[376].

[374] Par exemple, les résultats des évaluations sont discutés dans le cadre d'une réunion d'harmonisation au cours de laquelle les synthèses des évaluations sont présentées au directeur d'usine, aux contremaîtres et aux évaluateurs afin de valider les résultats et, le cas échéant, ajuster les notes. Par ailleurs, les salariés évalués ont la possibilité de faire part de leur désaccord en refusant de signer l'évaluation et en le notifiant par écrit sur le formulaire, même si cela ne changera pas la note.
[375] Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point lors de l'évaluation de la cohérence du système (lien entre formation et rétribution).
[376] Cette nécessaire flexibilité a été mise en exergue lors de l'analyse des facteurs de contingence.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3.2.4.1.2.2 Dispositifs de formation et d'information

Des dispositifs de formation ou d'information peuvent, lorsqu'ils existent, compléter les modalités habituelles de formation des salariés[377]. Le système de formation de Plastic ne déroge pas à la règle.

L'ensemble du personnel de Plastic peut ainsi avoir accès à **une documentation de formation**. On y trouve d'abord des classeurs de formation comprenant des informations sur les matières, les produits, ce que les clients font avec les produits, etc. Comme l'explique l'un des responsables du secteur de production, « Chacun doit venir les lire parce que ça donne des informations et après on peut demander des formations plus poussées » (Plastic_16). L'entreprise dispose aussi d'une quinzaine de supports de formation élaborés par l'un des OPCA de l'entreprise (Plastifaf) ainsi que par des organismes de formation externes. Ces supports servent pour les formations de formateurs, les formations de démultiplicateurs, l'intégration des nouveaux salariés (afin de les former rapidement sur les produits, par exemple), pour des « piqûres de rappel », etc. Il est à noter que plusieurs responsables, dont le responsable formation, ignoraient l'existence de certaines ressources documentaires détenues par les responsables de la maintenance et de la qualité (chaque responsable tenant une base de ressources qu'alimentent les supports remis par les salariés à leur retour de formation). Le directeur d'usine n'a toutefois pas manqué de rappeler que certains supports ne valaient rien sans la formation. Il s'agit donc davantage de supports techniques et de sécurité qui viennent en accompagnement d'une formation (ou à seul titre d'information), sans toutefois pouvoir s'y substituer complètement.

3.2.4.1.2.3 Dispositifs d'évaluation

Chez Plastic, l'évaluation des formations se fait soit de manière informelle, soit au travers de l'évaluation de la performance brièvement décrite à la section précédente. Reprenons les quatre niveaux d'évaluation proposés par Kirkpatrick (1994).

[377] Les modes de formation des salariés de Plastic seront exposés plus loin.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3.2.4.1.2.3.1 Niveau 1 : réactions (ou satisfaction)

Plastic n'a pas recours à une évaluation formalisée de la satisfaction des formés. Le responsable formation a ainsi préféré user d'une méthode d'évaluation informelle en allant directement à la rencontre des salariés et managers pour recueillir leur avis.

3.2.4.1.2.3.2 Niveaux 2 et 3 : apprentissages et comportements (ou transfert des acquis)

Les apprentissages sont évalués de trois manières : par l'organisme de formation, par Plastic ou par le système d'évaluation du personnel. (1) Parfois, mais assez rarement, l'organisme de formation propose ce type de prestations (souvent avec un test de positionnement en amont de la formation, permettant une comparaison avant-après formation du niveau des formés et l'évaluation de leur progression). (2) Plus rarement encore, lors de formations internes, Plastic peut y recourir. Par exemple, l'évaluation peut être réalisée entre chaque séquence de formation, dans le cadre d'un parcours, par un tuteur[378] pour chacun des objectifs et sous-objectifs de la formation, en évaluant pour chaque si cela est acquis ou non-acquis à partir d'une grille d'observation. (3) Le responsable formation a plutôt recours au **système d'évaluation du personnel**, déjà utilisé pour analyser les besoins de formation. Celui-ci vise à réaliser une évaluation « hybride », au sens où le manager évalue simultanément les apprentissages (niveau 2 de Kirkpatrick) et leur transfert (niveau 3). Le responsable formation explique son mode d'utilisation : « Donc la courbe N-1 du salarié, donc l'évaluation de l'année dernière, y a la courbe "objectifs", donc là on avait constaté l'écart, on a donné une formation. Et un an après, l'année N, on fait une nouvelle évaluation et là on regarde si la courbe a progressé. Si la courbe a progressé, on peut se dire qu'on a des grandes chances que la formation qu'on a mise en place, on estime qu'elle a été efficace » (Plastic_05). Et de donner un exemple concret : « C'est-à-dire que s'il est manager, on lui a mis une formation de management, normalement ses notes en critères de management devront monter. Alors après à lui de voir s'il a constaté une amélioration dans les pratiques de manager. S'il en a pas constaté, et bah peut-être que la formation était bonne quand même et que c'est la personne qui a pas su appliquer ou… mais ça bon… on peut pas… C'est vrai qu'on n'a pas de moyens de l'évaluer ou de le montrer » (Plastic_05).

[378] Il s'agit de tuteurs « éphémères », au sens où ils ne sont tuteurs que le temps de cette formation, ce pourquoi nous ne les avons pas indiqués dans les ressources humaines du système de formation de Plastic.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3.2.4.1.2.3.3 Niveau 4 : résultats

Plastic n'évalue pas l'impact des formations sur les résultats opérationnels de l'entreprise.

3.2.4.1.2.4 Dispositifs de communication

Afin de susciter l'adhésion des salariés à la politique de formation de l'entreprise, il est essentiel de communiquer sur les actions de formation. Chez Plastic, deux dispositifs formels de communication ont été identifiés, relatifs à **des documents « propositions de formations »** et à **la communication sur le DIF**.

Comme expliqué précédemment, le système d'évaluation du personnel, en fonction des scores obtenus par le salarié évalué, peut « déclencher » une formation. Concrètement, le document Excel servant de support à l'évaluation comprend un certain nombre de liens hypertextes menant vers des **documents « propositions de formations »**, permettant au salarié et à son manager de prendre connaissance des formations pouvant satisfaire le besoin identifié et d'échanger sur celles-ci.

La communication sur le DIF se matérialise d'abord par un livret de présentation du DIF qui est remis à l'ensemble du personnel de l'entreprise et qui liste l'ensemble des formations accessibles au titre du DIF[379]. Celui-ci a été récemment publié et constitue un tournant dans la politique de l'entreprise vis-à-vis du DIF[380]. En complément, le responsable formation communique aussi de façon plus informelle en allant à la rencontre des salariés afin de les inciter à utiliser leur DIF : « Le DIF… on a commencé depuis ce matin à faire du démarchage de DIF, négocier… on va dire "prenez votre DIF anglais, ça ferait plaisir, hein, diminuez-moi votre compteur" » (Plastic_03).

3.2.4.1.3 Les ressources spatiales et matérielles

Afin d'organiser certaines de ses formations en interne (qu'elles soient dispensées par des formateurs externes ou internes), Plastic a besoin de diverses ressources spatiales et

[379] Le livret indique que le programme de ces formations est consultable dans un classeur au service RH.
[380] Plastic avait en effet adopté une politique plutôt « attentiste » en matière de DIF.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

matérielles afin d'offrir aux participants et au(x) formateur(s) un environnement d'apprentissage satisfaisant.

Ainsi, l'entreprise dispose de **salles de formation** pour accueillir les formations internes. La première, relativement grande, sert aussi de salle de réunion. L'autre, plus petite, est située non loin des machines (d'où de possibles nuisances sonores selon certains salariés). C'est aussi dans celle-ci que sont stockés les supports de formation mis à la disposition du personnel. La mise à disposition de ces salles semble donner satisfaction aux salariés, même si l'un d'eux note quelques ratés en termes d'organisation : « Ça pourrait être mieux bien sûr, mais c'est déjà d'un bon niveau. Ce sont des détails : hier par exemple, on a fait une formation et on était 10 dans une toute petite salle, alors qu'il y en avait une grande libre à l'entrée. C'est du confort » (Plastic_12). Aussi, du fait de l'activité de Plastic, lors des formations internes et, bien sur, de la formation « sur le tas », les salariés peuvent accéder directement aux **machines et outils de production**, facilitant ainsi le développement des compétences « métiers ».

3.2.4.1.4 Les ressources informatiques

Le système de formation de Plastic est assez faiblement doté sur le plan des ressources informatiques. Ainsi, l'entreprise ne possède pas, pour le moment, de **SIRH ou de logiciel dédié à la formation**, le responsable formation construisant ses outils de gestion de la formation à l'aide d'outils bureautiques classiques (ex. traitement de texte et tableur). Toutefois, la situation devrait évoluer grâce à l'OPCA de l'un des sites de l'entreprise, comme l'explique le responsable formation : « Demain, peut-être un logiciel. Demain. Logiciel que je récupèrerais éventuellement de l'OPCA Plastifaf […] qui a développé un bon petit logiciel apparemment que je vais essayer d'avoir dès la semaine prochaine, où on peut rentrer toutes les formations et on pourrait ressortir par exemple un parcours, dire telle personne qu'est-ce qu'elle a fait depuis ces dix dernières années en formation. On pourrait retracer les parcours, etc. Donc là c'est un projet d'avoir cet outil là, ça pourrait nous… nous permettre de personnaliser un peu les choses. Sinon ça fait essentiellement les documents que moi j'ai créés comme ça » (Plastic_03).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3.2.4.1.5 Les ressources financières

Quelles ressources financières sont allouées au système de formation de Plastic ?

Depuis la création du poste de responsable formation, le budget formation a été très fortement augmenté, de la volonté de la direction générale, comme en attestent les chiffres suivants pour les années 2004 et 2005[381].

Tableau 102. Les ressources financières allouées à la formation chez Plastic[382]

Budget formation	Années	
	2004	2005
% de la masse salariale brute allouée à la formation	1,12 %	5,20 %

Par ces moyens supplémentaires, la direction souhaite élever rapidement le niveau de compétences des salariés, ceci afin que Plastic travaille au développement de produits encore plus techniques, en plus de rattraper le retard comme mentionné par le directeur d'usine : « Je pense qu'on a fait des choses intéressantes en termes de formation et on a surtout rattrapé le retard » (Plastic_07).

3.2.4.1.6 Les ressources temporelles

Cette section est consacrée à la description des ressources temporelles allouées au système de formation de Plastic. Ainsi, nous nous poserons la question du **temps qui est consacré à la formation du personnel** chez Plastic, ainsi que du **temps qui est consacré au management de la formation** par les acteurs assumant cette fonction.

Pour ce qui est du **temps consacré à la formation du personnel**, pour une structure de taille moyenne, Plastic est une entreprise qui alloue un certain temps à la formation, qu'il s'agisse de la formation « sur le tas » ou des actions formalisées comme les stages (par des prestataires externes ou internes). En 2005, le **nombre moyen d'heures de formation par salarié formé**

[381] Le responsable formation ayant quitté l'entreprise quelques temps après l'étude de ce cas, il nous a été difficile d'obtenir des chiffres plus récents afin de voir comment évoluait ce budget les années suivantes.
[382] Ces chiffres sont ceux du site sur lequel porte notre recherche. À titre de comparaison, le budget formation de l'un des autres sites français de l'entreprise est, pour l'année 2005, de 2,47 %. Le site que nous avons étudié est donc plus « formateur » que les autres.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

s'élève ainsi à 18,52 heures (bilan de formation 2005). À titre de comparaison, ce chiffre est proche du volume d'heures prévu annuellement au titre du DIF (20 heures), instauré par la loi une année auparavant. Le temps accordé à la formation du personnel est donc déjà conséquent. Toutefois, du fait de la taille de la structure et, donc, du fonctionnement des équipes en « flux tendus », le responsable formation veille à ce que le temps de formation ne dépasse pas le temps de travail : « Je pense qu'il va falloir mettre un taquet, parce qu'il faut que les gens soient suffisamment disponibles, il ne faut pas que quelqu'un soit constamment en formation, comme ça a pu être le cas certains mois sur certains postes » (Plastic_03). C'est un équilibre difficile à trouver, notamment du fait de l'obligation de recourir à des formations internes, nécessitant du temps de préparation et d'animation pour les managers qui sont aussi formateurs internes. C'est en partie pour cette raison que des formations se déroulent hors du temps de travail. Ainsi, si certains cours d'anglais sont dispensés de 17 h à 19 h, une part non négligeable des formations pour les opérateurs est parfois organisée les jours de repos, comme l'explique le responsable formation : « oui, on a des formations qui peuvent être en dehors du temps de travail, des gens qui sont quatre jours en repos en production, on peut peut-être leur demander de revenir le troisième ou le quatrième jour pour venir à une formation. Mais c'est jamais volontaire, c'est-à-dire qu'il y aura eu une modification de date et on va demander à la personne si elle veut bien revenir, et derrière on va s'arranger : soit on va lui payer ses heures, soit si on lui paie pas ses heures et ben il récupère sa journée de repos quand ça l'arrange… enfin ça ils gèrent, je dirais que ça je m'immisce pas là-dedans, ils gèrent avec leurs responsables, s'ils se font payer ou s'ils vont récupérer, et si le gars dit "non, je veux pas revenir", ben il revient pas et on le forcera pas, on va pas lui forcer la main. On s'arrange quoi » (Plastic_05). Ces formations sont aussi parfois organisées dans le prolongement de la journée de travail. Ce recours important au « hors temps de travail » n'est pas sans poser des problèmes d'efficacité et il n'incite pas les salariés à aller se former[383]. Cette pratique avait été instaurée alors que l'entreprise formait massivement ses salariés pour rattraper le retard des années précédentes. C'est l'une des explications fournies par le directeur d'usine : « Dans les années qui viennent, on va essayer d'avoir un étalement plus important, sur une année par exemple, parce que là pour rattraper un retard on a voulu faire beaucoup de formations sur une période courte, ça a quand même déstabilisé la marche de l'usine et ça a pris beaucoup d'énergie aux personnes qui avaient cela en charge. […] À l'époque, il ne se passait pas une

[383] Ce point sera abordé lors de l'évaluation de la capacité du système de formation de Plastic à favoriser l'engagement du personnel dans la formation. Certains opérateurs expliquaient ainsi s'assoupir facilement lorsque les formations avaient lieu après le travail.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

semaine sans qu'il y ait une formation, et je ne vais pas dire qu'on est en effectif réduit, mais on est juste. Dans certains cas, quand il y a 3-4 % des effectifs en formation, c'est comme s'il y avait 3-4 % d'absents le même jour » (Plastic_07). La diminution, voire l'arrêt, de la formation hors temps de travail est à l'étude. Les ressources temporelles allouées à la formation devraient, à l'avenir, diminuer en même temps que l'urgence des besoins de formation.

Concernant **le temps consacré au management de la formation**, du fait de l'effectif réduit du service RH-formation, il est difficile de trouver du temps pour assurer et la gestion administrative de la formation, et son management, même si un certain équilibre semble avoir été trouvé dans la répartition des tâches, comme l'explique le responsable formation : « Depuis mon arrivée, c'est moi qui gère tout l'aspect besoins, besoins de formation, budget, financement, négociations de prix, programmes, contenu, pourquoi, comment… Et la personne qui est assistante administrative, elle gère toute la partie administrative de la formation, à savoir demandes de prise en charge… demandes de conventions… tout ce qui est convocations du personnel, déclaration annuelle 24-83… enfin, on les fait ensemble mais elle gère tout l'aspect administratif de la formation » (Plastic_03). La présence de cette assistante administrative permet donc au responsable de se consacrer au management de la formation, même si la seule supervision de la gestion administrative est consommatrice de temps : « Nan mais les limites sont là, c'est que quand tu remplis des papiers, des dossiers, des trucs administratifs, t'as pas le temps toujours de faire le travail de profondeur. Alors que moi je suis là pour faire à la limite que du travail de profondeur, l'aspect administratif c'est plutôt [l'assistante] qui le gère, mais n'empêche qu'on y passe du temps parce que quand on doit appeler les fournisseurs, etc., c'est moi qui le fais ou… toi tu passes du temps pour pas grand-chose » (Plastic_05). Et c'est bien sûr sans compter la prise en charge croissante par le responsable formation des dossiers RH transversaux pour l'ensemble des sites français, faisant de la formation une mission, certes centrale, mais comptant parmi d'autres.

3.2.4.1.7 Les ressources institutionnelles

Afin d'appuyer les actions en faveur de la formation du personnel, le système de formation de Plastic peut compter sur deux types de ressources institutionnelles : **la création (et le développement) de la fonction formation à l'initiative de la direction générale** et **le soutien organisationnel à la formation**.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

C'est en effet le directeur général qui a décidé de **la création de la fonction formation** et, dans ce cadre, de l'embauche du responsable formation actuel. Quelles en sont les raisons ? Ce dernier a son avis sur le motif de sa présence : « Moi je pense que c'était pour développer les formations, parce que justement il fallait répondre à un besoin stratégique et un besoin social » (Plastic_03). Et d'ajouter que l'objectif était aussi de centraliser la fonction formation (auparavant « éclatée » dans l'entreprise) et d'en professionnaliser le suivi. Un poste fut donc créé pour l'ensemble des entités françaises de l'entreprise, car un seul site n'aurait pas justifié l'existence d'un poste dédié à la formation selon lui. Au-delà de son embauche, le responsable formation continue d'être soutenu par le DRH qui lui a financé une formation dans une grande école de commerce parisienne, ceci afin qu'il devienne responsable RH à part entière pour l'ensemble des sites français.

Plastic veille aussi à aménager les départs en formation de ses collaborateurs, ce qui s'apparente à une forme de **soutien organisationnel à la formation**. Le directeur d'usine nous explique ainsi quels efforts sont réalisés en ce sens : « Je crois qu'on est pas mal parce qu'on se pose beaucoup de questions et on fait en sorte d'être juste dans les décisions que l'on prend en matière de formation que ce soit au niveau du choix des personnes, de la formation même, des conditions qui gravitent autour de la formation, on essaie d'avoir une approche humaine de la question. Aujourd'hui, quand il y a des gens qui ne peuvent pas aller en formation parce que soit matériellement ou soit d'un point de vue temps ils ne peuvent pas, on ne leur dit rien et on aménage, c'est nous qui faisons des efforts pour que justement ils acceptent d'aller en formation et pour que ça se passe dans de très bonnes conditions » (Plastic_07).

Ces deux ressources institutionnelles s'avèrent donc importantes pour le développement de la fonction formation et, donc, la bonne organisation des formations du personnel de Plastic.

3.2.4.1.8 Les ressources humaines et institutionnelles extérieures

Plastic peut aussi compter sur quelques ressources humaines ou institutionnelles extérieures à l'entreprise qui peuvent intervenir sur tout ou partie de son système de formation.

Le responsable formation a par exemple l'occasion d'échanger avec **l'auditeur ISO** au sujet des pratiques de formation et, notamment, sur la partie évaluation. Cet auditeur n'a pas

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

manqué de lui rappeler la nécessité de bien encadrer l'évaluation de la formation, tout en lui conseillant de ne pas perdre trop de temps à s'investir dans cette recherche doctorale car, dit-il, « nombre d'entreprises ont déjà mené des recherches de ce type et ça se saurait si elles en avaient retiré des outils efficaces » (Plastic_07). L'auditeur ISO peut donc, en quelque sorte, être un prescripteur de pratiques de formation afin d'aider l'entreprise dans la mise en conformité de son système de formation.

Les fournisseurs (principalement les fabricants de machines) peuvent aussi avoir un rôle dans la formation, au sens où ils peuvent participer à la formation du personnel, soit lors de la mise en route de nouvelles machines ou lignes de production, soit dans le cadre d'un service d'assistance. C'est ce que nous explique l'un des responsables : « On allait quelque fois un peu chez le fabricant pour des points spécifiques, mais c'était pas formalisé quoi » (Plastic_09). Il semble donc qu'il s'agissait davantage de formation « informelle » (« sur le tas »), voire d'informations relatives à l'utilisation des machines vendues. La formation délivrée par les fournisseurs prend donc ici plus la forme de « service après-vente ».

Autre acteur externe au système, et non des moindres dans le système français de la FPC : **les OPCA**. L'OPCA de Plastic est le Forthac, qui est donc l'OPCA du textile. Le responsable formation travaille beaucoup avec eux et, par ce travail permanent, arrive à faire prendre en charge une bonne partie de ses coûts de formation : « Je les ai tout le temps au téléphone et j'ai réussi à augmenter la participation de mon OPCA sur nos plans de formation : c'est du relationnel, des demandes, et on arrive à augmenter la part des subventions qu'on peut avoir aussi parce qu'avec ma collègue on connaît mieux les mécanismes d'ingénierie de financement, et je pense que le terme n'est pas trop pompeux parce que c'est vraiment ça. Au bout d'un moment, c'est tellement technique avec les périodes de pro, les contrats de pro, que ça devient de l'*engineering* de financement et c'est une stratégie de financement. Il faut connaître tous les moyens possibles et imaginables de financement et après jongler avec » (Plastic_21). Il est à noter que la relation avec les OPCA ne se limite pas au Forthac, car le responsable formation a pour projet de récupérer gratuitement un logiciel de gestion de la formation fourni par Plastifaf, qui est l'OPCA de la plasturgie, auquel est donc rattaché un autre site de l'entreprise en France[384].

[384] Ce qui viendrait accroître les ressources informatiques (très limitées, pour le moment).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Enfin, dans cette catégorie figurent aussi **les organismes de formation**. Il s'agit principalement d'organismes de formation locaux (ou nationaux ayant des antennes locales), comme le précise le responsable formation : « Au jour d'aujourd'hui, on n'a pas de fournisseur qui soit plus éloigné que Lille » (Plastic_05). On retrouve ainsi des prestataires comme Apave, la Chambre de commerce et d'industrie locale, des formateurs indépendants, etc., qui interviennent sur tous types de formations, à l'exception des formations techniques directement liées au métier. La raison évoquée par le responsable formation est simple : « parce que dans notre métier on a extrêmement de mal à trouver des formations externes sur notre métier » (Plastic_05).

Cette difficulté de l'entreprise à trouver des prestataires de formation adéquats l'amène à adapter ses modes de formation en conséquence.

3.2.4.2 Les modes de formation

Pour former son personnel, quels modes de formation l'entreprise Plastic retient-elle ? Privilégie-t-elle la formation en interne ou a-t-elle recours à la sous-traitance (*via* des prestataires externes) ?

Pour assurer la formation du personnel, Plastic a majoritairement recours à la formation externe. Pourtant, l'offre de formation du marché pouvant correspondre aux besoins de Plastic est faiblement développée, comme l'explique le responsable formation : « Parce que dans notre métier on n'a pas d'organismes de formation capables de nous faire des formations. L'extrusion y a 20… y a entre 15 et 20 techniques d'extrusion, nous on utilise les 20 et c'est pas… y a pas d'organisme qui travaille là-dessus » (Plastic_03). Et le manque est encore plus flagrant pour les ouvriers : « On n'a malheureusement pas suffisamment d'offres de formation pour les ouvriers. Mises à part des formations internes, je ne peux pas leur proposer grand-chose » (Plastic_03). C'est pourquoi, même si le responsable formation aimerait organiser davantage de formations en interne, il a recours aux formations externes pour des compétences que l'entreprise ne possède pas : « Donc compétences communication, compétences management, compétences maintenance, compétences gestion des stocks… c'est des choses qu'on va chercher ailleurs parce qu'aujourd'hui, que ce soit dans le groupe ou même chez Plastic, on a personne qui connaît tel ou tel type de… ou alors si, il connaît ses pratiques, mais il ne va pas faire de formation interne parce qu'il ne maîtrise pas la technique

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

de formation. On peut pas s'improviser formateur » (Plastic_05). C'est aussi pour cette raison que des formations de formateurs ont été organisées, afin de pallier le déficit de prestataires de formation externes adéquats. Le cas échéant, il peut s'agir de prestataires externes qui vont intervenir dans l'entreprise et travailler avec le responsable formation et l'encadrement pour adapter le contenu aux problématiques de Plastic. En résumé, les prestataires externes assurent toutes les formations qui ne peuvent être animées par les formateurs internes (ex. anglais, management, sécurité, incendie, secouriste, informatique, etc.), alors que les formations techniques liées au métier sont essentiellement dispensées en interne (ex. formations sur les matières, les produits finis, les machines, l'analyse des réclamations clients, etc.).

En complément de ces modes de formation plutôt traditionnels, une place importante est accordée à **la formation « sur le tas »**. Cette formation informelle, assurée par les autres membres de l'équipe ou le responsable hiérarchique direct, selon les cas, concerne principalement les nouvelles recrues. Le responsable formation en donne un exemple : « Mais il y a, oui, il y a des postes où… qu'ont des jeunes, comme en ce moment un jeune emballeur, qui vient d'entrer chez nous, bon ben il suit une formation, mais au jour d'aujourd'hui finalement on lui dit "voilà, t'es sur le terrain, tu prends le Clark et puis hop t'y vas quoi", et il doit se former sur le tas, il est conseillé hein. Ça c'est pas valorisé par contre. C'est du temps de formation qui n'est pas valorisé. Mais il existe » (Plastic_03). Le responsable du laboratoire nous explique aussi le bref parcours effectué par la nouvelle recrue : « Quand un nouvel opérateur arrive, il est formé une première fois au contrôle sur le terrain, il est en binôme avec un opérateur, il passe au labo et on lui explique. Mais ça s'oublie vite et les habitudes s'installent » (Plastic_12). Quant aux salariés, ils sont conscients de la nécessité de se former sur le terrain, notamment du fait du manque de formations externes dans leur métier : « Le métier est long à apprendre, pour être totalement efficace, il faut au moins deux ans. Le métier s'apprend plus sur le tas qu'en formation, parce qu'on n'a pas de formateur digne de ce nom pour ce métier-là » (Plastic_17) ; « ce sont les collègues qui nous montrent, ou alors ils nous laissent nous débrouiller et ensuite ils viennent nous montrer. C'est une formation "sur le tas" acquise avec l'expérience. C'est l'expérience qui fait qu'on intervient plus ou moins vite sur une machine. Après, c'est plus ou moins les mêmes pannes qui reviennent et on sait où chercher » (Plastic_18). Ainsi, la nature de l'activité, le fonctionnement en équipes, le manque de prestataires de formation spécialisés ainsi que

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

l'historique de la formation dans l'entreprise[385] amènent logiquement le personnel de Plastic à recourir à ce mode informel de formation, sans que l'entreprise ne l'ait officialisé ou formalisé.

Enfin, il arrive que, ponctuellement, des **visites d'usines extérieures** soient organisées. Certains opérateurs trouvent ce mode informel et externe de formation très instructif, bien que souvent limité à l'encadrement : « Ce sont les seconds ou les chefs qui le font. Mais je pense qu'on devrait déjà tous avoir fait des visites comme ça. Quand ils y vont, les seconds ou les chefs devraient prendre un opérateur, pour que l'opérateur puisse voir et ensuite expliquer à son équipe » (Plastic_19).

La formation du personnel de Plastic se fait donc essentiellement à partir de modes de formation « classiques », *via* des stages de formation animés par des prestataires externes ou des formateurs internes, même si la formation « sur le tas » fait naturellement partie du quotidien des équipes.

3.2.4.3 Le niveau de décentralisation de la fonction formation

Quel est le degré de décentralisation de la formation chez Plastic ? Est-ce que l'essentiel de la gestion de la formation est centralisé au sein d'un service dédié ou certaines responsabilités sont-elles confiées aux opérationnels ?

Dans le passé, la formation étant peu développée chez Plastic, il n'y avait pas de fonction formation dédiée et celle-ci était tantôt entre les mains de responsables fonctionnels, tantôt entre celles des responsables opérationnels : « Avant c'est passé entre les mains du directeur d'usine, en passant par le responsable qualité, en passant par la responsable du personnel… je dirais que ces cinq dernières années tout le monde a un petit peu géré la formation, mais… bon je pense que pendant une grande période, c'était chaque chef de service qui avait la responsabilité de la formation de son personnel… » (Plastic_03) La fonction formation était alors éclatée/dispersée et, de ce fait, faiblement formalisée. Depuis, la création du poste de responsable formation a permis une recentralisation rapide et complète de la formation et la mise en œuvre progressive de procédures inhérentes au management de la formation

[385] Rappelons que, avant la création de la fonction formation, la formation du personnel se limitait essentiellement à la formation « sur le tas ».

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

(identification des besoins, réalisation du plan de formation, achat des formations, évaluation et suivi des formations, etc.). Cette création de poste, décidée par le directeur général, est justifiée ainsi par le responsable formation : « Pourquoi avoir un responsable formation ? Parce que… il fallait donc que quelqu'un suive ça et uniquement ça, pour centraliser, maintenant le poste est aussi un poste France, parce que dans une société ça ne mobilise pas suffisamment de travail, en tout cas au regard du D.G., pour… pour avoir une personne spécialement chez Plastic. Donc c'est une personne [Plastic France] » (Plastic_03). La gestion de la formation est donc **majoritairement centralisée**, à l'exception d'une partie de l'analyse des besoins qui est réalisée par les managers (à l'aide, notamment, du système d'évaluation du personnel). Sur cette partie, le responsable formation veille à ne pas se substituer aux demandes des managers : « Je fais confiance aux managers. Si j'ai un doute, je vais lui poser les questions pour que… qu'il atteigne un certain niveau de réflexion pour qu'il soit sûr de son coup, si même avec ces questions il est sûr de son coup, et ben on y va. Je ne fais pas le boulot de… Je ne fais pas leur boulot de manager » (Plastic_05).

Enfin, il est à noter qu'aucune partie de la gestion de la formation n'est externalisée ou sous-traitée : toute la gestion administrative de la formation est réalisée en interne, comme l'intégralité de la gestion administrative du personnel.

3.2.5 L'approche budgétaire (*Combien ?*)

Nous allons ici préciser quelle approche budgétaire est retenue pour déterminer les ressources financières allouées à la formation du personnel de Plastic.

Depuis la création de la fonction formation, il y a une volonté très claire de la direction générale de rattraper le retard en mettant en œuvre des actions de formation qui répondent aux besoins en compétences « métiers » des salariés, ainsi que le souligne le responsable formation : « Au jour d'aujourd'hui, je dirais qu'on essaie de faire des formations dont on a besoin au niveau compétences, ce qui est déjà pas mal puisque ça fait 5 % de la masse salariale » (Plastic_05). Cette volonté de répondre aux besoins en compétences par des actions de formation est également soulignée par le directeur d'usine, se référant à l'obligation légale pour évaluer l'importance du budget formation : « Ici le budget est dépassé c'est parce qu'on veut le dépasser, mais c'est parce qu'on a jugé que dans certains cas il fallait former des gens et le budget a été dépassé » (Plastic_07). Le net accroissement du budget formation a ainsi

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

permis la mise en œuvre de formations dont l'objectif global est d'élever le niveau de compétences des salariés et permettre ainsi à l'entreprise de travailler sur des produits beaucoup plus techniques.

Plastic détermine donc son budget formation en fonction des besoins en compétences de ses salariés, adoptant donc **une approche ouverte** à ce niveau.

Les différents éléments de la politique de formation ont donc été présentés en détails. Nous allons désormais nous attacher à décrire et analyser les pratiques de formation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3.3 Les pratiques de formation de Plastic

Cette section sera consacrée à la présentation des **pratiques** de formation de Plastic. Conformément à nos développements théoriques, ces pratiques ont été opérationnalisées à l'aide des cinq piliers de la qualité du système de formation de Meignant (2006, p. 111-123). Pour chacun de ces piliers, un tableau récapitulatif sera proposé et analysé.

Tableau 103. Synthèse du premier pilier de la qualité du système de formation de Plastic

Critères d'évaluation du premier pilier : « Adéquation des services rendus aux besoins »	**Nb de réfs d'encodage**		**Évaluation**
	Non 🔴	**Oui** 🟢	
1. En général, les formateurs internes ou externes sont bien informés, avant un stage, des besoins des participants. 🔴 *Formations mal ciblées (besoins ou niveaux) (10 réfs)* 🔴 *Système d'évaluation du personnel mal utilisé pour individualiser (1 réf)* 🟢 *Formateur externe informé des besoins (1 réf)* 🟢 *Formations bien ciblées (besoins ou niveaux) (4 réfs)* 🟢 *Test de positionnement pré-formation (6 réfs)*	11	11	🔴
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. 🟢 *Entretiens collectifs pré-formation (1 réf)*	/	1	🟢
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. 🟢 *Formation en management décidée par la direction générale (1 réf)*	/	1	🔴
4. La fonction formation est associée au moment opportun aux projets d'investissements, pour définir les besoins en compétences liés à ces projets. 🟢 *Formation associée aux projets des unités (1 réf)*	/	1	🟢
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. 🟢 *Création de modules de formation par les managers (3 réfs)* 🟢 *Montage d'actions de formation à la demande des managers (5 réfs)*	/	8	🟢
Total	2 🔴	4 🟢	🟢

À l'exception de quelques bonnes pratiques permettant aux formateurs d'être bien informés des besoins des participants (ex. information directe du formateur, utilisation d'un test de positionnement), plusieurs salariés déplorent le fait que les formations soient mal ciblées (en termes de besoins ou niveaux). Le responsable formation admet lui-même constituer des groupes de formation en fonction des métiers, sans exploiter complètement les résultats des

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

évaluations du personnel pour individualiser davantage, ce qui nous semble particulièrement pénalisant (d'où une évaluation négative). Concernant l'avant-formation, nous pouvons considérer qu'il y a souvent une concertation entre formés et managers car, s'agissant majoritairement de formations collectives, des entretiens collectifs pré-formation sont organisés afin d'expliquer aux salariés les objectifs de la formation et dans quel cadre celle-ci s'inscrit. Généralement, le responsable formation et les managers y participent. La direction et les managers n'expriment pas particulièrement de besoins de formation à moyen ou long terme, car seule la formation en management a été décidée par la direction générale, celle-ci répondant, de plus, à un besoin à court terme (ce pourquoi nous avons évalué négativement cette dimension). Proche de la direction et des managers, le responsable formation est souvent associé aux projets d'investissements au moment opportun (ex. installation d'une nouvelle machine) et travaille aussi en partenariat avec les managers au montage d'actions de formation visant à améliorer les performances de leur unité. Enfin, le responsable formation n'a aucune difficulté à chiffrer les futurs effectifs de formés, tant pour les formations inter-entreprises que pour les formations internes ou « intra » (car portant sur tout un secteur ou toute une équipe[386]). Ce premier pilier est ainsi évalué **plutôt positivement** et totalise quatre évaluations positives et deux évaluations négatives.

[386] Même si la flexibilité dont il doit faire preuve en matière de planification des formations peut le contraindre à modifier, à la dernière minute, la constitution des groupes de formés, ceci afin de ne pas bloquer la production.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 104. Synthèse du deuxième pilier de la qualité du système de formation de Plastic

Critères d'évaluation du deuxième pilier : « Processus de décision (politiques et plan de formation) »	**Nb de réfs d'encodage**		**Évaluation**
	Non 🔴	**Oui** 🟢	
1. Il existe un document écrit, validé par la direction générale, exposant les orientations générales de la politique de formation. 🔴 *Pas de document écrit présentant la politique de formation (1 réf)*	1	/	🔴
2. Ce document fait clairement le lien entre la politique de formation et les principaux objectifs stratégiques et opérationnels de l'entreprise. 🔴 *Pas de document officialisant le lien entre formation et stratégie (1 réf)*	1	/	🔴
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. 🟢 *Plan de formation pour répondre aux besoins des unités (1 réf)*	/	1	🟢
5. La validation du plan de formation par la direction générale, avant présentation aux partenaires sociaux, fait l'objet d'une réunion spécifique. 🟢 *Présentation du plan de formation à la direction générale (1 réf)*	/	1	🟢
6. Les managers sont préparés et équipés (par exemple par des référentiels de compétences) pour analyser avec chaque salarié les besoins de formation prioritaires. 🟢 *Accompagnement des managers par le responsable formation lors des entretiens (1 réf)* 🟢 *Formation des managers à l'évaluation des compétences (3 réfs)* 🟢 *Référentiels pour aider les managers dans la définition des besoins (7 réfs)*	/	11	🟢
Total	3 🔴	3 🟢	🟠

Bien que le responsable formation travaille à la formalisation de ses méthodes et procédures, il apparaît que les orientations et priorités de formation ne sont pas écrites et précisées dans un ou plusieurs documents. Ainsi, la politique de formation de Plastic n'est pas transcrite dans un document écrit (et, de ce fait, il n'y a pas de formalisation du lien entre celle-ci et les principaux objectifs stratégiques et opérationnels de l'entreprise) tout comme les priorités du plan de formation. Ce même plan de formation est généralement décliné au sein des unités[387], en fonction des objectifs opérationnels de celles-ci, et présenté chaque année à la direction générale au cours d'une réunion dédiée, avant d'être présenté aux partenaires sociaux pour consultation. Enfin, les managers disposent de moyens variés pour analyser avec chaque salarié les besoins de formation prioritaires : un système d'évaluation du personnel présentant des profils de compétences par salarié, une formation à la conduite des entretiens annuels (et, indirectement, à l'évaluation des compétences) et un accompagnement par le responsable

[387] Il est aussi décliné en fonction des établissements, également en fonction de leurs objectifs opérationnels, si l'on raisonne ici au niveau « Plastic France » (et pas uniquement au niveau du site de notre étude de cas).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

formation lors des premiers entretiens. Principalement du fait du manque de formalisation des orientations de formation, ce deuxième pilier comprend donc autant d'évaluations positives que négatives (trois de chaque), ce qui nous amène à l'évaluer comme étant **de qualité moyenne**.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 105. Synthèse du troisième pilier de la qualité du système de formation de Plastic

Critères d'évaluation du troisième pilier : « Production et/ou achat de programmes de formation »	**Nb de réfs d'encodage**		**Évaluation**
	Non 🔴	**Oui** 🟢	
1. Le service formation (et/ou les formateurs internes) possède(nt) des compétences en ingénierie de la formation. 🟢 *Formation des formateurs internes (2 réfs)* 🟢 *Niveau de compétence du responsable formation (2 réfs)*	/	4	🟢
2. L'élaboration d'un cahier des charges préalable à la mise en place d'une formation importante est une pratique courante et maîtrisée. 🔴 *Cahier des charges lacunaire (1 réf)* 🟢 *Rédaction de cahier des charges avec le commanditaire (1 réf)* 🟢 *Rédaction de cahier des charges avec les futurs formés (1 réf)* 🟢 *Travail de plus en plus fréquent sur cahier des charges (2 réfs)*	1	4	🟢
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. 🔴 *Moindre maîtrise des prestations des formateurs externes (5 réfs)* 🔴 *Moindre maîtrise des prestations des formateurs internes (1 réf)* 🟢 *Bonne maîtrise des prestations des formateurs externes (14 réfs)* 🟢 *Bonne maîtrise des prestations des formateurs internes (3 réfs)*	6	17	🟢
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. 🔴 *Sélection de participants non-conformes aux pré-requis (9 réfs)* 🟢 *Sélection de participants conformes aux pré-requis (10 réfs)* 🟢 *Information des clients (3 réfs)* 🟢 *Implication du responsable formation dans le bon déroulement de la formation (3 réfs)*	9	16	🟢
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 solutions. 🟢 *Choix sur catalogue pour les formations basiques (1 réf)* 🟢 *Formations sur-mesure (7 réfs)* 🟢 *Le responsable formation préfère payer plus cher pour des formations sur-mesure (1 réf)* 🟢 *Travail de moins en moins fréquent sur catalogue (1 réf)*	/	10	🟢
6. Des critères clairs de choix des organismes de formation auxquels il est fait appel sont définis. 🟢 *Choix de l'organisme de formation par le responsable formation en concertation avec les managers (1 réf)* 🟢 *Participation des salariés au choix de l'organisme de formation si domaine technique (1 réf)* 🟢 *Plusieurs critères de choix définis (8 réfs)*	/	10	🟢
Total	0 🔴	6 🟢	🟢

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Ce troisième pilier est sans conteste le point de fort de la qualité du système de formation de Plastic : l'équipe formation possède des compétences en ingénierie de la formation (ex. qualification du responsable formation, formateurs internes formés), la rédaction de cahier des charges est désormais une pratique maîtrisée et quasi-systématique (le responsable formation privilégiant le recours au cahier des charges pour la grande majorité des formations), les prestations pédagogiques pour les formations « sur mesure » (internes comme externes) donnent satisfaction aux formés, le responsable formation s'implique fortement dans la conduite de ces mêmes formations (notamment par une présence forte sur le terrain et une information régulière des opérationnels), il travaille de moins en moins fréquemment sur catalogue et préfère travailler avec les formateurs (internes et externes) pour concevoir des formations « sur mesure » (le recours au catalogue n'est justifié que pour des formations « basiques », sans adaptation), et, enfin, le choix des prestataires est fonction de critères bien définis (parfois, avec les managers ou les futurs formés). Ainsi, les six dimensions ayant reçu une évaluation positive, nous pouvons évaluer **très positivement** ce pilier.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 106. Synthèse du quatrième pilier de la qualité du système de formation de Plastic

Critères d'évaluation du quatrième pilier : « Suivi et contrôle »	Nb de réfs d'encodage		Évaluation
	Non 🔴	Oui 🟢	
1. Les moyens et outils de gestion de la formation permettent d'avoir un bon contrôle des dépenses par rapport au budget prévisionnel. 🔴 *Gestion budgétaire à développer (1 réf)*	1	/	🔴
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 respectées. 🔴 *Non respect du planning de formations prévu (1 réf)* 🟢 *Planning tenant compte des contraintes d'activité ou de congé (10 réfs)* 🟢 *Respect du planning de formations prévu (2 réfs)*	1	12	🟢
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.).	/	/	🔴
5. La déclaration fiscale annuelle (24-83) est une formalité administrative simple, ne nécessitant pas de recherches spécifiques de données. 🟢 *Informations complètes sur les coûts des formations (3 réfs)* 🟢 *Réalisation effective de la 24-83 (1 réf)*	/	4	🟢
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 formation. 🔴 *Manque d'indicateurs sur l'impact opérationnel des formations (2 réfs)* 🟢 *Indicateurs d'activités de formation orientés objectifs (2 réfs)* 🟢 *Indicateurs sur l'impact opérationnel des formations (2 réfs)*	2	4	🟢
Total	3 🔴	3 🟢	🟠

En matière de suivi budgétaire, le responsable formation admet manquer d'outils et dit vouloir développer ces aspects de pilotage prévisionnel des coûts. La réalisation de la déclaration fiscale annuelle (24-83) n'en demeure pas moins une formalité administrative, le détail des activités et coûts de formation « historiques » étant bien suivi par le service d'administration du personnel. Les prévisions de planning des formations sont en général respectées, le responsable formation mettant un soin tout particulier à intégrer les contraintes d'activité ou de congé communiquées par l'encadrement. Au niveau des points de progrès, notons le fait que le responsable formation n'effectue pas de retour d'information à ses prestataires, tout du moins de manière formalisée (du fait de l'inexistence d'une procédure d'évaluation « à chaud »), ainsi que l'absence d'indicateurs permettant de s'assurer de la bonne utilisation des moyens dédiés à la formation. En revanche, le responsable formation a construit un certain nombre d'indicateurs de résultats permettant de montrer l'impact opérationnel de certaines

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

formations stratégiques. Avec autant d'évaluations positives que d'évaluations négatives (trois de chaque), ce quatrième pilier est évalué comme étant **de qualité moyenne**.

Tableau 107. Synthèse du cinquième pilier de la qualité du système de formation de Plastic

Critères d'évaluation du cinquième pilier : « Visibilité des résultats »	**Nb de réfs d'encodage**		**Évaluation**
	Non 🔴	**Oui** 🟢	
1. Les managers des participants sont clairement impliqués dans le suivi d'application de la formation. 🔴 *Pas de suivi par le manager post-formation (1 réf)*	1	/	🔴
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. 🟢 *Évaluation annuelle informelle de la satisfaction des managers (1 réf)*	/	1	🔴
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. 🔴 *Évaluation des formations par le système d'évaluation du personnel (5 réfs)* 🔴 *Pas d'évaluation « à froid » formelle (8 réfs)* 🔴 *Pas d'évaluation de l'impact opérationnel des formations (3 réfs)*	16	/	🔴
5. Pour toute action de formation interne importante, un rapport d'évaluation des résultats obtenus est systématiquement diffusé. 🔴 *Pas de communication sur les résultats des formations (2 réfs)*	2	/	🔴
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. 🔴 *Faible exploitation des résultats des évaluations du personnel (4 réfs)* 🟢 *Amélioration des pratiques de formation (1 réf)* 🟢 *Exploitation des résultats des évaluations « à chaud » (2 réfs)* 🟢 *Exploitation des résultats des évaluations du personnel (1 réf)*	4	4	🟢
Total	5 🔴	1 🟢	🔴

L'évaluation n'est pas le point fort du système de formation de Plastic : 1) en général, les managers ne sont pas formellement impliqués dans le suivi du transfert des acquis[388], 2) les salariés formés n'ont pas de retour sur les évaluations « à chaud » (puisqu'il n'y a pas de questionnaire dédié), 3) l'évaluation de la satisfaction des clients internes est rare (une simple évaluation annuelle informelle de la satisfaction des managers), 4) il n'existe pas d'évaluation

[388] Même si, lors des formations internes, les managers sont généralement formés en même temps que leurs équipes ou assurent eux-mêmes la formation. Dans ce cas, ils sont davantage prédisposés à suivre l'application des acquis sur le terrain, même si cela ne fait pas l'objet d'une pratique formalisée et vérifiée.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

« à froid » ciblée[389] et 5) bien que les données soient disponibles, on ne diffuse pas les rapports d'évaluation des actions de formation interne importantes. Aussi, le seul point positif concerne l'exploitation des résultats (issus des évaluations informelles de la satisfaction et du système d'évaluation du personnel) qui permettent, souvent, d'améliorer les pratiques de formation, de mieux cibler les formations et les publics de formés, etc. Ce cinquième et dernier pilier est donc évalué **négativement**, n'ayant qu'une seule évaluation positive contre cinq évaluations négatives.

Ce tableau présente l'évaluation chiffrée de la qualité des pratiques de formation de Plastic.

Tableau 108. Synthèse de la qualité des pratiques de formation de Plastic

Piliers	Non	Oui	Évaluation
Pilier n° 1 : Adéquation des services rendus aux besoins	2 🔴	4 🟢	🟢
Pilier n° 2 : Processus de décision (politiques et plan de formation)	3 🔴	3 🟢	🟠
Pilier n° 3 : Production et/ou achat de programmes de formation	0 🔴	6 🟢	🟢
Pilier n° 4 : Suivi et contrôle	3 🔴	3 🟢	🟠
Pilier n° 5 : Visibilité des résultats	5 🔴	1 🟢	🔴

3.4 Les résultats du système de formation de Plastic

Nous avons identifié **huit** résultats possibles du système de formation de Plastic qui nous donneront des éléments qualitatifs et quantitatifs pour apprécier son niveau de performance.

3.4.1 Évaluation de l'efficacité

L'efficacité du système de formation de Plastic est ici évaluée à l'aide de trois des quatre niveaux du modèle de Kirkpatrick et d'un résultat propre à l'entreprise.

[389] L'utilisation du système d'évaluation du personnel, s'il permet de constater un éventuel accroissement du niveau de compétences, ne permet pas de distinguer précisément quelle action de formation est responsable de l'accroissement de telles compétences (si c'est la formation qui en est responsable, par ailleurs).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3.4.1.1 Niveau 2 : apprentissages

Trois types de déclarations sur les apprentissages réalisés en formation sont distingués selon qu'ils soient absents, partiels ou réels.

Quelques **absences d'apprentissage** (ou apprentissages insuffisants) ont été mentionnées par nos interlocuteurs, tels que ceux-ci : « Mais c'est vrai que c'est limité puisque ce n'est que deux heures par semaine, et pour peu qu'on ne puisse pas y aller, on perd » (Plastic_11) ; « Elles connaissent les grandes lignes d'Excel, Word, la formation a peut-être un peu rafraîchi les idées : sur les 10 choses qu'elles ont vues, elles en ont peut-être retenu une » (Plastic_12). Quelques cas d'**apprentissages partiels** sont également ressortis de nos entretiens, dont voici quelques exemples : « Aujourd'hui, les formations ont quand même un grand rapport avec notre métier, donc ils ne peuvent pas réellement développer de nouvelles compétences, et ce n'est pas non plus un de nos premiers buts. On veut qu'ils s'améliorent dans leur domaine d'activité, mais pas vraiment qu'ils développent des compétences qui leur sont aujourd'hui étrangères. Donc c'est plus un renforcement des compétences, même si la frontière est très étroite entre les deux. Le but c'est qu'avant tout ils améliorent leurs compétences actuelles » (Plastic_07) ; « et selon moi les anciens n'apprennent pas quelque chose, mais on leur rappelle ce qu'ils ont appris les années antérieures, d'autant plus que la formation évolue et diffère au fil du temps par rapport au monde de l'industrie notamment » (Plastic_11) ; « Révisées plutôt, parce que je les avais déjà apprises mais peut-être oubliées, parce qu'on ne les utilise pas forcément tous les jours. Ça permet de raviver la mémoire » (Plastic_18) ; « Ben appris… si un petit peu, parce qu'on a quand même appris sur les autres chariots, mais je veux dire sans plus quoi, je veux dire… » (Plastic_20). Ce sont les **apprentissages réels** qui ont été les plus fréquemment constatés : « aujourd'hui, si on a envoyé les gens en formation "Management", c'est qu'il y avait une grosse carence dans ce domaine, là c'est plus un développement de compétences. Là c'est un exemple flagrant » (Plastic_07) ; « Certains m'ont dit que bien que les formations soient assez courtes, ça les fait réfléchir à leur manière de faire, d'agir etc. et c'est important. Car même si on en est conscient, c'est comme tout : chassez le naturel… » ; « J'étais quelqu'un d'impulsif et on m'a demandé dans mes objectifs d'essayer de travailler mes relations. Le problème c'était que comme je ne pouvais plus m'exprimer comme je voulais, j'avais tendance à ne plus rien dire. Et la formation m'a montré que c'est justement ce qu'il ne faut pas faire » (Plastic_11) ; « Et on a appris énormément de choses l'un de l'autre, parce qu'une formation "Communication" c'est un peu

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

de la psychologie » (Plastic_12) ; « Oui, bah oui, parce qu'en fait il y a des choses que je faisais sans… par mécanisme, sans vraiment comprendre pourquoi, et puis bon là ça a quand même répondu à mes interrogations » ; « on a appris à faire le calcul des congés payés, et ça par exemple je ne savais pas du tout comment ça se calculait » (Plastic_14) ; « C'est aussi une question d'ouverture externe : dans les formations, j'ai rencontré des gens de chez Plastic et je comprends mieux maintenant les exigences de leur service. En communication, je suis allée en formation avec des personnes du laboratoire et j'ai découvert qu'ils avaient des exigences que je ne connaissais pas. C'est déjà une ouverture d'esprit, même si ça ne rentre pas forcément dans la question des formations » (Plastic_15) ; « Au niveau des opérateurs, pour les matières et les produits finis, ils ont aussi une meilleure approche de leur travail, de ce qu'ils font » (Plastic_16) ; « Cette formation nous explique ce qu'on fait sur les machines, parce qu'à l'heure actuelle on ne sait pas ce que l'on fait sur telle machine et pourquoi. Donc ça nous a expliqué ce qu'on faisait, pourquoi on le faisait, ce qu'on faisait avec, un peu tout ça » (Plastic_19) ; « S'il n'y avait pas cette formation, il n'y aurait pas prise de conscience » (Plastic_34).

Avec 36 apprentissages réels, 3 absences d'apprentissage et 7 apprentissages partiels mentionnés, nous pouvons conclure donc à l'efficacité du système de formation de Plastic en matière d'apprentissages.

3.4.1.2 Niveau 3 : comportements

Parfois, les acquis de la formation se sont transformés en comportements nouveaux au travail, mais parfois cela n'a pas été le cas. Trois types de déclarations ont ainsi été identifiés : l'absence de modifications comportementales suite à la formation, une modification partielle ou une modification réelle.

Dans plusieurs cas, nous avons noté l'**absence de modifications comportementales** dans nos entretiens, dont voici quelques extraits : « Quand on pose des questions, les gens savent à quoi c'est destiné, mais qualitativement parlant, on ne peut pas dire qu'on voit grand-chose » (Plastic_11) ; « Je pense que c'est ce qui s'est passé avec elles, elles ont certainement appris des choses qu'elles n'avaient jamais vues, mais elles ne les ont pas réutilisées plus tard, elles les ont donc oubliées. C'est ce que je vois dans leur travail quotidien » ; « Mais je ne pense pas qu'ils soient plus sérieux dans leurs contrôles, plus attentifs et plus motivés, car

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

aujourd'hui on a encore des problèmes de ce côté-là de la part de personnes expérimentées qui ne devraient plus faire ces fautes » (Plastic_12) ; « Enfin ça c'est un exemple dont je ne me sers pas encore, mais qui pourrait un jour me servir » (Plastic_14) ; « Elle a suivi Excel aussi, elle fait la formation en anglais, mais comme elle n'en a pas besoin, elle ne l'applique pas » (Plastic_15). Quelques **modifications comportementales partielles** sont aussi relevées : « Je ne suis pas assurance qualité, je suis technicien, ça m'intéresse évidemment, mais je ne peux pas l'appliquer tous les jours dans mon travail, mais c'est utile à ma connaissance générale et ça me sensibilise un peu plus » (Plastic_12) ; « Et je pense quand même que je me suis améliorée vis-à-vis de certaines personnes, mais par contre j'ai toujours les mêmes problèmes vis-à-vis de certaines autres personnes qui ont un caractère difficile parce que ça n'a pas été assez loin pour moi » ; « Pour Excel, j'ai appliqué ce que j'avais compris » (Plastic_15) ; « Il y a 20 % d'application, et maximum 70 %, selon les circonstances. C'est comme pour les formations en organisation du travail. C'est pas facile de se corriger, de corriger ses défauts » (Plastic_34). Enfin, les **modifications comportementales réelles** (ou, tout du moins, perçues comme telles par nos interlocuteurs) s'avèrent être les plus fréquentes. Voici quelques unes d'entre elles : « et la formation "Management" est un bon exemple. Tous nos chefs d'équipe et une partie de l'encadrement a eu cette formation, et tous les jours j'en vois les effets, j'en mesure les résultats » ; « Depuis qu'il a eu cette formation, les excès de colère qu'il pouvait avoir avant ont aujourd'hui pratiquement disparu et il est de plus en plus constructif. Il y a eu également une sorte d'émulation entre les gens : quand vous avez une population qui fait une formation "Management et communication", quand on fait des réunions avec ces personnes, quand l'un sort du cadre, il est repris par les autres » (Plastic_07) ; « il y avait un problème sur une ligne, il a pris le problème de A à Z, mais je vais te dire mais je m'en suis même pas occupé moi-même ! Alors qu'avant il l'aurait jamais fait quoi » (Plastic_09) ; « Ce qu'on me reproche c'est d'être un peu "rentre-dedans" ou gueuler quand il ne faut pas forcément gueuler. Et quand on a fait la formation, à la fin ça s'est transformé en échanges et il me l'ont dit » (Plastic_11) ; « Sur les autres formations, la formation de formateur je l'ai appliquée forcément, puisque dans la foulée on a formé une quarantaine d'opérateurs, on a formé toutes les équipes, ce sont des équipes de six-sept personnes » ; « Elle m'a permis d'améliorer mon comportement même si je n'avais pas de problème particulier, je me suis amélioré et je le ressens aussi avec les gens qui ont suivi cette formation, les chefs d'équipe, les responsables de service pour lesquels j'ai vu un changement très net dans leur façon de s'exprimer, leur façon d'être, des gens qui avaient tendance à être… pas colériques mais très impulsifs avant la formation… chez ceux là c'est flagrant » (Plastic_12) ; « Même si sur Excel, je ne serai

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

jamais très forte, le peu que j'ai appris me sert quand même beaucoup » (Plastic_15) ; « Il y a trois ans par exemple, je ne vous aurais pas parlé comme ça. Ç'aurait été peut-être plus virulent si on n'avait pas été d'accord sur certains points » (Plastic_16) ; « Mon collègue a été envoyé faire une formation informatique parce qu'il ne connaissait pas grand chose et pour qu'il puisse être autonome. Maintenant, il utilise l'informatique, puisqu'il ne nous appelle plus pour résoudre ses problèmes » (Plastic_18) ; « En tant qu'opérateur, on voit que les chefs quand ils reviennent pendant quelques mois ils sont plus réfléchis, ils réagissent mieux » (Plastic_19) ; « Pour les réunions, on prépare les faits (par exemple, les chiffres, comme ça on reste factuel) et on les présente aux salariés. Avant, on oubliait la documentation et donc ça restait des paroles, sans preuves concrètes et objectives » (Plastic_32) ; « Et bien, je mets en œuvre les trois principes du management que l'on nous a enseignés : déléguer, organiser, contrôler » (Plastic_33). En plus de ces modifications comportementales en contexte professionnel, certains salariés nous ont expliqué avoir tiré profit de la formation **dans leur vie personnelle** : « C'est utile au travail et également ailleurs, c'est une des seules formations qu'on peut appliquer en dehors du travail » (Plastic_12) ; « Je suis plus calme, même chez moi. Ça ne m'a pas servi que dans le cadre professionnel » (Plastic_16) ; « La formation sécurité, j'ai été content de la faire parce que j'ai des enfants et savoir des choses ça peut servir à l'extérieur. Je l'ai surtout fait pour ça » ; « Incendie c'est pareil, on apprend des choses qui peuvent servir aussi bien en entreprise qu'à l'extérieur. Le management c'est pareil, ça me sert aussi bien ici que chez moi » (Plastic_19).

Avec 56 modifications comportementales réelles, 6 modifications partielles et 16 absences de modifications, nous considérons que le système de formation de Plastic est efficace sur le plan du transfert des acquis de la formation.

3.4.1.3 Niveau 4 : résultats

Certains de nos interlocuteurs pensent que les formations influencent les résultats opérationnels, d'autres sont sceptiques.

Le premier impact positif porte sur **l'amélioration de la qualité**. En effet, l'étude de certains indicateurs semble indiquer une corrélation entre le nombre d'heures de formation portant sur la qualité des produits et la diminution dans le temps des réclamations clients et des tonnes de

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

déchets (deux indicateurs « qualité » utilisés par l'entreprise). Le tableau ci-dessous présente les chiffres pour les années 2004 et 2005.

Tableau 109. Lien entre formation et qualité chez Plastic

Indicateurs	2004	2005	Évolution 2004-2005
Heures de formation qualité produits	0	400	+ 400 heures
Nombre de réclamations clients	126	98	- 28 réclamations
Tonnes de déchets	2204	1600	- 604 tonnes

Ainsi, entre l'année 2004 où il n'y avait pas de formations sur la qualité des produits et l'année 2005 où 400 heures de formation ont été dispensées pour l'ensemble des opérateurs concernés, il semble que les résultats soient significatifs d'une année à l'autre. Notons toutefois qu'il ne s'agit que d'une corrélation, sur un nombre limité de données, et non d'une causalité (Le Louarn, 2005), et que ces résultats peuvent être la conséquence d'autres facteurs que les formations sur la qualité des produits[390]. Mais retenons aussi que, dans tous les cas, les objectifs opérationnels (de niveau 4) attribués à la formation ont été atteints, donc que la formation a bien répondu aux attentes des commanditaires.

Le deuxième résultat opérationnel suite aux formations est **la diminution du temps de réparation des machines**. Sans toutefois citer de chiffres précis, c'est le responsable de la maintenance qui fait ce constat suite à ses observations sur le terrain. Cela fait notamment suite à l'accroissement de la polyvalence de ses équipes de maintenance.

Troisième résultat, les formations en sécurité semblent avoir également contribué à **la diminution des accidents de travail**. Pour en attester, le tableau ci-après présente les valeurs de deux indicateurs en 2004 et en 2005 : le nombre d'heures de formation sécurité par salarié et le nombre d'accidents du travail.

[390] L'un des responsables de fabrication nous a ainsi expliqué qu'à chaque type de déchet correspondait fréquemment un certain type de cause : « certaines avec des besoins de formation, d'autres sur des besoins de discussion et d'autres sur des besoins de procédure » (Plastic_16).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 110. Lien entre formation et sécurité chez Plastic

Indicateurs	2004	2005	Évolution 2004-2005
Heures de formation sécurité par salarié	11,3	18,6	+ 7,3 heures par salarié
Nombre d'accidents du travail	35	6	- 29 accidents du travail

Comme pour le lien entre les formations sur la qualité des produits et les indicateurs de qualité, il semble y avoir ici une corrélation entre l'accroissement du nombre d'heures de formation à la sécurité par salarié et la diminution du nombre d'accidents du travail entre 2004 et 2005. Ce résultat est renforcé par le constat du responsable formation qui notait une évolution similaire au début de l'année 2006 : « les courbes descendent depuis février et on a fait les formations en janvier » (Plastic_21). En 2007, lors d'une présentation des résultats de cette recherche à l'encadrement, il a également rappelé que les taux d'accidents du travail (fréquence et gravité) n'avaient cessé de baisser. Le directeur d'usine avait même alors indiqué que l'usine était en-dessous de la moyenne régionale et nationale. Évidemment, comme pour l'exemple précédent, il ne peut s'agir au mieux que d'une présomption de l'impact des formations sécurité, car d'autres facteurs ont pu intervenir. Mais, là encore, nous pouvons, *a minima*, retenir que la formation a bien atteint l'objectif opérationnel qui la justifiait[391].

Le quatrième résultat dû aux formations est un résultat RH[392], il s'agit de **l'amélioration du climat social**. C'est ce qu'a remarqué le responsable formation : « Bon, on avait un problème de climat, qui est plus dû à un problème de communication et d'information. Beaucoup de formations ont permis d'améliorer ce contexte, parce qu'on a donné plus d'informations aux gens, on leur a rafraîchi la mémoire, on leur a donné de nouvelles pistes, et donc ils se sentent plus sereins, donc moins tendus et quand ils sont en situation de stress, ben ils arrivent peut-être à gérer un peu mieux. Et donc moi je pense que la formation a permis d'améliorer le climat, au niveau RH » (Plastic_05). Le directeur d'usine note aussi cette amélioration, notamment en ce qui concerne les relations de travail : « et puis derrière les relations de travail se sont améliorées, on est plus performant au niveau de nos activités quotidiennes et

[391] Cela est d'autant plus important que, du fait du caractère obligatoire des formations sécurité, plusieurs salariés n'avaient pas l'impression qu'elles étaient efficaces, que d'une année à l'autre rien ne changeait. La communication de ces résultats (de niveau 4) pourrait aider à casser les préjugés et les impressions d'inutilité de ces formations.
[392] Pour reprendre la distinction opérée par Le Louarn et Wils (2001, p. 159) entre résultats RH et résultats opérationnels.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

j'en retire un énorme bénéfice » (Plastic_07). Pour l'un des responsables, cela s'est notamment senti sur le plan de la communication : « Donc moi j'ai surtout remarqué en chefs d'équipe ça s'est bien amélioré. Les opérateurs… oui aussi. On a une façon de dialoguer un peu… meilleure aussi. Avant en production, maintenance, c'était toujours… "alors ?", maintenant bon ça va… » (Plastic_09). C'est notamment la formation en management qui est perçue comme ayant servi à améliorer la relation salarié-manager.

Certains interlocuteurs, comme le directeur d'usine, sont sceptiques quant à l'influence des formations sur des résultats opérationnels tels que l'augmentation du chiffre d'affaires ou celle de la productivité : « Non. L'activité est meilleure aujourd'hui, mais je ne sais pas si c'est dû à ça, ça y a peut-être contribué, mais je n'ai pas le sentiment que ce soit uniquement dû à ça » (Plastic_07). Même scepticisme chez le directeur de production concernant l'impact de la formation sur la diminution du taux de déchets : « Aujourd'hui pas trop, parce que c'est difficilement quantifiable. Sur un ou deux ans, on verra si on a eu moins de retours clients ou moins de déchets, ou plus du tout de déchets, et s'il n'y a plus de déchets, ce sera peut-être parce qu'ils ont arrêté des fabrications plus rapidement et que derrière on n'a donc pas eu la réclamation chez le client. C'est ce qu'il faudrait évaluer dans un an » (Plastic_11). Enfin, d'après l'un de nos autres interlocuteurs, chargé des questions de qualité, la formation n'aurait pas non plus contribué à la diminution des retours clients suite à des formations pourtant dédiées à l'atteinte de cet objectif : « Je pense que les gens ont davantage appris sur l'utilisation de nos produits, des choses comme ça, mais ils n'ont pas été conscients selon moi qu'on faisait cette formation pour qu'ils s'améliorent. Je suis un peu déçu du résultat » (Plastic_12).

Avec 13 déclarations attestant d'un impact opérationnel des formations, contre seulement 3 déclarations relatives à un impact faible ou nul, nous pouvons conclure à l'efficacité du système de formation de Plastic au niveau 4.

3.4.1.4 Résultat propre à Plastic

Enfin, dernier résultat, nous pensons que la formation en général a permis d'**élever le niveau de compétence global du personnel**. Plus que la conséquence d'une formation en particulier, ce résultat ferait suite à la création de la fonction formation chez Plastic et au développement d'une politique de formation orientée sur les métiers de l'entreprise. Le tableau suivant

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

présente l'accroissement dans le temps de la note moyenne attribuée aux compétences « métiers » des salariés (*via* le système d'évaluation du personnel alors mis en œuvre).

Tableau 111. Lien entre formation et développement des compétences chez Plastic

Indicateurs	1re évaluation	2e évaluation	Évolution
Heures de formation « métier » par salarié	0	4,3	+ 4,3 heures de formation « métier » par salarié
Note moyenne des salariés sur le critère « métier » (sur 20)	16,15	18	+ 1,85 de note moyenne

Sans nier les possibles biais inhérents à ce type d'évaluation[393], ces chiffres semblent donc indiquer que les actions de formation mises en œuvre depuis la structuration de la fonction formation ont développé les compétences du personnel, donc que le système de formation a été efficace dans l'atteinte de cet objectif.

Le tableau ci-après synthétise, de façon chiffrée, les différentes dimensions de l'efficacité du système de formation de Plastic. Nous y insérons également quelques éléments d'évaluation.

Tableau 112. L'efficacité du système de formation de Plastic

Dimensions de l'efficacité	Nombre de références d'encodage			Évaluation
	Négatif [-]	Partiel [+/-]	Positif [+]	
Niveau 2 – Apprentissages	3	7	36	●
Niveau 3 – Comportements	16	6	56	●
Niveau 4 – Résultats	3	/	13	●
Niveau de compétence global du personnel	/	/	2	●
Total	0 ●	0 ●	4 ●	●

Au vu de la nette supériorité des résultats positifs pour chacune des dimensions de l'efficacité identifiées, nous pouvons affirmer que le système de formation de Plastic est **très efficace**.

[393] Comme une possible notation « généreuse », les responsables hiérarchiques pouvant surévaluer les compétences de leurs équipes en ayant conscience de l'impact sur leur rémunération.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3.4.2 Évaluation de l'efficience

D'après nos indicateurs (relatifs à l'activité de formation et à la maîtrise de ses coûts), le système de formation de Plastic est plutôt efficient, c'est-à-dire que ses résultats sont proportionnels aux ressources qu'il consomme.

3.4.2.1 L'intensité de l'activité de formation

Deux indicateurs caractérisent l'activité de formation chez Plastic et son évolution dans le temps. Le premier est le **nombre moyen d'heures de formation par salarié formé** qui s'élevait en 2005 à 18,52 heures (bilan de formation 2005). Cette valeur est assez proche de ce qui est prévu annuellement dans le cadre du DIF, mais ici ce n'est pas tant la valeur intrinsèque de l'indicateur qui compte que sa contextualisation. N'oublions pas que, avant 2005, l'activité de formation était quasiment inexistante chez Plastic. Des efforts sérieux ont donc été réalisés afin qu'un formé suive, en moyenne, presque trois jours de formation par an. Du fait de ces efforts de formation (pour « combler le retard »), **le nombre d'heures de formation** a sensiblement augmenté entre 2005 et 2006, comme le montre ce tableau.

Tableau 113. Évolution du nombre d'heures de formation chez Plastic entre 2005 et 2006

Indicateurs	Années		Évolution 2005-2006
	2005	2006	
Total du nombre d'heures de formation	2 702	2 938,5	+ 236,5

Conformément à la volonté de l'entreprise de rattraper le retard en matière de formation, la création du poste de responsable formation et le triplement du budget formation ont permis d'accentuer encore les efforts de 2005 en accroissant les heures de formation du personnel en 2006.

3.4.2.2 La maîtrise des coûts de formation

Nous avons également pu relever quelques pratiques de gestion favorisant l'efficience du système de formation de Plastic. La première d'entre elles est relative à **la prise en charge**

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

importante des coûts par l'OPCA[394]. Ainsi, des appels de fonds en 2008 et en 2009 établis auprès de l'OPCA ont occasionné une prise en charge régulière des coûts de formation. La prise en charge par l'OPCA représente ainsi un pourcentage important du budget formation, comme l'explique le responsable formation : « J'estime ça entre 20 et 30 % : aujourd'hui, j'arrive à aller chercher entre 20 et 30 % de subventions sur mon coût, j'arrive donc à diminuer mon coût de 20 à 30 % » (Plastic_21). Cette prise en charge est rendue possible grâce aux bonnes relations entretenues avec l'OPCA et à la mutualisation : « Parce que tout le monde ne fait pas son 0,9 % et parce que beaucoup payent et la mutualisation fait qu'on arrive à récupérer de l'argent » (Plastic_21). Bien que cette prise en charge soit déjà importante, le responsable formation est conscient de ses marges de progression : « je gagne 0,5 % de la masse salariale et je ne suis vraiment pas à fond parce que je suis obligé d'être réactif et parfois quand j'appelle, on me dit que ce n'est pas possible de rajouter. Je n'optimise pas » (Plastic_21).

Deuxième pratique de gestion identifiée comme pouvant influencer l'efficience du système : **le recours au DIF**. Les demandes sont encore peu nombreuses et le responsable formation a tardé à prendre le problème à bras-le-corps, d'où une politique assez attentiste. Il commence toutefois à modifier ses pratiques en essayant de systématiser le recours au DIF : « Je concilie avec les gens quand ils veulent bien prendre leur DIF. Le peu de formations qu'on a faites en DIF cette année, ce sont des formations d'anglais ou de management où j'ai demandé aux gens de prendre leur DIF et ils ont accepté, mais s'ils avaient refusé je n'aurais pas été plus loin » (Plastic_21). À terme, son objectif est qu'il n'y ait plus une formation hors DIF, donc que les compteurs DIF « alimentent » entièrement le plan de formation (Plastic_30).

Enfin, un point faible à souligner en termes de pratiques de gestion est **la non-utilisation des aides au financement**. En effet, bien qu'il travaille beaucoup avec l'OPCA, le responsable formation ne sollicite pas les aides régionales : « Je pense que pour avoir des aides de la région, il faudrait faire des investissements matériels et des engagements en termes d'emplois pour avoir des subventions. Il faut dire : "on achète trois machines, on va embaucher tant de personnes, est-ce que vous voulez bien nous aider à les former ?" Ce sont des actions politiques » (Plastic_21). Au vu des montants généralement disponibles, le montage de ces

[394] Comme mentionné précédemment, l'OPCA de Plastic est le Forthac.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

dossiers devrait permettre à Plastic d'accroître encore les moyens de financement de ses actions de formation.

Le tableau suivant synthétise les différentes dimensions de l'efficience identifiées suite à l'étude du système de formation de Plastic.

Tableau 114. L'efficience du système de formation de Plastic

Dimensions de l'efficience	Nb de réfs d'encodage		Évaluation
	Négatif [-]	Positif [+]	
Nombre moyen d'heures de formation par salarié formé	/	1	🟢
Évolution du nombre d'heures de formation	/	2	🟢
Prise en charge des coûts par l'OPCA	/	16	🟢
Recours au DIF	3	2	🔴
Utilisation des aides au financement	1	/	🔴
Total	2 🔴	3 🟢	🟢

Au vu de ces résultats, nous considérons le système de formation de Plastic comme étant **plutôt efficient** car délivrant une forte activité de formation tout en maîtrisant ses coûts. Ceux-ci pourraient toutefois être réduits si certaines pratiques de gestion étaient adoptées.

3.4.3 Évaluation de l'équité

Évaluer le degré d'équité du système de formation de Plastic consiste à questionner l'égalité de traitement des salariés vis-à-vis de la formation, principalement en matière d'**accès** à la formation et de prise en compte des **besoins** de formation. Ce sont ces éléments qui seront ici énumérés pour évaluer le degré d'équité de ce système.

3.4.3.1 L'accès à la formation

Nous pouvons constater **une égalité d'accès à la formation en général**, au sens où tous les salariés, sans distinction de métier ou de service d'appartenance, peuvent accéder à la formation. C'est ce qu'affirme le responsable formation : « Y a pas un service où on peut me

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

dire “on n’a pas eu de formation depuis un an et demi, deux ans.” Alors bien sûr, en fonction des projets, y en a qui en ont fait l’année dernière qui en feront pas cette année ou qui en feront moins, etc., mais tout le monde est touché » (Plastic_03). Cela est aussi renforcé par le fait que, pour le secteur production par exemple, les formations touchent l’ensemble des membres d’une équipe, comme l’explique le directeur de production : « Les formations qu’on a faites sont des formations pour tout le monde, c’est-à-dire qu’on n’a pas décidé que dans une équipe, il y en a un qui allait la faire. Aujourd’hui, ils sont polyvalents, ils travaillent sur toutes les lignes, et si on le fait pour 10, il faut le faire pour tout le monde » (Plastic_11). Il est à noter que, d’après l’une des salariées, avant la création du poste de responsable formation, ce sont surtout les cadres qui pouvaient bénéficier de formations (Plastic_15). Au sujet des salariées justement, donc des femmes de l’entreprise, les chiffres du bilan de formation 2005 semblent indiquer **l’absence de discrimination d’accès à la formation au niveau du genre** (homme/femme), notamment du fait d’une faible féminisation de la population de salariés.

Faut-il en conclure que Plastic est une entreprise modèle en matière d’accès des salariés à la formation ? Non, car il s’agit là d’un idéal de façade, de l’aveu même du responsable formation. C’est ainsi que sur 90 salariés, ce dernier relève le cas de quatre d’entre eux qui n’auraient pas suivi de formations depuis plusieurs années. Il mentionne principalement **l’absence de formations pour des salariés plus âgés** : « Allez, si on en prend quatre, je dirais sur trois c’est pour des raisons de personnes qui sont en fin de carrière, à qui il reste… un an voire deux ans et… j’ai été leur proposer, “est-ce que vous avez un besoin, est-ce que vous avez besoin de quelque chose”, et ils m’ont dit “bon ben j’ai bientôt quarante ans de cotisation, ça fait vingt-cinq ans que je fais le même poste…” … c’est des gens qu’on laisse tranquille. C’est des gens qu’on laisse tranquille parce qu’eux-mêmes n’ont pas envie d’aller apprendre de nouvelles choses alors qu’ils sont proches de la retraite » (Plastic_05). Ce manque de motivation à se former des salariés plus anciens est aussi souligné par le responsable de maintenance : « Je vais dire, les personnes qui sont assez… presque à l’âge de la retraite, on va pas les envoyer en formation » ; « Non, elles ne demandent pas à y aller. C’est plutôt… elles veulent être tranquilles » (Plastic_09). Ce possible déficit de motivation à se former n’est toutefois pas une raison pour écarter, de façon plus ou moins consciente, des salariés du « renouveau » de la formation chez Plastic. Le témoignage d’un autre responsable laisse entendre que cette situation n’est pas récente et qu’une forme de « fatalisme » s’est progressivement installée dans les pratiques de GRH, plus largement : « Elles ont fait une formation informatique qui a été utile parce qu’elles en avaient besoin,

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

mais je ne suis pas persuadé qu'elles aient appris beaucoup de choses ou qu'elles puissent l'appliquer ici. À leur niveau, il n'y a pas de formation prévue. Elles ont assisté à la formation sur les contrôles, mais c'est leur travail, donc c'était juste un rafraîchissement. Et il n'y a pas grand-chose qui les intéresse, elles sont peut-être moins motivées, ce sont deux personnes qui sont proches de la retraite, je précise. On essaie quand même de les pousser un peu, mais historiquement, je pense qu'elles ont toujours été un peu écartées, elles sont restées au second plan. De toute façon, elles connaissent très bien leur métier, elles ne sentent pas utile d'en connaître plus, puisqu'elles sont à cinq ans de la retraite » (Plastic_12). L'âge ou l'ancienneté ne sont pas les seuls critères de discrimination, car nous pouvons aussi noter **des différences d'accès à la formation selon les catégories de personnel** (notamment entre ouvriers et cadres). Ainsi, même si les chiffres obtenus montrent que toutes les catégories sont formées, le responsable formation admet des écarts tout en exprimant son souhait de les résorber : « L'objectif de mon plan, c'est donc déjà de rétablir un équilibre entre ETAM[395]/ouvriers et encadrement/cadres, parce que chez nous, comme dans beaucoup d'entreprises, il y a beaucoup plus de formations pour les cadres que pour les ouvriers et les ETAM. Il faut donc déjà rétablir un équilibre et pouvoir proposer des formations aux ouvriers qui soient suffisamment intéressantes pour pouvoir en retirer quelque chose » (Plastic_21). Selon lui, la cause principale tient justement à la faiblesse de l'offre de formation disponible : « On n'a malheureusement pas suffisamment d'offres de formation pour les ouvriers. Mises à part des formations internes, je ne peux pas leur proposer grand-chose » (Plastic_03).

Le système de formation de Plastic est donc moyennement équitable en ce qui concerne l'accès des salariés à la formation car, s'il est vrai que tout le monde peut être formé, certaines catégories de personnel demeurent privilégiées.

3.4.3.2 Le traitement dans le processus de formation

Nous avons aussi identifié **une inégalité de traitement** en ce qui concerne **l'identification des besoins de formation**. Le responsable formation, qui nous expliquait mener des entretiens exclusivement avec les managers lors de la phase de recueil des besoins, en avait lui-même pris conscience au moment où nous lui posions la question : « Ben je dirais que c'est son responsable qui *drive* quasiment complètement ce dont il a besoin quand c'est un

[395] Employés, techniciens et agents de maîtrise.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

personnel ouvrier. Alors pourquoi, c'est pas une question de faire des castes, c'est que… on descend… je descends peut-être pas suffisamment loin dans la hiérarchie pour aller voir les gens, c'est-à-dire que j'ai leur avis sur le terrain mais il n'y a rien de formalisé. Je leur demande, je sais un petit peu ce qui leur faut, mais ils sont pas directement impliqués dans le choix d'un organisme ou dans le cahier des charges des formations… ça c'est peut-être le point faible » (Plastic_05). Les salariés non-cadres (et notamment les opérateurs) n'ont donc pas réellement la possibilité de faire remonter leurs éventuels besoins de formation[396] ce qui, sur ce point, rend le système inéquitable.

Le tableau suivant récapitule les différentes dimensions de l'équité pour le système de formation de Plastic.

Tableau 115. L'équité du système de formation de Plastic

Dimensions de l'équité	Nb de réfs d'encodage			Évaluation
	Négatif [-]		Positif [+]	
Égalité d'accès à la formation (en général)	/		5	🟢
Égalité d'accès à la formation (par âge-ancienneté)	4		/	🔴
Égalité d'accès à la formation (par genre)	/		1	🟢
Égalité d'accès à la formation (par catégorie)	2		2	🟠
Égalité de traitement dans le processus de formation	1		/	🔴
Total	2 🔴	1 🟠	2 🟢	🟠

Le système de formation de Plastic est donc **moyennement équitable**. Si l'ensemble des salariés ont accès à la formation (quelle que soit leur unité d'appartenance), il apparaît que les cadres sont davantage formés que les ouvriers et que les salariés les plus âgés sont quelque peu mis de côté. De plus, le processus de formation ne permet pas à tous les salariés de participer activement à la définition de leurs besoins de formation, contrairement aux managers qui bénéficient d'une plus grande liberté à ce niveau.

[396] Comme expliqué précédemment, le dispositif d'analyse des besoins mis en œuvre chez Plastic prévoit un temps d'expression des besoins de formation par les salariés eux-mêmes, mais dans les faits ce sont davantage les managers, *via* le système d'évaluation du personnel, qui définissent les demandes de formations.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3.4.4 Évaluation de l'équilibre

Le système de formation de Plastic est moyennement équilibré. Deux indicateurs nous permettent de l'affirmer : le rapport entre formation interne et formation externe, et la variété de l'offre de formation.

3.4.4.1 Le rapport entre formation interne et formation externe

Il y a **déséquilibre entre formation interne et formation externe**. Précisément, la répartition chez Plastic est la suivante : 17 % de formation interne et 83 % de formation externe. Or, cette situation n'est ni souhaitée, ni souhaitable, comme nous l'explique le responsable formation : « C'est pas voulu, le 17 est pas forcément voulu. Pourquoi, parce que dans notre métier on a extrêmement de mal à trouver des formations externes sur notre métier […]. Donc si on retourne la question, pourquoi on fait beaucoup plus d'externe, pour l'instant, tout ce qui est… tout ce qui est projets de formations externes, c'est parce que c'est de l'acquisition de nouvelles compétences qui sont pas présentes dans l'entreprise. Donc compétences communication, compétences management, compétences maintenance, compétences gestion des stocks… c'est des choses qu'on va chercher ailleurs parce qu'aujourd'hui, que ce soit dans le groupe ou même chez Plastic, on a personne qui connaît tel ou tel type de… ou alors si, il connaît ses pratiques, mais il ne va pas faire de formation interne parce qu'il ne maîtrise pas la technique de formation » (Plastic_05). Ainsi, Plastic souhaite développer la formation interne, du fait de la faiblesse de l'offre de formation externe, mais manque encore de ressources humaines pour ce faire. Le système de formation de Plastic est donc, ici, déséquilibré.

3.4.4.2 La variété de l'offre de formation

Selon les documents consultés, la catégorisation des actions de formation varie. Ainsi, le plan de formation 2007 regroupe les formations en neuf domaines (finances/comptabilité, informatique, ressources humaines, logistique[397], management/gestion de projets[398], langues[399], technique et extrusion, hygiène/sécurité, maintenance) alors que celui de 2009 les

[397] Dont les formations visant le CACES Cariste.
[398] Dont une formation de formateurs.
[399] Certaines formations en anglais sont morcelées (ex. 50 heures à raison de 1,5 à 2 heures par semaine).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

distingue en quatre grandes catégories : les formations stratégiques (ex. management, paie, logiciel, sécurité CHSCT, hydraulique, cariste et test CACES 1 et 3), les formations internes (contrôle de gestion, produits, machines), les formations DIF (gestion du stress, bureautique Excel et Word) et les formations obligatoires (recyclage SST, recyclage incendie). Quelle que soit la catégorisation retenue, nous pouvons affirmer que **l'offre de formation est très variée** car portant sur l'ensemble des métiers de l'entreprise. Ce constat est renforcé à la lecture de l'offre de formation DIF, également étendue[400]. Le seul bémol est que les formations sont surtout centrées sur les besoins à court terme, ce que confirme le responsable formation : « Au jour d'aujourd'hui, je dirais qu'on essaie de faire des formations dont on a besoin au niveau compétences, ce qui est déjà pas mal puisque ça fait 5 % de la masse salariale, mais on n'a pas… j'ai pas de budget pour ces autres formations, ou en tout cas c'est pas dans la pratique » (Plastic_05). Contrainte budgétaire mise à part, cette orientation sur le court terme se justifie par le fait que les efforts de formation sont surtout concentrés sur le « colmatage de brèches », Plastic étant une entreprise ayant vécu longtemps sans véritable politique de formation. Globalement, nous notons donc un bon équilibre du système de formation en matière de variété de l'offre de formation.

Le tableau ci-après reprend les dimensions de l'équilibre du système de formation de Plastic.

Tableau 116. L'équilibre du système de formation de Plastic

Dimensions de l'équilibre	**Nb de réfs d'encodage**		**Évaluation**
	Négatif [-]	**Positif [+]**	
Équilibre formation interne-externe	1	/	🔴
Variété de l'offre de formation	1	7	🟢
Total	1 🔴	1 🟢	🟠

[400] Les formations prévues au titre du DIF touchent des domaines variés, y compris des formations obligatoires (pour le personnel non cadre) : soudage, maîtriser les fondamentaux du management, CACES niveaux 1-2-3-4-5, la gestion des conflits, contrôler son stress pour renforcer son efficacité personnelle, anglais (parlé, écrit), CACES, Excel, etc. Le livret de présentation du DIF précise aussi que « La liste des formations proposées n'est pas exhaustive », incitant les salariés ayant une demande particulière à prendre contact avec le responsable formation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Le système de formation de Plastic est donc **moyennement équilibré**. S'il offre des formations relativement variées, il apparaît que l'équilibre entre formation interne et formation externe ne soit pas optimal.

3.4.5 Évaluation de l'engagement

Le système de formation de Plastic ne conduit pas à un engagement profond des salariés à l'égard de la formation. Quatre indicateurs nous permettent de l'affirmer : le recours au DIF, la communication en matière de formation, l'absentéisme en formation et le recours à la formation hors temps de travail.

3.4.5.1 Le recours au DIF

Nous pouvons noter en premier lieu **le faible recours au DIF**, ainsi que le constate le responsable formation : « Aujourd'hui je dirais qu'il y a eu peut-être 5 personnes sur 90 qui sont venus me parler de ça, je leur ai donné toutes les informations, toute la documentation. Derrière j'attends toujours un courrier pour me demander la formation, etc., le courrier de demande de DIF en fait… Et à chaque fois que je leur donnais les infos, y a jamais eu de suite derrière, pour l'instant » (Plastic_05). La cause probable de ce faible intérêt des salariés tient probablement au choix, de l'aveu même du responsable formation, « de faire l'autruche » (Plastic_21), même si des efforts récents ont été réalisés (comme la conception d'un livret de présentation du DIF). Il voit aussi deux autres explications : « Les gens ne sont pas motivés pour utiliser le DIF parce que j'ai l'impression que le DIF se vit comme étant un moyen de faire de la formation si mon entreprise est incapable de m'en proposer. Et comme j'arrive à proposer un minimum de formations intéressantes ou qui correspondent à leur métier, ils n'utilisent pas leur DIF » ; « Mais aujourd'hui, ce ne sont pas des gens qui ont un niveau d'ouverture suffisamment élevé pour avoir la volonté de me faire une demande de DIF » (Plastic_21). Il n'empêche que cette politique « passive » sur le DIF ne permet pas d'attiser la curiosité du personnel et l'envie de saisir certaines opportunités (en dehors des formations centrées strictement sur leur métier).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3.4.5.2 La communication en matière de formation

Nous avons aussi pu remarquer un **manque d'information des salariés sur les formations**. Si le responsable formation ne manque pas d'aller sur le terrain pour informer sur la mise en œuvre des formations (depuis l'analyse des besoins jusqu'à l'évaluation de la satisfaction des salariés et des managers), au vu des propos de l'un de nos interlocuteurs, il semble que certains salariés ne soient pas suffisamment informés quant aux dispositifs de formation existants (dont le DIF) et au fonctionnement de l'entreprise sur les questions de formation : « Je voudrais connaître les fréquences des formations, si on a le droit à une formation tous les ans, tous les deux ans, si on a le droit à 40 heures, si on peut faire des formations de deux jours par exemple, par exemple une formation incendie. On n'est pas informé. Enfin moi, ayant fait une formation, je ne sais pas si j'ai le droit d'en redemander une cette année. Le sachant, je pourrais en redemander une autre. Sinon, je ne redemanderais pas, ça ne servirait à rien de demander. On ne sait pas s'il y a une enveloppe allouée par personne » (Plastic_18). Il semble donc qu'un travail d'information générale soit à mener si l'on souhaite que les salariés prennent davantage en mains leur formation.

3.4.5.3 L'absentéisme en formation

Le faible engagement des salariés se traduit par leur **absentéisme en formation**. Peu de temps avant la création du poste de responsable formation, le personnel était très peu assidu aux formations. Depuis, d'après le directeur d'usine, la situation a évolué dans le bon sens : « Je le vois par un indicateur relativement simple, ce sont les participants, car quand on organise une formation et qu'il y a 100 % de participants, et des personnes qui font même des efforts pour se déplacer, c'est un bon indicateur. Sur certains sites du groupe, il est arrivé que sur cinq-six participants, il n'y en avait qu'un. Ça dénote de l'intérêt porté par les intéressés à la formation » (Plastic_07). Aussi, même si ces données sont encourageantes, il reste encore beaucoup à faire pour lutter contre cet absentéisme chronique en formation. C'est ainsi que plusieurs salariés et responsables notent des problèmes d'assiduité lors des formations internes, essentiellement celles organisées en dehors des heures de travail : « Les formations obligatoires sont faites pendant les heures de travail, mais les formations "produits finis" sont des formations en dehors des heures de travail et ce n'est pas l'idéal. Donc il y a des gens qui ne sont pas pour et dans ce cas-là ils ne viennent pas » (Plastic_11) ; « Car il me semble que les formations qu'on avait faites pour les opérateurs étaient en dehors du temps de travail et il

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

y avait eu des histoires. Le taux de participation à cette formation n'avait pas été extraordinaire à cause de ça » ; « Au niveau des opérateurs, puisque une bonne moitié n'y a pas été, il n'y pas eu de plainte de ce côté-là, ils se sont plutôt faits engueuler de ne pas y être allés : ils étaient demandeurs à la base, et finalement il y a eu de l'absentéisme. Je suis persuadé que la cause principale de cet absentéisme c'est le fait que ce soit en dehors du temps de travail » (Plastic_12) ; « Dès qu'on part après le boulot, ça les intéresse plus. C'est pour ça qu'à des moments, quand on a fait des formations sur ce qu'on demandait nous, sur la qualité, sur ce qui sert à la production, tout le monde est d'accord, mais quand on dit que c'est après le boulot, ben dans l'équipe y en a… sur cinq y en a que deux qui viennent ou trois. En général c'est comme ça » (Plastic_13). Il ressort de ces quatre témoignages que la cause principale de l'absentéisme est le fait qu'elles se déroulent en dehors du temps de travail.

3.4.5.4 Le recours à la formation hors temps de travail

Plusieurs témoignages soulignent le problème des formations dispensées hors du temps de travail pour favoriser l'assiduité des salariés : « ils sont levés depuis 4 heures du matin et ils doivent rester jusqu'à 16 heures, donc ce n'est pas évident. Je pense que c'est plus ça qui les gêne et en plus, ils sont moins réceptifs l'après-midi que le matin » (Plastic_11) ; » Quelques fois, on nous fait faire des formations l'après-midi et quand on est en poste du matin et qu'on se lève à 3 h 30, 4 h du matin, on n'est plus réceptif l'après-midi » (Plastic_17) ; « Pour beaucoup, c'est ennuyeux de venir pendant leurs heures de repos. Là-dessus la direction doit faire un effort aussi et s'arranger pour que ce soit pendant nos jours de travail. Comme on a toujours ce problème de sous-opérateurs, la direction préfère que les gens viennent pendant leur repos pour faire les formations, et certains sont contre » (Plastic_19). De toute évidence, l'organisation des formations en dehors du temps de travail (soit après les heures de travail, soit durant les journées de repos) ne favorise pas l'engagement des salariés dans la formation : en plus de générer de l'absentéisme en formation, cela peut influencer négativement leurs réactions vis-à-vis de la formation (niveau 1 de Kirkpatrick) et leur possibles apprentissages (niveau 2), étant moins réceptifs après leurs heures de travail. Il est toutefois possible que cette organisation évolue, aux dires du responsable formation[401].

[401] Lors de la présentation des résultats préliminaires de notre recherche à l'encadrement, ce point ayant été soulevé, le responsable formation projetait d'y mettre fin.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Le tableau ci-après synthétise les dimensions de l'engagement des salariés envers la formation induites par le système de formation de Plastic.

Tableau 117. L'engagement du système de formation de Plastic

Dimensions de l'engagement	Nb de réfs d'encodage		Évaluation
	Négatif [-]	Positif [+]	
Recours au DIF	6	/	●
Information sur les formations	2	/	●
Absentéisme en formation	6	2	●
Recours à la formation hors temps de travail	12	1	●
Total	4 ●	0 ●	●

Force est de constater que le développement de l'engagement des collaborateurs dans la formation est **un point faible** du système de formation de Plastic. Concrètement, cela se traduit par une faible mobilisation des salariés dans l'exercice du DIF et un absentéisme chronique en formation, dont les causes sont probablement un manque d'informations sur les formations et le recours fréquent à la formation en dehors du temps de travail.

3.4.6 Évaluation de la conformité

Afin d'évaluer le degré de conformité du système de formation de Plastic, nous avons relevé trois types de conformité (ou non-conformité) : la conformité légale, la conformité normative et la conformité du processus de formation.

3.4.6.1 La conformité légale

Huit éléments conformes au cadre légal français de la FPC ont ici été identifiés :

- **La communication sur le DIF** : après s'être limité au minimum légal, justement, en matière de communication sur le DIF, le responsable formation de Plastic a entamé une communication plus active, notamment par la remise aux salariés d'un livret de présentation du DIF.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- **L'affichage des procès-verbaux de CE sur la formation** : les procès-verbaux des réunions avec le comité d'entreprise sont affichés dans les ateliers et comprennent, entre autres, les informations sur la formation.
- **Le paiement ou la récupération des heures de formation hors temps de travail (HTT)** : lorsque les salariés suivent des formations hors temps de travail (après leur journée de travail ou durant les jours de repos), les heures correspondantes sont payées ou récupérées (repos compensateur), comme l'explique un opérateur : « Ça dépend, soit on récupère, soit c'est payé, on peut choisir. Parfois on quitte le poste, c'est une autre équipe qui nous remplace, donc là ce n'est pas payé ; c'est payé que quand on est en repos » (Plastic_19).
- **La présentation au CE du bilan de formation annuel** : chaque année, le bilan de formation annuel est présenté au comité d'entreprise.
- **La présentation au CE du plan de formation** : le plan de formation est présenté chaque année au comité d'entreprise.
- **La catégorisation des actions de formation** : la typologie des actions de formation définie par le cadre légal de la FPC est bien respectée chez Plastic.
- **Le suivi des formations réglementaires** : depuis l'arrivée du responsable formation, Plastic veille au fait que ses salariés suivent les formations obligatoires, telles que les classiques formations du domaine de la sécurité, les permis caristes (CACES) et leur renouvellement, ou encore des formations obligatoires spécifiques au secteur d'activité. Le responsable formation nous en donne un exemple : « parce qu'on commence à travailler sur certains… sur pas mal de produits qui sont destinés au contact alimentaire. Par exemple, le mois prochain y a une formation "Réglementation pour les matériaux en contact avec l'alimentaire" » (Plastic_06).
- **La formation des membres du CE** : Plastic satisfait bien à son obligation de formation des membres du comité d'entreprise.

Le système ne se conforme pas aux lois sur un seul point identifié : chez Plastic, **on ne respecte pas la procédure de demande de DIF**. À ce sujet, le responsable formation nous a dit : « Le peu de formations qu'on a faites en DIF cette année, ce sont des formations d'anglais ou de management où j'ai demandé aux gens de prendre leur DIF et ils ont accepté, mais s'ils avaient refusé je n'aurais pas été plus loin » (Plastic_21). Le DIF qui est, comme son nom l'indique, un droit à la formation du salarié, doit normalement être mobilisé par celui-ci. Or, cette manière de faire tend à lui « forcer la main », ce qui n'est pas conforme à ce

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

que prévoit le cadre légal de la FPC. Ce point de non-conformité mis à part, nous concluons donc à la conformité légale du système de formation de Plastic.

3.4.6.2 La conformité normative

Avant la création du poste de responsable formation, Plastic, certifiée ISO 9001 v2000, avait reçu de nombreuses critiques relatives au manque de formation des salariés et à l'absence d'une gestion des compétences, ceci à l'occasion d'un audit de certification. Ces faiblesses furent aussi mises en exergue par certains clients lors de leurs propres audits. Ce qui était une non-conformité est devenue depuis un axe de travail majeur du responsable formation, d'où l'élaboration du système d'évaluation du personnel qui a permis de satisfaire aux exigences de la norme ISO 9001 version 2000 en matière de GRH. Le témoignage du responsable qualité précise les éléments : « On a passé du temps avec [le responsable formation] sur ça, sur tout ce qui est évaluation, sur tout ce qui a été fait, pourquoi, sur la polycompétence des gens et surtout sur l'évaluation post-formation. C'est important et ça répond aux critères de la norme, c'est non négligeable. Donc ça va dans le bon sens » (Plastic_10). Le système de formation de Plastic est donc plutôt conforme à la norme ISO 9001 v2000, l'axe de progrès étant relatif à la mise en œuvre progressive d'une GPEC.

3.4.6.3 La conformité du processus de formation

Enfin, il est à noter **la réalisation partielle du plan de formation**. Si l'on compare le nombre total d'heures de formation réalisées par rapport au nombre total d'heures de formation prévues, il s'avère qu'en 2005 le taux de réalisation était de 73,91 % et qu'en 2006 il n'atteignait que 69,39 %. Ce taux n'est donc pas conforme à l'objectif assigné au processus de formation, affichant même une baisse entre 2005 et 2006. Le système de formation de Plastic n'est donc pas conforme à l'objectif du processus de formation.

Le tableau ci-après regroupe les points de conformité et de non-conformité du système de formation de Plastic.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 118. La conformité du système de formation de Plastic

Dimensions de la conformité	Nb de réfs d'encodage		Évaluation
	Négatif [-]	Positif [+]	
Conformité légale 🔴 *Procédure de demande de DIF illégale (1 réf)* 🟢 *Communication sur le DIF (3 réfs)* 🟢 *Affichage des procès-verbaux de CE sur la formation (1 réf)* 🟢 *Paiement ou récupération des heures de formation HTT (3 réfs)* 🟢 *Présentation au CE du bilan de formation annuel (3 réfs)* 🟢 *Présentation au CE du plan de formation (5 réfs)* 🟢 *Catégorisation des actions de formation (2 réfs)* 🟢 *Suivi des formations réglementaires (10 réfs)* 🟢 *Formation des membres du CE (2 réfs)*	1	29	🟢
Conformité normative 🔴 *Non respect des dispositions de la norme ISO 9001 v2000 (1 réf)* 🟢 *Respect des dispositions de la norme ISO 9001 v2000 (2 réfs)*	1	2	🟢
Conformité du processus de formation 🔴 *Réalisation partielle du plan de formation (2 réfs)* 🟢 *Réalisation du plan de formation (1 réf)*	2	1	🔴
Total	1 🔴	2 🟢	🟢

Le système de formation de Plastic est donc, en moyenne, **plutôt conforme**. S'il est majoritairement conforme aux référentiels légaux et normatifs, il ne l'est pas en revanche vis-à-vis de l'objectif de réalisation du plan de formation attaché au processus de formation.

3.4.7 Évaluation de la pertinence

Un seul élément « macro »[402] du système de formation de Plastic a été identifié pour en évaluer la pertinence : le lien entre formation et stratégie de l'entreprise.

Le directeur général ayant décidé de la création du poste de responsable formation, il est logique que son titulaire inscrive son action en réponse aux attentes de la direction générale, donc en lien avec les objectifs stratégiques de l'entreprise. La stratégie de l'entreprise est donc la première source d'information permettant de construire le plan de formation et d'établir le budget formation en conséquence. À titre d'exemple, de nombreuses formations visent à

[402] Des explications ont été données lors de l'étude de la pertinence du système de formation de CBX.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

accroître le niveau de compétences techniques du personnel afin de développer des produits très techniques et, ainsi, accéder à de nouveaux marchés, conformément aux objectifs stratégiques de Plastic. Le responsable formation nous explique ainsi avoir une position de partenaire d'affaires dans ce cadre : « Aujourd'hui si je fabrique un produit de plus en plus technique et que les gars n'arrivent pas à le fabriquer parce qu'ils n'ont pas suffisamment de compétences, c'est moi qui interviens à cet endroit-là dans la stratégie de l'entreprise dans la mesure où si on veut faire de plus en plus de produits techniques, il faut avoir les machines pour le faire, c'est le relais travaux neufs de la maintenance, il faut avoir les capacités de les vendre, ce sont les commerciaux, et moi c'est de fournir le personnel qui a les compétences » (Plastic_21). Étant garant de l'alignement de la politique de formation sur la stratégie de l'entreprise, le responsable formation s'assure en permanence que les formations proposées aux salariés ont un intérêt pour l'entreprise : « Aujourd'hui, je veux que la formation dans l'entreprise soit complètement maîtrisée par l'entreprise, je ne veux pas former des gens pour des choses qui ne nous intéressent pas. C'est complètement égoïste cette façon de voir les choses, mais aujourd'hui je dois être capable de leur proposer des choses suffisamment intéressantes pour qu'ils n'aient pas envie de faire autre chose. Après, s'ils veulent le faire, on le fera, mais quelque part je me dis que je n'aurai pas fait mon travail. Si un opérateur vient me voir en me disant : "je veux faire du Word/Excel, j'ai fait une demande de DIF", on le fera, mais dans ma gestion RH je dois éviter qu'ils pensent à ce genre de choses » (Plastic_21). Cet alignement rend le système de formation « pertinent » à cet égard.

Ce tableau reprend l'unique dimension de la pertinence du système de formation de Plastic.

Tableau 119. La pertinence du système de formation de Plastic

Dimensions de la pertinence	**Nb de réfs d'encodage**		**Évaluation**
	Négatif [-]	**Positif [+]**	
Lien entre formation et stratégie	/	10	🟢
Total	0 🔴	1 🟢	🟢

Ainsi, le système de formation de Plastic apparaît comme **pertinent** au regard de son fort degré d'alignement sur les objectifs stratégiques de l'entreprise. Cela est probablement dû au fait que la création du poste de responsable formation fut de la volonté de la direction

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

générale et que, le titulaire nommé à ce poste, construit et met en œuvre les actions de formation en relation avec celle-ci et les managers. Aussi, sans en faire un critère d'évaluation, le fait que le plan de formation soit bâti selon une logique annuelle ne nous a pas semblé affecter la pertinence du système, du fait de l'historique de la formation chez Plastic (volonté de rattraper le retard) et de certaines contingences (ex. évolution rapide des produits qui ne facilite pas l'identification des besoins de compétences à long terme).

3.4.8 Évaluation de la cohérence

Nous avons évalué la cohérence de ce système par l'étude de trois liens : entre formation et GPEC, entre formation et rétribution, et entre politique de formation et politique RH.

3.4.8.1 Le lien entre formation et GPEC[403]

Certains éléments attestent du manque de cohérence entre formation et GPEC. Premièrement, nous avons noté **le manque d'anticipation** en matière de GRH. Le directeur d'usine est le premier à le regretter : « Alors, on va parler stratégie, développement de produits, mais derrière il y a des hommes et chez nous on ne prend pas suffisamment de recul pour examiner la situation de notre personnel. […] On a donc un manque d'anticipation, mais dans certains cas on anticipe également très difficilement sur nos produits : aujourd'hui, on a une petite idée de ce qui va se passer dans six mois, mais pas de ce qui va se passer dans un an. Déjà à ce niveau-là il n'y a pas vraiment d'anticipation, alors encore moins sur la gestion des hommes » (Plastic_07). C'est aussi ce que remarque l'un des salariés : « Non quand une personne s'en va, on prend une personne qui n'est pas formée et au bout de deux ans elle sera formée. Ici, ils ne veulent pas anticiper. Pour moi, c'est un boulet parce qu'on ne peut pas faire à cette personne une tâche précise parce qu'elle ne sait pas faire » (Plastic_17). Ce manque d'anticipation n'est ainsi pas favorable, par exemple, à l'instauration de parcours de formation formalisés, contraignant Plastic à recourir à une formation « sur le tas » un peu rapide[404]. Deuxièmement, nous avons relevé **l'absence de politique en matière d'évolution professionnelle**. Là encore, le directeur d'usine est conscient des lacunes de l'entreprise : « D'ailleurs ici on a quatre-cinq jeunes entre vingt-cinq et trente ans qui sont l'avenir de

[403] La GPEC regroupe ici les éléments relatifs à l'anticipation des besoins en personnel, l'évolution professionnelle et, par extension, la promotion interne.
[404] Il n'y a pas d'intégration réelle des nouveaux entrants, plutôt une découverte « sur le tas » de l'entreprise et de ses produits (généralement effectuée par le responsable formation ou le directeur d'usine).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

l'entreprise et j'ai déjà eu notamment des discussions avec mon directeur général sur les générations montantes, les gens qui seront amenés à nous remplacer, et pour ces personnes-là on n'a pas de politique salariale ni de politique d'évolution. Et à la limite, on ne considère pas que c'est important, parce qu'on pense qu'ils n'iront pas ailleurs » (Plastic_07). L'impact négatif sur la fidélisation du personnel peut donc être réel. Le responsable de la qualité partage aussi cet avis : « il faut maintenant établir aussi des plans de carrière. C'est important d'avoir ce genre de choses au sein d'une société pour savoir où les gens peuvent aller et à quoi ils peuvent prétendre. C'est important aussi. Et leur donner les moyens s'ils le souhaitent » (Plastic_10). Cela peut donc sembler paradoxal que des actions de formation importantes soient menées, sans que cela n'occasionne pour les salariés des opportunités de carrière. Il est toutefois probable que la taille de l'entreprise et, par conséquent, le faible nombre de postes ou de niveaux hiérarchiques soient responsables de **ce faible dynamisme en matière de promotion interne**. Il est toutefois vraisemblable que cela change à l'avenir, notamment du fait d'une GPEC naissante dont le système d'évaluation du personnel est la première pierre. Il a en effet permis de définir des profils de compétences et d'identifier ainsi les forces et faiblesses des salariés sur chaque type de compétence. Mais le chemin à parcourir est encore long pour développer une véritable GPEC, en lien avec la formation. Le système de formation n'est donc pas encore complètement cohérent dans son lien à la GPEC.

3.4.8.2 Le lien entre formation et rétribution

Ce système d'évaluation du personnel permet aussi de questionner, indirectement, **le lien entre formation et rétribution**. En effet, le système a été conçu de façon à poser les bases d'un système de rémunération des compétences. Au début de sa mise en place, l'évolution des compétences se traduisait par l'octroi d'une prime exceptionnelle aux salariés. Face au mécontentement des salariés qui souhaitaient voir leur taux horaire augmenter, il y a désormais une volonté du responsable formation et de la direction de tendre vers une telle politique de rémunération. Le responsable formation détaille ainsi la logique du système tel qu'il se présente aujourd'hui : « on est en train un peu de rajouter l'aspect rémunération des compétences à ce système là, c'est-à-dire qu'on a créé des niveaux. Il y a cinq niveaux de compétences maintenant, avec des points, et à tel niveau on a tel salaire quoi, pour pouvoir avoir un gars au niveau de compétence 4 sur 5 qui soit payé 4 sur 5, et pas payé au niveau 2. Et inversement, on va bloquer le salaire de celui qui est au niveau salarial 4 mais qui a un niveau de compétence 2. Lui est trop payé. On ne peut pas le descendre mais on va le geler »

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

(Plastic_05). Le lien entre formation et rétribution est donc naturel : un salarié qui développe ses compétences par la formation (entre autres) pourra accroître sa rémunération, les décisions d'augmentations découlant des évaluations des compétences[405]. Par ailleurs, notons le fait que la formation peut être ponctuellement utilisée comme élément de rétribution, notamment pour les cadres d'après le responsable formation : « C'est-à-dire le directeur général pour les membres de l'encadrement, pour un certain niveau, généralement pour des cadres oui ça a eu lieu, ou quelqu'un qui avait besoin d'une formation management-communication, ça lui a été donné comme "formation-récompense" » (Plastic_05). L'utilisation, même ponctuelle, de la formation comme levier de rétribution des salariés peut être source d'incohérence, surtout dans le contexte de Plastic où la formation est « vendue » en interne comme moyen de développer les compétences pour relever le défi de la technicité croissante des produits.

3.4.8.3 Le lien entre politique de formation et politique RH

Il y a **incohérence entre la politique de formation et la politique RH**. Le directeur d'usine souligne ainsi que l'entreprise a mis en œuvre des moyens ambitieux en matière de formation, sans toutefois bâtir une politique RH complète : « Alors pourquoi d'un côté pulvériser le budget formation, ce qui signifie qu'on a quand même des espérances sur l'avenir, et d'un autre côté avoir une politique en gestion des ressources humaines peu développée ? C'est un contresens et je ne peux pas vous apporter de réponse, sinon que c'est peut-être le démarrage pour préparer une bonne gestion des ressources humaines par la suite. Mais aujourd'hui, ce n'est pas affiché » (Plastic_07). À ce sujet, il est d'ailleurs intéressant de noter que la direction générale a décidé de la création d'un poste de responsable formation qui a évolué progressivement vers un poste de responsable RH, mettant là encore l'accent sur la formation sans toutefois penser plus globalement en termes de GRH[406]. C'est là une incohérence entre une politique de formation ambitieuse et une politique RH encore à construire.

Le tableau ci-dessous résume notre propos au sujet de l'évaluation de la cohérence du système de formation de Plastic, en reprenant chacune de ses dimensions.

[405] Une part de la rémunération est donc liée à la performance individuelle, à la progression par rapport à une « norme », ce pourquoi le responsable formation n'admettait pas que des salariés se comparent entre eux alors qu'il s'agit d'une logique strictement individuelle.

[406] Le directeur général a peut-être considéré que la responsable du personnel pouvait remplir les missions de GRH. Mais la concentration de celle-ci sur l'administration du personnel a eu pour conséquence de « délaisser » les missions dévolues au recrutement, à la rémunération, etc. Le directeur général a donc laissé le responsable formation prendre la main sur ces dossiers (en partie, du fait de l'« autonomie contrôlée » qui lui est accordée).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 120. La cohérence du système de formation de Plastic

Dimensions de la cohérence	Nb de réfs d'encodage		Évaluation
	Négatif [-]	Positif [+]	
Lien formation-GPEC	9	4	🔴
Lien formation-rétribution	1	4	🟢
Lien politique de formation-politique RH	2	/	🔴
Total	2 🔴	1 🟢	🔴

Ces résultats laissent apparaître **un faible degré de cohérence** du système de formation de Plastic avec les autres systèmes et politiques RH de l'entreprise. Seul le lien entre formation et rétribution semble bien établi, alors que les autres éléments de la politique RH (en général, et plus particulièrement sur tout ce qui a trait à la GPEC) sont à construire. Notons toutefois que des efforts importants ont été engagés par l'entreprise, sous l'égide notamment du responsable formation, et qu'il y a fort à parier qu'une nouvelle évaluation du degré de cohérence dans quelques années donnerait des résultats plus positifs.

Le tableau suivant synthétise les différents résultats du système de formation de Plastic.

Tableau 121. Synthèse des résultats du système de formation de Plastic

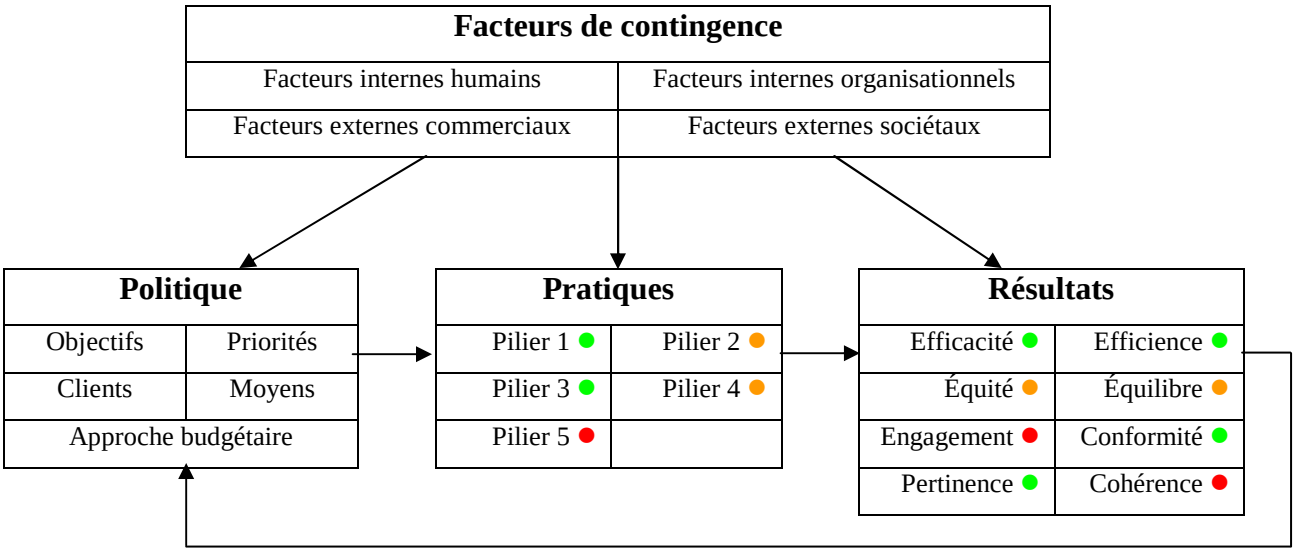
Résultats	Négatif [-]	Partiel [+/-]	Positif [+]	Évaluation
Efficacité	0 🔴	0 🟠	4 🟢	🟢
Efficience	2 🔴	0 🟠	3 🟢	🟢
Équité	2 🔴	1 🟠	2 🟢	🟠
Équilibre	1 🔴	0 🟠	1 🟢	🟠
Engagement	4 🔴	0 🟠	0 🟢	🔴
Conformité	1 🔴	0 🟠	2 🟢	🟢
Pertinence	0 🔴	0 🟠	1 🟢	🟢
Cohérence	2 🔴	0 🟠	1 🟢	🔴

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3.5 Synthèse du système de formation de Plastic

Le diagramme causal (Miles et Huberman, 1994/2003, p. 272) ci-dessous offre une représentation du système de formation de Plastic et de ses différentes composantes.

Schéma 45. Représentation du système de formation de Plastic



Légende : → relation(s) causale(s)

Ce modèle offre une vue synthétique des composantes du système de formation et des éléments évalués, facilitant l'identification des points forts et des axes de progrès. À partir de ces éléments, nous pouvons porter un jugement sur la performance de ce système.

Nous considérons que le système de formation de Plastic est **plutôt performant**, car générant des **résultats** majoritairement positifs (4 positifs, 2 partiels et 2 négatifs). Ainsi, en général, ce système est **efficace**, **efficient**, **conforme** (aux référentiels étudiés) et **pertinent**. Il est toutefois moyennement **équitable** et **équilibré**. Par ailleurs, il semble ne pas favoriser suffisamment l'**engagement** du personnel envers la formation, en plus de ne pas être tout à fait **cohérent**.

Les causes probables de cette bonne performance ont été étayées tout au long de l'étude du cas et concernent, entre autres, tant la bonne adaptation du système de formation aux contraintes de l'organisation et de son environnement (facteurs de contingence) que les moyens alloués à la formation (politique) ou la qualité des pratiques de formation qui ont

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

permis l'obtention de tels résultats. Ces résultats majoritairement positifs ne doivent toutefois pas masquer certains éléments que nous avons pu identifier et qui se révèlent être de possibles **déterminants de la contre-performance** du système de formation de Plastic.

En premier lieu, nous pouvons souligner **le manque de formalisation des orientations stratégiques de la formation**. En effet, il n'y a pas de politique de formation écrite et formalisée et, en conséquence, les objectifs de cette politique de formation ne sont pas bien précisés. Les priorités de formation existent mais, là encore, ne sont pas clairement affichées et demeurent relativement implicites. Le problème n'est pas tant ici un déficit d'alignement de la politique de formation « implicite » sur la stratégie générale de l'entreprise (le directeur général et le responsable formation coopérant de façon à s'assurer de la pertinence des formations), mais une occasion manquée de valoriser davantage la fonction formation. Un exemple assez significatif est le fait que le responsable évalue, ponctuellement, l'impact des formations sur les résultats opérationnels en rapprochant les valeurs de différents indicateurs. Les résultats de ces évaluations semblent favorables à l'existence d'un lien entre formation et résultats opérationnels. Ces résultats mériteraient donc d'être communiqués, notamment à l'encadrement afin de démontrer les bienfaits de la formation, mais ce n'est pas le cas aujourd'hui. Nous pensons que, au vu de l'historique de la formation chez Plastic, des pratiques de « marketing de la formation » aideraient encore à montrer les changements positifs en cours et à convaincre salariés et managers de l'utilité de la formation. Il serait en effet contre-productif d'avoir un système de formation plutôt performant (et reconnu comme tel suite à notre évaluation) mais qui ne soit pas perçu comme tel en interne.

En deuxième lieu, nous souhaitons mettre en lumière **certaines carences du système d'évaluation du personnel**. Outre le fait que ce système ne permette pas d'évaluer précisément les résultats d'une formation (ne distinguant pas les apprentissages et leur transfert, et permettant de réaliser une évaluation annuelle unique, non après chaque formation, ne favorisant donc pas le suivi du transfert des acquis et l'identification des freins à ce transfert), il affiche deux faiblesses majeures liées à l'analyse des besoins de formation :

- **La formation comme solution « miracle »** : comme nous l'avons décrit, lorsque des écarts de compétences sont détectés, des liens hypertextes apparaissent automatiquement dans le fichier servant de support à l'évaluation des salariés, dirigeant vers une liste de propositions de formations. Bien que pragmatique, cette pratique est critiquable au sens où elle matérialise l'idée qu'à un déficit de

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

compétences ne peut correspondre qu'une formation comme solution, ne favorisant donc pas la réflexion pour identifier d'autres solutions potentiellement plus efficaces, voire efficientes. En quelque sorte, ce système institutionnalise la formation comme solution « miracle ». Certes, l'entretien durant lequel a lieu cette évaluation doit permettre de sortir quelque peu du système et sans conclure automatiquement à la nécessité de suivre une formation pour le salarié (ex. suivi du manager, travail en binôme, formation « sur le tas », modification de l'organisation du travail, etc.).

- **Les prémices d'une rémunération des compétences** : l'aspect « rémunération des compétences » est ajouté progressivement au système d'évaluation du personnel *via* la création de niveaux de compétences, comme expliqué par le responsable formation : « Il y a cinq niveaux de compétences maintenant, avec des points, et à tel niveau on a tel salaire quoi, pour pouvoir avoir un gars au niveau de compétence 4 sur 5 qui soit payé 4 sur 5, et pas payé au niveau 2. Et inversement, on va bloquer le salaire de celui qui est au niveau salarial 4 mais qui a un niveau de compétence 2. Lui est trop payé. On ne peut pas le descendre mais on va le geler » (Plastic_05). Cette association peut biaiser les scores sur 20, le manager pouvant, par exemple, essayer d'en mettre le moins possible pour minimiser l'impact sur le salaire de son collaborateur. Si tel est le cas, en minimisant le score, le manager peut faire apparaître un besoin de formation factice. Sera alors programmée une action de formation (peut-être « automatiquement », comme nous l'avons vu au point précédent) dont n'avait pas besoin le salarié. Il reviendra alors de formation en ayant peu appris et, de ce fait, n'améliorera pas sa performance qui était « objectivement » satisfaisante à l'origine. Le système de formation est alors, pour le coup, inefficace et inefficient (il ne répond pas aux vrais besoins et coûte de l'argent inutilement). La situation inverse est tout aussi problématique : si un manager veut récompenser l'un de ses collaborateurs, il pourra « gonfler » artificiellement son score sur 20. Il n'y aura donc pas de formation programmée, mais le système ne formera pas un salarié qui a pourtant un vrai besoin de formation. Ici, le système serait, *a minima*, inefficace.

Ce système d'évaluation du personnel peut donc être doublement problématique et freiner la performance du système de formation, dès la phase d'identification des besoins de formation.

En plus des axes de progrès partagés par les trois systèmes de formation (ex. des pratiques d'évaluation des formations perfectibles), il nous a paru essentiel de mettre en exergue ces deux points critiques pour améliorer la performance du système de formation de Plastic.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

4 Analyse inter-cas et mise en perspective des résultats

L'objectif de cette dernière section est de comparer les résultats issus des analyses précédentes, ceci afin de les synthétiser puis de les mettre en perspective par rapport aux éléments présents dans la littérature. Nous allons dans un premier temps compiler les principaux résultats de nos différents cas afin d'identifier leurs convergences et leurs divergences pour, ensuite, préciser certains éléments du système de formation, comme les influences exercées entre ses composantes. Puis, dans un second temps, nous effectuerons des retours à la littérature afin de comparer le modèle d'évaluation élaboré à ceux existants.

4.1 Comparaison des résultats inter-cas

Les trois études de cas que nous avons menées ont permis de confronter notre modèle théorique d'évaluation des systèmes de formation à un certain nombre de données empiriques, *via* le test d'une méthode d'évaluation associée au modèle. La question est désormais de savoir si le modèle théorique développé et la méthode d'évaluation que nous avons appliquée permettent d'évaluer la performance du système de formation et d'identifier les déterminants de cette performance (au-delà des trois systèmes étudiés). Pour y répondre, nous allons proposer des tableaux récapitulatifs synthétisant les résultats de chaque cas, pour chacune des composantes du système de formation, et voir si certaines tendances se dégagent.

4.1.1 Synthèse sur les facteurs de contingence

À l'issue de l'étude de nos trois cas, nous avons remarqué que plusieurs des facteurs de contingence relevés différaient de ceux proposés dans le modèle de contingence de la GRH de Fabi *et al.* (1993). Le premier tableau[407] de synthèse ci-après se propose de comparer leur modèle aux résultats de nos investigations empiriques, permettant ainsi d'identifier les facteurs de contingence présents dans les cas (et inchangés), ceux présents mais ayant fait l'objet de modifications ou de précisions et ceux « absents » (car non identifiés explicitement ou considérés comme n'ayant pas une influence significative).

[407] La première colonne liste les facteurs de contingence du modèle de contingence de la GRH de Fabi *et al.* (1993). La seconde colonne précise si ces facteurs étaient « présents » dans les cas (*explicitement* identifiés car évoqués par nos interlocuteurs, relevés dans la documentation consultée ou observés sur le terrain) et, le cas échéant, s'ils ont été modifiés/précisés, ou bien s'ils étaient « absents » (non identifiés/relevés). Il s'agit donc de facteurs ayant une influence assez significative sur le(s) système(s) de formation étudié(s).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 122. Représentation empirique des facteurs de contingence du modèle de Fabi *et al.* (1993)

Facteurs		Représentation dans les cas		
		Présent	**Modifications/précisions éventuelles**	**Absent**
Facteurs internes humains				
Dirigeants	Profil socio-démographique			X
	Personnalité	X	Style de management	
	Vision entrepreneuriale	X	Intérêt pour les questions de GRH	
Employés	Profil socio-démographique	X	Niveau de qualification Degré de polyvalence Degré d'autonomie Statut familial	
	Personnalité			X
	Structure des ressources humaines			X
	Présence syndicale	X		
Les facteurs internes organisationnels				
Identification[408]	Âge			X
	Taille	X		
	Stade de développement	X		
	Domaine d'activité	X		
	Données financières	X	Situation financière	
	Nature de la propriété	X		
	Système de production			X
	Culture organisationnelle	X		
	Localisation géographique			X
Structure	Type structurel	X		
	Formalisation	X		
	Spécialisation			X
	Intensité administrative	X		
	Présence d'un service des RH	X		
Stratégie	Processus stratégique			X
	Type de stratégie	X		
	Disponibilité des ressources	X	Disponibilité des ressources humaines Disponibilité des ressources matérielles	
Facteurs externes commerciaux				
Économie		X	Contexte économique difficile	
Marché		X	Internationalisation et élargissement de la gamme de produits commercialisés Intensité concurrentielle, exigences et attentes des clients	
Technologie		X	Modernisation du système d'information Évolution relative aux formulations des produits	
Facteurs externes sociétaux				
Politico-légal		X	Obligations réglementaires liées aux formations Risque de défaut de conseil Évolution réglementaire et législative permanente Système français de la FPC	
Socio-culturel		X	Différences entre la culture nationale de l'organisation et celle du groupe d'appartenance	
Environnemental				X
Total :		**21**	**10**	**9**

[408] Rappelons que la catégorie « Identification » est renommée « Identité » dans nos cas.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

La dernière ligne du tableau montre qu'un peu plus des deux tiers des facteurs de contingence du modèle de Fabi *et al.* (1993) ont été explicitement identifiés dans tout ou partie des trois cas étudiés (21 facteurs sur 30 au total). Ce chiffre, relativement élevé selon nous, atteste de la capacité du modèle de Fabi *et al.* (1993) à identifier un nombre important de facteurs de contingence lors de l'étude d'un système de formation. Notons aussi que les facteurs « absents » des cas peuvent avoir malgré tout une influence significative sur le système de formation : cette influence n'a juste pas été remarquée pour les trois cas présents. Aussi, il s'avère qu'environ la moitié des facteurs identifiés ont fait l'objet de modifications ou précisions au contact des données empiriques (10 facteurs modifiés ou précisés sur 21 identifiés au total). Ainsi, bien que ce modèle nous apparaisse comme complet et approprié pour mener à bien les analyses d'impact des facteurs de contingence sur le système de formation, **il ne peut se soustraire à quelques adaptations lors de son opérationnalisation et de son application empirique**. C'est là la logique de tout bon modèle théorique qui se doit d'offrir un cadre de pensée et d'analyse suffisamment large et englobant pour représenter et expliquer la majorité des phénomènes observés, sans toutefois détailler chacune de ses composantes au point de coller précisément à la réalité de chaque terrain potentiel[409].

Ainsi, concernant **les facteurs internes humains**, nous pouvons remarquer que deux modifications majeures ont été réalisées, relatives aux dirigeants. Ainsi, le facteur « personnalité » fait place au facteur « style de management », qui nous semble plus significatif en termes d'influence potentielle sur le système de formation. Par exemple, il peut apporter des éléments explicatifs quant au positionnement du responsable formation[410]. C'est aussi le facteur « vision entrepreneuriale » qui a été remplacé par le facteur « intérêt pour les questions de GRH », plus précis[411] pour insister sur l'importance accordée par les dirigeants aux problématiques RH et de formation. Enfin, le facteur « profil socio-démographique » des employés a fait l'objet de divers développements en recouvrant quatre éléments (niveau de

[409] C'est justement l'un des rôles du chercheur d'effectuer des aller-retour entre la théorie et les données empiriques, tant pour enrichir le modèle théorique (terrains → théorie) que pour opérationnaliser son modèle et l'appliquer à des contextes particuliers (théorie → terrains).
[410] Ex. est-il proche des organes décisionnaires ? A-t-il accès aux informations stratégiques lui permettant d'aligner la politique de formation sur la stratégie de l'entreprise ? De quel degré de liberté dispose-t-il pour concevoir la politique de formation ?
[411] Plus « précis », car dans notre cadre théorique cet intérêt des dirigeants pour les questions de GRH était l'un des éléments du facteur « vision entrepreneuriale ». Il nous a paru opportun de le sortir pour en faire un facteur à part entière.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

qualification, degré de polyvalence, degré d'autonomie et statut familial) pouvant influencer à différents niveaux certaines composantes du système de formation[412].

Pour ce qui est **des facteurs internes organisationnels**, les modifications ou précisions sont plus limitées : le facteur « données financières » est renommé « situation financière » (plus explicite selon nous) et le facteur « disponibilité des ressources » est subdivisé en plusieurs éléments, permettant une distinction plus nette entre les types de ressources (ici « humaines » et « matérielles »).

Viennent enfin **les facteurs externes commerciaux et sociétaux** qui, à l'exception du facteur externe sociétal environnemental (*a priori* ici non significatif), sont tous représentés et précisés dans tout ou partie des cas. S'agissant de facteurs très généraux, il est logique qu'ils fassent l'objet de précisions en fonction des caractéristiques propres à chaque organisation. Il en est ainsi des caractéristiques du marché qui diffèrent selon le secteur d'activité : secteur bancaire (CBX), du conseil aux entreprises (Consult) et industriel (Plastic). La situation est différente concernant le facteur « politico-légal » qui comprend des éléments influençant les trois systèmes de formation (comme le système français de la FPC, s'agissant de trois organisations françaises donc soumises aux mêmes obligations légales) et des éléments spécifiques à chacun d'eux, comme le risque de défaut de conseil (propre à Consult) ou des obligations réglementaires liées aux formations de natures diverses. Pour ces dernières, la nature de l'influence sera différente d'une organisation à l'autre. Par exemple, pour le cas CBX, ce sont les formations elles-mêmes qui ont pour origine des obligations réglementaires, alors que pour Consult les obligations portent davantage sur le volume horaire (ou journalier) de formations suivi par les collaborateurs de certains métiers.

Ainsi, la liste des facteurs de contingence du modèle de Fabi *et al.* (1993) a été quelque peu modifiée. Le second tableau[413] de synthèse ci-après précise quels éléments du système de formation ces facteurs sont susceptibles d'influencer.

[412] Les impacts possibles des facteurs sur le système de formation seront synthétisés dans un tableau plus loin.
[413] La première colonne liste les facteurs de contingence relevés ainsi que le nombre de cas dans lesquels ils ont été explicitement identifiés. La deuxième colonne précise quels éléments du système de formation sont susceptibles d'être influencés. Enfin, la troisième colonne précise au sein de quels systèmes de formation (donc les trois cas étudiés) cette influence a été constatée. Si un facteur a été identifié comme ayant une influence sur un élément du système dans chacun des cas, la zone correspondante dans la troisième colonne est grisée.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 123. Synthèse des facteurs de contingence identifiés dans les cas

Facteurs identifiés			Éléments du système de formation influencés	Cas concernés		
				CBX	Consult	Plastic
Facteurs internes humains						
Dirigeants	Style de management		[Politique] Objectifs de formation	X	X	X
			[Politique] Priorités de formation	X	X	X
			[Politique] Moyens (ressources financières)		X	
			[Politique] Moyens (ressources institutionnelles)		X	
			[Politique] Moyens (ressources humaines)			X
			[Résultats] Efficacité		X	
			[Résultats] Engagement	X	X	
			[Résultats] Pertinence	X	X	X
	Intérêt pour les questions de GRH		[Politique] Objectifs de formation	X		X
			[Politique] Priorités de formation	X		X
			[Politique] Moyens (ressources humaines)	X		X
			[Politique] Moyens (ressources financières)	X		X
			[Politique] Moyens (ressources institutionnelles)	X		X
			[Politique] Approche budgétaire	X		X
			[Résultats] Pertinence			X
Employés	Profil socio-démographique	Niveau de qualification	[Politique] Objectifs de formation	X	X	X
			[Politique] Priorités de formation	X	X	X
			[Politique] Moyens (ressources humaines)			X
			[Politique] Moyens (modes de formation)	X		X
			[Résultats] Efficience	X	X	X
			[Résultats] Équité		X	
		Degré de polyvalence	[Politique] Objectifs de formation	X	X	
			[Politique] Priorités de formation	X	X	
			[Résultats] Équilibre	X	X	
		Degré d'autonomie	[Politique] Moyens (ressources méthodologiques)		X	
		Statut familial	[Résultats] Équité		X	
	Présence syndicale (ou non)		[Politique] Objectifs de formation	X	X	X
			[Politique] Priorités de formation	X	X	X
			[Politique] Clients de la formation	X	X	X
			[Résultats] Équité	X	X	X
			[Résultats] Conformité	X	X	X
Facteurs internes organisationnels						
Identité	Taille		[Politique] Moyens (ressources humaines)	X	X	X
			[Politique] Moyens (ressources méthodologiques)	X	X	X
			[Politique] Moyens (modes de formation)	X	X	X
			[Pratiques] Degré de formalisation des pratiques de formation	X	X	X
	Stade de développement		[Politique] Objectifs de formation		X	
			[Politique] Priorités de formation		X	
			[Politique] Moyens (ressources financières)		X	
			[Résultats] Efficience		X	
			[Résultats] Équité		X	
	Domaine d'activité		[Politique] Objectifs de formation	X	X	X
			[Politique] Priorités de formation	X	X	X

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

		[Politique] Moyens (ressources méthodologiques)		X	X
		[Politique] Moyens (modes de formation)		X	X
		[Politique] Moyens (ressources humaines)			X
		[Politique] Moyens (ressources financières)			X
		[Résultats] Équilibre		X	
	Situation financière	[Politique] Moyens (ressources financières)	X	X	X
	Nature de la propriété	[Politique] Objectifs de formation	X		X
		[Politique] Priorités de formation	X		X
		[Politique] Moyens (ressources humaines)			X
		[Politique] Moyens (ressources méthodologiques)	X		
		[Politique] Moyens (modes de formation)	X		
		[Politique] Moyens (ressources financières)	X	X	X
		[Pratiques] Degré de formalisation des pratiques de formation	X		
		[Résultats] Cohérence	X		
		[Résultats] Pertinence			X
	Culture organisationnelle	[Politique] Moyens (ressources financières)		X	
		[Politique] Moyens (ressources institutionnelles)		X	
		[Politique] Moyens (ressources temporelles)		X	
Structure	Type structurel	[Politique] Moyens (ressources méthodologiques)	X	X	X
		[Politique] Moyens (niveau de décentralisation de la fonction formation)	X	X	X
		[Politique] Moyens (ressources humaines)			X
		[Politique] Moyens (ressources informationnelles)		X	
		[Pratiques] Hétérogénéité des pratiques de formation entre les sites	X	X	X
		[Pratiques] Degré de formalisation des pratiques de formation		X	X
		[Résultats] Efficacité		X	
		[Résultats] Équité	X	X	X
	Formalisation	[Politique] Moyens (ressources méthodologiques)	X	X	X
		[Pratiques] Degré de formalisation des pratiques de formation	X	X	X
		[Résultats] Efficacité	X		
	Intensité administrative	[Politique] Moyens (ressources méthodologiques)			X
	Présence d'un service des RH (ou non)	[Politique] Moyens (ressources humaines)	X	X	X
		[Politique] Moyens (ressources temporelles)	X	X	X
		[Politique] Moyens (niveau de décentralisation de la fonction formation)	X	X	X
Stratégie	Type de stratégie	[Politique] Objectifs de formation		X	X
		[Politique] Priorités de formation		X	X
		[Politique] Moyens (ressources humaines)			X
		[Politique] Moyens (ressources financières)		X	X
		[Pratiques] Piliers 1 et 2		X	X

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

			[Résultats] Efficacité		X	X
			[Résultats] Pertinence		X	X
	Disponibilité des ressources	Humaines	[Politique] Moyens (ressources temporelles)			X
			[Résultats] Efficacité	X	X	X
			[Résultats] Efficience	X	X	X
			[Résultats] Cohérence	X	X	X
		Matérielles	[Politique] Moyens (ressources financières)			X
			[Résultats] Efficacité			X
			[Résultats] Efficience			X
Facteurs externes commerciaux						
Économie	Contexte économique difficile		[Politique] Objectifs de formation	X		
			[Politique] Priorités de formation	X		
			[Politique] Moyens (ressources financières)			X
			[Résultats] Engagement	X		
Marché	Internationalisation et élargissement de la gamme de produits commercialisés		[Politique] Objectifs de formation	X		
			[Politique] Priorités de formation	X		
			[Résultats] Pertinence	X		
	Intensité concurrentielle, exigences et attentes des clients		[Politique] Objectifs de formation		X	X
			[Politique] Priorités de formation		X	X
			[Résultats] Pertinence		X	X
Technologie	Modernisation du système d'information		[Politique] Objectifs de formation	X		
			[Politique] Priorités de formation	X		
	Évolution relative aux formulations des produits		[Politique] Objectifs de formation			X
			[Politique] Priorités de formation			X
			[Politique] Moyens (ressources financières)			X
Facteurs externes sociétaux						
Politico-légal	Obligations réglementaires liées aux formations		[Politique] Objectifs de formation	X	X	X
			[Politique] Priorités de formation	X	X	X
			[Résultats] Efficience	X	X	X
			[Résultats] Conformité	X	X	X
	Risque de défaut de conseil		[Politique] Moyens (ressources financières)		X	
			[Politique] Moyens (ressources méthodologiques)		X	
			[Politique] Moyens (modes de formation)		X	
	Évolution réglementaire et législative permanente		[Politique] Objectifs de formation		X	
			[Politique] Priorités de formation		X	
			[Politique] Moyens (ressources financières)		X	
			[Politique] Moyens (ressources méthodologiques)		X	
			[Politique] Moyens (modes de formation)		X	
			[Résultats] Pertinence		X	
	Système français de la FPC		[Politique] Objectifs de formation	X	X	X
			[Politique] Priorités de formation	X	X	X
			[Politique] Moyens (ressources financières)	X	X	X
			[Politique] Moyens (ressources méthodologiques)	X	X	X
			[Politique] Moyens (modes de formation)	X	X	X
Socio-culturel	Différences entre la culture nationale de l'organisation et celle du groupe d'appartenance		[Résultats] Conformité			X
Nombre total d'influences identifiées par cas :				**66**	**82**	**80**

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Une lecture attentive de ce second tableau permet de tirer un certain nombre d'enseignements.

D'abord, la dernière ligne du tableau nous permet de constater que **le système de formation de CBX est moins influencé par les facteurs que les deux autres** (16 facteurs de moins que Consult et 14 facteurs de moins que Plastic). Comment l'expliquer ? Au total, nous recensons 12 facteurs n'ayant aucun impact sur le système de formation de CBX : 2 facteurs internes humains (degré d'autonomie, statut familial), 5 facteurs internes organisationnels (stade de développement, culture organisationnelle, intensité administrative, type de stratégie, disponibilité des ressources matérielles), 2 facteurs externes commerciaux (intensité concurrentielle / exigences et attentes des clients, évolution relative aux formulations des produits) et 3 facteurs externes sociétaux (risque de défaut de conseil, évolution réglementaire et législative permanente, différences entre la culture nationale de l'organisation et celle du groupe d'appartenance). Plusieurs de ces facteurs sont spécifiques aux caractéristiques des organisations étudiées et, notamment, à leur domaine d'activité. C'est le cas de la majeure partie des facteurs externes commerciaux et sociétaux, et de certains facteurs internes humains (ex. l'autonomie accordée aux experts-comptables) et organisationnels (ex. la disponibilité des ressources matérielles, plus « critique » dans le secteur industriel). Il est donc logique qu'ils n'aient pas été identifiés chez CBX. Quant aux facteurs restants, nos interlocuteurs ont probablement considéré qu'ils n'avaient pas de lien avec la formation, ce pourquoi ils n'ont pas été explicitement mentionnés.

Malgré ces différences, notons que le nombre total d'influences identifiées est élevé pour les trois cas. Ces chiffres justifient d'autant la prise en compte des facteurs de contingence dans notre modèle pour comprendre leur influence sur la structuration du système de formation (ex. les choix en matière de politique de formation, la nature des pratiques de formation) et la construction de sa performance[414]. L'impact des facteurs de contingence est donc avéré et toujours fort, bien que plus ou moins important selon les cas.

Afin de bien saisir la nature de ces impacts, deux niveaux de lecture de ces résultats sont ici possibles.

[414] Les facteurs de contingence étant considérés, dans notre modèle, comme des déterminants de la performance du système de formation (au même titre que les éléments de la politique et des pratiques de formation).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

D'abord, il semble que **certains facteurs de contingence influencent plus significativement le système de formation**. Nous avons mis en lumière ceux-ci dans le tableau en « grisant » les lignes correspondantes. Ainsi, au total, **40 types d'impacts** semblent très significatifs, car ayant été observés dans chacun des trois systèmes de formation étudiés. Ce nombre est élevé, notamment en comparaison du nombre total d'impacts relevés pour chaque cas[415], ce qui nous permet de réaffirmer le pouvoir explicatif du modèle de Fabi *et al.* (1993) en permettant l'identification des facteurs de contingence « critiques » dans leur lien au système de formation. Ces 40 impacts relèvent de trois des quatre grandes catégories de facteurs : on dénombre ainsi 11 impacts par des facteurs internes humains, 20 par des facteurs internes organisationnels et 9 par des facteurs externes sociétaux. Aucun facteur externe commercial n'a donc été identifié comme pouvant impacter simultanément les trois systèmes de formation étudiés. Nous avons vu toutefois lors de l'analyse du premier tableau de synthèse sur les facteurs de contingence que les facteurs externes (commerciaux et sociétaux) pouvaient dépendre fortement des caractéristiques de l'organisation et, donc, être propres au système de formation étudié. De ce fait, il n'est pas étonnant que les facteurs internes (humains et organisationnels) représentent à eux seuls 31 des 40 impacts les plus significatifs.

Par ailleurs, **certains éléments du système de formation sont plus fréquemment influencés**. Il s'agit principalement d'éléments relatifs à la politique de formation et aux résultats du système de formation, plus rarement aux pratiques, comme le montre le tableau suivant qui dresse le classement des **23** éléments du système de formation par ordre décroissant d'influençabilité (du plus au moins influencé).

[415] À titre de comparaison, ils correspondent à près de la moitié du nombre total de facteurs de contingence identifiés pour le cas Consult (82).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 124. Classement des éléments du système de formation influencés

Position	Éléments du système de formation influencés	Nombre d'influences par facteur
1	[Politique] Objectifs de formation	17
-	[Politique] Priorités de formation	17
3	[Politique] Moyens (ressources financières)	14
4	[Politique] Moyens (ressources méthodologiques)	10
5	[Politique] Moyens (ressources humaines)	9
6	[Politique] Moyens (modes de formation)	7
-	[Résultats] Pertinence	7
8	[Résultats] Efficacité	6
9	[Résultats] Efficience	5
-	[Résultats] Équité	5
11	[Pratiques] Degré de formalisation des pratiques de formation	4
12	[Politique] Moyens (ressources institutionnelles)	3
-	[Politique] Moyens (ressources temporelles)	3
-	[Résultats] Conformité	3
15	[Politique] Moyens (niveau de décentralisation de la fonction formation)	2
-	[Résultats] Équilibre	2
-	[Résultats] Engagement	2
18	[Politique] Clients de la formation	1
-	[Politique] Moyens (ressources informationnelles)	1
-	[Politique] Approche budgétaire	1
-	[Pratiques] Hétérogénéité des pratiques de formation entre sites	1
-	[Pratiques] Piliers 1 et 2	1
-	[Résultats] Cohérence	1
Total	**23 éléments du système de formation influencés**	**122 influences**

Sur les 23 éléments du système de formation recensés comme étant influencés par un ou plusieurs facteurs de contingence, 12 relèvent de la politique de formation, 3 des pratiques et 8 des résultats. Il semble donc que les facteurs de contingence influencent prioritairement deux des trois composantes du système de formation. À la lumière des cas étudiés, il apparaît que ce sont d'abord les éléments de la politique de formation qui sont influencés, puis les résultats du système et, enfin, les pratiques de formation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Les relations unilatérales présentées dans le schéma de notre modèle théorique et liant les facteurs de contingence à chacune des trois composantes principales du système de formation (politique, pratiques et résultats) sont donc plausibles et variables en intensité selon la composante du système de formation touchée. Une validation empirique de ces relations causales serait toutefois nécessaire.

Enfin, voici un dernier tableau de synthèse sur les facteurs de contingence[416]. Celui-ci classe, pour chaque composante principale du système de formation, les facteurs de contingence, de celui ayant le plus d'influence à celui en ayant le moins.

[416] La catégorie du facteur est indiquée entre crochets avant le nom de chaque facteur (Int-Hum : facteurs internes humains ; Int-Org : facteurs internes organisationnels ; Ext-Com : facteurs externes commerciaux ; Ext-Soc : facteurs externes sociétaux). Le nombre d'influences (sans distinction de cas) est indiqué entre parenthèses après le nom de chaque facteur. Enfin, il est à noter que nous avons réalisé quelques regroupements qui nous ont parus judicieux : le profil socio-démographique des employés regroupe ainsi l'ensemble des sous-facteurs (ex. niveau de qualification, degré de polyvalence, etc.), comme la disponibilité des ressources (qui concerne les ressources humaines comme matérielles). Enfin, du fait de leur caractère trop général ou, au contraire, trop spécifique aux organisations étudiées, nous n'avons cité que les « méta-facteurs » externes commerciaux et sociétaux (économie, marché, technologie, politico-légal et socio-culturel).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 125. Classement des facteurs de contingence par composante du système de formation

Politique	Pratiques	Résultats
[Ext-Soc] Politico-légal (29)	[Int-Org] Type structurel (5)	[Int-Org] Disponibilité des ressources (humaines et matérielles) (11)
[Int-Hum] Profil socio-démographique des employés (tous éléments confondus) (14)	[Int-Org] Taille (3)	[Int-Hum] Profil socio-démographique des employés (7)
[Int-Hum] Intérêt pour les questions de GRH (12)	[Int-Org] Formalisation (3)	[Ext-Soc] Politico-légal (7)
[Int-Org] Domaine d'activité (12)	[Int-Org] Type de stratégie (2)	[Int-Hum] Style de management des dirigeants (6)
[Int-Org] Nature de la propriété (10)	[Int-Org] Nature de la propriété (1)	[Int-Hum] Présence syndicale (6)
[Int-Hum] Style de management des dirigeants (9)		[Int-Org] Type structurel (4)
[Int-Hum] Présence syndicale (9)		[Int-Org] Type de stratégie (4)
[Int-Org] Taille (9)		[Ext-Com] Marché (3)
[Int-Org] Présence d'un service des RH (ou non) (9)		[Int-Org] Nature de la propriété (2)
[Int-Org] Type structurel (8)		[Int-Org] Stade de développement (2)
[Int-Org] Type de stratégie (7)		[Int-Hum] Intérêt des dirigeants pour les questions de GRH (1)
[Ext-Com] Marché (6)		[Int-Org] Domaine d'activité (1)
[Ext-Com] Technologie (5)		[Int-Org] Formalisation (1)
[Int-Org] Stade de développement (3)		[Ext-Com] Économie (1)
[Int-Org] Situation financière (3)		[Ext-Soc] Socio-culturel (1)
[Int-Org] Culture organisationnelle (3)		
[Int-Org] Formalisation (3)		
[Ext-Com] Économie (3)		
[Int-Org] Disponibilité des ressources (humaines et matérielles) (2)		
[Int-Org] Intensité administrative (1)		
157 influences au total 44 Int-Hum 70 Int-Org 14 Ext-Com 29 Ext-Soc	**14 influences au total** 14 Int-Org	**57 influences au total** 20 Int-Hum 25 Int-Org 4 Ext-Com 8 Ext-Soc
228 influences relevées au total (politique + pratiques + résultats)		

Les deux dernières lignes de ce tableau sont assez explicites. Ce sont **les facteurs internes organisationnels qui exercent le plus d'influence** sur les trois composantes du système de formation. Il s'agit même de la seule catégorie de facteurs exerçant une influence sur la composante « pratiques ». Viennent après les facteurs internes humains, puis les facteurs externes sociétaux et, enfin, les facteurs externes commerciaux. Si l'on entre dans le détail, il

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

est intéressant de souligner le fait que ce soit le facteur politico-légal qui influence le plus la composante « politique ». Cela n'est guère étonnant, lorsque l'on sait que l'un des sous-facteurs le composant est relatif à l'influence exercée par le système français de la FPC. S'agissant d'organisations françaises, les obligations légales influencent fortement certains éléments de la politique de formation.

Pour conclure, notons **une limite possible à cette analyse** : même si nous n'avons retenu que les facteurs explicitement identifiés dans les cas, il est probable que nous nous soyons davantage focalisé sur l'identification de certains d'entre eux, accroissant donc leur fréquence d'apparition dans les cas. Il en est de même en ce qui concerne les analyses d'impact : s'il nous est apparu que tel facteur pouvait influencer tel élément du système de formation dans un cas, il est possible que nous ayons reproduit inconsciemment ce raisonnement lors de l'analyse des autres cas. Au-delà de ces limites, ce travail sur l'identification des facteurs de contingence a permis d'opérationnaliser le modèle de contingence de la GRH de Fabi *et al.* (1993) et de l'appliquer au système de formation, ce qui, à notre connaissance, n'avait pas été réalisé jusqu'alors. Cette opérationnalisation a ainsi permis, le cas échéant, de confirmer ou de préciser certaines analyses d'impact supposées de notre cadre théorique[417], mais aussi d'en identifier de nouvelles.

4.1.2 Synthèse sur la politique de formation

L'étude des éléments de la composante « politique » des trois systèmes de formation étudiés a permis de recueillir un certain nombre de données relatives aux objectifs de la politique de formation, à ses priorités, à ses clients, aux moyens qui lui sont alloués et à l'approche budgétaire retenue. Tous ces éléments ne justifient pas, à notre sens, une analyse comparative avec pour objectif d'aller au-delà de l'analyse intra-cas précédemment réalisée[418]. Nous pensons que seule la question des objectifs de la politique de formation, pour lesquels nous avions proposé une grille d'évaluation, peut être à nouveau posée.

[417] Voir la partie III décrivant notre cadre théorique pour le détail de ces analyses qui reposent, pour une grande partie, sur les résultats de recherches antérieures.
[418] Nous pourrions montrer, entre autres, que la formation « sur le tas » est un mode de formation moins employé chez Consult que chez CBX, que Consult a explicitement mentionné dans plusieurs documents quels étaient les clients de son processus de formation (contrairement à CBX), etc., mais cela nous semble être des points de détail qui ne justifient pas une analyse comparative.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Le tableau de synthèse ci-après reprend les différentes catégories d'objectifs de la politique de formation, selon la typologie des 3P proposée par Meignant (2006, p. 55-70), et indique pour chaque cas et pour chaque critère d'évaluation combien d'objectifs différents ont été recensés.

Tableau 126. Synthèse sur les objectifs des politiques de formation des systèmes étudiés

Catégories d'objectifs de la politique de formation		Nombre d'objectifs pour chaque critère d'évaluation														
		CBX					Consult					Plastic				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Performances	*Performances individuelles dans l'emploi (perfectionnement individuel)*		6								4			3	1	
	Performances de l'unité de travail (perfectionnement collectif)								1	1				2		
Projets	*Réussir un investissement*		1												1	
	Réussir un changement d'organisation	1	1		3					1					2	
	Favoriser l'évolution des métiers		1													
Parcours	*Les formations d'insertion*		1							2						1
	La promotion (optimiser les flux)				1					2						
	Mobilité interne										1					1
	Faciliter les projets individuels		1								2				1	
Total		1	11	-	4	-	-	-	1	6	7	-	-	5	5	2
Regroupement des évaluations		1 x « 1 »		11 x « 2 »			6 x « 3 »			15 x « 4 »		9 x « 5 »				

Légende :
1. Objectif clair, précis, fixé *a priori* et écrit quelque part.
2. Objectif assez vague, fixé *a priori* et écrit quelque part.
3. Objectif clair, précis, fixé *a posteriori* par un acteur.
4. Objectif assez vague, fixé *a posteriori* par un acteur.
5. Objectif attribué par le chercheur.

À la lecture de la dernière ligne de ce tableau, nous pouvons aisément classer les types d'objectifs en fonction de leur fréquence d'apparition :

1) Les objectifs assez vagues, fixés *a posteriori* par un acteur (n = 15).
2) Les objectifs assez vagues, fixés *a priori* et écrits quelque part (n = 11).
3) Les objectifs attribués par le chercheur (n = 9).
4) Les objectifs clairs, précis, fixés *a posteriori* par un acteur (n = 6).
5) Les objectifs clairs, précis, fixés *a priori* et écrits quelque part (n = 1).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Ainsi, il est clair que les objectifs « vagues », donc non formulés de façon suffisamment précise pour en permettre l'évaluation, dominent. En revanche, les objectifs précis sont bien moins fréquents, notamment ceux inscrits dans les documents de formation (ex. politique de formation, plan de formation, cahiers des charges, etc.). C'est ainsi que **seul un objectif de formation clair, précis, fixé *a priori* et écrit quelque part a été recensé pour l'ensemble des cas étudiés**. Une explication possible est l'absence de politique de formation formalisée et écrite dans deux organisations étudiées sur trois, ainsi que la rédaction non-systématique d'un cahier des charges en amont des formations importantes (notamment chez Consult). Ce que nous avions remarqué lors de l'analyse de chaque cas se confirme donc à l'occasion de cette analyse comparative : **l'absence d'objectifs clairs en amont est un déterminant majeur de la contre-performance des systèmes de formation** : si, dès l'amont, les objectifs visés par le système ne sont pas clairs, cela pourra se répercuter sur chacune des composantes du système (ex. insuffisance de moyens, pratiques de formation inadéquates, résultats insatisfaisants, etc.). Nous pensons qu'il s'agit là d'un axe de progrès majeur sur lequel devraient s'attarder les praticiens de la formation afin de favoriser la performance des systèmes de formation.

4.1.3 Synthèse sur les pratiques de formation

Le tableau de synthèse ci-dessous récapitule les résultats des évaluations de **la qualité des pratiques de formation** pour chacun des systèmes de formation étudiés.

Tableau 127. Synthèse de la qualité des pratiques des systèmes de formation étudiés

Piliers	CBX	Consult	Plastic
Pilier n° 1 : Adéquation des services rendus aux besoins	🟢	🔴	🟢
Pilier n° 2 : Processus de décision (politiques et plan de formation)	🟢	🔴	🟠
Pilier n° 3 : Production et/ou achat de programmes de formation	🟠	🔴	🟢
Pilier n° 4 : Suivi et contrôle	🟠	🔴	🟠
Pilier n° 5 : Visibilité des résultats	🔴	🔴	🔴

La lecture de ce tableau amène trois constats principaux que nous allons étayer ci-après.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Le premier d'entre eux est **l'hétérogénéité des résultats inter-cas**. Nous constatons rapidement que ce sont les systèmes de formation de CBX et de Plastic qui obtiennent les meilleurs résultats (avec un nombre équivalent de résultats positifs, moyens et négatifs, tant sur les piliers similaires que différents), tandis que celui de Consult ne comporte que des résultats négatifs. Les explications peuvent être à rechercher au niveau de certains éléments de la politique de formation, telles que les ressources allouées au système de formation (ex. un manque de ressources humaines et, donc, de temps à consacrer aux aspects managériaux de la formation) ou au niveau des pratiques elles-mêmes. En effet, il est possible que la moindre qualité des pratiques de formation du pilier 1 influence celles du pilier 2 (une analyse des besoins inadéquate conduit à de mauvaises décisions de formation), et ainsi de suite. Le rôle de médiation ou de modération des pratiques de formation entre elles mériterait ainsi d'être étudié de façon approfondie, tout comme celui des facteurs de contingence qui, dans notre modèle, influencent la qualité des pratiques de formation (ex. leur degré de formalisation).

Ensuite, il apparaît que **les pratiques relatives au pilier 1 sont assez bien maîtrisées**. Le pilier 1, qui regroupe les pratiques relatives à l'analyse des besoins de formation, est visiblement le mieux maîtrisé car étant le seul à avoir une évaluation positive dans deux cas sur trois. Rappelons que ce sont les deux seuls systèmes de formation qui disposent d'un responsable formation (ou assimilé), donc d'une personne à temps plein chargé du management de la formation. Cela peut par exemple expliquer, en partie, l'étroitesse des relations entretenues avec la direction et les managers pour identifier les « vrais » besoins de formation et mettre en œuvre les actions de formation adéquates.

En revanche, **les pratiques du pilier 5 ne sont visiblement pas maîtrisées**. Ce pilier, qui est focalisé sur toute la partie post-formation (accompagnement par les managers, évaluation des résultats et exploitation), est clairement le moins maîtrisé. Ce constat ne souffre d'aucune exception : l'évaluation de ce pilier pour chacun des trois cas a produit des résultats majoritairement négatifs. Cela concorde avec les constats émis précédemment à l'occasion de notre revue de littérature et, notamment, de l'état des pratiques d'évaluation des formations dans les entreprises. Incontestablement, ce pilier demeure le point faible des systèmes de formation. Nous avons vu précédemment que la partie « analyse des besoins » était bien maîtrisée dans deux cas sur trois. Il est donc paradoxal que les pratiques d'évaluation ne bénéficient pas de la même attention, alors qu'il s'agit là d'un moyen de vérifier, justement, que les besoins exprimés en amont ont été satisfaits et que les objectifs de formation qui en

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

ont normalement découlé ont été atteints. Enfin, mentionnons quand même que deux cas sur trois (Consult et Plastic) s'en tirent avec une évaluation positive pour le point 6 du pilier[419], ce qui correspond, en partie[420], à la flèche de rétroaction située à droite du schéma représentant notre modèle d'évaluation, signifiant que les résultats des évaluations peuvent modifier deux composantes du système (la politique, d'abord, puis les pratiques de formation, ensuite).

Ainsi, en considérant que les critères d'évaluation de la qualité des pratiques de formation étaient majoritairement les mêmes d'un cas à l'autre[421], il est intéressant de noter que notre modèle d'évaluation permet de différencier les pratiques de formation et de proposer une évaluation discriminante de leur « qualité ».

4.1.4 Synthèse sur les résultats du système de formation

Le dernier tableau de synthèse présente les différents résultats des évaluations pour chacun des **résultats** attendus d'un système de formation.

Tableau 128. Synthèse des résultats des systèmes de formation étudiés

Résultats	CBX	Consult	Plastic
Efficacité	🟢	🟢	🟢
Efficience	🟢	🟢	🟢
Équité	🟢	🟠	🟠
Équilibre	🔴	🟢	🟠
Engagement	🔴	🟠	🔴
Conformité	🟢	🟠	🟢
Pertinence	🟢	🔴	🟢
Cohérence	🟢	🔴	🔴

[419] « 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. »
[420] En partie seulement, car cette flèche de rétroaction englobe bien plus que les résultats des seules actions de formation : cette logique de rétroaction concerne l'évaluation de l'ensemble des résultats du système de formation (les huit types de résultats).
[421] Majoritairement, car si le référentiel théorique est le même, à savoir les cinq piliers de la qualité du système de formation proposés par Meignant (2006, p. 111-123), son opérationnalisation a généré des variables et des indicateurs hétérogènes (en fonction des opportunités offertes par nos terrains en matière de collecte des données).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Comme pour le tableau précédent, la lecture de ce tableau de synthèse permet de dresser un certain nombre de constats que nous allons ici développer.

D'abord vient **l'hétérogénéité des résultats inter-cas**. À l'instar de l'évaluation de la qualité des pratiques de formation, et à l'exception de deux résultats (l'efficacité et l'efficience), chacun des systèmes de formation affiche tant des points forts que des points faibles en comparaison aux deux autres. En matière de résultats positifs, c'est le système de formation de CBX qui semble le plus performant (6 résultats positifs), suivi par ceux de Plastic (4 résultats positifs) et de Consult (3 résultats positifs).

L'analyse des résultats de ces évaluations nous incite aussi à considérer **l'intérêt de l'évaluation au-delà de la seule dimension socio-économique**. En effet, sur les huit résultats possibles d'un système de formation, seuls deux affichent des résultats positifs pour les trois systèmes de formation étudiés : l'efficacité et l'efficience, qui correspondent à la dimension socio-économique de la performance du système de formation. Notre revue de littérature a montré que ce sont ces deux résultats qui sont le plus souvent évalués, tant par les modèles d'évaluation des actions de formation que par ceux centrés sur les systèmes de formation. Or, le fait que nous ayons des résultats différents pour les six autres suite à nos évaluations montre bien la nécessité d'élargir le concept de « performance de la formation » en intégrant d'autres types de résultats. En particulier, nous pouvons remarquer que l'**engagement** du personnel envers la formation affiche un résultat non positif dans les trois cas. Cela signifie que les trois systèmes de formation étudiés ne favorisent pas l'engagement du personnel. Lors de nos analyses, nous avons vu que ce faible engagement était notamment dû, pour les trois cas, à un faible recours au DIF (en l'absence de politique clairement établie) et à un manque de communication en matière de formation. S'y ajoute chez Plastic un absentéisme chronique en formation, notamment dû au fait que les formations pour les opérateurs sont organisées, pour une bonne partie d'entre elles, hors du temps de travail. Ce déficit d'engagement pouvant amoindrir l'efficacité comme l'efficience du système de formation, ce constat appuie la nécessité d'évaluer d'autres types de résultats pour mieux cerner la performance du système de formation et agir sur celle-ci.

Il est aussi important de mentionner que **les résultats du système de formation peuvent avoir des significations différentes selon les cas**. En fonction des organisations et des contextes (influence des facteurs de contingence), les résultats n'auront pas la même

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

signification et la même importance d'un système de formation à l'autre. Prenons l'exemple de la conformité : deux des trois systèmes de formation affichent un résultat positif à ce niveau. Or, si l'on s'intéresse aux différentes dimensions de la conformité, il apparaît que la mise en conformité légale est un objectif qui devrait être visé par les trois organisations[422], tandis que la mise en conformité normative dépendra, notamment, du domaine d'activité de l'entreprise et des certifications engagées. Autre exemple : celui de l'efficacité. D'un système de formation à l'autre, et en fonction des conventions en œuvre, l'efficacité aura des significations différentes. Concrètement, cela dépendra essentiellement des objectifs assignés à la formation. Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, un système de formation considéré comme « efficace » en interne par les acteurs dominants pourra être jugé « inefficace » dans un autre contexte (selon les objectifs de formation[423], les périodes, les représentations managériales, etc.). La « performance » du système de formation est donc autant **subjective** que **contingente**[424].

Enfin, le dernier constat porte sur **la performance « paradoxale » du système de formation de Consult**. D'après le tableau précédent, le système de formation de Consult recueille deux évaluations négatives, donc autant que ceux de CBX et Plastic. Or, au vu des résultats négatifs de Consult dans le cadre de l'évaluation de la qualité de ses pratiques de formation, il aurait été logique d'observer davantage d'évaluations négatives au niveau des résultats du système. Est-ce à dire qu'il n'y aurait ici pas de lien direct entre la qualité des pratiques de formation et les résultats du système de formation ? Nous pensons plutôt que, même avec des pratiques de formation moins bien maîtrisées, les résultats du système de formation peuvent être majoritairement positifs, notamment du fait de choix politiques en amont (ex. ressources allouées au système de formation). À titre d'exemple, nous savons que Consult mobilise un nombre élevé de modes de formation (et d'information), permettant à ses collaborateurs de se former de multiples manières, sans se limiter au classique « stage ». Or, force est de constater que les cinq piliers de la qualité du système de formation de Meignant (2006, p. 111-123) se centrent majoritairement sur la gestion des actions *formelles* de formation. Ainsi, si des

[422] S'agissant d'organisations françaises, il est probable que les contraintes légales en matière de formation aient favorisé la conformité, notamment la conformité légale.
[423] Comme indiqué antérieurement, en l'absence d'attentes clairement exprimées par les acteurs en présence ou d'objectifs de formation concrets (observables et mesurables), nos critères d'évaluation de l'efficacité se sont largement inspirés des niveaux d'évaluation proposés par Kirkpatrick (1994).
[424] C'est le constat établi par Gilbert et Charpentier (2004) au sujet de la performance RH dans leur communication présentée au congrès 2004 de l'AGRH : « Comment évaluer la performance RH ? Question universelle, réponses contingentes ». Des extraits de cette communication ont déjà été présentés dans la partie II de cette thèse.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

progrès sont à réaliser en ce qui concerne le management des actions de formation (dont les stages), il est possible que les résultats du système de formation soient positifs en grande partie grâce aux autres possibilités de se former qui sont proposées aux employés. Logiquement, si un employé a la possibilité d'apprendre en permanence, cela pourra se ressentir à différents niveaux de résultats (efficacité, équité, équilibre, engagement, etc.).

Au vu de ces constats (et de ce dernier en particulier), **la poursuite du développement de notre modèle d'évaluation** est donc nécessaire, notamment pour tester les relations causales entre les différents éléments du système et pour mieux comprendre les relations de médiation ou de modération qui peuvent s'opérer entre les différentes composantes du système de formation et, ainsi, comprendre encore plus précisément quels déterminants de la performance du système de formation sont les plus critiques, dans quels contextes, et **pourquoi** certains résultats sont positifs ou négatifs. Ces déterminants (que l'on retrouve tant dans la politique et les pratiques de formation que parmi les facteurs de contingence) sont nombreux et certains peuvent s'avérer plus critiques que d'autres selon les organisations et leurs caractéristiques, tant internes qu'externes (mises en exergue à l'occasion de l'étude des facteurs de contingence).

4.1.5 Synthèse sur le modèle d'évaluation des systèmes de formation développé

La modélisation théorique de notre système de formation est donc représentée schématiquement sous la forme d'un diagramme causal (Miles et Huberman, 1994/2003, p. 272) ayant les caractéristiques suivantes :

- Les **facteurs de contingence** influencent chacun des trois éléments principaux du système de formation (politique de formation, pratiques de formation et résultats du système de formation). Ces trois éléments sont aussi reliés par une chaîne causale supposée : de la **politique** de formation découleront des **pratiques** de formation qui, à leur tour, génèreront les **résultats** du système de formation.
- Une seule **relation récursive** est identifiée, liant les résultats du système à la politique de formation. Ainsi, en fonction des résultats du système de formation, un ou plusieurs éléments de la politique de formation sont susceptibles d'être modifiés (objectifs, priorités, clients, moyens ou approche budgétaire).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Ce diagramme fut élaboré selon une stratégie déductive, au sens où nous disposions suite à la construction de notre cadre théorique de premiers éléments conceptuels et de relations que nous voulions ensuite tester ou observer sur le terrain (Miles et Huberman, 1994/2003, p. 277).

Après avoir construit **ce modèle théorique d'évaluation des systèmes de formation**, nous avons montré comment mesurer chaque élément du système, nous les avons mesurés, puis rapporté et analysé les résultats et, enfin, porté des jugements sur la performance de trois systèmes de formation. Ce faisant, nous avons appliqué **une méthode d'évaluation des systèmes de formation**. Cette méthode, testée et éprouvée, permet d'analyser les liens entre les différentes composantes d'un système de formation, ceci afin d'évaluer sa performance et d'identifier les déterminants de celle-ci. En particulier, elle vise à étudier la séquence suivante : **les facteurs de contingence** agissent sur une ou plusieurs des composantes du système (politique, pratiques et résultats), une politique de formation a pour conséquence des orientations, des choix et des ressources à allouer au système qui vont être mis en œuvre ou utilisé(e)s *via* les **pratiques** de formation pour, enfin, générer des **résultats**. Cette séquence gagnerait à être testée à l'aide de données quantitatives afin de vérifier l'existence de relations causales[425].

Le modèle que nous avons développé n'est bien sûr pas le seul modèle d'évaluation de la formation à avoir adopté une approche systémique en vue d'établir de tels liens. Un retour à la littérature est donc nécessaire afin d'identifier les similitudes et les différences de notre modèle avec ceux existants.

[425] Les causalités dont nous avons fait état (représentées par des flèches causales dans notre modèle) sont des causalités « virtuelles ». En effet, si pour expliquer les résultats des systèmes nous avons emprunté un langage causal (ex. « Nous avons tel résultat parce que… », « Tel résultat est dû à tel facteur », etc.), les relations causales demeurent non vérifiées. Des recherches futures pourraient toutefois être consacrées à tester empiriquement ces relations causales. Nous y reviendrons en conclusion, à l'occasion de la présentation des pistes d'exploration futures.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

4.2 Mise en perspective du modèle d'évaluation développé

L'objectif de cette section est double. Il s'agit, dans un premier temps, d'identifier les convergences et les divergences entre notre modèle et ceux qui s'en approchent. Dans un deuxième temps, nous voulons évaluer la complémentarité entre les modèles orientés « actions de formation » et ceux orientés « système de formation ».

4.2.1 Les apports d'un nouveau modèle d'évaluation basé sur les systèmes

Nous allons montrer ce qu'apporte de nouveau notre modèle d'évaluation des systèmes de formation en le comparant aux autres modèles systémiques existants.

Au cours de notre revue de littérature, nous avons identifié six approches générales de l'évaluation de la formation recensées par Gosselin (2005, p. 12). L'une d'elles regroupe les modèles d'évaluation basés sur les systèmes ou processus, focalisés tant sur les résultats que sur la manière de les obtenir (« fonctionnement » du programme ou système de formation, analyse des forces et faiblesses, etc.). Le modèle que nous avons développé relevant de cette catégorie, il nous a paru opportun de le comparer aux modèles de cette catégorie les plus fréquemment cités dans la littérature. C'est l'objet du tableau ci-après[426].

[426] Le modèle de Wang *et al.* (2002), présenté dans la revue de littérature, n'a pas été retenu dans le cadre de cette analyse comparative. Bien que basé sur une approche systémique, celui-ci n'est pas dédié à l'évaluation de la formation, liant plus globalement le « sous-système DRH » (dont la formation n'est qu'une partie) au système de production de l'entreprise. Les quatre modèles comparés au nôtre sont ici ceux retenus également par Dunberry et Péchard (2007, p. 12) à l'occasion d'une analyse comparative similaire.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 129. Analyse comparative de modèles d'évaluation basés sur les systèmes

Modèle **Auteur** **Année** **Caractéristiques**	**Modèle CPPR** Pottiez (2011)	**Modèle CIRO** Warr *et al.* (1970)	**Modèle CIPP** Stufflebeam *et al.* (1971)	**Modèle IPO** Bushnell (1990)	**Modèle OEM** Kaufman *et al.* (1995)
Objet(s) de formation	*Système*	*Action*	*Action ou système*	*Action*	*Action*
Dimensions évaluées	Facteurs de contingence	Contexte	Contexte		
	Politique	Intrants	Intrants	Intrants	Intrants
	Pratiques	Réactions	Processus	Processus	Processus
	Résultats	Produits immédiats	Produits	Extrants	Acquisitions
		Produits intermédiaires			Performance
		Produits terminaux		Produits	Résultats organisationnels
					Résultats sociétaux

Source : inspiré de Chochard et Davoine (2008, p. 7) et Dunberry et Péchard (2007, p. 12).

Notre modèle, baptisé **le modèle CPPR** (Contingence, Politique, Pratiques, Résultats), s'inscrit donc dans la lignée des modèles d'évaluation adoptant une approche systémique et s'en écarte par certains côtés.

Avec ces modèles, il partage deux caractéristiques principales :

- **Des composantes principales similaires** : les éléments de ces différents modèles (le nôtre compris) peuvent être regroupés en trois ou quatre grandes composantes, à savoir la prise en compte du contexte (à l'exception des modèles IPO et OEM), les intrants du système, la nature du (ou des) processus de formation et, enfin, la mesure des extrants du système (qu'on les nomme produits, résultats, etc.).
- **Un double objectif d'évaluation et de diagnostic** : en cohérence avec l'esprit des modèles d'évaluation basés sur les systèmes ou les processus, notre modèle et les autres cités dans le tableau visent tant à évaluer la « performance » de la formation qu'à identifier les déterminants de cette performance (leviers et freins).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Mais le modèle CPPR se différencie de tout ou partie de ces modèles sur plusieurs points. D'abord, notons **l'orientation exclusive vers le système** de notre modèle. À l'exception du modèle CIPP de Stufflebeam *et al.* (1971) qui peut être utilisé, d'après ses auteurs, pour l'évaluation des actions comme des systèmes de formation, les modèles CIRO, IPO et OEM, bien que construits selon une approche systémique, se consacrent à l'évaluation des **actions** de formation. L'étude détaillée de leurs composantes, présentées dans notre revue de littérature, vient renforcer ce constat, leurs auteurs ayant davantage décrit l'application de leur modèle en référence à des actions ou programmes de formation. Nous concernant, nous avons souhaité consacrer exclusivement le modèle CPPR à l'évaluation des **systèmes** de formation. Il n'existait en effet pas jusqu'alors, à notre connaissance, de modèle dédié à l'évaluation des systèmes de formation et en détaillant ainsi les différentes composantes.

En lien avec le point précédent, et afin de faciliter l'opérationnalisation du modèle, nous avons pris soin de **détailler le contenu de chacune des composantes du modèle selon une orientation « système »**. Il se trouve en effet que, d'après notre constat, les modèles auxquels nous avons comparé le modèle CPPR ne précisent pas toujours suffisamment le contenu de chacune de leurs composantes. Ou, lorsque les éléments sont suffisamment précisés, ils le sont principalement en se focalisant sur l'action ou le programme de formation, mais nettement moins sur le système. Voici quelques éléments explicatifs pour chacune des quatre grandes composantes identifiées dans ces modèles :

- **Les facteurs de contingence** : parmi les quatre modèles pris en comparaison, seuls les modèles CIRO et CIPP tiennent compte du **contexte**, alors qu'il s'agit là d'un élément important pour comprendre dans quel contexte organisationnel est mise en œuvre la formation. Pour ces deux modèles, il s'agit davantage d'éléments de contexte relatifs à l'action de formation, consistant à décrire précisément le(s) besoin(s) et les objectifs afin d'évaluer leur pertinence et la pertinence de la formation pour y répondre dans le contexte organisationnel présent. C'est pour cela que nous avons veillé dans notre modèle à appliquer le modèle de contingence de Fabi *et al.* (1993) pour, ainsi, tendre vers **un modèle de contingence du système de formation**. Les facteurs de contingence qui en sont issus aident notamment à comprendre les choix politiques en matière de formation (*politique*), la nature des pratiques de formation (*pratiques*) ainsi que le niveau de performance du système (*résultats*). Ces facteurs interagissent donc avec chacune des composantes du système de formation. Cette première composante

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

ne se limite donc pas à l'identification des besoins et objectifs de la formation mais décrit et analyse l'influence de différents facteurs sur le système de formation.

- **La politique** : la composante « **intrants** » est intégrée à l'ensemble des modèles. Pour les quatre modèles auxquels nous comparons le modèle CPPR (CIRO, CIPP, IPO, OEM), il s'agit principalement d'une énumération des ressources (qu'elles soient humaines, matérielles, méthodologiques, informationnelles, financières, etc.) à allouer pour que la formation atteigne ses objectifs et réponde aux besoins exprimés en amont. Sera donc évaluée la capacité de ces intrants à répondre à ces besoins. Là encore, il s'agit surtout d'une focalisation sur l'action de formation. Pour le modèle CPPR, nous avons subdivisé ces intrants en cinq grandes catégories, toujours en nous focalisant sur le système. On y retrouve ainsi, en plus des ressources allouées au système (en tant que *moyens*), les *objectifs* de la politique de formation, ses *priorités*, ses *clients*, ainsi que l'*approche budgétaire* retenue. Notre souci était ici de proposer une représentation la plus complète possible des intrants du système de formation. Il est à noter que, en prenant en compte des éléments comme les objectifs et les priorités en matière de formation, la composante « politique » du système délivre dès l'amont des éléments pouvant servir à l'évaluation des résultats du système.
- **Les pratiques** : alors que le modèle IPO se focalise, à ce stade, sur la manière dont a été conçue et délivrée la formation (depuis sa conception jusqu'au choix des méthodes pédagogiques), les trois autres modèles (CIRO, CIPP et OEM) se focalisent, eux, sur l'évaluation des réactions des formés (correspondant au niveau 1 de Kirkpatrick)[427]. Indirectement, ces deux conceptions sont proches car l'évaluation des réactions des formés porte généralement sur leur niveau de satisfaction vis-à-vis de différents éléments de formation (dont le mode de délivrance du contenu, les méthodes pédagogiques choisies, etc.). Dans les deux cas, il s'agit donc bien d'évaluer la **qualité** de la démarche de formation et des pratiques qui en découlent (y compris les forces et faiblesses potentielles de celles-ci), donc la capacité à utiliser les ressources allouées (intrants) pour atteindre les objectifs fixés. Pour le modèle CPPR, nous avons également adopté une logique d'évaluation de la qualité des pratiques, mais toujours au niveau du système, donc à un niveau « macro ». Il s'agissait, par exemple, de questionner les pratiques d'analyse des besoins, d'élaboration du plan de formation ou

[427] Le « R » du modèle CIRO signifie d'ailleurs « réaction » (« *reaction* »).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

encore d'évaluation de l'efficacité des formations, plutôt que les choix de pratiques propres à une action de formation en particulier.

- **Les résultats** : les quatre modèles pris en comparaison ont en commun de distinguer généralement les résultats selon une échelle de temps (ex. à court, moyen ou long terme) ou de valeur (ex. résultats « micros », « macros » ou « mégas ») et en se référant, volontairement ou non, à la taxonomie des quatre niveaux de Kirkpatrick[428], bien que le modèle OEM aille au-delà en suggérant l'évaluation des résultats sociétaux. Ainsi, chacun de ces modèles se concentre sur l'évaluation de **l'efficacité** de l'action de formation. Là encore, le modèle CPPR se distingue. En plus de s'intéresser aux résultats du système (et non seulement de l'action ou du programme de formation), il propose un large éventail de résultats possibles. La « performance » du système de formation ne se limite donc pas à sa seule efficacité en intégrant au total **huit types de résultats**. Notons aussi que notre modèle présente **une boucle de rétroaction**, que seul le modèle IPO de Bushnell (1990) affiche explicitement. Elle indique une régulation possible du système en fonction de ses résultats (ex. modification de ressources en amont), visant alors la recherche de l'amélioration continue, conformément aux préceptes du management de la qualité totale.

Ainsi, le fait d'avoir tenté de préciser au mieux le contenu de chacune des composantes du système de formation facilite **l'évaluation de sa performance** (par l'identification et l'évaluation de multiples résultats) et **l'analyse des déterminants de cette performance** (par la prise en compte de multiples facteurs de contingence, un enrichissement et une énumération plus précise des ressources du système et, enfin, l'évaluation de la qualité de ses pratiques). Le chercheur-analyste dispose alors d'un modèle d'évaluation complet permettant l'étude approfondie des liens entre chacune des composantes du système de formation.

Enfin, dernier élément potentiellement différenciant[429], alors que Gosselin (2005, p. 54) déplorait le fait que les modèles d'évaluation basés sur les systèmes proposent rarement des outils concrets pour mettre en œuvre l'évaluation, le modèle CPPR propose lui **des instruments d'évaluation dédiés**, notamment pour les pratiques et les résultats du

[428] Les modèles prévoient généralement l'évaluation des niveaux 2, 3 ou 4 (même si leur appellation diffère de celle utilisée dans le modèle de Kirkpatrick). Le niveau 1 est lui plus souvent considéré comme étant évalué *via* la composante « processus » du modèle.
[429] Et notamment si l'on souhaite que les praticiens puissent s'approprier ce modèle afin d'évaluer le système de formation de leur organisation et d'identifier ses forces et faiblesses.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

système[430], ces instruments étant à construire pour les facteurs de contingence et les éléments constitutifs de la politique de formation[431].

Le modèle CPPR s'inscrit donc dans la lignée des modèles d'évaluation basés sur les systèmes (ou les processus) et cette recherche doctorale se donnait aussi comme objectif de poursuivre le développement d'un modèle complet en tenant compte de l'existant. Aussi convient-il de questionner désormais la cohérence entre ce modèle focalisé sur le système de formation et les modèles visant à évaluer les actions (ou les programmes) de formation.

4.2.2 La complémentarité entre les modèles orientés actions ou systèmes de formation

Comme expliqué dans notre problématique de recherche, cette thèse avait pour objectif principal de construire un modèle théorique d'évaluation des systèmes de formation. Nous avons vu à la section précédente en quoi ce modèle différait de ceux existants et relativement proches. Il nous importe désormais de nous interroger sur les liens entre les modèles d'évaluation focalisés sur les systèmes de formation (tels que le modèle CPPR) et ceux focalisés sur les actions de formation (dont le modèle de Kirkpatrick est le plus populaire).
Notre revue de littérature a permis de lister un grand nombre de modèles d'évaluation des actions de formation. Qu'ils soient orientés vers les buts ou basés sur les systèmes (ou les processus), ces modèles intègrent très souvent comme résultats tout ou partie des niveaux de résultats proposés par Kirkpatrick, parfois renommés, parfois complétés. Qu'il s'agisse des réactions, des apprentissages, des comportements (ou transfert des acquis de la formation) ou encore des résultats, tous ces résultats témoignent d'une **efficacité** plus ou moins importante de l'action de formation évaluée. Le modèle CPPR évalue aussi l'efficacité, non des actions mais des systèmes de formation, en considérant que cette efficacité est constituée, principalement, de l'accumulation des efficacités des actions de formation. En somme, l'efficacité du système de formation est une efficacité « collective », faite de l'addition des efficacités » individuelles » (au niveau des actions de formation). Or, comme l'ont noté Kozlowski *et al.* (2000) dans leur critique des modèles d'évaluation des formations, le passage du niveau individuel de l'efficacité (apprentissages et transfert) au niveau

[430] Pour les pratiques, les éléments listés au sein de chacun des piliers proposés par Meignant (2006, p. 111-123) permettent de disposer d'un certain nombre de critères pour évaluer la qualité des pratiques. Concernant les résultats, nos différents cas nous ont permis d'opérationnaliser chacun des résultats possibles du système en identifiant divers éléments d'évaluation, tantôt communs aux cas, tantôt spécifiques à chacun d'eux.
[431] À l'exception de la grille d'évaluation des objectifs de la politique de formation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

organisationnel (atteinte des objectifs organisationnels), que les auteurs nomment « transfert vertical »[432], n'est pas toujours le résultat de l'addition des effets du niveau inférieur. Comme nous l'avons mentionné précédemment, il s'agit là de deux logiques opposées mises en exergue par les auteurs et rappelées par Devos et Dumay (2006, p. 42) : la logique de « composition » (addition des contributions individuelles les unes aux autres) et la logique de « compilation » (complémentarité des contributions individuelles qui offrent donc un niveau de performance supérieur par le biais de combinaisons plus complexes). Dans notre recherche, cette logique de « compilation » se justifie à au moins deux titres.

Premièrement, s'il est vrai que l'addition seule de résultats individuels (apprentissages et transfert, notamment) ne permet pas de conclure à l'obtention de résultats organisationnels, que l'on évalue une action ou un système de formation, il nous semble assez évident que **l'efficacité seule ne peut permettre de juger du niveau global de performance d'un système de formation**. Par exemple, un système efficace au sens « classique » du terme (c'est-à-dire assemblant un ensemble d'actions de formation reconnues comme étant « efficaces » au sens de Kirkpatrick) peut ne pas produire d'effets durables (notamment au niveau organisationnel) si le système n'est pas évalué comme étant cohérent, ou comme renforçant l'engagement des collaborateurs dans la formation, pour ne prendre que ces deux exemples. Ainsi, nous pensons que les résultats du système sont interdépendants et que l'efficacité intrinsèque du système peut être influencée, positivement ou négativement, par la nature des autres résultats obtenus. C'est pourquoi le modèle CPPR intègre huit types de résultats possibles afin de proposer une vision la plus complète possible de ce que peut être la « performance » d'un système de formation.

Deuxièmement, nous pensons nécessaire **la « compilation » des modèles d'évaluation orientés sur les actions et des modèles orientés sur les systèmes**, tant pour évaluer la performance de la formation que pour identifier et analyser les déterminants de cette performance. En proposant l'évaluation d'un cinquième niveau d'évaluation, à la suite des quatre niveaux de Kirkpatrick, Meignant (2006) a attiré l'attention sur l'intérêt et la nécessité de l'évaluation du système de formation : 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 » (p. 368). Bien que le modèle CPPR permette à la

[432] À différencier du « transfert horizontal » qui est le passage des apprentissages à leur transfert dans un contexte différent de celui de la formation.

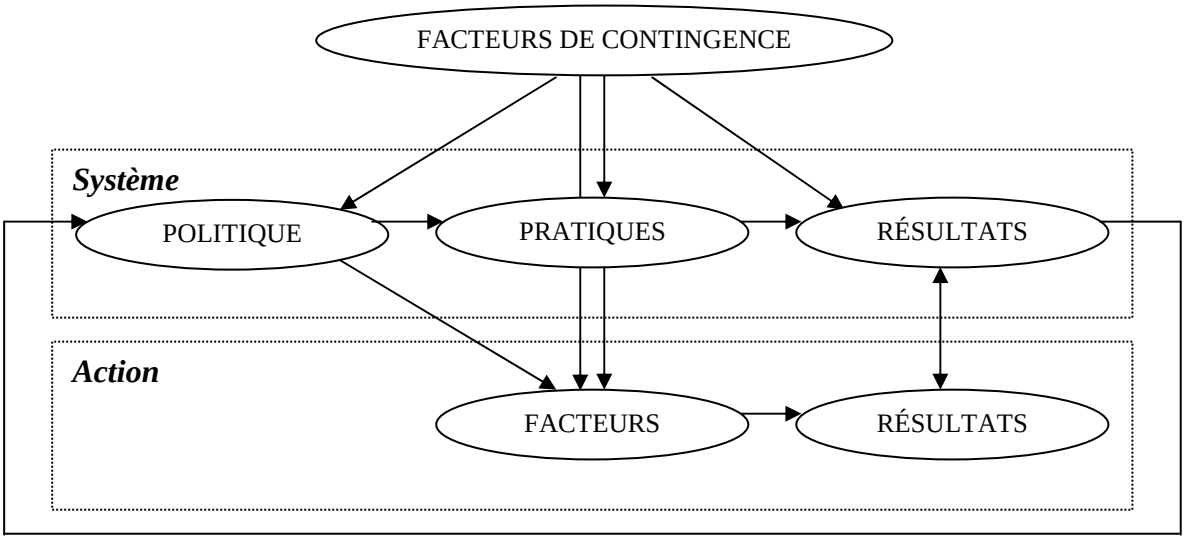
© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

fois d'évaluer les résultats du système et la capacité de ce dernier à obtenir de façon régulière de « bons » résultats, il nous semble que l'affirmation de cet auteur démontre bien la complémentarité des deux types de modèles. Par exemple, l'évaluation du système de formation permettra de vérifier que la politique de formation est bien alignée sur la stratégie de l'entreprise, donc que les actions de formation qui en découlent sont pertinentes au regard des objectifs organisationnels, donc que l'on peut espérer que les **résultats** de ces formations ne se limiteront pas au niveau individuel (apprentissages et transfert des acquis) mais qu'ils se prolongeront jusqu'à un niveau organisationnel (résultats/atteinte des objectifs organisationnels de la formation). Ce qui est vrai pour les résultats l'est également en ce qui concerne leurs **déterminants**. À ce niveau, le modèle CPPR peut être complémentaire des modèles d'évaluation qui tiennent compte de déterminants de l'efficacité des formations. Par exemple, les modèles développés par Baldwin et Ford (1988) ou par Holton (1996), probablement les plus populaires de cette catégorie dans la littérature scientifique[433], ont intégré un certain nombre de facteurs liés à l'individu, à la formation ou à l'environnement de travail et pouvant influencer l'efficacité de la formation à différents niveaux, notamment au niveau du transfert des acquis (niveau 3 de Kirkpatrick). D'après Holton (1996), son modèle permettrait simultanément d'évaluer les résultats d'une action de formation (niveau « micro ») tout en proposant une vue conceptuelle du système organisationnel de formation (niveau « macro ») en permettant de diagnostiquer le processus de formation. Toutefois, nous pensons que son modèle ne tient pas compte de tous les éléments du système organisationnel de formation que seul un modèle d'évaluation dédié au système permettrait de saisir (tels que les facteurs de contingence). Nous plaidons donc en faveur d'une coexistence des deux types de modèles dont les liens, probables, sont présentés ci-après.

[433] Notre revue de littérature des modèles d'évaluation (chapitre III de la partie II) propose une liste relativement exhaustive de ces modèles.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Schéma 46. Liens entre les modèles d'évaluation orientés actions et systèmes de formation



Les principales composantes du système de formation (politique, pratiques et résultats) entretiennent donc des relations unilatérales ou bilatérales avec les éléments évalués par les modèles d'évaluation des actions de formation (facteurs[434] et résultats[435]). Voici un exemple pour chacune de ces relations :

- **Facteurs [système] → Facteurs [action]** : les facteurs influençant le système de formation peuvent aussi influer sur des facteurs habituellement liés, dans la littérature de recherche, aux actions de formation. Par exemple, certains facteurs internes humains, qu'ils soient liés aux dirigeants ou aux employés, peuvent favoriser ou non l'implication des managers dans la formation de leurs collaborateurs et, donc, le soutien à l'occasion du transfert des acquis. Autre exemple : certaines cultures organisationnelles peuvent être plus ou moins favorables à la formation du personnel, pouvant ainsi accroître ou diminuer la motivation à se former, le sentiment d'efficacité personnelle (pré- ou post-formation), etc.
- **Politique [système] → Facteurs [action]** : les ressources institutionnelles (ex. soutien de la direction générale par une action sur le système de management) peuvent favoriser ou non l'implication des managers dans la formation et, notamment, dans le transfert des acquis de la formation de leurs collaborateurs. Autre exemple : si la

[434] Dans l'encadré propre à l'action de formation, le terme « facteurs » recouvre les différents facteurs pouvant influencer l'efficacité de l'action de la formation, qu'il s'agisse de ceux liés à l'individu, à la formation ou à l'environnement de travail (selon la distinction retenue par plusieurs auteurs et présentée ainsi dans notre revue de littérature).
[435] Rappelons que ces résultats, au niveau des actions de formation, relèvent essentiellement de l'efficacité ou de l'efficience, en fonction des modèles d'évaluation retenus.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

politique de formation est alignée sur la stratégie générale de l'entreprise, il est plus probable que les actions de formation soient liées aux résultats organisationnels.

- **Pratiques [système] → Facteurs [action]** : par exemple, les pratiques d'analyse des besoins peuvent influencer la motivation à se former. En effet, si le salarié a participé à l'analyse de ses besoins et a pu rencontrer son manager lors d'un entretien pré-formation pour discuter des objectifs de celle-ci, il est probable qu'il partira en formation plus motivé que si l'ensemble de la démarche de formation lui avait été imposé, sans aucune possibilité de participation. Il est à noter que, dans le cadre de cette relation, certains déterminants sont communs, qu'ils soient liés au système ou à l'action de formation. C'est le cas notamment du soutien social du responsable hiérarchique qui est un facteur appréhendé tant dans le modèle de Holton (1996), par exemple, que dans le modèle CPPR[436].
- **Résultats [système] → Résultats [action]** : plusieurs résultats du système peuvent accroître ou diminuer l'efficacité de l'action de formation. En effet, si les formations mises en œuvre ne sont pas *pertinentes* au regard de la stratégie de l'entreprise, elles ne pourront qu'être partiellement *efficaces*. Par exemple, les formés pourront avoir appris (niveau 2 de Kirkpatrick) mais sans possibilité d'utiliser leurs acquis (niveau 3).
- **Résultats [système] ← Résultats [action]** : de la somme des efficacités individuelles des actions de formation dépendra, en grande partie, l'efficacité globale du système de formation (par exemple, aux différents niveaux d'évaluation de Kirkpatrick). Il en sera de même si les formations génèrent régulièrement un retour sur investissement (au sens du niveau 5 de Phillips), contribuant ainsi à l'efficience du système de formation.

Avec les deux types de modèles, il est à la fois possible de prédire et d'évaluer la performance de la formation, au niveau du système dans son ensemble comme au niveau des actions de formation, les deux types d'informations enrichissant mutuellement les évaluations et les analyses qui en découlent. Nous pensons que les modèles d'évaluation existants, du fait de leur orientation quasi-exclusive sur les actions de formation, sont limités dans la prise en compte des déterminants de la performance de la formation. Ainsi, si les gestionnaires n'interviennent qu'au niveau des actions de formation pour améliorer l'efficacité de la formation, cela se révèlera insuffisant : l'analyse des résultats de l'action de formation et de

[436] Par exemple, le premier item permettant d'évaluer la qualité du cinquième pilier (« Visibilité des résultats ») est formulé ainsi : « Les managers des participants sont clairement impliqués dans le suivi d'application de la formation. »

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Thèse de Jonathan Pottiez, Lille 1, 2011

leurs déterminants n'explique pas tout. C'est pourquoi Meignant (2006, p. 389) suggère de recourir aux cinq piliers de la qualité de la formation au niveau de l'entreprise (donc davantage au niveau « système ») et aux quatre paramètres STAR[437] au niveau de chaque action de formation. En bâtissant le modèle CPPR, nous avons voulu nous inscrire dans cette logique, mais en allant plus loin que les cinq piliers proposés par l'auteur, déjà intégrés à ce modèle, tout en visant la complémentarité avec les modèles d'évaluation centrés sur les actions de formation.

[437] Rappelons que les paramètres STAR sont présentés en détails au chapitre III de la partie II.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Thèse de Jonathan Pottiez, Lille 1, 2011

CONCLUSION DE LA PARTIE V

Les systèmes de formation de ces entreprises, retenus comme terrains de recherche pour nos études de cas, ont été étudiés durant plusieurs années. Nous avons ainsi pu recueillir de nombreuses données à l'aide d'entretiens semi-directifs, d'observations non-participantes, d'échanges informels ainsi qu'à la lecture de nombreux documents. Lorsque cela était possible, nous avons donc privilégié la triangulation. Les matériaux recueillis ont fait l'objet d'une analyse qualitative.

Les principaux résultats théoriques et empiriques ont été présentés et discutés tout au long de cette partie. Il en résulte la **construction** d'un modèle d'évaluation des systèmes de formation, le modèle CPPR, et le **test** d'une méthode d'évaluation associée à l'aide des trois cas étudiés. Cette phase empirique nous a permis de conclure à la validité du concept de système de formation[438]. Une mise en perspective du modèle fut également réalisée en vue de comparer celui-ci aux autres modèles d'évaluation de la formation ayant en commun une approche systémique. Ce travail de comparaison a mis en exergue la complémentarité des modèles d'évaluation orientés sur les systèmes de formation et de ceux orientés sur les actions.

Les résultats de ces analyses mettent en relief l'importance d'évaluer la performance de la formation et d'analyser les déterminants de celle-ci selon une approche systémique.

[438] Au moins à la lumière de ces trois cas, car l'ensemble des éléments recueillis et des phénomènes observés se retrouvent dans notre modèle, d'où son degré élevé de complétude théorique.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette thèse, menée dans un cadre épistémologique interprétativiste et à l'aide d'une méthode de nature qualitative, a permis d'apporter des éléments en réponse à notre problématique de recherche et aux questions qui en découlaient, que nous allons ci-après rappeler brièvement. Nous présenterons aussi les principaux résultats de cette recherche, avant de nous interroger sur ses limites et, donc, sur les possibilités de généralisation de ses résultats. Enfin, nous exposerons les différents types d'apports (conceptuels, théoriques, méthodologiques, managériaux) ainsi que quelques pistes de recherche futures.

1 Réponses aux questions de recherche

Cette thèse a permis la **construction** d'un modèle d'évaluation des systèmes de formation, que nous avons intitulé **le modèle CPPR**, et le **test** d'une méthode d'évaluation associée. Avant de synthétiser nos principales conclusions, il convient de rappeler les contours de notre objet de recherche ainsi que les principales étapes qui ont jalonné notre travail.

Comme nous l'avons montré dans notre revue de littérature, les recherches sur l'évaluation de l'efficacité des formations sont nombreuses. L'évaluation de la formation est donc un thème de recherche largement exploré, mais surtout focalisé sur les actions et programmes de formation, moins sur les politiques et systèmes de formation. Nous avons donc organisé notre thèse autour de la formation comme système de gestion. La thèse que nous défendons est que la performance de la formation devrait, aussi, être évaluée à un niveau systémique[439], les modèles actuels n'apportant qu'une partie de la réponse au *pourquoi* de cette performance. Un cadre théorique (modèle d'évaluation des systèmes de formation) a ainsi été élaboré et une méthode de recherche qualitative (trois études de cas en profondeur) nous a permis d'obtenir les données empiriques nécessaires pour enrichir notre modèle et tester notre méthode d'évaluation. Tout au long de cette recherche, nous avons su apprécier les aller-retour entre les écrits de nombreux auteurs et le vécu des acteurs du terrain. Nous avons ainsi découvert la

[439] Bien que le traitement de cette problématique de recherche fût retenu, nous aurions pu aussi poursuivre les travaux de développement de modèles d'évaluation de l'efficacité des actions de formation. Ces travaux ont été recensés dans notre thèse, mais notre objectif n'était pas de nous inscrire dans cette lignée de recherche mais plutôt de les poursuivre différemment, en portant l'analyse au niveau du système de formation. Nous avons donc évité de découper l'objet de recherche à l'excès (au risque de n'en voir qu'une infime partie) en étudiant les systèmes de formation des organisations.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

complexité de la tâche que représente l'évaluation d'un système de formation. La confrontation de notre modèle théorique avec les données empiriques, *via* une méthode d'évaluation dédiée, nous a donc permis de tirer un certain nombre d'enseignements, développés précédemment, mais que nous allons reprendre ici succinctement. De notre problématique de recherche (*Comment évaluer la performance d'un système de formation ?*) découlaient deux questionnements précis auxquels nous avons tous deux répondu par la **construction** d'un modèle d'évaluation des systèmes de formation : **le modèle CPPR** (Contingence, Politique, Pratiques, Résultats).

Question de recherche n° 1 : *Quelle est la performance d'un système de formation ?*

En réponse à cette première question, nous avons opérationnalisé dans le modèle CPPR ce concept de « performance » du système de formation en considérant huit types de résultats possibles. Ainsi, un système de formation **performant** est un système qui produit des **résultats positifs**, c'est-à-dire un système qui est **efficace**, **efficient**, **équitable**, **équilibré**, qui suscite l'**engagement** des salariés envers la formation, **conforme** aux référentiels considérés, **pertinent** et **cohérent**. Le modèle CPPR élaboré précise ainsi quels résultats attendre d'un système de formation, ainsi que les critères d'évaluation correspondants. Aussi, les trois cas étudiés nous ont permis de montrer **comment** évaluer la performance d'un système de formation en utilisant l'approche systémique à l'aide d'une méthode d'évaluation dédiée. Pour réaliser cette évaluation, quatre étapes ont été suivies :

- **Collecter des données** sur les **huit résultats** attendus du système de formation, car la performance se déduit des résultats qu'il produit.
- **Analyser les données** relatives à chaque résultat. Par exemple, l'efficacité fut en partie analysée grâce aux niveaux de Kirkpatrick.
- **Chercher les causes** de chaque résultat. Par exemple, pourquoi le système de formation ne suscite pas l'engagement du personnel envers la formation ? Pour ce faire, nous avons montré qu'il était nécessaire de recueillir des données sur les autres éléments du système, considérés comme des déterminants de sa performance.
- **Porter un jugement** sur chacun des résultats à l'aide des données disponibles.

Nous savons donc désormais comment évaluer un système de formation. La méthode que nous avons employée[440] permet de dire si un système de formation est performant (ou non) et pourquoi.

[440] À savoir la représentation de la formation comme un système ouvert, la collecte de données qualitatives et quantitatives par des entretiens, des observations et une analyse documentaire, une analyse par triangulation et,

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Questions de recherche n° 2 : ***Quels sont les déterminants de la performance d'un système de formation ?***

Pour apporter des réponses à cette deuxième question de recherche, nous avons intégré au modèle CPPR la plupart des éléments qui pouvaient influencer significativement la performance du système de formation (donc ses résultats). Ces « conditions » de performance furent conceptualisées dans notre modèle au travers des « facteurs de contingence », des éléments de la « politique » de formation et des « pratiques » de formation en découlant. Ainsi, sera potentiellement « performant » un système de formation qui se structurera en réponse et en fonction de contraintes organisationnelles (internes) et environnementales (externes), allouera au système les moyens adéquats (*via* la politique de formation) et mettra en œuvre des pratiques de formation de qualité. Comme nous l'avons expliqué précédemment, il existe d'autres déterminants pouvant influencer, positivement ou négativement, la performance du système de formation, par l'intermédiaire des actions de formation. C'est pourquoi le modèle CPPR gagnerait à être utilisé en parallèle d'un modèle d'évaluation des actions de formation et tenant compte de facteurs pouvant influencer tout ou partie des résultats définis par le modèle de Kirkpatrick.

Ces résultats découlent d'une démarche de collecte et d'analyse des données que nous espérons la plus robuste possible. La recherche n'en demeure pas moins critiquable sur différents points qu'il convient de mettre en exergue avant de nous prononcer sur une possible généralisation de nos résultats.

2 Limites de la recherche et degré de généralisation des résultats

Notre recherche comporte des limites conceptuelles, théoriques et méthodologiques qui ont un impact sur sa validité externe (généralisation des résultats).

2.1 Les limites conceptuelles et théoriques

Nous avons identifié deux limites conceptuelles et théoriques à notre recherche :

- **Le degré de complétude du modèle théorique** : nous avons souhaité proposer une modélisation théorique la plus complète qui soit d'un système de formation. Or, les

enfin, un jugement évaluatif.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

modèles, quels qu'ils soient, n'expliquent jamais entièrement la réalité observée, et le nôtre ne fait pas exception à la règle. Nous n'avons donc pas la prétention d'avoir couvert l'ensemble des éléments à étudier dans un système de formation. En particulier, comme nombre de chercheurs avant nous, nous nous sommes essentiellement focalisé sur la formation « formelle », peut-être au détriment de la formation « informelle », sans doute moins facilement saisissable[441].

- **L'absence de test de validation conceptuelle** : pour la majeure partie des concepts, nous avons pris les définitions et opérationnalisations existantes, sans vérifier leur validité. Nous nous sommes ainsi largement basé sur les présupposés de la littérature, sans nouvelle validation empirique[442].

2.2 Limites méthodologiques

Les principales limites méthodologiques identifiées portent sur le dispositif méthodologique en lui-même, les problèmes reliés aux terrains et ceux portant sur l'analyse des données.

2.2.1 Le dispositif

Les premières limites méthodologiques concernent directement le dispositif mis en œuvre :

- **La difficulté à opérationnaliser certains concepts et à mesurer les variables correspondantes** : certains concepts ont été plus difficiles que d'autres à opérationnaliser, notamment ceux qui n'avaient pas été intégrés au sein des modèles d'évaluation développés antérieurement (ex. l'équité, l'équilibre ou l'engagement). Ainsi, outre une définition précise de ces concepts, il a fallu identifier les variables correspondantes et les mesurer, parfois de façon partielle[443].
- **Des méthodes d'évaluation perfectibles** : pour l'évaluation de la qualité des pratiques de formation (les cinq « piliers ») et des résultats en découlant, nous avons conçu des matrices d'évaluation. Comme expliqué antérieurement, la méthode

[441] Même si, lorsqu'elle se présentait sous une forme identifiable, nous ne manquions pas de l'intégrer dans notre analyse (comme la formation « sur le tas » mise en avant chez CBX).
[442] Par exemple, le concept de « pratiques de formation » peut recouvrir davantage d'éléments que les cinq piliers de la qualité du système de formation proposés par Meignant (2006, p. 111-123).
[443] Si l'on prend l'exemple du concept d'engagement appliqué au système de formation, nous avons mesuré certaines variables qualitatives sur la base des propos des acteurs interrogés (ex. « le fait de suivre une formation est-il valorisé ? »), mais l'autoévaluation ne suffit pas (il y a toujours un doute légitime). Il aurait donc été intéressant de disposer de variables quantitatives complémentaires, comme le taux d'absentéisme en formation, mais il s'agit là d'un indicateur qui n'est pas forcément mesuré dans les organisations étudiées donc inaccessible.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

d'évaluation consistait essentiellement à comptabiliser les références d'encodage par type d'évaluation (ex. évaluation positive ou négative) et à intégrer l'avis du chercheur en cas d'écart minime ou nul. Bien que permettant d'avoir un premier aperçu de la qualité du système de formation (au travers des points forts et des points faibles des différents piliers) et de son niveau de performance (au travers de chacun des résultats), cette méthode avoue au moins une limite : en nous basant sur le nombre de références d'encodage, nous considérons donc que celles-ci ont toutes la même valeur, alors que, dans les faits, certaines peuvent avoir davantage d'importance[444]. Il en est de même en ce qui concerne les dimensions de chaque concept[445]. C'est pour cela que nous avons pensé utile de faire intervenir le chercheur en tant qu'évaluateur, afin que celui-ci apprécie la valeur de ces codes en vue d'une évaluation[446]. Ainsi, conformément à la distinction entre « mesure » et « évaluation » que nous avons explicitée dans notre cadre théorique, nous pouvons ici considérer que les références d'encodage sont des **mesures** (plus ou moins subjectives, selon les sources) qui, associées au jugement du chercheur (donc à l'introduction d'une certaine subjectivité), donnent lieu à des **évaluations**. Notons aussi que le chercheur doit être conscient des biais pouvant influencer la pertinence de son jugement, ce pourquoi il est nécessaire de respecter une démarche de recherche rigoureuse et de livrer au lecteur un maximum d'éléments sur ce qui l'a conduit au résultat de l'évaluation[447]. Enfin, il est à noter que les facteurs de contingence et la politique de formation n'ont pas été complètement intégrés à cette démarche d'évaluation[448]. Il s'agit donc là d'un nouvel axe de progrès visant à disposer de méthodes d'évaluation plus complètes du système de formation et de ses différentes composantes[449].

---

[444] Par exemple, concernant le degré de cohérence du système de formation avec le système de GPEC, un code peut porter sur les propos d'un salarié affirmant avoir suivi une formation en management après avoir été promu cadre et un autre code peut concerner tout un pan de la politique de formation expliquant les liens entre formation et gestion des compétences. Les deux codes vont dans le sens d'une certaine cohérence entre formation et GPEC mais ils n'ont pas nécessairement la même « valeur ».

[445] Par exemple, pour le résultat « efficacité », les dimensions (ou « sous-concepts ») « réactions » (niveau 1 de Kirkpatrick) et « comportements » (niveau 3 de Kirkpatrick) n'ont pas la même valeur intrinsèque (le second a probablement plus d'importance que le premier) alors que dans notre logique d'évaluation chacun vaut « 1 ».

[446] Uniquement si l'écart entre les types de codes est minime ou nul, car si l'écart est important (par exemple 20 codes comptabilisés en « positif » contre 3 codes comptabilisés en « négatif »), la question se pose moins.

[447] C'est notamment pour cette raison que nous avons systématiquement joint un texte explicatif à chacune de nos matrices (qu'elles soient relatives aux piliers ou aux résultats du système de formation).

[448] À l'exception des objectifs de la politique de formation qui ont été classés à l'aide d'une grille d'évaluation.

[449] Par exemple, nous pourrions évaluer le degré d'influence de chacun des facteurs relevés et la capacité du système à s'y adapter (ex. par des entretiens avec les acteurs dominants ou par la passation de questionnaires auprès de ces derniers) ainsi que l'adéquation des ressources du système aux objectifs qui lui sont attribués ainsi que la cohérence des éléments entre eux (ex. le budget formation est-il suffisamment important au regard des enjeux ? L'approche budgétaire retenue est-elle cohérente avec les ambitions en matière de formation ? Etc.).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- **Le biais positif potentiel des réponses et des résultats** : comme évoqué par Reitz (1997), certains de nos interlocuteurs ont pu relater des anecdotes et des éléments positifs sur la formation, notamment par crainte de représailles, même si l'anonymat fut assuré dans deux cas sur trois[450]. Ce biais peut donc influencer positivement les résultats des évaluations (tant pour les pratiques que pour les résultats du système de formation). Cette surestimation est aussi accentuée par le mode de comptabilisation des références d'encodage qui additionne celles-ci sans distinguer les sources dont elles sont extraites[451]. Là encore, l'intervention du chercheur dans le processus d'évaluation permet d'atténuer, le cas échéant, l'importance en nombre des références d'encodage.
- **L'impossible contrôle de toutes les variables pertinentes** : par définition, une méthode de recherche qualitative ne permet pas de cerner et de délimiter l'ensemble des variables pouvant être intégrées dans notre cadre théorique. Plus qu'une analyse microscopique, il s'agissait avant tout de proposer une compréhension globale de la performance des systèmes de formation en identifiant, en premier lieu, les déterminants de la performance de ce système qui étaient les plus visibles[452].
- **Le difficile apprentissage de la conduite des entretiens** : comme l'avaient souligné Igalens et Roussel (1998), il faut nuancer l'apparente, mais trompeuse, facilité d'appropriation de l'entretien. Conduire adéquatement des entretiens de recherche nécessite des compétences dans le domaine qui ne se construisent qu'au fil des entretiens et avec le temps d'apprentissage et de perfectionnement nécessaire. Arrivé à la fin de cette thèse, nous pensons sincèrement avoir progressé dans cet exercice, mais nous admettons que nos premiers entretiens furent plus laborieux, faits d'hésitations, de désordres verbaux ou encore d'orientations involontaires des répondants vers certaines réponses. Nous avons donc veillé à corriger cela progressivement. Toute technique de collecte de données devant être pré-testée, nous aurions pu aussi pré-tester notre technique et nos guides d'entretien.
- **L'hétérogénéité partielle des guides d'entretien** : de par les attentes spécifiques de notre parrain de recherche, nous avons dû adapter pour le cas CBX le guide d'entretien

[450] À l'exception du cas CBX (à la demande du parrain de la recherche), comme expliqué précédemment.
[451] Par exemple, si un salarié très satisfait des formations dispensées l'exprime trois fois dans un même entretien, trois références d'encodage seront comptabilisées. Or, si un salarié insatisfait des formations dispensées l'exprime une seule fois dans un entretien, avec trois références d'encodage « positives » contre une seule référence d'encodage « négative », l'évaluation des « réactions » sera positive.
[452] Nous considérons comme étant les plus importants les déterminants qui étaient plus facilement identifiables par nous ou ceux que les acteurs interrogés mettaient en avant par eux-mêmes.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

que nous avions utilisé pour interroger la majeure partie de nos interlocuteurs chez Plastic et Consult. De ce fait, les questions posées (et donc les données recueillies) n'étaient pas complètement homogènes d'un cas à l'autre. De plus, le fait que nos guides d'entretien aient été partiellement complétés au fil des entretiens et de notre expérience de recherche a, certes, permis d'améliorer notre dispositif de collecte des données, mais n'a pas favorisé l'homogénéité de ces dernières. Ainsi, d'un cas à l'autre, certains éléments ont été plus ou moins mis en avant, pouvant donc influencer le résultat des différentes évaluations[453].

- **L'absence d'enregistrement de certains entretiens** : comme nous l'avons déjà expliqué, nous avons pu enregistrer la plupart de nos entretiens, à l'exception de certains menés avec les dirigeants ou parrains de la recherche, ainsi que la quasi-intégralité des entretiens conduits chez CBX. De ce fait, nous avons pris des notes à ces occasions, avec tous les risques d'omission ou de déformation de certains propos que cela peut occasionner.
- **Un contrôle limité des temporalités** : bien que notre recherche se veuille avant tout synchronique, nous avions souhaité étudier partiellement les systèmes de formation au travers d'une approche diachronique, notamment en questionnant les acteurs sur certains changements survenus en matière de formation dans l'organisation, ceci afin de disposer de données sur certaines évolutions possibles du système. Or, évoquer le passé, le présent ou le futur au cours du même entretien n'est pas nécessairement une approche très fiable, les acteurs n'étant pas toujours capables de se remémorer précisément les faits permettant une reconstruction chronologique de tout ou partie du système de formation. Le questionnement *a posteriori* induit inévitablement des biais rétrospectifs.
- **Le manque de données quantitatives** : si nous avons pu avoir une bonne idée de la « performance » de chacun des systèmes de formation à un instant T, il ne nous a toutefois pas été possible d'appréhender la performance dans le temps des différents systèmes. L'idéal aurait été (entre autres) de procéder à différentes mesures « objectives » (indicateurs « objectifs ») espacées dans le temps. Mais cela aurait été

[453] Ainsi, si dans un cas nous avons pu poser davantage de questions sur la capacité du système de formation à favoriser l'engagement du personnel en formation, celui-ci pourra être plus facilement évalué (positivement ou négativement) que dans un autre cas.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

néanmoins impossible à faire, du fait du manque d'outillage des organisations étudiées en matière d'évaluation des formations[454].

- **L'absence de mise à l'épreuve des prédictions** : il s'agit là d'un élément mis en exergue par Miles et Huberman (1994/2003, p. 293). Si nos analyses sont correctes, la modification de certains éléments des systèmes de formation étudiés devrait avoir des conséquences à moyen et long termes sur les résultats (ex. cohérence plus forte avec le système de GPEC). Pour le vérifier, il aurait fallu nous rendre à nouveau sur les terrains étudiés, ce que nous n'avons pu faire par manque de temps, ne permettant pas ainsi de définir le « coefficient de validité prédictive » (Miles et Huberman, 1994/2003, p. 294) de notre modèle.

2.2.2 Les terrains

Deux limites méthodologiques concernent aussi les terrains qui ont été investigués :

- **La taille de l'échantillon** : qu'il s'agisse du nombre de cas étudiés ou du nombre d'entretiens menés, nous avons estimé que leur nombre était suffisant et que les données recueillies permettaient d'atteindre la saturation théorique. Il se peut toutefois que certaines données auraient dû être collectées afin de parfaire l'analyse, même si cela n'a pas toujours été possible[455]. De nouvelles recherches qualitatives ou quantitatives pourraient donc compléter habilement les données empiriques disponibles.
- **L'absence de certains acteurs clés** : les contacts avec certains types d'acteurs furent limités, voire inexistants[456], d'où un possible déséquilibre entre les différentes catégories d'acteurs rencontrés et une représentativité inégale. De ce fait, en ce qui concerne les entretiens, il se peut que la saturation sémantique n'ait pas été atteinte.

[454] Les trois organisations étudiées se limitant, dans le meilleur des cas, à un simple questionnaire de satisfaction, il n'était pas possible de disposer d'informations sur les apprentissages, le transfert des acquis, l'impact organisationnel des formations, etc. Ces données, bien que liées à des actions de formation particulières, peuvent être mobilisées pour étudier la performance d'un système de formation (tout du moins son efficacité) dès lors qu'elles sont agrégées et analysées collectivement.

[455] Si le temps nous l'avait permis, et avec l'accord de notre parrain de recherche et de la direction générale, pour le cas Plastic nous aurions pu étendre la recherche aux autres établissements situés en France et étudier la déclinaison du système de formation de l'entreprise au niveau de chaque site.

[456] Par exemple, dans l'analyse de nos facteurs de contingence, nous avons insisté sur l'importance de la présence syndicale comme facteur interne humain. Or, nous n'avons pas eu l'occasion de nous entretenir avec un ou plusieurs délégués syndicaux dans les organisations étudiées. Il est possible que nous l'ayons fait indirectement en interrogeant un salarié qui était délégué syndical, mais sans que celui-ci ne nous fasse part de son statut et, donc, sans que l'entretien ne porte sur ce point. Nos données sur le rôle des partenaires sociaux proviennent donc uniquement des propos d'autres acteurs, de nos observations et de l'analyse documentaire.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2.2.3 L'analyse des données

Enfin, six limites méthodologiques concernent aussi **l'analyse des données** :

- **Une fiabilité inter-codeurs non évaluée** : pour les raisons évoquées précédemment, nous n'avons pas procédé à un codage multi-évaluateurs, ne permettant donc pas d'évaluer la fiabilité inter-codeurs. Bien que la fiabilité intra-codeur ait été jugée suffisante (90 %), il est probable qu'un double ou un triple codage réalisé par d'autres chercheurs aurait permis d'accroître encore la fiabilité des données analysées.
- **Le volume de données à traiter** : de par la multiplicité des sources de données mobilisées et, notamment, du nombre d'entretiens effectués, nous avons accumulé un volume important de données. Afin de faciliter leur traitement et leur analyse, nous avons eu recours à un logiciel d'analyse de contenu (NVivo 8). Aussi, même partiellement informatisée, l'analyse des données qualitatives n'en demeure pas moins très consommatrice de temps en plus d'accaparer l'esprit du chercheur. Il est donc possible que, face à ce volume de données, notamment celles issues des entretiens, nous ayons omis d'autres données issues de sources alternatives (observations et analyse documentaire) qui se seraient révélées tout aussi importantes. Rappelons toutefois que nos notes issues de l'observation ainsi que les documents ont aussi fait l'objet d'un codage et, donc, d'une analyse.
- **La solitude du chercheur-analyste** : les différentes phases empiriques de la recherche ont été menées seul (négociation de l'accès aux terrains, conduite des entretiens, des observations et des analyses documentaires, analyse des données, restitution des résultats, etc.). Si cela ne s'est pas avéré dérangeant pour la majeure partie de la recherche, la phase d'analyse des données menée seul peut vite déstabiliser le jeune chercheur (devant l'ampleur de la tâche, face aux doutes quant à la pertinence des conclusions élaborées, etc.).
- **Des comparaisons biaisées** : les caractéristiques de nos terrains étant relativement hétérogènes, il pourrait nous être reproché de comparer ce qui n'est pas comparable[457] pour prétendre à une certaine forme de généralisation. Or, dans un souci de généralisation analytique, nous cherchions avant tout à rendre compte de la complexité de la construction de la performance d'un système de formation, sans prétendre à une

[457] Par exemple, il ne nous semble pas très valide de comparer les caractéristiques d'une politique de formation d'une organisation du secteur industriel avec celle d'une organisation du secteur bancaire : ce ne sont pas les mêmes métiers, les mêmes compétences, les mêmes types de formations, etc.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

certaine généralisation statistique. Nous nous sommes donc focalisé sur la qualité de la description des cas et de leur analyse pour mieux faire ressortir cette complexité.

- **L'influence des autres systèmes de GRH** : bien que l'influence probable (inévitable ?) des autres systèmes de GRH (ex. recrutement, GPEC, etc.) soit mentionnée dans notre cadre théorique, il est difficile de l'appréhender et d'en évaluer l'importance. Or, les résultats du système de formation peuvent aussi être le fait d'un ou plusieurs systèmes de GRH. Par exemple, le système de GPEC peut jouer un rôle de médiation ou de modération des effets du système de formation[458]. De nouvelles recherches pourraient aider à identifier précisément la nature et l'intensité de ces liens.
- **L'absence de vérification des relations causales dans le système** : nous n'avons pas testé empiriquement les relations causales dans le système. Nous les avons simplement prises pour acquises.

Il y a encore probablement d'autres limites[459], mais ce sont celles-ci qui nous ont semblé les plus évidentes à l'issue de cette recherche.

2.3 La validité externe de la recherche

Du fait de notre problématique de recherche et des questions qui s'y rapportent, la question de la validité externe ne se pose pas en termes de généralisabilité des résultats[460], mais plutôt en termes d'**applicabilité de notre modèle d'évaluation des systèmes de formation et de la méthode d'évaluation** que nous lui avons associée. La question que nous posons ici est simple : est-ce que le modèle et la méthode d'évaluation sont applicables à d'autres systèmes de formation que les trois que nous avons évalués ?

Nous répondons **par l'affirmative**. En effet, nous avons montré que notre modèle et notre méthode d'évaluation s'appliquaient à trois systèmes de formation différents, au sein d'organisations aux caractéristiques relativement hétérogènes que l'étude des facteurs de

[458] Prenons l'exemple de l'équité. Si tout le personnel est formé, mais que seule une partie de celui-ci récolte les fruits de cet investissement dans la formation (*via* une promotion interne par exemple), il est probable que l'autre partie des employés juge le système de formation comme étant inéquitable (au moins partiellement).
[459] Le cas échéant, nous encourageons le lecteur avisé à nous en faire part, afin d'accroître le potentiel de cette recherche et des suivantes, mais aussi de contribuer à notre formation de jeune chercheur.
[460] Elle se serait posée ainsi si, par exemple, notre recherche était de nature hypothético-déductive et portant sur un échantillon tiré d'une population bien identifiée.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

contingence internes et externes nous a permis d'identifier (ex. domaine d'activité, profil du personnel, effectif[461], structure, composition de la fonction RH-formation, etc.).

De plus, nous pensons que cette approche systémique et cette méthode d'évaluation peuvent s'appliquer aux autres systèmes RH (ex. système de rémunération, de recrutement, de GPEC, etc.), moyennant l'opérationnalisation de chacun des concepts. En effet, la structure même de ces systèmes ne diffère pas réellement de la structure du système de formation, au sens où l'on y retrouve quatre grandes composantes :

- des **facteurs de contingence** qui seraient sensiblement les mêmes que ceux influençant le système de formation, car issus du modèle de Fabi *et al.* (1993) qui concerne la GRH dans son ensemble ;
- une **politique** (de rémunération, de recrutement, de GPEC, etc.) avec des objectifs, des priorités, des clients, des moyens et une approche budgétaire ;
- des **pratiques** (de rémunération, de recrutement, de GPEC, etc.) qui pourraient judicieusement être structurées en « piliers » de la qualité (ex. un pilier de la qualité de « L'analyse des profils de poste » pour le système de recrutement) ;
- des **résultats** (de rémunération, de recrutement, de GPEC, etc.). Ces résultats devraient être précisés, mais il n'est pas impossible qu'ils soient proches (si pas similaires) de ceux attendus pour un système de formation. Par exemple, il est logique que l'on attende d'un système de recrutement qu'il soit **efficace** (fournir les recrues attendues), **efficient** (ne pas consommer trop de ressources), **équitable** (éviter les discriminations à l'embauche), **équilibré** (favoriser la diversité des profils recrutés), en suscitant l'**engagement** des salariés dans le recrutement (participer au recrutement, *via* des pratiques de cooptation, ou à l'intégration), **conforme** (au cadre légal), **pertinent** (recruter des candidats ayant les compétences attendues pour exécuter la stratégie) et **cohérent** (par rapport au système de GPEC).

Nous allons désormais débattre des apports de cette recherche. Ces apports pourront trouver également de nouvelles perspectives lors de travaux futurs, d'élargissements possibles de ce travail, possibilités qui seront abordées plus loin.

[461] Même si notre recherche porte sur des PME/PMI, l'effectif varie quelque peu d'une organisation à l'autre.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3 Les apports de la recherche

Nous pensons que les apports de notre recherche sont de quatre types : conceptuels, théoriques, méthodologiques et managériaux.

3.1 Les apports conceptuels

Au travers de cette thèse, nous avons fait passer le champ de l'évaluation de la formation de l'évaluation de l'**efficacité** d'**une** formation à l'évaluation de la **performance** d'un **système** de formation. Il en ressort trois apports conceptuels majeurs relatifs à la **performance** et au **système** de formation.

Le premier apport conceptuel est **le passage de l'efficacité (un résultat) à la performance (huit résultats interreliés) de la formation**. Ce concept de « performance » de la formation est ainsi décliné, dans notre modèle théorique, en huit types de résultats. L'efficacité n'est ainsi que l'un des huit résultats possibles d'un système de formation. Cette approche conceptuelle remet ainsi en cause l'équation classique « performance = efficacité » mise en avant par la plupart des modèles théoriques en évaluation de la formation, car l'efficacité n'est, dans notre modèle, que l'une des nombreuses dimensions de la performance. Par exemple, une formation peut être très **efficace** (ex. améliorer les performances individuelles des salariés formés), mais très **inéquitable** (parce que réservée à un très petit nombre de personnes), ou peu **pertinente** (parce que non reliée à la stratégie de l'entreprise). Cette recherche offre donc aux chercheurs en évaluation et aux praticiens de la formation tout un champ de réflexion sur autre chose que la seule efficacité d'un programme de formation.

Le deuxième apport conceptuel est **le passage de l'action ponctuelle de formation au système de formation d'une entreprise**. Le fait d'appréhender la formation au niveau du « système » peut amener les chercheurs et les praticiens à penser « résultats » (au pluriel) plutôt qu'activité de formation (au singulier). Il les incite aussi à contextualiser la formation en pensant globalement aux facteurs de contingence, à la politique et aux pratiques de formation, aux résultats et à la boucle de rétroaction (en quoi les résultats peuvent modifier la politique ou les pratiques de formation ?).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Enfin, le troisième apport conceptuel est **l'élargissement du concept d'efficacité de la formation**. Notre revue de littérature a montré que l'efficacité de la formation est généralement questionnée à l'aide de tout ou partie des niveaux d'évaluation du modèle de Kirkpatrick (1994). Ainsi, il est généralement admis qu'une formation efficace permet de développer les savoirs (niveau 2 du modèle de Kirkpatrick), de modifier les comportements au poste de travail (niveau 3) et de générer des résultats organisationnels (niveau 4). Cette conception de l'efficacité nous semble **restrictive** si elle est appliquée au système de formation : nous pensons que l'efficacité d'un système de formation sera fonction des conventions en vigueur dans l'organisation et donc, précisément, des attentes des acteurs en présence. L'efficacité du système sera donc fonction de sa capacité à répondre à ces attentes. Il n'y a donc pas d'efficacité absolue, comme le suggère le modèle de Kirkpatrick, mais seulement une efficacité relative (ou contingente). Les attentes des acteurs en matière de formation sont donc des « facteurs de contingence » de l'efficacité du système de formation. C'est l'idée introduite par Nickols (2003, p. 5), présentée dans notre cadre théorique, pour qui l'efficacité se mesure au degré de satisfaction des attentes des parties prenantes de la formation, prenant aussi en compte leur(s) contribution(s) au système de formation. Suivant cette logique, le système sera efficace s'il répond aux attentes des acteurs en présence. L'efficacité du système de formation peut donc être qualifiée de **contingente**.

Nous pensons donc que notre recherche permet un élargissement du concept d'efficacité en formation, tout en développant les concepts de performance et de système de formation.

Dans la lignée de ces apports conceptuels figurent aussi des apports théoriques développés au point suivant.

3.2 Les apports théoriques

Les concepts repris ci-dessus (et bien d'autres) font partie intégrante d'un ensemble théorique plus vaste qui constitue, à notre sens, l'apport théorique majeur de cette recherche.

Notre revue de littérature a montré que la question de l'évaluation de la performance était majoritairement appréhendée au niveau des actions ou programmes de formation. En

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

revanche, on se situait rarement au niveau des politiques et des systèmes de formation[462]. C'est pourquoi, en réponse à notre problématique de recherche, nous avons choisi de représenter la formation du personnel dans une entreprise comme **un système ouvert**. Cela nous a forcé à considérer davantage d'éléments et à intégrer des apports théoriques multiples, à les lier, tout en veillant à la cohérence du modèle. Nous nous sommes abreuvé à cinq sources théoriques principales :

- **la théorie des systèmes** (von Bertalanffy, 1968/1973) pour développer une approche systémique de la formation (Gerard, 2001 ; Meignant, 1986) ;
- **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 ;
- **les éléments constitutifs d'une politique de formation** (Meignant, 2006) ;
- **les cinq piliers de la qualité du système de formation** (Meignant, 2006) pour opérationnaliser les pratiques de formation du système ;
- **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).

La construction de ce modèle avait principalement pour enjeu théorique de porter l'évaluation de la formation au niveau du système de formation. De ce fait, et c'est là le second apport théorique majeur de notre recherche, le modèle CPPR se veut aussi **un modèle explicatif de la performance du système de formation de l'organisation**. Nous avons en effet veillé à identifier les principaux déterminants de la performance du système de formation, tant au niveau de ses composantes que des liens entre celles-ci. Comme nous l'avons montré dans notre revue de littérature, l'orientation la plus récente des modèles d'évaluation des formations est d'intégrer les déterminants de l'efficacité des actions de formation. C'est l'orientation également prise ici mais au niveau du système : plutôt que de se contenter d'évaluer les résultats du système, nous avons voulu identifier et lister les déterminants de sa performance qui sont, par définition, essentiellement de nature organisationnelle.

Nous espérons que ces apports théoriques ouvriront la voie à de nouveaux travaux dans le champ de recherche de l'évaluation de la formation. Il s'agit en quelque sorte, pour reprendre

[462] La notion même de « système » de formation étant d'ailleurs rarement utilisée.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

les propos de Meignant (2006), d'un cinquième niveau d'évaluation (en référence aux quatre niveaux du modèle de Kirkpatrick), portant « sur la capacité du système de formation à obtenir de façon régulière de bons résultats » (p. 368). Nous y avons ajouté l'évaluation des résultats du système, ce qui n'avait jamais été fait, à notre connaissance.

Comme nous l'avons déjà mentionné, porter l'évaluation à un niveau systémique est une voie encouragée par plusieurs auteurs (Salas et Cannon-Bowers, 2001, p. 491 ; Stufflebeam, 2003). L'application du modèle CPPR à trois systèmes de formation apporte toutefois autant de questions que de réponses. Ce modèle, bien que riche et couvrant les principaux déterminants de la performance des systèmes de formation, peut encore être affiné. Des recherches futures pourraient approfondir chacune de ses composantes et étudier dans le détail la nature des liens entre celles-ci. À titre d'exemple, une recherche quantitative permettrait de cerner plus précisément les liens entre certaines variables[463]. Il s'agit là, selon nous, d'axes de recherches passionnants.

3.3 Les apports méthodologiques

Nous avons identifié un apport méthodologique de notre recherche, qui intéressera notamment les chercheurs en évaluation de la formation.

Pour mener à bien cette recherche, nous avons eu recours à **une méthode qualitative**. Or, comme l'a montré notre revue de littérature, les recherches de ce champ mobilisent majoritairement des méthodes quantitatives. Cette nécessité de mobiliser des méthodologies qualitatives fut mise en avant par certains auteurs dans les recherches portant sur le lien entre GRH et performance (d'Arcimoles et Trébucq, 2005, p. 242), dont celles centrées sur l'évaluation de la formation (Marton et Booth, 1997 ; Salas et Cannon-Bowers, 2001, p. 489). Ainsi, nous pensons que le fait d'avoir utilisé une approche qualitative a apporté à la recherche en évaluation de la formation une méthode complète pour évaluer la performance d'un système de formation. Plutôt que de traiter un volume important de données quantitatives, nous avons voulu, par cette méthode, étudier en profondeur la performance de quelques systèmes de formation. Cela nous a permis de contextualiser les résultats de ces

[463] Pour donner un exemple concret, il serait intéressant d'étudier le lien entre les différentes dimensions d'une politique de formation et les différentes dimensions des pratiques de formation qui, elles-mêmes, pourraient être étudiées dans leur lien aux différentes dimensions des résultats.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

systèmes de formation et de mieux comprendre les causes de ces résultats. Selon nous, une méthode qualitative permet davantage de creuser la question du **pourquoi** de la performance du système de formation (par exemple, par une analyse fine de l'influence des facteurs de contingence). En plus d'évaluer la performance de ce système, notre méthode d'évaluation qualitative facilite ainsi l'identification des déterminants de cette performance. Enfin, nous avons développé et testé **une méthode d'évaluation** réutilisable au sein de tout système de formation. Cette méthode, plutôt qualitative, montre que l'évaluation de la formation n'est pas limitée à l'usage de questionnaires administrés à grande échelle ou à l'étude de l'évolution des valeurs de certains indicateurs.

Cette approche méthodologique nous a donc placé au cœur du terrain, ce qui a facilité l'identification et la formulation de préconisations managériales. Celles-ci constituent le dernier type d'apport de notre recherche.

3.4 Les apports managériaux

Aux praticiens, nous apportons des éléments de connaissance permettant d'améliorer la performance de leur système de formation. Nos analyses ont été volontairement fortement contextualisées et cet ancrage fort sur le terrain nous permet de proposer des préconisations managériales ciblées et précises, tant pour les entreprises nous ayant accueilli dans le cadre de cette recherche que pour toute organisation souhaitant optimiser la performance de son système de formation. Le recours à différents tableaux et matrices dans les comptes-rendus de nos cas permet également de délivrer aux praticiens des outils de synthèse, servant tant à l'évaluation qu'au pilotage de leur système de formation.

Au-delà des préconisations spécifiques remises aux organisations nous ayant accueilli[464], notre recherche apporte aux praticiens de la formation des éléments de réflexion sur le cadre légal de la FPC en France. Elle leur propose aussi deux grilles d'analyse, l'une pour évaluer leur système de formation, l'autre pour diagnostiquer les freins ou barrières à sa performance.

[464] Celles-ci étant adaptées aux caractéristiques de chacune des organisations étudiées, elles ne sont pas énumérées ici par souci de confidentialité. Il serait d'ailleurs intéressant d'étudier dans le temps les changements produits par une intervention sur tout ou partie des systèmes étudiés pour évaluer les résultats obtenus.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

3.4.1 L'influence du cadre légal de la FPC sur la performance du système de formation

Nous posons la question : le cadre légal français de la FPC favorise-t-il la performance des systèmes de formation ?

Nos résultats ont montré l'influence néfaste de l'arsenal législatif sur le système de formation (comme facteur de contingence). Par exemple, nous avons vu que ces obligations légales pouvaient inciter CBX et Consult à privilégier certains types de formations pouvant être « DIFables ». Ainsi, certaines formations peuvent être mises en avant, non pas parce qu'elles sont pertinentes, mais parce que leur format est compatible avec le DIF (ex. volume horaire de 20 heures de formation). C'est ainsi le dispositif et son financement qui peuvent conduire au choix d'une formation, non la réponse à un besoin. Certains **modes de formation** peuvent ainsi être privilégiés, sans raison valable, juste en réponse à la loi. Le responsable formation de Plastic nous a aussi montré que le mode d'obtention des financements (*via* l'OPCA) ne permettait pas de sortir du cadre du plan de formation annuel prévisionnel établi. Cette rigidité est ainsi incompatible avec un plan de formation pluriannuel et flexible (ex. intégrer de nouveaux besoins de formation « au fil de l'eau », annuler ou décaler des formations du fait de contraintes de production, monter une action de formation du fait d'un nouvel investissement, etc.). Le cadre légal peut donc influencer négativement les **objectifs** et **priorités de formation** (ex. du fait des financements disponibles pour certaines formations prévues de plus longue date, même si elles ne correspondent plus à des objectifs de formation prioritaires), tout comme certaines **ressources méthodologiques** (ex. un dispositif d'analyse des besoins qui laisse peu de place à l'identification de besoins de formation en cours d'année).

Plus généralement, au-delà des constats propres à nos cas, le cadre légal nous semble être en décalage à au moins trois niveaux pour changer la manière de faire de la formation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 130. Le triple décalage du cadre légal français de la FPC

	Le cadre légal actuel	**Le cadre légal « idéal »**
Orienté sur…	L'individu	L'individu et l'organisation
Focalisé sur…	Les activités (moyens mis en œuvre)[465]	Les résultats (bénéfices obtenus)
Tenant compte…	De l'apprentissage formel (actions de formation formalisées)	De l'apprentissage formel et informel

En rapport avec les deux premiers points, voici un exemple récent significatif du paradigme « individu-activités ». Une obligation légale induite par la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie oblige tout dispensateur de formation (interne ou externe à l'entreprise) à délivrer au stagiaire une attestation de formation devant comporter les objectifs de la formation, la nature et la durée de l'action, ainsi que les résultats de l'évaluation des acquis de la formation (article L. 6353-1 du code du travail). L'attestation, en mentionnant les acquis de la formation, ne sert donc qu'à faire *allusion* au niveau 2 de Kirkpatrick (apprentissages), sans réelle obligation de le *mesurer* par ailleurs. Il s'agit une nouvelle d'obligation de **moyens** (il faut indiquer quels sont les acquis, sachant que l'on peut se contenter d'une « simple » énumération des objectifs visés par la formation) plus que de **résultats** (il faut réellement mesurer les acquis). De plus, le niveau d'apprentissage est un résultat **individuel** (le formé a-t-il appris ?), non **organisationnel** comme l'est, par exemple le transfert des acquis (ce qui a été appris sera-t-il utilisé et, donc, profitable à l'organisation ?). Au niveau du système de formation, l'impact est clair : le cadre légal ne va pas inciter à développer les pratiques d'évaluation des formations et à se poser des questions importantes en amont (ex. objectifs de formation, priorités de formation, etc.), avec les conséquences que l'on imagine en termes de résultats (ex. efficacité amoindrie, faible pertinence des actions de formation engagées, etc.). Le tableau pointe aussi du doigt le fait de tenir principalement compte des modes d'apprentissage formalisés, amenant des dérives de « stagification » de la formation[466] (Grevet, 1999, p. 5). Plane ici **le « spectre » de la déclaration fiscale 24-83 et son excès de rationalisation financière**[467] : cela peut se traduire

[465] La loi n'impose en effet qu'une obligation de moyens (obligation légale de participation au financement, mise en place du DIF, etc.), non de résultats.
[466] Même si les réformes de 2004 et de 2009 ont élargi la notion d'action de formation, nous remarquons que la formation est encore majoritairement appréhendée au travers des actions de formation formalisées.
[467] Rappelons que cette déclaration permet d'évaluer les efforts des entreprises françaises en matière de formation. Ce formulaire rassemble, pour l'année, l'ensemble des coûts de formation « imputables » (donc considérés comme pouvant satisfaire à l'obligation légale de financement de la FPC).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

par le fait de ne former qu'à ce qui rentre dans le 0,9 % en oubliant d'autres types d'actions formatives (formations informelles, « sur le tas », coaching, etc.) qui peuvent parfois être plus appropriées et, donc, plus efficaces, mais que l'on ne valorise pas[468].

Ainsi, si la première grande loi sur la formation de 1971 en France a permis de développer des réflexes de formation[469], les praticiens gagneraient désormais à passer des moyens aux résultats. Cela les amènerait à penser système de formation plutôt qu'activité, et un peu plus « organisation » que seulement « individu ». En effet, la loi n'encourage pas les praticiens à penser aussi au développement de leur organisation[470], alors que l'approche « système » s'inscrit pleinement dans cette optique.

3.4.2 Les grilles d'analyse

Notre recherche fournit deux grilles d'analyse, découlant directement de nos deux principaux apports théoriques et utiles aux praticiens de la formation :

- **Une grille d'analyse pour l'évaluation du système de formation** : le modèle CPPR nous paraît suffisamment explicite pour guider les praticiens dans leur réflexion et les aider à identifier ce qui peut être sujet à évaluation dans le système et, donc, quels peuvent être les résultats attendus de celui-ci. L'idée est aussi de les inciter à porter l'évaluation à un autre niveau que celui des seules actions de formation. Le fait d'évaluer au niveau du système nous semble d'ailleurs plus réaliste pour les terrains que nous avons étudiés (PME/PMI) que l'évaluation de chaque action de formation (trop chronophage pour des organisations qui disposent rarement d'un service formation).
- **Une grille d'analyse pour le diagnostic du système de formation** : le modèle CPPR peut aider à mettre sous contrôle les points clés du système de formation qui vont déterminer en grande partie les résultats du système évalués au point précédent. Le praticien peut ainsi vérifier que certains points clés ont été respectés, identifier les freins organisationnels (ce qui empêche que l'on forme efficacement), mettre en

[468] Parfois, c'est l'excès, et non le manque, qui fait que l'on est peu formé. Or, actuellement, nombre de responsables formation ont comme souci premier de « vider » les compteurs DIF de leurs employés (bloqués pour beaucoup à 120 heures). Sont enchaînés alors les stages de formation, sans réelle cohérence entre eux, avec pour objectifs la diminution du risque économique et la réponse à l'obligation légale.
[469] Un développement toutefois inégal selon les catégories de salariés et d'organisations (voir la partie I).
[470] Trop accaparés qu'ils sont à satisfaire aux nombreuses obligations légales et réglementaires.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Thèse de Jonathan Pottiez, Lille 1, 2011

exergue les dangers et les risques[471], comprendre quels « ingrédients » du système de formation ne sont pas compatibles entre eux, etc.

Ces grilles devraient aider les praticiens à améliorer en continu leurs pratiques de formation en leur permettant d'**évaluer** les résultats du système de formation, mais aussi d'**auditer** le système qui produit ces résultats. Comme Meignant (2006), nous pensons que « Le progrès de la formation passe par un renforcement du professionnalisme de ses responsables, qui doivent devenir des managers plus que des gestionnaires » (p. 92). Or :

> Manager, c'est analyser ou aider des responsables à analyser des situations et des ressources, gérer des réseaux relationnels, prendre ou proposer des décisions de politique et de réalisations en optimisant les ressources allouées, mettre en œuvre, assurer un suivi quantitatif et qualitatif, analyser les résultats et en rendre compte aux décideurs (clients), et tirer de ces résultats des éléments pour réguler l'ensemble en l'améliorant constamment en relation permanente avec ces « clients ». (Meignant, 2006, p. 92)

Nous souhaitons que le modèle CPPR incite les praticiens à passer de l'administration de la formation au management de la formation. Mais nous ne prétendons pas offrir aux praticiens des solutions préformatées, standardisées, tant les questions de formation sont contingentes et nécessitent des réponses au cas par cas. L'objectif de ce cadre d'analyse est donc avant tout de faciliter et d'appuyer la réflexion des praticiens pour qu'ils puissent, ensuite, développer leur propre instrumentation de gestion, car, comme le note Cazal (2000) :

> Davantage qu'à élaborer voire prescrire des outils ou instruments de gestion, les sciences de gestion visent à forger avec les acteurs des instruments d'interprétation, des supports de représentations. C'est justement pour des raisons de réflexivité que la réflexion sur les instruments de gestion est vitale pour les sciences de gestion. (p. 33)

Globalement, il semble que nos préconisations aient été bien accueillies tant par les commanditaires de la recherche (à l'occasion de réunions internes de présentation des résultats et des préconisations) que par des professionnels de la formation extérieurs à la recherche (par exemple, à l'occasion de prestations de conseil et de formation, de colloques professionnels, etc.). Cet accueil fut aussi renforcé par le fait que nous nous étions bâti une expérience pratique sur le sujet, issue de nos investigations prolongées sur le terrain et de nos prestations de conseil et de formation menées en parallèle. Nos préconisations semblent donc

[471] Peut-être vaut-il mieux se focaliser sur la réduction ou l'atténuation de certains risques que de se focaliser uniquement sur la vérification de l'atteinte d'objectifs.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

légitimes aux yeux des praticiens. Enfin, notons que le fait d'avoir développé des préconisations, à la fois générales ou spécifiques aux terrains étudiés, permettra au lecteur d'évaluer la portée pratique de notre recherche.

4 Pistes d'exploration futures

Nous l'avons dit, notre recherche a ses limites. Nul doute que les travaux ultérieurs sauront les contourner. Nous soumettons aux futurs chercheurs quelques pistes inspirées des limites de notre recherche.

En premier lieu, sur la base des matériaux dont nous disposons, il est possible d'**approfondir les résultats de notre recherche** à l'aide d'une méthode quantitative ou qualitative :

- **Des recherches quantitatives** permettraient de tester les relations causales supposées du modèle CPPR. En prenant comme référentiel théorique le modèle CPPR et en adoptant un *design* de recherche causal, il serait intéressant de vérifier l'existence de relations causales entre les différentes composantes (facteurs de contingence, politique, pratiques et résultats) et les éléments qui les composent. De telles recherches permettraient de tester la validité du modèle CPPR, de l'affiner ou de le rendre plus robuste.
- Nous n'excluons pas non plus le fait de prolonger notre recherche par **de nouvelles recherches qualitatives** afin de mener de nouvelles études de cas sur des terrains aux caractéristiques hétérogènes, pour étudier encore plus précisément l'influence de différents facteurs de contingence sur les systèmes de formation[472], les rôles des acteurs et les stratégies de pouvoirs dans les systèmes de formation, ou encore pour élargir davantage la notion de « formation » dans le système[473].

Comme nous l'avons expliqué dans la partie consacrée à notre méthode de recherche, il est parfois fréquent de débuter certaines recherches par une recherche qualitative (de nature exploratoire) pour ensuite confirmer les premiers résultats par une recherche quantitative. Ce sont deux options possibles, non exclusives car complémentaires. Dans tous les cas, il s'agirait de poursuivre l'exploitation des données disponibles au travers de nouveaux cas ou nouvelles données (qualitatives/quantitatives, primaires/secondaires, etc.).

[472] Comme nous nous sommes focalisé dans cette recherche sur les PME/PMI, nous pourrions par exemple étendre notre recherche aux organisations de plus grande taille.
[473] En tentant d'appréhender davantage, par exemple, ce qui a trait à l'apprentissage informel et collaboratif (*informal and social learning*) afin d'en évaluer l'efficacité.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

En second lieu, il nous paraît intéressant de mener de nouvelles recherches sur des thèmes proches de l'évaluation de la formation. Nous identifions deux sujets de recherche principaux à ce niveau :

- **L'étude des liens entre les différents niveaux d'analyse de la formation :** à la fin du chapitre III de la partie II de cette thèse, nous présentions un schéma de Devos et Dumay (2006, p. 41) qui montrait les différents niveaux d'analyse de la formation et comment ceux-ci pouvaient être combinés afin d'associer les logiques individuelles et organisationnelles. Sans répéter ce qui a déjà été énoncé, nous pensons qu'il serait intéressant de combiner les modèles d'évaluation des formations (étudiés dans notre revue de littérature) avec les modèles d'évaluation des systèmes de formation pour mieux comprendre ce qui rend la formation « performante » ou non à différents niveaux. À titres d'exemples, cela permettrait de mieux comprendre comment la formation peut atteindre des objectifs organisationnels[474] ou encore d'identifier plus largement les facteurs pouvant influencer le transfert des acquis[475]. À n'en pas douter, il doit exister des liens forts entre les déterminants de l'efficacité des formations et les déterminants de la performance du système de formation[476].
- **L'étude de la dimension instrumentale de l'évaluation de la formation** : à l'aide d'une recherche ingénierique, il serait intéressant de co-construire des outils d'évaluation de la formation (au niveau des actions de formation ou du système) et de comprendre en quoi l'évaluation de la formation peut produire de nouvelles connaissances procédurales, comment les acteurs s'approprient les outils créés, quelles sont les résistances à la mise en œuvre d'un dispositif d'évaluation des formations, etc. Ce serait notamment l'occasion d'intégrer davantage le point de vue des autres acteurs, sans se focaliser sur le seul responsable formation.

[474] Notamment par les logiques opposées de « composition » ou de « compilation » rappelées par Devos et Dumay (2006, p. 42).

[475] Comme nous l'avons vu, les modèles d'évaluation classent généralement ces facteurs en trois catégories, selon qu'ils sont liés à l'individu, à la formation ou à l'environnement de travail. Par l'étude des systèmes de formation, il nous semble possible d'identifier de nouveaux facteurs dans cette dernière catégorie, car relevant plus du niveau organisationnel (donc d'un modèle d'évaluation du système de formation) que du niveau individuel.

[476] Prenons l'exemple du soutien du formé par le manager. Nous l'avons vu précédemment, le soutien du manager est un déterminant fort du transfert des acquis. Or, quelles sont les causes d'un soutien ou d'un manque de soutien du manager ? Ce soutien peut, par exemple, être la conséquence d'une volonté forte de la direction générale de récompenser l'implication des managers dans la formation de leurs collaborateurs (ex. prise en compte dans l'évaluation et la rémunération). Ainsi, ce qui est un déterminant lié à l'action de formation trouve ainsi sa source dans un déterminant lié au système de formation. Il y aurait donc deux niveaux d'analyse dans les déterminants de la performance de la formation (au niveau des actions et au niveau du système).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Ces différents axes de recherche nous semblent très prometteurs pour générer de nouveaux apports. Pour que certains de ces apports soient managériaux, il nous appartiendra, comme pour cette recherche, d'assurer leur large diffusion. À ce sujet, la revue *Academy of Management Journal* a consacré en 2007 un dossier complet à l'épineuse question du transfert du savoir issu de la recherche vers les pratiques managériales en entreprise. Latham (2007) y propose quelques solutions devant permettre de favoriser le transfert du savoir scientifique vers les praticiens, comme « montrer le chemin avec notre principale force[477] »[478] (p. 1028, traduction libre), « inclure la validité opérationnelle comme critère d'évaluation de la théorie en GRH »[479] (p. 1029, traduction libre), « entrer dans le monde des praticiens »[480] ou « mener des recherches avec les praticiens »[481] (p. 1030, traduction libre). Dans ce même dossier, Lawler (2007) s'interroge sur les raisons de cette séparation entre la recherche et les pratiques en GRH. Parmi les sept raisons citées par l'auteur, on retrouve notamment le fait que « la recherche ne se concentre pas sur l'efficacité organisationnelle »[482] (traduction libre de Lawler, 2007, p. 1035). En résumé, pour cet auteur, qui déplore le fossé entre le monde académique et celui des praticiens, il s'agit de mener la recherche au plus près du terrain et des attentes des praticiens, en collaboration avec ceux-ci, en se focalisant sur la thématique de la recherche de la performance. Nous espérons que le lecteur conclura que c'est ainsi que nous avons mené cette recherche. Ce sera en tout cas notre posture de chercheur pour les recherches à venir.

[477] À savoir, la capacité qu'ont les chercheurs à mener des recherches sur le terrain pour découvrir des solutions favorisant le transfert de ce savoir.
[478] « *Lead with Our Strength* » (Latham, 2007, p. 1028).
[479] « *Include Operational Validity as a Criterion for Evaluating HRM Theory* » (Latham, 2007, p. 1029).
[480] « *Enter the World of Practitioners* » (Latham, 2007, p. 1030).
[481] « *Conduct Research with Practitioners* » (Latham, 2007, p. 1030).
[482] « *Research Doesn't Focus on Organizational Effectiveness* » (Lawler, 2007, p. 1035).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

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.

ACEMOGLU, 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* (2e 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 XVe 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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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 XVIe 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

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

BAUDOIN, E. (2006). Apports des formations e-learning dans le cadre du travail : la perspective des salariés. Dans *Actes du XVIIe 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 XXe 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* (2e 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* (2e 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 XVe 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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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 IVe 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 VIIIe 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* (4e 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 XVe 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

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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 XVe 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 XXVIe 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^o^ 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^o^ 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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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* (2e 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 IIIe 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 IVe 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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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, 1er 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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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* (2e 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* (4e 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 VIIe 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*. (2e éd., chap. 3, p. 57-81). Paris, France : Dunod.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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, 3e 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 XIXe 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 XVIe 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* (2e 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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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 Bruntland). 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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

COULON, R. (2005). Les professionnels de la fonction RH et la responsabilité sociale de l'entreprise. Dans *Actes du XVIe 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 « Vingtième 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.

DELAHOUSSAYE, M. (2002). Show me the results. *Training, 39*(3), 28-29.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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* (2e 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* (2e 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

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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 XIVe 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, responsabilities 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* (2e 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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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 XVe 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 IVe 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* (4e 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* (2e 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* (3e éd., chap. 9, p. 152-167). Boston, MA : Pearson/Allyn & Bacon.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

FITZPATRICK, J. L., SANDERS, J. R. et WORTHEN, B. R. (2004b). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3e 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 pratice 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* (2e 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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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 IIe 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 XIIIe 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* (2e éd.). Paris, France : Dalloz.

GAZIER, B. (2001). *Les stratégies des ressources humaines* (2e 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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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 XIXe 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 XVe 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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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* (2e éd.). Pacific Grove, CA : Brooks/Cole.

GOLDSTEIN, I. L. (1993). *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation* (3e éd.). Pacific Grove, CA : Brooks/Cole.

GOLDSTEIN, I. L. et FORD, J. K. (2002). *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation* (4e 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* (9e éd.). Paris, France : Dalloz.

GRAWITZ, M. (1996). *Méthodes des sciences sociales* (10e éd.). Paris, France : Dalloz.

GRAWITZ, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales* (11e 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 JOSSERAND, E. (2003). Recherches sur le contenu et recherches sur le processus. Dans R.-A. THIÉTART (dir.), *Méthodes de recherche en management* (2e 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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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 XXIIIe 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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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 LESEMANN, 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 europeans 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* (2e éd., t. 3, art. 162, p. 3064-3092). Paris, France : Economica.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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* (2e 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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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* (2e éd.). San Francisco, CA : Berrett-Koehler.

KIRKPATRICK, D. L. et KIRKPATRICK, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3e 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* (3e 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 XIIIe 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

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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 XIVe 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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

LAPIERRE, G., LABONTÉ, A. et TÉTREAULT, 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 TÉTREAULT, 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.

LAROUCHE, 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* (5e éd.). Paris, France : Les Éditions d'Organisation.

LE BOTERF, G., BARZUCCHETTI, S. et VINCENT, F. (1992). *Comment manager la qualité de la formation* (2e éd.). Paris, France : Les Éditions d'Organisation.

LE BOTERF, G., DUPOUEY, P. et VIALLET, F. (1985). *L'audit de la formation professionnelle* (3e éd., réimpression : 1990). Paris, France : Les Éditions d'Organisation.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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 XXIe 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* (2e 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 IIIe 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, 3e 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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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.

LIOUVILLE, 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 Ier 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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

MAHÉ DE BOISLANDELLE, H. (1996). Effet de grossissement et management des ressources humaines en PME. Dans *Actes du IIIe 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 IVe 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* (2e 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* (5e éd.). Paris, France : Vuibert.

MARTORY, B. et CROZET, D. (1986). *Gestion des ressources humaines* (2e 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

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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* (2e 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 Ve 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* (6e 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 XXIIe Université d'été de l'Audit Social* (p. 48-52). Luxembourg.

MEIGNANT, A. (2006). *Manager la formation* (7e éd.). Rueil-Malmaison, France : Liaisons.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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 IVe 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 no 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 VIIe 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* (2e 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).

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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.

MOLENDA, 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* (4e 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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

NEUMAN, W. L. (1997). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (3e 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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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 IIe 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 IIIe 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 Ier 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 IVe 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* (3e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

PELLETIER, L. (1971, janvier-mars). La notion d'évaluation. *Éducation permanente*, *9*, 5-21.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

PENROSE, E. T. (1995). *The theory of the growth of the firm* (3e éd.). Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.

PERETTI, J.-M. (dir.). (2006). *Tous DRH : les responsabilités ressources humaines des cadres et dirigeants* (3e 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* (2e 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 no 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* (2e 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* (3e 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* (2e 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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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* (2e éd.). Paris, France : Economica.

PLASSARD, J.-M. et LOUKIL, F. (2000). *Positionnement des organismes de formation dans la branche formation continue* (note no 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.) (2e 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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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.

QUÉRUEL, 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* (3e 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 XIe 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 no 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* (2e 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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

ROUBY, E. et SOLLE, G. (2002). Gestion « par » les compétences et positionnement du contrôle de gestion ? Dans *Actes du XXIIIe 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* (2e 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* (2e 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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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 IIIe 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 XVe 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 XIVe 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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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* (3e 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* (3e 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., FOUDI, 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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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 Ve 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* (2e éd., p. 1-10). Paris, France : Dunod.

THIÉTART, R.-A. (dir.). (2003b). *Méthodes de recherche en management* (2e 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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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* (2e 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 XIe 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 no 1995.09). Paris, France : GREGOR, IAE de Paris, Université Paris 1 – Panthéon-Sorbonne.

VINCENS, J. (2001). *Expérience professionnelle et formation* (note no 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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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* (2e 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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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* (2e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

YIN, R. K. (2003a). *Applications of case study research* (2e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

YIN, R. K. (2003b). *Case study research: Design and methods* (3e 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 no 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

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

TABLE DES ILLUSTRATIONS DU TOME II

Liste des tableaux

Tableau 40. Hypothèses sous-jacentes à la nature de la connaissance produite 657
Tableau 41. Les trois principaux paradigmes épistémologiques 663
Tableau 42. Démarche de recherche de type classique ou finalisée / liée à l'action 677
Tableau 43. Différences entre les approches expérimentale et phénoménologique 693
Tableau 44. Les critères de choix d'une stratégie de recherche 704
Tableau 45. Typologies d'études de cas selon l'objet d'étude et les propriétés du cas 707
Tableau 46. Statut des données et modes de collecte 714
Tableau 47. Qualification rapide des avantages et des inconvénients des méthodes de recherche 717
Tableau 48. Les entretiens en chiffres 729
Tableau 49. Les principales sources documentaires pour un audit de formation 736
Tableau 50. Extrait du dictionnaire des thèmes 747
Tableau 51. Réponses aux limites des recherches sur le lien entre GRH et performance 753
Tableau 52. Opérationnalisation des concepts théoriques 756
Tableau 53. Éléments de synthèse sur les tactiques de validité 772
Tableau 54. Qualité du plan de recherche dans la méthode des cas 778
Tableau 55. Les quatre formes de rédaction des études de cas 779
Tableau 56. Synthèse des facteurs de contingence du système de formation de CBX 809
Tableau 57. Grille d'évaluation des objectifs de la politique de formation de CBX 817
Tableau 58. Les clients de la politique de formation de CBX 820
Tableau 59. Les ressources financières allouées à la formation chez CBX 831
Tableau 60. Synthèse du premier pilier de la qualité du système de formation de CBX 842
Tableau 61. Synthèse du deuxième pilier de la qualité du système de formation de CBX 843
Tableau 62. Synthèse du troisième pilier de la qualité du système de formation de CBX 845
Tableau 63. Synthèse du quatrième pilier de la qualité du système de formation de CBX 847
Tableau 64. Synthèse du cinquième pilier de la qualité du système de formation de CBX 848
Tableau 65. Synthèse de la qualité des pratiques de formation de CBX 849
Tableau 66. L'efficacité du système de formation de CBX 854
Tableau 67. La hausse des activités de formation chez CBX entre 2006 et 2008 855
Tableau 68. L'efficience du système de formation de CBX 856
Tableau 69. L'équité du système de formation de CBX 858
Tableau 70. L'équilibre du système de formation de CBX 860
Tableau 71. L'engagement du système de formation de CBX 862
Tableau 72. La conformité du système de formation de CBX 864
Tableau 73. La pertinence du système de formation de CBX 866
Tableau 74. La cohérence du système de formation de CBX 869
Tableau 75. Synthèse des résultats du système de formation de CBX 870
Tableau 76. Synthèse des facteurs de contingence du système de formation de Consult 890
Tableau 77. Grille d'évaluation des objectifs de la politique de formation de Consult 898
Tableau 78. Les clients de la politique de formation de Consult 901
Tableau 79. Les objectifs du processus de formation de Consult pour ses clients 902
Tableau 80. Synthèse du premier pilier de la qualité du système de formation de Consult 929
Tableau 81. Synthèse du deuxième pilier de la qualité du système de formation de Consult 931
Tableau 82. Synthèse du troisième pilier de la qualité du système de formation de Consult 933
Tableau 83. Synthèse du quatrième pilier de la qualité du système de formation de Consult 935
Tableau 84. Synthèse du cinquième pilier de la qualité du système de formation de Consult 936
Tableau 85. Synthèse de la qualité des pratiques de formation de Consult 937
Tableau 86. L'efficacité du système de formation de Consult 942
Tableau 87. L'évolution des activités de formation chez Consult entre 2004 et 2006 944
Tableau 88. L'évolution des coûts de la formation chez Consult entre 2004 et 2006 945
Tableau 89. L'efficience du système de formation de Consult 946
Tableau 90. Le taux de formation annuel par niveau hiérarchique de Consult 947
Tableau 91. L'équité du système de formation de Consult 949
Tableau 92. Répartition des types de formations chez Consult entre 2004 et 2006 951
Tableau 93. L'équilibre du système de formation de Consult 952

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 94. L'engagement du système de formation de Consult **956**
Tableau 95. La conformité du système de formation de Consult **960**
Tableau 96. La pertinence du système de formation de Consult **963**
Tableau 97. La cohérence du système de formation de Consult **968**
Tableau 98. Synthèse des résultats du système de formation de Consult **968**
Tableau 99. Synthèse des facteurs de contingence du système de formation de Plastic **987**
Tableau 100. Grille d'évaluation des objectifs de la politique de formation de Plastic **993**
Tableau 101. Les clients de la politique de formation de Plastic **996**
Tableau 102. Les ressources financières allouées à la formation chez Plastic **1005**
Tableau 103. Synthèse du premier pilier de la qualité du système de formation de Plastic **1015**
Tableau 104. Synthèse du deuxième pilier de la qualité du système de formation de Plastic **1017**
Tableau 105. Synthèse du troisième pilier de la qualité du système de formation de Plastic **1019**
Tableau 106. Synthèse du quatrième pilier de la qualité du système de formation de Plastic **1021**
Tableau 107. Synthèse du cinquième pilier de la qualité du système de formation de Plastic **1022**
Tableau 108. Synthèse de la qualité des pratiques de formation de Plastic **1023**
Tableau 109. Lien entre formation et qualité chez Plastic **1028**
Tableau 110. Lien entre formation et sécurité chez Plastic **1029**
Tableau 111. Lien entre formation et développement des compétences chez Plastic **1031**
Tableau 112. L'efficacité du système de formation de Plastic **1031**
Tableau 113. Évolution du nombre d'heures de formation chez Plastic entre 2005 et 2006 **1032**
Tableau 114. L'efficience du système de formation de Plastic **1034**
Tableau 115. L'équité du système de formation de Plastic **1037**
Tableau 116. L'équilibre du système de formation de Plastic **1039**
Tableau 117. L'engagement du système de formation de Plastic **1043**
Tableau 118. La conformité du système de formation de Plastic **1046**
Tableau 119. La pertinence du système de formation de Plastic **1047**
Tableau 120. La cohérence du système de formation de Plastic **1051**
Tableau 121. Synthèse des résultats du système de formation de Plastic **1051**
Tableau 122. Représentation empirique des facteurs de contingence du modèle de Fabi *et al.* (1993) **1056**
Tableau 123. Synthèse des facteurs de contingence identifiés dans les cas **1059**
Tableau 124. Classement des éléments du système de formation influencés **1064**
Tableau 125. Classement des facteurs de contingence par composante du système de formation **1066**
Tableau 126. Synthèse sur les objectifs des politiques de formation des systèmes étudiés **1068**
Tableau 127. Synthèse de la qualité des pratiques des systèmes de formation étudiés **1069**
Tableau 128. Synthèse des résultats des systèmes de formation étudiés **1071**
Tableau 129. Analyse comparative de modèles d'évaluation basés sur les systèmes **1077**
Tableau 130. Le triple décalage du cadre légal français de la FPC **1106**

Liste des schémas

Schéma 38. Trois congruences méthodologiques essentielles **649**
Schéma 39. Approches déductives contre inductives, quantitatives contre qualitatives **669**
Schéma 40. Démarche de recherche **672**
Schéma 41. Perception du rôle du chercheur par les acteurs **688**
Schéma 42. Les niveaux d'analyse dans l'étude des organisations **701**
Schéma 43. Représentation du système de formation de CBX **870**
Schéma 44. Représentation du système de formation de Consult **969**
Schéma 45. Représentation du système de formation de Plastic **1052**
Schéma 46. Liens entre les modèles d'évaluation orientés actions et systèmes de formation **1084**

Liste des encadrés

Encadré 14. Texte introductif de l'entretien **726**

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

ANNEXES

Nous livrons en annexes quelques exemples de documents ayant été utilisés dans le cadre de notre recherche :

1. Un exemple de la **convention de recherche** signée par deux de nos trois parrains de recherche (Consult et Plastic).
2. Un exemple du **plan de recherche** présenté à l'un de nos parrains (ici, celui de Consult).
3. **Le guide d'entretien** utilisé lors du démarrage des études de cas.
4. **Une grille de lecture** des facteurs de contingence du système de formation.
5. **Une grille de lecture** des différents éléments de la politique de formation de l'organisation.
6. **Une grille de lecture** des différentes pratiques de formation de l'organisation.
7. **Le guide d'entretien** utilisé pour conduire les entretiens avec le personnel de CBX.
8. **Le guide d'entretien** utilisé pour conduire les entretiens avec le personnel de Consult et Plastic.
9. **Le questionnaire d'évaluation** utilisé chez Plastic pour évaluer les effets d'une formation en management.
10. **Une liste d'indicateurs** d'activités et de résultats liés à la formation.

Afin de préserver la confidentialité des données et l'anonymat des organisations participantes et de leurs employés, nous ne livrons pas d'extraits des entretiens que nous avons conduits. En effet, pour que ces extraits aient un intérêt, il eut été nécessaire d'en livrer de larges parts (plusieurs paragraphes). Or, même en masquant le nom de l'organisation, les informations contenues dans les retranscriptions des entretiens risquent tout de même de permettre l'identification des organisations étudiées.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

A. Exemple de convention de recherche

Protocole d'accord
entre un Doctorant et une Entreprise d'accueil

PROTOCOLE D'ACCORD entre :

- Monsieur X, *Fonction*, représentant pour la recherche l'entreprise Y, ci-après dénommée *ENTREPRISE*.
- Jonathan Pottiez, Doctorant en Stratégie et Management des Organisations à l'IAE de Lille, ci-après dénommé doctorant.

Ci-après désignés séparément par « **PARTIE** » ou collectivement par « **PARTIES** ».

Étant préalablement exposé que :

Monsieur Jonathan Pottiez, doctorant en stratégie et management des organisations à l'IAE de Lille, financé en CIFRE par l'entreprise Vulpus en tant que consultant-chercheur, a engagé, dans ce cadre, des recherches et travaux visant au développement d'un modèle d'évaluation de la performance globale de la formation en organisation. À cet effet, ce chercheur, sous l'égide de ses deux directeurs de thèse, Messieurs Pierre Louart et Jean-Yves Le Louarn, a conçu, développé et mis au point un cadre théorique visant à être testé avec succès sur des données provenant d'une organisation.

La Société Vulpus est spécialisée dans l'ingénierie du pilotage RH. Elle est intéressée par les travaux susvisés et leur application en milieu industriel.

Dans ce contexte, le doctorant a sollicité *ENTREPRISE* afin de recueillir diverses informations permettant la poursuite des travaux de thèse. Ces travaux pourront faire l'objet d'applications industrielles et commerciales pour l'entreprise Vulpus.

Dans ce contexte, il convient de préciser les attentes et retombées envisagées par chacun des partenaires.

Il a été arrêté et convenu ce qui suit :

Article 1 : Objet du présent Accord

Par le présent Accord, les PARTIES souhaitent définir les conditions dans lesquelles elles s'engagent à coopérer pour exécuter le Projet tel que décrit précédemment ainsi que les règles de propriété, d'utilisation et d'exploitation des résultats issus du Projet. La recherche porte sur l'évaluation d'un système de formation au sein d'une organisation (ressources mises en œuvre, pratiques de formation, résultats, facteurs de contingence, rôles des acteurs). Il s'agira d'évaluer la performance globale de la formation au travers des différentes composantes du système à l'aide d'un modèle théorique prédéfini. Pour l'entreprise, ce sera l'occasion de disposer d'un diagnostic sur son système de formation ainsi que de méthodes et d'outils lui permettant d'évaluer ses projets de formation.

Cet Accord :

- cherche à s'assurer de l'adhésion de l'entreprise à la recherche afin que celle-ci soit menée jusqu'à son terme,

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

- représente l'engagement de l'entreprise dans le bon déroulement de la recherche (participation, accès au terrain, aux salariés, à diverses informations, etc.),
- précise les informations de l'entreprise qui lui apparaissent comme étant confidentielles.

Article 2 : Durée – Entrée en vigueur – Accès à l'entreprise

Le présent Accord entrera en vigueur après signature par les PARTIES pour une durée de 9 mois. Toutefois les dispositions prévues aux articles 8, 9 et 10 survivront à l'expiration du présent Accord.

La durée prévue de la recherche est donc fixée à 9 mois, à compter de janvier 2007. Celle-ci pourra être prolongée après accord de *ENTREPRISE*.

L'accès aux locaux de l'entreprise se fera avec l'accord de Monsieur X.

L'entreprise s'engage à mettre en œuvre les moyens humains et matériels nécessaires au bon déroulement de la recherche :

- Soutien de l'encadrement opérationnel et des responsables de la formation ;
- Disponibilité du personnel (interviews, passation de questionnaires) ;
- Accès à différentes informations (sur les ressources, les pratiques de formation, les résultats obtenus).

Article 3 : Nature juridique

En aucun cas le présent Accord ne pourra être considéré comme constituant un contrat de travail ou un acte de Société, l'affectio societatis en est formellement exclu.

Article 4 : Répartition des tâches – Organisation

Le doctorant travaillera seul sur ce projet. Il pourra toutefois s'appuyer sur les compétences des autres personnels de l'entreprise d'accueil afin de mener à bien sa recherche.

Les PARTIES s'engagent à s'informer mutuellement sans délai de tout fait ou événement se rapportant au Projet dont elles auraient connaissance et qui présenterait un intérêt pour l'autre PARTIE et pour la bonne fin du Projet.

Le suivi scientifique du Projet sera assuré par les directeurs de la thèse :

- Monsieur Pierre Louart, Directeur de l'IAE de Lille, Professeur des Universités en Sciences de Gestion
- Monsieur Jean-Yves Le Louarn, Professeur titulaire à HEC Montréal

Des réunions bimestrielles seront programmées d'un commun accord, entre le doctorant et *ENTREPRISE* pour faire le point sur l'avancement du projet.

Article 5 : Financement

Chaque PARTIE supportera individuellement le financement nécessaire à l'exécution de sa Part du Projet.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

Article 6 : Responsabilités

Si l'exécution de l'Accord par les PARTIES entraîne directement ou indirectement des dommages corporels, matériels ou immatériels à des tiers, la PARTIE responsable réparera seule et intégralement les dommages de toute nature subis par les tiers ainsi que leurs conséquences.

À cet effet, la PARTIE responsable devra indemniser la PARTIE indûment mise en cause de tous dommages et intérêts et réparations quelconques réclamés par un tiers que la PARTIE indûment mise en cause se verrait dans l'obligation de payer par la faute de ladite PARTIE.

Au cas où la responsabilité ne pourrait être attribuée à l'une des PARTIES, les conséquences financières seraient prises en charge par les PARTIES au prorata de leur Part.

Article 7 : Défaillance

Au cas où pour une cause lui étant imputable, l'une des PARTIES viendrait à manquer pour la Part du Projet qui lui incombe aux obligations contractées dans le Projet et si malgré une mise en demeure adressée par l'autre PARTIE avec un préavis de 15 jours elle n'exécutait pas les obligations à sa charge et ne remédiait pas au manquement, le présent accord serait résilié.

La PARTIE défaillante s'engage à ne pas opposer, dans la mesure où cette non opposition sera préalablement autorisée, à l'autre PARTIE ses droits de propriété intellectuelle, pour la poursuite du Projet.

Cette non opposition ne constitue pas une cession ou une licence de ces droits de propriété intellectuelle qui ne pourront être utilisés qu'à seule fin de bonne exécution du Projet.

Article 8 : Confidentialité

Les PARTIES s'accordent dès à présent pour considérer que cette convention vaut accord de confidentialité.

Le récit de la recherche et les résultats qui en découlent feront partie intégrante de la thèse de doctorat. Ils pourront faire l'objet de communications, tant à destination des praticiens que de la communauté académique (communications, articles, ouvrages…) sous réserve d'acceptation de *ENTREPRISE* (ex. ne pas faire apparaître le nom de l'entreprise).

Le doctorant s'engage à ne pas communiquer certaines informations à caractère confidentiel et à ne pas emporter avec lui des documents sans accord préalable de Monsieur X, accord alors matérialisé par écrit.

Article 9 : Propriété des résultats – Exploitation

9.1 <u>Connaissances antérieures</u>

Toutes les connaissances brevetées ou non et brevetables ou non dans un domaine identique ou connexe au Projet et nécessaires à la réalisation du Projet, détenues par chacune des PARTIES hors du présent Accord ou antérieurement à la date d'effet du présent Accord resteront la propriété de la PARTIE propriétaire.

9.2 <u>Résultats du Projet</u>

Les Résultats scientifiques et techniques à savoir les connaissances nouvelles, brevetables ou non brevetables, ou pouvant faire l'objet de toute forme de protection en matière de propriété

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

intellectuelle, résultant directement des travaux menés par l'une ou l'autre des PARTIES, dans le cadre du présent Accord, pouvant être matérialisés notamment sous forme de documents, rapports, résultats, articles, thèse, communications, logiciels, prototypes sont la propriété du doctorant. À ce titre, cette PARTIE décidera de l'opportunité et de la nature des mesures de protection à prendre (demande de brevet, dépôt sous pli cacheté…) et engagera les procédures nécessaires à son nom et à ses frais.

Les résultats issus de l'exploitation, par les outils élaborés durant la recherche, des données fournies par *ENTREPRISE*, à savoir les résultats des analyses, seront la propriété de *ENTREPRISE*.

Néanmoins cette propriété ne pourra pas être opposée à l'utilisation desdits résultats pour la réalisation du travail de doctorat de Monsieur Jonathan Pottiez. Les résultats de recherche directement issus de la thèse relèvent du domaine public. Ils doivent pouvoir faire l'objet de communications afin de ne pas entraver le bon déroulement de la carrière du jeune chercheur.

9.3 Exploitation

ENTREPRISE reconnaît la liberté d'exploitation industrielle et commerciale des résultats de la recherche par l'entreprise Vulpus SARL, cette dernière garantissant la confidentialité des données propres à l'entreprise.

Article 10 : Publications

Chaque PARTIE s'engage à ne pas publier de quelque façon que ce soit les informations scientifiques ou techniques relatives aux travaux et résultats du Projet appartenant à l'autre PARTIE, ou développés à l'occasion du présent Accord, dont elle pourrait avoir connaissance et ce, tant que ces informations ne seront pas dans le domaine public.

Tout projet de publication ou communication d'information relative au Projet par l'une des PARTIES devra recevoir, pendant la durée de l'Accord et l'année qui suit son expiration ou sa résiliation, l'accord préalable écrit de l'autre PARTIE qui fera connaître sa décision dans un délai maximum de deux mois à compter de la demande. Passé ce délai, l'accord sera réputé acquis.

Une synthèse des résultats de la recherche sera délivrée à *ENTREPRISE*, comprenant notamment des préconisations managériales.

Article 11 : Force majeure

11.1 Aucune PARTIE ne sera responsable de la non-exécution totale ou partielle de ses obligations provoquées par un événement constitutif de force majeure. Est constitutif de force majeure, tout événement imprévisible, irrésistible et extérieur à la volonté des PARTIES. Constituent notamment les événements de force majeure, les décisions gouvernementales, les guerres civiles, déclarées ou non, les incendies, les inondations, la foudre, les perturbations dans des approvisionnements habituellement fiables (par exemple et de manière non exhaustive, électricité, eau, essence, composants électroniques divers, etc.), l'interruption ou le retard dans les transports, les grèves nationales ou sectorielles.

11.2 La PARTIE invoquant un événement constitutif de force majeure devra en aviser l'autre PARTIE dans les sept jours suivant la survenance de cet événement.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

Article 12 : Résiliation

Dans le cas ou une PARTIE viendrait à manquer à l'une quelconque de ses obligations au titre de l'Accord, la résiliation de l'Accord sera prononcée si, dans les 30 jours de l'envoi d'une lettre recommandée avec demande d'avis de réception, la PARTIE en défaut ne s'est toujours pas conformée à ses obligations.

La résiliation prévue ci-dessus intervient de plein droit sans recours préalable à une autorité judiciaire quelconque et sans préjudice d'éventuels dommages et intérêts.

Article 13 : Litiges – Loi applicable

Le présent Accord est soumis au droit français.

Les PARTIES s'efforceront de résoudre à l'amiable les contestations qui pourraient surgir quant à la validité, l'interprétation ou l'exécution des clauses du présent Accord.

En cas de désaccord persistant sur l'interprétation, la formation ou l'exécution du présent Accord, tous différends en découlant seront confiés à la juridiction compétente de Lille.

Article 14 : Avenant – Intégralité de l'accord

Le présent Accord contient l'intégralité des termes et conditions sur lesquels les PARTIES se sont mises d'accord, eu égard au Projet.

Le présent Accord, ne peut être modifié que par un avenant signé par les PARTIES.

Article 15 : Nullité

Si une ou plusieurs dispositions de l'Accord sont tenues pour non valides en application d'une loi, d'un règlement ou à la suite de la décision définitive d'une juridiction, les autres dispositions garderont toute leur force et leur portée. Les PARTIES s'efforceront, alors dans les meilleurs délais, de leur substituer des dispositions de portée équivalente reflétant leur commune intention.

Article 16 : Cession à des tiers

Les PARTIES déclarent que le présent Accord est conclu « intuitu-personæ ».

En conséquence, aucune PARTIE n'est autorisée à transférer à un tiers tout ou partie des droits et obligations qui en découlent pour elle, sans l'accord préalable et écrit des autres PARTIES, cet accord ne devant pas être retenu de façon déraisonnable.

Fait à Lille, le , en 3 exemplaires

Monsieur X, pour *ENTREPRISE*

Monsieur Jonathan Pottiez, le doctorant

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

B. Exemple de plan de recherche

1. ANALYSE DOCUMENTAIRE

Il convient pour la recherche de disposer d'un certain nombre d'informations issues de documents que le doctorant pourra analyser sur place ou à l'extérieur de l'entreprise (celles-ci restant évidemment confidentielles).

L'utilisation de cette documentation sera fonction de l'accord de l'entreprise et, évidemment, de sa disponibilité. La liste donnée ci-dessous l'est donc à titre indicatif : elle n'est ni exhaustive (et peut donc s'enrichir au fil de la recherche) ni contrainte (le doctorant mènera sa recherche avec les informations dont il pourra disposer).

Trois types de documents sont recensés (liste non exhaustive).

La documentation générale sur l'entreprise

- Présentation générale
- Historique
- Description des activités et métiers
- Organigramme
- Etc.

La documentation propre à la GRH et à la formation dans l'entreprise

- Documents écrits sur la politique RH de l'entreprise (grandes orientations et place de la formation)
- Plan de formation (années 2006, 2005, 2004… et au-delà si possible)
- Outils/fiches d'évaluation utilisés
- Outils/fiches de recueil des besoins utilisés
- Autres outils/fiches servant le processus formation (ex. cahier des charges adressé à l'organisme de formation)

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

- Comptes-rendus / Procès verbaux de réunion avec les partenaires sociaux sur les sujets portant sur la formation (ex. négociation du plan)

Les documents relatifs à différents indicateurs dans l'entreprise

- Les résultats des entretiens annuels d'évaluation (années 2006, 2005, 2004… et au-delà si possible)
- Les indicateurs liés directement à la formation :
    - Les coûts directs de la formation (si disponibles, même partiellement) :
        - Rémunérations des formateurs
        - Frais de location de salle et d'équipement
        - Frais de transport et d'hébergement
    - Les coûts indirects de la formation (si disponibles, même partiellement) :
        - Rémunérations des formateurs internes
        - Rémunérations des formés (si payés en formation)
        - Frais de structure (bureaux, électricité, téléphone, ordinateurs, consommables, etc.)
        - Rémunérations du personnel chargé de la formation
    - Différents indicateurs liés à la formation : si l'entreprise ne désire pas communiquer les chiffres ci-dessus, ou que ceux-ci ne sont pas disponibles, nous pouvons retenir les indicateurs suivants (ou en plus des précédents) :
        - Coût total par formation
        - Coût par personne formée
        - Coût par heure-personne
        - Nombre de formés
        - Nombre de stages
        - Nombre d'heures de formation
        - Budget formation (% de la masse salariale)
- Les résultats RH (en fonction de l'information disponible) :
    - Résultats éventuels d'une enquête d'opinion/de satisfaction du personnel
    - Niveau de compétence exercé par le salarié (ex. évaluations/données issues des entretiens annuels d'évaluation)
    - Productivité des salariés

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

    - Absentéisme
    - Roulement du personnel (*turnover*)
    - Fréquence des arrêts maladie
    - Fréquence des accidents de travail
    - Différents coûts RH (ex. masse salariale et évolution)
    - Etc.
- Les résultats opérationnels (en fonction de l'information disponible) :
    - Résultats économiques :
        - Montant du chiffre d'affaires
        - Évolution du chiffre d'affaires (%)
        - Évolution des ventes (%)
        - Évolution des parts de marché (%)
        - Diminution des coûts (%)
        - Productivité globale / rendement
        - Valeur ajoutée / salarié
        - Etc.
    - Résultats liés à la qualité :
        - Indicateurs de qualité propres au secteur d'activité (le cas échéant, si disponibles)
    - Résultats liés à la clientèle :
        - Hausse de la satisfaction de la clientèle (si questionnaire, baromètre ou enquête de satisfaction auprès de la clientèle), etc.

Ces indicateurs permettront l'étude de différents éléments du système de formation de l'entreprise afin de comprendre les investissements consentis et leur impact sur les différents types de résultats attribuables à la formation.

Idéalement, nous disposerons des valeurs de ces indicateurs pour 2007 (valeurs partielles), mais aussi 2006, 2005, 2004, etc., afin de comprendre l'évolution des indicateurs.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

2. ENTRETIENS AVEC LA DIRECTION GÉNÉRALE

Nous mènerons quelques entretiens avec les associés.

Interlocuteurs et nombre d'entretiens :

- *Le parrain de la recherche* (chargé des ressources humaines).
- Un autre associé.

Objectifs :

- Comprendre la stratégie de l'entreprise et le rôle de la formation.
- Comprendre comment est gérée la formation dans son ensemble.
- Comprendre les facteurs externes et internes qui peuvent influencer le système de formation et ses composantes (ressources, pratiques, résultats).
- Comprendre l'engagement de l'entreprise dans le développement de la formation (politique de formation, ressources financières, matérielles, humaines, informationnelles mises en œuvre, etc.).

Durée moyenne de l'entretien :

1 heure 30 / 2 heures.

3. ENTRETIENS AVEC LE PERSONNEL ET L'ENCADREMENT

Interlocuteurs et nombre d'entretiens :

- Population visée : une vingtaine de personnes réparties entre les fonctions support, les collaborateurs, les responsables hiérarchiques. Exemple :
    - 3 fonctions support/administratifs
    - 5 responsables d'agence/pôles/projets
    - 12 employés/consultants/experts-comptables

Objectifs :

- Interroger les salariés sur leur perception vis-à-vis des pratiques de formation de l'entreprise.
- Évaluer l'efficacité des formations suivies auprès des salariés et de leurs responsables.
- Comprendre les relations entre les différents acteurs.

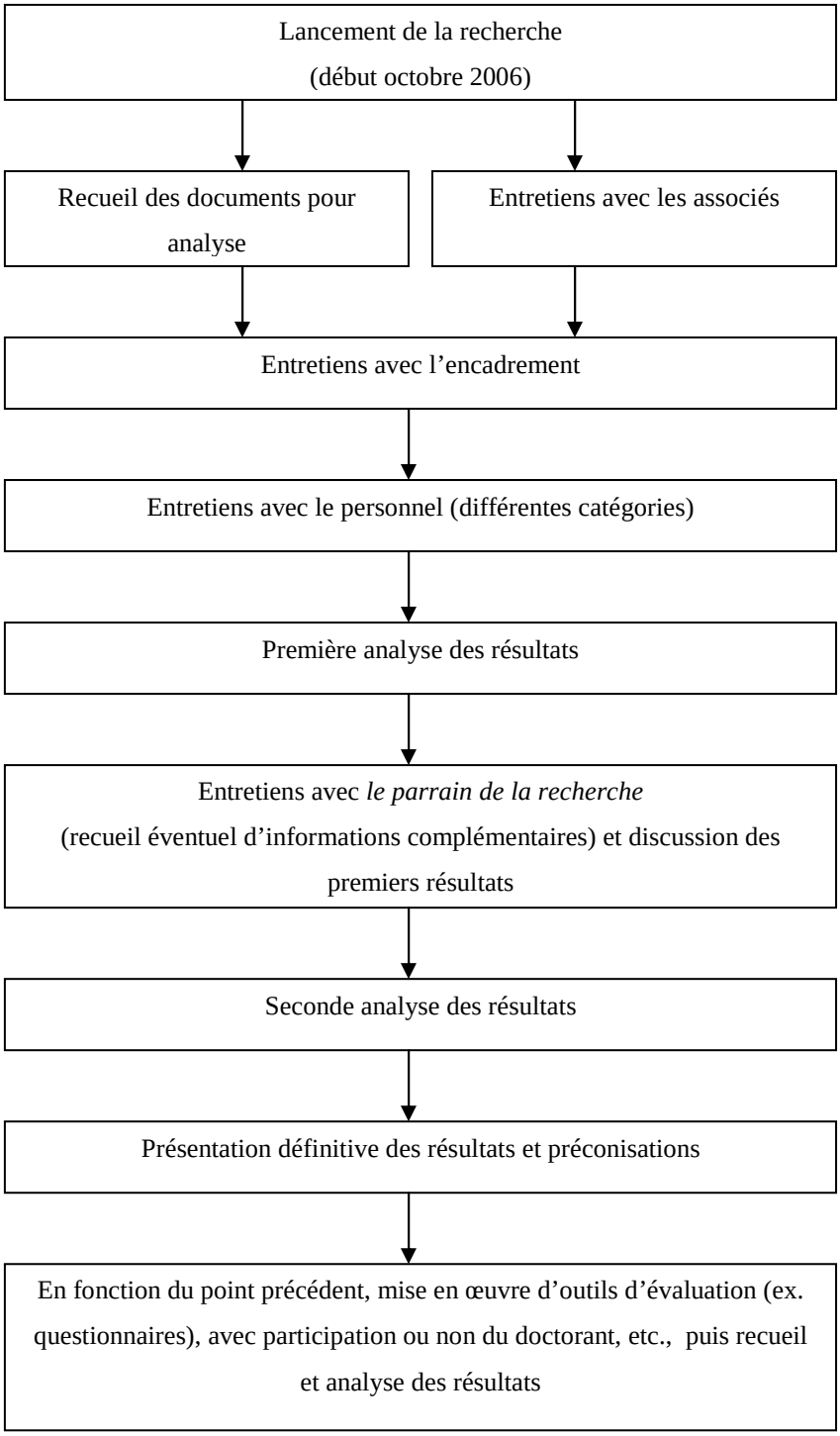
Durée moyenne de l'entretien :

1 heure 30.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

4. PROPOSITION DE DÉROULEMENT



N.B. : le déroulement prend en compte le peu de disponibilités des collaborateurs de Consult entre janvier et juin 2007.

L'idéal serait donc de mener un maximum d'entretiens avant fin décembre 2006 et commencer ainsi l'analyse.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

C. Guide d'entretien utilisé lors du démarrage des études de cas

Objectif : identifier les caractéristiques principales de l'organisation étudiée et ses principaux enjeux en matière de GRH et de formation.

Applications :

- **En priorité** : entretiens avec nos parrains de recherche (DRH ou responsable formation) et avec le directeur général (chez Plastic uniquement).
- **En complément** : analyses documentaires et observations.

Pourriez-vous me présenter l'entreprise et son contexte (activité, objectifs stratégiques, santé financière, marché, etc.) ?
Quel est le contexte global en matière de GRH ? Les grands enjeux ?
Quelle est la place de la formation dans l'entreprise ?
Quels sont les principaux enjeux de la formation dans l'entreprise ?
Quels sont les résultats attendus ?

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

D. Grille de lecture des facteurs de contingence du système de formation

Objectif : identifier les facteurs de contingence pouvant influencer le système de formation de l'organisation. La grille liste les facteurs de contingence du modèle de Fabi *et al.* (1993).

Applications :

- **En priorité** : entretiens avec le DRH/responsable formation.
- **En complément** : analyses documentaires et observations.

FACTEURS INTERNES
1- Facteurs humains
Dirigeants
Profil socio-démographique
Personnalité
Vision entrepreneuriale
Employés
Profil socio-démographique
Personnalité
Structure des ressources humaines
Présence syndicale
2- Facteurs organisationnels
Identification
Âge
Taille
Stade de développement
Domaine d'activité
Données financières
Nature de la propriété
Système de production
Culture organisationnelle
Localisation géographique
Structure
Type structurel
Formalisation
Spécialisation

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

Intensité administrative
Présence d'un service des RH
Stratégie
Processus stratégique
Type de stratégie
Disponibilité des ressources
FACTEURS EXTERNES
1- Facteurs commerciaux
Économie
Marché
Technologie
2- Facteurs sociétaux
Politico-légal
Socio-culturel
Environnemental

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

E. Grille de lecture de la politique de formation

Objectif : identifier les éléments de la politique de formation de l'organisation. Notons que notre cadre théorique a évolué depuis l'utilisation de cette grille : les « ressources » ne sont désormais qu'un sous-ensemble de la composante « moyens » et les « ressources immatérielles » ont été transformées en cinq composantes principales de la politique de formation (objectifs, priorités, clients, moyens, approche budgétaire). Cela n'affecte en rien la qualité des données collectées, seulement leur disposition dans l'analyse de nos cas. Cette grille fut notamment utile pour reconstruire, *a posteriori*, la politique de formation de l'organisation, celle-ci n'étant formalisée et écrite que dans une seule des trois organisations étudiées.

Applications :

- **En priorité** : entretiens avec le DRH/responsable formation.
- **En complément** : analyses documentaires.

1- Ressources financières

% de la masse salariale allouée à la formation (voire montant du budget formation si non confidentiel)

2- Ressources humaines

Effectif du service RH / effectif global

Effectif des personnes chargées de la formation (responsable formation, formateurs internes, managers, commission formation) / effectif global

Profil du DRH/responsable formation (niveau de formation initiale, expérience RH, expérience du métier de l'entreprise, compétence, intérêt pour la formation et sa dimension gestionnaire)

Recours à des consultants externes

3- Ressources matérielles

Nombre d'équipements de formation (machines, postes *e-learning*) / effectif

Nombre de salles de formation / effectif

4- Ressources informationnelles

Documentation destinée à la formation

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Accès à des conférences/séminaires/colloques pour le personnel

Outils informatiques (SIRH, Excel…) servant à la gestion/évaluation de la formation

5- Ressources immatérielles

Les caractéristiques de la politique de formation proposées par Meignant (2006) correspondent à une succession d'interrogations permettant de définir la politique de formation et de situer celle-ci dans l'organisation :

Pourquoi ? (finalités)

Quoi ? (à quoi forme-t-on)

Qui ? (qui forme-t-on)

Comment ? (quels choix pédagogiques, moyens, méthodes…)

Où ? (répartition formation interne/externe, poids de l'expérience)

Quelle est la place de la fonction formation au sein de l'entreprise ?

Historique de la formation

Outils de la formation

Acceptation de la formation par les salariés, les managers, la direction, les partenaires sociaux…

Organisation de la formation

Facteurs clés de réussite de la formation

Causes d'échec/freins

Perceptions et comportements de l'organisation face à la réforme de la formation (DIF)

Relations avec les organismes financeurs / pratiques d'achats de formation

Perspectives de développement

Comment et en fonction de quels critères est élaborée la politique de formation de l'entreprise ?

Cette politique est-elle régulièrement modifiée ? Si oui, pour quelles raisons ?

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

F. Grille de lecture des pratiques de formation

Objectif : identifier les pratiques de formation de l'organisation. Comme pour la politique de formation, notre cadre théorique a évolué depuis l'utilisation de cette grille : les pratiques ne sont plus classées en six catégories mais regroupées au sein des cinq piliers de la qualité du système de formation (Meignant, 2006, p. 111-123).

Applications :

- **En priorité** : entretiens avec le DRH/responsable formation.
- **En complément** : analyses documentaires et observations.

1- L'analyse des besoins de formation

Comment sont définis les besoins de formation ? Le salarié y participe-t-il ? Est-il assisté par son manager ?

Les besoins sont-ils cohérents avec les objectifs du service/atelier ? Avec ceux de l'entreprise ?

2- Les décisions de formation

Qui décide de ces départs en formation ?

Tous les salariés partent-ils en formation ?

Si non, pourquoi ? (raisons budgétaires, souhaits des managers, formations-récompenses, priorités, etc.)

Comment réagissent les salariés (ou leurs managers) en cas de refus de formation ?

3- La conception des programmes

Quelle répartition formation interne/externe ? Pourquoi ? Avantages ? Inconvénients ?

Choix sur catalogue ou conception à la demande ? Pourquoi ? Avantages ? Inconvénients ?

4- L'organisation des formations

La gestion administrative de la formation est-elle effectuée en interne ou de manière externalisée ?

Le planning des formations tient-il compte des contraintes des salariés et managers ? (ex. hors temps de travail, éloignement géographique, prise en charge des frais de transport/restauration/hébergement)

Quel est le délai moyen entre la demande de formation et le départ en formation ?

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

Combien de réclamations ? Quelles sont-elles ? De qui proviennent-elles ?

5- L'exécution des formations

Les choix pédagogiques de formation sont-ils effectués par l'entreprise ou imposés par les organismes de formation ?

Sont-ils adaptés au public de la formation ? (qualification…)

Sont-ils adaptés aux finalités de la formation ?

6- L'évaluation des formations

Comment est évaluée la formation ?

Quels sont les niveaux d'évaluation ? (niveaux 1, 2, 3 et 4 de Kirkpatrick, voire niveau 5 de Phillips)

Qui évalue ? (responsable formation, formateurs internes, formateurs externes, managers…)

Instaure-t-on des protocoles de mesure ? (ex. avant-après)

Comment est utilisée l'information issue de ces évaluations ? Servent-elles à améliorer les formations de l'exercice suivant ?

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

G. Guide d'entretien utilisé avec le personnel de CBX[483]

Objectifs : évaluer l'efficacité des formations suivies par le personnel, évaluer leur satisfaction vis-à-vis des pratiques de formation de l'organisation, recueillir leurs perceptions quant aux changements en cours chez CBX.

Application :

- Entretiens avec les membres du personnel.

OBJET DE l'ENTRETIEN

Présentation de Jonathan Pottiez (doctorant).
Objet : volonté de CBX de gérer la formation de manière pro-active, d'anticiper les problèmes, etc. (répondre sur le long terme).
Précautions méthodologiques : prise de notes durant l'entretien afin de procéder à une analyse globale (traiter les données pour en faire une synthèse).

Objectifs de l'entretien :

- Comment les gens apprennent ?
- Quels sont leurs besoins en matière de formation ?
- Qu'est-ce qui facilite ou freine leur apprentissage ?

BRÈVE PRÉSENTATION DE L'INTERLOCUTEUR

1- GESTION DES COMPÉTENCES

Questions	Réponses
1. Connaissez-vous les compétences requises pour occuper votre poste ? Et où trouvez-vous les informations ? Quelle distinction faites-vous dans votre fonction entre… a. Le savoir (exemple ?) b. Le savoir-faire (exemple ?) c. Le savoir-être (exemple ?)	
2. Comment vous situez-vous par rapport à l'ensemble des points que vous m'avez cités ? (forces et faiblesses, estimation et analyse de l'écart)	
3. Qu'est-ce qui fait qu'aujourd'hui vous pouvez bien faire votre travail selon vous ? (facteurs facilitateurs)	

[483] Rappelons que ce guide d'entretien est le fruit d'une co-construction avec le comité de direction de CBX qui souhaitait que nous menions simultanément une enquête sur les changements en cours dans l'entreprise. Il diffère donc de celui utilisé pour les cas Consult et Plastic (présenté plus loin).

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

4. Qu'est-ce qui vous empêche aujourd'hui de pouvoir être encore plus performant(e) (freins/résistances) ? a. Grâce à quoi avez-vous les compétences ? b. Qu'est-ce qui fait que vous ne les avez pas ? c. Comment pourriez-vous apprendre ? (ex. par quoi avez-vous envie de commencer ? De quoi avez-vous besoin en premier ? Quelles priorités ?)	

2- LA FORMATION CHEZ CBX

Informations données à l'interlocuteur :

- Faire le lien entre la formation et le changement (la formation comme levier de conduite du changement), en prenant l'exemple de [Progiciel].
- Présenter la formation comme un « acteur » du changement : elle peut déboucher sur des formations métiers ou comportementales (nouvelle façon de travailler, nouvelle fonction, etc.).

Questions	Réponses
1. Que savez-vous des changements qui s'opèrent chez CBX ?	
2. Comment abordez-vous ces changements ? Quelle est votre place ?	
3. Qu'attendez-vous de la formation dans ces changements ? Qu'attendez-vous qu'elle prenne comme place ?	

3- LE PROCESSUS DE FORMATION

Si pas de formation : questions ouvertes relatives aux formations dispensées en interne, « sur le tas ».
Si l'interlocuteur a déjà suivi des formations auparavant : questions reproduisant le processus de formation (avant – pendant – après).

Questions	Réponses
Quelles formations avez-vous suivi ? Pourriez-vous les présenter rapidement ?	
PROCESSUS DE FORMATION – AVANT	
1. Comment se passe l'analyse de vos besoins ?	
2. Quelle fut la réponse apportée et les choix proposés ?	
3. Avez-vous eu un entretien avec votre hiérarchie pour fixer vos objectifs de formation ?	
4. Quel est votre avis sur la formation au niveau logistique ? (délai d'attente, localisation géographique, date, horaires, prise en compte de l'activité, invitation reçue, etc.)	
5. Qu'est-ce qui vous motive à aller en formation ? Quelles sont vos attentes par rapport à la formation ?	
PROCESSUS DE FORMATION – PENDANT	
1. Qu'attendez-vous d'un formateur ? Avez-vous retrouvé cela chez CBX ?	
2. Les méthodes pédagogiques utilisées vous ont-elles semblé appropriées ? (ex. équilibre théorie/pratique)	

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

3. Qu'en est-il de la qualité des supports pédagogiques, du matériel, des salles, etc. ?	
4. La composition du groupe de formés était-elle adéquate ? a. Si oui, pourquoi ? b. Si non, pourquoi ?	
5. Qu'avez-vous appris ? Y a-t-il eu adéquation entre votre besoin et la formation apportée ? Avez-vous été satisfait(e) de la formation ? Quelle utilité ?	
6. Cela vous-a-t-il paru accessible (niveau de difficulté approprié) ?	
7. Avez-vous bénéficié d'un support de votre hiérarchie durant l'apprentissage ? (ex. présence, remplacement en poste pour éviter une trop forte charge de travail au retour, etc.)	
8. Selon vous, quels sont les inconvénients de la formation ?	
PROCESSUS DE FORMATION – APRÈS	
1. Qu'avez-vous mis en pratique de cette formation ? - Si rien : Pourquoi ? Qu'est-ce qui pourrait vous aider à appliquer ?	
2. Comment est évaluée la formation ? (apprentissages, transfert des acquis…)	
3. Avez-vous bénéficié d'un support de la hiérarchie post-formation ? (tâches en lien avec la formation, feedback, temps, etc.)	
4. Avez-vous bénéficié d'un support de la part de vos collègues de travail ? (charge de travail passée, attitude positive ou négative, entraide, etc.)	
5. Que vous apporte la formation aujourd'hui ? (ex. une autre façon de travailler)	
6. Qu'attendez-vous de votre hiérarchie pour demain ? (ex. promotion, rémunération, nouvelles formations, etc.)	

Avez-vous des commentaires ? Des remarques ? Y a-t-il des points que nous n'ayons pas abordés ?

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

H. Guide d'entretien utilisé avec le personnel de Consult et Plastic

Objectifs : évaluer l'efficacité des formations suivies par le personnel, évaluer leur satisfaction vis-à-vis des pratiques de formation de l'organisation, identifier la nature des relations entre les différents acteurs.

Applications :

- **En priorité** : entretiens avec les membres du personnel.
- **En complément** : observations.

Partie du guide d'entretien relative à l'efficacité des formations

La partie du guide relative à l'efficacité des formations porte sur les quatre niveaux du modèle de Kirkpatrick (1994). Lorsque notre interlocuteur était en situation de responsabilité hiérarchique, nous lui demandions alors son avis ainsi que celui que pourraient avoir ses collaborateurs, de son point de vue (ex. « Pensez-vous que les salarié(e)s que vous encadrez soient également satisfaits des formations dispensées ? »).

Quelles sont les formations que vous avez suivies ?
En quoi consistaient-elles ? Points positifs et négatifs ?

1- Réactions (ou satisfaction)

Êtes-vous satisfait(e) des formations qui vous sont dispensées ? (points satisfaisants / à améliorer)
Qu'est-ce qui vous intéresse/motive dans le fait d'aller en formation ?
Si encadrant(e), question supplémentaire : pensez-vous que vos salarié(e)s soient satisfait(e)s de la formation ? Comment l'évaluez-vous ?

2- Apprentissages

Pensez-vous apprendre, développer des compétences grâce à la formation ?
Quels types de compétences avez-vous développés ? (connaissances générales, nouvelles compétences, renforcement des compétences actuelles, etc.)

3- Comportements (ou transfert)

Pensez-vous transférer les acquis de la formation sur votre lieu de travail ?

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

Qu'est-ce que cela vous apporte ? (motivation à transférer)

Quels sont les éléments favorables au transfert de ces compétences sur le lieu de travail ? Les freins ?

Si encadrant(e), question supplémentaire : pensez-vous que vos salarié(e)s développent de nouvelles compétences en situation de travail grâce à la formation ? Comment l'évaluez-vous ?

4- Résultats

Quel impact a la formation sur votre secteur/département/atelier ? (amélioration du fonctionnement, incidence positive, etc.)

Sur l'entreprise de manière générale ?

Comment cela se manifeste-t-il ?

Partie du guide d'entretien relative aux pratiques de formation

Cette partie du guide visait à évaluer la satisfaction du personnel et des responsables hiérarchiques à l'égard des pratiques de formation de l'organisation.

1- L'analyse des besoins de formation (analyse des besoins, fixation des objectifs, etc.)

Êtes-vous satisfait(e) de la façon dont sont analysés les besoins de formation ?

2- Les décisions de formation (bénéficiaires de la formation, revus éventuels, intégration au plan de formation en cours, etc.)

Êtes-vous satisfait(e) des choix relatifs aux décisions de formation ?

3- La conception des programmes de formation (catalogue/sur-mesure, pertinence/utilité pratique, etc.)

Êtes-vous satisfait(e) des choix relatifs à la conception des programmes de formation ?

4- L'organisation des formations (éloignement géographique, logistique, prise en compte de l'activité, etc.)

Êtes-vous satisfait(e) de la façon dont sont organisées les formations ?

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

5- L'exécution des formations (qualité du formateur, pertinence des méthodes pédagogiques, composition du groupe de formés, etc.)
Êtes-vous satisfait(e) de la façon dont sont exécutées les formations ?

6- L'évaluation des formations (qu'est-ce qui est évalué ? Quelle importance ? Qu'en fait-on et pour quelle utilité ?)
Êtes-vous satisfait(e) de la façon dont sont évaluées les formations ?

Partie du guide d'entretien relative aux relations entretenues par les acteurs

En réponse aux propositions de Le Louarn (2006) relatives à la réhabilitation des acteurs et la compréhension des perceptions des salariés vis-à-vis de la hiérarchie (direction générale, DRH, encadrement opérationnel), nous avons intégré des questions dans notre guide d'entretien permettant de recueillir ce type de données. Parfois, ces données donnent aussi des indications sur l'état du climat social, l'ambiance de travail ou encore les freins à l'efficacité des formations (ex. absence de soutien du manager lors de la phase post-formation).

1- Relations aux acteurs internes
Quels types de relations entretenez-vous avec les dirigeants ? (direction générale, équipe de direction, plus hauts responsables, etc.)
Quels types de relations entretenez-vous avec le DRH/responsable formation ?
Quels types de relations entretenez-vous avec vos supérieurs hiérarchiques directs ? (encadrement opérationnel, chefs d'équipes, maîtrise, etc.)
Quels types de relations entretenez-vous avec le reste du personnel dans l'entreprise ? (collègues directs ou non, délégués syndicaux, etc.)
Comment qualifieriez-vous l'ambiance de travail ?

2- Relations aux acteurs externes
Êtes-vous amené(e) à être en relation avec des acteurs extérieurs à l'entreprise ?
Si oui, quels types de relations entretenez-vous avec eux ?

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

I. Questionnaire d'évaluation d'une formation en management chez Plastic

Objectif : évaluer l'efficacité d'une formation en management suivie par les responsables hiérarchiques.

Application :

- Entretiens avec les responsables hiérarchiques (entretien distinct du premier).

Comment décririez-vous le style de management de votre supérieur hiérarchique ?
Avez-vous remarqué de nouvelles attitudes, de nouveaux comportements ou des changements d'attitudes et de comportements depuis qu'il a suivi une formation en management ? Si oui, lesquels ?
Ces points sont-ils partagés par vos collègues ?
Pensez-vous que ces changements soient pérennes/durables ?
Pourriez-vous me donner deux-trois exemples de situations concrètes dans lesquelles vous avez constaté des changements ?
Quels sont encore les points sur lesquels il devrait améliorer son style de management ?

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

J. Liste d'indicateurs d'activités et de résultats liés à la formation

Objectif : collecter les valeurs d'un certain nombre d'indicateurs pouvant aider à l'évaluation des différents résultats du système de formation (ex. efficacité, efficience, équilibre, engagement, etc.). Lorsque cela était possible, ces valeurs étaient étudiées sur plusieurs années consécutives afin de constater des évolutions éventuelles et de les rapporter à des évènements précis en lien avec la formation (ex. mise en place d'un programme de formation important).

Applications :

- **En priorité** : analyses documentaires.
- **En complément** : entretiens (notamment avec le DRH/responsable formation).

Indicateurs d'activités de formation
Coût total par formation
Coût par personne formée
Coût par heure-personne
Nombre de formés
Nombre de stages
Nombre d'heures de formation
Budget formation (% de la masse salariale)
Budget formation réellement dépensé (en opposition au budget prévisionnel)
Indicateurs de résultats RH attribuables à la formation
Niveau de compétence exercé par le personnel (données issues des entretiens annuels d'évaluation, résultats globaux et par unité)
Productivité des salariés
Manière de servir le client
Respect des délais
Souci du détail
Leadership exercé au sein de son équipe
Absentéisme
Roulement du personnel (*turnover*)
Fréquence des arrêts maladie
Fréquence des accidents de travail

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Causes humaines d'arrêts des machines
Autonomie dans la réparation des machines
Etc.
Indicateurs de résultats organisationnels attribuables à la formation
Résultats économiques
Productivité globale
Rendement
Montant (euros) / évolution (%) du chiffre d'affaires
Évolution des ventes (%)
Évolution des parts de marché (%)
Diminution des coûts (%)
Valeur ajoutée par salarié
Qualité
Diminution du taux de rebuts (%)
Diminution du taux de déchets (%)
Diminution des retours clients (%)
Clientèle
Satisfaction de la clientèle (ex. questionnaire)
Etc.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

TABLE DES MATIÈRES DU TOME II

PARTIE IV. MÉTHODE DE RECHERCHE *649*

CHAPITRE I. POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE *651*

1 Définir un positionnement épistémologique *651*

1.1 Les principaux paradigmes épistémologiques en sciences de gestion **652**

1.2 Nature de la connaissance produite et mode de production **654**
1.2.1 Pour le positivisme 654
1.2.2 Pour le constructivisme et l'interprétativisme 655

1.3 Le chemin vers la connaissance **658**
1.3.1 Pour le positivisme 658
1.3.2 Pour le constructivisme 658
1.3.3 Pour l'interprétativisme 659

1.4 Critères de validité de la connaissance scientifique produite **659**
1.4.1 Pour le positivisme 659
1.4.2 Pour le constructivisme 661
1.4.3 Pour l'interprétativisme 662

1.5 Explications quant à notre positionnement : celui de l'interprétativisme **664**

2 La question de l'orientation de la recherche *668*

3 Une recherche couplant les approches déductive et inductive *670*

CHAPITRE II. MÉTHODE *675*

1 Fondements méthodologiques de la recherche *675*

1.1 Le format et la finalité de la recherche **675**

1.2 Posture du chercheur et positionnement vis-à-vis du terrain **680**
1.2.1 La posture du chercheur sous convention CIFRE 680
1.2.1.1 La CIFRE : caractéristiques, procédure d'instruction et suivi 680
1.2.1.2 Le projet de recherche justifiant la CIFRE 682
1.2.1.3 Les avantages de la thèse en CIFRE 683
1.2.1.4 Les inconvénients de la thèse en CIFRE 685
1.2.2 Notre relation au terrain et avec les acteurs 687

1.3 Une méthode de nature qualitative **692**
1.3.1 De la prédominance des méthodes quantitatives à l'émergence des méthodes qualitatives 692
1.3.2 L'intérêt d'une recherche de nature qualitative pour notre recherche 696

1.4 Une recherche portant sur plusieurs niveaux d'analyse **700**

2 Le choix de l'étude de cas comme méthode de recherche principale *701*

2.1 Définitions et caractéristiques générales de l'étude de cas **702**

2.2 Type et nombre de cas **706**
2.2.1 Le choix de l'étude de cas 706
2.2.2 L'échantillon et le nombre de cas 709
2.2.3 La sélection des cas 712

2.3 La production des données **713**
2.3.1 La nature et le volume des données collectées 713
2.3.2 Les méthodes de collecte de données mobilisées 716
2.3.2.1 L'entretien de recherche 717
2.3.2.1.1 Définition et caractéristiques 718

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

2.3.2.1.2 La forme de l'entretien ... 719
2.3.2.1.3 L'utilisation de l'entretien de recherche sur nos terrains ... 721
2.3.2.1.3.1 Choix et des interlocuteurs et prise de rendez-vous ... 721
2.3.2.1.3.2 Accès au terrain et préparation de l'entretien ... 722
2.3.2.1.3.3 Confiance des acteurs et utilisation du dictaphone ... 723
2.3.2.1.3.4 Déroulement des entretiens ... 725
2.3.2.1.3.4.1 Le début de l'entretien ... 725
2.3.2.1.3.4.2 Au cœur de l'entretien ... 727
2.3.2.1.3.4.3 La clôture de l'entretien ... 728
2.3.2.2 L'observation ... 730
2.3.2.2.1 Le statut de l'observateur ... 730
2.3.2.2.2 L'outillage mobilisé pour l'observation ... 733
2.3.2.3 L'analyse documentaire ... 734
2.3.3 De la production à l'analyse des données ... 737

CHAPITRE III. ANALYSE DES DONNÉES ET ÉVALUATION DU DESIGN DE RECHERCHE ... 739

1 La condensation des données ... 741

1.1 Principes de codage des données ... 742
1.1.1 L'unité de codage ... 743
1.1.2 Le support de l'analyse : l'élaboration du dictionnaire des thèmes ... 743

1.2 L'utilisation du logiciel NVivo ... 748

2 La présentation des données ... 749

3 L'élaboration et la vérification des conclusions ... 751

4 Évaluation du design de recherche ... 752

5 Validités et fiabilité de la recherche ... 755

5.1 Validité de construit ... 755

5.2 Validité interne de la recherche ... 757
5.2.1 Les principes généraux relatifs à la validité interne ... 758
5.2.2 Les biais pouvant affecter la validité interne ... 759
5.2.3 Les différentes tactiques permettant d'accroître la validité interne ... 762

5.3 Validité externe de la recherche ... 764
5.3.1 Les principes généraux relatifs à la validité externe ... 765
5.3.2 Les différentes tactiques permettant d'accroître la validité externe ... 768

5.4 Synthèse sur les tactiques pour accroître la validité interne et la validité externe ... 770

5.5 Fiabilité de la recherche ... 775

6 Formes de présentation des cas de cette recherche ... 779

CONCLUSION DE LA PARTIE IV ... 781

SYNTHÈSE DE LA PARTIE IV ... 782

PARTIE V. ÉTUDES EMPIRIQUES ... 783

CHAPITRE I. FORMATION ET PME ... 785

1 La PME : définition et caractéristiques principales ... 785

2 Les déterminants de la formation dans les PME ... 786

3 Quelle évaluation de la formation pour les PME ? ... 793

CHAPITRE II. RÉSULTATS : DESCRIPTION ET ANALYSES ... 797

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

1 Analyse du cas CBX ... 798

1.1 Les facteurs de contingence du système de formation de CBX ... 798
1.1.1 Les facteurs internes humains ... 799
1.1.1.1 Les dirigeants ... 799
1.1.1.2 Les employés ... 800
1.1.2 Les facteurs internes organisationnels ... 802
1.1.2.1 L'identité de CBX ... 802
1.1.2.2 La structure de CBX ... 803
1.1.2.3 La stratégie de CBX ... 805
1.1.3 Les facteurs externes commerciaux ... 806
1.1.3.1 L'économie ... 806
1.1.3.2 Le marché ... 807
1.1.3.3 La technologie ... 807
1.1.4 Les facteurs externes sociétaux ... 808

1.2 La politique de formation de CBX ... 811
1.2.1 Les objectifs de la politique de formation (*Pourquoi ?*) ... 811
1.2.1.1 Performances ... 811
1.2.1.2 Projets ... 812
1.2.1.3 Parcours ... 814
1.2.2 Les priorités de formation (*Quoi ?*) ... 818
1.2.3 Les clients de la formation (*Qui ?*) ... 819
1.2.4 Les moyens alloués à la formation (*Comment et où ?*) ... 821
1.2.4.1 Les ressources allouées à la formation ... 821
1.2.4.1.1 Les ressources humaines ... 821
1.2.4.1.2 Les ressources méthodologiques ... 824
1.2.4.1.2.1 Dispositifs d'analyse des besoins ... 824
1.2.4.1.2.2 Dispositifs de formation et d'information ... 826
1.2.4.1.2.3 Dispositifs d'évaluation ... 827
1.2.4.1.2.3.1 Niveau 1 : réactions (ou satisfaction) ... 827
1.2.4.1.2.3.2 Niveau 2 : apprentissages ... 828
1.2.4.1.2.3.3 Niveaux 3 et 4 : comportements (ou transfert des acquis) et résultats ... 828
1.2.4.1.2.4 Dispositifs de communication ... 829
1.2.4.1.3 Les ressources spatiales et matérielles ... 830
1.2.4.1.4 Les ressources informatiques ... 830
1.2.4.1.5 Les ressources financières ... 831
1.2.4.1.6 Les ressources temporelles ... 831
1.2.4.1.7 Les ressources institutionnelles ... 833
1.2.4.1.8 Les ressources humaines et institutionnelles extérieures ... 835
1.2.4.2 Les modes de formation ... 837
1.2.4.3 Le niveau de décentralisation de la fonction formation ... 840
1.2.5 L'approche budgétaire (*Combien ?*) ... 841

1.3 Les pratiques de formation de CBX ... 841

1.4 Les résultats du système de formation de CBX ... 850
1.4.1 Évaluation de l'efficacité ... 850
1.4.1.1 Niveau 2 : apprentissages ... 850
1.4.1.2 Niveau 3 : comportements ... 851
1.4.1.3 Niveau 4 : résultats ... 852
1.4.1.4 Résultat propre à CBX ... 853
1.4.2 Évaluation de l'efficience ... 854
1.4.2.1 L'intensité de l'activité de formation ... 854
1.4.2.2 Le recours au DIF ... 855
1.4.3 Évaluation de l'équité ... 856
1.4.3.1 L'accès à la formation ... 856
1.4.3.2 Le traitement dans le processus de formation ... 858
1.4.4 Évaluation de l'équilibre ... 859
1.4.4.1 Le rapport entre formation formelle et formation informelle ... 859
1.4.4.2 La variété de l'offre de formation ... 859
1.4.5 Évaluation de l'engagement ... 861

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

1.4.5.1 Le recours au DIF ... 861
1.4.5.2 La communication en matière de formation ... 861
1.4.6 Évaluation de la conformité ... 862
1.4.6.1 La conformité légale ... 862
1.4.6.2 La conformité sectorielle et intersectorielle ... 863
1.4.6.3 La conformité du processus de formation ... 864
1.4.7 Évaluation de la pertinence ... 865
1.4.7.1 Le lien entre formation et stratégie ... 865
1.4.7.2 La portée du plan de formation ... 866
1.4.8 Évaluation de la cohérence ... 866
1.4.8.1 Le lien entre formation et organisation du travail ... 867
1.4.8.2 Le lien entre formation et GPEC ... 867
1.4.8.3 Le lien entre politique de formation et politique RH ... 868

1.5 Synthèse du système de formation de CBX ... 870

2 Analyse du cas Consult ... 873

2.1 Les facteurs de contingence du système de formation de Consult ... 873
2.1.1 Les facteurs internes humains ... 874
2.1.1.1 Les dirigeants ... 874
2.1.1.2 Les employés ... 875
2.1.2 Les facteurs internes organisationnels ... 877
2.1.2.1 L'identité de Consult ... 877
2.1.2.2 La structure de Consult ... 881
2.1.2.3 La stratégie de Consult ... 884
2.1.3 Les facteurs externes commerciaux ... 886
2.1.4 Les facteurs externes sociétaux ... 887

2.2 La politique de formation de Consult ... 892
2.2.1 Les objectifs de la politique de formation (*Pourquoi ?*) ... 892
2.2.1.1 Performances ... 892
2.2.1.2 Projets ... 895
2.2.1.3 Parcours ... 895
2.2.2 Les priorités de formation (*Quoi ?*) ... 899
2.2.3 Les clients de la formation (*Qui ?*) ... 900
2.2.4 Les moyens alloués à la formation (*Comment et où ?*) ... 903
2.2.4.1 Les ressources allouées à la formation ... 903
2.2.4.1.1 Les ressources humaines ... 903
2.2.4.1.2 Les ressources méthodologiques ... 905
2.2.4.1.2.1 Dispositifs d'analyse des besoins ... 905
2.2.4.1.2.2 Dispositifs de formation et d'information ... 907
2.2.4.1.2.3 Dispositifs d'évaluation ... 909
2.2.4.1.2.3.1 Niveau 1 : réactions (ou satisfaction) ... 909
2.2.4.1.2.3.2 Niveau 2 : apprentissages ... 909
2.2.4.1.2.3.3 Niveau 3 : comportements (ou transfert des acquis) ... 910
2.2.4.1.2.3.4 Niveau 4 : résultats ... 910
2.2.4.1.2.4 Dispositifs de communication ... 910
2.2.4.1.3 Les ressources spatiales et matérielles ... 911
2.2.4.1.4 Les ressources informatiques ... 911
2.2.4.1.5 Les ressources financières ... 912
2.2.4.1.6 Les ressources temporelles ... 913
2.2.4.1.7 Les ressources institutionnelles ... 915
2.2.4.1.8 Les ressources humaines et institutionnelles extérieures ... 917
2.2.4.2 Les modes de formation ... 919
2.2.4.3 Le niveau de décentralisation de la fonction formation ... 926
2.2.5 L'approche budgétaire (*Combien ?*) ... 927

2.3 Les pratiques de formation de Consult ... 929

2.4 Les résultats du système de formation de Consult ... 938
2.4.1 Évaluation de l'efficacité ... 938
2.4.1.1 Niveau 2 : apprentissages ... 938

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

2.4.1.2 Niveau 3 : comportements ... 939
2.4.1.3 Niveau 4 : résultats ... 941
2.4.1.4 Résultat propre à Consult ... 941
2.4.2 Évaluation de l'efficience ... 943
2.4.2.1 L'intensité de l'activité de formation ... 943
2.4.2.2 La maîtrise des coûts de formation ... 945
2.4.3 Évaluation de l'équité ... 947
2.4.3.1 L'accès à la formation ... 947
2.4.3.2 Le traitement dans le processus de formation ... 948
2.4.4 Évaluation de l'équilibre ... 949
2.4.4.1 Le rapport entre formation interne et formation externe ... 950
2.4.4.2 La variété de l'offre de formation ... 950
2.4.4.3 La variété des modes de formation ... 951
2.4.5 Évaluation de l'engagement ... 952
2.4.5.1 Le recours au DIF ... 953
2.4.5.2 La communication en matière de formation ... 953
2.4.5.3 L'absentéisme en formation ... 955
2.4.5.4 Les refus de formation ... 955
2.4.6 Évaluation de la conformité ... 956
2.4.6.1 La conformité légale ... 957
2.4.6.2 La conformité normative ... 958
2.4.6.3 La conformité déontologique ... 958
2.4.6.4 La conformité intersectorielle ... 959
2.4.6.5 La conformité du processus de formation ... 959
2.4.7 Évaluation de la pertinence ... 961
2.4.7.1 Le lien entre formation et stratégie ... 961
2.4.7.2 La période d'élaboration du plan de formation ... 961
2.4.7.3 La portée du plan de formation ... 962
2.4.8 Évaluation de la cohérence ... 963
2.4.8.1 Le lien avec d'autres processus de gestion ... 963
2.4.8.2 Le lien entre formation et GPEC ... 964
2.4.8.3 Le lien entre formation et rétribution ... 967

2.5 Synthèse du système de formation de Consult ... 969

3 Analyse du cas Plastic ... 972

3.1 Les facteurs de contingence du système de formation de Plastic ... 972
3.1.1 Les facteurs internes humains ... 973
3.1.1.1 Les dirigeants ... 973
3.1.1.2 Les employés ... 974
3.1.2 Les facteurs internes organisationnels ... 976
3.1.2.1 L'identité de Plastic ... 976
3.1.2.2 La structure de Plastic ... 978
3.1.2.3 La stratégie de Plastic ... 980
3.1.3 Les facteurs externes commerciaux ... 982
3.1.3.1 L'économie ... 982
3.1.3.2 Le marché ... 983
3.1.3.3 La technologie ... 984
3.1.4 Les facteurs externes sociétaux ... 984
3.1.4.1 Le facteur politico-légal ... 984
3.1.4.2 Le facteur socio-culturel ... 986

3.2 La politique de formation de Plastic ... 989
3.2.1 Les objectifs de la politique de formation (*Pourquoi ?*) ... 989
3.2.1.1 Performances ... 989
3.2.1.2 Projets ... 990
3.2.1.3 Parcours ... 991
3.2.2 Les priorités de formation (*Quoi ?*) ... 994
3.2.3 Les clients de la formation (*Qui ?*) ... 995
3.2.4 Les moyens alloués à la formation (*Comment et où ?*) ... 997
3.2.4.1 Les ressources allouées à la formation ... 997

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

3.2.4.1.1 Les ressources humaines ... 997
3.2.4.1.2 Les ressources méthodologiques ... 999
3.2.4.1.2.1 Dispositifs d'analyse des besoins ... 999
3.2.4.1.2.2 Dispositifs de formation et d'information ... 1001
3.2.4.1.2.3 Dispositifs d'évaluation ... 1001
3.2.4.1.2.3.1 Niveau 1 : réactions (ou satisfaction) ... 1002
3.2.4.1.2.3.2 Niveaux 2 et 3 : apprentissages et comportements (ou transfert des acquis) 1002
3.2.4.1.2.3.3 Niveau 4 : résultats ... 1003
3.2.4.1.2.4 Dispositifs de communication ... 1003
3.2.4.1.3 Les ressources spatiales et matérielles ... 1003
3.2.4.1.4 Les ressources informatiques ... 1004
3.2.4.1.5 Les ressources financières ... 1005
3.2.4.1.6 Les ressources temporelles ... 1005
3.2.4.1.7 Les ressources institutionnelles ... 1007
3.2.4.1.8 Les ressources humaines et institutionnelles extérieures ... 1008
3.2.4.2 Les modes de formation ... 1010
3.2.4.3 Le niveau de décentralisation de la fonction formation ... 1012
3.2.5 L'approche budgétaire (*Combien ?*) ... 1013

3.3 Les pratiques de formation de Plastic ... 1015

3.4 Les résultats du système de formation de Plastic ... 1023
3.4.1 Évaluation de l'efficacité ... 1023
3.4.1.1 Niveau 2 : apprentissages ... 1024
3.4.1.2 Niveau 3 : comportements ... 1025
3.4.1.3 Niveau 4 : résultats ... 1027
3.4.1.4 Résultat propre à Plastic ... 1030
3.4.2 Évaluation de l'efficience ... 1032
3.4.2.1 L'intensité de l'activité de formation ... 1032
3.4.2.2 La maîtrise des coûts de formation ... 1032
3.4.3 Évaluation de l'équité ... 1034
3.4.3.1 L'accès à la formation ... 1034
3.4.3.2 Le traitement dans le processus de formation ... 1036
3.4.4 Évaluation de l'équilibre ... 1038
3.4.4.1 Le rapport entre formation interne et formation externe ... 1038
3.4.4.2 La variété de l'offre de formation ... 1038
3.4.5 Évaluation de l'engagement ... 1040
3.4.5.1 Le recours au DIF ... 1040
3.4.5.2 La communication en matière de formation ... 1041
3.4.5.3 L'absentéisme en formation ... 1041
3.4.5.4 Le recours à la formation hors temps de travail ... 1042
3.4.6 Évaluation de la conformité ... 1043
3.4.6.1 La conformité légale ... 1043
3.4.6.2 La conformité normative ... 1045
3.4.6.3 La conformité du processus de formation ... 1045
3.4.7 Évaluation de la pertinence ... 1046
3.4.8 Évaluation de la cohérence ... 1048
3.4.8.1 Le lien entre formation et GPEC ... 1048
3.4.8.2 Le lien entre formation et rétribution ... 1049
3.4.8.3 Le lien entre politique de formation et politique RH ... 1050

3.5 Synthèse du système de formation de Plastic ... 1052

4 Analyse inter-cas et mise en perspective des résultats ... 1055

4.1 Comparaison des résultats inter-cas ... 1055
4.1.1 Synthèse sur les facteurs de contingence ... 1055
4.1.2 Synthèse sur la politique de formation ... 1067
4.1.3 Synthèse sur les pratiques de formation ... 1069
4.1.4 Synthèse sur les résultats du système de formation ... 1071
4.1.5 Synthèse sur le modèle d'évaluation des systèmes de formation développé ... 1074

4.2 Mise en perspective du modèle d'évaluation développé ... 1076

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

4.2.1 Les apports d'un nouveau modèle d'évaluation basé sur les systèmes 1076
4.2.2 La complémentarité entre les modèles orientés actions ou systèmes de formation..... 1081

CONCLUSION DE LA PARTIE V 1087

CONCLUSION GÉNÉRALE 1089

1 Réponses aux questions de recherche 1089

2 Limites de la recherche et degré de généralisation des résultats..... 1091

2.1 Les limites conceptuelles et théoriques..... 1091

2.2 Limites méthodologiques..... 1092
2.2.1 Le dispositif..... 1092
2.2.2 Les terrains 1096
2.2.3 L'analyse des données..... 1097

2.3 La validité externe de la recherche..... 1098

3 Les apports de la recherche..... 1100

3.1 Les apports conceptuels..... 1100

3.2 Les apports théoriques..... 1101

3.3 Les apports méthodologiques..... 1103

3.4 Les apports managériaux 1104
3.4.1 L'influence du cadre légal de la FPC sur la performance du système de formation 1105
3.4.2 Les grilles d'analyse..... 1107

4 Pistes d'exploration futures 1109

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... 1113

TABLE DES ILLUSTRATIONS DU TOME II 1163

ANNEXES 1165

A. Exemple de convention de recherche 1166

B. Exemple de plan de recherche 1171

C. Guide d'entretien utilisé lors du démarrage des études de cas..... 1176

D. Grille de lecture des facteurs de contingence du système de formation..... 1177

E. Grille de lecture de la politique de formation..... 1179

F. Grille de lecture des pratiques de formation 1181

G. Guide d'entretien utilisé avec le personnel de CBX..... 1183

H. Guide d'entretien utilisé avec le personnel de Consult et Plastic..... 1186

I. Questionnaire d'évaluation d'une formation en management chez Plastic..... 1189

J. Liste d'indicateurs d'activités et de résultats liés à la formation..... 1190

TABLE DES MATIÈRES DU TOME II 1193

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

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.

© 2012 Tous droits réservés.