forMetris
Boost your learning impact

Booster L'IMPACT des FORMATIONS au

LEADERSHIP

Solutions concrètes et témoignages de professionnels

SOMMAIRE

PRÉFACE..... **Page 3**

ÉDITO..... **Page 5**

PARTIE 1 : Facteurs clés de succès pour toutes les formations..... **Page 6**

PARTIE 2 : Anticiper l'impact des formations..... **Page 15**

PARTIE 3 : Adapter la pédagogie..... **Page 26**

PARTIE 4 : Soutenir le transfert après la formation ..... **Page 34**

CONCLUSION..... **Page 47**

PRÉFACE



Daniel Eppling
Chief Innovation Officer
Krauthammer

L'accompagnement du leadership par l'acte formatif a considérablement évolué. S'il y a encore 20 ans il fallait convaincre les leaders que le management est un art qui s'apprend, quel leader aujourd'hui n'a pas eu l'occasion dans son parcours professionnel d'avoir suivi non pas une mais plusieurs formations sur le sujet ?

Quelles sont les formes que prennent les parcours de leadership actuels ? Nous pouvons les classer en trois grandes catégories :

Les parcours type MBA exclusivement réservés aux leaders et pour lesquels l'entreprise choisit une institution reconnue parmi celles qui font autorité en France, en Angleterre ou en Suisse pour l'Europe, mais aussi en Inde ou aux Etats-Unis.

Il s'agit de rencontrer des experts émérites dans leur domaine, la gratification d'un cursus valorisant n'est pas étrangère à ces approches.

Les parcours de management avec un déploiement global dans toute l'organisation, parfois dans tous les pays du monde pour les sociétés internationales.

Dans ce contexte, les attitudes entrainées et soutenues par des outils opérationnels en présentiel et/ou digital créent un langage commun dans toute l'organisation. Le management supérieur continue souvent de s'y impliquer, parfois au plus haut niveau en commençant par le comité de direction, CEO compris. C'est au titre de l'exemplarité, de l'incarnation des attitudes entrainées que se situe le rôle premier des leaders dans ce contexte. Ce *« rôle de catalyseur indispensable »* décrit dans ce livre blanc inclut la mise en place d'un dispositif de transfert concernant l'amont et l'aval des formations déployées. Ne pas séparer l'acte formatif du contexte interne, provoquer un feedback avant et après, mailler les plans de développement personnel avec les objectifs de la formation sont autant d'ingrédients pour lesquels le leader joue un rôle capital. La définition de l'impact attendu et la mesure a posteriori de la formation fait partie intégrante du dispositif pour s'assurer d'un réel retour sur investissement.

PRÉFACE

Les parcours de nouvelle génération proposent plus une expérience qu'une formation à proprement parler.

Parfois sous forme de *« learning expeditions »* pour rencontrer des start-up outre Atlantique ou plus simplement des expérientiels qui adressent les changements dits de *« type 2 »,* en rupture du modèle existant, qu'ils s'appellent Leadership 2.0 ou 3.0 selon la mode retenue. Le changement de comportement prend ses racines dans l'environnement direct de l'apprenant et ses ailes dans un nouveau système de croyance voire d'identité managériale *(Cf. le chapitre consacré aux « niveaux logiques »)*. Ces nouveaux dispositifs sont moins dans un registre objectifs/moyens que conditions/conséquences. Il s'agit bien souvent de mettre en place des interventions basées sur l'intelligence collective agrémentées ou non d'ateliers permettant des prises de conscience par le détour, maillant au sein d'un même parcours les leaders de l'organisation avec les équipes reconstituées dans leur diversité. Nous assistons à un renversement total du formateur détenteur du savoir pour prendre une position basse à l'instar de ce qui est demandé au leadership distributif du nouveau monde qui s'ouvre actuellement. Le leader n'est plus le sachant qui répond aux questions mais celui qui questionne les réponses.

Ces trois approches actuelles complémentaires et bien adressées par un questionnement rigoureux tel que le propose ce livre blanc de forMetris constituent le socle des accompagnements au leadership des temps modernes… et post-modernes !

ÉDITO



Laurent Balagué
Président forMetris
laurent@formetris.com

Le leadership, soft skill par excellence

« Soft skills » en anglais, « Savoir-être » en français, ces compétences très prisées des recruteurs aujourd'hui quoiqu'encore trop peu intégrées aux cursus scolaires sont aussi des compétences difficiles à définir et donc à mesurer, et en même temps, elles touchent aux strates les plus profondes de notre être. Parmi ces compétences, le leadership est sans doute celle où les difficultés sont les plus criantes à chaque étape du processus de formation : de l'identification des besoins individuels à la mise en pratique après la formation.

Pas facile de savoir quoi changer pour être un meilleur leader

Renforcer son leadership est bien plus facile quand on a une vision claire de ses pratiques et de ses priorités de développement. Mais à voir certains référentiels qui s'étalent sur des pages et des pages, on comprend le caractère multiple et subjectif que revêt cette discipline. Le leadership touche à des aspects profonds et intimes d'un individu, ce qui rend le feedback d'autrui difficile à émettre et à entendre. Lorsqu'on sait que l'absence de leadership est probablement la plus grave des remises en cause d'un manager, on comprend qu'il s'agisse d'un sujet difficile à aborder sereinement. Pour toutes ces raisons, **LA FORMATION EST UNE DES MEILLEURES OPPORTUNITÉS POUR PRENDRE CONSCIENCE DE SES PRATIQUES ET DE SES BESOINS DE DÉVELOPPEMENT.**

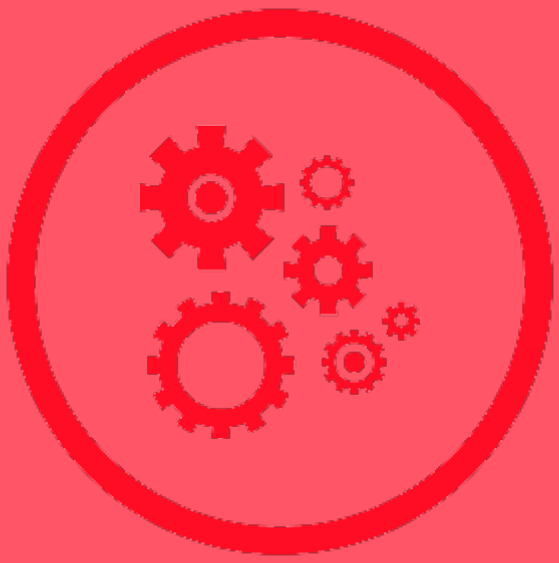
Et le changement est si difficile…

MAIS C'EST APRÈS LA FORMATION QUE COMMENCE LE VRAI TRAVAIL car la mise en place de pratiques durables est le challenge principal de la plupart de ces formations. En effet, la formation n'est pas une baguette magique qui vous a transformé en quelques jours mais seulement une graine qui ne grandira qu'avec du temps et des efforts. Après une formation au leadership, les premiers obstacles se présenteront vite : des anciennes habitudes à déconstruire, un lien avec son propre contexte difficile à identifier, un manager potentiellement peu modélisant… C'est pourquoi **TOUTE ACTION DE SOUTIEN, HUMAINE OU NUMÉRIQUE, À LA MISE EN PRATIQUE PEUT AVOIR UN IMPACT CONSIDÉRABLE.**

L'enjeu du leadership

Et pourtant toutes les grandes entreprises s'accordent sur l'enjeu capital d'un bon leadership. Une étude de Deloitte en 2016 a montré que 89% des dirigeants considéraient que le développement du leadership était important ou très important. **Au vu de l'importance de ces enjeux, nous vous proposons de passer en revue les différents leviers actionnables pour tirer le meilleur de vos formations au leadership. Nous espérons que vous trouverez les réponses à vos questions et attendons vos réactions et commentaires.**

PARTIE UNE



FACTEURS CLÉS DE SUCCÈS POUR TOUTES LES FORMATIONS

A RETENIR

- Le modèle COMA permet de mesurer les dimensions qui influent sur le succès d'une formation technique ou soft skills
- D'autres éléments 'inducteurs d'impact' peuvent influencer positivement l'impact de la formation et maximiser les chances de transfert des acquis
- Il faut rendre les acteurs « accountable » du rôle qu'ils ont à jouer dans le transfert des acquis

Soyons clairs : notre propos n'est pas de prétendre que l'impact d'une formation au leadership repose sur des mécanismes complètement différents de ceux que l'on peut voir à l'œuvre pour une formation technique. Il existe, assurément, des points communs. Aussi, ce livre blanc serait incomplet si nous n'abordions pas les facteurs clés de succès pour une formation, que celle-ci soit au leadership ou à la bureautique.

Parmi ces facteurs, une large partie vise à favoriser le transfert des acquis de la formation**. Par « transfert des acquis », nous entendons la mise en pratique effective des nouveaux comportements en situation de travail**. Et pour cause : l'impact de la formation (à savoir, les bénéfices tangibles pour l'entreprise), est tout simplement réduit à néant si de nouveaux comportements attendus n'émergent pas.

Le modèle d'évaluation COMA proposé par Robert Haccoun résume parfaitement une large partie de ces facteurs :

Connaissances procédurales

Contexte **O**rganisationnel

Motivation

Affects, dont le **SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE**



Sentiment d'efficacité personnelle ?

Le sentiment d'efficacité personnelle, ou auto-efficacité, est un concept développé par le psychologue Albert Bandura. Il désigne les croyances d'une personne sur sa capacité à atteindre des buts ou à faire face à différentes situations.

Il est à distinguer du concept de confiance en soi : je peux avoir une très bonne confiance en moi, mais avoir un sentiment d'efficacité personnelle faible face à une planche de surf si je n'ai jamais eu l'occasion de pratiquer ce sport…

Le modèle COMA stipule que

Connaissances procédurales

Si les participants savent comment faire ce qu'on attend d'eux après la formation

Contexte organisationnel

S'ils ont le sentiment que leur manager, l'entreprise, les soutiendront dans la mise en œuvre de la formation

Motivation

S'ils ont envie et jugent important de procéder comme ils l'ont appris

Sentiment d'efficacité personnelle

S'ils se sentent capables de le faire

Alors le transfert des acquis de la formation a toutes les chances d'être maximal. En revanche, il suffit qu'un seul de ces facteurs soit insuffisant pour que l'impact soit affecté et les probabilités de transfert amoindries.

Exemple 1: Formation à l'assertivité avec trop de théorie et trop peu de pratique.

Résultat : Les participants ont compris le contenu et ses outils, sont peut-être soutenus par leur manager, et ont probablement envie de passer à l'acte… Mais ils ne sont pas confiants **dans leur capacité** à dire les choses sans blesser l'autre. Nul doute que les anciennes habitudes auront vite fait de reprendre le dessus…

Exemple 2 : Formation à « la posture de manager coach », où les participants se demandent pourquoi ils sont là.

Résultat : « On a reçu la convocation, alors on est venu… Les outils sont intéressants, on voit bien comment ça marche… mais franchement, un management directif, c'est bien aussi, non ? ». **La motivation à transférer** est trop souvent négligée…

Exemple 3 : Formation relation client préconisant des méthodes inconciliables avec les rythmes d'appel imposés au participant par leur manager.

Résultat : On aura beau compter sur la motivation des participants et sur leur parfaite maîtrise de la méthode, on peut légitimement rester sceptique sur les résultats si le **contexte organisationnel** ne change pas.

Le regard de l'expert



Djamel Akani
Leadership & Talent Management
Directeur de Programmes à la Corporate University du Groupe Société Générale

NOS CONVICTIONS POUR ACCROITRE L'IMPACT DES PROGRAMMES DE LEADERSHIP

Nous avons lancé en 2016 un nouveau programme de Leadership pour les Managers Stratégiques du Groupe Société Générale. Ce parcours en « *blended learning* » d'une durée de 12 mois est considéré comme UN PROGRAMME INNOVANT AYANT UN FORT IMPACT. Dans le cadre de ce parcours, les participants sont accompagnés dans la durée afin de développer leur réseau professionnel et évaluer leur progression individuelle.

Nous avons acquis avec l'expérience plusieurs convictions POUR ACCROÎTRE DANS LA DURÉE L'IMPACT DE NOS PROGRAMMES DE LEADERSHIP :

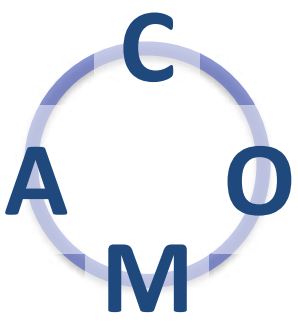
- Un processus de sélection fort des participants aux profils diversifiés,
- L'association des futurs participants dans la co-conception des programmes et dans leur révision périodique en fonction des feedbacks reçus,
- L'importance du recours à l'expérimentation pour mettre les participants en mouvement et tester de nouvelles approches managériales,
- L'échange et le partage d'expériences entre participants propices à la prise de recul,
- L'intervention régulière de Dirigeants dans nos programmes,
- Le recours à des ateliers de co-développement pendant la vie du programme,
- L'identification d'un ange gardien par chaque participant pour le suivi régulier de son plan de développement individuel,
- L'utilisation, par les participants, de solutions digitales d'accompagnement (auto-coaching, plate-forme d'animation de communautés…),
- Des évaluations en ligne à chaud et à froid systématiques auprès des participants et de leur manager pour mesurer leurs « petits bougés ».

Si l'impact de nos programmes de Leadership repose principalement sur L'ENGAGEMENT DU FUTUR PARTICIPANT, le MANAGER a également la RESPONSABILITÉ d'accompagner son collaborateur tout au long de son parcours de développement.

Chacune des dimensions du modèle COMA invite donc à agir avant, pendant et après la formation d'une manière spécifique pour s'assurer d'un impact maximal

Revoir la pédagogie, l'animation, les supports et l'équilibre théorie / pratique.

Introduire plus de mise en pratique dans le déroulé, dans des conditions aussi réalistes que possible. Encourager par du feedback positif, prévoir un plan de progrès post-formation. Adapter le contenu au niveau des participants, voire faire des groupes de niveaux.



Prévenir les rechutes avec des modalités pédagogiques étalées dans le temps, impliquer voire former les managers, adapter le contenu pédagogique à l'environnement de travail. (*Cf. Partie 4)*

Formaliser les enjeux, les faire communiquer par le management. Prévoir une partie de la formation qui « vende » les comportements à adopter, inviter les participants à se positionner par rapport aux enjeux.

Dans une logique d'amélioration continue, Robert Haccoun propose donc **de mesurer ces dimensions juste après la formation**, pendant l'évaluation à chaud, notamment celle de la session pilote. Ces informations étant assez prédictives de la qualité du transfert, elles ont l'avantage d'intervenir suffisamment tôt après la formation pour pouvoir adapter le contenu des sessions suivantes. A titre d'exemple, voici quelques questions que l'on pourrait intégrer à l'évaluation d'une formation à la prise de parole en public :

C « Savez-vous comment capter l'attention d'un auditoire dès les premières secondes ? »

O « Si vous avez besoin d'aide, pensez-vous que votre manager vous soutiendra ? »

M « Pensez-vous qu'il soit important de capter l'attention d'un auditoire dès les premières secondes ? »

A « Êtes-vous confiant dans votre capacité à capter l'attention d'un auditoire dès les premières secondes ?

Un résultat trop faible sur l'une de ces dimensions alertera sur les risques de non-transfert des acquis et les possibles actions correctrices à mener citées plus haut.

Les facteurs recensés dans le modèle COMA entrent dans la catégorie des **« ÉLÉMENTS INDUCTEURS D'IMPACT »,** mais d'autres de ces éléments sont évoqués dans la littérature scientifique, que la thèse du chercheur en sciences sociales Yves Chochard recense. Parmi eux, nous en listons quelques-uns ici qui nous semblent dignes d'intérêt :

Inducteurs d'impact ?

Un élément inducteur d'impact est un facteur influençant positivement l'impact de la formation. Lorsqu'il est présent, il maximise les chances de transfert et des effets attendus de la formation.

Inducteurs d'impact



LES OPPORTUNITÉS DE TRANSFERT

On peut former à la « prise de parole en public » des participants ayant peu d'occasions de s'exprimer en public ; former aux « techniques d'influence en management transversal » des managers dont certains n'ont que des responsabilités hiérarchiques ; former au « story-telling » des participants que leur manager missionnent sur des problématiques techniques… Ces cas absurdes ne sont pas si rares, et sont souvent causés par un timing inadapté de la formation.



LA SURVENANCE

Le fait que les formations arrivent trop tard : entre-temps, les participants ont fait face au changement et appris sur le tas (dans la douleur…). Mais elles peuvent aussi arriver trop tôt : une organisation pas encore en place, un poste pas encore occupé, un logiciel pas encore déployé…



UNE ANALYSE APPROPRIÉE DU BESOIN FORMATION

Un diagnostic erroné du problème amène des réponses là où elles sont inutiles. *(Cf. Partie 2.)*



UN LOCUS DE CONTRÔLE INTERNE DU PARTICIPANT

Un trait de personnalité inhérent au participant dont le formateur devra tenir compte dans son animation. Une personne avec un **locus de contrôle** externe aura en effet tendance à penser qu'il n'a pas de contrôle sur sa manière de travailler, amenuisant les chances de transférer ses acquis.

Locus de contrôle ?

Formalisé par le psychologue Julian Rotter, ce concept désigne la tendance que les individus ont à considérer que les événements qui les affectent sont le résultat de leurs actions (locus interne) ou, au contraire, qu'ils sont le fait de facteurs externes sur lesquels ils n'ont que peu d'influence par exemple : la chance, le hasard, les autres, les institutions ou l'État (locus externe).

Enfin, un dernier concept, peu évoqué dans la littérature, nous semble pourtant fondamental. Il s'agit de celui **« d'accountability »,** que l'on pourrait traduire littéralement en français par « comptabilité » dans le sens de se sentir « comptable » de quelque chose. Il serait à rapprocher de la notion de responsabilité.

Un article de Lisa A. Burke et Alan M. Saks pose l'hypothèse que **nous ne tenons pas suffisamment les protagonistes pour responsables du transfert des acquis**, que ce soit le participant, le formateur, ou le manager, chacun se reposant sur l'autre pour que ce travail, qui se doit d'être actif, soit mis en œuvre.



Le formateur pourrait avoir tendance à n'être qu'un facilitateur d'accès à la connaissance pour les participants, la responsabilité du transfert incombant, selon lui, au participant et à l'entreprise.



Le participant tiendra plutôt son manager pour responsable de ne pas avoir encouragé, permis et valorisé les nouveaux comportements attendus.



Le manager délègue le plus souvent l'ensemble du processus de transfert à son collaborateur et au dispositif de formation.

Au final, le risque est donc que personne n'ait le sentiment d'avoir à rendre de compte sur le transfert des acquis, si tant est que les protagonistes n'aient même qu'une vague conscience de cette notion… Dans ce contexte, il n'est donc guère étonnant que l'impact des formations soit parfois décevant.
Pour dépasser ces difficultés, Burke et Saks citent le modèle de responsabilité de Schlenker. Appliqué à la formation, celui-ci stipulerait que **TROIS CONDITIONS** doivent être réunies pour que l'acteur (manager, formateur ou participant) accepte de prendre en charge l'optimisation du transfert :

Des attentes et objectifs à l'égard du transfert sont clairement formulés (et donc, potentiellement, évalués)

OBJECTIF

Eviter une justification du type ***« On ne m'a jamais dit qu'on attendait ça de moi »***

L'acteur a le sentiment d'avoir un contrôle sur le transfert

OBJECTIF

Eviter une justification du type ***« C'est de la faute de la formation / du contexte / du manque de temps… »***

L'acteur a le sentiment d'être légitimement responsable

OBJECTIF

Eviter une justification du type ***« Ce n'est pas à moi de me préoccuper de ça (mais à mon manager, au DRH, etc…) »***

Pour cela, les auteurs listent des bonnes pratiques visant à accroître « l'accountability » de chacune des parties prenantes. ***(Tableau librement traduit et adapté de Burke L.A. & Saks A.M (2009))***

COMMENT ACCROITRE « L'ACCOUNTABILITY » ?

PHASE	ACTEUR		
	PARTICIPANT	FORMATEUR	MANAGER
Avant la formation	Reconnaitre les attentes de l'entreprise en termes de transfert des acquis pour les collaborateurs Etre conscient que le manager attendra un rapport de suivi (oral ou écrit) après la formation concernant leurs efforts de transfert et leurs résultats Fixer des objectifs spécifiques en termes de transfert (avec l'aide de leur manager) relatifs à la formation suivie et aux besoins du métier	Reconnaitre les attentes de l'entreprise en termes de transfert des acquis pour les collaborateurs et les expliciter aux formés et aux managers avant les programmes Etre conscient qu'un rapport de suivi concernant les résultats du transfert sera demandé par le service formation après les programmes Préparer une liste d'activités post-formation qui engagent le participant (ex. e-mails individualisés, session de stimulation, suivi) et qui facilitent le transfert	Reconnaitre les attentes de l'entreprise vis-à-vis des managers concernant le transfert des acquis de leurs collaborateurs Savoir qu'un rapport de suivi (oral ou écrit) sera demandé de la part des collaborateurs après leur formation concernant leurs efforts et les résultats obtenus Préparer une liste d'activités post-formation qui engagent le participant (ex. opportunités de mettre en œuvre les nouvelles compétences) et qui facilitent le transfert
Pendant la formation	Signer un « accord de transfert » (qui sera signé par le participant, le formateur et le manager) pour s'engager à mettre en œuvre les connaissances et compétences acquises pendant la formation	Demander un « accord de transfert » (signé par chaque formé, formateur et manager) pour s'engager à mettre en œuvre les connaissances et compétences acquises pendant la formation	Signer un « accord de transfert » (signé par chaque formé, formateur et manager) pour les collaborateurs qui participent à une formation formelle
Après la formation	Documenter le transfert à plusieurs moments après la formation (selfmonitoring) Inclure les efforts et comportements de transfert dans toute évaluation de performance Soumettre un rapport à son manager et formateur décrivant ses tentatives de transfert et les résultats obtenus, comparant la situation avant, pendant et après la formation.	Evaluer le transfert (de manière globale) à plusieurs périodes après la formation et présenter les résultats au service formation et top managers Inclure du soutien aux efforts et aux comportements visant à faciliter le transfert dans toute évaluation de performance Récompenser les formés en fonction des résultats obtenus en termes de transfert. Soumettre un rapport au service formation et top managers décrivant les actions entreprises avant, pendant et après la formation pour appuyer le transfert	Documenter le transfert de la formation à plusieurs moments après la formation Inclure les résultats du transfert dans toute évaluation de performance Récompenser et sanctionner les collaborateurs en fonction des résultats obtenus en termes de transfert. Soumettre un rapport aux top managers, formateurs et service formation décrivant les actions entreprises avant, pendant et après la formation pour appuyer le transfert

Ainsi, on voit que de nombreux leviers sont activables – et à activer – pour s'assurer d'un impact maximal de la formation, pour ne pas dire raisonnable… Ces leviers doivent faire l'objet d'une attention volontaire et d'un temps de cerveau nécessaire si l'on veut éviter que la formation ne devienne au mieux qu'un événement distrayant et enrichissant, mais sans guère de répercussion sur l'activité de l'entreprise.

Ces leviers, qu'il s'agisse du modèle COMA, des autres inducteurs d'impact ou du modèle de responsabilité de Schlenker, sont VALABLES POUR TOUTES LES FORMATIONS, qu'elles soient au leadership ou à n'importe quelle autre compétence comportementale ou technique. Les premières en revanche nécessitent une attention particulière, notamment concernant les aspects développés dans la suite de cet ouvrage.

PARTIE DEUX



ANTICIPER L'IMPACT DES FORMATIONS

A RETENIR

- Inciter le manager à contextualiser les objectifs et à sensibiliser aux enjeux
- Etablir un cahier des charges en partenariat avec le commanditaire en questionnant sa demande initiale
- Encourager les prises de conscience des besoins de formation

Le manager : catalyseur préalable indispensable

Sur un ton un peu provocateur, un confrère formateur raconte « pour les formations intra-entreprises, je ne fais pas de tour de table des attentes. J'entame la session en disant :

"Bon, vous savez tous pourquoi vous êtes là puisque vous avez déjà discuté des objectifs et des enjeux de cette formation avec votre manager. Et de ses attentes, bien sûr. Entrons donc dans le vif du sujet."

Si seulement c'était vrai ! Le formateur n'aurait plus qu'à accompagner les participants sur un chemin qu'ils auraient déjà tracé avec leur manager. Au lieu de cela, le traditionnel tour de table initial révèle le plus souvent les dispositions au pire sceptiques, au mieux curieuses de ce que leur réservent ces journées à venir. **Conséquence : la formation devient conférence et le participant devient spectateur**, s'impliquant variablement, retenant ou non les « outils » que le conférencier lui amènera, jugeant pertinents ou non ses propos, avant de reprendre le « vrai » travail, celui qui préoccupe « vraiment » son manager.

CONCLUSION : LA FORMATION NE COMMENCE PAS LE PREMIER JOUR DE LA FORMATION. ELLE COMMENCE AVANT, ET AVEC LE MANAGER DE CHAQUE PARTICIPANT.



Cette règle est d'autant plus vraie pour une formation au leadership :

Les définitions du leadership sont multiples et souvent conceptuelles. Les objectifs doivent donc être déclinés dans la réalité du quotidien professionnel de l'apprenant si l'on veut qu'il sache ce qui est attendu de lui, ce que le formateur ne peut faire que de manière générale et approximative sans les apports de l'apprenant.

Le manager doit donc
CONTEXTUALISER

Comme toute formation aux soft skills, les participants auront le choix ou non de changer : aucune contrainte légale, matérielle ou technique ne viendra imposer les nouveaux comportements, qui deviennent donc optionnels.

Le manager doit donc
SENSIBILISER À L'ENJEU

Contextualiser

Contextualiser, c'est indiquer dans quel contexte on souhaite que les futures compétences soient manifestées : dans quel projet ? Avec quelles personnes ? De quelle manière ? Il s'agira ici pour le manager d'être aussi concret et spécifique que possible, en indiquant ce qu'il a observé jusqu'à présent chez le participant, et de co-définir avec lui les objectifs à atteindre dans ces mêmes situations.

Exemple : *« Sur le projet Alpha, j'ai remarqué que trop souvent tes recommandations n'étaient pas suivies par nos partenaires. Par exemple, la semaine dernière, Anthony m'a dit préférer l'option A, alors que je sais que tu avais, à juste titre, poussé l'option B en réunion avec lui. Même chose avec Patricia le mois dernier, elle m'a dit ne pas avoir été convaincue par tes arguments alors que je suis pourtant d'accord avec toi. C'est dommage, et cela porte préjudice au projet Alpha, et notamment sur nos ressources. Je pense que tu peux mieux affirmer ton leadership, notamment dans les comités de pilotage* ***: es-tu d'accord avec ça ? Et en quoi penses-tu que la formation peut t'être utile ?*** *Personnellement, je souhaite que tu mettes en œuvre tout ce qui te permettrait de mieux faire passer tes idées et de faire adhérer nos partenaires sur ce projet. »*

Les questions posées par ce manager ne sont pas rhétoriques : elles attendent une réponse et visent à co-construire les objectifs individuels de la formation. De cette manière, le participant saura pourquoi il est présent en formation. Chaque outil, chaque cas présenté par le formateur pourra être rapproché de sa situation personnelle : ses questions n'en seront que plus ciblées et pertinentes.

Par ailleurs, le neuropsychologue Irlandais Ian Robertson indique que ce sont les mêmes neurones qui sont à l'œuvre lorsqu'il s'agit de s'imaginer faire quelque chose et lorsqu'il s'agit de faire cette chose (au point que certains sportifs blessés continuent de s'entrainer mentalement sur leur lit d'hôpital, comme ce fut le cas pour le lanceur de javelot Steve Backley). **Dans notre cas, la contextualisation préalable du manager permettra au participant de visualiser concrètement la mise en œuvre de sa formation, amorçant ainsi le transfert des acquis avant même la fin de la session.**

Sensibiliser à l'enjeu

Le modèle COMA que nous évoquions précédemment indiquait que la motivation à transférer était centrale pour l'impact de la formation. Il est donc crucial que le manager sache stimuler cette motivation en sensibilisant le participant à l'enjeu de cette acquisition de compétence. Il devra alors répondre clairement à cette question : **que se passera-t-il (ou ne se passera-t-il pas) si le participant ne change pas ?**

Si la réponse est « rien », on peut légitimement se demander si la formation n'est pas vouée à un impact faible dans tous les cas : un nouveau comportement dont on se dit qu'il n'entrainera rien de différent pour l'entreprise ou le salarié ne mérite probablement pas que l'on y investisse du temps et de l'argent.

Sinon la réponse, dans la mesure du possible, devra faire ressortir à la fois les conséquences pour le participant et pour l'entreprise.

Exemple : *« Cette formation doit t'aider à stabiliser les effectifs de ton équipe, il est donc essentiel que tu en appliques les enseignements. Dans le cas contraire, on s'expose à ce qu'il y ait de nouveaux départs, et vu le gel budgétaire, on risque de ne pas pouvoir recruter de remplaçants. Les deadlines risquent d'être difficiles à tenir, et je serai contraint de te demander des efforts supplémentaires pour compenser les pertes de ressources… »*

- La conséquence pour l'entreprise crée du sens pour l'apprenant, elle aligne les objectifs de la formation avec sa mission dans l'entreprise.
- La conséquence pour le participant crée souvent une motivation « plus **extrinsèque** » du type récompense ou sanction.

Motivation intrinsèque et extrinsèque ?

Ces deux types de motivation théorisés par les psychologues Deci et Ryan distinguent la motivation qui trouve sa source dans le plaisir à faire (intrinsèque), de celle qui trouve sa source à l'extérieur de l'individu (extrinsèque). Dans ce dernier cas, il peut s'agir d'une punition, d'une récompense, d'une pression sociale, d'une approbation / réprobation d'un tiers, etc…

Plus il semblera difficile de sensibiliser le collaborateur aux conséquences pour l'entreprise, plus il pourra être nécessaire de compenser par l'importance des conséquences pour lui. Inversement, plus le collaborateur est demandeur de la formation, moins cela sera approprié.

Malheureusement, trop rares sont les managers procédant ainsi avant le départ de leur collaborateur en formation. Et les départements formation se sentent souvent bien impuissants face à ce constat. Alors que faire ? Nous pensons que bien souvent, les managers n'ont ni conscience de ce rôle, ni ne savent comment s'y prendre.

Former les managers à préparer la formation de leur collaborateur, et à accompagner leur transfert des acquis *(voir page 32)* paraît être un levier puissant et indispensable pour démultiplier l'impact des formations. Ce type d'objectif pédagogique peut trouver sa place dans au moins deux catégories de formations :

- Celles en management, où ce rôle d'accompagnement aura l'opportunité d'être explicitement présenté comme étant une mission managériale ;
- Celles qui s'inscrivent dans un grand projet de changement, notamment lorsque les lignes managériales sont formées « en cascade », en partant du plus haut niveau de la hiérarchie. L'avantage ici sera de contextualiser fortement ce rôle d'accompagnement et de sensibiliser pendant la formation à l'enjeu de la bonne tenue de ce rôle.

La qualité du cahier des charges : le questionnement plus que jamais nécessaire

« Antoine, notre expert produit, n'est pas suffisamment sollicité et entendu par nos forces de vente. C'est un problème car nos propositions commerciales sont trop souvent approximatives et génèrent des tensions dans la phase de production. Nous pensons qu'Antoine gagnerait à plus s'affirmer et à développer son leadership, ce serait bénéfique pour tout le monde. Quelle formation pouvez-vous nous proposer ? »

Ainsi le responsable formation ou le consultant-formateur se voit-il parfois sollicité. Trop heureux de pouvoir apporter la solution, il aura souvent le réflexe compréhensible mais fatal de proposer « la formation qui convient ».

?

Et si Antoine manquait tout simplement d'expertise ? On peut imaginer que son manager cherche à compenser ses faiblesses par un vernis de leadership… qui ne trompera pas les équipes commerciales.

?

Et si les commerciaux n'étaient objectivés que sur l'acquisition de nouveaux clients ? Antoine ne sera-t-il pas perçu, de toute manière, comme un empêcheur de tourner en rond ? Son leadership nouvellement acquis ne lui sera que de peu de secours face à la politique managériale du directeur commercial.

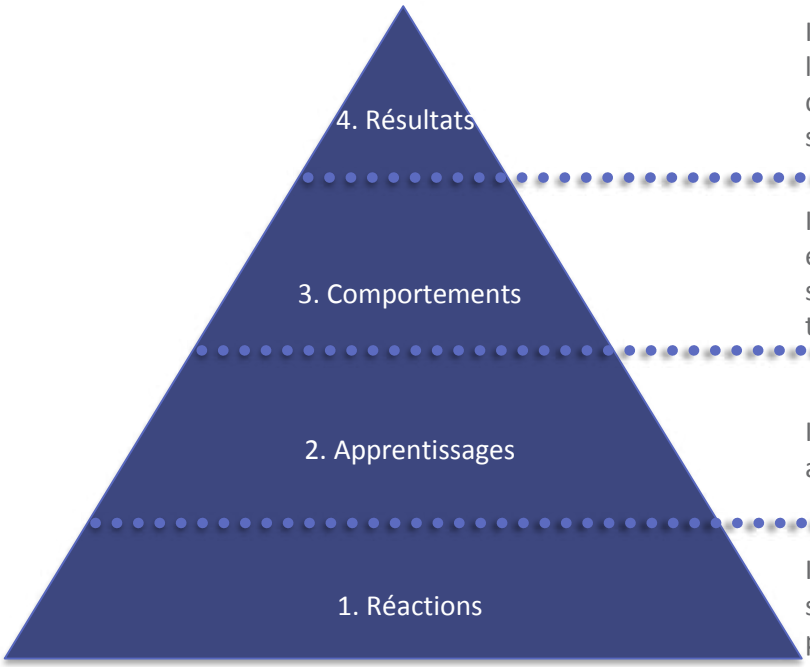
?

Et si Antoine était tout simplement démotivé ? Peut-être que ses longues années au même poste ont eu raison de son feu sacré, et qu'il aspire secrètement à d'autres fonctions…

Ces suppositions pessimistes, pour ne pas dire simplement prudentes, en disent long sur l'importance de la phase de recueil et d'analyse des besoins, si tant est que l'on cherche à obtenir de la formation quelque résultat tangible : dans chacun de ces cas, que le transfert ait lieu ou non, l'impact sera faible ; il s'anticipe donc dès le recueil du besoin. Cela, Jim et Wendy Kirkpatrick s'évertuent à l'ériger en principe clé au travers de leur modèle du ROE (Return On Expectations) dont nous présentons ici la philosophie.

NIVEAUX DE KIRKPATRICK

Le chercheur américain Donald Kirkpatrick a proposé en 1954 quatre niveaux d'évaluation de la formation qui portent aujourd'hui son nom:



Il s'agit de l'impact de la formation pour l'entreprise (croissance du chiffre d'affaires, diminution du turn-over, augmentation de la satisfaction client…)

Il s'agit des comportements appris et effectivement mis en place par les participants suite à la formation, dans le cadre de leur travail

Il s'agit des savoir, savoir-être et savoir-faire acquis grâce à la formation

Il s'agit de l'opinion que les participants ont en sortant de la formation (satisfaction, utilité perçue, caractère enrichissant…)

Jim Kirkpatrick, le fils de Donald Kirkpatrick, reprend et enrichit ce modèle en l'inscrivant dans une démarche plus globale du ROE.

Que mettent en lumière **les niveaux de Kirkpatrick** ? A vrai dire, beaucoup de choses… Mais pour notre propos, notons que les différents niveaux se doivent d'être alignés : a minima, les apprentissages doivent amener de nouveaux comportements qui doivent eux-mêmes être au service des résultats escomptés. Le cas d'Antoine montre que l'on peut faire un apprentissage sans le mettre en œuvre (par manque de motivation), ou le mettre en œuvre sans que cela n'ait d'effet (à cause d'un manque d'expertise ou d'une politique commerciale incompatible). Ce non-alignement des niveaux doit donc être détecté au plus tôt, dès l'expression du besoin.

C'est ce que permet justement la démarche du ROE en « descendant les marches avant de les monter ». En d'autres termes, cela signifie que l'on va…

…d'abord s'interroger sur les **résultats attendus** (niveau 4),

…avant de descendre d'une marche au niveau 3 pour identifier les comportements à mettre en œuvre qui permettraient d'atteindre **l'objectif de niveau 4.**

Puis, nous nous demanderons ce que les participants ont besoin de savoir, savoir faire ou prendre conscience (niveau 2) **pour mettre en œuvre les comportements de niveau 3.**

…Enfin, on s'interrogera sur les modalités pédagogiques adaptées au public (niveau 1) et permettant d'atteindre **les objectifs de niveau 2.**

On ne « remontera » les marches que plus tard, après la formation, pour évaluer niveau par niveau l'atteinte des objectifs ainsi fixés.

Lorsqu'il s'agit de sujets techniques, le passage du niveau 3 au niveau 2 se fait souvent sans grande difficulté : par exemple, appliquer une nouvelle réglementation (niveau 3) nécessite au moins de bien la connaître (niveau 2). Cette simplicité est certes loin d'être systématique, mais en tout cas, elle devient clairement exceptionnelle lorsqu'il s'agit de « soft skills » : si un collaborateur manque de leadership, ce n'est pas forcément parce qu'il ne sait pas faire. C'est aussi peut-être parce qu'il ne veut pas faire ou qu'il ne peut pas faire.

La consultante Cathy Moore propose une question clé à se poser une fois identifié le comportement à mettre en œuvre : **« QU'EST-CE QUI FAIT QUE CE(S) COLLABORATEUR(S) NE SE COMPORTE(NT) PAS DÉJÀ AINSI ? ».** Trois catégories de réponses sont généralement possibles :

- **Parce qu'il ne sait pas faire :** c'est un déficit de compétences qui peut effectivement être pallié par la formation ;
- **Parce qu'il ne veut pas faire :** c'est un manque de motivation ou d'envie, face auquel la formation risque d'avoir un impact limité. Des solutions d'ordre managérial doivent a minima venir en soutien, voire en lieu et place de l'action de formation : « on ne saurait faire boire un âne s'il n'a pas soif *» (voir page 17) ;*
- **Parce qu'il ne peut pas faire :** c'est un environnement contraignant qui décourage les comportements attendus. La formation est alors inappropriée ou mal ciblée, il convient d'agir d'abord sur les éléments de l'environnement qui font barrage au comportement visé. Il peut s'agir de l'attitude du manager qui limite (parfois sans le vouloir) le leadership du collaborateur, d'une culture d'entreprise défavorable, d'un organigramme qui délégitime le collaborateur, d'une politique de primes contradictoire, etc…

Cette étape de questionnement est cruciale : non seulement elle évite parfois des dépenses inutiles pour des formations vouées à l'échec, mais elle permet d'identifier l'action précise à mener, à la manière d'un geste chirurgical à porter. Il conviendra donc de ne pas se limiter à la demande initiale formulée par le commanditaire, mais d'explorer avec lui (et probablement d'autres acteurs) les besoins sous-jacents pour atteindre un impact maximal, notamment au travers d'un questionnement ouvert et exigeant.

Notons enfin que la démarche ROE insiste lourdement sur le partenariat nécessaire à instaurer avec le commanditaire. En effet, négliger cet aspect risquerait de placer ce dernier en posture de client, réduisant ainsi sa responsabilité dans le processus de changement *(voir p. 12 sur « l'accountability »)* et minimisant les chances de succès de la formation.

Evaluer les compétences pour des formations plus efficaces



Amanda Green
Principal Lead Consultant,
Cognisco

Si elles veulent que leurs cadres supérieurs aient les compétences nécessaires à l'atteinte des objectifs stratégiques, les entreprises doivent encourager les formations au leadership, car il s'agit pour ces cadres supérieurs de développer les autres et leur autonomie. Or, une difficulté inhérente à de telles formations est d'obtenir l'adhésion des participants à ce programme, car bien souvent ils ne reconnaissent pas le besoin de se former, convaincus d'être déjà de bons leaders. En effet, si certains jugent plutôt bien leurs capacités, beaucoup ont des difficultés à reconnaitre leur propre incompétence, ce qui conduit à des auto-évaluations exagérées et une confiance en leur savoir-faire surestimée. En psychologie, on parle alors de « biais cognitif de supériorité illusoire » ou « effet Dunning-Kruger ».

Ainsi, de nombreuses études démontrent que les personnes estiment mal leur performance relative, quel que soit leur niveau : en particulier, Dunning et Kruger ont constaté qu'une personne dont les aptitudes sont relativement faibles les estimera comme étant bien meilleures qu'elles ne le sont en réalité. Inversement, celui qui possède naturellement de grandes compétences peut les sous-estimer, supposant que si une tâche est facile à effectuer pour lui, elle l'est vraisemblablement pour les autres. Par conséquent, ce type de personne a souvent relativement moins confiance en ses propres capacités.

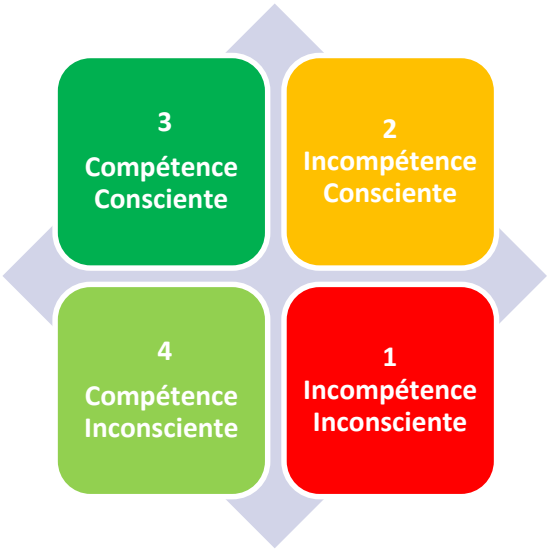
« Certains dirigeants et managers peuvent ne pas reconnaitre leur besoin de formation, croyant ainsi qu'ils sont déjà compétents »

Les biais cognitifs comme l'effet Dunning-Kruger expliquent pourquoi certains dirigeants et managers peuvent ne pas reconnaitre leur besoin de formation, croyant ainsi qu'ils sont déjà compétents. Ceci peut impacter négativement la formation : ne comprenant pas pourquoi ils devraient en bénéficier, ces personnes peuvent faire preuve d'un très faible engagement.

Comment anticiper et minimiser ce biais cognitif pour encourager un engagement adéquat pour les formations au leadership ?

La "Compétence Consciente" ou modèle d'apprentissage en 4 étapes fournit un modèle utile pour l'apprentissage. Il détaille les étapes psychologiques impliquées dans le processus de progrès pour passer de l'incompétence à la compétence concernant une aptitude donnée. Les quatre étapes sont :

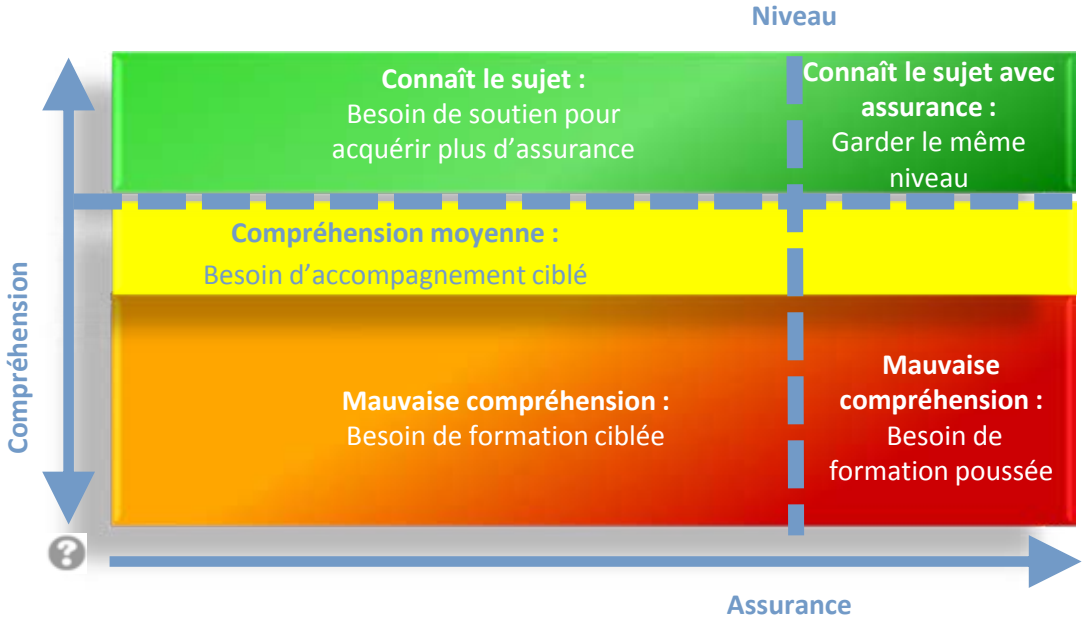
1. Incompétence inconsciente
2. Incompétence consciente
3. Compétence consciente
4. Compétence inconsciente

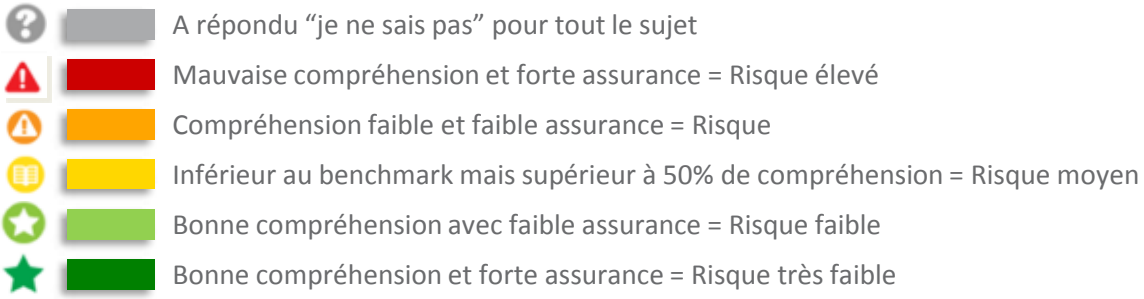


L'évaluation des futurs participants, en amont de la formation, permet de repérer les incompétences inconscientes et d'identifier l'assurance dans leurs propres aptitudes qui s'avèreraient injustifiées. Le biais de supériorité illusoire est alors réduit et l'engagement dans la formation est encouragé. Toutefois, les évaluations se basant uniquement sur des questions basiques du type « choix multiples » sont insuffisantes pour mesurer ces différences. Une méthodologie bien plus complexe est nécessaire, basée sur des de jeux questions-réponses multiples, sollicitant la réflexion et mesurant la prise de décision situationnelle, autant que le niveau d'assurance dans ces décisions.

L'approche du développement du leadership de Cognisco est basée sur des scenarios : **elle mesure la compréhension, le comportement probable et le niveau d'assurance des personnes dans des situations données.** Les résultats sont alors catégorisés selon les étapes d'apprentissage, en fonction de l'application faite des connaissances et du niveau d'assurance.

La 'compétence consciente' ou 'connaissance avec assurance' est le résultat idéal comme le montre la figure ci-dessous :

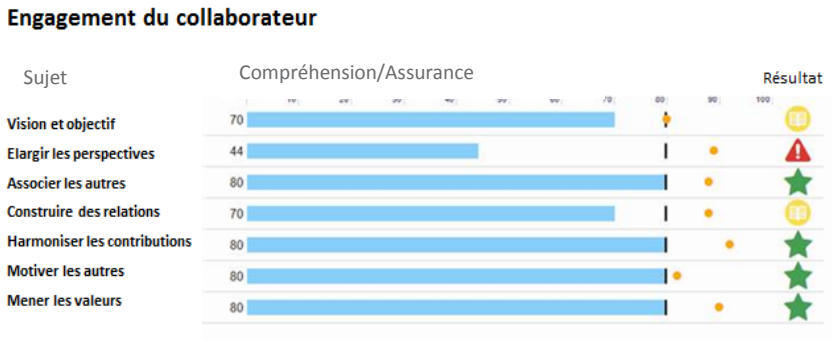




Le graphique montre comment la combinaison de la compréhension et de l’assurance détermine la catégorie de résultats et ainsi l’action de développement à entreprendre en priorité. Idéalement, des dirigeants évalués sur une compétence donnée devraient produire une catégorie de résultats *vert foncé* (‘connait le sujet avec assurance’). Inversement, une personne qui a une mauvaise compréhension du sujet mais qui répond avec beaucoup d’assurance produira une catégorie de résultats *rouge* indiquant que ce sujet doit être un axe de développement prioritaire.

Les processus d’évaluation traditionnels ne parviennent pas à révéler ce qu’une personne comprend réellement, en lien avec l’application concrète de ses connaissances et les contextes permettant d’identifier des comportements probables. **En établissant un lien entre comportements, attitudes et connaissances au moyen d’une évaluation situationnelle à réponses multiples fondée sur des scénarios, nous pouvons non seulement déterminer ce qu’une personne comprend ou ne comprend pas, mais également mesurer leur degré d’assurance pour chaque situation. Par exemple, un niveau d’assurance élevé combiné à une mauvaise compréhension montre qu’une personne pense prendre la bonne décision dans une situation donnée alors que ce n’est pas le cas.**

Les données obtenues fournissent une analyse concise des besoins de formation au niveau individuel, collectif et organisationnel. Ce qui permet de planifier et de justifier des formations plus ciblées. Le rapport de feedback apporte un cadre pour un éventuel coaching, en particulier lorsqu’une personne a un bon niveau de compréhension mais manque d’assurance. Un feedback approfondi permet également aux personnes de monter en compétence en prenant conscience des domaines dans lesquelles elles sont susceptibles de se développer. Le graphique ci-dessous montre un extrait de rapport individuel : il met en évidence des priorités de développement spécifiques en fonction des niveaux de compréhension et d’assurance, ainsi que de la catégorie de résultats correspondante.



Ce type de rapport permet aux managers et aux dirigeants de savoir plus clairement si les décisions qu'ils prennent dans une situation donnée sont les plus efficaces pour atteindre les objectifs. Ils identifient également les points où une formation ciblée serait utile. **L'évaluation préalable des compétences de leadership, avant une formation peut donc fournir des informations précieuses au formateur pour l'éclairer sur les points sur lesquels il faudra insister pendant la formation. Mais surtout, ce type d'évaluation permet aux personnes de s'auto-évaluer dans des situations données et challenger leurs décisions.** Non seulement ce processus amène les futurs leaders à élargir leur mode de pensée, mais les résultats aident à identifier les développements nécessaires. **Ceci contribue à réduire l'effet Dunning-Kruger en pointant les domaines où le niveau d'assurance n'est pas aligné avec le niveau de performance effectif. Inversement, cette approche informe les parties prenantes sur les domaines où la formation n'est pas utile.**

Enfin, les formations au leadership peuvent gagner en impact si le formateur sait sur quels points la formation doit se focaliser, de manière à ce que chaque personne puisse en retirer les bénéfices. Et c'est plus vrai encore lorsque les participants savent pourquoi ils ont besoin d'être là...

Par Amanda Green, Principal Lead Consultant, Cognisco

En tant que Principal Lead Consultant chez Cognisco Ltd. Amanda conseille un large éventail de clients de premier plan (secteur public, entreprises multinationales) pour les aider à optimiser leurs ressources humaines en développant les connaissances, le comportement, l'attitude et l'assurance des salariés. Elle travaille avec ses clients et associés pour concevoir et fournir des solutions d'évaluation et des interventions sur-mesure et en évaluer les résultats en termes de ROI.

Amanda a travaillé en tant que consultante auprès d'organisations telles que la Cranfield School of Management où elle a mené des formations en leadership pour les cadres et les étudiants en MBA. Elle a aussi contribué au développement de centre d'assessment innovants conçus pour sélectionner des managers et des formateurs de haut calibre.

PARTIE TROIS



ADAPTER LA PEDAGOGIE PENDANT LA FORMATION

A RETENIR

- Verbaliser, dès le cahier des charges, les prises de conscience à induire chez les participants
- Faire valider ces prises de conscience par le management et les commanditaires
- Focaliser l'animation de chaque séquence pédagogique sur la prise de conscience à induire
- Suggérer aux participants le caractère aidant d'une croyance plutôt qu'affirmer sa véracité

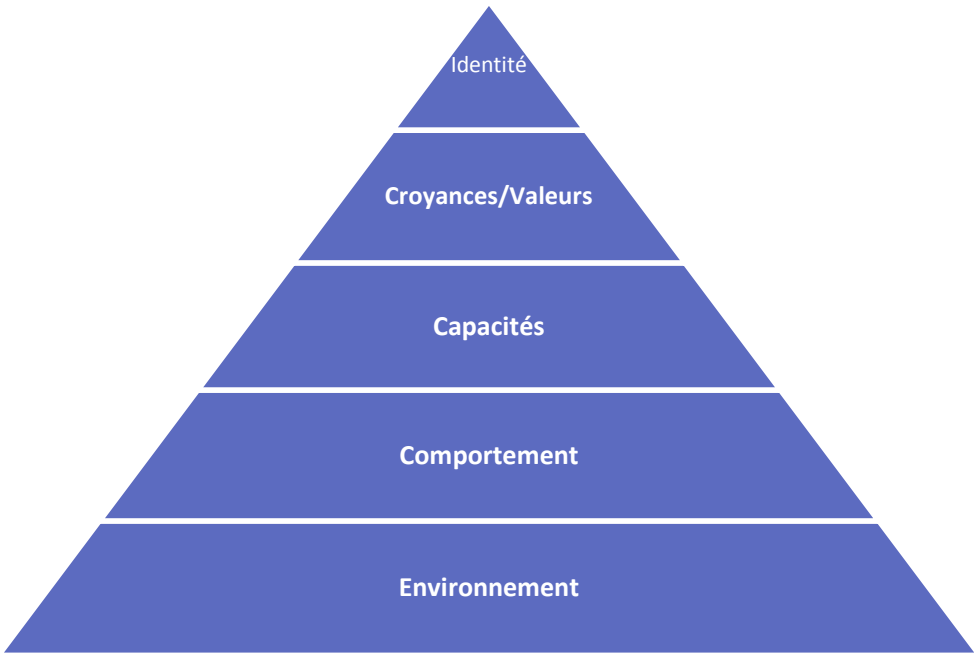
Dans un article de James C. Georges, *« The Myth of Soft-Skills Training »*, l'auteur livre une anecdote évocatrice : *« Essayez de suivre un cours de golf d'une heure, dispensé par quelqu'un mettant en œuvre des méthodes typiques des "formations" corporate. Il vous recevra dans une salle de conférence, loin du terrain de golf. Il vous parlera du swing pendant 45 minutes, vous montrera une vidéo de 10 minutes. Il vous permettra de simuler des swings sur un terrain de golf imaginaire pendant une minute ("Faisons un jeu de rôle ! "), et ensuite il vous demandera d'écrire un "plan d'action" décrivant comment vous allez appliquer ce que vous venez "d'apprendre". Absurde ? Bien sûr. »*

Que le propos paraisse excessif ou fasse rire jaune, il a en tout cas le mérite d'attirer l'attention sur la spécificité des formations comportementales. Leur pédagogie doit en tenir compte, faute de quoi l'impact de ces formations est réduit à néant, quels que soient la préparation en amont et l'accompagnement en aval.

Pour comprendre cette spécificité, **LE MODÈLE DES NIVEAUX LOGIQUES DE ROBERT DILTS**, s'appuyant sur les travaux de l'anthropologue Gregory Bateson, est particulièrement éclairant.

Ce modèle dit qu'un problème se posant à un niveau devrait être résolu en agissant à un niveau supérieur.





Modèle des niveaux logiques de Dilts

Qu'est-ce qu'une croyance ?

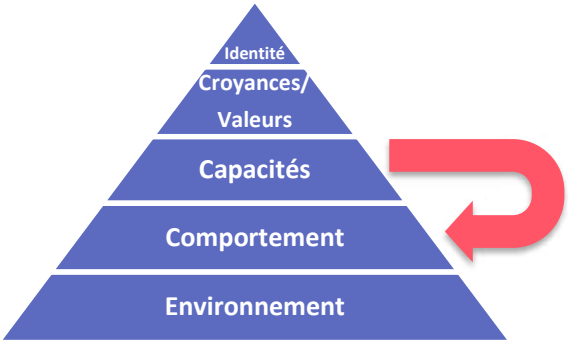
En psychologie cognitive, une croyance est « un *processus conscient par lequel un sujet adhère à des perceptions ou des élaborations cognitives non vérifiées par les sens*. ». Ces croyances sont dites limitantes lorsqu'elles empêchent de développer de nouvelles capacités. Par exemple *« il est dangereux de montrer ses émotions en entreprise »*, *« je ne suis pas créatif »*, ou *« il ne faut faire confiance qu'à soi-même pour réussir »* Elles sont au contraire aidantes lorsqu'elles favorisent le développement de ces mêmes capacités.

Afin d'y voir plus clair, prenons un exemple concret : je veux me réaliser en tant que grand violoniste !

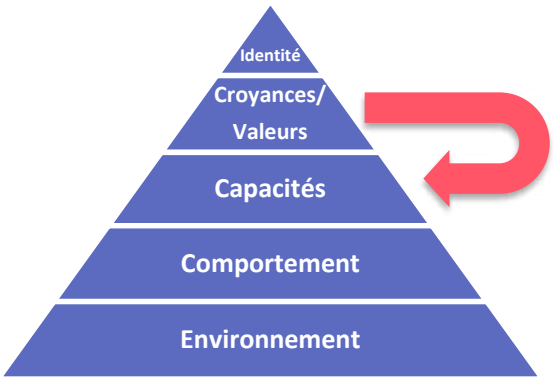
- Si je vis dans une contrée reculée ('environnement'), je ne pourrai acquérir de la notoriété qu'en rendant des concerts à travers le monde ('comportements')
- Si je ne joue pas comme un grand violoniste ('comportements'), j'ai intérêt à suivre des cours pour développer de nouvelles aptitudes ('capacités')
- Si je suis un violoniste virtuose, mais que je me sens incapable de jouer devant un grand public ('capacités'), j'ai intérêt à travailler sur mes croyances en mes capacités et ma peur de l'échec ('croyances' / 'valeurs')
- Si je suis mondialement reconnu comme un grand violoniste, mais que je m'ennuie dans ma vie ('croyances' / 'valeurs'), j'ai alors intérêt à m'interroger sur qui je veux être et sur le sens que je veux donner à ma vie ('identité')

Notons bien qu'il serait vain d'agir au niveau où se pose le problème : attendre que les concerts fleurissent d'eux-mêmes dans ma bourgade ou faire un peu plus de gammes pour gérer mon anxiété face au public serait inefficace.

LES FORMATIONS TECHNIQUES RÉPONDENT GÉNÉRALEMENT À UN PROBLÈME DIRECTEMENT COMPORTEMENTAL : c'est parce que je ne connais pas les gestes adéquats sur Excel et que je ne me suis pas suffisamment entraîné à les mobiliser (comportements) qu'une formation va me proposer de développer des capacités nouvelles. La réponse traditionnelle des formations techniques est donc clairement adaptée dans ce cas.



EN REVANCHE, POUR LES FORMATIONS EN LEADERSHIP, LE PROBLÈME SE SITUE PLUS HAUT DANS LA PYRAMIDE : il ne s'agit pas d'apprendre un « geste » à un cadre manquant de leadership. Il s'agit de développer ses capacités de leader en travaillant sur ses croyances sur soi-même, les autres et son travail. Cela ne peut passer que par une prise de conscience forte pendant la formation.



Gilles Simon, anciennement 6ème joueur de tennis au classement ATP, décrit très bien l'inadéquation de l'approche classique aux formations comportementales

> *Quand je disais «J'ai peur, je sens que je ne peux pas «mettre» ce coup droit», on m'a trop souvent répondu: «Viens, on va en faire 400, tu verras, tu ne rateras plus jamais…». Ou alors c'était un truc du genre « Les gars, faut pas avoir peur! La balle de break, tu l'attaques!». Comme si on ne savait pas quoi me répondre… Tout comme le discours en vogue qui consiste à dire : «Le champion, on ne peut pas le former, il le devient tout seul. » Eh bien moi, je pense exactement le contraire.*

Concrètement, cela implique de changer la manière de spécifier les objectifs pédagogiques pour les formations au leadership, ou tout du moins à en adjoindre d'autres. Les objectifs sont souvent libellés de manière comportementale, car ils sont le résultat visible de la formation. Mais pour les formations au leadership, la question n'est pas tant « à la fin de la formation, le participant sera capable de… » que « à la fin de la formation, le participant se dira que… ».

Certes, il est important d'être d'accord sur le résultat visible de la formation, notamment avec les commanditaires, mais **la conception pédagogique, tout comme l'animation, devra plutôt se trouver dédiée à cette prise de conscience par les participants… dont découleront naturellement les comportements attendus.**

Propositions de « traduction » d'objectifs pédagogiques en termes d'objectifs de prise de conscience :

OBJECTIF COMPORTEMENTAL	EXEMPLE DE PRISE DE CONSCIENCE VISÉE
Prendre des initiatives ambitieuses	L'échec est source d'apprentissage
Affirmer ses positions tout en respectant l'autre	Etre en désaccord n'est pas être en conflit
Ecouter de manière active	Contre-argumenter n'est pas écouter
S 'appuyer sur ses forces plutôt que compenser ses faiblesses	Assumer mes faiblesses me rend plus fort

Cette manière de procéder a des implications directes sur la conception et l'animation de la formation et donc sur son impact. Parmi ces implications :

n° 1 : Elle oblige à identifier la source des comportements à modifier

Dans le tableau précédent, chaque prise de conscience (ou « croyance aidante ») proposée n'est qu'un antidote possible parmi d'autres au comportement que l'on souhaite modifier.

Prenons par exemple une équipe dont on juge qu'elle prend trop peu d'initiatives, il peut y avoir plusieurs raisons :

- Peur de l'échec : il s'agira de recadrer l'échec comme une source d'apprentissage
- Des croyances favorisées par une culture d'entreprise pyramidale *« il est insolent de prendre des initiatives qui sortent de mon périmètre d'action »*
- Le problème n'est pas en termes de capacité de prise d'initiative, mais tout simplement d'envie : l'action à mener est au niveau identitaire (sommet de la pyramide), ce qui échappe aux missions de la formation en entreprise.

Dans chacun des cas, la réponse pédagogique sera à adapter en fonction de la prise de conscience à générer. S'obliger à libeller un objectif en termes de prise de conscience aide donc à spécifier rigoureusement le cahier des charges du dispositif de formation.

n° 2 : La croyance aidante devient une base de discussion avec les commanditaires et les managers

Dans une formation en leadership, les objectifs comportementaux et opérationnels sont généralement très consensuels. Tout le monde s'accordera sur l'intention fort louable de la prise d'initiative, de l'affirmation de soi, ou de l'écoute active… Pourtant, si ces comportements ne sont pas déjà en place, c'est qu'il y a vraisemblablement une résistance dans l'organisation parfois inconsciemment entretenue par les commanditaires ou les managers.

Expliciter les croyances aidantes qui seront soutenues dans la formation permet de s'assurer du soutien de l'environnement, voire de réaliser que ce sont peut-être les managers qui ont besoin d'être formés…

n° 3 : C'est une formalisation incitant le formateur à focaliser son animation vers la prise de conscience

La croyance aidante explicitée, l'animateur doit amener le groupe à diriger son attention en direction de la prise de conscience visée. Cette exigence évite plusieurs écueils :

- **Une dispersion des échanges dans le groupe**, encouragée parfois par la richesse de certains modèles de leadership. Si toutes les prises de conscience sont bonnes à faire, l'impact de la formation se mesurera par rapport à l'objectif opérationnel visé, en lien avec les objectifs stratégiques de l'entreprise.
- **Une approche essentiellement comportementale** qui consiste essentiellement à « faire faire » au lieu de « faire réaliser ». Certes, **le modèle behavioriste** fait parfois ses preuves, mais c'est en partie parce qu'il amène à terme une prise de conscience des effets positifs des comportements préconisés par le formateur. A l'extrême, des formations au leadership excessivement behavioristes risquent de mener à des comportements stéréotypés.
- **Une sensation diffuse à la fin de la formation** d'avoir vu « des choses intéressantes ».

Modèle behavioriste?

Approche psychologique dont le parti pris est d'ignorer l'activité mentale ou émotionnelle du sujet pour se concentrer sur les réponses comportementales à un stimulus environnemental. Appliqué à la formation, cela se traduit par des simulations intensives, encourageant les « bonnes » pratiques et dissuadant les « mauvaises ».

n° 4 : Inciter le formateur à rester humble dans sa posture

- Contrairement aux formations techniques, **il ne s'agit plus, pour le formateur, d'expliquer en tant que « sachant »** ce que les participants ont besoin de savoir. Il s'agit plutôt d'amener à prendre conscience qu'il est peut-être plus aidant de croire une chose plutôt que son contraire, indépendamment de la vérité « objective » de ses croyances. Le formateur ne se pense donc plus en détenteur d'une quelconque vérité.
- Cette position d'humilité est au service de l'efficacité de la formation : de nombreuses recherches en psychologie cognitive ont étudié le « biais de confirmation ». Il s'agit de la tendance que nous avons tous à privilégier les informations confirmant nos croyances, et à rejeter ou contre-argumenter celles infirmant nos croyances (raison pour laquelle les débats religieux et politiques sont toujours sensibles…). Une expérience édifiante, menée à Stanford, démontre même **qu'il est contre-productif d'essayer de convaincre par des faits qu'une personne a tort** ! Le formateur ne devra donc pas tomber dans ce piège, au risque de renforcer les croyances limitantes du participant**.**

Le regard de l'expert



Caroline Leroy
Directrice de projet – Associée
carewan CONNECT • LEARN • CARE

DES LEADERS QUI SE (TRANS)FORMENT, 4 BALISES POUR UN PARCOURS EFFICACE

J'ai récemment animé une formation qui visait au développement de compétences de 'manager coach' pour un public de leaders. Mais au bout d'une première journée, constatant que l'engouement n'était pas au rendez-vous et inquiet d'un potentiel faible retour sur investissement, notre client s'est questionné : **COMMENT FAIRE CHANGER LES PRATIQUES ?**

L'intérêt de la question réside dans le caractère délibéré du choix du leader de faire différemment ou pas. Comment alors laisser la possibilité à la personne de définir ses priorités de développement, tout en favorisant l'émergence de choix porteurs de changement ? A carewan, nous relevons plusieurs leviers, qui, combinés dans un parcours de développement, contribuent à cette mise en mouvement :

- ETRE AU FAIT DE SES FORCES ET AXES DE PROGRÈS : la connaissance de soi est un préalable à la construction de tout plan de développement ou projet professionnel personnel solide. Pour y arriver, une démarche telle qu'un retour d'image 360° , avec une attention forte aux atouts de la personne, peut être très utile.
- EXPLORER DE NOUVELLES PRATIQUES DANS UN ENVIRONNEMENT SÉCURISÉ ET BIENVEILLANT. L'intention est ici d'expérimenter: il n'y pas de « bonne réponse », ni d'apport de contenu. Les leaders bénéficient d'un lieu où ils peuvent tester sans risque leurs nouveaux « patterns », leur ouvrant ainsi la possibilité de pouvoir les répliquer par la suite. Par ailleurs, en écho aux résultats d'un retour 360° , se mettre en situation, s'observer, observer les autres, permet au leader d'éclairer l'impact de son leadership ; cela ouvre des pistes pour faire évoluer ses pratiques.
- RECEVOIR DES FEED BACK DE LA PART DE SES PAIRS : ils mettent le leader sous tension tout en lui laissant la possibilité de choisir la manière dont il va intégrer à ses pratiques le conseil donné, dans le respect de ce qu'il est.

La responsabilisation du leader ne s'arrêtera pas à la définition de ses priorités de développement : l'accompagner pour élaborer son plan d'action, lui apporter un soutien externe sous forme de rendez-vous réguliers, comme du coaching, et partager ses réussites auprès de ses pairs, en actant de ses nouvelles pratiques, constituent une suite indispensable pour faire émerger les nouvelles pratiques et les maintenir dans le temps.

En résumé, pour former/développer les leaders dans une dynamique d'expansion/expression de leur potentiel, un parcours efficace se construit en articulant 4 leviers incontournables :

1. **Connaissance de soi et projection positive,**
2. **Expérimentation et feed-back constructifs,**
3. **Plan de développement et soutien de type coaching,**
4. **Ancrage des apprentissages et des nouvelles pratiques**

C'est grâce à cette pédagogie du développement que les leaders se développent durablement et de façon autonome.

SUR CE DERNIER POINT, QUELLE POSTURE LE FORMATEUR PEUT-IL DONC ADOPTER ?

Pour répondre à cette question, la psychologie cognitive a distingué au moins deux types de comportements régis par des règles :



PLYS : comportements que nous adoptons parce qu'on nous a dit de les adopter



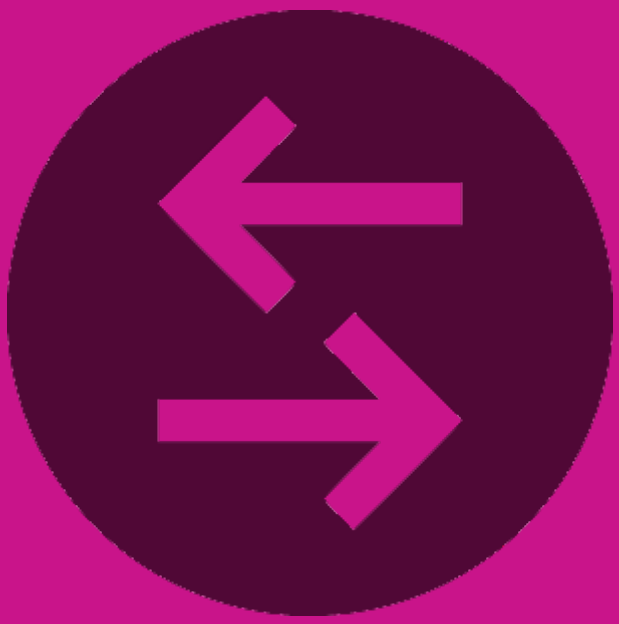
TRACKS: comportements adoptés parce qu'on en espère un effet positif, se laissant ainsi la possibilité de réviser ses choix en cas de déception

Exemple 1 : Typiquement, si le formateur avance qu'un état d'esprit positif devrait être systématisé, il incite les participants à le croire sur parole, et à appliquer en bon élève cet état d'esprit. Vraisemblablement, cette recommandation sera rejetée par les participants, arguant de la naïveté de celle-ci.

Exemple 2 : Le formateur aura donc plutôt intérêt à favoriser des « tracks » : ces comportements sont adoptés parce qu'on en espère un effet positif, se laissant ainsi la possibilité de réviser ses choix en cas de déception. Le formateur qui suggère, par des outils/jeux/modèles appropriés, *« qu'un état d'esprit positif favorise la motivation dans son entourage »* encourage le participant à se faire sa propre opinion et à tester ce précepte par lui-même. Il évite ainsi le débat d'idées, dont on a vu qu'il était souvent contre-productif, responsabilisant l'apprenant dans son choix d'adhérer ou non à la croyance.

Il s'agit donc d'une posture de non-vouloir du formateur, très bien décrite et théorisée par l'approche paradoxale de Palo-Alto : *« un peu plus de la même chose donne un peu plus du même résultat ».* Aussi, tenter de convaincre un peu plus un participant sceptique risque d'encourager un peu plus son scepticisme. C'est pourquoi les formations en leadership devraient être (et c'est heureusement souvent le cas) des approches expérientielles, participatives, basées sur la découverte et l'autonomie du participant, dont il tire lui-même les conclusions.

PARTIE QUATRE



Soutenir le transfert après la formation

A RETENIR

- Penser la formation dans le temps plutôt que comme un évènement ponctuel
- Former les managers à l'accompagnement pour augmenter l'impact des formations
- Favoriser la formation informelle pour booster le transfert des acquis
- Evaluer le leadership avec des critères de mesure adaptés aux soft skills

« Chassez le naturel, il revient au galop ». L'adage vaut aussi et surtout pour l'après-formation au leadership. N'étant pas matériellement contraint de se départir de ses habitudes, l'apprenant de retour à son poste de travail aura vite fait de réagir « comme avant la formation », sauf à rester vigilant et à consciemment incarner le changement qu'il souhaite voir à l'œuvre. Comment l'aider à « prévenir les rechutes » ? Déjà, en prenant acte que la rechute fait partie du processus d'apprentissage, et qu'elle est la règle plutôt que l'exception, comme le modèle transthéorique du changement l'a d'ailleurs formalisé *(figure 1).* Cet état de fait invite donc, plus que jamais, à ne pas concevoir la formation comme un événement en salle d'une durée de deux jours dont la fin serait marquée par la distribution des attestations de formation. Au contraire, **il est souhaitable d'inscrire la formation dans le temps pour accompagner la traduction en actes de ses enseignements. Cet étirement sur la durée, combiné à la variation des modalités pédagogiques, a plusieurs vertus permettant de prévenir les rechutes.**



Pourquoi inscrire la formation dans le temps?

- **Pour rappeler « l'accountability » de l'apprenant** à l'égard de l'impact de la formation : l'existence même d'un dispositif étalé dans le temps envoie le message implicite que la formation est un processus long s'inscrivant dans le quotidien de l'apprenant et dont il a en partie la charge. Certains dispositifs incitent même l'apprenant à se sentir responsable du transfert devant des tiers : coach, formateur, pairs…
- **Pour éviter les oublis :** les « piqûres de rappel » permettent d'ancrer en mémoire les enseignements de la formation
- **Pour inciter à agir :** on peut en effet se rappeler le contenu d'une formation sans pour autant passer à l'acte, et c'est même souvent parce qu'on ne passe pas à l'acte qu'on oublie le contenu… Certaines modalités post-formation vont donc permettre :
    - D'individualiser les objectifs de la formation pour les rendre plus proches du contexte opérationnel de l'apprenant
    - D'identifier les obstacles à la mise en œuvre
    - D'identifier des actions correctrices pour dépasser les obstacles

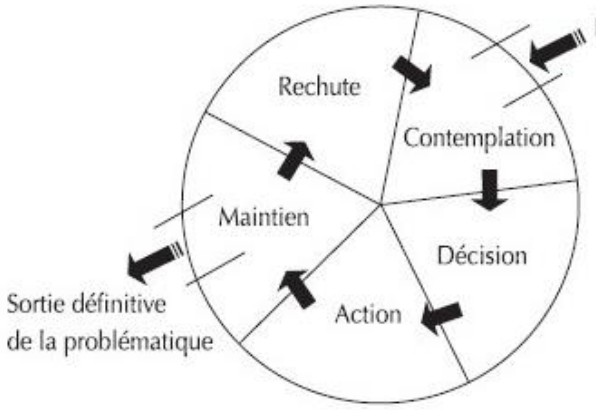


Figure 1

Modèle transthéorique du changement?
Théorisés par Prochaska et DiClemente, ces stades permettent de situer un acteur dans un processus de changement afin d'adapter la nature de l'accompagnement qui lui sera proposé. Il met clairement en avant le fait que la rechute fait partie du processus de changement.

Nous proposons ci-après quelques options permettant d'inscrire l'action pédagogique dans le temps. Pour chacune, nous indiquons les principaux **avantages et inconvénients**. Parmi les **critères récurrents**, on notera surtout :

- **Le coût :** la modalité nécessite-t-elle une intervention humaine ? Est-elle déclinée par participant ou pour tout le groupe ?
- **La complétion :** les participants seront-ils présents / assidus ?
- **L'accountability :** dans quelle mesure le dispositif responsabilise-t-il l'apprenant pour transférer ses acquis ? Le rend-il responsable devant un tiers ?
- **Le type d'effet :** le dispositif n'agit-il que sur la mémorisation du contenu ou bien incite-t-il à la mise en pratique ? Favorise-t-il le partage d'expérience et la dimension sociale de l'apprentissage ?
- **L'efficacité :** la prévention des rechutes est-elle ou non meilleure que pour les autres modalités ?

Comment

Inscrire l'action pédagogique dans le temps?

Solutions internes



Peer Coaching

Entrevues régulières avec un binôme

- Coût, renforce l'accountability
- Efficacité dépendant fortement du pair



Mentoring

Entrevues régulières avec un mentor interne

- Coût
- Efficacité dépendant fortement du mentor



Réseau social d'entreprise

Groupe/forum en ligne de partage post-formation

- Partage d'expérience, dimension sociale de l'apprentissage
- Nécessite un modérateur, efficacité aléatoire

Solutions en ligne



e-learning/MOOC

Agit comme une piqûre de rappel, offre des compléments

- Flexibilité, apport de contenu
- Complétion, n'incite pas directement au transfert, faible accountability



Ancrage pédagogique

Quiz et rappels en ligne agissant comme une piqûre de rappel

- Coût
- Complétion, temps de conception, n'agit que sur l'oubli



Auto-coaching en ligne

Questionnement refléxif en ligne sur les objectifs de mise en oeuvre

- Flexibilité, rapport coût/efficacité, s'adapte à l'apprenant, incite à l'action
- Complétion

Solutions nécessitant un intervenant



Feedback 360°

Permet un bilan des progrès et identifie les pistes d'amélioraton

- Renforce l'accountability
- Coût, lourdeur



Espacement des jours de formation

Permet de donner des "exercices" intersessions

- Coût, responsabilité devant le formateur et les pairs
- Debrief des exercices souvent limité. Pas toujours d'opportunité de transfert ni d'effet sur le dernier jour de la formation



Co-développement

Résolution de problèmes individuels par le groupe

- Partage d'expérience, incite à l'action
- Coût, lourdeur du dispositif



Coaching

Accompagnement individuel par un coach professionnel

- Fort impact, individualisation totale des objectifs
- Coût



Retour d'expérience/classe virtuelle

Débrief en goupe avec le formateur quelques mois /semaines après la fin

- Responsabilité devant le formateur et les pairs, prise en compte des difficultés individuelles
- Coût, n'agit pas "en continu" après la formation

Le manager : 6 niveaux d'implication

Si le dispositif pédagogique peut responsabiliser le participant à être acteur de son transfert, et s'il peut ponctuellement impliquer des tiers dans ce processus de responsabilisation, il n'en demeure pas moins que le manager reste le plus influent en la matière. Le manager fixe les priorités, il sanctionne, récompense, approuve, désapprouve, il donne du sens à telle tâche, dévalorise telle autre, fixe des objectifs… Les pouvoirs qui lui sont conférés lui donnent un ascendant considérable sur son collaborateur, et en font un contributeur clé de l'impact de la formation.

Ce constat est vrai pour toutes les formations, il est parfois plus vrai encore pour les formations au leadership : les formations techniques rendant dans certains cas le collaborateur plus expert que son manager, celui-ci ne peut que s'en remettre aux compétences nouvellement acquises par le formé, surtout si les aspects opérationnels et techniques ne font pas partie des missions du manager. En revanche, quel manager consentirait à recevoir des leçons de leadership de son collaborateur, sauf à paradoxalement faire preuve de qualités d'écoute et de remise en question dignes d'un leader de qualité ? Surtout que les aspects « politiques » sont généralement le pré carré des managers dans nombre d'entreprises. *« N'en parlons pas à Untel, mettons Unetelle en copie…et fais-moi relire avant d'envoyer! »*

En résumé, il est plus facile pour un manager de tuer dans l'œuf le leadership naissant de son collaborateur que ses nouvelles compétences en comptabilité ou statistique.

L'inverse est aussi vrai : le manager peut être un véritable catalyseur du transfert des acquis. Raymond A. Noe, professeur de management et de ressources humaines, a formalisé une échelle d'implication post-formation du manager en 6 niveaux, dont nous proposons ici une libre adaptation.



Pour revenir à notre propos initial, on pourrait même imaginer une hiérarchie inverse, comparant les pratiques défavorables au transfert des acquis du collaborateur, depuis le simple regard sceptique posé sur les préceptes enseignés dans la formation (« Encore une de ces formations où l'on apprend à ne rien faire… »), jusqu'au militantisme contre-productif (« On ne va pas commencer à partager les infos avec les autres équipes, ça ne les regarde pas ! »), en passant par l'incarnation de postures peu exemplaires pour le collaborateur.

On mesure donc là un enjeu réel à impliquer des managers dans le processus d'accompagnement au transfert des acquis des participants, c'est ce que nous observions déjà précédemment au travers du modèle COMA (et plus précisément le contexte organisationnel), de « l'accountability » du manager, et de la préparation en amont de la formation.

Une nouvelle fois, nous pensons qu'il est essentiel de former les managers à cette mission d'accompagnement pour démultiplier l'impact des actions de développement dispensées en entreprise ***(voir p. 16),*** **les objectifs pédagogiques de cette formation pouvant s'inspirer des niveaux d'implication 3 à 5 décrits plus haut.**

Favoriser l'informel, c'est favoriser le transfert

L'un des leviers les plus efficaces pour soutenir le transfert des formations comportementales réside, paradoxalement, dans l'apprentissage informel. Celui-ci a un statut quelque peu ambigu : on lui attribue à la fois la plus grande part du développement continu, mais il demeure difficile à définir de façon claire et nette.

70 : 20 : 10

Le célèbre modèle 70 : 20 : 10, qui a longtemps prévalu pour décrire comment apprennent les collaborateurs, est une bonne illustration de cette difficulté. La clé de son succès a sans doute résidé dans sa simplicité :

- Celle de la partition entre trois temps supposément distincts de l'apprentissage : 1) « on the job », où le collaborateur apprend en trouvant des solutions au quotidien ; 2) avec les pairs, c'est-à-dire lors des échanges avec le manager ou avec des collègues ; 3) lors des actions de formation à proprement parler ;
- Celle de son message : ces dernières ne représenteraient que 10% de l'apprentissage.

Cette même simplicité est également la plus grande critique apportée au modèle : simplisme de la tripartition formel/on-the-job/social, simplisme des conclusions (renoncer au formel permettrait de garder tout de même 90% de l'apprentissage, ce qui a été démontré comme faux), ont, notamment, sonné le glas du monopole du 70 : 20 : 10.

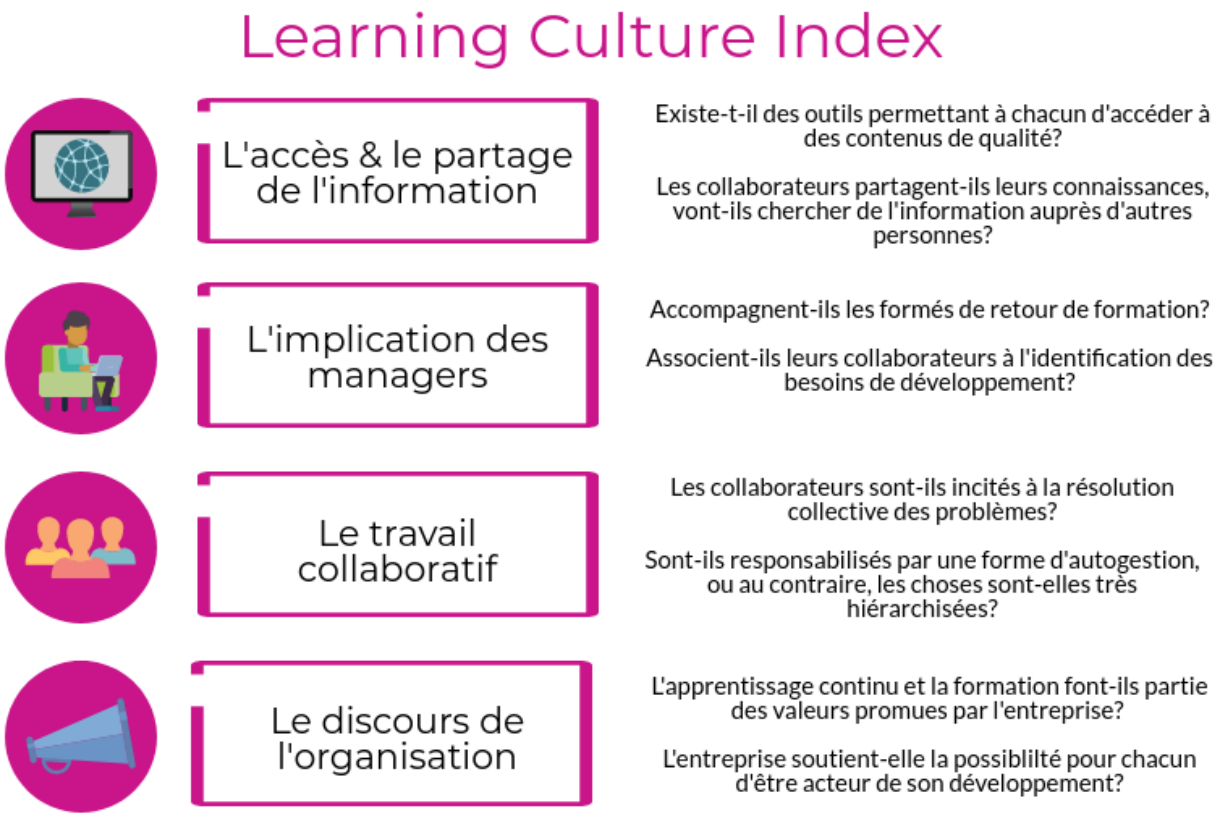
Sa critique permet néanmoins de mettre en évidence une dimension souvent occultée dont dépend la qualité de l'informel : la culture d'apprentissage d'une équipe, d'une société, c'est-à-dire tout ce qui participe au fait que les collaborateurs sont en mesure d'échanger, d'apprendre, d'expérimenter au quotidien pour faire évoluer leurs pratiques, individuellement et collectivement. C'est, également, tout ce qui les autorise à entrer dans des processus d'essai/erreur, à introduire de la nouveauté, du changement.

Or, **cette culture est le ciment qui relie formel et informel. C'est elle qui va favoriser, ou au contraire saboter, le transfert des acquis des formations comportementales, et en particulier au leadership**.

La meilleure illustration de ce propos réside dans le désormais célèbre « syndrome du pantalon rouge ». Imaginez un manager revenant d'une formation au leadership, et souhaitant faire évoluer ses modalités d'interaction avec ses collaborateurs en conséquence. Il va devoir nécessairement transformer des pratiques pourtant devenues habituelles pour tous : modifier ses techniques de communication, pratiquer autrement le feedback etc. C'est un peu comme arriver un matin avec un pantalon rouge là où le reste du monde porte des costumes noirs. Il faut accepter de répéter l'opération, d'en parler, pour que finalement cela devienne une nouvelle habitude, acceptée de tous voire inspirante. Dans le meilleur des cas, l'opération requiert de la part de l'apprenant de la constance et le courage de la répétition ; dans le pire, l'environnement peut se positionner en rejet complet de cette nouvelle pratique et la rendre très difficile à vivre. Parmi les différentes attitudes possibles, les équipes choisiront en fonction de leur culture de l'apprentissage continu.

Ainsi, agir sur la culture, c'est favoriser l'informel, et favoriser l'informel, c'est booster le transfert.

Plus facile à dire qu'à faire ? Il existe pourtant des leviers à activer. Pour agir sur la culture, il faut déjà la connaître, c'est-à-dire pouvoir en prendre une photographie au sein d'une organisation, décrivant le rapport des collaborateurs comme des managers à la formation, à la collaboration, à la circulation de l'information etc. C'est dans cette ambition que nous avons développé chez forMetris un Learning Culture Index, dont les entrées sont organisées autour de 4 dimensions principales(1) :



Ce modèle permet d'identifier les bons leviers pour développer la culture et ainsi pour améliorer le transfert des formations comportementales qui apparaissent. Grâce à ce modèle quadripartite, on peut alors **cibler les verrous qui limitent l'efficacité de l'informel et freinent le transfert des acquis**. Sans cette réflexion, le risque est grand de mettre les formés au leadership dans une double contrainte : l'incitation au transfert d'une part, et la grande difficulté environnementale à le réaliser de l'autre. Comment, en effet, pratiquer les méthodes du leadership dans un univers extrêmement hiérarchisé ? Comment trouver de nouvelles ressources post-formation si aucun dispositif n'est prévu pour le partage des savoirs, et si chaque collaborateur vit ses connaissances comme une chose dont personne d'autre ne doit profiter ?

Le modèle du Learning Culture Index présente ainsi l'avantage de mieux connaître l'environnement de travail du point de vue de l'apprentissage, et de pouvoir identifier comment développer l'informel, dans l'objectif final d'améliorer l'impact de la formation. Prendre en compte ces dimensions dans l'analyse du processus de formation, c'est, finalement, mettre l'intelligence culturelle au service de l'impact réel et durable des actions pédagogiques.

(1) Les différentes dimensions du LCI sont déclinées en séries d'indicateurs composant un questionnaire d'environ une centaine d'items. Les questions indiquées ici aident à la compréhension des 4 dimensions mais ne sont pas posées telles quelles aux répondants.

L'importance de l'évaluation à froid

Au risque de nous répéter, s'il est important de maximiser l'impact des formations au leadership c'est parce que :

- ➔ Leur enjeu est généralement de taille (formation de cadres dirigeants, conduite de changements stratégiques, accroissement des synergies inter-équipes…)
- ➔ La probabilité d'un impact faible est élevée sur ce type de formations (manque d'alignement entre les niveaux d'objectifs, possibilité plus grande pour les formés d'appliquer ou non la formation…)

Ces deux raisons militent naturellement pour une évaluation systématique de la formation quelques mois après sa fin (évaluation « À FROID »). Pourquoi? Parce qu'en se limitant à l'évaluation intervenant juste après la formation (dite « À CHAUD »), il est impossible de rendre des comptes satisfaisants aux commanditaires (malgré les enjeux importants de la formation), et d'établir un diagnostic suffisamment précis sur ce qui fait barrage à l'impact de la formation.

En effet, l'évaluation à chaud :

- Ne renseigne ni sur l'atteinte effective des objectifs comportementaux de la formation…
- …Ni sur sa contribution aux objectifs en termes de résultats pour l'entreprise

Inversement, l'évaluation à froid permet d'interroger les participants (et éventuellement les managers) sur la mise en œuvre effective des apprentissages et son éventuel bénéfice pour l'entreprise. Comme nous l'avons vu à maintes reprises, l'environnement du salarié sortant de formation joue un rôle capital dans le transfert des acquis. **Ce n'est que grâce à l'évaluation à froid que nous pourrons évaluer ce rôle avec suffisamment de précision pour pouvoir en tirer des enseignements opérationnels ayant des répercussions plus larges que sur le seul « événement formation ».**

EXEMPLE 1 : **Dans une évaluation à froid un participant déclare en commentaire *« La formation était vraiment très bonne, mais de retour au travail, j'avoue que le quotidien m'a rattrapé… dommage. »***

Clairement, cette remarque indique une faible « accountability » des acteurs *(voir p.12)* . On peut deviner que le participant était motivé, mais quid des attentes du manager ? Il s'agira donc d'une part de réviser (si possible) le processus d'implication du manager, et d'autre part de compléter l'accompagnement post-formation par des modalités pédagogiques, par exemple digitales.

EXEMPLE 2 : Autre formation, autre commentaire : *« depuis la formation, je n'ai pas vraiment eu l'occasion d'être en situation de leadership. Peut-être plus tard… »*

Ici, c'est la question de la survenance (la formation est-elle arrivée trop tôt ?) et du ciblage (la personne devait-elle assister à la formation ?) qui est évidemment posée. Autres conclusions, autre plan d'action…

Au-delà de ces bénéfices, l'évaluation présente un autre avantage en soi : une équipe de chercheurs Nord-Américains a montré que, globalement, plus les entreprises évaluent la formation, meilleur est le transfert. Pourquoi ? Selon ces chercheurs, *« le simple fait de mesurer signifie aux employés ce qui est important dans l'organisation, et donc plus d'attention est portée aux comportements qui sont mesurés ».*

Cela aurait ainsi pour effet d'accroître la fameuse « accountability » des formés et de leur managers *(voir p 12). « L'évaluation du transfert rend les formés, les formateurs et les autres, comptables du succès du transfert et aide à créer une culture qui valorise l'apprentissage et ses applications dans le travail »* affirme la publication.

Naturellement, précise l'article, cet effet est d'autant plus fort que l'évaluation porte sur le niveau 3 de Kirkpatrick *(voir p.20),* et qu'elle a donc lieu « à froid ».

Cet effet sur la motivation à transférer n'est pas sans rappeler l'effet Hawthorne bien connu des psychologues: le simple fait d'indiquer aux participants d'une expérience qu'ils sont observés a un effet positif sur les comportements mesurés.

Cet effet peut même être accentué en demandant d'identifier des « quick wins » dès l'évaluation à chaud, qui seront rappelés lors de l'évaluation à froid.

Impliquer les managers dans l'évaluation pour favoriser le transfert

Pour les managers aussi, le simple fait de les impliquer dans le processus d'évaluation les sensibilise à cette mission : c'est un signal envoyé par l'entreprise qu'ils sont attendus sur ces aspects.

Mieux encore, le processus d'évaluation peut être conçu pour amorcer le dialogue avec le formé et son manager. Celui-ci peut par exemple recevoir, après l'évaluation à chaud, les quick wins que son collaborateur aura identifiés.

Evaluer le leadership sur des indicateurs tangibles

> *If you can't measure it, you can't manage it**

Cette phrase attribuée au pape du management Peter Drucker, milite pour la mesure de l'impact des formations, et à plus forte raison des formations au leadership dont on rappelle que le talon d'Achille est le transfert. « Cette formation a-t-elle été utile à l'entreprise ? ». Pour répondre à cette question légitime, l'évaluation à froid (quelques mois après la formation), ainsi que l'analyse et l'utilisation de ses résultats, nécessitent des adaptations importantes.

L'une des principales difficultés, quand il s'agit d'évaluer les formations comportementales, est d'identifier des critères de mesure pertinents. S'il est facile de savoir si une formation à Excel a été mise en pratique, la réponse est beaucoup moins évidente pour une formation au leadership…

Pour piloter correctement l'efficacité de la formation, il convient donc que l'évaluation à froid porte sur des critères concrets, observables. Deux solutions existent pour définir ces critères :

Répondre à la question :	**Demander aux participants, dans l'évaluation à chaud :**
« A quoi verra-t-on que la formation aura été un succès ? »	**d'indiquer les éléments de la formation qu'ils comptent utiliser**
Dans cette phrase, le verbe « voir » est utilisé à dessein : il traduit bien la partie visible et observable du succès de la formation, évitant ainsi les réponses floues du type *« les participants agiront en managers inspirants »* ou *« ils auront développé leur capacité créative ».* Au contraire, des comportements précis comme *« les managers auront formalisé et exprimé leur vision à leurs équipes »* ou *« ils s'appuieront sur cette vision pour donner du sens aux objectifs qu'ils fixent »* peuvent constituer un questionnement pertinent pour évaluer l'impact de la formation et mieux la piloter.	Il peut s'agir, par exemple, d'une méthode vue en formation (« la méthode DESC »), d'un élément d'un plan d'action *(« déjeuner une fois par semaine avec un collaborateur »)* ou bien d'un état d'esprit à activer *(« penser positif »).* Rappelés à froid, il devient alors possible de leur demander d'évaluer dans quelle mesure ils ont tenu leurs engagements. Ainsi, l'évaluation porte non seulement sur des comportements observables, mais également sur des critères hyper-personnalisés puisqu'ils viennent de l'apprenant lui-même. De plus, au-delà de « mettre du concret » dans l'évaluation, cette pratique d'évaluation agit aussi comme une incitation à transférer pour le participant, à la manière d'une piqûre de rappel de ses propres engagements.

«Ce qui n'est pas mesuré ne peut être géré »

Prendre en compte la nature subjective du leadership

Ne nous y trompons pas : le piège des critères observables et tangibles serait de résumer l'humain à des indicateurs.

Il ne s'agit donc pas de nous limiter à la partie émergée de l'iceberg : si son observation démontre bien l'existence de l'iceberg en question, elle ne permet que très imparfaitement d'en apprécier sa taille. Concrètement, la (bonne) idée de poser des questions ouvertes pour stimuler la coopération de son interlocuteur peut devenir très mauvaise si elles sont posées sur un ton inquisiteur. Ici, la mise en pratique est donc bien le signe d'un transfert de la formation (d'où l'importance de le mesurer), mais cette formation a-t-elle pour autant atteint son objectif ? Assurément pas, d'où la nécessité de mesurer, aussi, l'évolution des subjectivités.

Deux solutions permettent une telle mesure :

L'utilisation de feedbacks 360° pré- et post-formation portant sur les compétences visées par la formation.

Rolls Royce de l'évaluation des soft skills, non seulement cette technique permet de porter un regard extérieur et sans complaisance sur l'évolution des comportements, mais en plus elle identifie précisément là où le binôme « formation-apprenant » aurait pu mieux faire. Un diagnostic aussi utile pour le responsable formation… que pour le formé.

La mesure pré- et post-formation de croyances limitantes et/ou aidantes ***(voir p.28).***

Plus léger dans la mise en œuvre, cette manière de mesurer la déconstruction effective de telles croyances consistera à adresser un court questionnaire d'opinion à froid, ainsi qu'en amont de la formation. Il devient alors possible d'apprécier dans quelle mesure l'état d'esprit des participants a évolué et quelles barrières psychologiques ont pu être levées ou non par la formation. Auquel cas, la pédagogie pourra être adaptée en conséquence.

CONCLUSION

Et si le développement des compétences était du jardinage ? Booster l'impact d'une formation au leadership, est-ce bien différent que booster la croissance d'une graine que l'on plante ? Pour clore ce livre blanc, nous vous proposons ce poétique parallèle entre deux univers pas si lointains…

JARDINAGE		FORMATION
Ne plantez pas n'importe quelle graine n'importe comment : quelle fleur voulez-vous ? Est-elle adaptée à ce sol, à ce climat… ?	⟷	Questionnez pour construire le cahier des charges : quel objectif comportemental vise-t-on? Est-ce un problème de compétence ou de management ?
Le jardinier plante la graine, mais ce n'est que le début de son travail	⟷	Ne concevez pas la formation comme un seul évènement mais comme un commencement
Une fleur ne pousse pas en tirant dessus… Mais en lui apportant ce dont elle a besoin pour qu'elle se développe	⟷	Favorisez la prise de conscience et l'apprentissage expérientiel, plutôt qu'une pédagogie descendante sur les techniques de leadership
Plantez en hiver, mettez un tuteur au printemps et arrosez en été	⟷	Adaptez le dispositif pédagogique sur la durée
Préoccupez-vous de la qualité de la terre : peut-être y mettre un peu d'engrais ?	⟷	Favorisez l'apprentissage informel en agissant sur la culture d'apprentissage
Assurez-vous qu'un jardinier veille au quotidien	⟷	Associez le manager
A quoi ressemble votre parterre ? Comment en faire un plus beau la prochaine fois ?	⟷	Evaluez l'impact de vos formation et capitalisez sur les résultats



BIBLIOGRAPHIE

BANDURA, Albert. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. Psychological review *vol. 84, no 2, p. 191 (1977)*

BERNOUX, P. Sociologie des organisations. Initiation théorique suivie de douze cas pratiques (La): Initiation théorique suivie de douze cas pratiques. Points (*2014)*

BLANC, Y. Former des managers, avant et après Palo-Alto. Communication à la sixième journée de Rencontre de Paradoxes, 20 octobre 2007 (*2007)*

BURKE, L. A., & SAKS, A. M. Accountability in training transfer: Adapting Schlenker's model of responsibility to a persistent but solvable problem. Human Resource Development Review, 8(3), 382-402 (*2009)*

LORD, Charles G., ROSS, Lee, LEPPER, Mark R. Biased assimilation and attitude polarization: The effects of prior theories on subsequently considered evidence. Journal of Personality and Social Psychology, Vol 37(11), 2098-2109 *(Nov 1979)*

CHOCHARD, Y. Les variables influençant le rendement des formations managériales (Doctoral dissertation, Université de Fribourg). *(2012).*

COFER, D. A. Informal Workplace Learning. Practice Application Brief No. 10 *(2000).*

Deloitte, Tendances RH 2016, Nouvelles organisations, nouveaux plans de vols , (*juillet 2016)*

GEORGES, J. C. The Myth of Soft-Skills Training. Training, 33(1). *(1996).*
« Try taking a one-hour golf lesson from someone who uses typical corporate "training" methods. He'll meet you in a conference room far from the golf course, talk to you about a golf swing for 45 minutes, show you a video for 10 minutes, let you take make-believe swings at an imaginary golf all for one minute ("Let's role-play!"), then ask you to write an "action plan" describing how you will apply what you've "learned." Absurd? Of course. »

ROBERTSON Ian, Mind Sculpture: Your Brain's Untapped Potential, Ed. Random House, *(2011)*

KIRKPATRICK D. L. Evaluating Human Relations Programs for Industrial Foremen and Supervisors (Thèse de doctorat, Wisconsin University, WI). Atlanta, GA : Kirkpatrick Publishing. *(1954).*

KIRKPATRICK, James D. et KIRKPATRICK Wendy K. Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation, ATD, *(2016)*

KRUGER, Justin et DUNNING, David. Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. Journal of personality and social psychology, vol. 77, no 6, p. 1121. *(1999)*

MOORE, Cathy, Map It: The hands-on guide to strategic training design. Montesa Press, *(2017)*

NOE R. A., Employee Training and Development, 5th edition, McGraw Hill, New York (*2010)*

ROTTER, Julian B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological monographs: General and applied, vol. 80, no 1, p. 1. *(1966)*

RYAN, Richard M. et DECI, Edward L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary educational psychology, vol. 25, no 1, p. 54-67 *(1966)*

SAKS, A. M., HACCOUN, R. R. & BELCOURT, M. Managing performance through training and development. Cengage Learning *(2010)*

SAKS, A. M. and BURKE, L. A. An investigation into the relationship between training evaluation and the transfer of training. International Journal of Training and Development, 16: 118–127. *(2012)*

SIMON Gilles, Interview dans le « Le Temps » : Tennis français, où est le problème? *(30 octobre 2016)*

AUTEUR



Andrew Maho
Coach certifié ICF, formateur
Directeur Etudes et Analyses forMetris
andrew.maho@formetris.com

Contributeurs



Célia Poulet
Docteur en sociologie, spécialisée dans l'apprentissage des adultes
Chef de projet R&D forMetris
celia.poulet@formetris.com



Laurent Balagué
Expert de la formation et de l'évaluation
CEO et co-fondateur de forMetris
laurent.balague@formetris.com

Nous remercions pour leur collaboration



Daniel Eppling
Chief Innovation Officer
Krauthammer

www.krauthammer.com



Amanda Green
Principal Lead Consultant
Cognisco

www.cognisco.com



Caroline Leroy
Directrice de projet – Associée
Carewan

www.carewan.com



Djamel Akani
Directeur de Programmes - Corporate University du Groupe Société Générale

www.societegenerale.com

FORMETRIS

Leader européen de l'évaluation de formation, forMetris est un partenaire privilégié de plus de 550 équipes formation dans le monde.

Depuis 12 ans, nous accompagnons nos clients dans l'amélioration continue de la performance de leurs investissements en formation et développement des talents.

Notre vision du métier s'est toujours basée sur deux piliers : une expertise pointue et une innovation constante.

FIL

En 2017, après deux années de R&D, forMetris a lancé forMetris Intelligent Learning (FIL), la 1ère solution d'auto-coaching pour les formations comportementales.

L'urgence de proposer un accompagnement post-formation au plus grand nombre alors que celui-ci reste encore réservé à une élite a conduit au développement de cette solution. FIL maximise l'engagement des participants et l'impact des formations.

FIL est le 1er outil digital d'accompagnement post-formation déployable à grande échelle et adaptable à toutes les formations soft skills.

NOUS CONTACTER

Pour toute question :
contact@formetris.com
+33 (1) 85 08 90 91

Contact Presse :
Yasmine Boulos
yasmine.boulos@formetris.com
+ 33 (1) 86 95 35 42

www.formetris.com
www.fil-learning.com

forMetris

Boost your learning impact



ENGAGER BOOSTER ANALYSER OPTIMISER

contact@formetris.com
+33 (0)1 85 08 90 91

www.formetris.com
www.fil-learning.com

109 rue Montmartre
75002 Paris