

VERS UN AUDIT DES POLITIQUES DE FORMATION¹

Jonathan POTTIEZ²

Doctorant en sciences de gestion à l'IAE de Lille – Membre du GRAPHE.
Consultant-Chercheur – Vulpus.

Résumé

Issue d'une recherche doctorale en cours, cette communication porte sur l'évaluation de l'efficacité de la formation, et plus particulièrement sur l'évaluation des politiques de formation ainsi que sur les perspectives de recherche qui en découlent. Nombre d'études empiriques tendent à démontrer le lien entre pratiques de GRH, notamment la formation, et performance de la firme. Or, malgré cet attrait majeur et ces justifications incessantes qui font l'objet de nombreuses publications, toutes les entreprises ne se prêtent pas forcément à l'évaluation de leurs pratiques et politiques de formation. Nous nous interrogerons ainsi sur les pratiques des entreprises françaises en la matière. En outre, de nouveaux enjeux émergent : il ne s'agit plus d'évaluer la formation au travers de son seul retour sur investissement, mais aussi en tenant compte des différents acteurs en présence, dans la logique de la théorie des parties prenantes en lien avec la Responsabilité Sociale des Entreprises. Il s'agira également d'évoquer l'intérêt croissant des outils et des indicateurs issus du contrôle de gestion sociale qui permettent de piloter les politiques de formation de l'entreprise dans cette logique d'évaluation.

Introduction

Mesurer la gestion des ressources humaines (GRH), évaluer ses pratiques et ses politiques, est un enjeu majeur pour les chercheurs comme pour les praticiens. Les premiers se questionnent fréquemment et multiplient les recherches. L'AGR³ en a justement fait le thème de son congrès annuel en 2004 (*La GRH mesurée !*). L'intérêt porté par la communauté académique a favorisé l'émergence de nombreuses recherches dont les résultats démontrent majoritairement un lien entre pratiques de GRH et performance de la firme. Les praticiens eux se questionnent sans cesse quant à l'opérationnalisation possible de tels résultats et leur traduction concrète en outils et indicateurs de gestion. Au centre des débats, la formation occupe une place de choix dans le paysage francophone. En effet, la réforme de la formation professionnelle continue (FPC) instaurée en 2004 suscite un engouement pour la formation, de plus en plus considérée comme un investissement (on parle alors d'investissement-formation). L'apparition du Droit Individuel à la Formation (DIF) devrait dans les prochaines années accroître sensiblement le volume des stages de formation et, par conséquent, le budget formation des entreprises, d'où la nécessité d'évaluer les pratiques et les politiques de formation qui en découlent. Évaluer la formation, cela consiste « à dire si oui ou non et dans

¹ Communication à la 23^{ème} Université d'été de l'Audit Social, IAE de Lille, septembre 2005

² jonathan.pottiez@iae.univ-lille1.fr ou jpottiez@vulpus.com

³ Association francophone de Gestion des Ressources Humaines

quelle mesure les objectifs sont atteints ou non atteints ou dépassés » (Barzucchetti et Claude, 1995)⁴.

Or, le modèle de la formation évaluée par ses seuls aspects économiques (coût et retour sur investissement) tend à se renouveler par l'émergence du concept de Responsabilité Sociale des Entreprises (RSE) à qui l'actualité fait la part belle. Parfois considérée comme un effet de mode et faisant l'apanage de nombre de consultants, force est de constater que les travaux issus de la recherche sont quant à eux, ici aussi, de plus en plus nombreux. Pour preuve, l'IAS⁵ en faisait le thème de son Université d'été en 2004 au Luxembourg (*Audit social, Responsabilité sociale et Développement durable : vers une convergence européenne ?*), mettant ainsi en avant le rôle prépondérant de l'audit social et son apport dans les problématiques liées à la RSE. La GRH s'inscrit directement dans ce cadre. Il serait difficilement concevable d'évoquer la responsabilité sociale d'une entreprise sans s'intéresser à ses pratiques et politiques de gestion des hommes. La formation, comme nous l'évoquons précédemment n'y fait pas défaut. Longtemps perçue sous ses seuls aspects économiques (le « sacro-saint » retour sur investissement), la RSE nous invite à nous interroger sur les autres mesures probables de son efficacité. En effet, la formation intéresse un certain nombre de parties prenantes aux attentes parfois divergentes vis-à-vis de celle-ci. Cette pensée introduit donc le concept de *stakeholder* (Freeman, 1984⁶ ; Carroll et Buchholtz, 1999⁷), optant ainsi pour une alternative à la très présente *stockholder theory* dans la littérature scientifique (considérant l'actionnaire comme partie prenante unique).

C'est au travers de cette nouvelle approche que nous allons tenter de faire émerger une nouvelle réflexion sur l'évaluation de l'efficacité de la formation au travers de ses politiques. Après avoir passé en revue un certain nombre d'éléments issus de la littérature, mêlant évaluation de la formation et instrumentation de gestion sociale, tout en maintenant le lien avec la RSE et la théorie des parties prenantes qui y est majoritairement associée, nous présenterons le déroulement de nos recherches empiriques à venir.

1. Les acteurs de l'évaluation de la formation : évoluer vers un nouveau paradigme de la GRH

La RSE est bien souvent, au sein des écrits scientifiques et managériaux, associée à la théorie des parties prenantes. Mercier et Guinn-Milliot (2004)⁸ voyaient ainsi en la RSE un cadre théorique fécond pour la théorie des parties prenantes. Selon cette logique, une entreprise responsable n'agirait plus selon des impératifs économiques dictés par ses seuls actionnaires, mais prendrait également en compte les attentes et intérêts, bien souvent divergents, des autres acteurs, internes et externes. Nous pourrions alors parler de « parties prenantes » de la formation, mais pourrions opter plus volontairement pour l'appellation « acteurs en présence ». Il n'est pas certain en effet que l'ensemble des parties prenantes, comme traditionnellement représentées dans la littérature, aient un intérêt direct dans l'évaluation de

⁴ BARZUCCHETTI S., CLAUDE J.F. (1995), *Evaluation de la formation et performance de l'entreprise*, Editions Liaisons, Paris

⁵ Institut international de l'Audit Social

⁶ FREEMAN R.E. (1984), *Strategic management : a stakeholder approach*, Pitman, Boston

⁷ CARROLL A.B., BUCHHOLTZ A.K. (1999), *Business and society : ethics and stakeholder management*, South-Western College Publishing, Cincinnati, 4^{ème} édition

⁸ MERCIER S., GUINN-MILLIOT S. (2003), « La théorie des parties prenantes : un cadre conceptuel fécond pour la responsabilité sociale de l'entreprise ? », *Actes de la 5^{ème} Université de Printemps de l'Audit Social*, IAE de Corse, mai 2003, pp. 249-259

la formation. A titre d'exemple, l'actionnaire est normalement intéressé au résultat économique final de l'entreprise, à son bénéfice net, le versement de ses dividendes en dépendant. En revanche, rien ne nous permet de croire qu'il puisse s'intéresser précisément à la construction de cette performance organisationnelle (et à l'impact possible de la formation sur celle-ci).

Quels peuvent être ces acteurs intéressés et impliqués, directement ou indirectement, dans l'évaluation de la formation ? A la manière de Louart (2002)⁹ qui mettait en exergue les acteurs de la GRH, nous pensons que les acteurs de la formation sont divers et variés. Citons entre autres les dirigeants, les managers opérationnels, les salariés, les syndicalistes, les responsables et cadres RH (et plus particulièrement le responsable formation), les salariés, les partenaires sociaux, les consultants, les auditeurs, les formateurs... mais également l'Etat. A la suite de cette énumération, il nous semble évident de constater la richesse et la diversité potentielles des acteurs de la formation aux intérêts rarement convergents. A titre d'exemple, nous pouvons supposer que les dirigeants seront plus sensibles aux coûts des formations et à leur retour sur investissement économique quand les managers opérationnels veilleront principalement aux résultats de leur service/département (citons comme exemples fréquents la hausse du chiffre d'affaires pour un directeur commercial ou la diminution du nombre de rebuts pour le responsable de production). Aussi, les salariés et les syndicats se soucieront davantage du développement effectif des compétences du personnel, dans une logique d'employabilité (la peur des restructurations n'est jamais lointaine).

Les raisons sous-jacentes à la mesure (et à l'évaluation) de la GRH, et ici plus particulièrement de la formation, en entreprise sont en effet nombreuses. Louart et Beaucourt (2004)¹⁰ distinguent trois enjeux de la mesure : mesurer pour mettre à jour, mesurer pour comparer, mesurer pour avoir une base d'échanges, de discussions, de débats constructifs. Comme le démontrent ces auteurs, il y a dans la mesure un véritable acte politique, impliquant donc, directement et indirectement, un grand nombre d'acteurs dans l'organisation.

Ainsi, bien au-delà de sa seule évaluation économique, n'est-il pas opportun pour la formation de s'inscrire dans un paradigme alternatif de la GRH ? La GRH s'éloignerait alors de la seule logique du marché (et de la valeur boursière de l'entreprise) pour ne plus être un ensemble de rouages obéissant aveuglément à la stratégie générale, mais au contraire pour impacter davantage dans les décisions stratégiques en prenant soin de vanter les avantages essentiels, pour la pérennité de l'organisation, à gérer les hommes de manière responsable. Une telle approche devrait revaloriser la formation aux yeux du personnel et la resituer au centre de toutes les problématiques de gestion des compétences (employabilité, gestion de carrières...). « *Il n'est de richesses que d'hommes* », dit-on. Il est désormais impératif de montrer objectivement que les impératifs économiques peuvent cohabiter avec ceux du développement social.

⁹ LOUART P. (2002), « Les acteurs de la GRH », *Les cahiers de la recherche de l'IAE de Lille*

¹⁰ LOUART P., BEAUCOURT C. (2004), « La décision de mesure en GRH, un acte politique sous couvert de gestion », *Actes du XV^{ème} congrès de l'AGRH*, Montréal, août 2004

2. L'évaluation de la formation : des pratiques aux politiques

Deux approches théoriques majeures se distinguent en ce qui concerne la formation et le développement des compétences : la théorie du capital humain de Becker (1964)¹¹ et l'approche Resource-Based Value, largement développée par un grand nombre d'auteurs, dont Penrose (1959)¹².

En ce qui concerne la première, et comme le remarquent Allouche, Charpentier et Guillot-Soulez (2004), elle « *montre que l'investissement dans le capital humain, que ce soit à travers la formation initiale, l'expérience professionnelle ou la formation en entreprise, est source de rendements positifs* ». Il s'agit là d'une logique plus individuelle : le salarié accroît son capital humain, investit pour le développer (même s'il n'est pas forcément à l'origine de l'investissement), et prend donc de la valeur. Pour l'entreprise, le raisonnement est du type « *make or buy* » : devons-nous construire les compétences de nos salariés (développement à l'aide de la formation notamment) ou les acheter (recrutement de compétences extérieures) ?

L'approche RBV s'inscrit elle dans le courant du management stratégique des ressources humaines (MSRH), valorisant la croissance interne de l'organisation et insistant sur la valeur ajoutée des compétences détenues par l'entreprise (donc de la nécessité de les développer, notamment par la formation). L'intérêt est porté ici davantage sur l'ensemble du personnel, sur les ressources humaines de l'entreprise au sens global. Afin d'accroître son efficacité organisationnelle, l'entreprise peut ajuster les compétences de salariés (considérées, à juste titre, comme des « ressources ») et instaurer une politique de formation adaptée et cohérente avec la politique générale de l'entreprise.

L'évaluation de la formation s'inscrit donc directement dans ces deux cadres théoriques, différents mais complémentaires.

Aussi, nombre de recherches ont opéré un lien positif entre pratiques de GRH, dont la formation, et performance de la firme (Le Louarn et Wils, 2001)¹³. Il devient ainsi de plus en plus difficile de discuter de tels résultats au vu de la multiplicité des chercheurs qui s'y sont intéressés, au sein d'organisations variées et disposant de pratiques de GRH relativement hétérogènes. Toutefois, ne crions pas victoire trop vite. Le Louarn (2004)¹⁴ affiche ainsi son scepticisme en affirmant que la question de la contribution de la GRH aux résultats organisationnels reste « *fondamentale et non résolue* ».

Nous inscrivant dans cette réflexion, nous remarquons également que les recherches menées jusqu'alors portaient principalement sur l'évaluation des actions, des pratiques de formation, principalement sur la base du modèle en escalier proposé par Kirkpatrick (1998)¹⁵, celui-ci évaluant les pratiques de formation au travers de quatre niveaux (les réactions, les apprentissages, les comportements, les résultats organisationnels).

Le modèle de Kirkpatrick, élaboré en 1959, est considéré comme une référence pour l'élaboration de processus d'évaluation. Il est simple, flexible et complet. Il est fondé sur une démarche à 4 niveaux.

¹¹ BECKER G. (1964), *Human Capital*, National Bureau of Economic Research, New York

¹² PENROSE E. (1959), *The Theory of the Growth of the Firm*, Basil Blackwell, Londres

¹³ LE LOUARN J.-Y., WILS T. (2001), *L'évaluation de la gestion des ressources humaines*, Editions Liaisons, Paris

¹⁴ LE LOUARN J.-Y. (2004), « GRH et performance de la firme », in Bournois F. et Leclair P. (dir.), *Gestion des Ressources Humaines : Regards croisés en l'honneur de Bernard Galambaud*, Economica, Paris

¹⁵ KIRKPATRICK D.L. (1998), *Evaluating training programs*, Berrett-Koehler, 2^{ème} édition

Le **niveau 1 (réactions)** consiste en l'appréciation du degré de satisfaction des participants à l'issue du programme de formation. Selon Kirkpatrick, il s'agit d'un impératif minimal : les stagiaires doivent avoir l'impression que leur feedback est important. De plus, leurs réactions ont des conséquences importantes sur le niveau 2 (apprentissage). Les évaluations se font généralement à l'aide de questionnaires évaluatifs, même s'il reste délicat de mesurer ce qui a été appris (niveau 2), de garantir un changement de comportement (Niveau 3) et de quantifier les résultats de l'apprentissage (Niveau 4).

Le **niveau 2 (apprentissage)** consiste en l'évaluation de l'apprentissage effectif de connaissances, compétences ou attitudes nouvelles par le salarié. Les méthodes utilisées sont variées (interviews, questionnaires, tests, observations sur le lieu de travail, etc.). Toutefois, cette évaluation ne garantit pas qu'ils aient apprécié le stage (niveau 1), qu'ils vont se comporter différemment à leur poste de travail (niveau 3) ou encore que l'on obtiendra les résultats finaux escomptés (niveau 4).

Le **niveau 3 (comportement)** évalue le transfert des acquis du niveau 2 à l'environnement professionnel et personnel du salarié. A titre d'exemple, le responsable s'intéressera aux variations de rendement à la tâche ou de productivité du personnel. Les méthodes utilisées (observations des participants avec ou non questionnaires à renseigner, interviews des salariés, de leurs collègues, de leurs responsables hiérarchiques...). L'évaluation ne garantit pas la satisfaction des participants à l'issue de la formation (niveau 1), la bonne assimilation des savoirs (niveau 2), ou encore que ces changements de comportements améliorent les résultats opérationnels (niveau 4).

Le **niveau 4 (résultats)** s'intéresse aux impacts du programme de formation sur les résultats de l'entreprise. Les avantages potentiels peuvent être de nature très différente : accroissement des bénéfices, diminution de coûts, hausse de la qualité, de la productivité, réduction des accidents de travail, satisfaction accrue de la clientèle... Une condition essentielle est ici la fixation d'objectifs propres au programme de formation et l'évaluation de leur atteinte ou non (avec, bien souvent, une certaine difficulté à les quantifier). Cette dernière évaluation ne garantit pas que les stagiaires aient aimé la formation (niveau 1), aient tout compris (niveau 2) et adoptent les comportements conseillés (niveau 3).

Phillips (1994)¹⁶ y ajoute un **niveau 5**, celui du **retour sur investissement**. Il propose ainsi de convertir les résultats (niveau 4) en valeurs monétaires (tout en gardant à l'esprit une logique de comparaison coûts/bénéfices).

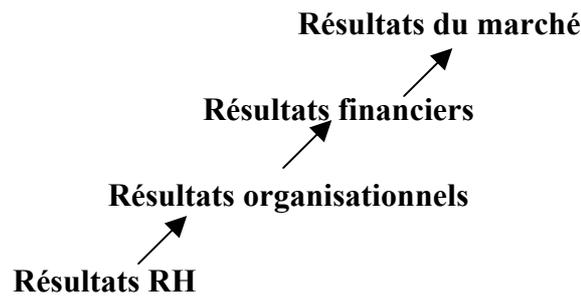
Les recherches adoptant ce modèle sont elles aussi particulièrement nombreuses et concernent les pratiques de formation (niveau micro). Nous proposons de nous intéresser désormais aux politiques de formation (niveau macro).

En effet, intéressons-nous au concept de performance organisationnelle en reprenant le modèle de l'escalier tel que décrit par Le Louarn et Wils (2001)¹⁷.

¹⁶ PHILLIPS J.J. (1994), *Measuring return on investment*, ASTD : Alexandria, Virginia

¹⁷ LE LOUARN J.-Y., WILS T. (2001), *op. cit.*

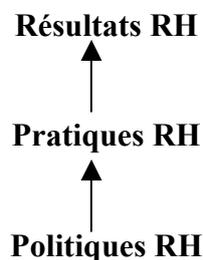
Figure 1. Le concept de performance organisationnelle



Source : Le Louarn et Wils (2001).

Les auteurs expliquent que ces quatre niveaux de mesure sont reliés les uns aux autres par des liens de cause à effet. Les résultats RH impacteraient ainsi sur les résultats organisationnels, qui eux-mêmes influenceraient les résultats financiers, qui à leur tour détermineraient les résultats du marché. A notre niveau, nous nous intéressons bien évidemment aux résultats RH. Les pratiques de GRH détermineraient ainsi les résultats RH de l'entreprise, d'où, suivant cette logique, l'intérêt majeur de les évaluer. Aussi, nous pouvons nous interroger. Dans le cas de la formation, nous pouvons considérer un niveau intermédiaire d'évaluation, entre les pratiques et les résultats, celui des politiques, comme décrit dans le schéma ci-dessous :

Figure 2. Lien entre pratiques, politiques et résultats RH



Les résultats RH dépendraient alors de l'efficacité des pratiques de GRH et des politiques mises en œuvre. Dans le cadre de la formation, il serait en effet logique de croire que des pratiques de formation efficaces n'aient que peu d'impact sur les résultats RH (attitudes et comportements du personnel) si la politique de formation qui les relie ne veille pas à leur coordination, à leur pertinence, à leur alignement sur la stratégie voulue par l'entreprise. Nous proposons ainsi de distinguer pratiques et politiques de formation. En effet, les études menées jusqu'alors et que nous évoquions concernaient principalement les pratiques de formation (actions de formation). Or, nous pouvons nous interroger sur la cohérence et la pertinence que peuvent avoir ces pratiques si elles ne sont pas reliées à une politique de formation efficace, elle-même sous-ensemble de la politique RH, également étroitement liée à la stratégie générale de l'entreprise.

Afin de préciser ce qu'est une politique de formation, nous pouvons reprendre la définition proposée par Meignant (2003)¹⁸ :

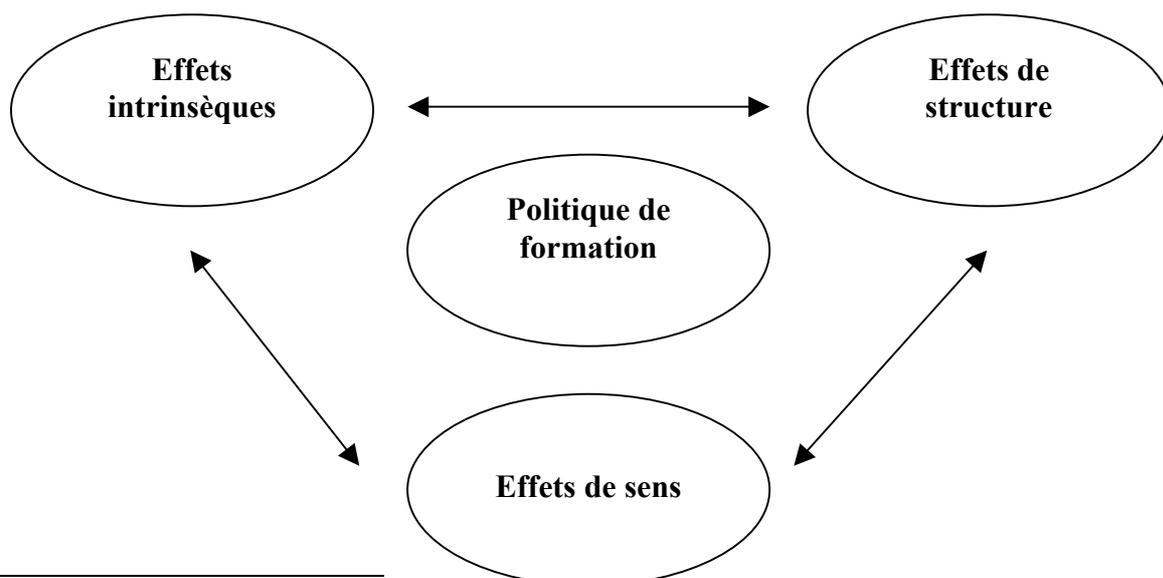
« Une politique de formation est un élément d'une politique d'ensemble d'une entreprise, visant à assurer de manière durable sa rentabilité, la satisfaction de ses clients, l'implication de son personnel et une relation positive avec son environnement. Elle exprime une volonté, exprimée par la direction générale, et engageant toute l'entreprise, portant sur les axes essentiels qui vont orienter les décisions et les actes de gestion de la formation, et, par extension, de gestion des compétences ».

L'auteur indique ainsi que la politique de formation doit répondre aux interrogations suivantes : Pourquoi ? Quoi ? Qui ? Comment et où ? Combien ? Les réponses à ces questions définissent la politique de formation en vigueur dans l'entreprise.

Aussi, nous pouvons appréhender l'efficacité de la politique de formation de l'entreprise de façon systémique. Evaluer reste une entreprise particulièrement délicate, un acte qui n'a de sens que relié à d'autres variables, à l'environnement organisationnel, à la stratégie globale dans laquelle s'inscrit la politique RH. En matière de formation, il convient notamment de s'interroger sur le sens donné à celle-ci dans un contexte précis : comment est définie la politique de formation ? En quoi est-elle pertinente et pour quelles finalités ? Aussi, une certaine attention doit être portée aux effets de la mise en pratique de la formation : quelle(s) synergie(s) s'opère(nt) ? A titre d'exemple, est-il opportun de développer l'autonomie d'un salarié si son encadrement ne lui permet pas de la révéler ? Il y a là tout un ensemble de pratiques organisationnelles qui doivent correspondre à ce que l'on attend de la politique de formation en vigueur.

Afin d'illustrer nos propos, et en nous basant sur la vision développée par Beaucourt et Louart (2005)¹⁹ suggérant un tel cadre d'analyse, étudions en quoi la politique de formation peut dépendre de l'adéquation entre les trois sphères que sont les effets intrinsèques, de sens et de structure.

Figure 3. Une vision systémique de la politique de formation



¹⁸ MEIGNANT A. (2003), *Manager la formation*, Editions Liaisons, Paris, 6^{ème} édition

¹⁹ BEAUCOURT C., LOUART P. (2005), « Pour un audit prospectif », *Actes de la 23^{ème} Université d'été de l'Audit Social*, Lille, septembre 2005

Effets intrinsèques : qu'a-t-on réellement appris en formation ?

Effets de sens : les objectifs organisationnels sont-ils atteints ? La politique de formation est-elle en phase avec la stratégie l'entreprise ? Quel sens est donné à celle-ci ?

Effets de structure : la formation peut-elle s'intégrer, s'exprimer dans l'environnement organisationnel (politique, technologique, économique, social...) ?

Cela nous ouvre quelques perspectives en matière d'évaluation des politiques de formation, notamment l'élaboration d'indicateurs propres à chacune de ces trois sphères et permettant d'évaluer leur efficacité et leur sens. Des indicateurs bien pensés peuvent ainsi nous apporter quelques éléments de réponse aux questions suivantes : quelle est la qualité de la politique de formation mise en œuvre ? Quels sont les effets durables entre ces trois sphères ? Les données recueillies et les écarts constatés peuvent inciter les décideurs à corriger certains éléments de leur politique afin d'optimiser son efficacité et ses liens avec la stratégie globale.

3. Vers une instrumentation de l'évaluation des politiques de formation

Selon la logique développée précédemment, afin d'évaluer les politiques de formation il convient de s'outiller en conséquence et de disposer d'une instrumentation de gestion (Gilbert, 1998)²⁰ appropriée. Comme traditionnellement en contrôle de gestion sociale, des indicateurs pertinents peuvent laisser entrevoir une évaluation des politiques de formation établies dans les organisations et en assurent ainsi le pilotage. De nombreux outils existent, laissant apparaître des atouts mais également des limites. Nous avons passé en revue les principaux utilisés par les praticiens RH afin de piloter la formation.

Document de base pour l'information sociale des entreprises de plus de 300 salariés, le **bilan social** fait bien souvent office de base de données alimentant, souvent partiellement, les différents tableaux de bord sociaux utilisés par les praticiens RH dans l'organisation. Or, le bilan social n'est pas prospectif et ne permet ni de définir ni de suivre les politiques RH mises en œuvre (Couret et Igalens, 1994)²¹. Les indicateurs propres à la formation y sont également relativement basiques, uniquement centrés sur les activités de formation (nombre de stagiaires formés, budget formation...) et n'évaluant en rien les pratiques de formation, ni l'efficacité de la politique en vigueur.

Couret et Igalens (1994)²¹ définissent le **tableau de bord social** comme « *un outil de gestion destiné à permettre aux responsables de se situer rapidement par rapport aux objectifs du plan social* ». Comme le remarquent Martory et Crozet (2004)²², « *le suivi des actions de formation est souvent opéré dans les tableaux de bord sociaux* ». Malheureusement, les indicateurs qui y figurent, comme pour le bilan social, concernent principalement les activités de formation. Ces mêmes auteurs rappellent que l'objectif de cet outil est de « *sélectionner puis de présenter les informations pertinentes* ». Il arbore toutefois un caractère encore relativement statique.

²⁰ GILBERT P. (1998), *L'instrumentation de gestion*, Economica, Paris

²¹ COURET A., IGALENS J. (1994), *L'audit social*, PUF, Paris, 2^{ème} édition

²² MARTORY B., CROZET D. (2004), *Gestion des ressources humaines – Pilotage social et performances*, Dunod, Paris, 5^{ème} édition

Le **tableau de bord prospectif** (*Balanced scorecard*) est un outil nettement plus proche des réalités stratégiques de l'entreprise qui fut introduit par Kaplan et Norton (1998)²³. Il combine habilement indicateurs financiers et non financiers, cette diversité des indicateurs autorisant l'adoption d'un pilotage plus réaliste, non plus seulement basé sur les données financières de l'organisation. Il propose ainsi de décliner ces indicateurs sur quatre axes : l'axe « financier », l'axe « clients », l'axe « processus internes » et l'axe « apprentissage organisationnel ». La réalisation des objectifs des trois premiers axes est fonction de l'atteinte des objectifs du dernier. Il convient donc de travailler à l'optimisation des éléments qui le composent : le personnel, les systèmes d'information et les procédures organisationnelles. Les auteurs remarquent que « *les indicateurs et les mesures de résultats sont moins nombreux et plus génériques sur l'axe « apprentissage organisationnel » que sur les trois autres. Le déficit actuel d'indicateurs souligne le potentiel de développement de mesures personnalisées, plus étroitement articulées à la stratégie de l'entreprise* ». L'apprentissage organisationnel dépendant en partie de la maîtrise et du développement des compétences du personnel, il est évident que la formation a là un rôle non négligeable à jouer. Les indicateurs d'évaluation des politiques de formation auraient ainsi toute leur place sur cet axe dans une logique de cohérence avec la stratégie de l'entreprise, en plus des mesures de résultats RH proposées par les auteurs (satisfaction au travail de l'employé, rétention du personnel, productivité). Cela se justifie d'autant plus par le fait que les auteurs pensent que le peu d'indicateurs RH actuellement développés dans les entreprises indique l'absence de lien entre les objectifs stratégiques et la GRH. Nous avons donc là une bonne occasion de relier la politique de formation à la stratégie globale de l'entreprise.

Quant à l'**audit social**, l'évaluation de la formation reste l'une de ses pratiques fondamentales. L'auditeur social est justement régulièrement amené à veiller aux instruments de gestion utilisés par les entreprises, ceux-ci se devant d'être cohérents et pertinents par rapport aux objectifs visés. S'inscrivant majoritairement dans les nouvelles obligations en matière de RSE, l'auditeur social a ici un rôle majeur à jouer : accompagner l'entreprise dans l'évaluation de ses politiques de formation, et l'aider à saisir l'importance de disposer d'indicateurs qui vont au-delà des seules mesures actuelles. Ces missions doivent s'accomplir en regard des attentes des différentes parties prenantes et dans le respect de la stratégie de l'entreprise. Cela concorde avec le plus haut niveau d'audit, l'audit stratégique, qui consiste à s'assurer « *que les objectifs stratégiques en matière de ressources humaines sont définis, cohérents, que les modalités de mise en œuvre sont adaptées* » (Peretti, 1994)²⁴. L'instrumentation de gestion et l'audit social peuvent aider l'entreprise en ce sens, ceci afin d'atteindre un certain degré de maîtrise dans l'évaluation de ses politiques de formation. Egg (2004)²⁵ remarque que « *c'est le phénomène de la RSE qui a popularisé l'audit social* », il peut donc être judicieux de bénéficier de ce regain d'intérêt offert par la RSE pour réaffirmer l'importance de l'audit social et de son implication auprès des DRH dans l'évaluation de leurs politiques RH, et notamment de leurs politiques de formation.

²³ KAPLAN R.S., NORTON D.P. (1998), *Le tableau de bord prospectif*, Editions d'Organisation, Paris

²⁴ PERETTI J.-M. (1994), « L'audit social dans le cadre du management stratégique des ressources humaines », in ISEOR, *L'audit social au service du management des ressources humaines*, Economica, Paris

²⁵ EGG G. (2004), « Audit social et certification d'auditeurs sociaux à l'heure de la responsabilité sociale de l'entreprise », *Actes de la 22^{ème} Université d'été de l'Audit Social*, Luxembourg, août 2004

4. Constats et réflexions sur les pratiques d'évaluation de la formation des entreprises françaises

Afin de préciser un peu plus notre problématique de recherche et comprendre quels pourraient être les besoins des DRH et cadres opérationnels des entreprises françaises en terme d'évaluation de la formation, nous avons contacté quelques spécialistes²⁶ (consultants et chercheurs) afin de nous faire part de leur expérience en la matière.

Il en ressort ainsi que le niveau 1 de Kirkpatrick reste le principal utilisé (« *la soupe était bonne* », même si, formulée ainsi, ce type de questionnement s'apparente plus au degré zéro de l'évaluation) et qu'ils évaluent majoritairement les activités de formation à l'aide d'indicateurs tels que les heures de formation, le nombre de formés, le budget formation, etc. Il est nettement plus rare qu'ils évaluent les résultats des programmes de formation (niveau micro) comme ceux des politiques de formation (niveau macro).

Quels peuvent être les raisons de ces manques ? La raison principale est qu'il est particulièrement rare que l'on leur en demande plus. Nous parlons bel et bien des parties prenantes de la formation. L'exemple de l'Etat est particulièrement significatif : seules les entreprises de plus de 300 salariés doivent produire des indicateurs au travers du bilan social. Le flou entourant la RSE ne risque pas d'améliorer sensiblement les choses d'un point de vue légal, et encore, il semblerait que nous en resterions à des indicateurs d'activités de formation. Ensuite, bien qu'il soit demandé aux DRH de justifier quantitativement de l'utilisation de leur budget formation, nos interlocuteurs remarquent que les dirigeants n'en exigent pas grand chose, là est un grave paradoxe. Il est fort possible que l'évaluation de la formation puisse les intéresser au niveau 4 de Kirkpatrick, en terme d'évaluation des résultats organisationnels, mais peu y croient, même si la littérature scientifique foisonne d'expériences réussies, cela faisant probablement suite à des difficultés d'opérationnalisation. Les partenaires sociaux se contentent la plupart du temps d'indicateurs d'activités de formation, quant aux actionnaires, nous pouvons douter de leur intérêt à connaître précisément comment se sont construits les résultats économiques de leur entreprise (avec ou sans « bonne » GRH). Enfin, le personnel formé ne doit pas avoir beaucoup plus d'intérêt pour l'évaluation au-delà du niveau 1, celui-ci refusant parfois le contrôle des connaissances (niveau 2 de Kirkpatrick), son intérêt majeur étant d'exercer son droit à la formation et que celle-ci soit payée par l'employeur.

Qu'en est-il des DRH au final ? Il semble que ces derniers privilégient l'urgence du quotidien, au détriment de ces pratiques d'évaluation. Au final, nous sommes en droit de nous interroger sur l'intérêt que peuvent avoir les différents acteurs à évaluer la formation : ils n'auraient pas intérêt à en faire, mais aussi, il est fort possible qu'ils pourraient avoir intérêt à ne pas en faire (logique des intentions des acteurs et de leur refus de faire de l'évaluation). Par exemple, que ferait-on d'un manager dont les subordonnés affirment qu'il ne leur permet pas de mettre en application leurs connaissances ? Il y a là des problématiques implicites de GRH. De plus, vu que toutes les études démontrent que la formation paie (en terme de résultats organisationnels), alors pourquoi les DRH prendraient encore la peine de dépenser argent, énergie et temps pour le vérifier ? Ce constat peut être partagé tant par les praticiens, mais également par la communauté scientifique (pourquoi refaire une énième recherche sur l'étude de ce lien ?).

²⁶ Nous préserverons leur anonymat tout en leur formulant à nouveau nos plus vifs remerciements, ainsi qu'à nos deux directeurs de thèse, les Professeurs Pierre Louart et Jean-Yves Le Louarn, qui ont su guider notre réflexion.

Le Louarn et Wils (2001)²⁷ émettaient l'hypothèse que le lien établi entre GRH et performance organisationnelle pouvait provenir de la qualité des pratiques de GRH mises en œuvre, grâce, notamment, aux moyens financiers de ces entreprises. En effet, une grande entreprise multipliant les bénéfices pourrait ainsi « s'offrir » des pratiques de GRH de qualité à l'aide de moyens financiers (et donc humains et matériels) abondants. Partant de cette logique, nous nous sommes intéressés aux entreprises que l'on considère comme étant le fleuron de l'économie française : celles du CAC 40. Il s'agissait alors de comprendre, alors que l'actualité du développement durable et de l'inscription de l'entreprise moderne dans la RSE bat son plein, comment celles-ci pouvaient communiquer sur leur approche de la formation et les résultats qui en découlent. Il est en effet fréquent de disposer librement, sur les sites *Corporate* de celles-ci, de leurs bilans sociaux et/ou sociétaux (appelés aussi *Rapports de développement durable, Rapports RSE...*). Dans le cadre des nouvelles responsabilités sociales des entreprises, comment les plus grandes d'entre elles, au niveau national, communiquent-elles sur leurs politiques de formation et leur évaluation ? Force est de constater qu'en matière d'évaluation de pratiques et de politiques de GRH, la RSE n'a pas incité à la production d'indicateurs plus ambitieux, plus pertinents. Ainsi, si l'on s'intéresse aux entreprises du CAC 40 via leurs sites *Corporate*, nous remarquons que la formation, et de manière globale le développement des compétences des salariés, bénéficient de longs discours, en majorité axée sur une prise en compte responsable de l'employabilité des salariés. Le vocable de « développement durable » est omniprésent, et l'on parle systématiquement de GRH (ex : développement des compétences), au sein de documents divers, qu'il s'agisse des traditionnels bilans sociaux, ou des plus récents « Rapports de développement durable, « Rapports RSE » et autres documents de reporting social. Or, les indicateurs qui y figurent restent relativement « basiques », au sens où ceux-ci étaient déjà ancrés depuis longtemps dans les entreprises, bien avant que n'émergent la RSE et son lot d'innovations. Nous pouvons ainsi citer comme étant les plus fréquents le pourcentage de la masse salariale attribué à la formation (déterminant ainsi son budget global) et le nombre de stagiaires formés chaque année (avec éventuellement une distinction par fonction, sexe ou âge). En terme de communication, il est difficile de cerner quel est le type de public visé : candidats au recrutement, actionnaires, investisseurs... ? Les parties prenantes restent à préciser, et toutes ne perçoivent pas l'efficacité d'une politique de formation de la même façon. Toutefois, il est tout à fait possible qu'en interne, pléthore d'indicateurs d'évaluation de la formation soient utilisés. Nous pouvons alors nous interroger également sur ce point : quels sont les déterminants à la publication de tels résultats ? Quel est l'intérêt des entreprises à publier les résultats de leurs politiques de formation ? A qui s'adressent ces résultats ?

Ainsi, d'une pratique fondamentale de l'audit social (l'évaluation de la formation), l'auditeur social pourrait évoluer vers un rôle de « partenaire RSE » qui diagnostiquerait l'entreprise en interne, tout en l'aidant ainsi à mieux communiquer ses « efforts » en matière de développement des compétences de son personnel auprès de ses différentes parties prenantes (à l'intérieur comme à l'extérieur de l'entreprise).

²⁷ LE LOUARN J.-L., WILS T. (2001), *op. cit.*

5. Problématique et design de la recherche

5.1. Question de recherche

Comme nous l'affirmions précédemment, les études montrent un lien significatif statistique entre les pratiques de GRH et la performance organisationnelle, mais cela peut être suspect. En effet, même si ce lien subsiste, ces études ne démontrent pas clairement comment se construit cette performance organisationnelle, et comment les pratiques de GRH impactent directement sur celle-ci. Comme le remarque Le Louarn (2004)²⁸, cela ne nous permet pas de reconnaître véritablement la part de la GRH dans la performance globale. Cet auteur ajoute également que cette expérience des chercheurs américains, qui suggère que les DRH ont en tête une théorie implicite, théorie voulant que la bonne performance de leur organisation est en partie due à la présence de bonnes pratiques RH, est possiblement issue des résultats d'études précédentes, dont les résultats ont ensuite été enseignés par ces mêmes chercheurs, « formatant » ainsi des praticiens qui croient en cette « potion magique » qu'ils appliquent dans le cadre de ces études ponctuelles... mais beaucoup plus rarement au quotidien. Cette production de « faux savoir » est issue d'une série impressionnante de corrélations positives, que le sens commun a rapidement transformé en une série impressionnante de causalités positives. Mais la fameuse « boîte noire » demeure, comme la question générale du lien de causalité entre pratiques de GRH et performance organisationnelle (cf. Figure 1), comme la sous-question du lien de causalité entre formation et performance organisationnelle.

Toutefois, des questions de recherche demeurent malgré tout. L'évaluation des politiques de formation nous semble ainsi, comme problématique de recherche, être un terrain intéressant à explorer. Nous pourrions en tirer des résultats qui élucideraient un peu plus les mécanismes de construction de la performance organisationnelle, en lien avec la part de la formation et le rôle de la politique en vigueur (cf. Figure 2). Une question de recherche possible pourrait se formuler ainsi : des politiques de formation différentes donnent-elles des résultats (RH) différents ?

5.2. Méthodologie

Notre recherche empirique s'échelonne en deux grandes étapes. Dans un premier temps, nous effectuerons une série d'entretiens exploratoires auprès de différents praticiens proches des problématiques de l'évaluation des politiques de formation (DRH, responsables formation, consultants...). Il s'agira dans un premier temps d'une recherche qualitative de nature inductive nous permettant de comprendre comment les politiques de formation sont évaluées au sein de leurs organisations, à partir de quelles méthodes, de quels indicateurs, à l'aide de quels acteurs, pour quels publics, pour quels objectifs et pour quels résultats visibles. Cette approche transversale nous différencie de certains travaux plus traditionnels en matière d'évaluation de la GRH. Il nous importe en effet de comprendre plus globalement comment s'inscrivent ces pratiques d'évaluation dans l'organisation et quels liens sont établis avec ses orientations stratégiques. Nous nous intéresserons aux différents éléments de contexte, notamment la stratégie de l'entreprise et le positionnement de la fonction RH dans celle-ci. Cette série d'entretiens exploratoires confirmera ou infirmera l'intérêt de notre possible question de recherche formulée précédemment.

²⁸ LE LOUARN J.-Y. (2004), *op. cit.*

Puis, nous prolongerons cette phase empirique de la recherche par plusieurs études de cas, de type recherche-intervention, et plus spécifiquement du type recherche ingénierique (Chanal, Lesca et Martinet, 1997)²⁹. Notre démarche consistera en l'élaboration d'indicateurs permettant d'évaluer les résultats de la politique de formation de l'organisation (en lien avec les intérêts des parties prenantes). Ensuite, à l'aide de ces mêmes indicateurs, nous tenterons de mesurer et d'évaluer les résultats de cette politique en fonction des variables identifiées avant d'analyser et de comparer les résultats issus des différentes études de cas.

En terme de positionnement épistémologique, nous tenterons de faire interagir les différents positionnements épistémologiques, notamment, comme préconisé par Bréchet et Desreumaux (1999)³⁰, la rationalité substantielle du positivisme qui répond au « quoi ? » et au « pourquoi ? » (quelles variables impactent sur l'efficacité de la politique de formation et pourquoi ?) et la rationalité processuelle du constructivisme qui répond au « comment ? » (comment et à l'aide de quels indicateurs pouvons-nous évaluer les politiques de formation ?).

Les résultats issus de cette recherche pourront être prolongés à terme par de multiples recherches quantitatives auprès d'un échantillon significatif d'organisations, aboutissant ainsi à une triangulation entre méthodes qualitatives et quantitatives qui favorise la validation et la transférabilité des résultats (analyse d'évolution des variables). Cela nous permettra d'élaborer un programme de recherche post-doctoral proche des réalités du terrain. Comme Le Louarn (2004)³¹, nous déplorons le fait que les nombreux résultats obtenus par les chercheurs ne donnent pas lieu à l'émergence d'une véritable culture de l'évaluation par les praticiens. Cette recherche nous apportera peut-être de nouveaux éléments de réponse, expliquant, même partiellement, les raisons de ces écarts entre les préconisations de la littérature scientifique et la réalité managériale.

Faisant référence à la catégorisation des objectifs de recherche opérée par Igalens et Roussel (1998)³², cette recherche oscille entre deux objectifs majeurs : « *Résoudre un problème que se pose un Directeur des Ressources Humaines ou un cadre opérationnel concernant la GRH* » et « *Élargir les résultats de recherches antérieures* ». En effet, l'évaluation de la GRH est un thème de recherche directement proche des préoccupations actuelles des praticiens (notamment par l'émergence de la RSE et du besoin impérieux et croissant d'afficher les résultats de ses actions de gestion sur le personnel). Ces auteurs soulignent la difficulté à développer des recherches qui répondent aux besoins des praticiens, ceci en raison des difficultés de coordination entre les exigences rapides des praticiens et le souci de rigueur scientifique des chercheurs. Or, notre situation professionnelle dans le cadre de cette thèse nous y autorise. Réalisée dans le cadre de l'entreprise Vulpus³³, nous avons doré et déjà un certain nombre de contacts établis avec des praticiens pouvant être intéressés par des études portant sur l'évaluation de leur politique de formation, avec comme finalité l'élaboration d'indicateurs et de tableaux de bord. Nous remarquons également que ce type de préoccupation s'inscrit parfois dans une démarche plus globale, à terme, de gestion des compétences. Aussi, nous élargissons les résultats de recherches antérieures, mais qui furent

²⁹ CHANAL V., LESCA H., MARTINET A.-C. (1997). « Vers une ingénierie de la recherche en sciences de gestion », *Revue Française de Gestion*, n° 116, p. 41-51

³⁰ BRECHET J.-P., DESREUMAUX A. (1999), « Des théories de la firme aux dynamiques de l'action collective - Pour une socio-économie des projets productifs », *Cahiers de recherche de l'IAE de Nantes*

³¹ LE LOUARN (2004), *op. cit.*

³² IGALENS J., ROUSSEL P. (1998), *Méthodes de Recherche en Gestion des Ressources Humaines*, Economica, Paris

³³ www.vulpus.com

principalement le fruit de l'étude des pratiques de formation (niveau micro), alors que nous orientons notre analyse sur les politiques de formation (niveau macro).

Conclusion

Il est aisé de constater que les écarts restent majeurs entre les préconisations de la littérature scientifique et les réalités opérationnelles. Rares sont les entreprises qui évaluent leur formation, et, lorsqu'elles le font, les données dont elles disposent permettent difficilement d'attester de l'attitude socialement responsable du DRH quant au développement des compétences des salariés ou de l'efficacité de la politique de formation mise en œuvre.

Ainsi, par cette recherche, nous souhaitons prolonger les précédents travaux portant sur la mesure et l'évaluation de la GRH, en nous focalisant sur les politiques de formation. Les réponses apportées, en termes de retombées et préconisations managériales, devraient permettre aux entreprises de mieux saisir l'importance potentielle de leurs politiques de formation, en termes de résultats organisationnels, tant pour la santé financière de l'organisation que vis-à-vis des parties prenantes de la formation en tenant compte des nouvelles exigences de la RSE. Comme Ulrich et Smallwood (2003)³⁴, nous pensons que « *les chiffres donnent de la crédibilité à la fonction RH* » et qu'il est dans l'intérêt des DRH de saisir les opportunités offertes par l'évaluation. En outre, le DRH a tout intérêt à inscrire ses pratiques et politiques de GRH dans le cadre de la RSE, ne serait-ce que pour repositionner son rôle de manière stratégique (Meignant, 2004)³⁵.

BIBLIOGRAPHIE

BARZUCCHETTI S., CLAUDE J.F. (1995), *Evaluation de la formation et performance de l'entreprise*, Editions Liaisons, Paris

BEAUCOURT C., LOUART P. (2005), « Pour un audit prospectif », *Actes de la 23^{ème} Université d'été de l'Audit Social*, Lille, septembre 2005

BECKER G. (1964), *Human Capital*, National Bureau of Economic Research, New York

BRECHET J.-P., DESREUMAUX A. (1999), « Des théories de la firme aux dynamiques de l'action collective - Pour une socio-économie des projets productifs », *Cahiers de recherche de l'IAE de Nantes*

CARROLL A.B., BUCHHOLTZ A.K. (1999), *Business and society : ethics and stakeholder management*, South-Western College Publishing, Cincinnati, 4^{ème} édition

CHANAL V., LESCA H., MARTINET A.-C. (1997). « Vers une ingénierie de la recherche en sciences de gestion », *Revue Française de Gestion*, n° 116, p. 41-51.

COURET A., IGALENS J. (1994), *L'audit social*, PUF, Paris, 2^{ème} édition

EGG G. (2004), « Audit social et certification d'auditeurs sociaux à l'heure de la responsabilité sociale de l'entreprise », *Actes de la 22^{ème} Université d'été de l'Audit Social*, Luxembourg, août 2004

³⁴ ULRICH D., SMALLWOOD N. (2003), *Why the bottom line isn't ! How to build value through people and organization*, Wiley, John Wiley & Sons, Inc.

³⁵ MEIGNANT A. (2004), « Quel est le rôle pour le DRH dans la responsabilité sociale de l'entreprise ? », *Actes de la 22^{ème} Université d'été de l'Audit Social*, Luxembourg

- FREEMAN R.E. (1984), *Strategic management : a stakeholder approach*, Pitman, Boston
- GILBERT P. (1998), *L'instrumentation de gestion*, Economica, Paris
- IGALENS J., ROUSSEL P. (1998), *Méthodes de Recherche en Gestion des Ressources Humaines*, Economica, Paris
- KAPLAN R.S., NORTON D.P. (1998), *Le tableau de bord prospectif*, Editions d'Organisation, Paris
- KIRKPATRICK D.L. (1998), *Evaluating training programs*, Berrett-Koehler, 2^{ème} édition
- LE LOUARN J.-Y., WILS T. (2001), *L'évaluation de la GRH*, Editions Liaisons, Paris
- LE LOUARN J.-Y. (2004), « GRH et performance de la firme », in Bournois F. et Leclair P. (dir.), *Gestion des Ressources Humaines : Regards croisés en l'honneur de Bernard Galambaud*, Economica, Paris
- LOUART P. (2002), « Les acteurs de la GRH », *Les cahiers de la recherche de l'IAE de Lille*
- LOUART P., BEAUCOURT C. (2004), « La décision de mesure en GRH, un acte politique sous couvert de gestion », *Actes du XV^{ème} congrès de l'AGRH*, Montréal, août 2004
- MARTORY B., CROZET D. (2004), *Gestion des ressources humaines – Pilotage social et performances*, Dunod, Paris, 5^{ème} édition
- MEIGNANT A. (2003), *Manager la formation*, Editions Liaisons, Paris, 6^{ème} édition
- MEIGNANT A. (2004), « Quel est le rôle pour le DRH dans la responsabilité sociale de l'entreprise ? », *Actes de la 22^{ème} Université d'été de l'Audit Social*, Luxembourg, août 2004
- MERCIER S., GUINN-MILLIOT S. (2003), « La théorie des parties prenantes : un cadre conceptuel fécond pour la responsabilité sociale de l'entreprise ? », *Actes de la 5^{ème} Université de Printemps de l'Audit Social*, IAE de Corse, mai 2003
- PENROSE E. (1959), *The Theory of the Growth of the Firm*, Basil Blackwell, Londres
- PERETTI J.-M. (1994), « L'audit social dans le cadre du management stratégique des ressources humaines », in ISEOR, *L'audit social au service du management des ressources humaines*, Economica, Paris
- PHILLIPS J.J. (1994), *Measuring return on investment*, ASTD : Alexandria, Virginia
- ULRICH D., SMALLWOOD N. (2003), *Why the bottom line isn't ! How to build value through people and organization*, Wiley, John Wiley & Sons, Inc.