

A quoi sert la formation managériale et comment évaluer  
son retour sur investissement ?  
Analyse d'un cas d'évaluation dans une entreprise suisse

**Yves CHOCHARD**, Doctorant et assistant diplômé  
Université de Fribourg, Chaire Ressources Humaines et Organisation  
Bd de Pérolles 90  
1700 Fribourg, Suisse  
[yves.chochard@unifr.ch](mailto:yves.chochard@unifr.ch)

**Eric DAVOINE**, Professeur  
Université de Fribourg, Chaire Ressources Humaines et Organisation  
Bd de Pérolles 90  
1700 Fribourg, Suisse  
[eric.davoine@unifr.ch](mailto:eric.davoine@unifr.ch)

## Résumé

La formation peut être considérée comme un investissement dont le rendement financier reste difficile à évaluer. L'évaluation du retour sur investissement des formations qui s'adressent aux cadres est particulièrement difficile, alors même que ce sont ces formations qui ont les coûts les plus élevés. Nous présentons dans cette communication un panorama rapide des différentes méthodes d'évaluation de la formation ainsi qu'une étude de cas nous permettant d'illustrer l'intérêt d'une approche d'évaluation du retour sur investissement par la valeur-utilité. Le cas nous permettra également d'identifier plusieurs facteurs contextuels, favorables ou défavorables à un fort impact organisationnel et un fort rendement financier de l'investissement en formation.

**Mots Clés :** Formation managériale, modèle d'évaluation de formation, retour sur investissement d'une formation, analyse de l'utilité

## **Introduction**

La formation peut être considérée comme un investissement dont le rendement financier reste difficile à évaluer (Cadin, Guérin, Pigeyre, 2007, p.541). L'évaluation du retour sur investissement des formations qui s'adressent aux cadres, formations visant à développer des compétences managériales, interpersonnelles ou sociales, est particulièrement difficile, alors même que ce sont ces formations qui ont les coûts les plus élevés. Historiquement trop souvent associées à une finalité de récompense symbolique et statutaire pour cadres méritants, ces formations doivent aujourd'hui répondre de plus en plus clairement à des exigences d'impact organisationnel et de rendement financier d'investissement (Guerrero, 2003 ; Dunberry, Pechard, 2007). Nous présentons ici un panorama rapide des différentes méthodes d'évaluation de la formation ainsi qu'une étude de cas nous permettant d'illustrer l'intérêt d'une approche d'évaluation du retour sur investissement par la valeur-utilité. Le cas nous permettra également d'identifier plusieurs facteurs contextuels, favorables ou défavorables à un fort impact organisationnel et un fort rendement financier de l'investissement en formation.

### **1. Pourquoi évaluer la formation managériale ?**

Le développement actuel de l'économie du savoir pousse les entreprises à développer des stratégies de création de valeur du capital humain et à envisager les actions RH comme des investissements dont il faudra justifier le retour financier (Beaupré, 2004). L'évaluation des actions de ressources humaines est une pratique assez ancienne : des ratios de coût par employé existent depuis plus d'une cinquantaine d'années en Amérique du Nord et de nombreux ratios de toute sorte ont été proposés depuis (Le Louarn et Wils, 2001, p.19). L'approche basée sur les coûts a progressivement cédé la place à une approche basée sur les résultats, comme par exemple l'approche coût-bénéfice ou l'approche du ROI (return on investment ou retour sur investissement), approches susceptibles de mieux éclairer les décisions en matière de gestion des ressources humaines. Le « contrôle » en gestion des ressources humaines fait place progressivement à l'« évaluation » en gestion des ressources humaines. La notion d'évaluation est plus étendue car elle élargit la notion de coûts pour englober d'autres aspects plus intangibles et plus subjectifs. L'évaluation revêt de plus un caractère plus managérial, car elle ne vise plus seulement le respect de règles budgétaires mais vise aussi une amélioration continue et une vision stratégique en gestion des ressources humaines.

Les actions RH peuvent s'évaluer de multiples manières. Selon Gilbert et Charpentier (2004), il n'existe pas de solution d'évaluation la plus avancée ou de « meilleure pratique » à une époque donnée. L'instrumentation d'évaluation de la performance doit plutôt être pertinente et cohérente par rapport aux missions à remplir par la fonction RH. Phillips (1996) dénombre au total douze approches différentes d'évaluation de la gestion des ressources humaines: les enquêtes, l'approche par les « constituants multiples », la comptabilisation des ressources humaines, l'audit des ressources humaines, les études de cas, le contrôle des coûts, le benchmarking, les ratios de performances, les indices d'efficacité, l'approche par les objectifs, les centres de profit et le retour sur investissement. Le Louarn et Wils (2001) classent les nombreuses méthodes d'évaluation des résultats de la gestion des ressources humaines en trois catégories : les méthodes qualitatives, les méthodes quantitatives, et les méthodes financières. Les méthodes financières, par exemple la comptabilité des ressources humaines, l'approche coûts-bénéfices ou l'approche des coûts cachés (Savall, Zardet, 1997) semblent répondre mieux aux attentes actuelles des preneurs de décision mais n'ont pas

encore réussi à s'imposer de manière systématique dans les pratiques contemporaines d'entreprise.

La formation représente aujourd'hui un des plus grands enjeux et un des investissements les plus importants de la GRH (Wang, Dou et Li, 2002). Elle est considérée comme une des méthodes les plus efficaces pour augmenter la productivité des individus, pour communiquer des objectifs organisationnels à de nouveaux employés (Arthur, Bennett, Edens et Bell, 2003) et pour gérer et anticiper les changements rapides des marchés (Rothwell et Kolb, 1999). De plus en plus d'entreprises cherchent à déterminer la pertinence de leurs investissements en formation (Guerrero, 2000). En même temps, l'investissement en formation a une rentabilité difficile à évaluer car fortement dépendante de critères qualitatifs et humains ainsi que de facteurs contextuels (Cadin, Guérin, Pigeyre, 1994). Cette spécificité contextuelle et humaine de l'investissement en formation confère en même temps à l'entreprise qui investit un avantage concurrentiel difficilement imitable par ses concurrents.

Les formations destinées aux managers offrent une illustration parfaite de cette difficulté contextuelle à évaluer la rentabilité de l'investissement en formation. Elles peuvent avoir un impact important sur la performance de l'entreprise à condition qu'elles soient étroitement liées à la fois aux préoccupations stratégiques de l'organisation et aux préoccupations opérationnelles de l'encadrement (Maybe, Gooderham et Klarsfeld 2004). Bon nombre de formations managériales ont donc pour objet principal le développement de compétences « soft », sociales ou interpersonnelles, par exemple la performance dans les relations humaines, la conscience de soi, la résolution de problème, la prise de décision ou la motivation (Burke et Day, 1986). Goldstein et Ford (2002) remarquent que le nombre de postes exigeant la possession de telles compétences augmente. Certaines de ces compétences « soft » ne peuvent être acquises uniquement par la pratique : Sogurno (1997) remarque que de plus en plus d'entreprise doivent mettre en place des formations au leadership pour combler les lacunes de leurs collaborateurs en la matière. Mais les impacts de ces formations varient beaucoup d'une entreprise à l'autre, non seulement en termes de développement des connaissances et des compétences, mais aussi et surtout en termes de transformations des pratiques organisationnelles.

Phillips et Guadet (2003) observent que l'évaluation devient aujourd'hui un élément central pour le développement d'un programme de formation managériale. Ils remarquent que les organisations qui n'ont pas recours à des évaluations détaillées ont tendance à réduire ou à supprimer leurs budgets de formation alors que les organisations qui y ont recours augmentent leurs budgets de formation. L'évaluation peut avoir plusieurs objectifs (Dunberry et Péchard, 2007): contrôler la pertinence et la valeur d'une formation, améliorer la qualité des programmes de formation, sélectionner les personnes à former en priorité, convaincre à l'interne ou à l'externe de la valeur d'un programme dans une approche de marketing de la formation.

## **2. Deux différentes approches de l'évaluation de la formation**

Selon les objectifs de l'évaluation, les objets évalués seront différents. Dunberry et Péchard (2007) analysent plusieurs modèles d'évaluation de programme de formation de manière détaillée. Nous distinguerons ici avec eux deux grandes catégories d'approches d'évaluation, d'une part celle de Kirkpatrick et ses variantes (Kirkpatrick, 1959, Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006), d'autre part les approches qui intègrent les évaluations des inputs, du processus et du contexte organisationnel de la formation comme par exemple l'approche du modèle CIPP (Stufflebeam et al., 1971).

Le modèle de Kirkpatrick et ses variantes se concentrent exclusivement sur l'évaluation des produits et des résultats de la formation, tels que l'impact sur les comportements au travail, l'impact social ou l'impact sur les résultats financiers. Kirkpatrick développe en 1959 dans une série d'articles dans la revue « Training and Development » le modèle le plus cité dans la littérature sur l'évaluation de la formation. Il distingue quatre niveaux d'évaluation d'une formation:

1. Les réactions : à ce niveau, il s'agit d'évaluer la manière dont les participants ont réagi à la formation. Kirkpatrick l'appelle « la mesure de la satisfaction des clients », il s'agit le plus souvent d'une évaluation de la pédagogie.
2. Les apprentissages : l'évaluation de ce niveau porte sur les changements d'attitudes et sur les développements de connaissances et de compétences des participants.
3. Les comportements : l'évaluation consiste ici à déterminer s'il y a eu changement de comportement du participant après la formation. Selon Kirkpatrick, pour que des changements s'opèrent à ce niveau, il faut que l'individu ait le désir de changer, qu'il sache ce qu'il a à faire et comment il doit le faire. Il faut aussi que le climat de travail soit favorable et que l'individu soit récompensé pour son changement de comportement.
4. Les résultats : à ce quatrième niveau, l'évaluation porte sur des résultats finaux, quantitativement mesurables et directement liés au programme de formation. Il peut s'agir d'une croissance de la production, d'un gain de qualité, d'une baisse des coûts, d'une diminution de la fréquence des accidents, d'une baisse du taux d'absentéisme, etc.

Le terme de « niveau » fait ici référence à une hiérarchie existant entre les quatre catégories d'évaluation. Pour Kirkpatrick, plus le niveau est élevé et plus l'information est pertinente et utile pour les preneurs de décision. Par contre, plus le niveau est élevé et plus l'information est difficile à obtenir. Kirkpatrick fait également l'hypothèse qu'il existe une relation de causalité entre les niveaux : pour que les résultats soient bons à un niveau donné, il faut de la formation ait abouti à de bons résultats dans les niveaux précédents. Kirkpatrick conseille également de toujours évaluer les quatre niveaux lorsque l'on analyse un programme de formation.

Le modèle de Kirkpatrick devient une référence incontournable chez les praticiens comme chez les chercheurs, mais plusieurs auteurs émettent lui adressent également des critiques ou proposent des variantes au modèle. Lee et Pershing (2000) contestent par exemple l'hypothèse de valeur croissante de l'information en fonction du niveau. Warr, Allan et Birdi (1999) soulignent l'importance de la prise en considération de facteurs contextuels qui influencent la relation de cause à effet entre les niveaux. D'autres chercheurs proposent des variantes au modèle, par exemple en fournissant une palette d'outils et de techniques pour l'évaluation de chaque niveau (Tamkin, Yarnall et Kerrin, 2002). Kraiger (2002) propose de ne considérer que trois niveaux ou cibles d'évaluation, à savoir le contenu et le design de la formation (évaluables par la satisfaction des participants ou par un jugement d'experts), les changements chez l'apprenant (évaluable par tests et observations), et enfin le rendement pour l'organisation (évaluable par le biais d'estimations et d'analyse coût-bénéfice). L'approche de Molenda, Pershing et Reigheluth (1996) analyse certaines données comptables liées à la formation, telles que le volume et le niveau de formation par participant. Enfin, Hamblin (1974) subdivise le niveau des résultats et propose de distinguer les résultats organisationnels (l'évaluation des effets de la formation sur le travail du participant et sur ses performances) et les résultats financiers de la formation. On trouve une approche similaire dans le modèle d'évaluation du ROI de Phillips (1995), qui sépare l'évaluation des bénéfices et des coûts financiers de la formation de l'évaluation des autres résultats organisationnels. L'évaluation du retour sur investissement fait ainsi l'objet d'un cinquième niveau (voir paragraphe suivant).

Le deuxième type d'approche d'évaluation de la formation ne porte pas uniquement sur les différents résultats ou produits de la formation mais étudient également les processus, les intrants (inputs) et le contexte de la formation (Dunberry et Péchard, 2007). Le premier exemple de ce type d'approche est le modèle CIPP de Stufflebeam et al. (1971). Cette approche établit la liste des ressources matérielles et financières (inputs) investies dans la formation et étudie la manière dont ces ressources sont utilisées pour atteindre les objectifs de la formation. Elle est complétée par une évaluation des différents résultats de la formation. L'approche CIRO (Context, Input, Reaction, Outcomes) de Warr, Bird et Rackham (1970) propose également d'évaluer en priorité le contexte, puis les inputs possibles avant d'évaluer les réactions et les produits. Les produits ou *outcomes* englobent à la fois les impacts sur les apprentissages, les comportements et les résultats organisationnels et s'évaluent à différents horizons de temps (immédiat, intermédiaire et terminal). Le modèle IPO (Input, Process, Output) de Bushnell (1990) insiste plus sur les inputs de la formation, les processus et les produits. Notamment utilisé par IBM, il a l'avantage de proposer des indicateurs de performance pour chaque niveau (Tamkin, Yarnall et Kerrin, 2002). Dans ce type d'approche, les inputs sont par exemple l'expérience de l'instructeur, les qualifications des participants ou les quantités de ressources placées dans le programme de formation. Pour l'évaluation du processus, il s'agit d'évaluer les modes de planification, les modes de conception et de mise en œuvre de la formation. Les outputs, outcomes ou produits seront, comme pour le modèle précédent, les réactions des participants, les connaissances et compétences développées, le gain de performance, la satisfaction des clients ou la productivité. Kaufman, Keller et Watkins (1994, 1995) ajoutent une catégorie supplémentaire la « contribution sociétale » comme catégorie supplémentaire de résultat et évaluent l'impact sociétal d'une formation à la sécurité ou à la gestion des déchets.

Tous les modèles de la deuxième approche présentent l'avantage de distinguer l'évaluation du processus de formation de l'évaluation de ses résultats et soulignent l'importance d'une analyse du contexte dans lequel se déroule la formation afin d'en comprendre ses résultats. Holton (1996) s'intéressera également plus particulièrement aux facteurs contextuels - ou facteurs explicatifs - qui auront une influence sur les résultats d'une formation. Pour lui, ces facteurs pourront avoir une forte influence sur différents niveaux de résultat : les aptitudes individuelles et les motivations des acteurs auront par exemple un impact fort sur l'apprentissage ou le transfert des connaissances en situation de travail, le climat organisationnel et l'environnement organisationnel auront un impact fort sur le transfert et sur la performance.

Le choix d'un modèle d'évaluation d'une formation dépend des éléments qu'il propose d'analyser, de la précision de l'analyse de chacun de ces éléments, de son adaptabilité au contexte de l'évaluation et des méthodes, stratégies, instruments ou techniques qu'il met à disposition pour y parvenir. De manière générale, Gerard (2003) identifie trois difficultés pour évaluer l'impact d'une formation : la difficulté d'identifier clairement le résultat attendu sur le terrain, la complexité de l'impact qui peut être multiple et prendre des formes inattendue et la difficulté d'isoler l'impact réellement dû à l'action de la formation. Le tableau 1 met en relation chaque modèle avec les objets qu'il invite à évaluer et donne une indication sur la quantité et la qualité d'information pertinente qu'il fournit sur chaque objet. Ce tableau met en évidence deux choses. Premièrement, chaque modèle est unique dans sa façon de définir les objets à évaluer et dans sa façon de présenter des solutions, méthodes ou techniques d'évaluation. Deuxièmement peu de modèles donnent des solutions pour une évaluation détaillée des résultats financiers d'un programme de formation. Pourtant l'évaluation des

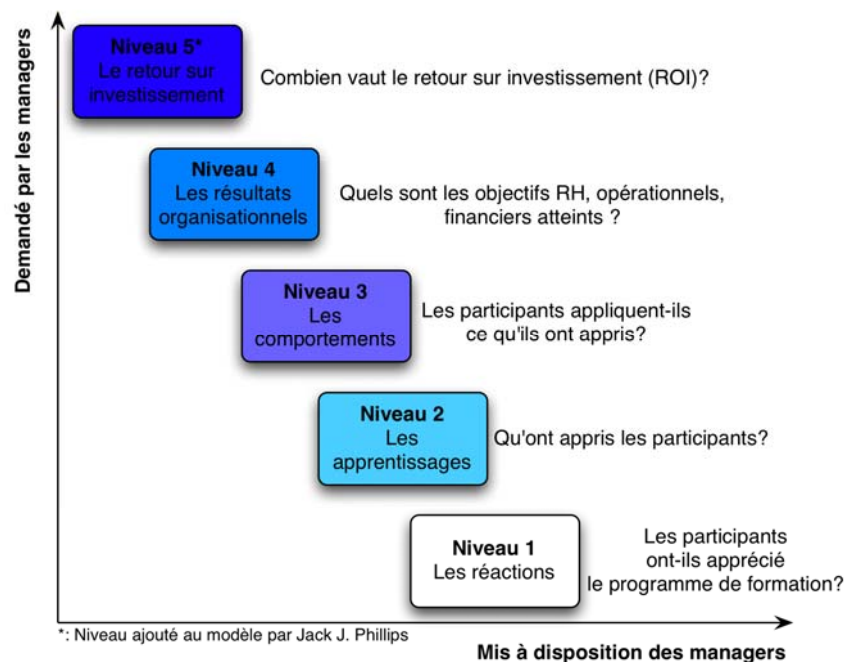
effets de la formation sur les résultats de l'entreprise et plus particulièrement sur les résultats financiers est celle qui suscite le plus d'intérêt. C'est aussi l'évaluation qui paraît la plus difficile à réaliser (Guerrero, 2000).

### 3. L'évaluation des résultats financiers d'une formation

Le modèle d'évaluation du ROI de Phillips (1995), représenté dans le schéma 1, est le modèle qui sépare le plus clairement l'évaluation des bénéfices et des coûts financiers de l'évaluation des autres résultats organisationnels. L'évaluation du retour sur investissement y fait l'objet d'un cinquième niveau car elle a recours à des techniques particulières d'évaluation.

**Schéma 1 : Modèle d'évaluation du ROI de Phillips (1995)**

Source : adapté de Phillips et Schirmer (2005), p.2.



**Tableau 1: Objets des principaux modèles d'évaluation de la formation**

Année Modèle Auteur	1959 4 niveaux d'évaluation	1970 Modèle CIRO	1971 Modèle CIPP Stufflebeam et al.	1990 Modèle IPO	1993 Résultats de l'appren- tissage Kraiger et al.	1994 Modèle d'évaluation du ROI Phillips	1995 OEM Kaufman et al.	1995 Modèle d'évaluation de Holton Holton	1996 IUA Molenda et al.	1997 Modèle KPMT Kearns et Miller
Objet de l'évaluation	Kirkpatrick	Warr et al.		Bushnell						
Les réactions	XX					XXX	X		XXX	X
Les apprentissages	XX	XX		XX	XXX	XXX	X	XXX	XXX	X
Les comportements	XX	XX		XX	X	XXX	X	XXX	XX	X
Les résultats organisationnels	XX	XXX	XX	XX		XXX	X	XX	XX	XXX
Les résultats financiers	X		X	X		XXX		X		XXX
L'impact sociétal							X		XX	
Le contexte organisationnel		XX	XX					XX		
Les inputs		XX	XX	XXX			X	XX	XX	
La conception de la formation			X	XXX	XX			XX	XX	XX

Légende : X = orientation faible : présence de conseils et lignes directrices pour évaluer l'objet  
 XX = orientation moyenne : en plus, présence de quelques conseils méthodes ou techniques d'évaluation, application à des cas de programme de formation  
 XXX = orientation forte : en plus, méthodes et techniques détaillée d'évaluation de l'objet, identification de facteurs explicatifs

La méthode d'évaluation du ROI de Phillips est la méthode d'évaluation des résultats financiers la plus utilisée par les organisations (Dunberry et Péchard 2007). Les effets de la sont d'abord évalués (de différentes manière, par exemple, l'appel à un groupe de contrôle, l'analyse d'une ligne de tendance, l'avis de clients, l'appréciation des participants ou de leurs supérieurs hiérarchiques) puis convertis en valeur monétaire, c'est-à-dire soit en économies opérationnelles ou en augmentation de profits (Campbell 1994). L'analyse d'un résultat doit être effectuée avec soin, car ce résultat peut être lié à la fois à une économie et à une augmentation de profit, par exemple une diminution du nombre d'accidents peut entraîner une diminution du nombre moyen de jours d'absences qui se répercute par la suite sur la productivité. Lorsque les données de conversion ne sont pas disponibles, Phillips propose de recourir à des jugements d'experts. Une fois que les effets sont estimés financièrement, le ROI est calculé en prenant en considération l'ensemble des coûts : l'analyse des besoins, l'élaboration du programme, les coûts du formateur, de matériel, d'infrastructure, de séjour, les rémunérations des participants...

Cette approche présente toutefois une limite importante qui est celle de l'extrapolation de la valeur financière des résultats de la formation (Dunberry et Péchard, 2007). Le chercheur doit disposer d'une bonne base documentaire pour convertir en unités monétaires une augmentation de la qualité, de la productivité, du volume des ventes, de la sécurité ou de la flexibilité des travailleurs. Il manquera des informations sur la conversion d'autres bénéfices (comme une augmentation de la rétention des travailleurs par un meilleur climat de travail ou une plus grande satisfaction individuelle au travail). Ces bénéfices ne pourront être inclus dans le calcul du ROI et devront être présentées à part, dans une sixième étape. C'est pourquoi le rendement financier de certaines formations touchant les compétences « soft » sont plus difficiles à déterminer avec cette méthode.

Une autre méthode permet d'intégrer bénéfices tangibles et intangibles en se basant sur le concept d'utilité développé dans le domaine de la psychologie industrielle et organisationnelle (Wang, Dou et li, 2002). Dans ce cas, les bénéfices monétaires sont estimés à partir d'une évaluation du gain de performance à partir du développement de compétences des participants, de l'impact potentiel des compétences sur le poste de travail et de la rémunération liée à ce poste de travail. En d'autres termes, la mesure de la valeur-utilité de la formation transpose en valeur monétaire l'influence du programme de formation sur les comportements. Le calcul de l'utilité s'appuie sur la formule de base suivante (Honeycutt et al., 2001):

1. Utilité nette  $U =$  Estimation des bénéfices totaux - coûts totaux du programme de formation où l'estimation des bénéfices totaux s'effectue à partir du nombre de personnes formées et le gain de performance moyen sur la place de travail mesuré par les appréciations des supérieurs hiérarchiques des participants.

Pour Phillips et Schirmer (2005), cette deuxième méthode comporte deux limites : d'une part, elle effectue une évaluation des comportements et non une évaluation directe des résultats et d'autre part elle se base sur des estimations subjectives. C'est pourquoi Phillips (2001) estime que seul 5% des études de cas d'évaluations ont utilisé cette méthodes de mesure d'impact pour calculer un résultat financier. Cette méthode basée sur la valeur-utilité nous paraît cependant présenter plusieurs avantages pour évaluer des formations managériales pour lesquelles justement les bénéfices intangibles de climat et de motivation sont plus importants, car liés aux compétences interpersonnelles qui font l'objet des formations. Bernthal et Byham



(1997) utilisent ainsi une méthode d'analyse de l'utilité pour évaluer un programme de développement de la responsabilité des collaborateurs dans une entreprise de l'industrie chimique. Morrow, Jarret et Rupinski (1997) l'utilisent également pour calculer le résultat financier de plusieurs programmes de formation dans un groupe pharmaceutique américain.

#### **4. Etude de cas d'évaluation dans une entreprise suisse**

En considérant les différentes approches de l'évaluation de la formation continue ainsi que leurs limites, nous avons essayé de définir une méthode et un questionnement qui reprenaient plusieurs éléments des différentes approches présentées.

Premièrement, il nous paraissait pertinent d'aller jusqu'au cinquième niveau de Phillips, celui de l'évaluation du ROI, de plus en plus fréquemment exigé par les responsables budgétaires.

Deuxièmement, nous avons préféré l'approche d'analyse d'utilité à l'approche de conversion monétaire de Phillips. L'approche de Phillips de conversion des effets de la formation nous paraissait poser problème dans le cas d'une formation managériale dans laquelle les effets sont principalement des effets intangibles de développement de compétence et de changements comportementaux.

Troisièmement, nous avons souhaité intégrer un des apports de l'approche d'évaluation orientée sur les processus qui est l'analyse du contexte et des facteurs qui permettent de comprendre et d'expliquer les résultats de ROI obtenus.

L'étude de cas présentée dans cette partie est un exemple de mise en application d'une méthode d'évaluation du ROI par la valeur-utilité qui peut être considéré comme un « cas extrême » d'excellent résultat (si on le compare avec les études d'évaluation utilisant la même méthode) et qui nous permettra d'identifier les facteurs de contexte expliquant ce résultat.

##### **4.1. L'évaluation d'une formation à la conduite d'entretiens de développement**

Nous avons réalisé l'évaluation d'une formation à la conduite d'entretiens Focus, entretiens d'appréciation et de développement à La Poste Suisse (43'000 employés fin 2007). L'entreprise comprend plusieurs unités d'affaires remplissant des activités très diverses: logistique et gestion des colis postaux, gestion de succursales postales, services bancaires et financiers, gestion d'un réseau de transport en commun. Tous les cadres de l'entreprise, quelle que soit l'unité, doivent mener avec leurs subordonnés des entretiens annuels de développement durant chacun entre 45 minutes et 1 h 30. Le document de support à la discussion ainsi que le déroulement de l'entretien sont les mêmes quelque soit le niveau hiérarchique du subordonné. Les principales étapes de l'entretien sont les suivantes :

1. L'évaluation de l'atteinte des objectifs professionnels de l'année précédente.
2. La négociation de nouveaux objectifs professionnels.
3. L'évaluation du niveau de compétences du subordonné.
4. La détermination de la note globale d'évaluation du subordonné.
5. La négociation de nouveaux objectifs pour l'année à venir.
6. La fixation d'éventuelles mesures de développement ou de formation.
7. La planification de bilans intermédiaires de situation.

8. Le feedback constructif de l'entretien où supérieur hiérarchique et subordonné donnent leur avis sur la manière dont ils ont vécu l'entretien.

Le module de formation Focus est proposé à toute personne encadrant du personnel au sein de l'entreprise. Dans plusieurs unités, il est même obligatoire pour avoir le droit de mener des entretiens de développement. La formation est donnée sous forme d'un séminaire de deux jours où l'interaction entre les participants est stimulée au moyen de jeux de rôle. A la fin de la formation, le cadre participant doit être capable de préparer et diriger les entretiens annuels de développement de ses collaborateurs, de vérifier tout au long de l'année l'atteinte des objectifs fixés et de prendre d'éventuelles mesures correctives en cas d'écart par rapport à ces objectifs.

Ce module de formation occupe une place importante dans l'offre de formation de l'entreprise. Il figure en première place des formations visant le développement de compétences d'encadrement et il est également inclus sous forme de module dans un programme de formation de 13 jours approfondissant tous les aspects de l'encadrement (la gestion d'équipe, l'entreprise et le marché, le coaching au quotidien dans la gestion, etc.). Ce séminaire de formation a lieu environ 8 à 10 fois par année. Au total, quelques 120 à 150 cadres sont formés à l'entretien d'évaluation chaque année.

#### 4.2. Approche méthodologique du cas

Pour notre analyse, nous avons suivi la méthode développée dans l'étude de Morrow, Jarret et Rupinski (1997) qui comparent les résultats de 18 programmes de formations techniques, commerciales et managériales d'une grande entreprise pharmaceutique américaine. Cette méthode se base sur le concept d'utilité, initialement développé par H. E. Brogden en 1946 et 1949, défini comme « *la valeur monétaire du gain de performance engendré par une intervention organisationnelle* » ainsi que sur une équation développée par Raju, Burke et Normand (1990) qui adaptent la notion d'utilité à l'évaluation d'une formation.

La valeur utilité de la formation se calculera de la manière suivante :

$$4. \Delta U = A\sigma R_p dN_E - cN_E \quad \text{où}$$

- l'expression  $\Delta U$  représente l'utilité marginale finale de la formation, une fois les coûts de la formation ( $cN_E$ ) soustraits de ses bénéfices ( $A\sigma R_p dN_E$ ) ;
- $c$  représente le coût de la formation par personne ;
- $N_E$  représente le nombre de personnes formées ;
- $d$  représente le gain moyen de performance individuelle ;
- l'expression  $A\sigma R_p$  représente la valeur monétaire moyenne d'une unité de gain de performance.

Le retour sur investissement de la formation se calculera de la manière suivante :

$$5. ROI = \frac{\Delta U}{cN_E}.$$

Dans le cadre de notre étude, nous avons évalué l'impact de la formation sur 20 participants de deux séminaires de formation animés par le même formateur interne. Ces participants étaient dans des postes situés principalement en Suisse Romande et provenaient de différentes unités d'affaire de l'entreprise. Le niveau d'expérience en matière d'appréciation du personnel variait fortement (3 personnes n'ont jamais fait d'entretien de développement avant

la formation alors que 2 personnes ont eu en charge environ 40 entretiens annuels de développement). Comme dans l'étude de Morrow et al. (1997), nous soumettions aux supérieurs hiérarchiques des participants un questionnaire administré en face-à-face visant à évaluer les comportements des participants avant et après la formation. Le questionnaire a été soumis aux supérieurs hiérarchiques à deux reprises : une première fois quelques jours avant le séminaire de formation et une seconde fois 5 mois après la formation. Comme la littérature nous le conseille (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006) nous laissons ainsi le temps à la formation de développer tous ses effets sur les comportements et la performance individuelle des participants. Nous avons donc réalisé deux séries d'une quinzaine d'entretiens (certains supérieurs hiérarchiques pouvaient être les superviseurs de deux participants) ainsi que plusieurs entretiens complémentaires avec le formateur et les responsables de formation. Nous avons également complété l'étude par une analyse des évaluations des participants (niveau1).

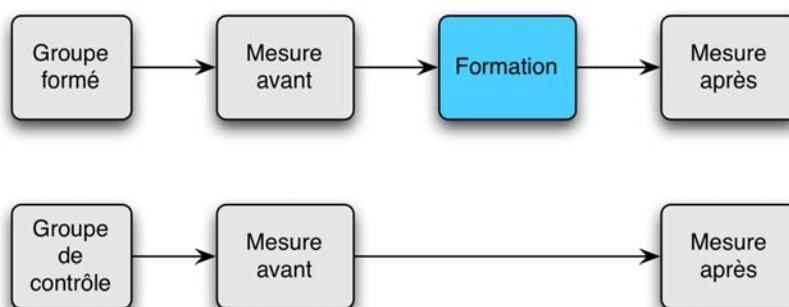
Le questionnaire administré aux supérieurs hiérarchiques se décompose en deux parties, chacune permettant d'estimer la valeur d'une ou plusieurs variables de l'équation d'utilité :

- La première partie se compose de 30 dimensions d'observation tirées du modèle de compétence de l'entreprise suisse et du descriptif de la formation. Par exemple, « l'aptitude à communiquer » se décompose en 6 dimensions d'observation exprimées sous forme de propositions du type « Ecoute activement » ou « Encourage le dialogue ». Le supérieur est invité pour chaque dimension à évaluer son collaborateur sur une échelle de 1 à 7. Le gain de performance  $d$  de l'équation est le résultat de la différence entre les résultats totaux standardisés des questionnaires post- et pré-formation.
- La seconde partie du questionnaire permet de déterminer la valeur monétaire d'une unité de gain de performance, soit la valeur de l'expression  $A\sigma R_p$ . La variable  $A$  se calcule sur la base du salaire individuel du participant, auquel sont ajoutées les diverses charges liées au poste de travail et sur la base d'un indice nommée *Job Skill index (JSI)*. Cet indice représente le pourcentage d'activités et de missions principales d'un poste pouvant être affectées par la formation. Plus cet indice est élevé, plus la formation pourra avoir un effet important sur les activités quotidiennes du participant. L'expression  $\sigma R_p$  correspond à l'écart type de la distribution des performances générales au travail des participants ( $R_p$ ). Plus cet écart-type est grand (i.e. plus les différences de performance entre les participants sont élevées) et plus l'effet de la formation sur la performance pourra être important puisqu'elle pourra potentiellement amener les participants les moins performants au niveau des participants les plus performants. Tout comme pour l'étude de Morrow et al. (1997), les supérieurs évaluent le niveau de performance de leurs subordonnés pour chacune de leurs tâches et sur une échelle de 0 à 200, 100 étant la norme moyenne de performance.

Une difficulté majeure de l'évaluation de l'impact d'une formation par la valeur utilité est d'isoler l'effet formation, c'est-à-dire d'identifier les changements observés liés à la seule formation. Nous avons pour cela inclus un protocole de mesure avec groupe de contrôle de type « avant-après » (Le Louarn et Wils, 2001) comme illustré ci-dessous. Ce protocole a le grand avantage de rester suffisamment simple d'utilisation. Pour constituer le groupe de contrôle, nous avons demandé à chaque supérieur hiérarchique d'évaluer une personne occupant un poste similaire ou proche de celui du participant à la formation.

**Figure 1: Protocole de mesure "avant-après" avec groupe de contrôle**

Source : adapté de Le Louarn et Wils (2001), p.160.



L'utilisation d'un groupe de contrôle ne présente certes qu'une garantie imparfaite d'isolement des effets de la formation car le groupe de contrôle n'est jamais parfaitement équivalent au groupe de participants. La mise en place d'un tel protocole présentait ici l'intérêt supplémentaire de reprendre un design d'étude similaire à celui de Morrow et al. et donc aussi de pouvoir comparer nos résultats, tant au niveau de l'impact de la formation, de son utilité économique que de son retour sur investissement.

## 5. Résultats de l'évaluation de la formation Focus et discussion

### 5.1. Des résultats quantitatifs et financiers relativement élevés

La différence des moyennes pré- et post- formation et la correction du résultat grâce au groupe de contrôle aboutit à un effet moyen de la formation suisse de 0.70 unité. En comparaison avec l'étude de Morrow, il s'agit d'un effet particulièrement important pour une formation managériale (cf. tableau 2). Deux formations managériales américaines aboutissent tout de même à un résultat plus important : la formation pour *manager* avec un effet de 0.72 unité et la formation pour *middle manager* avec un effet de 1.11 unité. Mais en règle générale les formations commerciales et techniques ont un impact plus important que les formations managériales, ce que Le Louarn et Wils (2001) expliquent par le fait que le contenu des formations pour cadres est moins précis et moins concret que celui d'une formation commerciale ou technique. Le *Job Skill Index* de la formation managériale suisse de 0.67 unités explique également l'effet relevé. Il reflète un impact potentiel très fort de cette formation sur les domaines d'activités et missions des participants. A titre de comparaison, le JSI de la formation américaine pour *middle manager* se monte à 0.51 unité.

L'utilité économique nette de la formation managériale suisse s'élève à 177'200 CHF. Si nous divisons cette utilité par le nombre de participants à la formation, nous obtenons une utilité nette par participant de 8'860 CHF. En comparant avec les résultats des formations managériales américaines, celui de la formation suisse nous paraît élevé. L'étude de Morrow et al. nous montre cependant que des résultats encore meilleurs sont possibles : la formation pour *Middle manager* de leur groupe pharmaceutique atteint des records en aboutissant à une utilité par participant de 26'773 CHF.

Le ROI de la formation suisse se calcule aisément au moyen de l'utilité nette et des coûts estimés précédemment. Il se monte 1'135%, un résultat qui se doit d'être comparé avec ceux de l'étude américaine pour pouvoir être interprété correctement. Ce ROI est certes très élevé,

mais demeure plausible puisque la formation américaine à la gestion du temps développée en interne fait encore mieux (1'989%).

## 5.2. Les facteurs d'influence d'un retour sur investissement élevé

Les commentaires des supérieurs hiérarchiques avant et après la formation nous permettent d'interpréter ces résultats relativement élevés, en tout cas supérieurs à la moyenne des formations managériales de l'étude de Morrow et al. (1997). En analysant, différents éléments des intrants, du processus et du contexte, on retrouve une combinaison de facteurs favorables identifiés par les études de Stufflebeam et al. (1971), de Bushnell (1990), de Kraiger et al. (1993), d'Holton (1995) ou de Molenda et al. (1996).

Ces résultats peuvent d'abord être expliqués par le **contenu** de la formation qui possède les avantages d'une très forte dimension technique avec des objectifs concrets et précis liée à la maîtrise d'un outil:

*« Pour moi, le point le plus important était qu'il apprenne la technique de cet outil. Il a pu, pour cela, profiter de ce cours-là. »*

*« Il avait déjà suivi un cours au début de la mise en place de l'outil. Il s'agissait pour lui d'un rafraîchissement. Je sens que là il a vraiment saisi l'outil. »*

En même temps, cette formation aux entretiens de développement semble avoir un impact sur un ensemble des compétences managériales et interpersonnelles des participants, qui touchent l'ensemble de leurs activités de cadres, de la définition d'objectifs clairs à la gestion efficace et efficiente des ressources en passant par le développement d'une meilleure ambiance de travail de leur équipe :

*« Elle s'est rendue compte qu'elle ne portait pas seule tous les objectifs. Elle a appris à les répartir sur son personnel. »*

*« Concernant l'utilisation des ressources, elle est arrivée à des résultats surprenants avec ce qu'elle a à disposition. Elle va en plein dans les objectifs. »*

*« Elle arrive mieux à gérer les conflits, elle arrive progressivement à installer une bonne ambiance. »*

*« Il a su créer une bonne ambiance, il est respecté comme chef. Il a le bon feeling, la formation a pu renforcer cet aspect-là. »*

Il est de plus important que le **contenu** de la formation soit cohérent et en relation étroite avec les missions des postes de travail des participants (Burke et Hutchins, 2007). Cela semble être le cas dans notre étude puisque les participants savaient qu'un à deux mois après la formation, ils auraient à effectuer tous les entretiens annuels de développement avec leurs collaborateurs.

Des facteurs liés à la **conception** et au **mode de mise en oeuvre** de la formation permettent également d'expliquer les résultats économiques obtenus. La formation Focus est très fortement ancrée dans le modèle de compétences de l'entreprise, lui-même décliné dans plusieurs formations. De plus, une offre de formation est plus efficace et mieux ciblée lorsqu'une analyse de besoins est menée avant sa mise en place (Agut et Grau, 2002). Cette analyse de besoins en formation doit notamment identifier les personnes devant suivre une formation ainsi que type de formation à mettre en place (Goldstein et Ford 2002). Dans le cas de la formation Focus, le ciblage des personnes devant suivre le séminaire semble avoir été effectué efficacement, puisque les valeurs *Job Skill Index* individuels des participants sont en moyenne élevés. C'est parce que ce sont des individus qui en avaient probablement réellement besoin dans leurs activités quotidiennes que l'effet de la formation sur les comportements des participants est plus élevé. Enfin, les évaluations du module de formation

(niveau 1) montrent également que les **compétences du formateur** et le **design** de la formation avaient favorisé un bon apprentissage.

Le **lien avec la stratégie organisationnelle** (Goldstein et Ford, 2002, Burke et Hutchins, 2007) et le **climat de transfert** ont également une influence positive sur son impact. L'impact a sans doute été accentué par le fait que la grande majorité des supérieurs connaissaient la formation et savaient ce qu'elle devait apporter à leurs subordonnés : la majorité d'entre eux avaient déjà participé à la formation et certains avaient même collaboré à la création et à la mise en place de l'outil d'évaluation et de développement. Les participants ont ainsi développé les aptitudes leur permettant de parler le même langage que leurs supérieurs hiérarchiques. L'échange d'expérience entre managers de différents niveaux d'ancienneté et de différentes unités d'affaires a également favorisé la perception de l'utilité de la formation.

*« Elle arrive mieux à fixer ses propres objectifs avec son supérieur. »*

*« Cela l'a rassuré de pouvoir donner ses expériences personnelles et de pouvoir les comparer. »*

*« Il a suivi le cours avec un autres responsable de son unité d'affaire. Il a donc pu discuter avec lui de la manière de transférer l'outil dans le cadre de son unité d'affaire. »*

Enfin, les **coûts de la formation** sont un autre facteur pouvant expliquer les excellents résultats. Le faible montant de ces coûts s'explique par la durée de la formation et par ses coûts de développement. Les responsables RH et formation considèrent en effet que l'absence de deux jours des participants n'a pas eu d'impact sur les activités de leurs unités et que les coûts de développement étaient nuls puisque la formation avait été amortie depuis longtemps. C'est pourquoi seul les frais directement liés à la formation (matériel, salaire du formateur, déplacement, repas, etc.) ont été pris en considération dans le calcul du coût total de la formation.

Ces différents facteurs positifs au niveau de l'ensemble des participants permettent aussi d'expliquer au cas par cas certains résultats individuels plus faibles de certains participants, qui peuvent être liés à une faible valorisation de la formation Focus par le supérieur hiérarchique direct, à une faible motivation des participants ou à un climat de transfert défavorable ou particulièrement difficile (par exemple une restructuration de service).

## Conclusion

Nous avons essayé de montrer dans cette communication quel était l'intérêt, pour l'évaluation du retour sur investissement d'une formation managériale, d'appliquer une méthode basée sur la notion de valeur-utilité. Ce type de méthode nous paraît en effet mieux adapté à des formations dont l'objectif principal est le développement de compétences « soft » ou interpersonnelles, difficile à évaluer financièrement par les méthodes classiques de ROI du type de celle de Phillips. De plus, l'évaluation par les supérieurs hiérarchiques permet d'amener un éclairage supplémentaire sur les facteurs favorables ou défavorables à l'impact de la formation.

Une limite liée à cette méthode est la difficulté de séparer la part des bénéfices estimés qui se manifesteront sous forme de gain de productivité de la part qui se manifesteront sous forme de réduction de coûts. De plus, même si l'évaluation post-formation s'est déroulée 5 mois après la formation, il est difficile de déterminer le moment exact où l'impact sur les résultats financiers de l'organisation sera le plus visible.

Plusieurs études de cas en cours, visant à évaluer avec la même méthode des formations managériales dans six entreprises suisses, devraient nous permettre de dresser une liste plus exhaustive des facteurs contextuels pouvant influencer, positivement ou négativement, les résultats financiers des formations managériales.

**Tableau 2: Résultats de l'analyse de l'utilité et ROI de la formation managériale suisse et des formations de l'étude de Morrow et al. (1997)**

Formation évaluée	Job Skill Index	Effet moyen de la formation standardisé ( <i>d</i> )	Coût total du programme (en CHF)	Utilité nette ( $\Delta U$ )	Utilité nette par participant ( $\Delta U/N_E$ )	Retour sur investissement (ROI)
<b>Etude de Morrow et al., programmes de formation managériales (extraits)</b>						
Cadres dirigeants	- 0.05	0.39	325'200	- 344'520	- 19'140	-105%
Compétences de leadership	0.12	0.19	74'880	- 26'640	- 666	-36%
Superviseurs	0.23	0.24	135'120	- 52'560	- 1'420	-39%
Managers 1	0.38	0.37	87'840	109'800	6'100	125%
Managers 2	0.76	0.32	88'800	111'600	5'873	126%
<b>Middle managers</b>	<b>1.11</b>	0.51	97'920	481'920	26'773	<b>492%</b>
<b>Etude de Morrow et al., programmes de formations technico-commerciales (extraits)</b>						
Vente de produits	0.67	0.17	4'963'800	1'622'640	1'475	33%
Gestion du territoire	0.54	0.21	63'480	54'120	2'848	85%
Energie dangereuse	0.90	0.10	91'440	279'240	2'115	306%
<b>Gestion du temps (formation interne)</b>	<b>0.89</b>	0.11	3'600	71'520	4'470	<b>1'989%</b>
Gestion du temps (formation externe)	0.28	0.15	82'920	88'200	1'002	106%
<b>Etude suisse</b>						
<b>Formation Focus</b>	<b>0.67</b>	<b>0.70</b>	<b>15'600</b>	<b>177'200</b>	<b>8'860</b>	<b>1'135%</b>



## Bibliographie

- AGUT, S., GRAU, R. (2002), « Managerial Competency Needs and Training Requests: The Case of the Spanish Tourist Industry », *Human Resource Development Quarterly*, vol. 13, n° 1 p.31-51.
- ALLIGER, G., JANAK, E. (1989), « Kirkpatrick's levels of training criteria : thirty years later », *Personnel Psychology*, vol. 42, p.331-342.
- ARTHUR, W., BENNETT, W., EDENS, P., BELL, S. (2003), « Effectiveness of Training in Organizations: A Meta-Analysis of Design and Evaluation Features », *Journal of Applied Psychology*, vol. 88, n° 2, p. 234 –245.
- BARRETT, A., HOVELS, B. (1998), « 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 la formation professionnelle*, n° 14, p. 30-39.
- BEAUPRE, D., D'HOSTINGUE, D., TROTTIER, M. (2007), « *Observation des tendances en matière d'évaluation du rendement de la formation en entreprise* », rapport de recherche de l'Observatoire de gestion stratégique des ressources humaines, ESG-UQAM.
- BEAUPRE, D. (2004), « *La Mesure en GRH : Etat des lieux* », 15<sup>e</sup> congrès annuel de l'AGRH (1<sup>er</sup> au 4 septembre 2004), Tome 1, Montréal, p.125-138.
- BURKE, L., HUTCHINS, H. (2007), « Training Transfer : An Integrative Literature Review », *Human Resources Development Review*, vol. 6, n° 2, p. 263-296.
- CADIN, L., GUERIN, F., PIGEYRE, F. : *Gestion des ressources humaines, pratiques et éléments de théorie*, Dunod, Paris.
- CAMPBELL, C. (1994), « A Primer on Determining the Cost Effectiveness of Training-Part 1 », *Industrial and Commercial Training*, vol.26, n° 11, p.32-38.
- CAMPBELL, C. (1994) « A Primer on Determining the Cost Effectiveness of Training-Part 2 », *Industrial and Commercial Training*, vol.27, n° 1, p.17-25.
- DUNBERRY, A., PECHARD, C. (2007), « *L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives* », Rapport de projet de recherche « Analyse des pratiques d'évaluation de formation et de son rendement dans des entreprises performantes », UQAM.
- GERARD, F. (2003), « L'évaluation de l'efficacité d'une formation », *Gestion 2000*, n° 3, p. 13-33.
- GILBERT, P., CHARPENTIER, M. (2004), « *Comment évaluer la performance RH ? Question universelle, réponses contingentes* », 15<sup>e</sup> congrès annuel de l'AGRH (1<sup>er</sup> au 4 septembre 2004), Tome 1, Montréal, p.355-378.
- GOLDSTEIN, I., FORD, K. (2002), *Training in Organizations, Needs Assessment, Development and Evaluation*, Fourth Edition, Wadsworth Thomson Learning.
- GUERRERO, S. (2000), « Où en sont les entreprises françaises en matière d'évaluation des actions de formation? », *Gestion 2000*, n° 5, p. 101-116.
- HOLTON, E. (2005), « Holton's Evaluation Model: New Evidence and Construct Elaborations », *Advances in Developing Human Resources*, vol. 7, n° 1, p. 37-54.
- HONEYCUTT, E., KARANDE, K., ATTIA, A., MAURER, S. (2001), « An Utility Based Framework for Evaluating the Financial Impact of Sales Force Training Programs », *Journal of Personal Selling & Sales Management*, vol. 21, n° 3, p.229-238.

- KRAIGER, K., FORD, K., SALAS, E. (1993), « Application of Cognitive, Skill-Based and Affective Theories of Learning Outcomes to the New Methods of Training Evaluation », *Journal of Applied Psychology*, vol. 78, n° 2, p.311-328.
- KIRKPATRICK, D., KIRKPATRICK, J. (2006), *Evaluating training programs*, third edition, San Fransisco, CA: Berret-Koehler Publishers Inc.
- KIRKPATRICK, D. (1959), « Techniques for Evaluating Training Programmes », *Journal of the American Society of Training Directors*, vol. 13, n° 11, p.3-9.
- Le LOUARN, J.-Y., WILS, T. (2001), *L'évaluation de la gestion des ressources humaines, Du contrôle des coûts au retour sur l'investissement humain*, Paris, Editions Liaisons.
- MAYBE, C., GOODERHAM, P., KLARSFELD, A. (2004), « L'efficacité du développement managérial : son impact sur la performance organisationnelle en Europe », 15<sup>e</sup> congrès annuel de l'AGRH (1<sup>er</sup> au 4 septembre 2004), Tome 1, Montréal, p.477-494.
- MORROW, C., JARRETT, Q., RUPINSKI, M. (1997), « An investigation of the effect and economic utility of a corporate-wide training », *Personnel Psychology*, vol. 50, p. 91-119.
- NEWBY, A. (1992), *Training Evaluation Handbook*, Alder- shot, England, Gower.
- PHILLIPS, J., SCHIRMER, F. (2005), *Return on Investment in der Personal-entwicklung, Der 5-Stufen-Evaluationsprozess*, Berlin Heidelberg, Springer-Verlag.
- PHILLIPS, (1996) « Was it the training? », *Training and Development*, vol. 50, n° 3, p. 28.32.
- ROTHWELL, W., KOLB, J. (1999), « Major workforce and workplace trends influencing the training and development field in the USA », *International Journal of Training and Development*, vol. 3, n° 1, p.44-53.
- SOGURNO, O. (1997), « Impact of Training on Leadership Development », *Evaluation Review*, vol. 21, n° 6, p.713-737.
- STUFFLEBEAM, Daniel L. (2001). « Evaluation Models », *New Directions for Evaluation*, n° 89, p. 7-98.
- TAMKIN, P., YARNALL, J., KERRIN, M. (2002), « *Kirkpatrick and Beyond: A review of models of training evaluation* », The Institute for Employment Studies, IES Research Networks, Report 392, Great Britain.
- WANG, Greg G., DOU, Zhengxia, LI, Ning. (2002) « A Systems Approach to Measuring Return on Investment for HRD Interventions », *Human Resources Development Quarterly*, vol. 13, n° 2, p.203-224.
- WARR, P., ALLAN, C., BIRDI, K. (1999), « Predicting three levels of training outcomes », *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, vol. 72, p.351-375.