



Université d'Oran 2
Faculté des Sciences Economiques, Commerciales et des Sciences de Gestion

Thèse
Pour l'obtention du diplôme de doctorat « L.M.D » en sciences commerciale

Option : Gestion et Marketing Ressources Humaines

**L'INGENIERIE DE LA FORMATION UN OUTIL STRATEGIQUE DANS LE
DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES, ETUDE DE CAS AU SEIN DU
COMPLEXE GL3Z-ARZEW -SONATRACH**

Présentée par :

Mme AKKACHA Hakima

Sous la direction de :

M^r le Professeur DAOUDI Salah

Devant le jury :

Président : M ^r FEKIH Abdelhamid	MCA	Université d'Oran 2.
Rapporteur : M ^r DAOUDI Salah	Professeur	Université d'Oran 2.
Examineur : BENABOU Djillali	Professeur	Université de Mascara.
Examineur : LACHABI Fatima Zohra	MCA	Université de Aïn Témouchent
Examineur : SEMAOUNE Khalissa	MCA	Université d'Oran 2.
Examineur : AMARI Salah eddine	MCA	Université ENPO

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, qu'il me soit permis de remercier sincèrement :

Le dieu, tout-puissant qui m'a prêté vie et m'a donné la force et le courage d'entreprendre ce travail de recherche et je souhaite exprimer ma profonde gratitude à tous ceux qui, de près ou de loin ont contribué à sa réalisation et à son aboutissement.

Mes remerciements s'adressent tout d'abord à mon directeur de thèse Professeur KHIAT Assya, responsable du doctorat Gestion et Marketing des ressources humaines (GMRH) qui a contribué à cette thèse qui est le fruit d'une collaboration de plus de cinq années.

Je remercie particulièrement Professeur DAOUDI Salah, pour ses précieux conseils ainsi pour son implication et son accompagnement quotidien pour accomplir ce travail, sans lui ce travail n'aurait probablement pas vu le jour, c'est à ses côtés que j'ai compris ce que rigueur et précision voulaient dire.

J'adresse également mes remerciements à Madame SEMAOUNE Khalissa, pour son écoute, ses connaissances, sa gentillesse, sa disponibilité permanente et ses conseils constructifs qu'elle a su me donner tout au long de ce travail doctoral et pour l'honneur qu'elle m'a fait en acceptant d'être membre du jury.

J'adresse tous mes remerciements à Madame ACHABI Fatima, Messieurs FEKIH Abdelhamid, Professeur BENABOU Djillali et AMARI Salah eddine, pour l'honneur qu'ils m'ont fait en participant à ce jury.

J'exprime aussi ma reconnaissance profonde a :

- Monsieur FETOUHI Nasreddine, Vice-président chargé de la liquéfaction et d'activités d'extraction-SONATRACH pour son encouragement, sa bienveillance et son aide au sein du Complexe GL3Z.
- Messieurs LACHACHI Ismail, Sous-Directeur du personnel GP2Z, HALIMI Abdelkader, Sous-Directeur du personnel GL3Z et HAOULEF Rachid, Chef de service formation, Complexe GL3Z-SONATRACH, pour leurs gentillesse et leurs partages d'information ainsi que leurs conseils pour la réalisation de l'étude de cas.

Mes remerciements vont aussi à tous mes collègues et ami(e)s au sein du Complexe GL3Z, GP1Z et Camp 06 - SONATRACH, et à mes enseignants qui m'ont beaucoup appris durant mon cursus universitaire.

Enfin je remercie une deuxième fois les membres du jury d'avoir accepté d'évaluer ce travail.

Dédicace

A la mémoire de ma mère

A ma grand-mère

A ma sœur BENABED Malika

SOMMAIRE	01
INTRODUCTION GENERALE	02
CHAPITRE I : LA FORMATION UN ENJEU STRATEGIQUE POUR L'ENTREPRISE	09
SECTION I : Les enjeux de la fonction des ressources humaines	11
SECTION II : Quand la formation devient un enjeu stratégique pour l'entreprise ?.....	25
SECTION III : La formation un enjeu stratégique pour l'entreprise - Etat des lieux au sein du complexe GL3Z – SONATRACH.	60
SECTION IV : Méthodologie et discussions des résultats	70
CHAPITRE II : LA COMPETENCE AU CŒUR DE DEVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES	81
SECTION I : L'anticipation dans la gestion des ressources humaines (GRH)	83
SECTION II : La compétence : un concept en perpétuel mouvement	91
SECTION III : La compétence au cœur de développement des ressources humaines - Etat des lieux au sein du complexe GL3Z– SONATRACH	116
SECTION IV : Méthodologie et discussions des résultats	122
CHAPITRE III : L'INGENIERIE DE LA FORMATION, METHODES ET OUTILS	143
SECTION I : L'ingénierie de formation carrefour de plusieurs logiques	145
SECTION II : La démarche d'ingénierie de formation	164
SECTION III : La démarche d'ingénierie de formation - Etat des lieux au sein complexe GL3Z – SONATRACH	178
SECTION IV : Méthodologie et discussions des résultats	187
LES PRECONISATIONS STRATEGIQUES	200
CONCLUSION GENERALE	204
TABLES DES MATIERES	207
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	216
GLOSSAIRE DES ACRONYMES	231
LISTE DES TABLEAUX	233
LISTE DES FIGURES	235
LISTE DES GRAPHERS	236
ANNEXES	237

Citation

« Les hommes et les femmes de l'organisation sont des ressources qu'il faut mobiliser, développer, sur lesquelles il faut investir. Ces ressources sont les premières ressources stratégiques de l'entreprise, la fonction elle-même devient majeure et acquiert le statut de grande fonction stratégique »¹.

¹ C.-H. Besseyre des Hort (BESSEYRE des HORTS, C.-H-: Typologie des pratiques de gestion des ressources humaines. Dans revue française de gestion n° 65-66, 1987, p. 104.)

INTRODUCTION GENERALE

Depuis ces dernières années, les entreprises Algériennes font face à une conjoncture économique difficile, stigmatisée par une croissance très faible, par rapport aux changements économiques, sociales et technologiques, qui ne se répercutent pas seulement sur les systèmes organisationnels, mais au premier degré sur les ressources humaines (RH), en matière de développement des compétences (Cadin, Guérin, & Frédérique, 2007; Khiat, 2012). Plusieurs entreprises ont abandonné les termes de direction du personnel et de chef du personnel pour la direction des ressources humaines (DRH), et cela pour la transformation de la conception du rôle de l'homme dans l'entreprise comme une ressource indispensable (Peretti, 2006; Benchemam & Galindo, 2013).

Dans cette optique, les directeurs des ressources humaines (DRH) ont mis en place une véritable politique de gestion des ressources humaines (GRH) qui mènent une stratégie à moyen et long terme pour la gestion de leurs employés et anticiper les changements dans la production, afin de développer les compétences nécessaires pour atteindre l'objectif de l'entreprise (Belhadj, et al.). La gestion des ressources humaines (GRH) comporte plusieurs activités, parmi elles nous pouvons citer la formation professionnelle continue (FPC) comme un outil stratégique qui permet d'accroître le niveau de compétence des employés et la productivité de l'entreprise (Benchemam & Galindo, 2013). Autrement dit, la formation professionnelle continue (FPC) est également pour l'employé un moyen d'évoluer professionnellement (Mebarki, 2009), et cette prise de conscience par les directeurs des ressources humaines (DRH) de la nécessité de former leurs employés est indispensable pour le management de leur entreprise (Cadin, Guérin, & Frédérique, 2007), et pour cela, les entreprises consacrent des budgets bien plus importants à la formation professionnelle continue (FPC) que ce que leur impose l'obligation fiscale. Ainsi, ce sont les entreprises de haute technologie qui investissent dans la formation professionnelle continue (FPC) comme le cas du Complexe GL3Z – SONATRACH, leurs chiffres d'investissement annuel sont révélateurs de l'ampleur qu'a prise la formation professionnelle continue (FPC) durant ces trois (03) dernières années.

Depuis 1971, la formation professionnelle continue (FPC) en Algérie était perçue comme une obligation légale à laquelle l'entreprise fallait obéir sous peine de sanction. Désormais, plusieurs entreprises savent se servir de cette obligation pour faire progresser leur management et le poids pris par la formation professionnelle continue (FPC) tente de transformer le facteur humain en actif stratégique de l'organisation (Ardouin, 2013; Benchemam & Galindo, 2013). A cet effet, les directeurs des ressources humaines (DRH) savent que la mobilisation optimale des ressources humaines (RH) donne à l'entreprise un avantage compétitif et l'amélioration de la performance de l'entreprise prévoient l'identification et le renforcement des compétences des employés, qui représentent un facteur clé de création de valeurs au niveau organisationnel, pour cela, la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) axe sur le cœur de métier pour garantir la création de valeur par le maintien du savoir-faire en interne et assurer l'avantage concurrentiel à l'entreprise par le biais d'un facteur clé, celui de la formation professionnelle continue (FPC) (Belhadj, Benyahya-Taibi, Boudaoud, Ferhaoui, Mebarki, & Tahar). Le but de toute formation est de permettre à des personnes d'acquérir des connaissances en vue d'enrichir leurs compétences existantes ou d'en développer des nouvelles et de retour sur le terrain, dans la vie (professionnelle) quotidienne, elles pourront alors développer des réflexions sur les compétences acquises en formation.

Dans ce contexte, la compétence est un concept en perpétuel mouvement, mais le constructivisme postule que toute situation professionnelle est une construction de la personne et la compétence située renvoie au fait ou une compétence se comprend par l'action située (Thérèse , 1992; Bulea Bronckart & Bronckart, 2005). Ainsi, les notions de compétence et d'ingénierie ont été retenues pour accéder au dispositif de formation, et pour déterminer en quoi la compétence est indispensable dans un parcours professionnel de l'employé. Cependant, la praxéologie de la compétence constitue une porte d'entrée pour s'intéresser à un dispositif de formation, elle permet de mettre à jour les savoirs tacites mis en œuvre pour résoudre des situations de problèmes qui jalonnent un parcours de formation de l'employé (Saint-Arnaud, 2001). Cependant, l'ingénierie de formation met l'accent sur une démarche méthodique de la formation professionnelle continue (FPC), pour analyser les besoins, concevoir et réaliser le plan de formation et évaluer le processus du dispositif de formation (Parmentier, 2008; Mebarki, 2009). En outre, le processus d'ingénierie de formation se déroule dans une approche dynamique, avec la participation de l'ensemble des acteurs concerné pour développer les compétences des individus et augmenter la performance de l'organisation (Ardouin, 2013; Boterf, 1999; Parmentier, 2008).

Les recherches sur les théories modernes des ressources montrent que les compétences et les connaissances (savoirs) sont mieux valorisées par l'employé dans l'entreprise, et il existe deux types de ressources (matérielles et humaines) combinées créent par interaction des opportunités et un avantage concurrentiel à chaque firme (Brulhard, Guieu, Maltese, & Prévot, 2010; Freiling, 2010; Gherra, 2010; Sanchez & Heene, 2010). En outre, la théorie des ressources est l'une des théories les plus mobilisées dans le domaine du management stratégique, elle a permis le développement de différentes approches qui visent à explorer le concept fondamental de la compétence (Brulhard, Guieu, Maltese, & Prévot, 2010). A cet effet, l'approche par les compétences, conjuguée à l'approche stratégique de la démarche d'ingénierie de formation, nous permettra de poser la question centrale qui servira de fil conducteur à la recherche :

Quelle est la démarche d'ingénierie de formation adéquate, à mettre en place pour développer les compétences des stagiaires dans d'une approche praxéologique ? Enquête menée auprès des (103) stagiaires dans un dispositif de formation pré-recrutement au sein du complexe GL3Z - SONATRACH.

Cette problématique nous permettra de vérifier et expliquer la relation entre l'approche praxéologique et le développement des compétences dans un dispositif de formation pré-recrutement des (103) stagiaires, en développant une démarche d'ingénierie de formation adaptée au développement de leurs compétences.

Par ailleurs, la posture épistémologique est de s'interroger sur les paradigmes épistémologiques qu'il faudra mobiliser dans les recherches en sciences sociales et en sciences du management qui concerne plus particulièrement les méthodes de construction et de validation de la connaissance (Dupriez & Vanderlinden, 2010). Dans ce contexte, l'épistémologie se préoccupe de la valeur des connaissances élaborées dans la mesure où les connaissances développées ne visent pas à décrire comment le réel peut fonctionner, mais à développer de l'intelligence dans les flux des expériences humaines, et les connaissances sont fondées sur l'expérimentation scientifique, les recherches qui s'inscrivent dans un paradigme positiviste répondent à des critères de précision et de rigueur dans le but d'expliquer les phénomènes (Triki, 2010), selon ce paradigme, c'est en formulant et en testant les différentes hypothèses, à la recherche de régularités, que le chercheur découvrira cette réalité (Avenier, 2011). Selon David Albert (1999), toute connaissance commence par des hypothèses et aboutit à des observations encadrées par ces derniers. Ainsi, nous rappelons que l'objectif de notre travail et de vérifier nos hypothèses selon la démarche hypothético-déductive, cette dernière est l'investigation qui

se fonde sur des hypothèses (issues de la théorie) permettant d’asseoir un raisonnement particulier dont la confirmation ou l’infirmité est obtenue par l’expérimentation (Triki, 2010).

De ce fait, pour approfondir notre question centrale de recherche, nous avons proposé trois hypothèses visant tout d’abord à vérifier le retour investissement de la formation professionnelle continue (FPC) pour l’entreprise, et confirmait son enjeu stratégique pour la gestion des ressources humaines (GRH). Ensuite, définir la compétence des stagiaires comme une capacité à développer, et des ressources à mobiliser pour un meilleur traitement des tâches en situation d’action. Et enfin, mettre en place une démarche d’ingénierie de formation adaptée et stratégique pour l’entreprise pour lui permettre le développement des compétences de ses stagiaires.

Partant de là, trois hypothèses vont soutenir cette recherche pour répondre à notre problématique à savoir que :

Hypothèse 01 : La formation professionnelle continue (FPC) demeure dans une logique de compétence et d’investissement pour le renforcement des ressources humaines (RH) comme acteur du changement.

Hypothèse 02 : La compétence se développe dans l’action menée par une personne et en situation dans laquelle elle s’exerce, par la mise en œuvre d’un ensemble de ressources mobilisées en situation.

Hypothèse 03 : La formation professionnelle continue (FPC) est un moyen permettant de construire et de développer les compétences des stagiaires, par une ingénierie de formation adaptée aux objectifs de l’entreprise.

Le choix de notre étude méthodologie est l’une des étapes importantes pour le déroulement de notre travail de recherche. La méthode que nous avons utilisée s’appuie sur une étude de cas, qui représente une enquête empirique réalisée sur un phénomène contemporain dans un contexte de vie réelle. L’étude de cas se base sur des sources multiples d’évidence, et elle peut bénéficier de développements antérieurs et de propositions théoriques pour guider la collecte et l’analyse des données (Triki, 2010). Par ailleurs, la bibliographie recensée sur cette thématique est nombreuse, plusieurs travaux ont été consacrées à cette problématique en Algérie, nous citons Belhadj Abdelbaki, Benyahya-Taïbi Ghaliya, Boudaoud Souhila, Ferhaoui Mustapha, Mebarki malik, Tahar Laradj et Khiat Assya.

De ce point de vue, notre but est de tester les résultats obtenus pour réfuter ou appuyer les hypothèses proposées et de porter un jugement sur leur pertinence initialement formulée (Triki, 2010). Pour cela, nous avons utilisé un cadre de recherche méthodologique anglo-saxonne, qui structure notre travail de recherche en (03) trois chapitres complémentaires, chaque chapitre est réparti en quatre (04) sections, les deux premières sections représentent l'état de l'art sur les notions du sujet. La troisième section définit l'état des lieux au sein du Complexe GL3Z – SONATRACH et enfin la quatrième section analyse la méthodologie et la discussion des résultats.

Nous structurerons donc cette présentation comme suite :

Le premier chapitre « *La formation un enjeu stratégique pour l'entreprise* », divisé en (04) quatre sections, qui abordent des aspects contextuels et pratiques liés aussi bien à l'évolution de la gestion des ressources humaines (GRH) qu'à la question de la formation professionnelle continue (FPC). Une première section contextualise la problématique dans une optique d'évolution de la gestion du personnel à la gestion des ressources humaines (GRH). La deuxième section définit la formation professionnelle continue (FPC) comme un enjeu stratégique pour l'entreprise, ou la formation demeure dans une logique de compétence et d'investissement pour le renforcement du capital humain. La troisième section représente l'état des lieux au sein du complexe GL3Z – SONATRACH, pour expliquer la stratégie, les finalités, les principes, les méthodes et la charte des responsabilités de la formation professionnelle continue (FPC). Et enfin, la quatrième section, est dédiée à l'exploitation et analyse des bilans annuels des trois dernières années (2015, 2016 et 2017) du Complexe GL3Z - SONATRACH pour expliquer l'investissement dans la formation professionnelle continue (FPC), dans la spécialisation et la professionnalisation dans les métiers de base, d'après la stratégie développée par les directeurs des ressources humaines (DRH), plus précisément le cas des (103) stagiaires du département maintenance, production et sécurité pour la formation pré-recrutement au sein de l'Institut Algérienne du Pétrole (IAP).

Le deuxième chapitre « *La compétence au cœur de développement des ressources humaines* », divisé en (04) quatre sections, son objectif est de définir la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) en général et le concept de compétence en particulier. La première section la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC), représente levier majeur de la performance, ou la fonction des ressources humaines (FRH) se place au cœur de la stratégie de l'organisation pour construire et développer les compétences

des salariés. La deuxième section aborde la compétence comme une notion polysémique, auprès des auteurs Gay Le Boterf et Philippe Zarifian, pour développer le concept agir avec compétence « savoir-agir » qui est une capacité à faire face aux aléas rencontrés en situation de travail en adaptant les connaissances acquises au contexte professionnel. La troisième section a pour objectif d'explorer l'état des lieux au sein du Complexe GL3Z – SONATRACH sur la finalité de la gestion de carrière dans le développement des compétences des (103) stagiaires, et l'évaluation/appréciation des techniciens supérieurs (TS) et des ingénieurs (ING). Et enfin, la quatrième section, a pour objectif de recueillir des données et de l'information sur le développement des compétences des (103) stagiaires pour la formation pré-recrutement. Une enquête par questionnaire a été réalisée au niveau du complexe GL3Z – SONATRACH, pour vérifier et expliquer la relation entre l'approche praxéologique et le développement des compétences dans un dispositif de formation pré-recrutement. A cet égard, nous avons étudié le concept de la praxéologie qui fournit des outils pratiques pour amener les stagiaires en situation professionnelle (MSP) ou en formation théorique à réfléchir « dans » et « sur » leur action, pour désigner une sagesse pratique des principes de l'action humaine et de ses techniques.

Le troisième chapitre « *L'ingénierie de formation, méthodes et outils* », divisé en quatre sections, qui abordent l'analyse du concept d'ingénierie de formation en lien avec le développement des compétences. Dans la première section, nous définissons les éléments clés d'apparition du terme d'ingénierie et portons une réflexion sur son utilisation dans le champ de la formation professionnelle continue (FPC). La deuxième section aborde la démarche d'ingénierie de la formation qui ne se limite pas à un diagnostic de la situation, mais en s'appuyant sur un ensemble détaillé de méthodes et outils nécessaires à la mise en œuvre d'une démarche d'ingénierie de formation adaptée au développement des compétences des salariés. Troisième section représente l'état des lieux sur la finalité et le domaine de la formation au sein du complexe GL3Z – SONATRACH, en développant une ingénierie de formation pré-recrutement des stagiaires ingénieurs (ING) et des techniciens supérieurs (TS), pour la spécialisation et la professionnalisation dans les métiers de base. Et enfin la quatrième section, l'objectif de cette section est d'analyser la démarche d'ingénierie de formation pré-recrutement en lien avec le développement des compétences des (103) stagiaires, par le traitement des données issues de l'enquête réalisée avec le logiciel SPSS.

L'intérêt général de cette thèse est de mettre en évidence la relation entre la praxéologie, les compétences et le développement des compétences dans un dispositif de formation pré-recrutement des (103) stagiaires (techniciens supérieurs et ingénieurs) du complexe GL3Z – SONATRACH, et de montrer en quoi une ingénierie de formation adaptée et stratégique est plus que nécessaire pour permettre le développement des compétences. A cet égard, nous nous appuyerons sur les résultats de l'enquête (questionnaire) issus de l'analyse des données collectés sur le terrain pour répondre à notre problématique, et afin nous formulerons des préconisations et une conclusion générale.

CHAPITRE I :
LA FORMATION UN ENJEU
STRATEGIQUE POUR L'ENTREPRISE.

INTRODUCTION DU CHAPITRE

Dans un environnement changeant et de plus en plus exigeant, l'entreprise doit développer ses ressources humaines (RH) pour faire face aux multiples changements rencontrés (Benchemam & Galindo, 2013), et l'une des variables importantes de cette capacité de changement est l'homme, qui représente le plus souvent comme un facteur de résistance au changement pour l'entreprise, et rarement comme un avantage concurrentiel, sources de créativité et de productivité (Dolan, Seba, Jackson, & Schuler, 2008).

Ainsi, ce chapitre a pour objectif de présenter dans la première section, l'évolution de la gestion des ressources humaines (GRH), qui représentent le passage de cette fonction d'un rôle administratif à un rôle stratégique, et démontrer comment cette dernière a bouleversé sa position et ses missions au sein de l'entreprise, pour s'inscrire dans la recherche de la performance de l'entreprise en mobilisant et en développant les compétences des employés, par le biais de la formation professionnelle continue (FPC), qui représente l'un des leviers stratégiques de la gestion des ressources humaines (GRH).

Dans la deuxième section nous allons parcourir une revue littéraire sur la formation professionnelle continue (FPC) pour répondre à la question « Quand la formation devient un enjeu stratégique pour l'entreprise ? », après la mise en œuvre du dispositif législatif Algérien, la formation demeure dans une logique de compétence et d'investissement pour le renforcement des ressources humaines.

La troisième section représente l'état des lieux au sein du complexe GL3Z - SONATRACH, où nous allons définir la stratégie, la finalité, les méthodes et la charte de responsabilité de la formation professionnelle continue (FPC) développée par les responsables des ressources humaines du complexe. Et enfin la quatrième section, nous allons finaliser ce chapitre « la formation un enjeu stratégique pour l'entreprise » avec une étude d'exploitation des bilans annuels des trois dernières années (2015, 2016 et 2017) au niveau du complexe GL3Z - SONATRACH, pour expliquer l'investissement dans la formation professionnelle continue (FPC), dans la spécialisation et la professionnalisation dans les métiers de base, plus précisément la formation pré-recrutement des (103) stagiaires.

SECTION I : LES ENJEUX DE LA FONCTION DES RESSOURCES HUMAINES.

1.1. Historique de la fonction ressources humaines et son évolution.

La fonction gestion des ressources humaines (FGRH) a connu des évolutions depuis les années 1950 (Boureau, Metra, & Peretti, 2007), c'est dans cette période nommée les trente glorieuses entre 1945 et 1975, qui se caractérise par une économie en forte croissance où la préoccupation principale des entreprises consiste à trouver de la main d'œuvre pour assurer une production de masse (Peretti, 2006; Fernandez, 2013; Boureau, Metra, & Peretti, 2007). La fonction des ressources humaines (FRH) a réellement commencé à se développer, et connaître des transformations dans son développement d'un rôle admiratif à un rôle stratégique, et la reconnaissance de sa contribution à la performance de l'entreprise (Besseyre des Horts, 2011; Guerrero, 2004), pour comprendre l'évolution de la fonction gestion des ressources humaines (FGRH) au sein de l'entreprise, il est important de parcourir les étapes qui ont marqué son évolution (Peretti, 2007). On distingue trois périodes de l'évolution de la fonction des ressources humaines (FRH) selon les auteurs Cyrille Boureau, Audrey Metra, & Jean-Marie Peretti (2007).

1.1.1. La première période : un rôle essentiellement administratif.

Cette période connaît un événement de la révolution industrielle à la fin du dix-neuvième siècle, et accompagne une véritable émergence du personnel dans les usines (Benchemam & Galindo, 2013), c'est le début de la société salariale, où la réglementation sociale continue de prendre de l'ampleur avec des nouveaux concepts qui font leur apparition, l'administration, le règlement, la paie, les sanctions, la division du travail, la hiérarchie organisationnelle, l'autorité et le contrôle, afin d'accroître la productivité et la performance de l'entreprise (Boureau, Metra, & Peretti, 2007; Ait Razouk, 2007; Benchemam & Galindo, 2013; Khiat, 2012; Brouwers, Cornet, Gutierrez, Pichault, Rousseau, & Warnotte, 1997; D'agostino, Deuble, Montoussé, Pourcel, & Renouard, 2003). Cette période correspond à un rôle essentiellement administratif jusqu'aux années 60 (Boureau, Metra, & Peretti, 2007), où elle se caractérise par l'occupation des anciens militaires de la fonction de chef du personnel. C'est face à la réglementation croissante et au renforcement des nouveaux besoins de gestion du personnel que la notion de service personnel apparaît (Addad, Dartiguepeyrou, Raffard, & Saloff Coste, 2007), les théoriciens du début du vingtième siècle ne font pas encore état de l'existence de la fonction ressources humaines (FRH) (D'agostino, Deuble, Montoussé, Pourcel, & Renouard, 2003). Ainsi selon Henri Fayol en 1916, dans son analyse sur les métiers de dirigeant, il est le premier à répertorier les six fonctions

de l'entreprise (commerciale, technique de production, financière, sécurité, comptabilité et administrative) en citons cinq impératifs pour administrer l'entreprise POCCC (Prévoir et Planifier, Organiser, Commander, Coordonner, Contrôler) (Benchemam & Galindo, 2013).

1.1.2. La deuxième période : préoccupations sociales et professionnalisation de la fonction.

Cette période est connue par la phase de gestion (Boureau, Metra, & Peretti, 2007), à partir des années 80 jusqu'aux années 90, émerge la fonction gestion des ressources humaines (FGRH) dépassant le simple cadre de gestion administrative (Benchemam & Galindo, 2013), et qui se distingue avec les activités dominantes de la gestion du personnel qui devient plus qualitative (Besseyre des Horts, 2011), avec l'intégration des managers à la fonction (Peretti, 2006).

Durant cette période, on observe la vague des séminaires de motivation et de la formation professionnelle continue (FPC) (Boureau, Metra, & Peretti, 2007), avec la prise de conscience que la motivation et la performance, sont reliées aux règlements de travail et à la qualité des relations humaines dans l'entreprise (Moreno, 2008). Ainsi le changement du nom de «*Direction du Personnel*» en «*Direction des Relations Humaines*», met l'accent sur l'importance du passage du quantitatif au qualitatif, et le besoin de professionnalisme est ressenti dans les domaines de la formation professionnelle continue (FPC) (Belhadj, Benyahya-Taïbi, Boudaoud, Ferhaoui, Mebarki, & Tahar, 2013; Mebarki, Formation, production de compétence et gestion des ressources humaines, 2009), et de la qualification au travail (Peretti, 2007), par l'émergence des méthodes d'ajustement de l'emploi (Bernier & Grésillon, 2012).

Cette période se caractérise pour les directeurs des ressources humaines (DRH) par l'amélioration du niveau d'étude et de la qualification, ont développant une véritable mutation de la fonction des ressources humaines (FRH), s'appuyant sur l'émergence des pratiques visant le bien-être des employés, par des outils plus performants tels que l'accroissement de la législation du travail, les techniques d'analyse de poste, de recrutement, de plan de formation etc.... Qui avec l'aide de l'informatique ont permis à la fonction sociale de formaliser ses pratiques, et améliorer les compétences des ressources humaines (Sekiou, 2004; Boureau, Metra, & Peretti, 2007; Gravel & Gravel, 2012).

1.1.3. La troisième période : les ressources humaines vers une dimension stratégique.

Cette période est définie comme une phase de développement à partir des années 1990 à 2013 (Sekiou, 2004; Benchemam & Galindo, 2013), la gestion des ressources humaines (GRH) a évolué au fur et à mesure de la complexité et l'instabilité économique des entreprises et de leur environnement concurrentiel, cette phase se caractérise par l'émergence de la gestion des ressources humaines (GRH) en développant sa propre expertise scientifique, en s'appuyant sur des pratiques professionnelles de plus en plus reconnues (Besseyre des Horts, 2011; Added, Dartiguepeyrou, Raffard, & Saloff Coste, 2007).

Durant les années 90, la fonction ressources humaines (FRH) connaît une évolution dans le domaine de la gestion vers le management stratégique (Boureau, Metra, & Peretti, 2007), cette fonction gagne en popularité grâce aux démarches d'anticipation puis d'accompagnement du développement des compétences collectives visant à protéger au mieux l'emploi des salariés (Dejoux, 2008; Gazier, 2004).

Les réflexions ne manquent pas sur la définition de la gestion stratégique des ressources humaines (GSRH), vers une transformation de la gestion du personnel, à une gestion stratégique des ressources humaines (GSRH) intégrées dans la politique générale de l'entreprise dans une vision à plus long terme (Added, Dartiguepeyrou, Raffard, & Saloff Coste, 2007; Benchemam & Galindo, 2013). De nombreux facteurs ont contribué aux changements organisationnels de la fonction gestion des ressources humaines (FGRH), sont essentiellement liés à la recherche d'une amélioration des objectifs stratégiques de l'entreprise pour un modèle productif flexible, qui est représenté par flexibilité des horaires et la polyvalence des employés (Moreno, 2008) .

Durant les années 2000, les directeurs des ressources humaines (DRH) décident après cette période qui ne s'agit plus d'administrer, mais bien de manager les ressources humaines (Fernandez, 2013), avec une ouverture progressive aux enjeux de l'entreprise (économiques, techniques, politiques...) vers la flexibilité et la gestion de la diversité (Benchemam & Galindo, 2013).

Tableau N°01 : L'évolution de la fonction ressources humaines (RH).

Le tableau ci-dessous traduit les évolutions de la fonction ressources humaines dans les entreprises.

Période	(1850-1950)	(1960-1980)	(1980-2000)	(2000-...)
Activité dominante	Administration, puis négociations, relations sociales.	Motivation, dynamisation, formation.	Adaptation, prévision, gestion, formation.	Flexibilité, gestion de la diversité.
Nom commun de la fonction	Service paie, administration du personnel, relations sociales.	Relations humaines	Ressources humaines	Ressources humaines, développement des ressources humaines.

Source : (Benchemam & Galindo, 2013, p. 21).

Ce tableau résume l'évolution de la fonction des ressources humaines (FRH) à partir de 1850 jusqu'à 2010, où la gestion des ressources humaines (GRH) est devenue une fonction stratégique, qui vise à relier ces activités aux objectifs de l'organisation pour la performance organisationnelle, et la participation à la création de valeurs dans l'entreprise, où les salariés constituent une ressource stratégique clé (Besseyre des Horts, 2011; Boureau, Metra, & Peretti, 2007). Ces changements vont forcer les directeurs des ressources humaines (DRH) à reconsidérer l'homme au sein de l'entreprise comme une richesse (Thévenet, Dejoux, Marbot, Normand, & Bender, 2009).

1.2.L'approche contingente de la gestion des ressources humaines.

Plusieurs auteurs comme Michel Amiel & Francis Bonnet (2002), Michel Audet & Thierry Sinassamy (2004), Abdelwahab Ait Razouk (2007), Cyrille Boureau, Audrey Metra, & Jean-Marie Peretti (2007), Eric Campoy, Etienne Maclouf, Karim Mazouli & Valérie Neveu (2008) Faycel Benchemam & Géraldine Galindo (2013) et Assya Khiat (2005) ont essayé de définir le concept de gestion des ressources humaines (GRH), qui se rend en premier à l'évolution de la gestion du personnel qui a été dévaloriser, vers la gestion stratégique des ressources humaines (GSRH) (Ait Razouk, 2007), comme l'explique Assya Khiat (2015), la fonction des ressources humaines (FRH) est une fonction figée à l'état chrysalide. A cet effet, les managers reprochent à la fonction des ressources humaines (FRH), de ne pas offrir suffisamment de solution à des problèmes quotidiens, et de ne pas s'adapter au rythme des changements par rapport au développement et la mobilisation des compétences des employés (Ait Razouk, 2007; Belkheiri, 2012; Benchemam & Galindo, 2013).

L'entreprise est confrontée à de nombreuses mutations, qui ont permis une évolution plus rapide de la gestion des ressources humaines (Peretti, 2006), à cet effet, cette dernière est devenue un sujet à la mode (Gazier, 2004), et un levier majeur de compétitivité et de différenciation pour l'entreprise.

La gestion des ressources humaines (GRH) participe à la création de valeurs et au développement des compétences des employés (Peretti, 2007; Emery & Gonin, 2009), par l'approche contingente de la gestion des ressources humaines (GRH), qui permet à l'entreprise d'utiliser des nouvelles logiques, des nouvelles pratiques de gestion, et une reconfiguration de la fonction des ressources humaines (FRH), en faussant ressortir la relation entre les défis, logiques et pratiques (Peretti, 2006). D'après l'auteur Jean-Marie Peretti (2006, p. 01), « *Il n'y a pas de pratiques universelles en matière de gestion des ressources humaines (GRH)* ». Les praticiens dévoilent que les pratiques les plus performantes, sont celles qui sont adaptées aux situations professionnelles (contexte de l'entreprise) pour affronter les défis.

Figure N°01 : Le modèle contingent de la gestion des ressources humaines (GRH).



Source : (Peretti, 2006, p. 02).

Avec l'évolution du concept de gestion des ressources humaines (GRH), qui représente une fonction de gestion au même titre que les fonctions marketing, finance, comptabilité, et de production dont dispose l'entreprise (Ait Razouk, 2007; Dietrich & Pigeyre, 2011). La gestion des ressources humaines est « un ensemble variable de pratique qui vise à aider l'organisation à résoudre avec efficacité, efficience et équité les problèmes associés aux diverses étapes du cycle d'emploi. Ces étapes sont essentiellement celles de la préparation (planification, organisation du travail et conception des postes de travail), du choix des collaborateurs ou « associés » (recrutement, sélection), de l'ajustement entre la qualification requise et les compétences acquises (formation, évaluation du rendement, gestion des carrières) et de la

détermination des conditions de travail (rémunération, reconnaissance, respect des droits, négociations, gestion de la discipline, gestion de la santé et de la sécurité du travail) » (Davister, 2010, p. 288). D'après cette définition, pour étudier la gestion des ressources humaines, nous devons nécessairement nous pencher sur les pratiques et les activités mises en œuvre dans une organisation.

1.3. Les activités de base de la gestion des ressources humaines.

1.3.1. La Gestion Prévisionnelle d'Emploi et des Compétences (GPEC) :

Le succès d'une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC), repose sur son intégration dans la stratégie de l'entreprise (Hindley & Aparisi, 2011), afin qu'elle soit un élément-clé pour identifier et adapter les compétences de ses ressources humaines à ses besoins en formation professionnelle continue (FPC) et aux attentes des employés (Bernier & Grésillon, 2012; Kerlan, 2012). C'est-à-dire, déterminer l'écart entre les effectifs nécessaires et les effectifs disponibles pour occuper les postes au niveau de l'entreprise, et mettre au point des plans d'action (Dejoux, 2008; Amiel & Bonnet, 2002; Amy & Piolat, 2007; Aubret, 2009; Blondin, et al., 2004).

1.3.2. Le recrutement :

Le recrutement est un processus de la gestion des ressources humaines (GRH) parfaitement stratégique (Moreno, 2008; Guerrero, Cerdin, & Roger, 2004; Faure, 2014; Khiat, 2015), son objectif est de rechercher l'acquisition de la main d'œuvre qualifiée et motivée, qui participent au succès social et économique de l'entreprise (Belkheiri, 2012). A cet effet, les directeurs des ressources humaines (DRH) doivent prévoir l'évolution de l'organisation et les répercussions sur les besoins quantitatifs et qualitatifs en ressources humaines (Amiel & Bonnet, 2002; Lacaze & Perrot, 2010; Bernard Malo, 2011).

1.3.3. La rémunération :

De nombreux auteurs ont défini la rémunération au cœur des problématiques de la gestion des ressources humaines (GRH) et du management de la performance (Roman, 2006; Amiel & Bonnet, 2002; Benchemam & Galindo, 2013). A cet effet, la gestion des ressources humaines (GRH) joue un rôle important pour le renforcement de la relation entre la stratégie de l'entreprise et la politique de rémunération pour assurer les contraintes de coûts et générer la performance (Blondin, et al., 2004; Roman, 2010).

1.3.4. Gestion des carrières :

La gestion des carrières est définie par " traditionnelle " (Guerrero, Cerdin, & Roger, 2004), cette activité vise à augmenter l'efficacité générale de l'entreprise par une meilleure utilisation de ses ressources humaines et un accroissement de la motivation de ses employés. L'entreprise cherche à développer l'employabilité et le haut potentiel des ressources humaines pour atteindre des objectifs de l'organisation (Lemire & Gagnon, 2002; Gilbert & Aubret, 2003).

1.3.5. Formation :

La formation fournit des connaissances et des habilités nécessaires pour que l'individu s'adapte mieux à son travail (Blondin , et al., 2004). Les directeurs des ressources humaines (DRH) s'accordent à considérer que la compétence est un atout stratégique pour l'entreprise, qu'il faut s'investir pour le développer (Ait Razouk, 2007; Amy & Piolat, 2007), et la formation est l'un des moyens privilégiés, dans le développement des compétences des employés (Meignant, 2006; Bernier & Grésillon, 2012; Boureau, Metra, & Peretti, 2007; Cadin, Guérin, & Frédérique, 2007).

1.3.6. Evaluation :

Il existe deux types évaluations, premièrement l'évaluation des emplois qui consiste à comparer les exigences pour les différents emplois et à aboutir à leur classification, et deuxièmement l'évaluation de la performance des employés durant une période donnée (Blondin , et al., 2004).

1.4. Les enjeux de la fonction des ressources humaines (GRH).

1.4.1. Les enjeux organisationnels.

1.4.1.1. De nouveau rôle et des acteurs émergents des ressources humaines.

Au cours des années 2000, la gestion des ressources humaines (GRH) est marquée par l'impact du changement de l'environnement de l'entreprise (Peretti, 2006), pour produire de la performance et créer un avantage compétitif (Bahamid, 2013; Benchemam & Galindo, 2013), et cela par la disparition des frontières traditionnelles (géographiques, temporelles, statutaires...etc) de l'entreprise, qui a laissé la place à l'innovation dans des pratiques qui n'étaient pas imaginables, par exemple, les efforts déployés pour améliorer la marque employeur et la gestion de la diversité (Benchemam & Galindo, 2013; Khiat, 2005).

Ainsi, les organisations se construisent autour du client externe, en s'appuyant plus que jamais sur les clients internes, l'objectif de la gestion des ressources humaines (GRH) est la fidélisation des employés et leur motivation (Aubret, Gilbert, & Pigeyre, 1993). Les entreprises par le biais des directions des ressources humaines (DRH) et des managers, tentent d'aider leurs employés à acquérir des savoir-faire pour maîtriser les nouveaux défis (Amy & Piolat, 2007). Les performances collectives des salariés contribuent à l'amélioration des services que la direction des ressources humaines (DRH) produit à l'entreprise et aux individus. Cependant les performances individuelles, sont les compétences qui permettent à chaque personne de tenir sa fonction actuelle avec une efficacité accrue. Ce sont typiquement des compétences qui peuvent être acquises par la formation professionnelle continue (FPC) (Belhadj, Benyahya-Taïbi, Boudaoud, Ferhaoui, Mebarki, & Tahar, 2013).

Le développement des compétences dans la fonction ressources humaines (FRH) va permettre aux employés de s'adapter aux facteurs d'évolution de l'environnement interne et externe de l'entreprise et d'anticiper les changements plutôt que de les subir (Bernier & Grésillon, 2012; Bouziane & Amari, 2019). Il doit aussi permettre de crédibiliser la fonction et d'améliorer l'image des directions des ressources humaines (DRH) en faisant reconnaître ses compétences et leur résultat positif. L'évolution qualitative de métier de la ressource humaine (RH) et leur niveau de qualification, dépend du choix stratégique de l'organisation (Campoy, Maclouf, Mazouli, & Neveu, 2008). Cependant, les besoins en compétences doivent être le plus possible définis par rapport aux objectifs à atteindre et des problèmes à solutionner. C'est la seule façon d'être efficace et d'éviter les gaspillages de former pour former (Blondin, et al., 2004).

1.4.1.2. Le partage de la fonction ressource humaine.

Les entreprises naviguent dans un monde qui exige un changement dans les politiques des ressources humaines, vers une économie ubérisé (Villeval, Rullière, & Malgrange, 2004; Leroux & Lelievre, 2014; Thévenet M. , 2016). L'évolution de la gestion des ressources humaines (GRH) se caractérise simultanément par une plus grande professionnalisation des pratiques et par un plus grand partage des responsabilités entre la fonction ressources humaines et les managers (Besseyre des Horts, 2011; Khiat, 2012), elle s'assure de la cohérence entre la stratégie d'entreprise et les compétences en place (Bendiabdellah, Benabou, & Chelil, 2006). La fonction des ressources humaines (FRH) joue un rôle important dans les organisations, où elle a trouvé une nouvelle légitimité, et elle est devenue créatrice de valeur ajoutée, avec la mise en place d'outil de gestion informatique dans les activités de la fonction des ressources humaines (FRH), permettant de décentraliser la fonction des ressources humaines (FRH), et les salariés eux-mêmes (Added, Dartiguepeyrou, Raffard, & Saloff Coste, 2007). L'étendue du partage de la fonction est en rapport direct avec le degré de décentralisation du pôle ressources humaines, ainsi dans une entreprise fortement décentralisé les managers auront un rôle important dans ce domaine (Belhadj, Benyahya-Taibi, Boudaoud, Ferhaoui, Mebarki, & Tahar, 2013; Benchemam & Galindo, 2013).

En outre, l'objectif spécifique du partage de la fonction ressources humaines (FRH), donne aux directeurs des ressources humaines (DRH) les outils et les moyens pour une gestion des ressources humaines (GRH) de qualité, en impliquant les employés dans la gestion et les responsabiliser, pour assurer une meilleure répartition de l'information, et enfin pour favoriser une meilleure prise en compte des orientations de la politique des ressources humaines (RH) par les manager (Added, Dartiguepeyrou, Raffard, & Saloff Coste, 2007; Aubret, Gilbert, & Pigeyre, 1993; Benchemam & Galindo, 2013; Besseyre des Horts, 2011).

1.4.2. Les nouveaux enjeux de la fonction ressources humaines.

1.4.2.1. Les attentes des employés de la direction des ressources humaines (DRH) :

La fonction ressources humaines (FRH) doit être capable d'évaluer la rentabilité de la direction des ressources humaines (DRH), de plus, elle doit garder le lien avec ses employés et suivre dans la durée les réalisations des objectifs de la direction des ressources humaines (DRH) avec la volonté de l'améliorer en continu, en adoptant cette démarche, la direction des ressources humaines (DRH) améliorera la satisfaction de ses employés (Wils, Labelle, Guérin, & Le Louarn, 1999).

1.4.2.2. Adopter un marketing ressources humaines.

Le marketing des ressources humaines (MRH) consiste à appliquer la logique et les techniques du marketing et de la communication, pour développer l'approche de la relation employé et entreprise, qui consiste à considérer les employés comme des clients, et à mettre en avant les valeurs et les initiatives liées à la compétence. A cet effet, les techniques issues du marketing vont permettre aux directions des ressources humaines (DRH) d'attirer des candidats, les recruter et bien les intégrer, de fidéliser les collaborateurs clés (en termes d'implication et de potentiel), de créer ou redynamiser la motivation autour du projet d'entreprise, d'orchestrer et d'accompagner le changement et de repositionner leur propre action et de faire connaître leur savoir-faire auprès des collaborateurs.

1.4.2.3. Utiliser les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) :

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) deviennent incontournables avec leurs nouvelles règles de jeu qui ont bouleversé les pratiques au sein des entreprises où les processus d'organisation, d'animation et de contrôle, se trouvent aujourd'hui sous leur empire direct (Benziane, Khiat, Semaoune, & Azzemou, 2015; Bendiabdellah, Benabou, & Chelil, 2006; Peretti, 2006) pour faciliter l'accès à l'information de qualité en temps réel (Dietrich, 2010). L'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) dans la fonction des ressources humaines (FRH), a transformé les processus de la gestion des ressources humaines (GRH) par des supports dans les démarches de partage des connaissances, de capitalisation des savoirs et de diffusion des méthodes de travail (Khiat, 2005; Khiat, 2009; Bendiabdellah, Benabou, & Chelil, 2006).

1.4.2.4. Le Directeur des Ressources Humaines : un ambassadeur de la responsabilité sociale de l'entreprise (RSE).

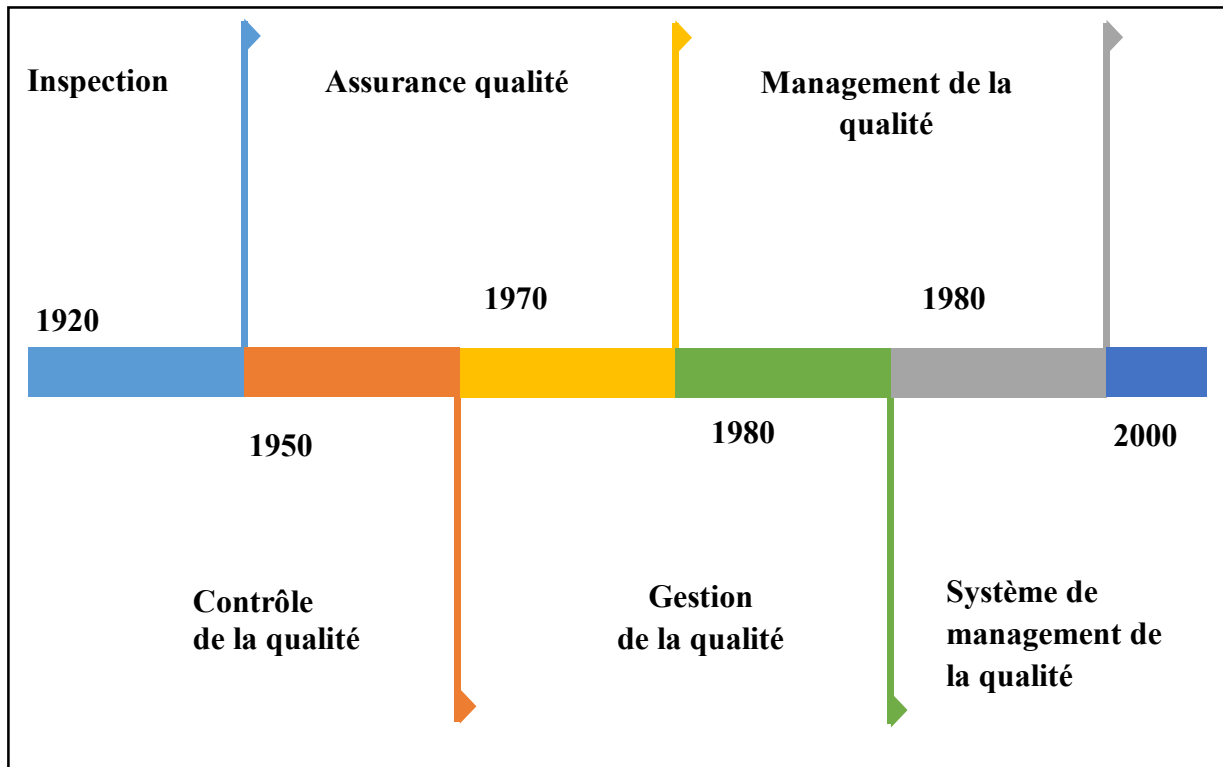
D'après les deux auteurs Anne Peeters (2007) et Assya Khiat (2012), le développement d'une politique de la responsabilité sociale des entreprises (RSE) au sein d'une organisation nécessite également la mise en place d'un plan d'action permettant de respecter le bien-être des employés (Semaoune, Brahami, & Khiat, 2015). A cet effet, la dimension de la responsabilité sociale des entreprises (RSE) aura un impact positif et considérable sur la fonction ressources humaines (FRH), le renforcement des parties prenantes va développer de nouvelles logiques de gestion et de nouveaux outils pour la gestion des ressources humaines (GRH) (Semaoune, Brahami, & Khiat, 2015).

1.4.2.5. Les ressources humaines et le management de la qualité :

Les directions des ressources humaines (DRH) appliquent les principes du management de la qualité International Organization for Standardization ISO 9001, c'est-à-dire qu'ils vont s'assurer que l'efficacité de la fonction des ressources humaines (FRH) est durable, et orientée vers une satisfaction client dans la mesure où la direction des ressources humaines (DRH) devient prestataire de service (Added, Dartiguepeyrou, Raffard, & Saloff Coste, 2007; Belhadj, Benyahya-Taibi, Boudaoud, Ferhaoui, Mebarki, & Tahar, 2013; Belkheiri, 2012; Khiat, 2005). La démarche du management de la qualité pourra s'effectuer sur tous les processus de la gestion des ressources humaines (GRH) pour mesurer la performance de la fonction ressources humaines (FRH).

Le système de management de la qualité ISO 9001, est un mode de management centré sur la qualité, basé sur la participation de tous et visant au succès de tout organisme par la satisfaction des clients tout en gagnant en efficacité (Boéri, 2003).

Figure N°02 : La démarche qualité entre d’hier à aujourd’hui.



Source : Elaborer par nos soins.

L’ISO 9004 version 2015 exigent de mesurer le management de l’implication des employés dans la mise en place de cette démarche. Tout d’abord le rôle des directeurs des ressources humaines (DRH) est d’assurer l’engagement des employés, ensuite identifier les formes de fidélisation de ses dernier, et enfin la présence d’un leadership au sien de l’organisation (Blondin , et al., 2004). Le management de la qualité des ressources humaines (RH) doit commencer par le management des compétences, qui se réfère à un référentiel de compétence, emploi et formation qui sont primordiale, suivant une politique de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) pour réaliser des actions de soutien à la démarche.

La question qui se pose, pourquoi la norme ISO 9001 : 2015 ? La réponse est simple, premièrement pour faire face au contexte socio-économique actuel, améliorer la qualité des produits-services et réduire les coûts de non-conformité et de non qualité. Deuxièmement, accéder à de nouveaux marchés pour améliorer la satisfaction des clients et savoir les écouter, et réduire les risques et saisir les opportunités.

1.4.2.6. Le rôle stratégique de la direction des ressources humaines :

L'auteurs Abdelwahab Ait Razouk (2007), Edgard Added, Carine Dartiguepeyrou, Wilfrid Raffard et Michel Saloff Coste (2007), Idir Bahamid (2013), Abdelbaki Belhadj, Ghalia Benyahya-Taibi, Souhila Boudaoud, Mustapha Ferhaoui, Malik Mebarki et Tahar Laradj (2013), Omar Belkheiri (2012), Faycel Benchemam et Géraldine Galindo (2013), Louise Blondin, Lakhdar Sekiou, Bruno Fabi, Mohammed Bayad, Jean-Marie Peretti, David Alis et Françoise Chevalier (2004), pensent que la gestion stratégique des ressources humaines (GSRH) s'inscrit dans un environnement économique marqué par l'émergence de nouvelles contraintes (mutations). La gestion des ressources humaines représente un élément stratégique, qui placent l'homme au cœur de la stratégie de l'entreprise (Wils, Labelle, Guérin, & Le Louarn, 1999), ont bénéficiés d'un avantage compétitif décisif (Emery & Gonin, 2009), et une capacité organisationnelle qui s'intègre à une démarche de gestion stratégique globale de l'entreprise, et une logistique de soutien en comportant de multiples aspects (Fernandez, 2013; Audet & Sinassamy, 2004). Cependant, les directeurs des ressources humaines (DRH) doivent avoir une vision stratégique des pratiques de gestion des ressources humaines (GRH), et s'interroger sur le potentiel d'évolution et l'influence de leurs actions (Thévenet, Dejoux, Marbot, Normand, & Bender, 2009). L'objectif majeur de la fonction des ressources humaines contribue à favoriser le développement des compétences, (Campoy, Maclouf, Mazouli, & Neveu, 2008; Thévenet, Dejoux, Marbot, Normand, & Bender, 2009), par le baie de la formation professionnelle continue (FPC), qui est considéré comme un moyen d'ajustement entre les besoins de l'entreprise et les attentes des employés (Thévenet, Dejoux, Marbot, Normand, & Bender, 2009), en termes quantitatifs (effectifs) que qualitatifs (compétences) (Peretti, 2006),

SECTION II : QUAND LA FORMATION DEVIENT UN ENJEU STRATEGIQUE POUR L'ENTREPRISE ?

2.1. Etat de l'art sur la formation professionnelle continue (FPC).

2.1.1. Cadre conceptuel sur la formation professionnelle continue (FPC)

La formation et le développement des ressources humaines (DRH) ne sont pas des phénomènes nouveaux. Les artisans de métier de l'époque médiévale, prenaient soin de choisir et d'entraîner correctement leurs apprentis, l'évolution des métiers voit ensuite le jour par l'encadrement et la transmission des compétences entre maîtrise et apprentis (Rivard & Lauzier, 2013; Le Boterf G. , 2002). Ensuite, une rupture c'est produit au début du vingtième siècle, alors que la révolution industrielle et le taylorisme provoquent de profondes transformations des milieux de travail, par la simplification des règlements et des procédés de travail, la fragmentation des rôles et des responsabilités des directeur des ressources humaines (DRH), ainsi que la recherche des nouvelles méthodes de travail idéales dans la réalisation des tâches (Boureau, Metra, & Peretti, 2007; Boudabbous, 2007).

Aujourd'hui, la complexification des emplois, la rapidité de l'émergence des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) (Dietrich, 2010; Peretti J. M., 2006; Benchemam & Galindo, 2013), et la mondialisation des marchés ont fait en sorte d'accroître à nouveau l'importance et la pertinence de la formation professionnelle continue (FPC) et du développement des ressources humaines (DRH) pour les organisations (Belhadj, Benyahya-Taibi, Boudaoud, Ferhaoui, Mebarki, & Tahar, 2013), afin d'amener les entreprises à investir en formation professionnelle continue (FPC). Il s'agit là d'un exemple de mécanisme de régulation permettant de s'assurer que l'importance de la formation ne s'inscrive pas seulement dans les discours des directeurs des ressources humaines (DRH), mais qu'elle se traduise par des actions concrètes permettant d'accroître les compétences des travailleurs et celles de l'organisation. D'après Jean-Marie Peretti (2007), qui explique dans sa définition que l'excellence des organisations, leur compétitivité, la satisfaction et la fidélisation de leurs employés sont de plus en plus liées à la compétence et l'employabilité des hommes et à leur capacité d'innover au sien de l'organisation, et d'investir dans l'intelligence et dans l'apprentissage, sont des sources principales de création de valeur.

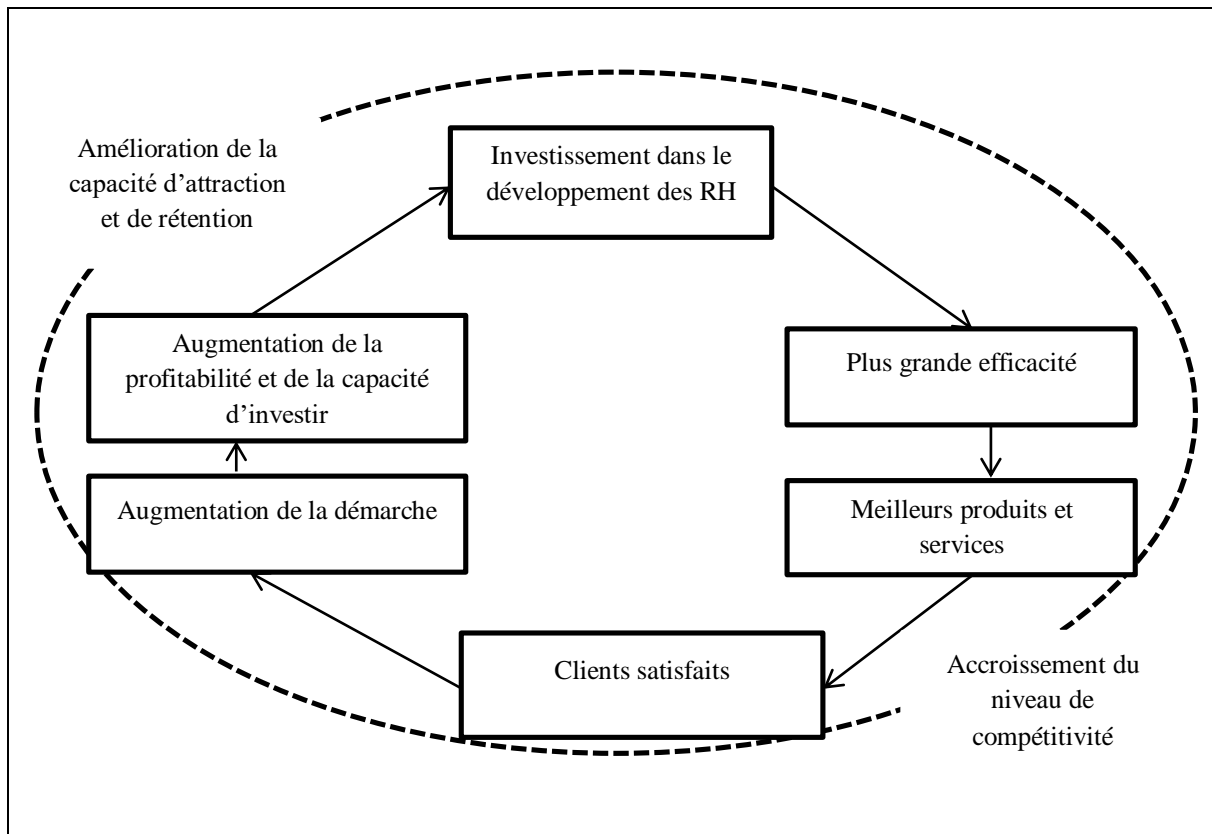
A cet égard, l'auteur Philippe Vial (1995), a peut résumer la formation en deux tendances :
Premièrement, la formation coût social, consiste à considérer la formation professionnelle continue (FPC) comme une dépense fiscale et sociale par l'entreprise, sans forcément en attendre un retour d'investissement, elle fait partie des charges à payer pour maintenir la ressource humaine (RH) en adéquation avec la production qui lui est demandée.

Deuxièmement, la formation investissement, consiste à considérer la formation professionnelle continue (FPC) comme un outil de gestion nécessaire à l'accompagnement des changements dans l'entreprise (Soyer & Faisandier, 2007; Hosdey & Rogister, 2009).

Dans ce principe, l'entreprise s'engage dans la formation professionnelle continue (FPC) de qualité, pour avoir des qualifications et des compétences selon son environnement changeant (Peretti J. M., 2006; Benchemam & Galindo, 2013). Cette prise de conscience et cette lucidité doivent cependant se conjuguer en termes de capacité d'adaptation permanente et de flexibilité (Boudabbous, 2007). C'est depuis 1980, que la formation demeure dans une logique de compétence (Cadin, Guérin, & Frédérique, 2007; Benchemam & Galindo, 2013) et d'investissement pour le renforcement des ressources humaines (RH).

Les auteurs Loic Cadin, Francis Guérin et Frédérique Pigeyre (2007), soulignent que le discours de la formation professionnelle continue (FPC) comme investissement a des origines anciennes, mais une problématique toujours actuelle, cette démarche garantie des réflexions sur la formation professionnelle continue (Cohen-Haegel, 2010; Dietrich, 2010). Cependant, la formation professionnelle continue (FPC) est considérée comme un atout stratégique de développement de compétence et de l'organisation, et un ensemble d'activités planifiées visant à influencer le processus d'acquisition des tics, des habilités et des attitudes, et ce, afin d'accroître l'efficacité des employés, et de l'organisation (Benoit, Déchamps, Fournier, Kerfanto, Mathieu, & Rives, 2005; Emtir & Tahar, 2014).

Figure N°03 : Le cercle vertueux du développement des ressources humaines.



Source : (Rivard & Lauzier, 2013, p. 18).

La figure N° 02 cité par les auteurs Patrick Rivard et Martin Lauzier (2013, p. 08) explique que la formation professionnelle continue (FPC) est une fonction importante pour l'entreprise, et l'approche économique de cette dernière s'exprime principalement par la notion que la formation professionnelle « est un investissement dans le capital humain qui permet de perfectionner le niveau de performance de l'entreprise et d'améliorer son positionnement stratégique » (Benraouar, 2010, p. 177). En effet, les auteurs Loïc Cadin, Francis Guérin et Frédérique Pigeyre (2007), donnent une définition plus claire sur la formation pour devenir un investissement, lorsque la formation devient un moyen, et non plus une fin en soi, avec des résultats positifs, selon les objectifs de la formation, qui répond au service de la stratégie de l'entreprise à moyen terme.

2.1.2. Les objectifs de la formation professionnelle continue (FPC).

L'auteur Boudabbous Samir (2007, p. 10), définit les objectifs de la formation que « *ce sont à la fois des motifs économiques, des raisons sociales et des considérations personnelles qui justifient l'importance de la formation dans les entreprises, sa mise en place et sa généralisation* ». Les objectifs de la formation professionnelle continue (FPC) se résume selon l'auteur, en problèmes de formation issues d'un triple besoin. Premièrement la satisfaction, l'intégration et la motivation des employés, par la formation professionnelle continue (FPC) qui contribue au suivi de la carrière des employés dans l'entreprise, ou une promotion à un emploi plus qualifié (gestion de carrière, évaluation, mobilité, employabilité). Deuxièmement l'amélioration de la productivité des employés afin de maintenir et d'améliorer la compétitivité de l'entreprise face à la concurrence. Et enfin l'adaptation des employés aux évolutions des modes d'organisation, des techniques, des méthodes de travail.

D'après les auteurs Benchemam Faycel & Galindo Géraldine (2013), on distingue trois périodes d'objectifs de la formation professionnelle continue (FPC) :

2.1.2.1.Objectifs à court terme :

La formation permet à court terme d'analyser la situation existante, en visant le développement individuel et collectif dans un but d'amélioration des performances des employés au sein de l'entreprise, ainsi que d'assurer l'insertion des nouveaux embauchés, on parle dans ce cas de formation de perfectionnement, ce type de formation apparaît lorsqu'un point faible est détecté chez l'employé dans la maîtrise d'une compétence nécessaire à l'exercice de son métier durant son évaluation annuelle.

2.1.2.2.Objectifs à moyen terme :

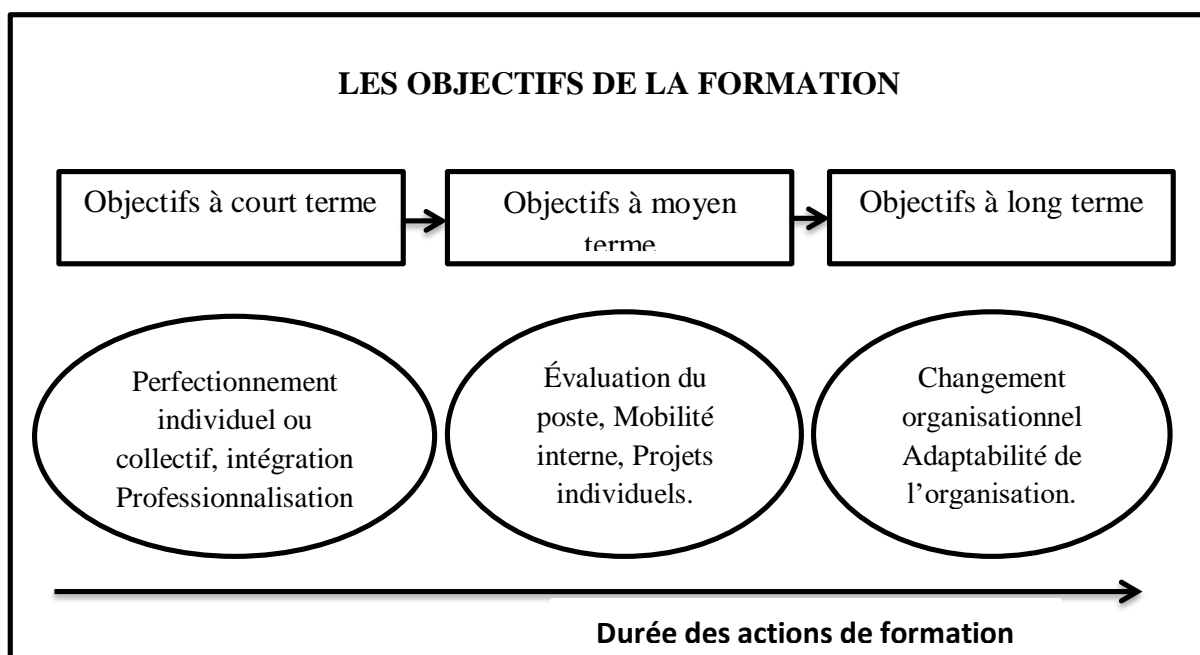
La formation permet d'accompagner et de faciliter les évolutions et les changements par sa contribution, à la réussite d'un investissement, et à l'optimisation des flux promotionnels. Le rôle principal de la formation à court terme est de développer les potentiels des employés, et faire le suivie de la gestion des carrières ainsi qu'à la réalisation de projets professionnels individuels.

2.1.2.3. Objectifs à long terme :

La formation à long terme vise à préparer l'avenir en accompagnant les changements organisationnels, en développant l'adaptabilité des employés et en prévenant les risques d'inadaptation. L'objectif général de la formation à long terme est d'accompagner la trajectoire d'un salarié dans les étapes clés de sa carrière dans l'entreprise (Benchemam & Galindo, 2013). La formation est une obligation légale pour toutes les entreprises, mais c'est avant tout une nécessité pour rester compétitif (Boureau, Metra, & Peretti, 2007).

La législation du travail prévoit la possibilité de faire réaliser aux employés des bilans de compétences, à leur initiative ou à celle des directeurs des ressources humaines (DRH), pour réaliser des formations de qualité, selon les objectifs stratégiques de l'entreprise à court terme, moyen terme et long terme. La figure suivante résume les objectifs de la formation professionnelle continue en trois (03) périodes.

Figure N°04 : Les objectifs de la formation professionnelle continue (FPC).



Source: (Benchemam & Galindo, 2013, p. 156).

La formation apparaît évidemment comme un élément important pour accompagner la promotion d'un employé, pour une mobilité interne ou externe, individuelle ou collective. Dans le cas de la mobilité professionnelle interne que ce soit de façon collective ou individuelle, elle peut être aussi facilitée par la formation.

2.1.3. Les actions de la formation

Les actions de formation doivent se dérouler conformément à un programme établi en fonction des objectifs préalablement définis.

2.1.3.1. Les actions d'adaptation et de développement des compétences des employés :

Elles ont pour but de favoriser l'adaptation des employés au poste de travail, et à l'évolution des métiers (Parmentier, 2008), cette adaptation constitue une obligation qui s'impose au directeurs des ressources humaines (DRH), pour développer les compétences de ses employés (Cadin, Guérin, & Frédérique, 2007; Benchemam & Galindo, 2013; Cohen-Haegel, 2010).

2.1.3.2. Les actions de promotion :

Elle correspond aux actions de formation ayant pour objet le développement des compétences des employés, pour acquérir une qualification plus élevée (Benchemam & Galindo, 2013; Parmentier, 2008).

2.1.3.3. Les actions de prévention :

Ce sont les actions liées à l'évolution des emplois (Cadin, Guérin, & Frédérique, 2007), et qui réduit les risques d'inadaptation de qualification à l'évolution des techniques, des méthodes et des structures de l'entreprise (Benchemam & Galindo, 2013; Parmentier, 2008).

2.1.3.4. Les actions de perfectionnement :

Il s'agit des actions de formation qui visent à une adaptation permanentes des employés sur l'évolution technique et technologique, et un suivi continu du niveau des connaissances de l'employé, pour développer ses compétences professionnelle (Parmentier, 2008).

Les auteurs Faycel Benchemam & Géraldine Galindo (2013), développent trois actions de formation complémentaire, tout d'abord, les actions de conversion, leurs objectifs est de permettre aux employés, d'accéder à des emplois exigeant une qualification différentes ou une nouvelle activité professionnelle. Ensuite, les actions permettant de réaliser un bilan de compétence, qui aide les directeurs des ressources humaines (DRH) d'analyser les compétences professionnelle et personnelle des employés, en vue de définir un projet de formation. Et enfin, les actions permettant aux employés de faire valider les acquis de leur expérience, pour acquérir un diplôme (Drugmand & Mattio, 2015).

2.1.4. Les différents types de la formation professionnelle continue (FPC).

On peut présenter les différents moyens de se former en entreprise en distinguant les actions de formation à l'initiative des directeurs des ressources humaines (DRH) et celles à l'initiative des employés.

2.1.4.1. Congé individuel de formation (CIF) :

C'est un droit qui permet à tout employés de s'absenter de son entreprise pour suivre à son initiative une formation de son choix, pour déposer une demande de congé individuel de formation (CIF), le salarié doit remplir deux conditions, avoir une ancienneté dans l'entreprise, peu importe la nature du contrat et respecter le (délai de franchise) depuis le dernier stage effectué en congé individuel de formation (CIF), la durée du 1^{er} CIF exprimée en heures divisée par (12) donne un délai de franchise exprimée en mois.

2.1.4.2. Congé de formation des jeunes travailleurs :

Un jeune de moins de (25) ans ayant au moins trois mois de présence (non titulaire d'un diplôme professionnel) peut demander un congé de formation.

2.1.4.3. Congé d'enseignement et de recherche :

Un employé ayant au moins deux ans d'ancienneté peut bénéficier du congé d'enseignement et de recherche, non rémunéré d'un an à temps plein ou de (18) heures par mois à temps partiel au maximum, pour dispenser un enseignement technologique ou professionnel ou se livrer à une activité de recherche et d'innovation.

2.1.4.4. Congé d'examen :

Ce congé d'examen est obtenu dans la limite de (24h/an) pour préparer et passer un examen en vue de l'obtention d'un diplôme homologué.

2.1.4.5. Le Co-investissement formation :

Depuis 1992, l'employé peut être amené à contribuer financièrement à sa formation pour améliorer ses compétences personnelles, en acceptant de se former durant son temps libre.

Selon Claude Lévy-Leboyer (2009), il y a trois (03) étapes qui concrétisent l'évolution du concept de compétence dans le processus de formation :

2.1.4.6. Le lancement de la VAE (Validation des Acquis de l'expérience).

Renforcée en 2002, la validation des acquis met en relief le rôle de l'expérience, comme le seul moyen d'acquérir des compétences non reconnue par un diplôme (Drugmand & Mattio, 2015). Les directeurs des ressources humaines (DRH) ont pour rôle d'identifier les qualifications de l'employé et ses compétences acquis dans le terrain pour y en faire état (VAE), et pour que l'organisation puisse les utiliser (Lévy-Leboyer, 2009; Hosdey & Rogister, 2009).

2.1.4.7. Le congé de bilan de compétence :

Le congé de bilan de compétence permet d'analyser les compétences professionnelles et personnelles, les aptitudes et motivations de l'employé, pour définir son projet professionnel ou un projet de formation. Le bilan de compétence se divise en trois (03) phases.

Une phase préliminaire où l'employé définit et analyse la nature de ses besoins. En suite une phase d'investigation qui est réalisé par les directeurs des ressources humaines (DRH) on analysant les motivations et l'intérêt professionnel et personnel de l'employé, après on identifiant les compétences et les aptitudes pour déterminer les possibilités d'évolution professionnelles. Et enfin, une phase de conclusion, cette dernière permet de prendre connaissance des résultats du bilan de compétence de l'employé, et de planifier les étapes de mise en œuvre de son projet professionnel.

2.1.5. Finalité de la formation professionnelle continue (FPC).

2.1.5.1. Développement du professionnalisme.

La formation professionnelle continue (FPC) est considérée comme un moyen destiné à atteindre un objectif stratégique pour l'entreprise, et non comme une fin en soi (Benchemam & Galindo, 2013), elle constitue un investissement qui doit porter ses fruits en améliorant la qualification des employés en les rendant plus performants à leur poste de travail (qualification et comportement). La formation professionnelle continue (FPC) aide à préparer les employés à occuper des nouveaux postes afin que l'entreprise puisse disposer des hommes qu'il faut moment où il faut.

Le développement du professionnalisme demeure dans une logique de mise en adéquation continue entre les exigences de poste, le comportement et la qualification de l'employé (Mullenbach-Servayre, 2009), pour Les employés de haut potentiel doivent être formés dans les différents métiers de base de l'entreprise et dans les domaines stratégiques (Hosdey & Rogister, 2009).

2.1.5.2. Ouverture sur l'extérieur et veille technologique

La formation professionnelle continue (FPC) doit être ouverte en permanence sur l'extérieur en étant à l'écoute de toutes les innovations et expériences diverses réalisées dans le pays et dans le monde sur le domaine de la nouvelles technologie de l'information et de la communication (NTIC) (Benraouar, 2010). A cet effet, l'entreprise doit entretenir des relations privilégiées qui doivent être établies avec les universités, les établissements de formation et de recherche, et avec les entreprises du même secteur d'activité.

2.1.5.3. Transfert de technologie

D'après D,Benabou & S,Benadiabdellah (2012) « *les TIC forment un levier indispensable à l'émergence des pratiques du management de connaissances et aux possibilités de développement des compétences individuelles et collectives* », a cet effet, l'entreprise doit développer et améliorer des actions de formation favorisant un transfert de technologie d'information et de la communication (NTIC) au employés pour suivre les nouvelles mutations (Peretti J. M., 2006).

2.1.5.4. Développement d'une culture d'entreprise

Les directeurs des ressources humaines (DRH) doivent mettre des actions de formation spécifiques pour les employés en vue de leurs permettent le renforcement de la culture de leur entreprise (Peretti J. M., 2006). La généralisation de règle, de norme, de pratique et de comportement favorisant la constitution d'un patrimoine homogène de valeur susceptible de renforcer la cohésion de groupe de travail, pour développer le sentiment d'appartenance à l'entreprise et faciliter les changements (Cadin, Guérin, & Frédérique, 2007).

2.2. La formation, un enjeu stratégique pour l'entreprise

2.2.1. Le système de formation professionnelle continue (FPC) dans l'entreprise.

La fonction formation a été longtemps réalisée dans une logique réactive, soit en réponse à des besoins organisationnels ou à des impératifs techniques. La formation est devenue un enjeu stratégique pour l'entreprise (Benchemam & Galindo, 2013), et la recherche de la performance et de l'excellence ne peut plus se faire uniquement à partir des seuls points de vue technique et économique. Cependant, on l'entend dans les discours des directeurs d'entreprise, l'être humain est un élément-clé du succès des organisations et doit donc reprendre la place dont 'il lui revient ! La cohérence entre les différentes actions de gestion des ressources humaines (GRH) est essentielle pour assurer une direction claire et un engagement de la part de l'employé, pour occuper une place de premier plan au sein de l'organisation.

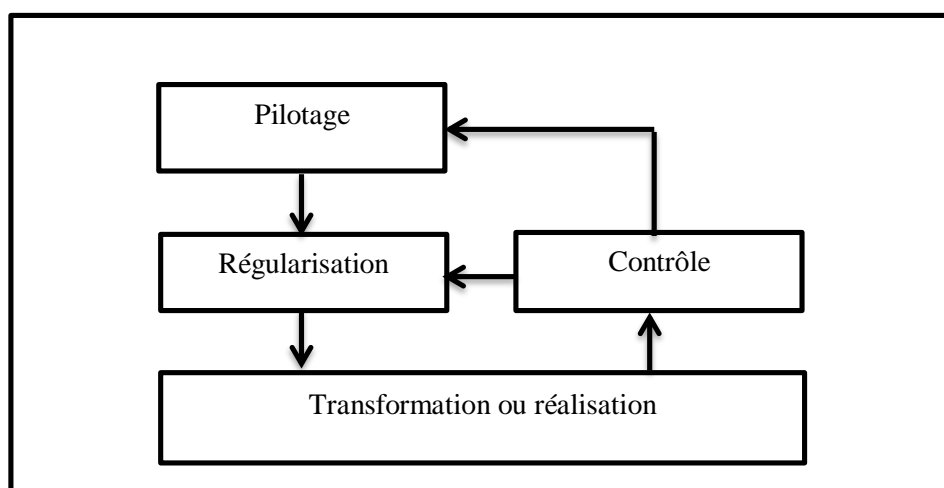
La formation doit être la préoccupation des directeurs des ressources humaines (DRH) et doit être considérée dans une perspective dite stratégique (Rivard & Lauzier, 2013), il nous semble donc essentiel de s'interroger sur la façon dont on peut faire évaluer le système de formation qui ne semble pas répondre aux enjeux et aux limites de la formation tout au long de la vie (Brémaud, 2010). Nous allons donc essayer de montrer à travers cet extrait qu'il s'agit bien de se référer aux attentes des entreprises et des personnes (Kerlan, 2012). D'après un témoignage d'un responsable d'une entreprise, cité dans l'ouvrage de (Kerlan, 2012, p. 220) « *...Notre système de formation n'est pas en mesure de répondre aux enjeux de la formation tout au long de la vie, c'est-à-dire aux attentes de l'économie et des personnes. La préoccupation de meilleurs parcours professionnels, avec l'anticipation des ruptures ou, quand elles ne peuvent être évitées, un retour rapide à l'emploi, doit conduire à adapter notre système de formation. Les trajectoires professionnelles doivent être sécurisées de façon à ce que la mobilité, aujourd'hui dans le contexte des mutations économiques inévitables et des bouleversements démographiques, puisse être favorisée, choisie par les personnes et soit profitable pour*

l'entreprises ». Pour comprendre cette complexité, l'analyse du contexte nous semble indispensable pour les directeurs des ressources humaines (DRH), qui doivent prendre en compte les changements de leur environnement économique, social, technique, juridique, démographique, et les conditions qui peuvent leur permettre de maintenir un climat social satisfaisant (Kerlan, 2012).

D'après Jacques Soyer (2003), avant toute construction d'un système de formation, il est souhaitable d'effectuer une phase préparatoire ou exploratoire, suivant des étapes essentielles d'un système de formation est de préciser certains points de la politique sociale de l'entreprise, faire ressortir les grands objectifs de la politique formation de l'entreprise, et mettre en place une structure de pilotage du système formation de l'entreprise.

Le schéma suivant explique clairement les fonctions du système de formation :

Figure N° 05 : L'analyse modulaire de système.



Source : (Soyer J. , 2003, p. 260).

Comme tout système autonome, le système de formation comporte quatre fonctions :

- **La fonction de pilotage**, cette fonction assure le maintien du système en adéquation avec l'environnement de l'entreprise, elle anticipe le rôle de prévention pour améliorer les compétences des employés et minimiser les coûts de la formation.
- **La fonction de contrôle** a pour opération de rassembler et de transmettre toutes les informations nécessaires sur le système de formation, au pilote et au directeur des ressources humaines (DRH), pour transmettre les écarts constatés aux responsables.

-
- **La fonction de régulation** est chargée d'assurer la programmation des actions de formation. Donc la fonction de régulation va s'occuper de la gestion des réalisations de la formation dans le cadre des finalités définies au préalable, et en suivant les indicateurs de fonctionnement résultant de la fonction de contrôle.
 - **La fonction de réalisation (ou de transformation)** consiste à transformer les entrées en sorties après leur avoir appliqué une plus - value. Elle réalise aussi correctement les actions de formation prévues au plan de formation, mais également toutes les phases de réalisation comme le recueil des besoins, la construction du plan, ...etc.

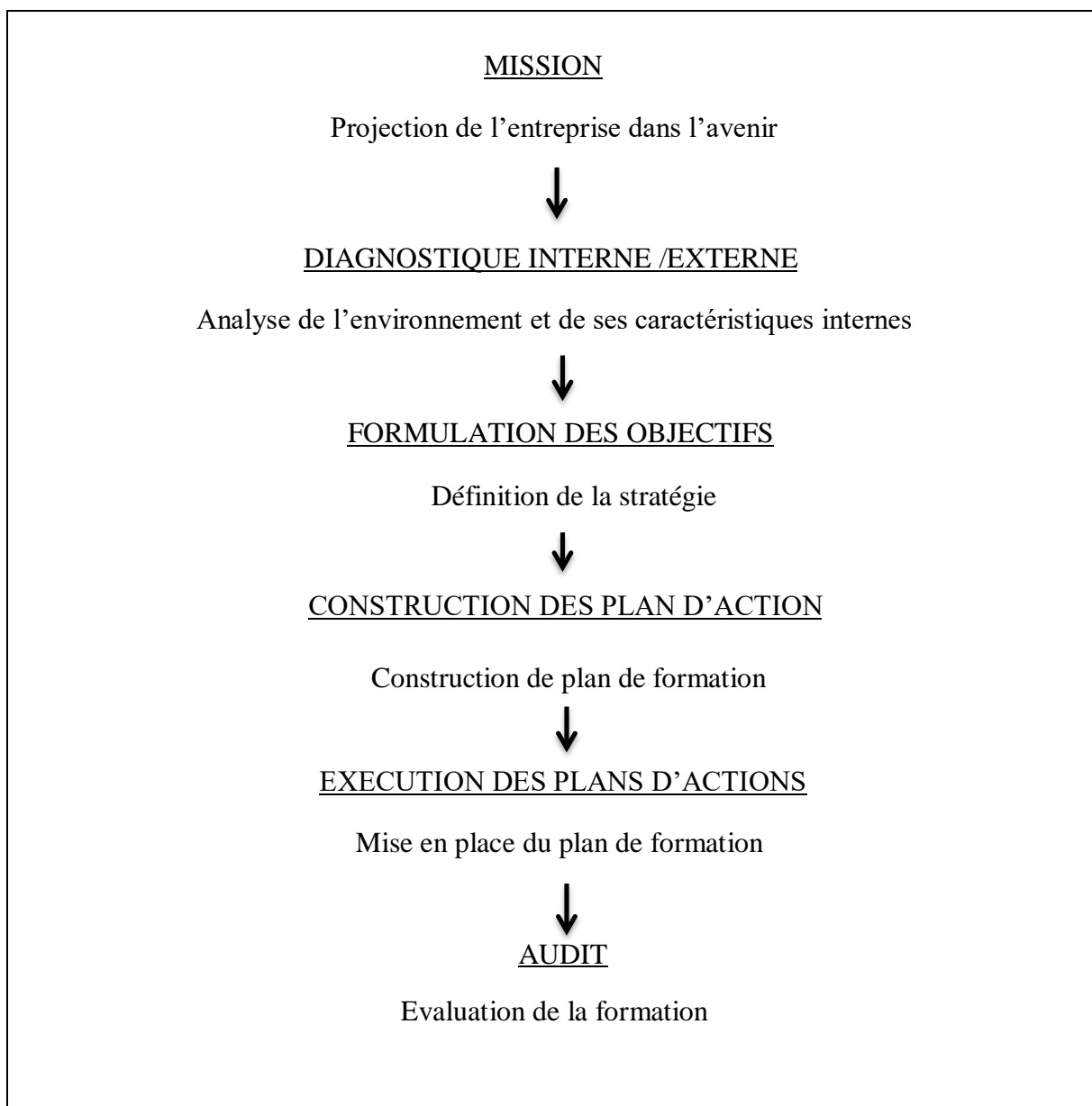
Dans les entreprises, la responsabilité première de la gestion des employés compétent revient habituellement au service de la gestion des ressources humaines (GRH), sur le plan technique, cette responsabilité exige la gestion du processus de formation et de développement des compétences, ce que l'on pourrait aussi nommer le processus de formation (Rivard & Lauzier, 2013). Le processus de formation implique notamment des activités d'analyse, de planification, de conception, de livraison, d'évaluation et de suivi (Ardouin T. , 2003; Benchemam & Galindo, 2013).

2.2.2. L'approche stratégique de la fonction formation

Les efforts financiers ne cessent pas d'augmenter, les formations sont de plus en plus diversifiées et les entreprises cherchent à rentabiliser et mesurer l'efficacité de la formation. On peut alors s'interroger sur le caractère stratégique de la fonction formation puisqu'elle est un moyen d'accroître les performances de l'entreprise, sa rentabilité, les compétences de ses salariés.

On peut synthétiser l'approche stratégique de la formation à travers un schéma suivant :

Figure N°06 : L'approche stratégique de la formation.



Source : Elaborer par nos soins.

La fonction formation prend une place importante dans la politique de la gestion des ressources humaines (GRH) car elle doit répondre à plusieurs préoccupations interne et externe de l'entreprise, et l'adoption d'une perspective stratégique implique que la formation s'inscrit, tout d'abord et avant tout, comme une approche intégrée au développement de l'organisation et l'amélioration continue dans l'entreprise.

Le point de départ n'est pas le sujet de la formation en soi, mais plutôt le chargement des activités de développement des ressources humaines (DRH). Le tableau présente les distinctions entre les perspectives traditionnelles et stratégiques de la formation.

Tableau N°02 : Distinction entre les perspectives traditionnelle et stratégique de la formation.

Bases distinctives	Perspective traditionnelle	Perspective stratégique
Source des besoins identifiés	Une nouvelle pratique adoptée par la direction. L'individu et son poste ou une tâche précise.	Les orientations de l'organisation, les objectifs de performance et le niveau de rendement existant Les tâches et les processus de travail.
Personnes concernées	Participants et formateur	Tous les acteurs impliqués (direction générale, formateur, participants, supérieur immédiat, pairs, clients, fournisseurs, ...)
Sous la responsabilité	Des fonctions-conseils (habituellement la direction des ressources humaines).	Des fonctions-conseils et des opérations (les gestionnaires et les employés concernés).
Conception	Inspirée de programmes formels et calquée sur le modèle scolaire.	Tirée de l'expérience des participants et suivant une approche andragogique.
Méthodes et techniques d'engagement privilégiées	Formation « sur le tas » sessions publiques standardisées.	Formation sur mesure. Méthodes hybrides et adaptées aux types de savoir à enseigner.
Evaluation	Satisfaction du participant à l'égard de la formation. Evaluation des apprentissages faite par le formateur.	Evaluation du transfert des acquis par le gestionnaire. Mesure des effets sur l'organisation.

Source : (Rivard & Lauzier, 2013, p. 22).

Ces quelques bases distinctives illustrent bien pourquoi la formation ne peut être considérée comme une action détachée des activités de la gestion des ressources humaines (GRH). Celle-ci doit être en étroite relation avec l'environnement organisationnel et implique un ensemble de moyen, tant formel qu'informel, permettant l'atteinte des objectifs de l'entreprise.

La fonction stratégique de la formation se décline par son inscription dans l'élaboration du projet d'entreprise, elle ouvre sur une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) qui prennent en compte les évolutions des métiers. La fonction stratégique de la formation comporte aussi la nécessité d'une démarche d'audit et d'ingénierie dans l'élaboration du plan de formation. Comme tout processus qui veut aboutir à des résultats sensibles, il lui faut s'adjoindre une démarche d'analyse simultanée et rétro prospective et même prospective. Le processus de formation doit continuellement se remettre en cause.

2.1.1. Position et enjeux de la formation professionnelle continue (FPC).

Les enjeux de la formation sont importants, ils doivent être considérés comme un investissement humain (Boudabbous, 2007; Benraouar, 2010; Belhadj, Benyahya-Taibi, Boudaoud, Ferhaoui, Mebarki, & Tahar, 2013), un facteur clé de compétitivité et une réponse aux attentes des salariés et aux besoins de l'entreprise (Benchemam & Galindo, 2013)

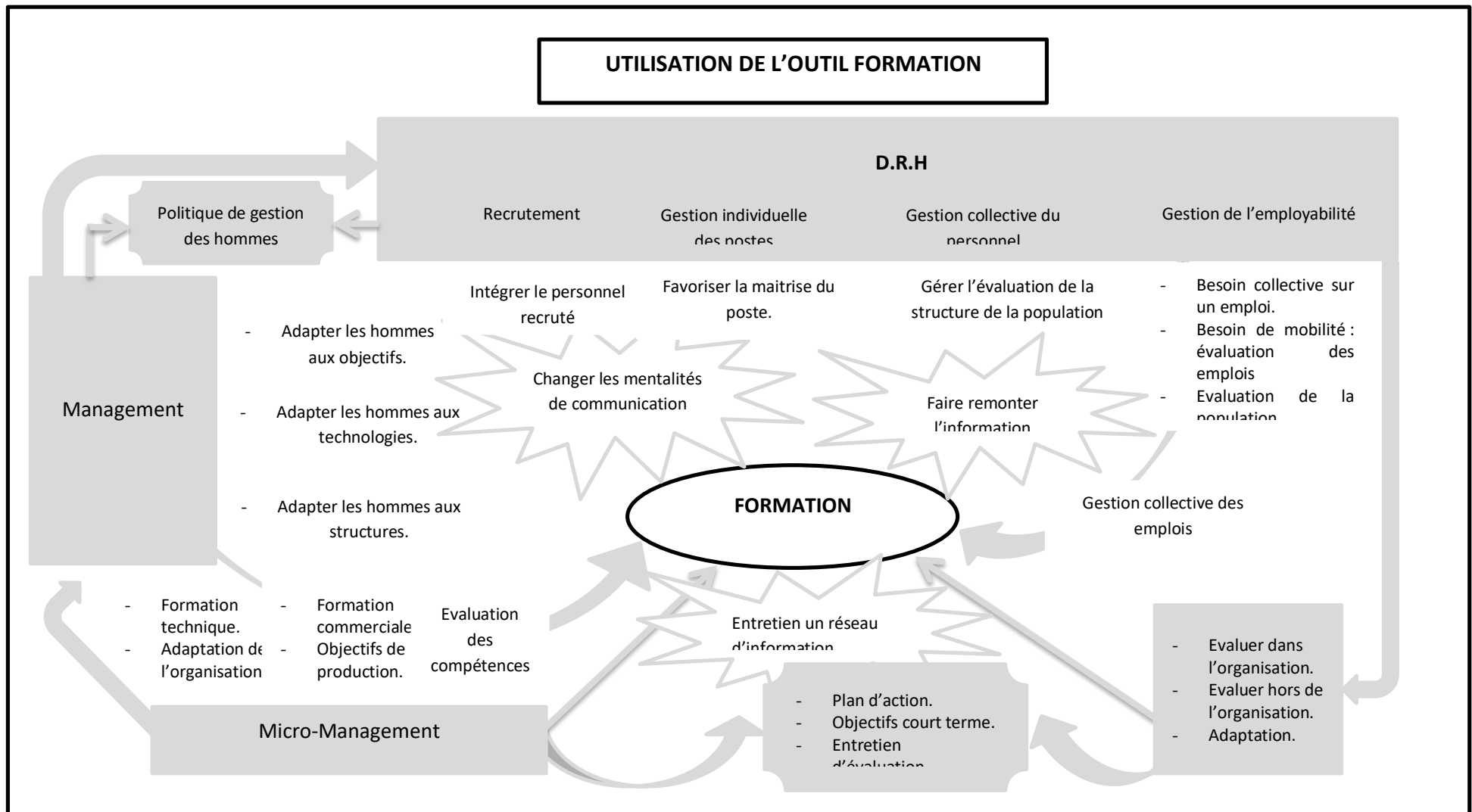
Dans sa définition actuelle, la formation agit sur le comportement et la performance des hommes au travail, en fonction des objectifs de l'organisation, pour accroître la compétitivité de cette dernière (Guerrero, 2014), par le renforcement du potentiel technique et par l'ajustement des savoirs ou du savoir-faire des salariés, et anticiper les risques d'inadaptabilité (Blondin, et al., 2004; Boureau, Metra, & Peretti, 2007), aux exigences de l'environnement toujours changeant, pour maintenir un degré de capacité nécessaire au progrès de l'entreprise pour améliorer la performance globale (Vial, 1995; Thévenet, Dejoux, Marbot, Normand, & Bender, 2009; Boyer, Levet, & Scouarnec, 2005).

Le formateur doit, dans ce processus, concevoir un système de formation propre à développer les capacités des employés et à combler les écarts de compétences (Ardouin T., 2003), et favoriser l'efficacité de tous les nouveaux salariés à l'occasion d'une embauche, par une meilleure utilisation du matériel et des équipements par le renforcement des compétences individuelles et collectives (Thévenet, Dejoux, Marbot, Normand, & Bender, 2009).

La formation n'aurait de valeur que par l'usage des comportements obtenus du formé par le formateur (Viallet, 1988). Ces comportements devraient donc être en adéquation avec les besoins de l'entreprise (Vial, 1995). Le rôle du responsable est adapter les salariés à des tâches bien déterminées contribuant au changement dans leurs emplois (Besseyre des Horts, 2011), et avoir un lien avec la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) (Mahé de Boislandelle, 1998; Moreno, 2008) et assurer l'adéquation entre les capacités et les connaissances des employés, et associer la formation à la communication pour construire un climat de grande concertation, et avoir un rôle culturel et social « responsabilité social » (Khiat, 2012; Peeters, 2007; Khiat, 2012).

La formation est dans ce cas un outil au service du changement dans l'organisation (Bremaud, Leguy, Morin, & Pineau, 2005; Fluck & Fossat, 2002). Dans notre optique il est intéressant de déterminer si les utilisations faites de cet outil sont les mêmes en fonction des formateurs du changement (Vial, 1995).

Figure N°07 : L'utilisation de l'outil de formation.



Source : (Vial, 1995, p. 04).

La formation professionnelle continue (FPC) a évolué d'un rôle social souvent relativement flou (développement des hommes, récompense, sanction) vers celui d'un outil au service de la gestion des ressources humaines (GRH) (Thévenet, Dejoux, Marbot, Normand, & Bender, Fonction RH, politiques, métiers et outils des ressources humaines, 2009; Rivard & Lauzier, 2013), elle est donc souvent intégrée aux processus de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) (Boureau, Metra, & Peretti, 2007; Guerrero, 2014).

2.1.1. La formation efficace

Pour que la formation soit bénéfique et efficace, il faut prendre en compte l'employé concerné et les objectifs de l'entreprise, mais aussi son évaluation. La question qui se pose, est-ce que la formation est un outil stratégique pour l'entreprise ou pour l'employé ?

2.1.1.1. Une opportunité pour le salarié :

La formation professionnelle continue (FPC) permet à l'employé de mieux connaître son métier et de développer ses compétences et faire face aux changements professionnels, et aide à favoriser des relations plus amicales et donc une meilleure ambiance au travail.

Pour que la formation professionnelle continue (FPC) soit bénéfique l'individu doit pouvoir choisir sa formation selon les orientations de l'entreprise et les tâches à réaliser (Benchemam & Galindo, 2013; Besseyre des Horts, 2011; Dietrich, 2010).

Le salarié peut percevoir la formation de plusieurs manières, d'une part, cela peut être pris comme un signe de confiance, l'entreprise investit sur son travail, le salarié se sent reconnu par ces efforts. Et d'une autre part, cela peut être pris comme une promesse d'évolution de carrière ou en tout cas de maintien dans l'entreprise (Rivard & Lauzier, 2013).

La formation professionnelle continue (FPC) est source de motivation mais elle peut aussi être le contraire, le salarié peut imaginer que les compétences qu'il pensait maîtriser sont remises en cause. Lors de la mise en place de la formation professionnelle continue (FPC), il faut prendre en compte ces remarques pour que l'apprentissage se passe dans les meilleures conditions, de plus, il est souvent difficile de concilier les objectifs stratégiques de l'entreprise avec les motivations des salariés (Hosdey & Rogister, 2009).

2.1.1.2. Un outil de management pour l'entreprise :

La formation professionnelle continue (FPC) permet à l'entreprise d'améliorer l'adéquation entre le besoin et le réel, pour adapter ses employés aux objectifs de l'organisation, et de développer leurs compétences.

Tout d'abord, en construisant une gestion prévisionnelle des carrières ou la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC), qui se définissent par le bilan des départs en retraite qui entraîne la formation du remplaçant en amont (Cadin, Guérin, & Frédérique, 2007). Pour que cette formation professionnelle continue (FPC) soit efficace, il faut que les employés se sentent concernés et impliqués dans la politique de formation, et cela, nécessite une collaboration de la part de tous les employés. A cet effet, le rôle des directeurs des ressources humaines (DRH) doit clairement définir les objectifs de la formation en relation avec les orientations de la direction générale (Guerrero, 2004).

2.2. La politique de la formation professionnelle continue (FPC).

2.2.1. Les politiques des ressources humaines (RH).

Les politiques des ressources humaines (RH) dans leur ensemble sont dictés par des logiques et des orientations, premièrement, la personnalisation au niveau des politiques d'emploi (GPEC, recrutement,...), de la rémunération (individualisation des employés), et bien sûr de la formation.

Deuxièmement, l'adaptation est confrontée aux évolutions de son environnement et aux besoins internes et externes, les entreprises peuvent jouer sur cinq (05) flexibilités : la flexibilité quantitative externe (CDD, intérim), la flexibilité quantitative interne (heure supplémentaire, chômage partiel, temps partiel), la flexibilité qualitative (mobilité, polyvalence), l'externalisation (sous-traitance) et la flexibilité salariale (intéressement).

Troisièmement, la performance de l'entreprise passe par la motivation et la mobilisation des compétences de l'employé, et le partage entre la hiérarchie et la direction des ressources humaines (DRH), il faut une véritable coopération. A cet effet, les responsables doivent former la direction des ressources humaines (DRH) et cette dernière doit aider les responsables dans leur rôle de manager.

Et enfin, l'anticipation par le manque de visibilité les entreprises les oblige à anticiper les événements qui risquent d'avoir un impact sur elles.

2.2.2. Définition de la politique de formation.

La politique de formation est un élément d'une politique générale d'une entreprise, qui vise à assurer de manière continue sa rentabilité, l'implication et la satisfaction de ses employés vis-à-vis de la formation, et permettre de déterminer les changements à mettre en place pour optimiser le développement des compétences (Benchemam & Galindo, 2013; Meignant, 2006). L'objectif général de la politique de formation est de permettre l'adaptation des employés aux changements technologiques, aux conditions de travail et les changements structurels, économiques, organisationnelles, managerielles et sociales générées par la globalisation de l'économie et la mondialisation (Meignant, 2006; Besseyre des Horts, 2011; Belhadj, Benyahya-Taibi, Boudaoud, Ferhaoui, Mebarki, & Tahar, 2013).

La politique de formation exprime une décision, orienté sur les actes de gestion de formation, la gestion des ressources humaines (GRH) et le développement des compétences, inscrite dans la stratégie globale de l'entreprise, qui est exprimée par la direction générale (Meignant, 2006), par des facteurs permettant d'élaborer une politique de formation, par la situation économique, l'environnement règlementaire, l'évolution des moyens de production, le système d'organisation de l'entreprise, l'évolution des emplois, le management et le climat social de l'entreprise.

La formation nécessite un certain nombre d'arbitrages sur différents aspects, parmi eux la politique de formation et l'emploi qui sont deux éléments inséparables, tous les deux contribuent à la réalisation des objectifs stratégiques de l'entreprise, pour qu'une politique soit efficace. A cet effet, il faut que la direction générale de l'organisme et les représentants des employés participent à la rédaction de la formation, et qu'elle soit conforme aux objectifs de fonctionnement efficient et prévisible de l'action à réaliser, avec une pertinence par rapport aux besoins réels des employés et de l'organisation, et qu'elle soit considérée comme étant aussi importante que les objectifs des autres politiques de l'organisme (Benchemam & Galindo, 2013).

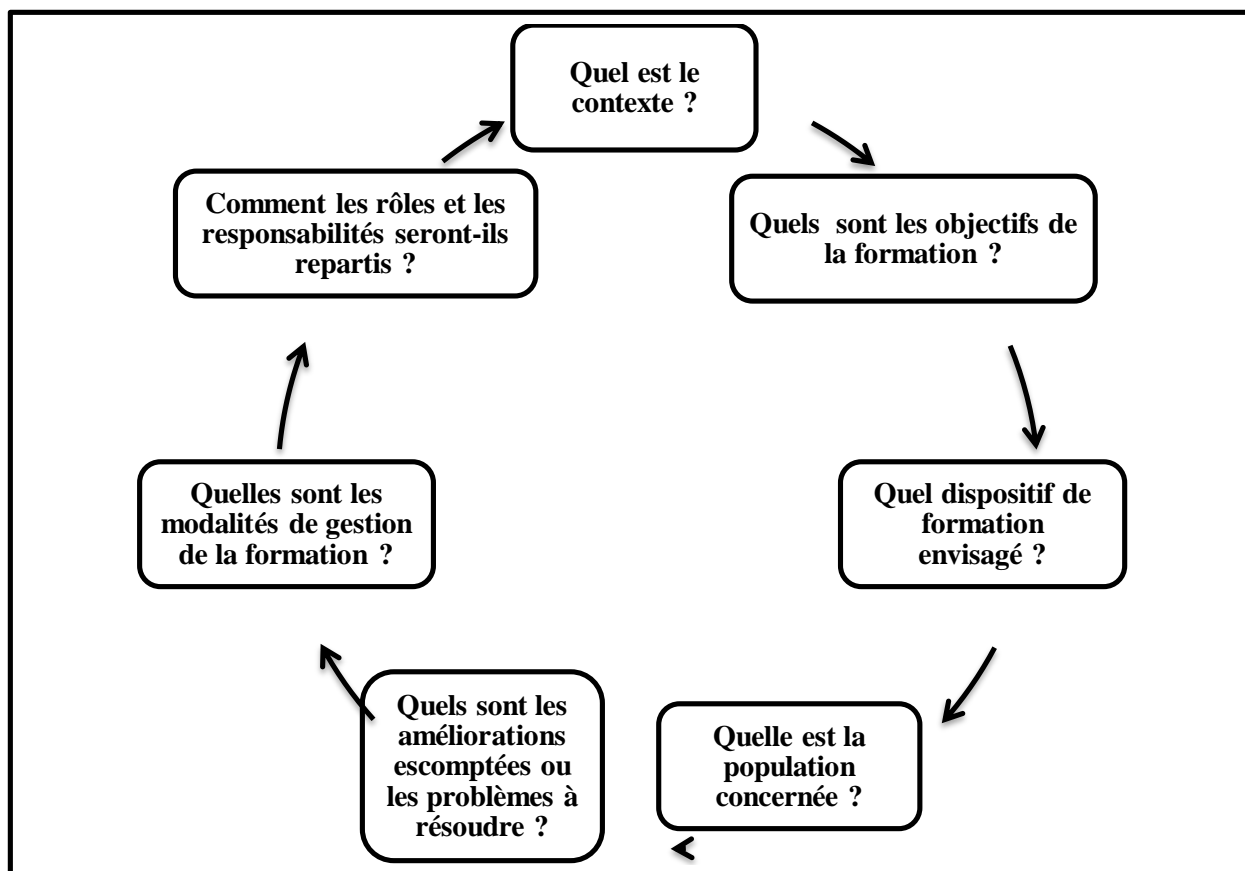
D'après Alain Meignant (2006), la politique de formation qui découle de la stratégie des ressources humaines et de la direction générale se définit selon cinq (05) questions, pourquoi ? Les finalités, quoi ? Les priorités, qui ? Le responsable de formation et les employés, comment et où ? L'optimisation des moyens (interne, externe), combien ? Le budget. A cet effet, ces cinq (05) questions vont orienter les décisions et les actes de la gestion de formation et la gestion

des compétences, sans oublier l'entretien de formation qui doit permettre de mieux connaître les besoins en formation, avec les sept (07) rubriques d'information doivent être recueillies : La définition du poste, l'activité exercée, les relations de travail, l'autonomie du titulaire, les incidents et les erreurs, les conditions de travail, l'évolution passée et future du poste.

Cahier des charges

La qualité de la formation va dépendre de la pertinence du cahier des charges, on doit y retrouver des éléments essentiels de la formation, c'est donc un outil de clarification, de contractualisation, de compromis et d'évaluation (Benoit, Déchamps, Fournier, Kerfanto, Mathieu, & Rives, 2005). Le cahier des charges en formation est un outil de mise en œuvre de la relation entreprise - prestataire, il est élaboré par le responsable formation, et s'applique au prestataire (Fouchier & Joliot, 1999). Sept catégories de questions doivent trouver leur réponse dans ce document :

Figure N°08 : Les sept questions pour le cahier des charges.



Source : Elaborer par nos soins.

Le cahier des charges décrit des objectifs clairs, réalistes et mesurables, il apporte une clarté dans l'expression de la demande et rend plus objectives les relations entre client et prestataire

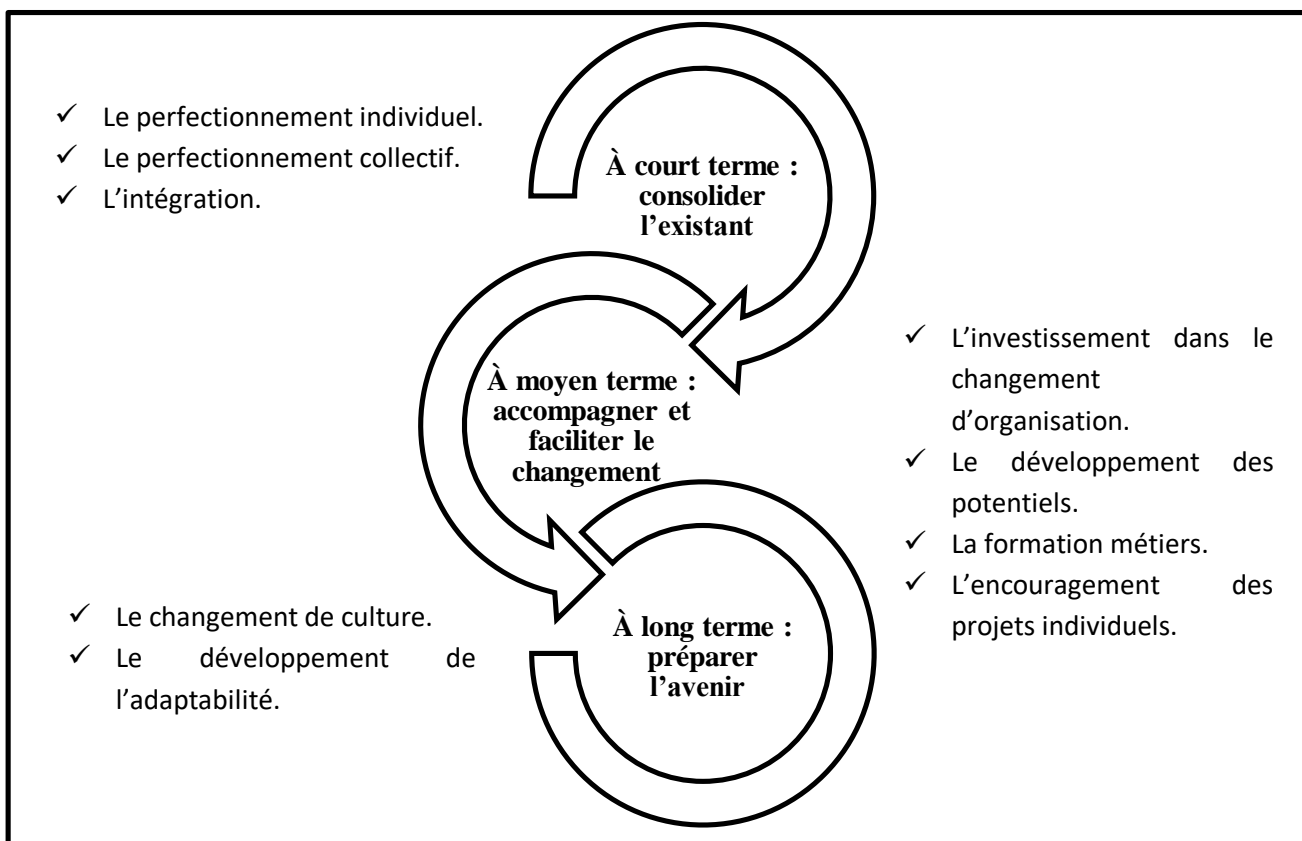
de formation. Le cahier des charges est un outil capital qui représente le déroulement du projet de formation comme suite, en amont, il est présenté aux responsables financiers pour la demande de budget nécessaire à l'élaboration de la formation. Pendant le développement, il est une pièce de référence pour les directeurs des ressources humaines (DRH) et une fois la formation terminée, il est un élément de référence pour le contrôle de validité du produit fourni.

2.2.3. Les périodes d'une politique de formation

Selon Jacques Soyer (2003), le responsable des ressources humaines (RRH) doit définir les buts principaux que devra atteindre le système de formation de l'entreprise, il s'agit des objectifs à moyen et long terme. En effet, une politique de formation ne s'écrit pas par chaque année, sa durée de vie est d'environ cinq à sept ans (à long terme).

Figure N°09 : Les trois périodes d'une politique de formation.

Les trois (03) périodes d'une politique de formation peuvent être distinguées :



Source : Elaborer par nos soins.

Les buts visés par la politique de formation permettent de définir les types de formation à développer dans l'entreprise. Sur le plan de la politique générale de formation de l'entreprise : six points essentiels sont à retenir sur lesquels il faut revenir au fur et à mesure que l'entreprise

évolue et que des changements interviennent. Il s'agit premièrement, de définir une vision stratégique, cette vision permet de fixer les objectifs à atteindre, le planning, le déroulement des cours et le suivi de la formation. Deuxièmement, analyser les priorités stratégiques et les besoins d'action. Une bonne analyse doit partir d'une vision globale pour aboutir vers les besoins spécifiques de l'individu. Troisièmement, distinguer la formation de ses différentes utilisations et des modes gestions de l'entreprise. Il ne s'agit plus simplement d'apprendre aux collaborateurs à maîtriser les divers savoir-faire de l'entreprise, mais aussi de les aider à apprendre, soit d'apprendre comment créer de nouvelles solutions face aux défis imprévus. Quatrièmement, choisir les enseignements et les programmes adéquats, des consultants externes peuvent, à l'occasion, apporter une connaissance spécifique et une variété mais sans utilisation excessive. Cinquièmement, impliquer les dirigeants avant, et après et surtout pendant le processus de formation pour soutenir la motivation des collaborateurs. Et enfin, évaluer formellement l'efficacité, les coûts et les programmes de formation.

2.2.4. Les techniques de formation professionnelle continue (FPC)

D'après une revue de littérature très riche sur les techniques de formation (Benchemam & Galindo, 2013; Besseyre des Horts, 2011; Cohen-Haegel, 2010; De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin, & Thomas, 2007), on distingue plusieurs techniques de formation dont l'efficacité dépend des dimensions professionnelles concernées (savoir, savoir-faire ou savoir-être), des objectifs poursuivis, du temps et du budget disponibles, et des caractéristiques de l'auditoire, dont la répartition des modes d'apprentissage. Une politique de formation doit aussi décrire toutes actions de développement de compétences :

Tableau N°03 : Les techniques de formation professionnelle continue (FPC).

	Type de formation	Définition	Avantages	Inconvénients
<i>Techniques de formation en interne</i>	Formation de poste	- Transfert planifié du participant d'un poste à l'autre dans diverses unités. Administratives de l'organisation.	- Permet aux participants de se familiariser avec divers postes. - Aide de participation à s'adapter à des tâches variées dans son travail.	- Coûte cher à l'employeur.
	Coaching	- Accompagnement d'une personne dirigeante à partir de ses besoins professionnels, pour le développement de son potentiel et de son savoir-faire.	- Renforce l'efficacité au travail. - Permet au participant une meilleure connaissance de lui-même.	- Prend du temps et coûte cher. - Se pose la question de la déontologie et de la formation des coaches.
	Apprentissage sur le tas	- Formation sur mesure dispensée en cours d'emploi sur une nouvelle machine, le fonctionnement d'un produit etc.	- Permet au salarié de mieux comprendre le pourquoi et l'importance de son poste - Est efficace pour l'amélioration du rendement immédiat.	- Implique beaucoup de responsabilité de la part de l'employeur
	Monitoring :	- Accompagnement d'une personne dirigeante en s'attachant à ses compétences potentielles.	- Rend possible le transfert de compétences clés à des personnes subalternes et à peu de frais.	- Introduit un risque de conflits de personnalités.
	Stage	- Travail entre prise pour une personne rattachée à un organisme de formation.	- Permet de se frotter avant l'heure au domaine de son travail.	Laisse parfois les stagiaires sans protection sociale ni rémunération.
	Autoformation	- Concept qui regroupe une multitude d'activités - D'apprentissage (Internet, intranet, outils multimédias) et forme des salariés à distance.	- Permet de se frotter avant l'heure au domaine de son travail.	- Requiert des équipements adaptés. - Nécessité une forte motivation. - Rend difficile de créer une dynamique de groupe.

<i>Techniques de formation en interne externe</i>	Cas-situation	<ul style="list-style-type: none"> - Etude et analyse d'une situation réelle ou hypothèque, sous forme écrite ou audiovisuelle. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aide à la compréhension d'un sujet traité - Sensibilise à des situations concrètes 	<ul style="list-style-type: none"> - Implique des coûts élevés de réalisation - N'implique pas suffisamment, car la cas est vu comme un simple exercice.
	Jeu de rôles	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduction d'une situation plus au moins réaliste ou les participants se voit attribuer des rôles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Permet d'évaluer rapidement la pertinence des décisions prises par les participants. - Permet d'augmenter la compréhension des comportements et attitudes des autres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exige beaucoup de résistance psychologique et physique. - Exige beaucoup d'humeur qui permet de diminuer des susceptibilités.
	Cours par micro-ordinateur	<ul style="list-style-type: none"> - Transmission d'un contenu par des simulateurs mécaniques et informatiques basés sur des logiciels. 	<ul style="list-style-type: none"> - Permet au salarié d'apprendre à son propre rythme 	<ul style="list-style-type: none"> - Droit procéder sans aide du formateur et sans contact humain.
	Séminaires, discussions, congrès	<ul style="list-style-type: none"> - Séances au cours desquelles des experts transmettent leurs connaissances. 	<ul style="list-style-type: none"> - Encourage les échanges et la participation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Présente parfois un risque de passivité chez les participants.
	Training groupe	<ul style="list-style-type: none"> - Echange d'idées sur une situation donnée par un groupe informel de participants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilité d'apprendre à s'exprimer sur une situation donnée. 	<ul style="list-style-type: none"> - Présente un risque de perte de contrôle sur la situation. - Est difficile de cerner les résultats.
	Cours par correspondance et télé-université	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement à distance avec un encadrement pédagogique et des examens conventionnels. 	<ul style="list-style-type: none"> - Individualise la formation à moindre coût. - Introduit le maximum de souplesse dans l'emploi du temps 	<ul style="list-style-type: none"> - Introduit le risque de travail.

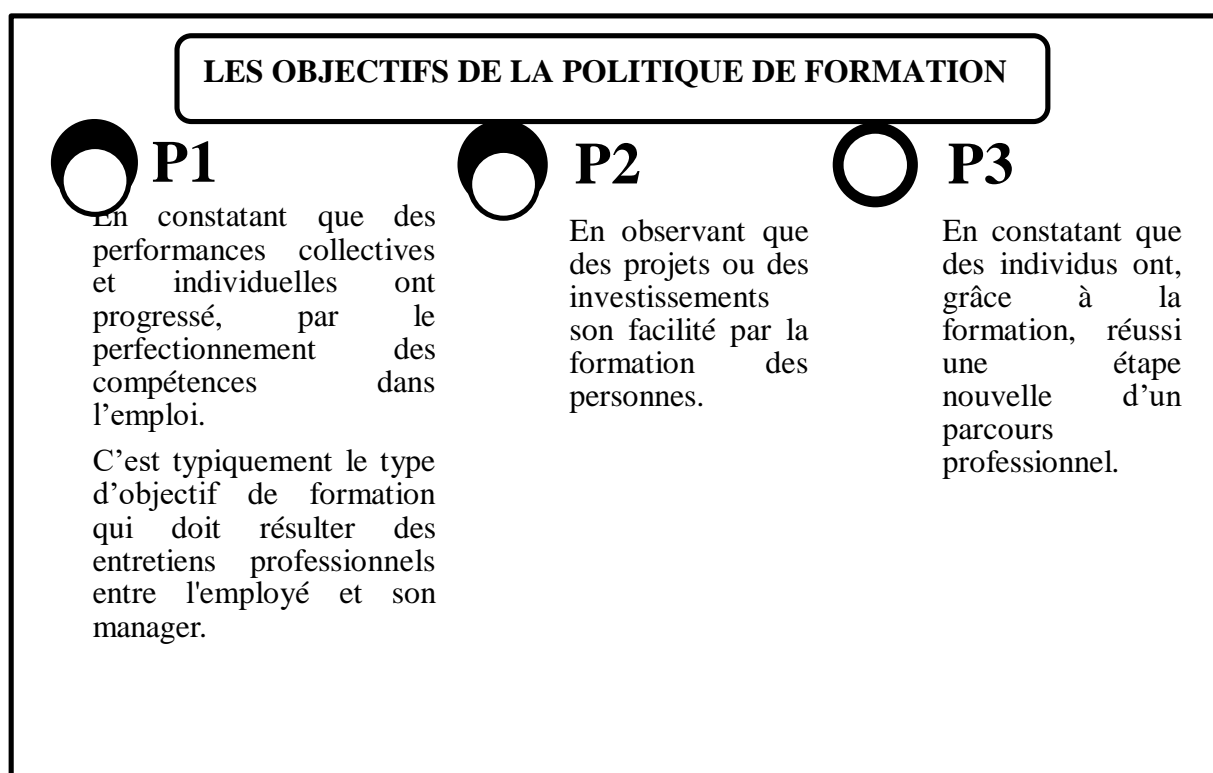
2.2.5. Les objectifs de la politique de formation.

La politique de formation a pour objectif la mise en œuvre d'une culture de formation selon les besoins et les orientations des directeurs des ressources humaines (DRH), pour développer les compétences de ses employés et améliorer la performance de l'entreprise, selon les modalités suivantes :

Premièrement, évaluer les besoins de formation et établir les priorités, afin de développer les diverses habilités et les compétences des employés. Deuxièmement, adapter l'offre de formation selon les besoins et la réalité du contexte, afin de mieux répondre au développement professionnel des employés. Ensuite, procéder à la mise en marche des activités de formation. Et enfin, participer au développement de la forme et du contenu des formations.

D'après Alain Meignant (2006), dans une approche managériale de la formation, quels sont les objectifs de la politique de formation par la typologie des « 3P » (performance, projet, parcours).

Figure N°10 : Les objectifs de la formation professionnelle continue (FPC).



Source : Elaborer par nos soins.

Ces trois catégories « 3P » (performance, projet, parcours), couvrent à peu près les objectifs qu'une entreprise peut poursuivre à travers sa politique de formation.

2.2.6. Les composantes d'une politique de formation.

2.2.6.1. Les composants liés aux acteurs :

- **La direction générale de l'entreprise :** doit reconnaître la formation comme moyen principal d'accroissement des performances et de développement des employés (Boyer, Levet, & Scouarnec, 2005), avec une mise en place d'une structure chargée de la formation (elle peut être un bureau, un service ou encore un département, selon la taille de l'entreprise).
- **La direction des ressources humaines :** doit être l'outil de développement des compétences, elle doit participer à la motivation au travail, et encore anticiper aux changements et contribuer au développement de l'efficacité de l'organisation.
- **Le département (ou service) formation :** le responsable de la formation devra surtout donner la priorité à l'efficacité et à la performance. Il doit par ailleurs participer au développement des systèmes, des méthodes, des outils de la formation, assistance et conseil.
- **Le responsable hiérarchique ou manager :** il doit reconnaître l'utilité de la formation dans l'atteinte des objectifs qu'attend l'organisation des actions de formation prévues, et ainsi contribuer à la fixation des objectifs et participer à l'évolution des actions de formation engagées.
- **Les représentants du personnel :** la politique de formation doit consacrer une place à la formation des représentants du personnel afin qu'ils puissent jouer leurs rôles.
- **Le former :** en général, le salarié attend de la formation qu'elle lui offre des possibilités de promotion. Aussi, l'entreprise qui désire répondre à cette aspiration encouragera la promotion interne et mettra à disposition des salariés les moyens pour atteindre cet objectif.

2.2.6.2. Les composantes liées aux autres politiques

A l'occasion de l'établissement de la politique de formation, les membres de la direction des ressources humaines (DRH) ont pour rôle de vérifier la cohérence avec les différents politiques de la gestion des ressources humains (GRH). Comme exemple la liaison entretenue avec la politique recrutement-emploi, politique de récompense et de la rémunération, politique d'appréciation et d'évaluation du potentiel, politique de communication interne, politique des relations sociales, politiques de management (Ardouin, 2003; Benchemam & Galindo, 2013; Besseyre des Horts, 2011; Guerrero, 2014).

2.2.6.3. Les composantes liées aux valeurs de la culture de l'entreprise

D'après Jacques Soyer (2003), chaque entreprise présente une culture qui lui est propre à son organisation, tous les politiques mises en œuvre doivent tenir compte de cette culture, faute de quoi elle risque d'être engagée à l'échec. Si l'on définit une entreprise moderne comme un ensemble de connaissances, de savoir-faire, de procédure, d'expérience et de techniques, on peut déduire que la transmission de la culture de l'entreprise est une tâche prioritaire pour sa survie.

2.3.La formation au regard de la loi.

2.3.1. L'évolution du droit des relations de travail en Algérie.

L'évolution du droit du travail en Algérie a connu plusieurs étapes distinctes liées chacune à un environnement politique et économique particulier. Il est possible de résumer l'historique du développement du droit du travail en Algérie à travers cinq périodes principales :

2.3.1.1.Période d'avant 1962 :

Jusqu'à la veille de l'indépendance, l'Algérie était soumise aux dispositions du droit du travail français, étant sous l'occupation coloniale. Néanmoins, certaines dispositions, telles que celle de la liberté syndicale et la sécurité sociale, n'ont été introduites en Algérie qu'après un retard de plusieurs années.

Un statut organique pour l'Algérie a été établi par la loi du 20.09.1947, après l'adoption de la constitution de 1946.

2.3.1.2.Période de 1962 à 1971 :

L'ordonnance 62157, du 31.12.1962, a reconduit l'ensemble des textes juridiques du droit français sauf pour les dispositions contraires à la souveraineté nationale. La constitution de 1963 a affirmé dans son préambule toutes les libertés liées au domaine des relations de travail (négociation, syndicat, grève,...).

En 1966, un texte (ordonnance 66 133 du 02 juin 1966) régissant les relations de travail dans la fonction publique a été promulgué. Moins d'une année après, le 27 mars 1967, le décret 67-60 relatif aux attributions du corps de l'inspection du travail et de la main-d'œuvre a été promulgué.

Après l'expérience du dispositif de l'autogestion (décret de 1963 et ordonnance du 30.12.1968) le texte portant gestion socialiste des entreprises fut promulgué (71.74 du 16.11.1971).

2.3.1.3.Période de 1972 à 1977 :

C'est une période où l'état a voulu procéder au sein des entreprises publiques à la restriction des libertés contractuelles.

En 1975, un autre texte régissant les attributions de l'inspection du travail et des affaires sociales a vu le jour en tenant compte des nouvelles données socio-économiques adoptées.

La mise en application progressive des principes de la « GSE » se faisait avec la contribution de l'unique syndicat « UGTA » et du parti « FLN », organes auxquels les textes juridiques faisaient référence.

2.3.1.4. Période de 1978 à 1989 :

Le statut général du travailleur « SGT » 78.12, du 05.08.1978, a voulu unifier les règles applicables aux salariés du secteur économique et ceux de la fonction publique. Le SGT avait par contre limité le droit de grève au seul secteur privé, le secteur public était tenu par le respect d'une procédure spécifique relative la prévision et au règlement des différends collectifs de travail (loi 82.05, du 03.12.1982).

En **1988**, la liberté syndicale a eu droit à un texte, qui ne durera pas plus de (19) moins.

2.3.2. La réforme du droit des relations de travail à partir de 1990.

Le principe du partage années 80, a permis la mise en place d'un arsenal juridique d'ordre économique durant l'année 1988 (autonomie des entreprises).

L'interdiction de l'immiscions dans la gestion de l'entreprise a été alors l'un des plus importants principes adoptés (art 58, loi 88.01).

Cette réforme devait inévitablement donner des effets sur les rapports professionnels au sein des entreprises économiques.

Le principe du partage des pouvoirs au niveau de l'écart a été appliqué au sein de l'entreprise.

L'employeur s'est restitué ses pouvoirs de commandement lui permettant de mener la gestion de son entreprise sans interférences, mais avec des limites légales. La représentation des travailleurs a été scindée en deux principes missions, puisqu'il s'agissait de concrétiser d'une part l'exercice du droit du droit à la participation, et d'autre part celui du libre exercice du droit syndical.

2.3.3. Cadre juridique de la formation professionnelle continue (FPC).

Les pratiques de formation professionnelle continue (FPC) actuelles ont été façonnées par, le dispositif institué par le *décret 82-298* et modifié par la *loi 90-11*, et le dispositif mis en place

par les lois de finances pour 1991, 1998 et 2007. Portant formation professionnelle en entreprise engageant à l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan de formation annuel et/ou pluriannuel en adéquation avec la gestion et la planification à court, moyen et long terme dans l'entreprise.

Le système actuel de formation continue a été construit par les secteurs chargés de la formation professionnelle et des finances, qui a mis en place le dispositif initial en 1982, après, le secteur du travail abroge ce dispositif en 1990,

Cependant le secteur des finances instaure, l'obligation de financement, la « taxe de formation professionnelle » en 1991, la « taxe d'apprentissage » en 1998, et le dispositif de collecte de la taxe en 1998, et enfin, les secteurs des finances et de la formation professionnelle ont mis en place des outils de *mesure de l'effort de formation en 1999*.

Le gouvernement Algérien vote la loi favorisant le développement de la main-d'œuvre (Loi 90) qui oblige les entreprises à investir au moins 2% de leur masse salariale dans la formation de leurs employés. Un nouvel opérateur fiscal est alors utilisé afin d'inciter les entreprises Algérienne à investir davantage dans la formation de leurs employés et afin d'introduire une culture de la formation en leur sein : l'obligation de financier. Le gouvernement justifie de dépôt de la loi et son adoption en soulignant l'importance de la formation dans le contexte économique actuel et le faible investissement des firmes Algérienne en la matière.

L'adaptation de cette loi introduit une nouvelle logique d'engagement des entreprises. Au cours de la période étudiée, l'action des deux paliers de gouvernement s'était faite incitative. La loi 90 introduit une logique nettement plus coercitive. Une obligation de financer la formation à raison de 1% de la masse salariale constitue la pièce maîtresse du dispositif. Les entreprises qui ne s'y soumettront pas devront verser une somme équivalente au Fond national.

Le décret 82-298 (qui a été abrogé) se fixait les objectifs suivants :

L'article quatre (04) Conformément aux articles 176 et 177 de la loi n° 78-12 du 5 août 1978 relative au statut général du travailleur. La formation professionnelle, au sein de l'entreprise, a pour objectif d'assurer, la satisfaction de tout ou partie des besoins de l'entreprise en main-d'œuvre qualifiée, la participation à la satisfaction des besoins sectoriels et nationaux en main-d'œuvre qualifiée, l'adaptation permanente des travailleurs à leurs postes de travail, compte tenu, notamment, des changements des techniques et des conditions de travail, en vue de la promotion sociale et professionnelle des travailleurs et du développement de l'entreprise. Les

objectifs explicites de cet article étaient la promotion sociale et professionnelle des travailleurs, et le développement de l'entreprise.

Le dispositif 82-298 :

Ne concernait que la « formation professionnelle en entreprise » définie comme l'ensemble des actions visées par les articles 5, 6, 7 et 8 (article 9), à savoir, formation professionnelle spécialisée, perfectionnement professionnel, recyclage, et alphabétisation fonctionnelle. Ce dispositif ne concernait pas l'apprentissage. Il ne concernait pas non plus la formation à l'étranger

2.3.3.1. Dispositions de la loi 90/11 du 21 avril 1990 relative aux relations de travail.

Selon le chapitre I sur les droits des travailleurs, article 06, cite que les travailleurs ont droit à la formation professionnelle continue et à la promotion dans le travail. Ainsi le chapitre II, explique les obligations des travailleurs dans la formation professionnelle continue (FPC), par l'article 07. Les travailleurs ont les obligations fondamentales suivantes au titre des relations de travail de participer aux actions de formation, de perfectionnement et de recyclage que l'employeur engage dans le cadre de l'amélioration du fonctionnement ou de l'efficacité de l'organisme employeur ou pour l'amélioration de l'hygiène et de la sécurité.

D'après le chapitre (05), relative à la formation et promotion en cours d'emploi, qui sont illustrés dans les articles suivants (57, 58, 59 et 60), chaque employeur est tenu de réaliser des actions de formation et de perfectionnement en direction des travailleurs selon un programme qu'il soumet à l'avis du comité de participation. L'employeur est tenu également dans le cadre de la législation en vigueur, d'organiser des actions d'apprentissage pour permettre à des jeunes d'acquérir des connaissances théoriques et pratiques indispensables à l'exercice d'un métier, et exiger aux travailleurs, dont les qualifications ou les compétences le permettent, de contribuer activement aux actions de formation et de perfectionnement qu'il organise.

Sous réserve de l'accord de l'employeur, le *travailleur* qui s'inscrit à des cours de formation ou de perfectionnement professionnels, *peut bénéficier* d'une adaptation de son temps de travail ou d'un congé spécial avec une réservation de son poste de travail.

2.3.3.2. Dispositions de la loi 97/02 décembre 1997 portant loi de finances 1998 :

La participation obligatoire des organismes employeurs au développement de la formation professionnelle continue (FPC), par l'article 54 de la loi n° 90-36 du 31 décembre 1990 portant loi de finances pour 1991 est modifiée et rédigée comme suit :

Les organismes employeurs, à l'exclusion des institutions et administrations publiques, sont tenus de consacrer un montant égal au moins à 1% de la masse salariale annuelle aux actions de formation professionnelle continue. A défaut, ces organismes employeurs sont assujettis au versement d'une taxe de formation professionnelle continue, constituée par la différence entre le taux légal de 1 % et le taux réel consenti aux actions de formation professionnelle, dont le produit est versé dans un compte d'affectation spéciale. La taxe de formation professionnelle continue, n'est pas déductible de l'assiette sur le revenu ou les bénéfices et n'obéit pas aux règles d'exonération édictées par la législation en vigueur. La taxe est recouvrée comme en matière de versement forfaitaire. Les conditions et modalités d'application du présent article seront fixées par voie réglementaire. L'article 86 aborde la création du FNAC et stipule que « Il est ouvert dans les écritures du Trésor un compte d'affectation spéciale n° 302-090 intitulé fonds de promotion de la formation professionnelle continue.

Ce compte retrace en recettes la contribution éventuelle de l'Etat et/ou des collectivités territoriales, et les produits de la taxe de la formation professionnelle continue

En dépense les contributions ou subventions destinées à la prise en charge des actions de formation professionnelle continue en entreprise.....

2.3.3.3. Les dispositions de la loi de finances 1998 furent suivies de dispositifs de collecte de la taxe.

Décret exécutif n° 98-114 du 18/4/1998 portant, modalités de fonctionnement du compte d'affectation spéciale n°302-090 intitulé Fonds de la promotion de la formation professionnelle continue modifié par le décret exécutif n° 98-363 du 15/11/1998.

Décret exécutif n° 98-149 du 13/5/1998, fixant les modalités d'application de l'article 55 de la loi 97/02, relatif au montant des taxes d'apprentissage et de formation professionnelle continue (FPC), sont soumis à la taxe de formation professionnelle continue, les organismes employeurs prévus par les décrets n°82-298 et n°82-299 du 04 septembre 1982 susvisés, à l'exclusion des institutions et administrations publiques. Les montants dus au titre de la taxe susvisée sont

déterminés selon l'effort consenti par les employeurs aux actions de formation professionnelle continue.

L'effort est apprécié en matière de formation professionnelle continue, d'après le volume-horaire consacré à la formation par catégorie socioprofessionnelle. Les quotités sont déterminées par les services chargés de la formation professionnelle territorialement compétents dans les limites de 0.5% de la masse salariale annuelle, pour la taxe relative à la formation professionnelle continue.

2.3.3.4.Loi n°98-08 du 05 aout 1998 portant loi de finances complémentaire pour 1998, portant sur la création du FNAC :

Il est ouvert dans les écritures du trésor un compte d'affectation spéciale n° 302-090 intitulé "Fonds de promotion de la formation professionnelle continue". Arrêté du 27 septembre 1999 fixant les modalités de détermination des quotités dues au titre de la taxe de formation professionnelle continue et de la taxe d'apprentissage et le modèle d'attestation afférent. La quotité due au titre de la taxe de la formation professionnelle continue est déterminé à partir du volume horaire réellement consacré à la formation professionnelle, elle est arrêtée sur la base des critères suivants, la répartition des effectifs employés par catégorie socio- professionnelle, selon la nature d'activité de l'entreprise. Le volume des heures travaillées durant la période de calcul. Le volume des heures prévues pour la formation continue réparti à raison de 40% pour les cadres, 40% pour la maîtrise et 20% pour l'exécution. Le volume des heures de formation continue, réellement consacrées à la formation et réparties selon les taux réalisés pour chacune des catégories socio- professionnelle. La part du taux de la masse salariale utilisés pour la réalisation des actions programmées, rapportée au taux devant être consacré à la formation des personnels de l'organisme employeur et l'évaluation de la structure chargée de la formation. La loi de finance 98, contraint les entreprises à consacrer, un montant correspondant à la taxe des actions de formation professionnelle continue (FPC), un montant de ces versements, servira, entre autre, au financement du plan de formation de l'entreprise s'étant acquitté de la taxe. Les entreprises qui ont engagé des actions de formation pourront se rapprocher des services concernés de la Direction de la Formation professionnelle pour réclamer et obtenir une attestation de reconnaissance de l'effort financier consenti qu'elles pourront déposer auprès de l'administration fiscale locale pour dégrèvement. Du budget formation des entreprises assujetties à la taxe de formation professionnelle continue dont le montant minimal est fixé annuellement à 2% de la masse salariale brute réel.

2.3.3.5. Dispositions de la loi 06/24 du 26 décembre 2006 portant loi de finances 2007.

Article 79 : L'article 54 de la loi n° 90-36 du 30 décembre 1990 portant loi de finances pour 1991 modifié par les dispositions de l'article 55 de la loi n° 97-02 du 31 décembre 1997 portant loi de finances pour 1998 est modifié, complété et rédigé comme suit :

Les organismes employeurs, à l'exclusion des institutions et administrations publiques, sont tenus de consacrer un montant égal au moins à 2% de la masse salariale annuelle aux actions de formation professionnelle continue de leur personnel.

A défaut, ces organismes employeurs sont assujettis au versement d'une taxe de formation professionnelle continue, constituée par la différence entre le taux légal de 2% et le taux réel consenti aux actions de formation professionnelle, dont le produit est versé dans un compte d'affectation spéciale. La taxe de formation professionnelle continue n'est pas déductible de l'assiette de l'impôt sur le revenu ou les bénéfices et n'obéit pas aux règles d'exonération édictées par la législation en vigueur. La taxe de formation professionnelle continue est recouvrée comme en matière fiscale.

Les modalités de détermination des quotités sont fixées par l'arrêté du Ministre chargé de la formation professionnelle du 27 septembre 1999 fixant les modalités de détermination de la quotité due au titre de la taxe de formation professionnelle continue (FPC).

Article 4 : les services chargés de la formation professionnelle territorialement compétents délivrent au terme de chaque semestre aux organismes employeurs, une attestation justifiant l'effort en matière de formation continue en double exemplaires dont les modèles sont fixés par arrêté du Ministre chargé de la formation professionnelle, retraçant les quotités retenues au titre de la période en cours.

SECTION III : LA FORMATION UN ENJEU SRTAEGIQUE POUR L'ENTREPRISE - ETAT DES LIEUX AU SEIN DU COMPLEXE GL3Z - SONATRACH.

3.1. Présentation Du Complexe GL3Z – SONATRACH.

Le groupe SONATRACH entreprise national pétrolière et gazière créée en 1963, est la plus importante compagnie d'hydrocarbures en Algérie et en Afrique, employant plus de 127 000 agents elle intervient dans l'exploitation, et la production, le transport par canalisations, la transformation et la commercialisation des hydrocarbures et de leurs dérivés. Adoptant une stratégie de diversification, SONATRACH se développe dans les activités de génération électrique, d'énergies nouvelles et renouvelables, de dessalement d'eau de mer, de recherche et d'exploitation minière.

Poursuivant sa stratégie d'internationalisation, SONATRACH opère en Algérie et dans plusieurs régions du monde, elle consolide sa position mondiale grâce :

- L'importance de ses réserves énergétiques dont 70% est en gaz naturel.
- Ses capacités de production d'hydrocarbures liquides et gazeux.
- Ses capacités technologiques et managériales.

3.1.1. La stratégie de l'entreprise SONATRACH :

Les nouveaux statuts imposent à l'entreprise SONATRACH les tâches stratégiques suivants afin d'évaluer ses ressources en hydrocarbures :

- Exploitation, recherche et exploitation.
- Développement des réseaux de transport, de stockage, d'expédition et utilisation et gestion de ces réseaux.
- Liquéfaction, raffinage, transformation, et traitement du gaz naturel et estimation des hydrocarbures de gaz.
- Processus de commercialisation.
- Création de diverses formes de travaux collectifs en Algérie ou à l'étranger avec des entreprises algériennes ou étrangères.
- Acquisition et possession de toute porte feuilles d'action.
- Participation au capital et à toutes autres valeurs transmises à une société existante ou en création en Algérie ou à l'étranger.
- Financement permanent du pays en hydrocarbures.

-
- Etude, développement et évaluation de toutes autres formes et sources d'énergie.
 - Développement de toute activité liée directement ou indirectement à l'industrie des hydrocarbures.
 - Contrôle continue de ses métiers de base.
 - Renforcement de leurs capacités de technologie et de gestion.
 - Développement international et partenariat.

3.1.2. Présentation du complexe GL3Z :

Le complexe GL3Z est le dernier complexe de liquéfaction construit où l'engineering a été assuré par **la société italo-japonaise** d'engineering « *Joint venture, SAIPEM-CHIYODA* » qui a été chargée des études de la construction et du démarrage des différentes installations.

Le site se situe le long de la côte Méditerranéenne à Bethioua, à l'est d'Arzew, dans la zone du port Industriel de Marse El Djedid. Il s'étend sur 54,6 ha. À l'est se trouve le complexe GP1Z à l'ouest l'unité de dessalement Kahrama et le complexe GL2Z.

- Description de l'usine :

Le nouveau complexe de GNL, comprend :

Un train du GNL pour, traitement du gaz d'entrée, fractionnement, liquéfaction du méthane. Ainsi que toutes les infrastructures nécessaires: Utilités, Stockages, Jetée pour chargements des navires, etc. Cette unité permet de produire:

- 4,7 millions de tonnes/an de GNL exporté aux marchés internationaux ;
- Éthane pour la consommation interne (réintégration au réfrigérant mixte et injection dans le gaz combustible) et exportation ;
- Propane et Butane (GPL) pour exportation ;
- Gazoline pour exportation ;
- Gaz riche en hélium pour éventuelle alimentation d'une usine d'Hélium.

Le GNL est stocké dans 2 réservoirs de rétention totale chacun d'une capacité de 160,000 m³. Les produits du GPL sont stockés dans des réservoirs de rétention totale séparés, d'une capacité de : 56 000 m³ pour propane et 12 000 m³ pour butane. La gazoline produite sera stabilisée et stockée dans une sphère d'une capacité de 1800 m³. La structure de la torche se situe « offshore », accessible par une route sur digue.

3.1.3. La gestion des ressources humaines du complexe GL3Z.

Le rôle essentiel de la sous-direction personnel est la mise en œuvre des politiques de la société en matière de développement des ressources humaines.

- La supervision de l'élaboration des plans annuel et pluriannuel (volets emploi et salaires) et la réalisation de leur suivi, contrôle et analyse.
- La supervision de l'élaboration et la réalisation des plans de développement des carrières du potentiel humain.
- L'identification des potentiels et la préparation d'une relève de qualité conformément à la politique de la société en matière de gestion des carrières.
- La veille à la gestion des contrats de travail employé/employeur en respect des procédures et réglementaire en vigueur de la société.
- La mise en œuvre en respect des politiques et des procédures en vigueur, des prestations en matière de transport, restauration, économat, relex et entretien général.
- Le développement et le maintien du niveau de compétence de son personnel.

Le département des ressources humaines se composé de 2 services :

- **Service Formation** : Développer les compétences à travers la mise en place d'un plan de formation en établissant des réunions avec les chefs de département.
- **Service Gestion des carrières** :
 - Planification des effectifs.
 - Sélection de nouvelles recrues et les suivre jusqu'à leur mise en place.
 - Gestion des carrières de personnels interne et gérer les mutations.
 - Staffer l'organigramme pour que l'entreprise marche correctement.

3.1.4. Les missions générales du département ressources humaines (DRH) :

- La mise en œuvre des politiques de la société en matière de développement des ressources humaines. Et la mise à disposition des chefs des différents départements (maintenance, production, sécurité, administration,...) des ressources humaines en qualité et en quantité requises, nécessaires au fonctionnement de toutes les activités de l'unité.
- L'application des politiques de planification des effectifs en identifiant les besoins en matière de recrutement des structures de l'unité. Ainsi, l'élaboration du plan de relève.

L'identification, la consolidation et l'approbation des besoins en formation des structures de l'unité, conformément à la politique de formation en vigueur.

- Le développement et le maintien du niveau de compétence de son personnel.

3.2. Quand la formation devient un enjeu stratégique pour SONATRACH.

3.2.1. Finalités et principes de la formation.

La formation du groupe SONATRACH (SH) acquiert une portée stratégique et se présente comme le moyen essentiel d'évolution de la ressource humaine et d'accroissement de la performance globale du groupe, elle permet de développer les compétences et anticiper les évolutions en contribuant au développement du professionnalisme et adaptation au contexte, mutations et changements, par la capitalisation, le transfert et le partage de connaissances, et la fidélisation des potentiels à travers le développement de la culture d'entreprise et du sentiment d'appartenance nécessaires.

Le groupe SONATRACH (SH) s'engage, pour l'atteinte de ses objectifs stratégiques et opérationnels à permettre à tout salarié de suivre les formations nécessaires à l'atteinte des objectifs de performance individuels et collectifs arrêtés par le management. Cet engagement exprimé par la direction générale, engage toute l'entreprise, à travers les grands axes et les principales orientations indiqués ci-dessous et portant contenu de la politique de formation de SONATRACH, il repose sur les principes suivants :

3.2.2. La formation est un investissement pour SONATRACH.

Toute action de formation doit répondre à des besoins spécifiques devant contribuer à l'atteinte des objectifs stratégiques du groupe et s'inscrire dans une démarche qualité. Pour ce faire les éléments suivant sont à respecter, la construction du plan de formation doit être articulée sur les projets de l'entreprise et centrée sur les besoins en développement des compétences des salariés. Les formations visant le développement des compétences collectives doivent être priorisées.

Les formations diplomates et/ou de qualification (moyennes et longues durées) doivent cibler en priorité les métiers et fonctions clés du groupe, la reconversion et/ou la polyvalence et les évolutions technologiques.

Les formations longues durées ne doivent être réalisées que dans le cadre du développement de l'expertise ou de la spécialisation et au niveau des organismes du groupe. Les formations individuelles doivent être réalisées de façon à privilégier l'expertise dans les métiers clés et la

disponibilité de compétences critiques, notamment, dans les métiers touchés par la déperdition. Toute action de formation réalisée doit être évaluée et faire l'objet d'un suivi, sur le terrain, de l'application des enseignements reçus. Les processus de professionnalisation et de développement de l'autonomie et le sens des responsabilités doivent être renforcés par des formations contextualisées.

3.2.3. La formation dans la continuité et la pérennité

Pour assurer la formation durablement et harmoniser les enseignements il est nécessaire d'optimiser les compétences des centres et instituts de formation du groupe par une mutualisation des ressources et en créant des passe-relies de collaboration. Instaurer la culture de l'apprenante et développer les pratiques d'auto formation au sein du groupe et rentabiliser au maximum les institutions de formation du groupe (CPE, IAP, NAFTOGAZ) en assurant la capitalisation et le transfert des compétences par la mise en place d'un vivier de formateurs et le développement de partenariats avec des organismes externes ou des institutions de formation spécialisées de renommé internationale.

3.2.4. La formation, une fonction partagée

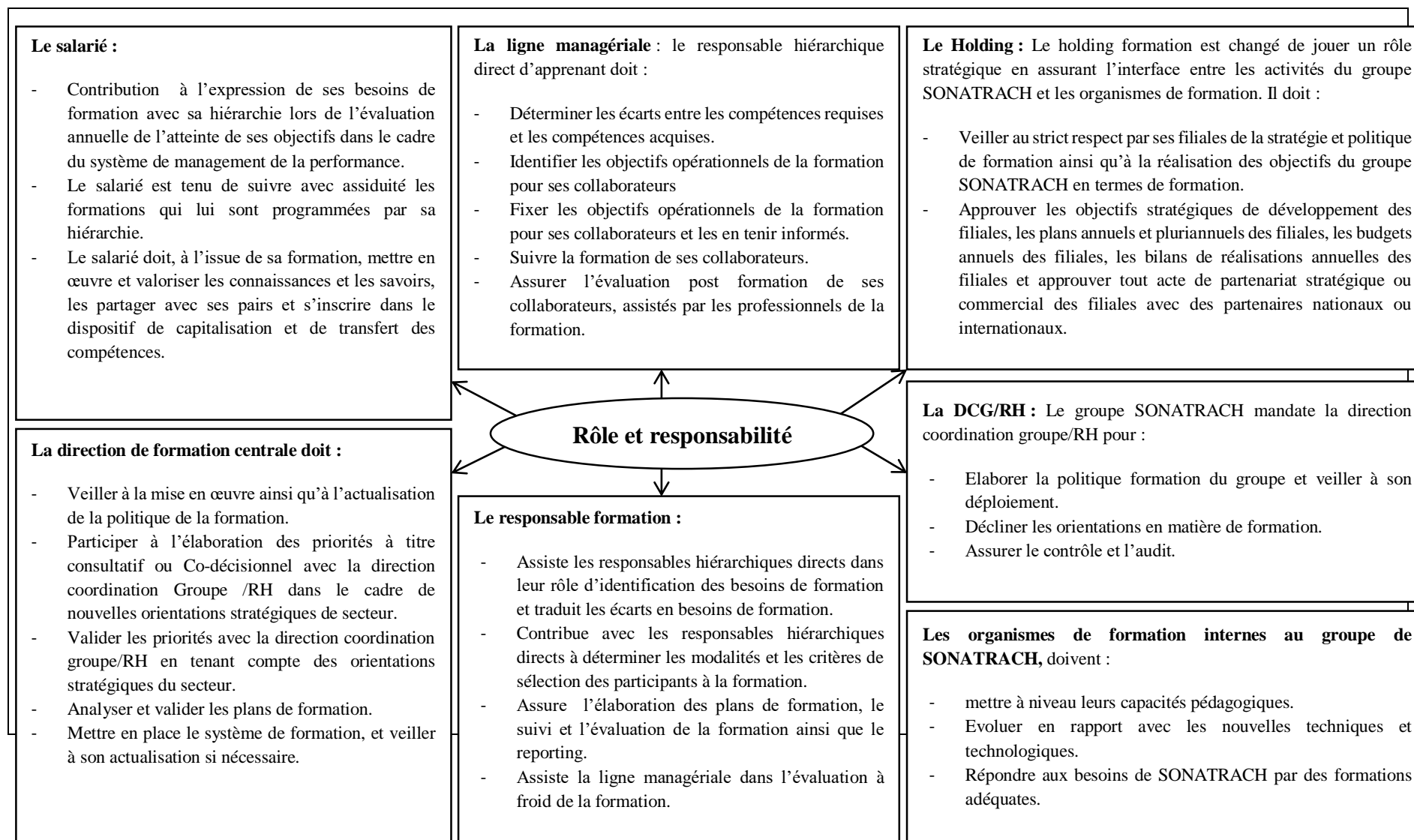
Pour un bon pilotage du processus de formation tout manager doit être impliqué dans la démarche d'ingénierie de la formation. Il doit être responsable de la formation de ses collaborateurs. Toute formation visant le développement de la culture d'entreprise et correspondant à une volonté de la direction générale doit faire l'objet d'une participation active des salariés encouragés par leurs managers.

Tout responsable de formation doit s'appuyé sur les nouveaux outils et dispositifs mis en place et doit intervenir en tant que conseillers auprès des managers. Le holding formation doit répondre aux besoins de formation du groupe au travers des institutions de formation IAP, Naftogaz et CPE. Par conséquent, il est responsable de l'exploitation optimale des ressources des institutions de formation dans la réalisation des formations du groupe, et la mise en œuvre du processus formation doit s'appuyer sur le principe de subsidiarité.

3.3. La mise en œuvre de la politique

Le groupe SONATRACH s'engage à réunir les conditions nécessaires, pour la mise en œuvre de cette politique, et mandate la direction coordination groupe/RH pour le déploiement de cette-ci.

Figure N°11 : La charte de responsabilités.



La réalisation des objectifs de la politique de formation nécessite selon le cas les actions suivantes de formation.

3.4. Les différents types de formation

3.4.1. Formation avant le recrutement

Les politiques de formation et de sélection sont intégrées, pour permettre la détection des meilleurs éléments et faciliter leur intégration. L'entreprise doit établir un contact permanent avec le système éducatif (lycées et établissements d'enseignement supérieur). Des facilités, sous forme de stages pratiques et de fourniture de documentation, pourront être accordées aux meilleurs éléments. La couverture financière de ces actions (pécule, transport, restauration, duplication) est assurée par l'entreprise. Les éléments intéressants peuvent être recrutés comme stagiaires pré-salariés pour une formation à un premier poste de travail.

3.4.2. Formation induction ou mise en situation professionnelle

Les nouvelles recrues doivent suivre une période d'induction destinée à leur permettre une intégration harmonieuse au sein de l'entreprise. Leur confirmation est conditionnée par les résultats obtenus durant cette période. Les modalités pratiques de cette induction sont définies dans le document politique d'induction.

3.4.3. Formation perfectionnement

Ce sont des sessions de formation dont l'objectif est d'améliorer la qualification actuelle par un apport conceptuel nouveau dans les domaines du savoir, savoir-faire et le savoir-être. Ce type de formation touche plusieurs domaines qui sont en rapport avec les exigences du poste actuel et/ou qui visent la préparation à un poste de travail de complexité supérieure ou une polyvalence.

3.4.4. Alphabétisation et apprentissage de langues

Ces actions visent l'acquisition d'un vocabulaire et de connaissances de base liées à un poste de travail.

3.4.5. Recyclage professionnel de plusieurs semaines

L'objectif de ces actions vise à acquérir les aptitudes en vue de l'occupation d'un poste de travail dont les tâches sont différentes de celles du poste initial mais de même niveau.

3.4.6. Formation fournisseur

Lors d'achat d'équipements dont l'exploitation nécessite une qualification particulière, il y a lieu de prévoir dans le contrat d'acquisition une clause formation qui précisera la nature de la formation, sa durée, le lieu où elle se déroule, le nombre d'agents concernés, les modalités de prise en charge,...

3.4.7. Formation de formateur

La formation de formateur peut être mise en œuvre selon la démarche suivante : Faire-faire, dans cette première étape, il y aura lieu de confier à des organismes extérieurs (nationaux ou/et étrangers) le soin de former le personnel en incluant dans toutes les actions une formation de formateurs. Faire-avec : les formateurs ainsi formés sont chargés, à leur d'assurer la restitution et de dupliquer à un groupe plus large la formation suivie et dans cette seconde étape, la restitution pourra s'opérer en collaboration avec l'organisme extérieur, aussi bien la diffusion des cours que dans leur préparation pédagogique et enfin, faire en propre : dans cette troisième étape, les formateurs pourront, d'une autonomie, assurer la formation d'autres agents.

3.5. La durée de la formation

3.5.1. Les formations courtes durées

Est considérés comme une formation de courte durée, toute action dont la durée globale est inférieure à six (06) mois en continu. Les formations de courte durée ont pour objectif l'amélioration du niveau professionnel des agents en adéquation avec les exigences des postes occupés ou à occuper et les déterminés pour atteindre les objectifs opérationnels assignés. Elles se présentent sous des natures différentes et sont réalisées soit dans les centres de l'entreprise, soit à l'extérieur de l'entreprise, en Algérie ou à l'étranger.

La formation étant un investissement, les actions ne peuvent être engagées qu'après étude de leur utilité et définition des conditions de mise en œuvre des savoir, savoir-faire ou savoir être qui seront acquis. L'action de formation doit être validée sur le terrain par une évaluation effectuée par les responsables hiérarchiques des agents formés.

3.5.2. Les formations longues durées :

Est considérée comme formation de longue durée toute action dont la durée globale est égale ou supérieure à six (06) mois en continu. Les formations longue durée ont pour objectif de produire des compétences nouvelles ou d'acquérir des savoirs nouveaux sanctionnés par des diplômes elles constituent un investissement important de la part de l'entreprise qui s'attend à un retour sur investissement. De même, ces formations permettent le développement personnel des agents ayant le potentiel requis et pouvant évoluer suivant un plan de carrière harmonieux entre leurs aspirations et les besoins de l'entreprise.

3.6. Lieux de formation

3.6.1. Centres de formation de l'entreprise

Les centres de formation de l'entreprise sont agréés par la direction ressources humaines. Cet agrément est obtenu au vu de l'existence d'une infrastructure nécessaire et suite à une formation pédagogique de formation et des dossiers pédagogiques y afférent, la validation des procédures d'évaluation des différentes formations.

3.6.2. En Algérie : centres inter entreprise, organismes publics, organismes privés,...

Sur la base des rapports de participants, et de la contribution de ces formations à la réalisation des objectifs, les structures de formation de l'entreprise doivent procéder régulièrement à l'évaluation des programmes, des méthodes pédagogiques et des formateurs des centres de formation nationaux et informeront la Direction Ressources Humaines des résultats.

Une liste des centres et organismes agréés par l'entreprise sera publiée régulièrement par la direction ressource Humaines. Les rapports avec les centres de formation nationaux agréés doivent être régis par des conventions.

3.6.3. A l'étranger

Sur la base des rapports de participants, et de la contribution de ces formations à la réalisation des objectifs, les structures de formation de l'entreprise doivent procéder régulièrement à la l'évaluation des programmes, des méthodes pédagogiques et des formateurs des centres de formation étrangers et informeront la Direction Ressources Humaines des résultats.

Les rapports avec les centres de formation à l'étranger doivent être régis par des conventions. Ces centres doivent être agréés par les autorités éducatives de leur pays et jouir d'une réputation

pédagogique confirmée une liste des centres agréés par l'entreprise sera publiée régulièrement par la Direction Ressources Humaines.

Le recours à l'envoi en formation à l'étranger ne peut se faire que lorsque les domaines de formation choisis ne sont pas disponibles en Algérie. Il est alors fait obligation aux participants à ces formations de faire une restitution et ou une déclinaison de ces formations par des conférences ou des sessions de formation. De même l'original de la documentation doit être remis à la structure Ressources Humaines qui leur restituera une copie.

SECTION IV : METHODOLOGIE ET DISCUSSIONS DES RESULTATS.

4.1. Méthodologie de recherche.

Dans le cadre de notre recherche sur l'ingénierie de la formation un outil stratégique dans le développement des compétences, une étude de cas est réalisée au niveau du complexe GL3Z - SONATRACH, où la formation professionnelle continue (FPC) constitue un axe essentiel, elle est considérée comme levier fondamental de développement des compétences et de promotion de la ressource humaine du groupe.

A cet effet, nous avons parcouru une revue littérature sur la formation professionnelle continue (FPC) pour élaborer le premier chapitre intitulé « La formation un outil stratégique pour l'entreprise », où nous avons constaté que la formation professionnelle continue (FPC) est un investissement, elle permet à l'entreprise d'accroître les compétences et la productivité de leur main-d'œuvre tout en augmentant la qualité de leurs produits et services. La formation est une activité à valeur ajoutée qui favorise l'adaptation et la flexibilité des individus face aux défis à relever, et elle s'intègre au cœur du processus de gestion des ressources humaines (GRH).

4.1.1. Collecte des données.

Nous avons décidé de nous intéresser au bilan annuel des trois dernières années (2015, 2016 et 2017), pour analyser les indicateurs descriptifs et indicateurs d'efficacité et d'efficacités de la formation professionnelle continue (FPC), pour voir de quelle manière la formation professionnelle continue (FPC) est perçue par le Complexe GL3Z – SONATRACH. Plus précisément la formation pré-recrutement des (103) stagiaires affectés aux structures maintenance, production et sécurité, pour comprendre l'investissement sur la formation de ces derniers.

4.1.2. L'exploitation des bilans annuels (2015, 2016 et 2017).

La formation peut être traduite par des indicateurs ou des variables, pour mesurer la stratégie et l'investissement sur la formation professionnelle continue (FPC) établie par le complexe GL3Z - SONATRACH. Cet indice est composé de trois indicateurs suivants :

- Indicateurs descriptifs de la formation professionnelle continue (FPC).
- Indicateurs d'efficacité et d'efficacités de la formation (FPC).
- Indicateurs d'efficacité et d'efficacités de la formation des (103) stagiaires.

Une hypothèse est énoncée pour être confirmée ou infirmée sur le terrain.

Hypothèse 01 : La formation professionnelle continue (FPC) demeure dans une logique de compétence et d'investissement pour le renforcement du capital humain comme acteur de développement des compétences.

De ce fait, plusieurs indicateurs ou variables peuvent être nécessaires pour opérationnaliser le concept de la formation professionnelle continue (FPC). Ces indicateurs servent à mesurer et contrôler selon ces trois critères :

Réaliste, cela implique que les responsables disposent de moyens de vérification, et que les indicateurs soient réalisables et simple d'utilisation. Suivant, de la pertinence, qui représente le lien entre l'indicateur et l'objectif recherché et enfin quantitatifs, la plupart des indicateurs portent sur des éléments qui peuvent être chiffrés.

4.1.3. Identification de l'échantillon

La direction des ressources humaines (DRH) a procédé à la réalisation d'un programme de la formation professionnelle continue (FPC), proposant un large choix de formation en adéquation avec les besoins et les enjeux du secteur de l'hydrocarbure et de leurs dérivés, en se basant sur une démarche fondée sur l'analyse des besoins et des spécificités de chaque département du complexe GL3Z - SONATRACH.

Ci-joint notre échantillon d'étude qui se compose de :

- **En 2015 :** d'un effectif total de 439 employés (213 cadres, 222 maitrises et 4 exécutants).
- **En 2016 :** d'un effectif total de 410 employés (216 cadres, 190 maitrises et 4 exécutants).
- **En 2017 :** d'un effectif total de 546 employés (260 cadres, 283 maitrises et 3 exécutants).

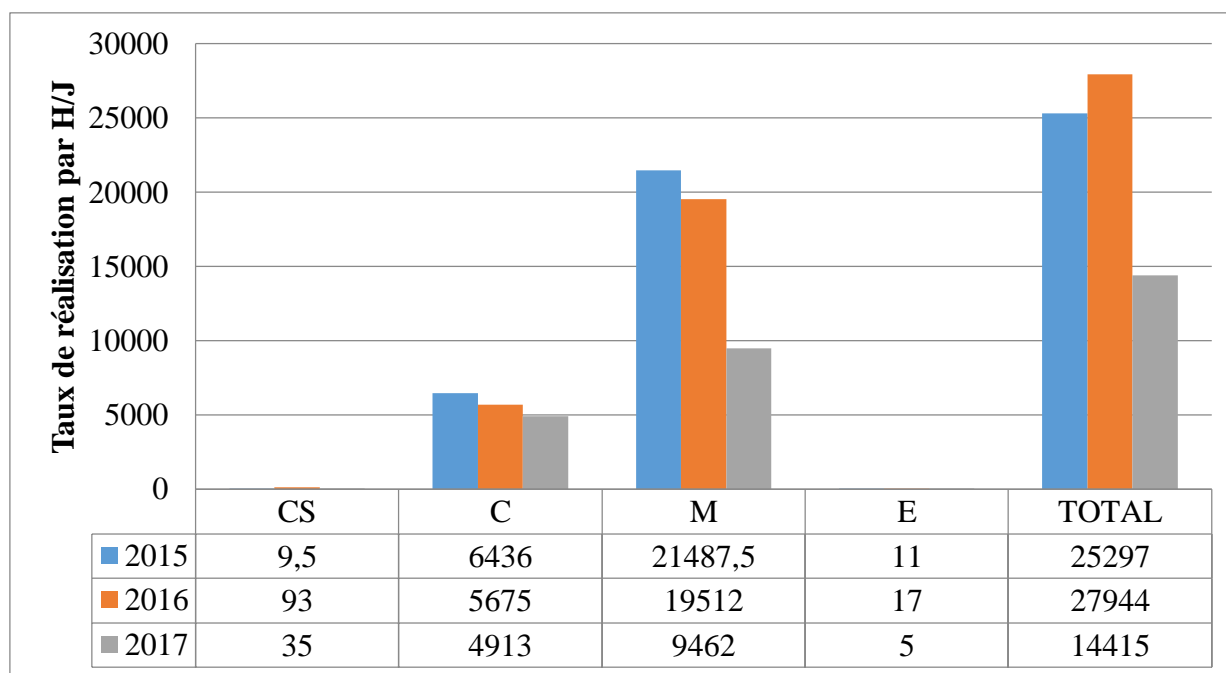
4.2.Résultats et discussions du bilan du plan de formation

Les structures établissent périodiquement sur des supports définis par la direction ressources humaines un bilan de réalisation des actions de formation. Ce bilan traite les points suivants par les indicateurs quantitatifs :

4.2.1. Indicateur descriptifs de la formation professionnelle continue (FPC).

4.2.1.1.Répartition par catégorie socioprofessionnelle.

Graph N°01 : Répartition par catégorie socioprofessionnelle.



Source : Elaborer par nos soins selon le bilan des années 2015, 2016 et 2017.

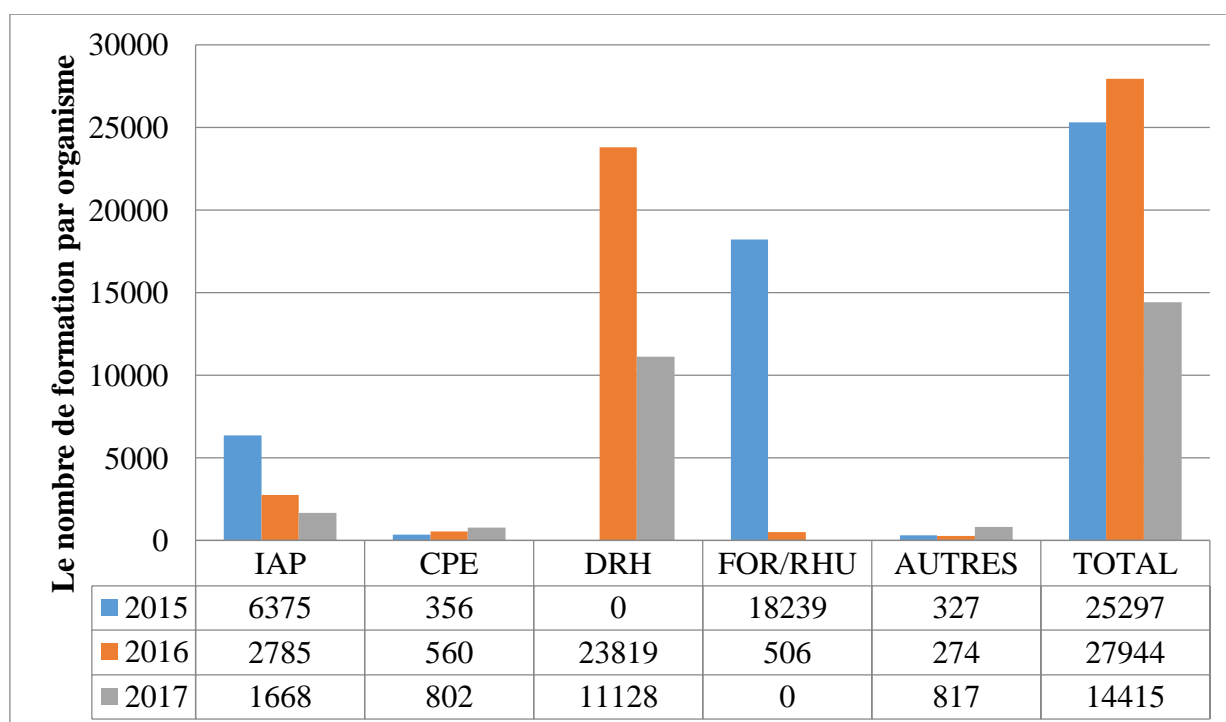
La majorité des agents du complexe GL3Z ont bénéficié de la formation professionnelle continue (FPC) pendant les trois dernières années. D'après les bilans de réalisation des actions de formation, la catégorie socio-professionnelle la plus élevée sont les maitris avec un pourcentage de (21 487,5 Hommes/Jour, soit 84,94%) en 2015, (19 512 Hommes/Jour, soit 69,82%) en 2016 et (9462 Hommes/Jour, soit 65,64%) en 2017, ses chiffres s'expliquent par l'activité de l'entreprise qui a pour tâche principale la recherche, la production, le transport par canalisation, la transformation, et la commercialisation des hydrocarbures et de leurs dérivés, suivie des cadres (6 436 Hommes/Jour, soit 25,44%) en 2015, (5 675 Hommes/Jour, soit 20,30%) en 2016 et (4 913 Hommes/Jour, soit 34,08%) en 2017, cette catégorie socio-professionnelle est représenté le plus par des ingénieurs dans les structures production, maintenance et sécurité, et enfin cadres supérieurs avec (35 Hommes/Jour, soit 0,24%) et des exécutants (5 Hommes/Jour, soit 0,034%).

Le taux de réalisation des actions de formation (27 944 Hommes/Jour) en 2016 est plus élevé par rapport (25 297 Hommes/Jour) en 2015 et (14 415 Hommes/Jour) en 2017, ce taux s'explique par la formation des (103) agents recrutés en 2015, soit (82) techniciens supérieurs et (21) ingénieurs.

4.2.1.2. Répartition par organisme de formation.

Le responsable des ressources humaines cherche la complémentarité des programmes développés par tous les centres de formation (unités, branches, CPE, filiales), les effets de synergie, et veillera à une utilisation optimale des ressources pédagogiques (humaines et matérielles) en fonction des besoins des structures du complexe. La figure suivante représente la répartition par organisme de formation du complexe GL3Z.

Graphe N°02 : Répartition par organisme de formation.



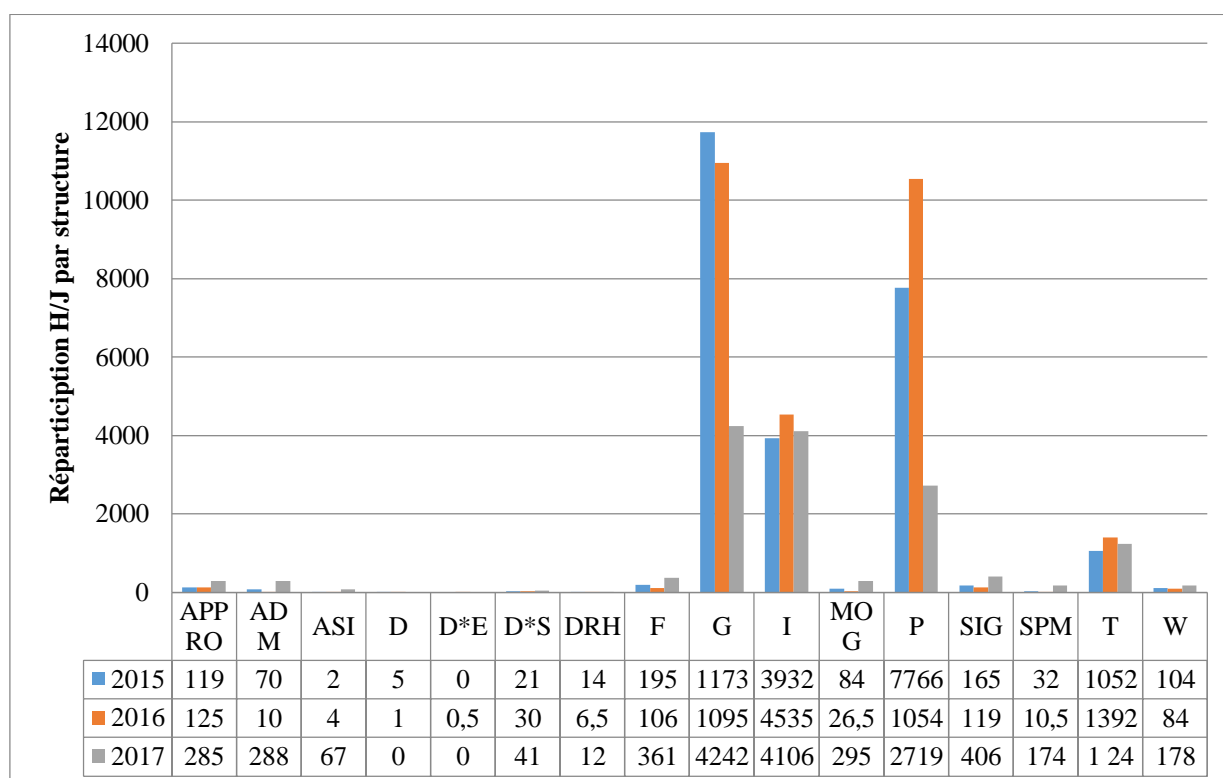
Source : Elaborer par nos soins selon le bilan des années 2015, 2016 et 2017.

Les centres de formation développent des programmes spécifiques à l'activité de l'unité, de la branche dont ils relèvent et des programmes spécialisés pour le compte de l'entreprise à la demande de la direction ressources humaines (DRH) de SONATRACH. Dans le cas du complexe GL3Z, l'effort de formation des trois dernières années ont été centré sur la professionnalisation dans les métiers de base et sur les métiers soutien et supports. La répartition des formations réalisées dans le cas des plans de formation des trois dernières années ont été de (25 297 Hommes/Jours) en 2015, (27 944 Hommes/Jours) en 2016 et (14 415 Hommes/jours) en 2017, réparties dans plusieurs organismes de formation. Le département des ressources humaines a réalisé des formations en inter-entreprises soit (23 819 Hommes/jours) en 2016 et (11 128 Hommes/jours) en 2017, ces chiffres représentent le nombre de jours de

formation a courte durée réalisée dans les salles de formation au niveau du complexe GL3Z, un cumule de (34 947 Hommes/Jour) de formation durant les années 2015, 2016 et 2017. La majorité de ces formations sont destiné aux (103) agents recrutés en 2015. L’Institut Algérien du Pétrole (IAP) et le centre de formation de l’activité ont réalisé un chiffre de (10 828 Hommes/jours) et (18 745 Hommes/Jours) durant les trois dernières années au profit des agents du complexe GL3Z.

4.2.1.3.Répartition par structure

Graphe N°03 : Répartition par structure.



Source : Elaborer par nos soins selon le bilan des années 2015, 2016 et 2017.

La formation professionnelle continue (FPC) a touché les différentes structures du complexe GL3Z, le taux élevé est remarqué dans les structures essentielles et stratégiques par rapport à l’activité du complexe d’une manière équilibrée entre la structure maintenance (1 173 Hommes/jours, soit 46,39%) en 2015, (10 953 Hommes/Jours, soit 39,20%) en 2016 et (4 242 Hommes/Jours, soit 29,43%) en 2017. La structure sécurité (3 932 Hommes/Jours, soit 15,54%) en 2015, (4 535 Hommes/Jours, soit 16,23%) en 2016 et (4 106 Hommes/Jours, soit 28,48%) en 2017. La structure production (7 766 Hommes/Jours, soit 30,70%) en 2015, (10 542 Hommes/Jours, soit 37,73%) en 2016 et (2 719 Hommes/Jours, soit 18,86%) en 2017.

En effet, toutes les structures ont été concernées par les actions de formation professionnelle continue (FPC) réalisées au titre des trois dernières années.

4.2.2. Indicateurs d'efficience et d'efficacité de la formation (FPC) du complexe GL3Z.

4.2.2.1. Bilan de réalisation du nombre de formation Hommes/Jours des trois dernières.

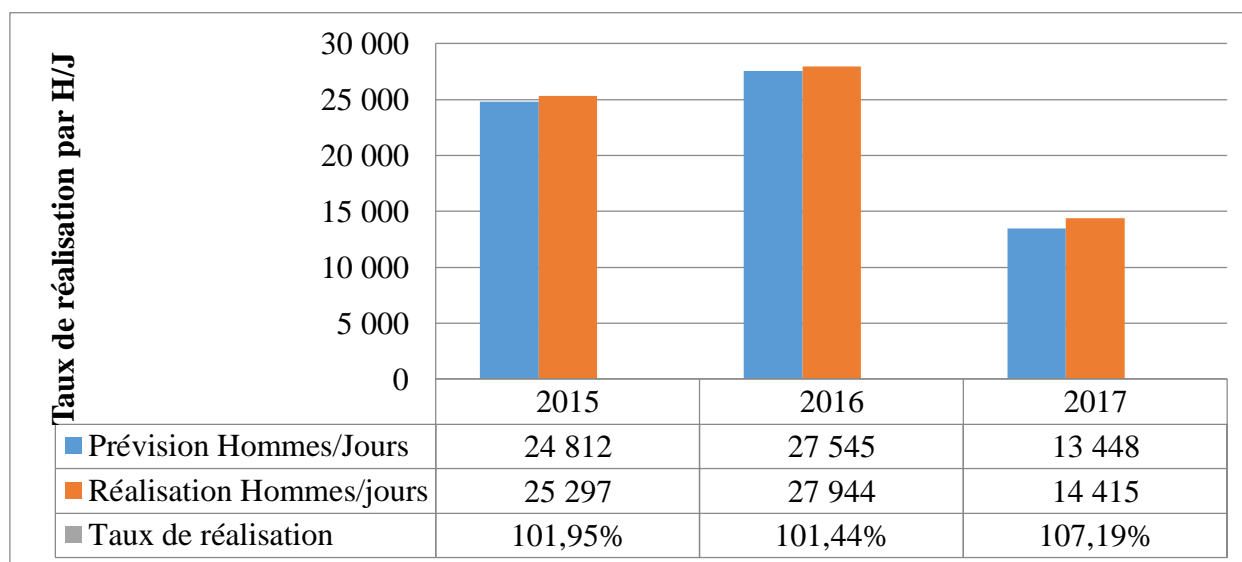
Tableau N°04 : Bilan de réalisations 2015, 2016 et 2017.

	2015	2016	2017
Effectif réel	439	533	411
Participation	783	943	773
Prévision Hommes/Jours	24 812	27 545	13 448
Réalisation Hommes/jours	25 297	27 944	14 415
Taux de réalisation	101,95%	101,44%	107,19%

Source : Elaborer par nos soins selon le bilan des années 201, 2016 et 2017.

Les trois dernières années ont connu un taux de participation aux actions de la formation professionnelle continue (FPC) de (101,95%) en 2015, (101,44%) en 2016 et (107.19%) en 2017, ces chiffres représentent un taux très satisfaisant, et ce malgré les difficultés rencontrées lors de l'exécution du programme liées la planification des différentes actions de formation.

Graphes N°04 : Réalisation du plan de formations 2015, 2016 et 2017.



Source : Elaborer par nos soins selon le bilan des années 2015, 2016 et 2017.

Le complexe GL3Z développe une logique d'investissement dans le domaine de la formation professionnelle continue (FPC), d'après les bilans annuels des trois dernières années, les formations ont connu une participation importante par rapport à l'effectif total du complexe.

Selon le département des ressources humaines les prévisions notifiées pour les années 2015, 2016 et 2017 ont été de (24 812 Hommes/jours), (27 545 Hommes/jours) et (13 448 Hommes/jours) suivant le plan de formation prévisionnelle. Cependant la réalisation est de (25 297 Hommes/jours), (27 944 Hommes/jours) et (14 415 Hommes/jours) soit à taux de réalisation de (101,95%), (101,44%) et (107.19%), et cela explique par un déclenchement d'un besoin d'urgence en formation dans les structures stratégiques, maintenance, production et sécurité.

L'effort de formation dans les trois dernières années a été centré sur les actions suivantes :

L'évolution des carrières : plusieurs formations filière ont été réalisées telles que la formation technicien console DCS stockage/expédition, formation technicien process utilités et formation fractionnement au profit des agents de la production (7 766 Hommes/Jours, soit 30,70%) en 2015, (10 542 Hommes/Jours, soit 37,73%) en 2016 et (2 719 Hommes/Jours, soit 18,86%) en 2017, pour des types de formation ED1, ED2, ED3, ID1, ID2, ID4, MD2 et MD4, pour les agents de la maintenance (11 736 Hommes/Jours, soit 46,39%) en 2015, (10 953 Hommes/Jours, soit 39,20%) en 2016 et (4242 Hommes/Jours, soit 29,43%) en 2017, et ITV 1, ITV 2, ITV4 pour les agents de la sécurité (3 932 Hommes/Jours, soit 15,45%) en 2015, (4 535 Hommes/Jours, soit 16,23%) en 2016 et (4 106 Hommes/Jours, soit 28,48%) en 2017.

La professionnalisation dans les métiers de base telle que les formations, système de vibration BENTLY NEVADA , formation relais SEL (Schneider) , formation SAFETY MANAGER (Honeywell) , formation GE, contrôle de l'anti pompage des compresseurs CCC, formation bras de chargement , techniques d'analyse au laboratoire, variateurs de vitesse des moteurs électrique, système G, ASPEN ONE, habilitation électrique, formation AMDEC , analyse des risques par la méthode HAZOP, équipement important de protection et de sécurité, évaluation des risques professionnels, risques chimiques, système de détection gaz/feu, formation ATEX, formation CHS, les gestes qui sauvent, nouveau référentiel permis de travail, système de poudre ANSUL, techniques de lutte contre le feu, permis PL, Analyse de problème et prise de décision, formation KTP, applicatif SPSRI, gestion de projet par ordinateur PRIMAVERA, techniques d'élaboration des cahiers des charges, langue anglaise, et langue française,

La réalisation de plusieurs thèmes sur les métiers soutien et supports tels que la formation de gestion de la trésorerie, loi des finances, nouveau système comptable et finance, pratique de la TVA ; techniques de paiements internationaux, fiscalité des entreprises, fiscalité pétrolière, gestion des contrats, incoterms, négociations rédaction et exécution des contrats, passation des marchés, gestion administrative,...

Certes, le programme de formation réalisé a porté sur plusieurs thématiques, cependant, il est noté que les thématiques sont liées au cœur du métier de l'industrie pétrolière

4.2.2.2. Bilan de réalisation budget des trois dernières années.

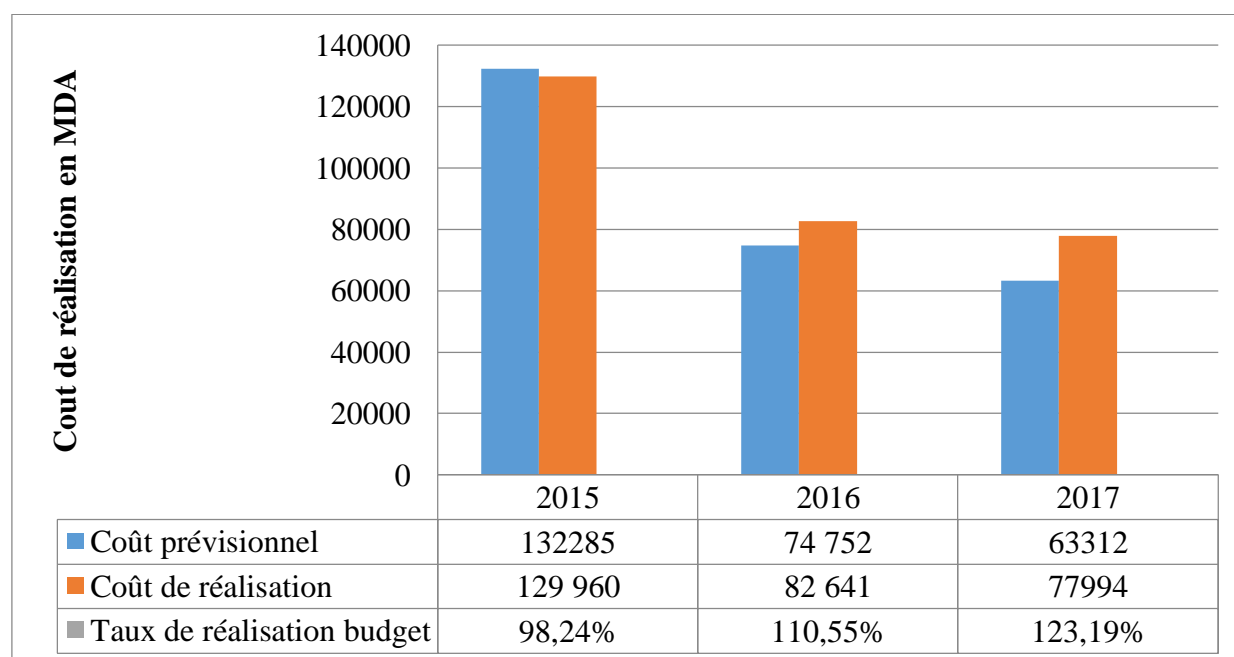
Tableau N°05 : Indicateurs liées aux budgets.

	2015	2016	2017
Coût prévisionnel	132 285 en MDA	74 752 en MDA	63 312 en MDA
Coût de réalisation	129 960 en MDA	82 641 en MDA	77 994 en MDA
Taux de réalisation budget	98,24%	110,55%	123,19%

Source : Elaborer par nos soins selon le bilan des années 2015, 2016 et 2017.

Les données financières relatives aux coûts des actions de formation.

Graphe N°05 : Bilan de réalisation budget des trois dernières années 2015, 2016 et 2017.



Source : Elaborer par nos soins selon le bilan des années 2015, 2016 et 2017.

Une prévision budgétaire est nécessaire pour assurer la formation dans les normes et en même temps éviter à l'entreprise des dépassements comme c'est le cas des deux dernières années, avec un coût prévisionnel en 2016 de (74 752 en MDA), et un coût de réalisation est de (82 641 en MDA), soit à taux de budget supplémentaire de (10,55%) équivalant à (7 889 MDA).

Pour l'année 2017, le taux de réalisation de la formation professionnelle continue (FPC) été de (123.19%), ce pourcentage s'explique par des besoins d'urgences qui ont abouti à un budget supplémentaire pour la réalisation de la formation pour les structures stratégiques (Maintenance, production et sécurité). Le responsable de département des approvisionnements a signalé un manque du personnel non formé sur l'application Gatiore et Discoverer, pour la réalisation des investissements affrétés au Département Approvisionnement.

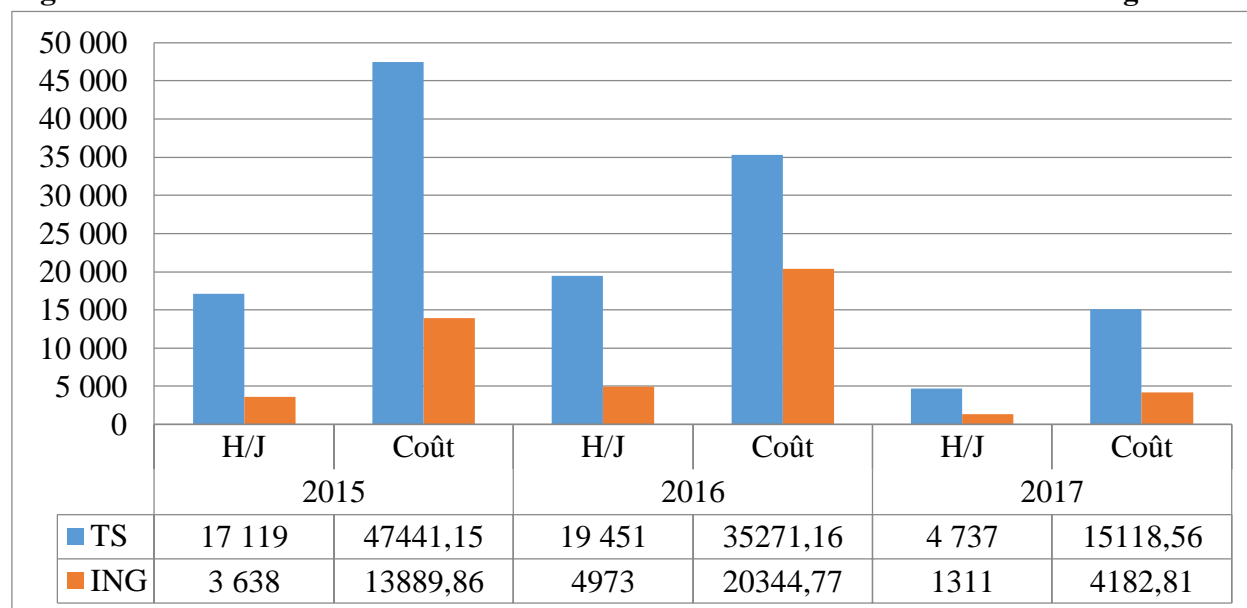
4.2.3. Indicateurs d'efficacité et d'efficacités de la formation des 103 stagiaires

Tableau N°06 : Indicateurs d'efficacité et d'efficacités de la formation des 103 stagiaires.

Intitulé de la formation	2015		2016		2017	
	H/J	Coût	H/J	Coût	H/J	Coût
Formation BTS spécialiste chimie.	703	708.62	937	2701,89	239	1 364.02
Formation BTS spécialiste électricité.	2 916	8 590.34	2 802	4355,61	744	5 234.59
Formation BTS spécialiste instrumentation.	3 299	11 582.90	1 904	2664,23	440	460.15
Formation BTS spécialiste intervention.	2 778	5 005.82	3 650	8872,15	894	4 355.58
Formation BTS spécialiste mécanique.	1 691	5 040.82	2 388	3050,90	574	1 714.49
Formation BTS spécialiste process.	5 732	16 512.65	7 770	13626,36	1 846	1 931.32
Formation ingénieur spécialiste instrumentation.	876	4 575.37	1 877	9792,29	543	3 132.90
Formation ingénieur spécialiste mécanique.	845	4 700.94	1 186	5574,68	306	442.18
Formation ingénieur spécialiste process.	513	2 116.31	1 200	2453,59	283	407.69
Formation ingénieur spécialiste sécurité.	1 404	2 497.20	710	2524,21	179	258.41
TOTAL	20 757	61 331.01	24 424	55615,93	6 048	19 301.37

Source : Elaborer par nos soins selon le bilan des années 2015, 2016 et 2017.

Figure N°06: Indicateurs d'efficacité et d'efficacité de la formation des 103 stagiaires.



Source : Elaborer par nos soins selon le bilan des années 2015, 2016 et 2017.

Les actions de la formation professionnelle continue (FPC) de l'année 2015 ont été centré sur la fonction cœur de métier, pour (82) technicien supérieur (stagiaires) recruté dans le cadre de formation pré-recrutement dont (33) en process, (08) en instrumentation, (04) en chimie, (12) en électricité, (10) en mécanique et (15) intervention. Et un total de (21) ingénieurs dont (05) en process, (03) en sécurité, (08) en instrumentation et (05) mécaniques. Les 103 agents (stagiaires) ont suivi une formation de (24) mois, répartie entre deux phases. Phase théorique, réalisé dans une durée de (04) mois au niveau de l'Institut Algérienne du Pétrole (IAP), pour acquérir des connaissances du métier. Suivant d'une phase pratique qui a duré (20) mois au niveau du complexe GL3Z, pour développer des compétences en situation d'activité (praxéologie de la compétence). Durant les (20) mois les (103) agents ont suivi plusieurs formations telles que les formations de process/fabrication au profit des agents de production, le CD4, ED3, ED4, MD3, ID3 et l'ID pour les agents de la maintenance et l'ITV3 pour la sécurité, soit un cumule de formation pour les techniciens supérieurs de (17 119 Hommes/jours, soit 47 441.15 MDA) en 2015, (19 451 Hommes/jours, soit 35 271,16) en 2016 et (4 737 Hommes/jours, soit 15 118.56 MDA) en 2017, et d'autre part, un cumule de formation pour les ingénieurs de (3 638 Hommes/jours, soit 13 889.86 MDA) en 2015, (4 973 Hommes/jours, soit 20 344,77 MDA) en 2016 et (1 311 Hommes/jours, soit 4 182.81 MDA) en 2017. L'entreprise a investi dans la formation professionnelle continue (FPC) des (103) agents (stagiaire) un totale de 51 229 Hommes/jours de formation, soit un budget de (136 248,31 MDA) dans une durée de (24) mois.

Synthèse

La SONATRACH est massivement impliquée dans l'action de formation. Le complexe GL3Z fait partie des complexes ayant investi de manière forte dans le domaine de la formation professionnelle continue (FPC), notamment dans ces trois dernières années, le budget de réalisation de la formation a dépassé celui du budget prévisionnel, consacrée par le complexe.

Sur le niveau professionnel, l'état oblige les entreprises à participer au financement par une taxe annuelle de 1% pour l'apprentissage et 1% pour la formation et ce en référence de la masse salariale (les dispositions du décret 98 - 149 correspondants au 13 mai 1998). Le cadre juridique actuel reconnaît le droit de tout salarié à la formation professionnelle continue (FPC) et impose une obligation de financement des entreprises qui s'élève à un minimum de 2 % de leur masse salariale.

Dans notre premier chapitre intitulé « La formation professionnelle continue un outil stratégique pour l'entreprise ? », nous avons énoncé l'hypothèse suivante : La formation professionnelle continue (FPC) demeure dans une logique de compétence et d'investissement pour le renforcement du capital humain comme acteur de développement des compétences. D'après notre diagnostic des trois dernières années nous avons constaté que les responsables des ressources humaines consacrent un budget très important à la formation dans l'objectif de développer les compétences et la professionnalisation dans les métiers de base des agents du complexe GL3Z. Or, dans ces trois dernières années, la taxe légale à la formation correspond à (12,64%) en 2015, (7,45%) en 2016 et (7,14%) en 2017 de la masse salariale annuelle aux actions de formation professionnelle continue (FPC), à cet effet notre hypothèse est confirmée.

Une simple comparaison, nous permet de constater que les responsables des ressources humaines développent une logique d'investissement dans les ressources humaines de leur organisation, avec une stratégie qui ne se limite pas à leurs actions de formation et à l'élaboration d'un budget annuel de dépenses, correspondant à la simple exécution des obligations légale, mais que la formation est un outil stratégique pour l'entreprise qui permet d'accroître le niveau de compétences, de connaissances de ses agents, et la productivité de l'entreprise, elle est également pour l'individus un moyen d'évoluer professionnellement.

CHAPITRE II :

**LA COMPETENCE AU CŒUR DE
DEVELOPPEMENT DES RESSOURCES
HUMAINES.**

INTRODUCTION DU CHAPITRE

La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) en général, et le concept de compétence en particulier, ils mettent en évidence une vision du concept de la compétence qui sous-tendra la proposition d'un cadre de référence pour l'élaboration d'une ingénierie de formation adéquate au développement des compétences des employés, donc nous allons développer notre chapitre intitulé « *La compétence au cœur de développement des ressources humaines* », en quatre sections.

Ainsi, ce chapitre a pour objectif de présenter dans la première section, une revue de littérature sur la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) qui est un levier majeur de la performance, ou elle se place au cœur de la stratégie de l'organisation pour construire et développer les compétences des employés.

la deuxième section sur la compétence un concept en perpétuel mouvement, nous allons parcourir une revue littérature sur la compétence comme une notion polysémique, auprès des auteurs Gay Le Boterf et Philippe Zarifian, pour développer le concept agir avec compétence ou le « savoir-agir » qui est une capacité à faire face aux aléas rencontrés en mise en situation professionnelle (MSP) en adaptant les connaissances acquit au contexte professionnel, ensuite, nous allons développer la notion de compétence comme toile de fond à notre réflexion, et cela pour répondre à notre hypothèse de recherche, « La compétence se développe dans l'action menée par une personne et en situation dans laquelle elle s'exerce, par la mise en œuvre d'un ensemble de ressources mobilisées en situation ». Nous allons donc étudier le concept de la praxéologie qui fournit des outils pratiques pour amener des employés en situation professionnelle ou en formation à réfléchir « dans » et « sur » leur action, pour désigner une sagesse pratique des principes de l'action humaine et de ses techniques. La troisième section représente un état des lieux sur la finalité de la gestion des carrières et son rôle dans la formation pré-recrutement des (103 stagiaires) du complexe GL3Z – SONATRACH. Et enfin la quatrième section, nous allons finaliser ce chapitre la compétence au cœur de développement des ressources humaines avec une enquête avec un questionnaire auprès des (103) stagiaires en formation pré-recrutement au niveau du complexe GL3Z-Sonatrach, pour vérifier et expliquer la relation entre l'approche praxéologique et le développement des compétences dans un dispositif de formation.

SECTION I: L'ANTICIPATION DANS LA GESTION DES RESSOURCES HUMAINES (GRH).

1.1.L'évolution de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences

De nombreuses périodes ont marqué l'évolution de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC).

1.1.1. Première période : Avant les années 1975

Le développement de la prévision dans la gestion du personnel est à l'époque fondée sur la science, suite aux progrès réalisés dans la recherche opérationnelle et à l'essor de l'informatique. Ces modèles de gestion prévisionnelle sont constitués sur une base purement numérique et se limitent à ce qui est calculable, et s'expliquent par le manque de prise en compte des évolutions de l'environnement (Amy & Piolat, 2007) et de celles du système social interne (organisation syndicale) (Aubret, Gilbert, & Pigeyre, 1993; Beirendonck, 2006; Cadin, Guérin, & Frédérique, 2007).

1.1.2. Deuxième période : Durant les années 1980

L'émergence de la gestion prévisionnelle des emplois (GPE), donne un objectif de promouvoir un management à caractère humain, elle signifie la recherche d'une adéquation entre les individus et les emplois (Amy & Piolat, 2007). La gestion prévisionnelle de l'emploi se bâtit sur une critique des précédentes réflexions. Bien évidemment cette réflexion a surtout été mise en œuvre dans les grandes entreprises industrielles (Renault, Framatome, ...). Après les démarches projectives il faut passer à des démarches prospectives. La planification devient souvent contre-productive par sa rigidité, elle doit donc se substituer à des démarches de management stratégique plus souples. Pendant cette période, surgie une popularité croissante pour la thématique des compétences dans le domaine de la gestion des ressources humaines (GRH) et du management stratégique (Rouby & Thomas, 2009), ou son objet d'étude est bâti autour de l'étude des caractéristiques de l'environnement, et des objectifs et la compréhension de l'univers social (Benchemam & Galindo, 2013).

1.1.3. Troisième période : Durant les années 1990 jusqu'aujourd'hui.

La gestion prévisionnelle s'associe de plus en plus au domaine classique de la gestion des ressources humaines (GRH), l'interpellation de la notion de la compétence individuelle au dispositif de la gestion des ressources humaines (GRH), aide plusieurs pratiques qui ont vu le

jour, dont la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) (Benchemam & Galindo, 2013), pour faire face à l'évolution des métiers et à la pénurie des ressources, cette nécessité d'anticiper et de s'adapter en permanence, redonne à la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) toute sa légitimité (Rouby & Thomas, 2009).

La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) est un outil de gestion prévisionnelle par excellence, il s'est imposé comme un modèle de référence parmi les outils managériaux destinés à la gestion des compétences, pour rechercher une adéquation entre les compétences actuelles des employés et celles requises par l'évolution des emplois à l'échelle des filières professionnelles (Rouby & Thomas, 2009). La compétence individuelle se décline du raisonnement, de l'habilité et du comportement individuel. Cependant, la gestion prospective permet de se libérer des incertitudes pour inventer l'avenir, libérée des contraintes dues au changement. L'entreprise construit le plan stratégique rationnel grâce à l'utilisation de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC), l'action dans le court terme s'inscrit alors dans un projet à long terme pour devenir une véritable stratégie d'entreprise. Quitter la gestion à court terme pour ne plus agir dans l'urgence, mais bâtir un véritable projet d'adaptation de l'entreprise à son environnement et être compétitive.

Tableau N°07 : L'évolution des modèles de gestion prévisionnelle.

	Avant 1975	Années 1980	Années 1990
Modèles de gestion de l'emploi	Gestion prévisionnelle du personnel ou des effectifs.	Gestion prévisionnelle du personnel ou gestion prévisionnelle et préventive des emplois.	Gestion anticipée des emplois et des compétences.
Modèles stratégiques	Planification stratégique.	Analyse concurrentielle...	Analyse des ressources, pôle de compétences.
Problèmes centraux de GRH	Extrapolation de tendances.	Réduction d'effectifs, métiers émergents, métiers condamnés	Evolution des contenus des emplois
Acteurs clefs	Directeurs du personnel.	DRH et hiérarchies.	DG, DRH et hiérarchie.

Source: (Benchemam & Galindo, 2013, p. 53).

La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) est définie par Marbot. E (2009) et F. Benchemam et G. Galindo (2013, p. 53) comme : « *une démarche d'ingénierie des ressources humaines qui consiste à concevoir, à mettre en œuvre et à contrôler des politiques et des pratiques visant à réduire de façon anticipée les écarts entre les besoins et les ressources de l'entreprise, tant sur un plan qualitatif (effectifs) que qualitatifs (compétence)* ». La gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences (GPEC) se maintient comme le gage incontournable d'une gestion durable de l'emploi (Delobbe, Gilbert, & Le Boulaire, 2014).

Les entreprises interviennent face aux problèmes d'anticipation de gestion des ressources humaines (GRH), ont développant la mise en place d'une gestion prévisionnelle de l'emplois et des compétences (GPEC), l'employeur est obligé par la loi 90-11, relative au chapitre 05, article 57, l'adaptation des salariés à l'évolution de leur emploi par des actions de formation et de perfectionnement en direction des travailleurs selon un programme qu'il soumet à l'avis du comité de participation.

1.2. Les enjeux de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) :

La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) est une stratégie pour l'entreprise visant à s'adapter à son environnement, tout en impliquant ses employés dans les changements futurs. La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) englobe ainsi la gestion de quatre aspects, la gestion prévisionnelle des effectifs (GPE), les emplois, les carrières et les compétences (Amiel & Bonnet, 2002; Benchemam & Galindo, 2013).

1.2.1. Des enjeux pour l'entreprise :

Toute entreprise est confrontée à des enjeux de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC), tout d'abord, gérer les emplois, anticiper, ensuite, s'adapter rapidement à l'évolution de l'environnement, et enfin, atteindre l'équilibre entre ressources - emplois.

1.2.2. Des enjeux pour le salarié :

Le salarié a conscience d'un droit au travail, d'une fragilité de l'entreprise, d'une responsabilité sociale, tout ceci dans un contexte où chacun réclame de plus en plus de liberté, d'autonomie, et de qualité de vie dans et en dehors de l'organisation, si les exigences de l'entreprise se transforment, celles des salariés aussi, l'évolution de leur niveau culturel, les conduit à rechercher plus d'intérêt dans leur travail, à demander plus de pouvoir et plus de responsabilité et à obtenir de véritable possibilité de progression dans le déroulement de leur carrière (Cadin, Guérin, & Frédérique, 2007; Aubret, 2009).

1.2.3. Des enjeux mixtes :

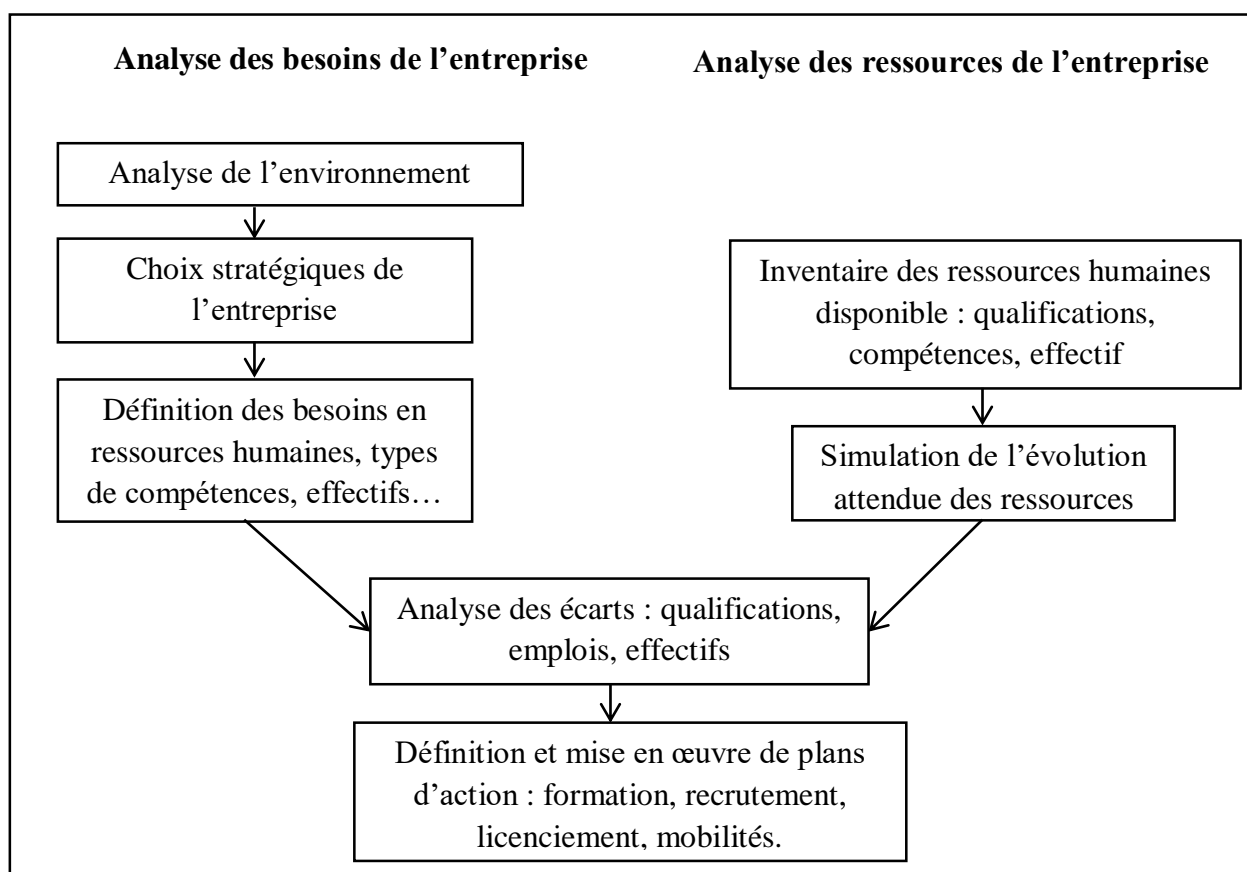
Maintenir l'employabilité : Il semble évident que les entreprises ont un rôle à jouer auprès de leurs salariés, si l'entreprise ne peut plus garantir l'emploi, elle doit du moins assurer l'employabilité à ses salariés (Finot, 2000). Celle-ci se définit comme l'attractivité que présente un salarié sur le marché du travail, c'est-à-dire la possibilité de trouver un emploi à des conditions acceptables pour les deux parties. L'employabilité est à la responsabilité des salariés et de l'entreprise (Loufrani-Fedida & Saint-Germes, 2013; Dietrich, 2010; Danvers, 2003). Le salarié est lié à la valeur des compétences maîtrisées mais aussi à l'existence d'un projet professionnel, à la capacité de se situer sur le marché de l'emploi (Danvers, 2003; Bricler, 2009).

Adopter une attitude dynamique : sur le plan de l'organisation, plusieurs d'entreprises ont dû repenser les schémas tayloriens classiques et mettre en place des outils de gestion plus adaptés à l'idée que l'employé est un acteur dans l'entreprise. L'homme exécutant (sous l'autorité son responsable hiérarchique) laisse place à un salarié homme acteur intelligent, responsable, prenant part au changement (Benchemam & Galindo, 2013).

1.3. Les fondements de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences.

D'après les auteurs Loïc Cadin, Francis Guérin & Pigeyre Frédérique (2007) et Faycel Benchemam & Géraldine Galindo (2013), toute démarche de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC), suit de manière plus ou moins explicite, la définition des besoins de l'entreprise qui est déterminée à partir du plan global qui fixe les objectifs à atteindre pour l'entreprise. Il convient de tenir compte de trois dimensions, prévision économique, évolution des moyens techniques et technologiques et conséquences sociales de ses choix, le processus est décrit dans le schéma suivant :

Figure N°12 : L'approche méthodologique de la GPEC.



Source: (Benchemam & Galindo, 2013, p. 55).

D'après Faycel Benchemam & Géraldine Galindo (2013), ces deux grandes analyses vont nous permettre d'anticiper l'évolution des ressources humaines (RH), en cohérence avec les objectifs stratégiques de l'entreprise.

1.3.1. L'approche méthodologique de la GPEC.

1.3.1.1.Première étape : analyse de l'effectif de l'entreprise.

Pour analyser les effectifs et les ressources de l'entreprise, il est nécessaire d'identifier toutes les personnes travaillant dans et pour l'entreprise. D'une part le nombre des effectifs, leur type de contrat, le mouvement des salariés (date d'entrée, date de sortie, état civil, qualification, son emploi, ...), déterminer une structure d'effectif (la pyramide des anciennetés, la répartition par sexe, la structure des qualifications), et cela pour prévoir les évolutions de l'emploi (Lévy-Leboyer, 2009). Et d'autre part, l'évolution des effectifs qui est représenté par les mouvements recrutement, départ, promotion, sans oublier le volume des effectifs.

1.3.1.2.Deuxième étape : analyse des besoins futurs en compétence.

Les entreprises et les organisations cherchent la compétitivité, ont créant de nouveaux métiers et de nouveaux emplois, et pour faire face à cet enjeu la cartographie des emplois sert de base à la mise en place d'une information interne, ou la construction d'une nomenclature des emplois. Après l'analyse des facteurs, la démarche va chercher à déterminer les emplois cibles, pour développer cette analyse deux outils sont cités, les fiches de poste, et le référentiel des compétences (Brulhard, Guieu, Maltese, & Prévot, 2010).

1.3.1.3.Troisième étapes : la gestion de l'emploi dans l'entreprise.

D'après Faycel Benchemam & Géraldine Galindo (2013, p. 59), « *la GPEC doit permettre d'adapter quantitativement et qualitativement les hommes et les emplois dans l'entreprise* », elle est représentée comme l'adéquation entre les besoins et les ressources, résultant sur le court et moyen terme. A cet effet, les organisations doivent conserver une marge de sécurité pour les insuffisances entre le personnel et leur qualification (Delobbe, Gilbert, & Le Boulaire, 2014). La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) est considérée comme une opportunité à la fois pour les entreprises et pour les employés, c'est une pratique négociée, liée à la stratégie et l'anticipation en gestion des ressources humaines (GRH) (Rouby & Thomas, 2009). Les changements et les évolutions de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) montrent le passage de l'homme vu comme une variable d'ajustement pour l'entreprise, à la construction d'une gestion des ressource humaine stratégique pour l'organisation (Aubret, Gilbert, & Pigeyre, 1993).

1.3.2. Les principales utilisations de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences.

Le contexte économique actuel est soumis aux effets de la mondialisation des échanges, et de ce fait, de l'augmentation de la concurrence. Parallèlement, les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) prennent une place grandissante dans les échanges économiques, qui sont soumis à une remise en cause et une redéfinition de la notion, le métier de la gestion des ressources humaines peut actuellement se scinder en deux pôles :

Un pôle quantitatif, centré sur le volume d'effectifs, le grade et les qualifications. A cet effet, ce pôle peut comprendre une dimension prospective, il s'agit de la gestion prévisionnelle des effectifs (GPE). Dans un environnement stable, il est possible de se satisfaire de la gestion prévisionnelle des effectifs (GPE) en recherchant uniquement une adéquation entre hommes - poste.

Un pôle qualitatif, basé sur les compétences et l'adaptabilité des individus, il s'agit de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC), cette dernière a pour objectif principal de mesurer et combler l'éventuel écart entre les compétences acquises de l'employé (savoirs, savoir-faire, savoir être), et les compétences requises pour un poste déterminé.

1.3.3. Les quatre points de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences :

La gestion prévisionnelle des effectifs et des compétences (GPEC) correspond aux méthodes qui s'intéressent aux aspects quantitatifs et qualitatifs de l'évolution d'une population des employés (Buck, 2003; Dejoux, 2008).

La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) correspond aux méthodes qui s'intéressent à l'évolution et au développement des capacités individuelles réparties dans une population donnée, elle se préoccupe de l'aspect qualitatif du travail que l'employé apporte à son entreprise. A cet effet, la compétence est une capacité à agir pour obtenir un résultat attendu dans une situation donnée avec des moyens donnés, elle s'exprime à travers d'une action et l'obtention d'un résultat (Benabou & Benadiabdellah, 2012).

Ainsi, la compétence n'est observable que par l'activité professionnelle, c'est pourquoi la description du contenu d'un métier sera basée sur ces activités (Delobbe, Gilbert, & Le Boulaire, 2014), et des méthodes qui permettent d'identifier l'évolution ou les changements dans les contenus et la structure des métiers, des qualifications et des emplois.

La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) permet d'impliquer les différents collaborateurs concernés, en leur permettant de maîtriser leur incertitude face à l'avenir, mais aussi construire des projets à long terme, pour ainsi donner du sens à leur travail (Dietrich & Pigeyre, 2011).

1.3.4. Les outils de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences.

Tableau N°08 : Les principaux outils de la GPEC et de leurs finalités.

Types d'outils	Potentialités offertes	Outils
Ceux qui permettent de faire des constats.	<ul style="list-style-type: none"> - Ils donnent une photographie à un moment donné de l'état de la population - Ils permettent un bilan social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartographie des emplois - Masse salariale. - Répartition des effectifs par catégories socioprofessionnelles.
Ceux qui permettent de faire des simulations.	Ils rendent possibles des projections en fonction de la modulation de certains paramètres.	<ul style="list-style-type: none"> - Pyramide des âges. - Pyramide des anciennetés. - Départs à la retraite. - Ancienneté dans le poste.
Ceux qui permettent d'identifier les besoins en emplois d'une organisation dans leur dynamique d'évolution.	<ul style="list-style-type: none"> - Ils présentent une cartographie des emplois - Ils fournissent une base de donnée de référentiel (emploi type, compétences, ressources) générique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartographie et répertoire des emplois d'un domaine spécifique. - Evolutions constatées par un observatoire des emplois. - Emplois types. - Filières professionnelles organisation cible.
Ceux qui permettent d'assurer un suivi de l'évolution qualitative des ressources dans le temps.	Ils identifier les aspirations (en termes de déroulement de carrière) et évaluent les potentialités des salariés.	<ul style="list-style-type: none"> - Formation. - Evaluation des compétences. - Validation des acquis. - Suivi personnalisé des carrières.

Source: (Benchemam & Galindo, 2013, p. 58).

En utilisant la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC), levier majeur de la performance, la fonction des ressources humaines (RH) se place au cœur de la stratégie de l'organisation pour construire et développer les compétences des employés. Après avoir passé en revue littérature le concept de la gestion des ressources humaines (GRH) et la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC), nous allons développer le concept de la compétence par les auteurs Guy Le Boterf et Philippe Zarifian, pour développer notre premier volet de recherche qui est le développement des compétences.

SECTION II : LA COMPÉTENCE : UN CONCEPT EN PERPETUEL MOUVEMENT.

2.1.Brève historique sur la notion de compétence.

La notion de la compétence est un mot ancien qui s'est affirmé, au premier temps, dans sa signification juridique, comme reconnaissance à accomplir un acte, mais à la fin du dix-septième siècle, cette signification est dérivée, à une reconnaissance des connaissances approfondie, qui accordent le droit de juger ou de prendre des décisions (Béliston, 2012). Depuis la fin du dix-huitième siècle et au début du dix-neuvième siècle, la compétence s'est étendue au niveau individuel et elle désigne la capacité due au savoir et à l'expérience (Béliston, 2012; Gilbert, 2005).

La notion de compétence émerge dans les années 1970, dans le contexte économique américain, et plus tard en Europe, elle apparaît dans le cadre de la concurrence générée par la globalisation. Ainsi, les entreprises ont été confrontées à cette concurrence et ont tenté de trouver des méthodes pour conserver et renforcer leur avantage compétitif, en accordant plus d'importance à la ressource humaine comme facteur de réussite (Beirendonck, 2006). La

compétence s'impose dans les discours sociaux comme dans les discours sur la compétitivité des entreprises (Gilbert, 2005), en valorisant la performance qui doit plus être considérée comme dépendante des prescriptions mais aussi liées à des compétences personnelles. Le concept de compétence est ensuite repris par les ergonomes dans les années 1980, il s'agit alors d'interroger les processus cognitifs mis en œuvre par les acteurs, pour accomplir certaines tâches, ce concept est de l'ordre de la description et non de l'évaluation (Béliston, 2012). Les mutations des situations de travail (l'internalisation de la production, la transformation des formes de la concurrence, et l'économie de croissance,...), ont contribué à l'apparition des conditions d'émergence de la compétence (Mebarki, 2009; Béliston, 2012), et une nouvelle définition en tant que combinaison de savoir, de savoir-faire et de savoir-être, qui devient ainsi un facteur clé de la compétitivité des entreprises vers une nouvelle organisation du travail en valorisant les compétences individuelles (Le Boterf, 2010; Béliston, 2012). La compétence a connu une montée en puissance de ses enjeux en termes de qualité, de service, de réactivité ou encore d'innovation (Guillaume, 2009). Le concept de compétence se généralise aussi au sein des milieux de la formation professionnelle continue (FPC) et de l'emploi (Béliston, 2012), et elle est remise sur les métiers.

Au cours des années 1990, la plupart des démarches entreprises sont sous la notion gestion des compétences, émergent d'un principe commun de définir la compétence, puis la considérer

comme la base des décisions concernant les employés. La notion de compétence a évolué par le temps, cette évolution suppose un nouveau type de contrat entre l'entreprise et l'employé, pour construire de nouvelle compétence et offre à l'employé un cadre d'apprentissage et d'évolution professionnelle privilégié (Guillaume, 2009).

A cet effet, l'organisation peut bénéficier d'un avantage compétitif si elle peut identifier et gérer les compétences de base, les auteurs soulignent l'importance de la capacité d'apprentissage de l'organisation et de la capacité à acquérir de nouvelle compétence (Belhadj, Benyahya-Taibi, Boudaoud, Ferhaoui, Mebarki, & Tahar, 2013). Durant ces dix à vingt dernières années, la notion de compétence s'insère d'avantage dans le droit par la loi de modernisation sociale en France, par la validation des acquis et de l'expérience (Benchemam & Galindo, 2013). Un basculement de l'organisation taylorienne vers la production flexible et de qualité (Mebarki, Formation, production de compétence et gestion des ressources humaines, 2009), développe une nouvelle notion de la compétence, être compétent en 1970 ne se définit pas de la même façon en l'an 2000, la réponse à cette question dans les travaux de Le Boterf (2002, p. 01) « *de quel concept de compétence les entreprises ont-elles besoin ?* ».

2.2.La compétence une notion complexe aux contours flous

2.2.1. La notion de la compétence aux contours flous

Durant une vingtaine d'années, plusieurs auteurs ont observé une grande variété dans la définition de la notion de la compétence adoptée, mais sans s'accorder sur une définition consensuelle, mais toutes les définitions retiennent, d'une manière ou d'une autre, les mêmes éléments essentiels (Cadin, Guérin, & Frédérique, 2007). Selon Jacques Kergoat, la notion de la compétence est la conjonction des trois termes : « *connaissances, aptitudes, bonne volonté* », elle a progressivement élargi sa signification théorique et pratique, en devenant une notion clé de la gestion des ressources humaines (Lévy-Leboyer, 2009). Généralement elle s'appuie sur trois ressources cognitives mobilisées pour souligner la diversité et l'hétérogénéité : la connaissance le "savoir", l'aptitude le "savoir-faire", et la bonne volonté le "savoir-être" (Kergoat, 1999; Thévenet, Dejoux, Marbot, Normand, & Bender, 2009; Perrenoud, 2001; Delobbe, Gilbert, & Le Boulaire, 2011; Semaoune & Khiat, 2015) : Premièrement les savoir : sont définis comme un ensemble de connaissances ou d'aptitudes reproductibles, acquises par l'étude ou l'expérience pour réaliser une activité, (des savoirs déclaratifs, des modèles de la réalité, des savoirs procéduraux (savoir comment faire), méthodes, techniques, des savoirs

conditionnels (savoir quand intervenir de telle ou telle manière), et des informations, des 'savoirs locaux'. Deuxièmement les savoir-faire : sont la connaissance des moyens, outils et méthodes qui permettent l'accomplissement d'une tâche, (des habilités, des savoir-faire (savoir y faire), et des schèmes de perception, de pensée, de jugement, d'évaluation. Et enfin les savoir-être : (ou qualités personnelles) correspond aux aptitudes et aux comportements des personnes (Neveu, 2004; Bornarel, 2007), à la capacité de produire des actions et des réactions adaptées à l'environnement de travail, (des attitudes, des valeurs, des normes, des règles intériorisées, et un certain rapport au savoir, à l'action, à l'autre, au pouvoir).

Selon Elisabeth Lecoœur (2008), la compétence est une notion polysémique, avec la diversité du sens qui peut recouvrir le terme, l'auteur évoque deux approches de la compétence, premièrement l'approche comportementale qui est représentée par la qualité personnelle de l'individu, et deuxièmement l'approche par métier, c'est le métier-compétence, c'est-à-dire la compétence comprise comme métier au sens du professionnel de la tâche. Pratiquer un métier c'est cultivé un talent, qui n'est pas susceptible d'être acquis sans un effort inscrit dans la durée. D'après l'auteur Lévy-Leboyer (2009, p. 35), donne une définition en trois points :

- *« Les compétences sont des répertoires de comportement que certaines personnes maîtrisent mieux que d'autres, ce qui les rend efficaces dans une situation donnée.*
- *Ces comportements sont observables dans la réalité quotidienne du travail, ainsi que dans des situations-test. Ils mettent en œuvre de manière intégrée des aptitudes, des traits de personnalité, des connaissances acquises.*
- *Les compétences ne doivent pas être réduites à des aptitudes, des traits de personnalité ou des connaissances. Elles concernent directement les activités de travail elles-mêmes ».*

D'après la littérature, la compétence a occupé une définition faible, comme une « aptitude à mettre en œuvre un ensemble des savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâche » (Lange, 2001, p. 169), et souvent entendue comme une somme de savoir, de savoir-faire, savoir-être, ou l'application de savoirs théoriques ou/et pratiques, mais la réalité de la compétence est plus complexe (Amy & Piolat, 2007; Le Boterf, 2002). Les tentatives de la décomposition tuent la compétence, par la diversité de sa classification ou sa définition insuffisante (Lange, 2001). Il était urgent de se doter d'une définition plus rigoureuse de la compétence, pour éviter que les projets de gestion et de développement des compétences ne soient progressivement abandonnés (Amy & Piolat, 2007; Durand, 1/2006). Les

compétences individuelles et collectives sont présentes dans toutes les entreprises mais il reste une grande confusion dans le vocabulaire, la compétence est le concept central du management des compétences, et du vocabulaire managérial (Teboul-Weber, 2007).

2.2.2. La compétence selon Le Boterf G :

D'après le Gay Le Boterf G (2010), propose de définir la compétence en termes de savoir combinatoire, l'individu est considéré comme constructeur de ses compétences, il construit ses compétences en combinant et en mobilisant des ressources incorporées et des ressources de son environnement (réseaux professionnels, banque de données, guides, manuels et procédures...). Autrement dit, la compétence est reconnue à la capacité de mobiliser de manière efficace un ensemble de connaissances, de capacités et d'attitudes comportementales, donnent des caractéristiques individuelles ou collectives pour gérer et agir avec efficacité à plusieurs situations professionnelles dans un contexte donné (Boterf, 1994; Delavallée, 2010; Aubret, 2009; Le Boterf, 2010; Lange, 2001; Neveu, 2004). Le savoir combinatoire des individus peut évoluer au cours du temps, c'est-à-dire, il y a plusieurs façons d'être compétent, la construction des compétences est un engagement personnel, résulte d'un savoir-agir, d'un vouloir-agir et d'un pouvoir-agir (Le Boterf, 2010; Semaoune & Khiat, 2015). On distingue la compétence d'un individu, lorsqu'elle demeure dans son savoir combinatoire, son aptitude à combiner et à mobiliser des ressources, et les compétences qu'il produit avec ce savoir combinatoire, mais la compétence professionnelle prend aussi appui sur des savoirs en dehors du contexte du travail (Le Boterf, 2010; Guillevic, 1991; Amy & Piolat, 2007), plus précisément « *la compétence du professionnel est dans le savoir combiner que résident la richesse du professionnel et son autonomie* » (Lange, 2001, p. 169), autrement dit, la compétence est de l'ordre du savoir mobiliser, pour qu'il y ait une compétence (Boterf, 1994; Delobbe, Gilbert, & Le Boulaire, 2011). La compétence est représentée comme un concept dynamique et flexible (Le Boterf, 2002).

Gay Le Boterf (2010), propose une approche qui va au-delà de cette catégorisation en y ajoutant le contexte, la compétence se situe à l'intersection des trois domaines suivants : le contexte, le sujet et la formation professionnelle continue (FPC). L'individu construit ses compétences en combinant ses différentes ressources de manière pertinente dans un contexte précis. La compétence est « *une pratique (comportement ou action) observable et mesurable, reproductible au fil du temps, issue de la mise en œuvre pertinente et volontaire d'un ensemble de savoirs et d'attitudes permettant d'atteindre un résultat défini dans un contexte donné* » (Lecoeur, 2008, p. 14). La compétence est possédée par l'individu mais elle se manifeste au sein de l'entreprise sur un poste précis (Le Boterf, 2002), en mobilisant les différentes ressources, la compétence va donc dépendre du contexte : on est compétent dans une fonction et incompétent dans une autre (Cadin, Guérin, & Frédérique, 2007; Aubret, 2009). L'individu n'est pas compétent dans l'absolu, car tant qu'elle n'est pas passé à l'épreuve de situations effectives, la compétence reste virtuelle, seule la situation révèle si l'individu est réellement capable de mobiliser avec succès ses savoirs, son expérience, ses capacités cognitives (Cadin, Guérin, & Frédérique, 2007). Ainsi, la situation de travail constitue l'élément central qui donne sens à la compétence, et « *avoir des compétences est une condition nécessaire mais non suffisante pour être reconnu comme étant compétent* » (Le Boterf, 2002, p. 13), pour pouvoir anticiper et gérer une tâche et la résoudre d'une façon efficace (Buck, 2003).

2.2.3. La compétence selon Zarifian :

Selon la définition de MEDEF¹, cité par Philippe Zarifian, « *la compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements, s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est valable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer* » (Zarifian, 1999, p. 67), la compétence est représentée comme un système de connaissance théorique et pratique, mobilisée et appliquée dans un contexte professionnel, ou la compétence n'est pas une connaissance possédée, mais elle se manifeste que dans l'activité pratique (Lange, 2001; Le Boterf, 2002; Zarifian, 1999), cette définition indique clairement le basculement par rapport au modèle du poste de travail, en

¹ Créé le [27octobre1998](#), le Medef remplace le [Conseil national du patronat français](#) (CNPFP). Son but est de représenter les entrepreneurs français auprès de l'[État](#) et des organisations syndicales. L'organisation revendique 750 000 entreprises adhérentes.

précision que la compétence appartient à l'individu et non pas à la qualification de l'emploi (Zarifian, 1999).

L'auteur Philippe Zarifian (1999), propose une définition de la compétence en indiquant trois éléments, complémentaires les uns des autres. Premier élément, « *La compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté...* » (Zarifian, 1999, p. 70). La compétence est un savoir-agir et une démarche engageant, l'auto-mobilisation propre à l'individu comme sujet de ses actions, qui soit capable de mobiliser, de mettre en œuvre de façon efficace les différentes fonctions d'un système où interviennent des ressources, qui signifient que le salarié possède la prise d'initiative, des capacités et des savoirs, et être une personne capable d'imagination et d'inventivité, en acceptant d'assumer la prise en charge de la situation (Boterf, 1994; Zarifian, 1999). L'autonomie est un critère de révolte ouvrière contre le taylorisme, et la prise d'initiative à un sens profond, elle signifie que le sujet humain n'est pas un robot applicatif (Zarifian, 1999). La prise de responsabilité est l'acceptation de l'individu d'assumer la prise en charge de la situation face à l'incertitude, elle est bien entendu la contrepartie de l'autonomie et de la décentralisation des prises de décisions, la responsabilité de l'individu est rattachée à une éthique professionnelle et non morale, car aucune activité professionnelle ne peut être assumée sans le sens de la responsabilité (Zarifian, 1999), et dans une situation. La situation n'est pas identique à celle de l'emploi, elle est définie comme un ensemble des éléments objectifs, des enjeux qui renvoient directement à ceux de la prise de responsabilité, et d'une manière subjective qu'a l'individu d'appréhender la situation, de se situer par rapport à celle, de lui faire face et de déterminer ses actions en conséquence. Deuxième élément, insiste sur la dynamique d'apprentissage qui est essentielle dans la démarche compétence, elle définit la compétence comme « *est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances,...* » (Zarifian, 1999, p. 74). La compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises, elle représente une approche associée la dimension purement cognitive avec la dimension compréhensive, il ne s'agit pas d'appliquer une connaissance préalable, mais de savoir la mobiliser en fonction de la situation (Zarifian, 1999). Les expériences du salarié l'aide à formaliser ses capacités abstrait, et de s'impliquer dans son travail en contrôlant son engagement (Zarifian, 2002). Enfin, « *la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de responsabilité* » (Zarifian, 1999, p. 77). La compétence est la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs, des méthodes, des outils et des savoirs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à défendre des domaines de coresponsabilité (Zarifian, 1999).

2.3. Les enjeux de la compétence.

Les mutations d'ordre concurrentiel, économique, technologique et social qui opèrent au sein de l'environnement des entreprises (Cohen-Haegel A. , 2010; Peretti, 2007), et dans un contexte d'incertitude et de concurrence croissante, les compétences renvoient aux mots-clés du management des entreprises, compétitivité, performances, création de valeur (Dietrich, 2010). La compétence s'est imposée dans plusieurs entreprises comme le modèle de référence en matière de gestion des ressources humaines (Delobbe, Gilbert, & Le Boulaire, 2014). Les enjeux de la compétence sont des concepts forts et incontournables pour l'entreprise et l'organisation, ces derniers on put observer un décalage entre les enjeux forts et une notion faible de la compétence (Le Boterf, 2010), et face à ces enjeux les organisations doivent disposer d'un concept de compétence qui soit suffisamment robuste, on réfutait la définition de la somme des savoirs (savoir, savoir-être et savoir-faire), qui apparait comme une notion très faible pour faire face aux nouveaux défis de la compétitivité et des nouvelles organisations du travail (Boterf, 2002), et approfondir le concept de la compétence devient donc une nécessité, pour réaliser une stratégie d'entreprise et d'identifier les indicateurs potentiels de sa contribution à la performance (Delobbe, Gilbert, & Le Boulaire, 2011). La gestion des compétences fait face à son articulation stratégique, pour comprendre et gérer le lien entre les pratiques de gestion des compétences qui, en gestion des ressources humaines restées majoritairement centrées sur l'individu et le pilotage stratégique de l'entreprise, cette dernière doivent bâtir son avantage compétitif sur le socle de ses compétences-clés (Delobbe, Gilbert, & Le Boulaire, 2011).

2.4. De quel concept de compétence les entreprises ont-elles besoin ?

Les entreprises et les organisations sont plus rigoureuses sur le domaine de la compétence professionnelle, dans cette logique se développe un débat entre l'entreprise et l'enseignement. D'une part l'enseignement ne produit pas des compétences professionnelles, mais il contribue au développement d'autres types de compétences et des ressources, qu'ils contribuent à leur tour dans le processus de construction des compétences professionnelles (Semaoune & Khiat, 2015; Amari & Mokhifi , 2017), d'autre part, les entreprises cherchent à savoir si la gestion par les compétences est une question de mode ou une larme de fond, les entreprises doivent disposer d'un concept opératoire sur la compétence, et d'un concept qui leur soit pertinent (Le Boterf, 2000). Les nouvelles exigences de compétitivité des entreprises, le développement des

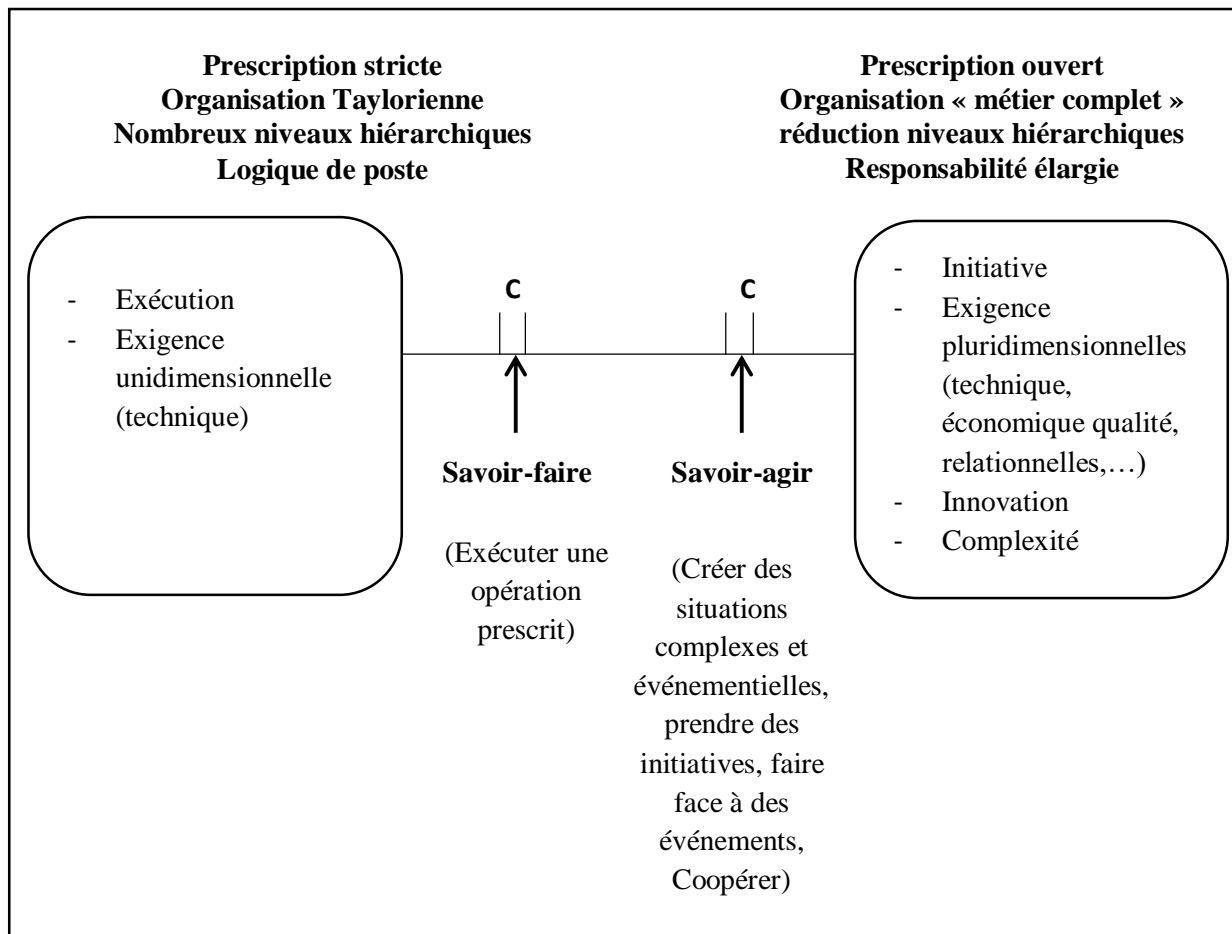
nouvelles technologies de l'information et la communication (NTIC) (Beirendonck, 2006; Amari & Mokhifi, 2017), et les évolutions des contextes de travail, mènent les entreprises à ne pas définir la compétence professionnelle continue, mais de se poser la question (Peretti J. M., 2001), « *de quel concept de compétence professionnelle les entreprises et les organisations et les administrations ont-elles actuellement besoin ?* » (Le Boterf, 2000, p. 16), autant de facteurs qui conduisent à la nécessité d'un concept de compétence selon Le Boterf G (2000) :

2.4.1. « Être compétent » : le curseur d'une définition

Le Boterf G (2002) s'interroge : « *être compétent dans une situation de travail en l'an 2000 ne signifie plus la même chose qu'être compétent en 1950 ou 1970... de quel concept de compétence avons-nous besoin ?* » (Boterf, 2002, p. 02). Les entreprises et les organisations cherchent un concept qui soit en accord avec l'évolution des contextes et des situations de travail, et un concept qui rende compte de la double dimension individuelle et collective de la compétence (Le Boterf, 2010). Pour trouver une nouvelle mise en forme de la compétence pour en faire un objet d'investissement (Boterf, 2002), en effet, l'entreprise ne se limite pas que le salarié possède des savoir-faire ponctuels, mais qui développe une capacité à gérer des situations professionnelles de plus en plus complexes (Le Boterf, 2000). D'après Le Boterf G (2002), la définition d'être compétent peut varier selon les organisations et les situations de travail, « *être compétent, ce n'est pas seulement savoir exécuter une opération, mais c'est savoir agir et réagir dans un contexte particulier, c'est savoir faire face à l'imprévu, à l'inédit* » (Le Boterf, 2000, p. 16), elle évolue en fonction d'un curseur se déplaçant entre deux pôles.

Premier pôle, de la prescription fermée ou stricte : se caractérise par l'approche taylorienne, qui définit le salarié comme un simple exécutant des consignes sans d'initiative. Quant à l'autre pôle, la prescription ouverte / des situations caractérisées par émergence de l'approche taylorienne, vers une gestion innovante de la complexité dans les situations professionnelles (Le Boterf, 2002).

Figure N°13 : Le curseur de la compétence.



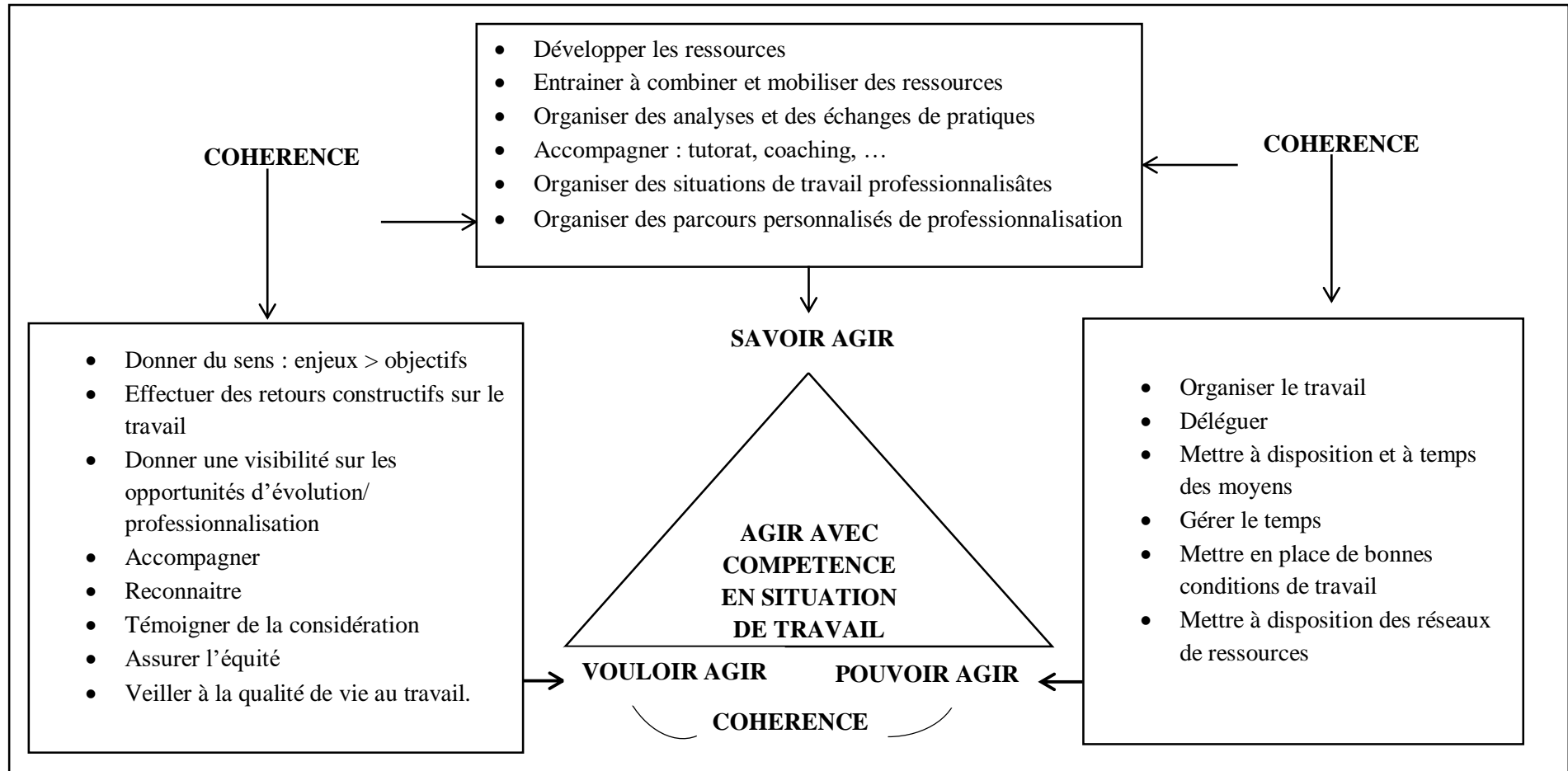
Source : (Le Boterf, 2002, p. 45)

Pour l'auteur Jean Marie Lange (2001, p. 169), « *la compétence : capacité, aptitude à réaliser une action, à exécuter une tâche, à mener une activité. La compétence exprime la maîtrise possédée par l'individu qui lui permet de réaliser effectivement des tâches données* », et réagir dans un contexte particulier, qui contribue à évoluer ses compétences, « *la compétence professionnelle doit se définir non plus seulement par rapport à l'emploi mais aussi par rapport à l'employabilité* » (Le Boterf, 2000, p. 16). L'auteur Jean Marie Lange (2010, p. 65) propose une nouvelle approche de la compétence, qui est représenté comme un savoir-agir dans des situations de travail, ce concept de compétence, c'est pour l'individu, « *il lui faut à chaque fois prendre l'initiative d'action spécifiques et combiner de façon particulière divers savoirs et savoir-faire acquis à l'entraînement, dans la situation rencontrée* ». Selon les organisations et les contextes de travail, être compétent peut signifier être capable d'exécuter ou être capable d'agir et réagir en situation de travail, on exerce leur compétence dans et par l'action en situation (Masciotra & Medzo, 2009).

2.4.2. Action compétence : agir avec compétence

D'après Gay Le Boterf (2002), reconnue qu'une personne sait « *agir avec compétence* » si elle sait comment combiner et mobiliser un ensemble de ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, qualités, réseaux de ressources...), pour gérer un ensemble de situations professionnelles, afin de produire des résultats, « *Agir avec compétence, ce n'est pas seulement avoir acquis des ressources (connaissances, savoir-faire, culture, qualités professionnelles, ...) mais c'est aussi savoir les combiner et les mobiliser en situation de travail* » (Le Boterf, 2000, p. 17). En effet, l'individu pourra identifier et dire avoir des compétences ou être compétent, simplement dans la situation d'apprentissage et de formation professionnalisant, en appliquant des outils et des instruments pour exécuter une mission ou une tâche, l'individu est appelé à être polyvalent, et de prendre l'initiative, et prendre des risques (Boterf, 2002). L'individu dans une situation professionnelle utilise ses savoirs pour les mettre en valeur. Agir avec compétence revient donc à faire une action « apprise » dans un cadre de formation, et la mettre en pratique dans un environnement professionnel, « *pour être reconnue comme compétente, il ne suffit plus seulement d'être capable d'exécuter le prescrit, mais d'aller au-delà du prescrit* » (Le Boterf, 2000, p. 17). D'après les auteurs Abdelbaki Belhadj, Ghalia Benyahya-Taibi, Souhila Boudaoud, Mustapha Ferhaoui, Malik Mebarki, & Laradj Tahar (2013), agir avec compétence c'est précisément cette capacité à faire face aux aléas rencontrés en situation de travail en adaptant les connaissances acquies au contexte professionnel.

Figure N°14 : Agir avec compétence : des conditions à réussir avec compétence.



Source : (Le Boterf G. , 2010, p. 96).

Cette figure représente un ensemble des conditions qui sont réunies d'une façon cohérente pour maximiser la probabilité (le savoir, que le pouvoir et le vouloir agir) qu'il agisse et réussisse avec compétence dans telle ou telle situation de travail selon l'auteur Le Boterf G (2010):

- **Le savoir-agir** : le développement de ressource par la formation, l'entraînement qui permettra l'apprentissage, l'accompagnement et le développement des connaissances, qui enrichira l'équipement de la personne en connaissances et en savoir-faire.
- **Le pouvoir-agir** : c'est à l'entreprise de définir les pouvoirs et les marges de manœuvre qui permettent de prendre les initiatives.
- **Le vouloir-agir** : concerne la motivation, elle sera encouragée par l'employeur, à accompagner et encourager les efforts des salariés, et avec une gestion des ressources humaines équitable.

2.4.3. Logique compétence

D'après Le Boterf G (2010, p. 275), « *adopter une logique compétence, c'est concevoir et faire fonctionner l'ensemble du dispositif des ressources humaines dans la perspective de la construction et du développement des compétences* », l'objectif de cette logique est de chercher la cohérence de façon à créer de la convergence dans la politique ressources humaines, en termes de logique de compétence (Semaoune & Khiat, 2015). La mise en œuvre d'une politique cohérente de gestion et de développement des compétences constitue un objectif ambitieux, les conditions doivent être réunies, en voici les principales selon l'auteur Le Boterf G (2010) : La démarche de compétence ne représente pas des outils de gestion de compétence (entretien, référentiel,...), elle fait appel au système de rémunération, et de classification, et à la polyvalence, par la direction générale de l'entreprise et une concertation avec les partenaires sociaux. Les évolutions et les incertitudes de l'environnement de l'entreprise et l'organisation, conduisent ces derniers vers des pratiques d'ingénierie simultanée ou concourante pour s'approprier des outils selon le contexte développer. La démarche de compétence est reconnue par ces trois acteurs, les salariés, le management de la fonction ressources humaines (MFRH) et la formation, la direction générale doit s'engager pour développer cette démarche, et mettre en place une démarche participative. La démarche compétence « *ne se réduit pas à un processus et des techniques de gestion, elle se relie à des enjeux forts tant du point de vue de l'entreprise (compétitivité, objectif stratégique) que des employés (employabilité, reconnaissance, qualification)* » (Le Boterf, 2010, p. 281).

En général la transparence des enjeux et des règles du jeu de la compétence en entreprise, donne l'adoption d'un concept clair, opératoire, simple à utiliser avec un alliage de la cohérence et de la simplicité (Le Boterf, 2010).

2.5.L'émergence du modèle de la compétence selon ZARIFIAN

L'expression « démarche de compétence / modèle de compétence » se diffuse largement dans les discours managériaux au cours des années 1990, qui sont approuvés par l'organisation patronale MEDEF³, pour désigner le processus de réorganisation des entreprises tourné vers la performance (Dietrich, 2010). Le modèle de compétence pris en tant que modèle de gestion des ressources humaines, le point de départ était un constat fort dans le mode de jugement évaluatif, de ses responsables sur leur main d'œuvre, cette démarche a créé un nouveau modèle productif fondé sur la notion de compétence, l'organisation et les activités de travail et le salarié (Benchemam & Galindo, 2013; Semaoune & Khiat, 2015). La raison était très simple, les entreprises essayaient de sortir de la crise de l'ameublement, qui est défini par le développement de prestations de services, leur diversification, et par la qualité des produits,...pour entrer dans une période de forte montée de la complexification des performances, de la qualité des produits, la décentralisation du pouvoir de décision (Zarifian, 1999; Zarifian, 2002). Ce basculement portait sur les points suivants :

Les directeurs et les responsables ont évalué et géré leur main-d'œuvre sur les capacités corporelles (habilités, vitesse d'exécution,...). Désormais les responsables cherchent à gérer la compétence autour de l'appel à l'intelligence du salarié, pour mobiliser son cerveau sans mobiliser son corps (Le Boterf, 2010). L'intelligence des problèmes de performance (qualité, variété, délai,...) et la prise locale d'initiative apparaissaient alors comme des qualités que les salariés manifestés.

Par rapport à cette nouvelle appréciation de la compétence s'affichait la volonté de sortir d'une approche catégorielle et homogénéisant de la main-d'œuvre. On vivait dans un univers social faussement homogène qui faisait écran à une vision plus fine et plus réelle des qualifications et des comportements mis en œuvre (Le Boterf, 2010).

³ Créé le [27octobre1998](#), le Medef remplace le [Conseil national du patronat français](#) (CNPf). Son but est de représenter les entrepreneurs français auprès de l'[État](#) et des organisations syndicales. L'organisation revendique 750 000 entreprises adhérentes.

Enfin le système actuel de classification n'est pas intégré dans une négociation de l'organisation productive et de la gestion de main-d'œuvre, le classement de la gestion réalisé à partir du poste de travail a été mis en cause (Zarifian, 2002), il présentait un double inconvénient, d'une part de formaliser une approche rigide des situations de travail, contrastant avec la rapidité et la relative imprévisibilité des mutations technico-économiques. Et d'autre part, de n'apporter aucune information pertinente et présentable sur les compétences des individus occupant ces postes.

Au-delà de la situation particulière de l'ameublement, la justification théorique de la notion compétence comme nouvelle clé de l'organisation et de la gestion du travail, engendre l'émergence d'un modèle de compétence (Le Boterf, 2000; Le Boterf, 2002; Zarifian, 2002), avec la mise en œuvre des critères (responsabilité, autonomie, formation). « *Dans le modèle de compétence, l'individu doit juger de la validité de l'initiative qu'il doit prendre, ce qui mobilise ses connaissances, son raisonnement et son adaptation à la singularité des situations* » (Zarifian, 2002, p. 163). L'émergence du modèle de compétence relève d'un nouveau modèle d'évaluation de la main d'œuvre (Zarifian, 1999; Zarifian, 2002).

Ce nouveau modèle à améliorer des différentes composantes de la gestion des ressources humaines, avec des nouvelles pratiques de recrutement, plus fine et de manière exigeante qu'auparavant, en valorisant un nouveau type d'engagement sur la mobilité interne, que le salarié s'engage à investir dans l'entreprise, pour développer ses compétences en fonction des mutations que l'entreprise pouvait connaître. En retour, l'entreprise mit en place une insistance nouvelle sur la responsabilisation des salariés, en fonction du potentiel de chaque individu, qui a été défini par un acte majeur de changement de l'organisation du travail, pour attendre la performance économique de l'entreprise. Enfin la question sans réponse, comment modifier les systèmes de classification et de rémunération pour accompagner ces mutations (Zarifian, 1999).

2.6. De la qualification à la compétence : de la réalité aux concepts

Depuis plus de vingt ans, un certain nombre d'entreprises expérimentent le passage de la logique du poste de travail à la logique de compétence, chacune à sa façon et dans un domaine déterminé, et pour cela ont dû se poser la bonne question, l'entreprise s'organise-t-elle autour des postes de travail ou sur des qualifications des personnes (Thévenet, Dejoux, Marbot, Normand, & Bender, 2009). Auparavant, les métiers étaient structurés par fonction autour des qualifications et des emplois, puis un glissement s'est opéré, partant du métier, vers la notion de qualification pour en arriver à celle de compétence et employabilité (Lévy-Leboyer, 2009; Bricler, 2009; Ecoto, 2009; Finot, 2000; Plond-Morand, 2012). Cette mutation est considérable, elle affecte, à terme, essentiel des pratiques de gestion des ressources humaines (GRH), en modifiant les termes des relations professionnelles et des négociations dans les entreprises, qui ont conduit à renouveler en profondeur les modes d'organisation du travail et de la relation d'emploi (Zarifian, 1999; Parlier, 2002).

Premièrement, la classification de l'emploi et la qualification des individus sont deux manières complémentaires de repérer l'adéquation homme/emploi. La classification structure les emplois, et la qualification permet de catégoriser les personnes titulaires de ces emplois, et elle exprime une anticipation sur l'efficacité des personnes (Thévenet, Dejoux, Marbot, Normand, & Bender, 2009; Mahé de Boislandelle, 1998; Parlier, 2002).

Historiquement, l'aspect de classification a longtemps prévalu sur l'aspect de la qualification dans l'organisation, en effet, jusqu'à la fin des années 1960, la division taylorienne du travail et le modèle de gestion fordien étaient dominants, l'homme devait s'adapter à son poste de travail, autant qu'une machine productive, la classification des postes était donc une étape nécessaire à l'organisation du travail, avec la stabilité et la transparence de l'organisation et de son contexte, elle reposait totalement sur la notion de poste (Thévenet, Dejoux, Marbot, Normand, & Bender, 2009).

D'après Michel Parlier (2002, p. 259), elle « *constituant la reconnaissance de la qualification de l'individu et susceptible de donner une légitimité à la hiérarchie des salariés. Plus précisément, la classification du travail vise à analyser et à hiérarchiser les emplois et à leur attribuer une valeur à laquelle est affectée une rémunération* ». Afin que l'entreprise puisse trouver la meilleure adéquation des hommes et des emplois, elle doit connaître, en premier lieu, les postes à travers leurs finalités, leurs responsabilités et leur lien entre eux, et deuxièmement les hommes à travers leur histoire de l'emploi tenus et de la performance réalisées, c'est tout

l'enjeu de la qualification (Thévenet, Dejoux, Marbot, Normand, & Bender, 2009). Le terme de qualification est souvent employé comme synonyme de classification. Or, les deux notions sont fort différentes (Thévenet, Dejoux, Marbot, Normand, & Bender, 2009). Car la notion de la qualification est enrichie à partir des apports des théoriciens et des praticiens spécialisés dans les domaines de l'emploi et de la formation, comme le confirme Michel Parlier, la qualification n'a de sens que pour un système productif et une société donnés, en ajoutant les principaux éléments qui identifient la qualification, sont la formation et l'expérience.

Depuis quelques années, on a assisté à des remises en cause plus robustes de la notion de la qualification qui se traduit en particulier par la substitution de la notion de compétence. Au départ, la notion de qualification renvoie à la notion de tâche, qui correspond à l'ensemble des activités élémentaires constitutives d'un poste de travail, en vue de la réalisation d'un objectif donné et selon un ensemble donné d'exigences, il existe une distinction entre travail prescrit et travail effectif qui est essentiel du point de vue de la perception et de la définition de la qualification. La notion qualification renvoie à une autre distinction tout autant essentielle entre d'une part la qualification d'un poste de travail et d'autre part la qualification de l'individu titulaire du poste de travail (Zarifian, 2002). D'après l'auteur Le Boterf (2010, p. 261), la qualification et la compétence se caractérisent par « *l'existence d'une relation structurée, faisant l'objet de conventions collectives, entre la qualification d'un poste de travail et la qualification d'une personne* ». Avec les évolutions des organisations, la qualification devient une notion complexe, « *la qualification désigne l'attitude d'un individu ayant accumulé un savoir et un savoir-faire susceptible d'être valorisés socialement* » (Thévenet, Dejoux, Marbot, Normand, & Bender, 2009, p. 201).

En effet, elle apparaît comme un ensemble de connaissances et de savoir-faire de la personne, permettant de comprendre et de maîtriser une situation professionnelle, le passage de la qualification au concept de compétence, fait référence à la notion de métier, à l'individu et sa capacité de mobiliser les savoirs pour faire face à une situation (Parmentier, 2008; Thévenet, Dejoux, Marbot, Normand, & Bender, 2009; Lévy-Leboyer, 2009). La qualification désigne la hiérarchie que l'on peut établir entre les individus selon leur capacité prouvée, et de donner à ces capacités une valeur d'échange sur le marché du travail (Mahé de Boislandelle, 1998; Thévenet, Dejoux, Marbot, Normand, & Bender, 2009).

Pour l'auteur Le Boterf (2010, p. 262), « *il faut donc redéfinir la qualification, non pas la remplacer par la seule reconnaissance des compétences individuelles, mais construire une*

nouvelle relation entre qualifications et compétences ». Les compétences représentent les nouvelles règles de la concurrence, elles sont remises directement sur le métier (Boterf, 1994), ces dernières étaient structurés par la fonction auteur des qualifications et de l'emploi, mais la recherche de la flexibilité humaine, technique et organisationnelle va amener les limites des emplois vers la transversalité et polyvalence. Entre emplois, classification, qualification et compétence, de nombreuses passerelles existent, la distinction entre le plan de qualification et celui de la compétence nous permet de situer, de manière assez précise, le rôle des systèmes de classification qui devraient ou pourraient être l'élément majeur de cette articulation (Zarifian, 1999). En effet, la qualification s'appuie sur le niveau acquis au sein d'un système de classification (Parmentier, 2008), même si la qualification est conceptuellement liée aux notions de compétences et de la capacité, elle ne peut être totalement dissociée de celle de l'emploi, parce que les compétences sont liées à la situation réelle de travail, et ont pour enjeu principale d'accroître l'efficacité d'une organisation (Mahé de Boislandelle, 1998; Thévenet, Dejoux, Marbot, Normand, & Bender, 2009). L'emploi reste donc généralement la variable indispensable au repérage de la qualification.

Tableau N° 09: La différence entre la qualification et la compétence

Les deux notions peuvent se résumer comme suit :

	Qualification	Compétence
Buts	Compétition sur des critères d'égalité	Intégration / Solidarité / Equité
Parties prenantes	Syndicats / Direction	Salarié / Manager
Nature	Ensemble de critères	Processus
Résultats	Classification	Performance
Enjeux	Mise en place de critères objectifs pour assurer l'acuité.	Efficacité de l'organisation
Légitimité	Contractuelle ou légale	A démontrer
Mode d'identification	Diplôme, niveau de formation	Appréciation annuelle

Source : (Mahé de Boislandelle, 1998, p. 70).

Et enfin, la qualification est considérer « *comme un ensemble de savoirs et de compétences professionnelles acquis tout au long de la vie au cours d'activités de formation initiale et*

continue, de situation de travail et de situations extraprofessionnelles » (Le Boterf, 2010, p. 263).

2.7. Une double dimension des compétences, individuelle et collective

La compétence est représentée comme « *une image des deux faces d'une médaille* » (Boterf, 2002, p. 02), qui comporte deux dimensions individuelles et collectives. Deux raisons essentielles conduisent à ce point de vue, premièrement pour agir avec compétence, le salarié devra combiner et mobiliser de façon efficace ses propres ressources et les ressources de son environnement, et enfin, analyser des situations de travail, un atout pour le professionnelle de dévoiler la nécessité à se référer à des règles et des normes, pour améliorer sa façon d'agir (Boterf, 2002).

2.7.1. La compétence individuelle :

La littérature anglo-saxonne adopte une vision plus complexe de la compétence individuelle, proche à la perception de la gestion des ressources humaines, cette dernière positionne la compétence individuelle comme l'un de ses concepts phases (Dejoux, 2008; Matmati & Le Berre, 2005). D'une part la combinaison de savoir et savoir-faire que les salariés développent dans un contexte particulier (Dietrich, 2010), d'une autre part, la capacité de l'individu à analyser et comprendre les problèmes auxquels il est confronté, pour lui permettre de les résoudre. Autrement dite par l'auteur Cécile Dejoux (2008) « *La compétence individuelle est la combinaison d'un ensemble de connaissances, de savoir-faire et d'aptitudes qui dans un contexte donné, permettent d'aboutir à un niveau de performance attendu et validé* » (Dejoux, 2008, p. 10). Selon l'auteur Dietrich (2010), donne une typologie des ressources constitutives de la compétence individuelle comme suite : les ressources d'évaluation, les ressources de contenu, les ressources de comportement, les ressources de développement, les ressources personnelles et les ressources de leadership (Khlif, 2000; Blondin , et al., 2004).

2.7.2. Les compétences collectives :

L'efficacité de l'entreprise repose en partie sur l'intelligence collective, elle est représentée par la compétence qui émerge de la synergie des capacités des individus et de leur capacité à coopérer, ont parlent donc de macro-compétences qu'ils opposent aux micro-compétences (Dietrich, 2010; Matmati & Le Berre, 2005). Les compétences collectives apparaissent comme le moyen privilégié et unique de faire face à la complexité (Matmati & Le Berre, 2005). Les compétences peuvent être classées suivant une logique qui distingue la catégorisation suivante :

les compétences organisationnelles, les compétences stratégiques, les compétences inter-organisationnelles, les compétences territoriales et les compétences environnementales (Rouby & Thomas, 2009; Dietrich, Le management des compétences, 2010). D'après Lévy-Leboyer (2009), confirme que les compétences individuelle et collective ne sont pas souffrantes pour d'écrire le processus de l'entreprise, d'autres segmentations interviennent parfois, les compétences globales, les compétences opérationnelles et les compétences transversales.

2.8. La notion de compétence comme toile de fond à notre réflexion

2.8.1. La compétence comme outil praxéologique.

La praxéologie relève d'abord des sciences humaines et sociales, sciences économiques, sociologie du travail, sciences de l'organisation et de la décision, elle représente la recherche-action. Le terme est issu de la philosophie des sciences ou il désignait les sciences des fonctions (Nadeau, 1993), ce qui distingue la praxéologie des autres méthodes, c'est le regard constructivisme, subjectif et idiosyncratique qu'elle pose sur l'action humaine. Il s'agit non seulement d'une étude de l'action étant le point de départ et le point d'arrivé de l'investigation (St-Arnaud, Mandeville, & Bellemare, 2002). D'après Yannick Brun-Picard (2015, p. 13), donne la définition suivante « *La praxéologie est une démarche méthodique, au cœur de l'action, articulée selon des modèles complémentaires et parfois en tension. Elle agrège les aspects pertinents, selon le principe de moindre contrainte, des modèles, systématiques, socioconstructivistes, structurels, cognitivistes, génétiques, pragmatiques et dialogiques de conscientisation récursive et autorégulée sur : l'agir, le perçu, le produit et la destination. L'analyse, structurée et construite, implique l'ensemble des dimensions, mises en synergie, afin d'atteindre la réalisation d'une professionnelle en fonction de ses temporalités, ses dynamiques de rupture/continuité de la structuration de l'interface de contact pour l'ensemble des agissants. Ainsi s'atteignent, pour l'actant, des ajustements fonctionnels de savoirs évolutifs sur le domaine d'étude et s'acquièrent des capacités innovantes de prévisibilités, d'anticipations et de projections. Sa finalité s'exprime dans la production d'une théorie à même de nous éclairer sur une réalité et par extension sur notre humanité* ». La praxéologie fournit des outils pratiques pour amener des personnes en situation professionnelle ou en formation à réfléchir « dans » et « sur » leur action, pour désigner une sagesse pratique des principes de l'action humaine et de ses techniques (Nadeau, 1993; Masciotra & Medza, 2005). Le praticien est ainsi amené à expliciter et à prendre conscience des dimensions de son action en vue d'être plus efficace et aussi pour apprendre à apprendre à partir de connaissances mobilisées dans la

pratique plutôt qu'en fonction de théories professées. D'après la définition de Philippe Gillet 1998, cité dans les travaux de Bulea Bronckart & Bronckart (2005), que la compétence constituait une praxéologie, et son adaptation à la formation résultant d'une évolution théorique qu'elle procède, et ce développement à proximité de l'action de formation, dans un contexte pragmatique. Cette proximité inéluctable de l'agir et des compétences, joint à la dimension contextuelle/situationnelle de l'acquisition et de la mise en œuvre des savoirs professionnels (Bulea Bronckart & Bronckart, 2005). Dans l'approche par compétence, la compétence est agie et vécue en situation, car elle se développe dans l'action et en situation, elle est le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes une mise en œuvre d'un ensemble de ressources diverses mais coordonnées et repose sur qu'elle permet pour un traitement réussi de cette situation. Selon l'auteur Richard Wittorski (1998), la composante praxéologique renvoie, pour sa part, à l'aspect visible de la compétence, c'est-à-dire la pratique dont le produit (la performance) fait l'objet d'une évaluation sociale. Il s'agit en fait de la partie visible, observable de la compétence.

Jean Pierre Astolfi (2004), explique qu'entre langue théorique et langue-outil, se trouve les pratiques d'analyse des pratiques. La réflexion sur la pratique est menée par des praticiens, à partir des situations concrètes ou d'innovation, manipulant à la fois des concepts et des termes issus de la pratique dans une recherche de modélisation. Les acteurs sont issus du champ de l'éducation et de la formation. Le langage de la formation est représenté comme un langage outil, Le champ épistémologique du langage outil est praxéologique : le savoir qui s'y développe est un savoir de l'action, un savoir de la praxis. Dans la formation et l'éducation, le concept de compétence a peu à peu organisé autour de trois traits le caractérisent : la compétence identifiée comme un ensemble de connaissances et de savoir ; la compétence orientée vers l'action ; la compétence en situation, pour résoudre des situations problèmes.

2.8.2. La réflexivité, une dimension de la compétence

Les compétences professionnelles exigent beaucoup plus que des savoirs (Guillaumin, 2009). Comme le précise Philippe Perrenoud (1995, pp. 02-03) « *Les compétences, au contraire, s'appuient sur des savoirs étendus et explicites, et restent pertinentes pour une large classe de problèmes, car elles incluent des possibilités d'abstraction, de généralisation, de transfert. Il s'agit encore de savoir-faire, au sens large, puisqu'il subsiste une référence à une pragmatique, à la sphère de la décision et de l'action. Une compétence permet de faire face à une situation singulière et complexe, à " inventer ", à construire, une réponse adaptée sans la puiser dans un*

répertoire de réponses préprogrammées ». Aujourd'hui, cette préoccupation s'exprime dans ce qu'on appelle assez souvent la problématique du transfert des connaissances ou de la construction de compétences (Amari & Mokhifi , 2017), mais ce transfert exige plus que la maîtrise de savoirs, il passe par leur intégration à des compétences de réflexion, de décision et d'action à la mesure des situations complexes auxquelles l'individu doit faire face (Perrenoud, 1995). D'après Catherine Guillaumin (2009), la compétence ne suppose pas l'immédiateté, elle admet la réflexivité et le détour analytique. La réflexivité est donc au cœur de l'agir avec compétence. Autrement précisé par Philippe Perrenoud (1999), l'approche par compétences, comme une mesure où elle prolonge et élargit la réflexion sur le transfert et l'acquisition des connaissances, les savoirs sont envisagés en fonction d'une action tout à la fois réflexive et agissante. Selon l'auteur Catherine Guillaumin (2009), qui définit la métacognition, comme le retour réflexif du sujet sur les combinatoires de ressources et les stratégies d'action qu'il a mis en œuvre le salarié pour développer d'autres ressources, par l'acquisition des capacités à conduire lui-même ses apprentissages. « *En reliant les champs souvent disjoints de la formation initiale et continue, nous avons essayé de montrer comme le concept de compétence est à l'œuvre dans les changements structurels et les orientations globales qui affectent aujourd'hui la formation tout au long de la vie. La réflexivité, comme compétence à reconstruire mentalement ses expériences est au cœur de l'agir avec compétence. Cet acte réflexif engage le sujet dans une réorganisation de sa connaissance. Ainsi, la réflexivité comme compétence constitue un enjeu majeur des ingénieries de formation. Or, penser ainsi la formation oblige à sortir du paradigme des sciences appliquées pour penser l'accompagnement en formation et s'engager dans une ingénierie complexe* » (Guillaumin, 2009, p. 101). L'acte professionnel n'est pas le produit d'un pur automatisme, il est issu d'un jugement professionnel, d'une décision qui résulte d'une réflexion dans l'action. Selon Saint-Arnaud, Yves (2001), inspiré des travaux de Schön, sur le praticien réflexif à développer, qui ne peuvent conduire à une amélioration de la pratique professionnelle si l'acteur ne parvient pas à modifier substantiellement les schémas cognitifs et affectifs, les croyances et les valeurs qui lui servent à appréhender les situations dans lesquelles il intervient, et c'est dans l'activité de formation dans laquelle les difficultés sont observées, et la conclusion fera état d'une méthode visant à faciliter l'apprentissage de la réflexion dans l'action.

La réflexivité se décompose en deux méthodes s'alimentant l'un l'autre, et contribuant à leur enrichissement et leur capitalisation mutuelle : la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action (Thérèse , 1992). L'objectif de la praxéologie est de former des praticiens capables de

s'autoréguler rapidement dans l'action, ce que signifie l'expression réflexion dans l'action. Précisée par Saint-Arnaud (2001), la réflexion dans l'action est un processus d'autorégulation pendant que l'on échange avec interlocuteur et la réflexion sur l'action se fait dans un retour analytique sur une interaction passé. Par ailleurs, l'apprentissage de cette compétence est facilité lorsqu'on se donne le temps de découvrir, après coup, les mécanismes succès ou à l'échec que l'on a utilisé plus ou moins consciemment dans une intervention, C'est une sorte de débriefing que l'on opère avec soi-même, on parle alors de réflexion sur l'action. Autrement dit par Laferrière Thérèse (1992) et Yves Saint-Arnaud (2001), une conversation réflexive s'initie entre le praticien et la situation pour comprendre et restructurer les éléments de la situation, pour expliciter et actualiser les savoirs mobilisés dans la situation. Ce qui constituera une nouvelle expérience dont la capitalisation amènera ultérieurement un traitement plus efficace d'une même classe de situations. La réflexion sur l'action amène le praticien à adopter une posture réflexive dans l'action. L'inverse est aussi vrai puisque la réflexion en cours d'action laisse en suspens des questions difficilement traitables immédiatement, qu'il sera possible d'aborder ultérieurement « à froid ».

2.8.3. La compétence au carrefour de trois invariants.

Il ressort de l'analyse de la littérature contemporaine au moins trois éléments constants, qui semblent constitutifs du concept de compétence, d'après Philippe Jonnaert, Johanne Barrette, Samira Boufrahi et Domenico Masciotra (2004) :

- Une compétence reposerait sur la mobilisation et la coordination, par une personne en situation, d'une diversité de ressources : des ressources propres à la personne et des ressources spécifiques à la situation et son contexte.
- Une compétence ne se développerait qu'en situation.
- Une compétence ne serait atteinte que dans le cas d'un traitement achevé de la situation.

Dans ce cas, la définition de la compétence d'une personne en situation pourrait être la suivante, « *La compétence est la mise en œuvre par une personne en situation, dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié mais coordonné de ressources ; cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation* » (Jonnaert, Barrette, Boufrahi, & Masciotra, 2004, p. 674). Cette définition présente la compétence comme la conjonction de trois invariants (la situation, les ressources et l'action). D'une manière générale, une personne est considérée compétente si elle peut mettre en œuvre de façon cohérente un certain nombre de ressources et agir efficacement dans une classe de situations et un contexte déterminés (Perrenoud, 1995; Jonnaert, 2003).

Selon les auteurs Philippe Jonnaert, Johanne Barrette, Samira Boufrahi et Domenico Masciotra (2004), la situation occupe une place prépondérante dans les réflexions pédagogiques et didactiques actuelles. Une compétence est inscrite dans une situation et est tributaire des actions de la personne impliquée dans cette situation.

2.8.3.1.La situation :

La compétence se caractérise par le fait pour l'individu de pouvoir s'adapter à des situations (Le Boterf G. , 2000; 2002; 2010; Zarifian, 2002). Compétences et situations sont indissociables, les compétences ne peuvent se définir qu'en fonction de situations, elles sont donc tout autant situées que les connaissances dans un contexte social et physique (Jonnaert, Barrette, Boufrahi, & Masciotra, 2004; Jonnaert, 2006). Selon l'auteur Domenico Masciotra (2006), le pouvoir adaptatif aux situations nouvelles renvoie au fait que les situations ne se reproduisent jamais exactement et que, bien qu'elles puissent sembler réapparaître sur un fond d'invariance, elles se renouvellent toujours, au moins en partie. La situation d'apprentissage dans laquelle on place une personne sera saisie et comprise par lui et pour lui selon les moyens dont il dispose pour réaliser une action. L'auteur Philippe Jonnaert (2007, p. 05), clarifie la variable situation par « *un système qui ne se résume pas à la somme des circonstances. Il s'agit plutôt d'un tour qui ne peut se scinder, et qui imbrique une personne, ses actions et un ensemble contextuel de circonstances. La personne elle-même prise comme un tout est une des circonstances de la situation* ».

2.8.3.2.Les ressources :

D'après Domenico Masciotra et Fidèle Medzo (2009, p. 10), « *La notion de ressource est notamment bien développée. Cette notion est capitale parce que ce qui distingue notre conception de la compétence est l'accent mis sur la diversité des ressources dans une situation : des ressources internes à la personne (ressources cognitives, conatives et corporelles) et des ressources externes à la personne (ressources matérielles et humaines). L'agir compétent situé met en jeu cette diversité de ressources dans toutes les situations de la vie* ». Les ressources construites, reconstruites ou adaptées en situation (Masciotra, 2006), sont également incontournables pour le développement des actions et, par voie de conséquence, pour la mise en œuvre d'une compétence (Jonnaert, 2003). Ces ressources sont soit d'origine interne, soit d'origine externe à la personne (Masciotra, 2006). Les ressources d'origine interne sont d'ordre cognitif (Masciotra, 2006), se réfèrent au bagage expérientiel de la personne, à ses connaissances construites dans la diversité des situations rencontrées. Les connaissances de la personne ne deviennent ressources que si elles sont adaptées et reconstruites en situation, que si elles se prêtent au traitement compétent de la situation (Masciotra & Medzo, 2009). Elles sont aussi d'ordre conatif, comme, par exemple, la motivation de la personne à s'investir dans une situation reliée étroitement à un projet personnel. Ces ressources d'origine interne sont

enfin d'ordre corporel, c'est l'ensemble coordonné des gestes que la personne pose pour réaliser l'accomplissement d'actes pour traiter la situation, comme, par exemple, la posture, la force physique, ...etc (Jonnaert, 2006; 2007; Masciotra, 2006).

D'après l'auteur Philippe Jonnaert (2003), les ressources d'origine externe, par contre, sont très variables d'une situation à une autre, elles sont de deux sortes, les ressources humaines et matérielles, pour les ressources matérielles, sont des moyens matériels, lorsque la personne utilise son ordinateur, un dictionnaire, un livre, un objet disponible dans le dispositif de formation, ou un matériel quelconque, voire simplement un crayon, ou l'objectif que son utilisation contribue à l'amélioration de la situation. Elles sont aussi d'ordre spatial et temporel, par l'exploitation de l'espace physique et l'organisation temporelle de la situation. Les ressources d'origine externe dépendent autant de la situation et du contexte que de la personne elle-même et des actions qu'elle est disposée à mener dans cette situation (Jonnaert, Barrette, Boufrahi, & Masciotra, 2004; Masciotra & Medzo, 2009).

2.8.3.3.L'action :

Aux notions de situation et de ressources doit être jointes celles de l'action en entreprise pour construire des compétences. L'action permet l'articulation et le déploiement des ressources dans une situation. Selon Philippe Jonnaert (2003), L'action est donc le fait d'agir en situation, sans qu'elle ne soit nécessairement dépendante d'un acte de conscience réfléchi, elle est aussi connaissance en acte, et reprend ainsi à son compte l'ensemble des propriétés de la connaissance construite et située, elle est construite, et non transmise, elle est toujours reconstruite et adaptée en fonction de cette construction de la situation par la personne elle-même située, elle ne peut donc être transférée comme telle d'une situation à une autre sans adaptation, pas plus qu'elle ne peut être transmise. L'action ne se définit jamais indépendamment de la situation à l'intérieur de laquelle elle opère et, par la force des choses, elle transforme tout en se construisant et se modifiant. Cette action n'est accessible que partiellement à travers les inférences d'un observateur ou les récits de pratique de l'acteur lui-même (Jonnaert, Barrette, Boufrahi, & Masciotra, 2004).

**SECTION III : LA COMPETENCE AU CŒUR DE DEVELOPPEMENT DES
RESSOURCES HUMAINES - ETAT DES LIEUX AU SEIN DU COMPLEXE GL3Z
SONATRACH.**

3.1. La finalité de la gestion des carrières au sein du Complexe GL3Z.

La gestion des carrières (GC) a pour finalité de programmer, réaliser et contrôler les mouvements internes de personnel, en fonction des besoins actuels et prévisionnels de l'entreprise, et tenant compte des exigences d'accès aux différents postes et des caractéristiques et des souhaits des agents. Cependant, elle contribue à la réalisation de l'adéquation permanente entre les besoins de l'entreprise et les ressources disponibles d'une part, au maintien de la motivation des agents d'autre part, en permettant à ceux-ci de développer leurs potentialités.

A cet effet, le service gestion des carrières a eu un rôle très important dans la formation pré-recrutement des (103) stagiaires du Complexe GL3Z - SONATRACH. La formation et/ou la mise en situation professionnelle des (103) stagiaires a débuté le 19/04/2015 pour une durée de 24 mois, au niveau des centres de formation de l'entreprise et des unités d'Aval.

Le service gestion de carrière avait pour objectif de prévoir le programme de formation théorique et de stage de mise en situation professionnelle (MSP) selon les orientations des structures (maintenance, production et sécurité). Les responsables hiérarchiques se réservent le droit de modifier les contenus des programmes, la programmation de la formation et/ou la mise en situation professionnelle, la durée et le lieu de la formation en fonction des nécessités pédagogiques et d'organisation.

3.2. Contenu du module gestion des carrières au niveau de la SONATRACH :

Les principales activités de la gestion des carrières consistent à :

3.2.1. Recueil des informations nécessaires à l'exercice de la formation :

Les informations nécessaires sont, la définition des filières de carrières, des exigences d'accès aux différents postes de travail, des règles de progression et les indications fournies par la planification des effectifs, ses informations sont fournies par l'ensemble de département des ressources humaines (DRH). La gestion des carrières sera l'auteur principal pour le recueil des informations, comme la connaissance des caractéristiques et des attentes des agents, ainsi que pour les informations sur organigrammes nominatifs.

Ces informations sont recueillies par l'enregistrement des formations et des expériences professionnelles accumulées par chaque agent et par la mise en œuvre d'un système d'appréciation et d'un système d'évaluation. Elles alimenteront un fichier carrières qui sera constamment tenu à jour.

3.2.2. Etablissement des plans nominatifs de mouvements :

Cette activité consiste à programmer les mouvements devant intervenir à court terme et à prévoir des actions de secours en cas de départ non prévu. Très souvent les mouvements à réaliser nécessiteront la mise en œuvre d'une formation de passage. Les plans de mouvements devront donc tenir compte des contraintes propres de la formation. Pratiquement, on établira des plans de mouvement et formation intégrés. Enfin les plans de mouvements serviront de base aux plans de recrutement.

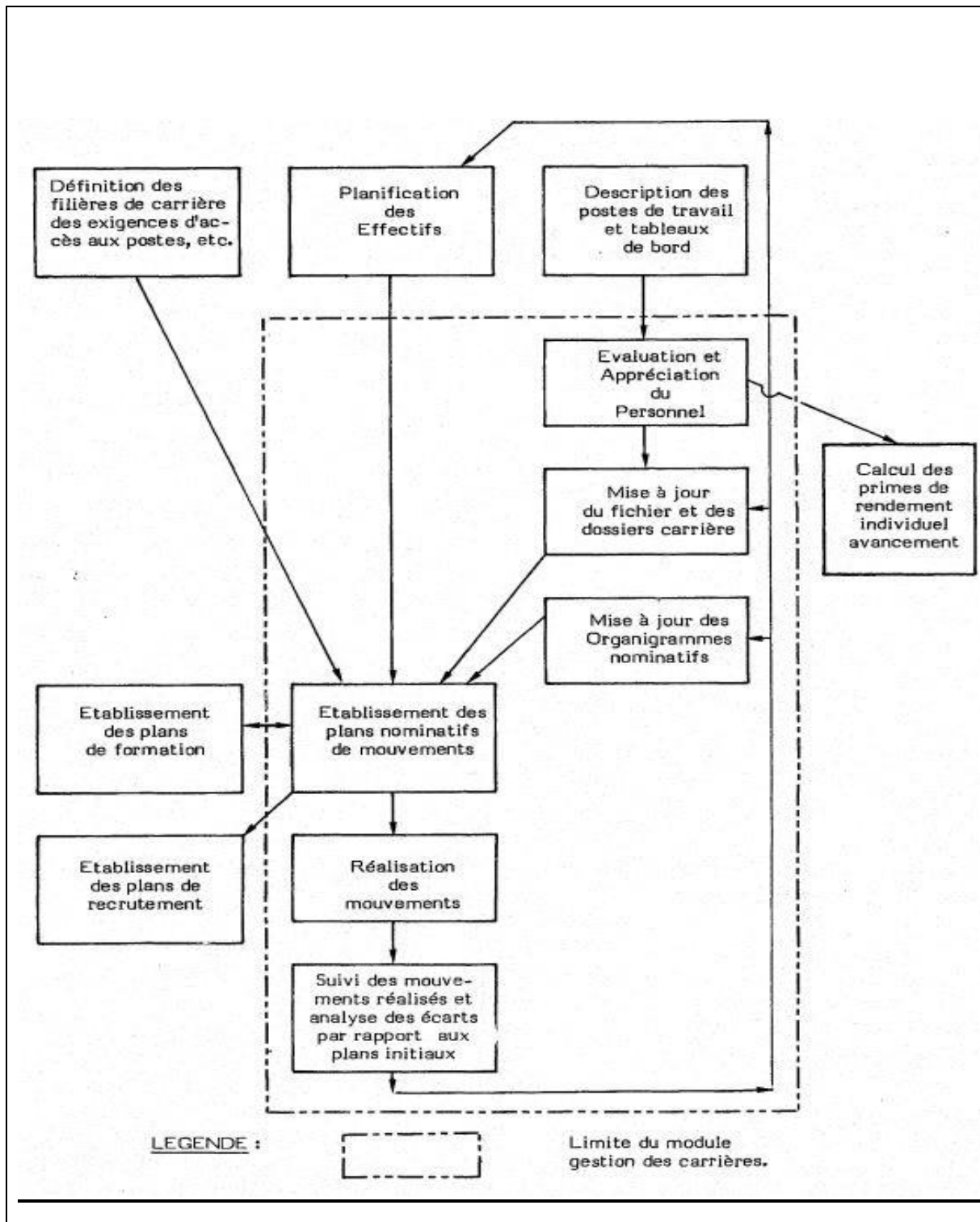
3.2.3. Réalisation des mouvements :

La réalisation des mouvements ne pourra pas toujours être entièrement conforme aux plans, en raison de différents facteurs : incidence de départs non prévus, échecs aux formations de passage, changements d'orientation rendus nécessaires pour raisons médicales. En cours d'année, ses différents cas devront être étudiés par la gestion des carrières.

3.2.4. Suivi des mouvements et analyse des écarts :

En fin d'exercice, le bilan des mouvements réalisés est dressé et les écarts par rapport aux plans initiaux analysés.

Figure N°15 : Suivi des mouvements et analyse des écarts.



Source : Document interne.

3.3. La sélection des stagiaires du complexe GL3Z

Objectifs :

- Ecarter les stagiaires qui n'ont pas la possibilité de tenir un certain pourcentage des tâches de l'activité.
- Evaluer la formation en salle.

Etapes :

- Convoquer le chef de service gestion des carrières et les départements utilisateurs.
- Présentation des résultats.
- Elaboration de la liste des admis.

Comment faire :

- Réunion chef de service gestion des carrières et département (chef de département, chef de service et le chef du département des ressources humaines).
- Présentation des résultats (à partir de la liste de suivi).
- Elaboration de la liste des admis (en cas de divergence, l'avis de l'animateur prime (à condition que celui-ci soit issu du terrain).

Appréciation des résultats :

- Pourcentage d'échec en mise en situation professionnelle par rapport au pourcentage d'échec au stage en salle.

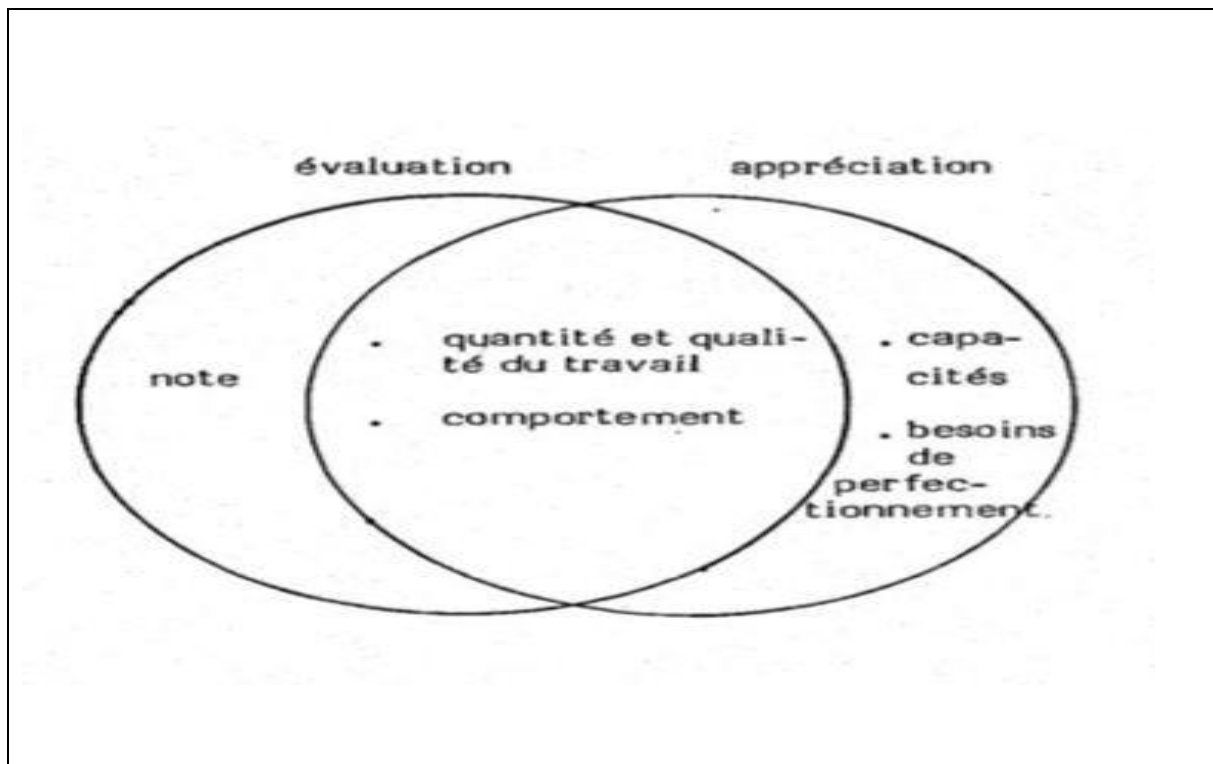
3.4.Principaux choix de méthode en matière d'apprentissage et d'évaluation.

L'appréciation a pour fonction de service de basse à la progression des carrières des individus tout en détectant les besoins de formation formulés ou non.

L'évaluation et l'appréciation répondant à deux objectifs différents pourraient être réalisées à des moments différents. Néanmoins, dans le double but :

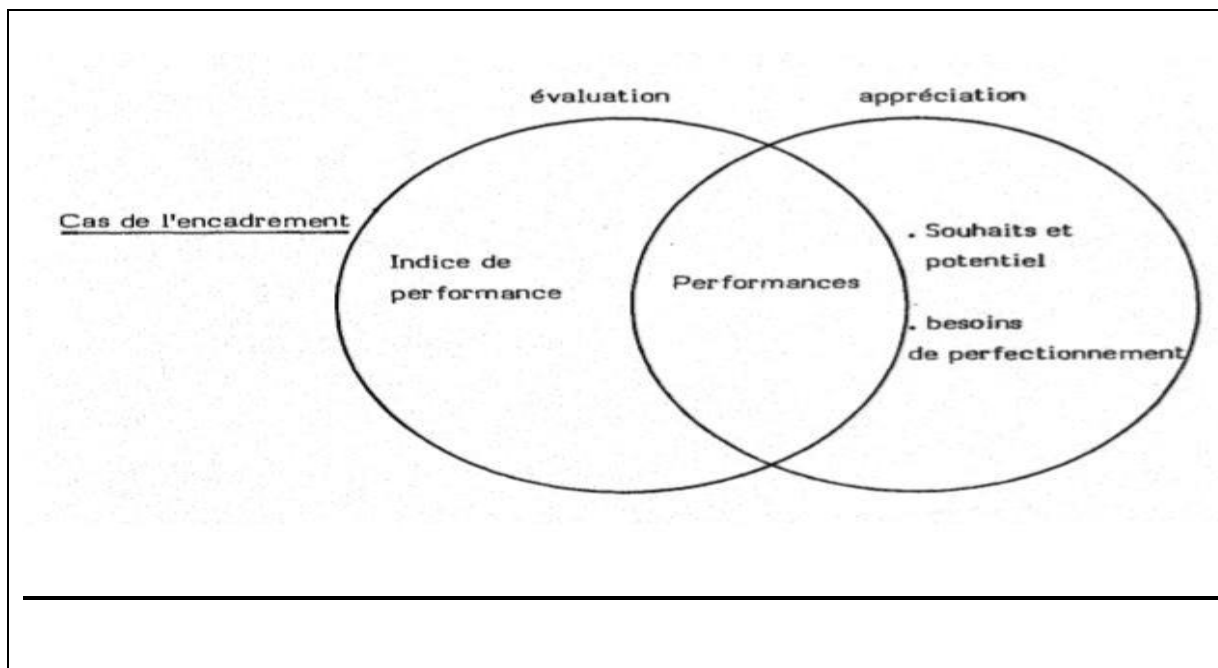
- De ne pas multiplier les campagnes d'évaluation ou d'appréciation.
- De faire prendre conscience à l'agent de l'étroite relation devant exister entre les résultats dans le poste et les perspectives de carrières et de formation.
- Et d'autre part étant donné le fait qu'appréciation et évaluation appréhendent des points communs relatifs aux résultats du travail de l'agent (voir le schéma suivant).
-

Figure N°16 : Evaluation et appréciation, cas des technicien supérieur (TS) et ingénieur (ING).



Source : Document interne.

Figure N°17 : Cas de l'encadrement.



Source : Document interne.

Les deux procédures d'évaluation et d'appréciation seront conjointes et trouveront leur origine dans un seul et même entretien entre l'agent et son supérieur.

3.5. Evaluation et appréciation des technicien supérieur (TS) et ingénieur (ING) :

Les cadres ont un tableau de bord et travaillent donc par objectifs, alors que le personnel technicien supérieur et ingénieur travaille à partir de consignes sur des tâches précises.

Premièrement, le niveau de compétence (tâche par tâche) concernant les différentes activités dans le poste est comparé au niveau requis par le poste. Deuxièmement, le comportement professionnel représenté par la discipline, assiduité, quantité et qualité du travail dans sa globalité. Troisièmement, l'aptitude à occuper un poste supérieur, le responsable de l'agent se prononce sur l'aptitude de l'agent à occuper un poste supérieur en se basant sur ses comportements et ses capacités. Et enfin, les besoins de formation son défini par le résultat de l'entretien qui est reporté sur un document comportant deux volets, pour le volet appréciation : le niveau de compétence, le comportement professionnel, l'aptitude à occuper un poste supérieur et le besoin de formation, et pour le volet évaluation : le comportement professionnel concrétisé par une note.

Le document complet est annoté par le supérieur hiérarchique direct, le supérieur hiérarchique au second degré, puis par l'agent lors de l'entretien avant la transmission des deux volets séparément, à deux instances de traitement différents, le comité technique pour le volet appréciation (volet 1), et la commission du personnel et de la formation pour le volet évaluation (volet 2).

SECTION IV : METHODOLOGIE ET DISCUSSIONS DES RESULTATS.

4.1. Méthodologie de recherche

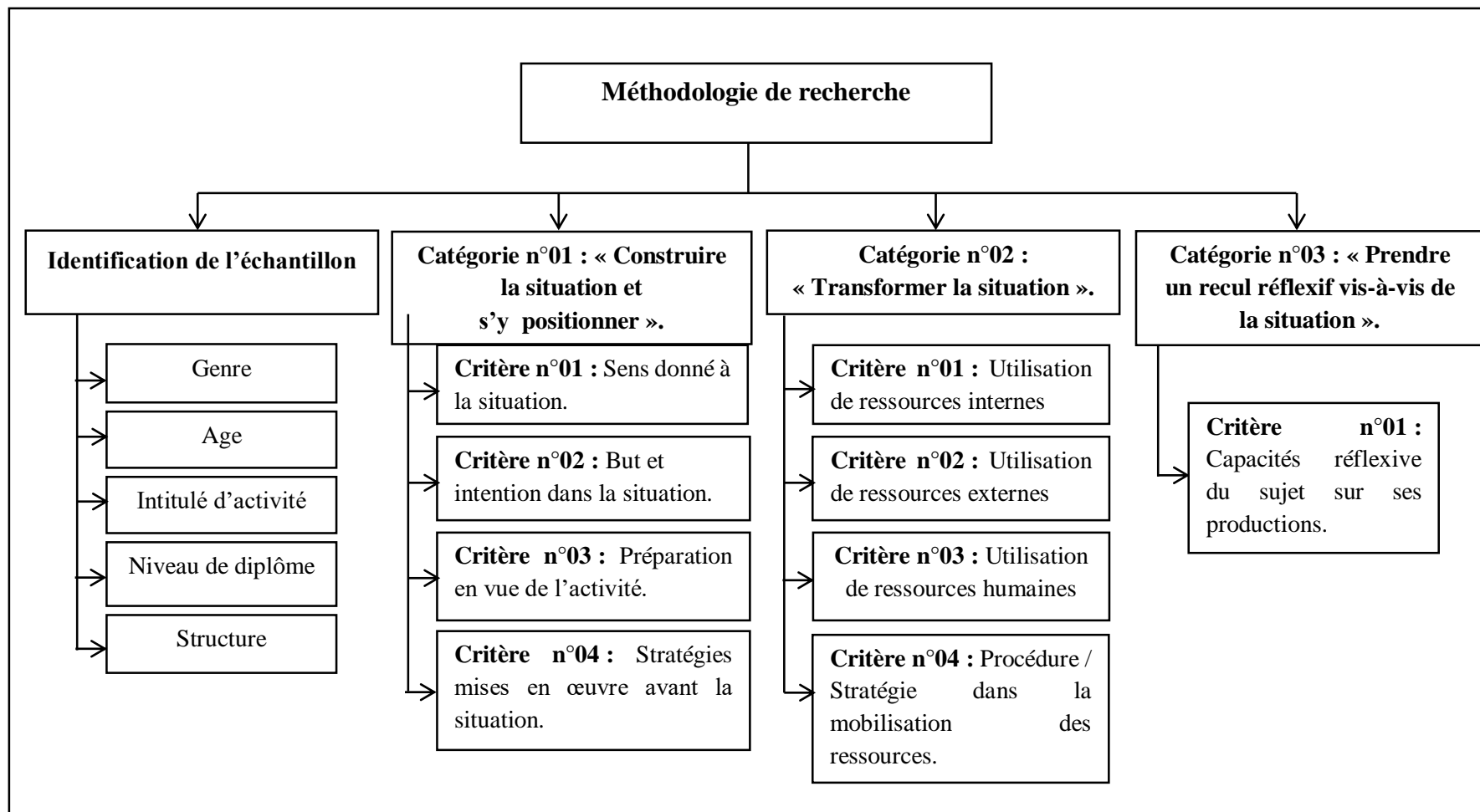
La méthodologie adoptée vise à vérifier et à expliquer la relation entre l'approche praxéologique et le développement des compétences dans un dispositif de formation. En vue de mettre à jour les savoirs déployés par les stagiaires pour réaliser certaines activités. Un questionnaire a été mené auprès des stagiaires individuellement, chaque questionnaire a été réalisé en face à face durant une durée de 45 à 60 minutes avec des entretiens pour approfondir certaines réponses des stagiaires par des relances et de les recentrer pour qu'ils ne peuvent s'éloigner du sujet abordé. Les données recueillies ont été traitées puis analysés dans le cadre méthodologique préalablement construit, pour répondre à l'hypothèse suivante : La compétence se développe dans l'action menée par une personne et en situation dans laquelle elle s'exerce, par la mise en œuvre d'un ensemble de ressources mobilisées en situation.

4.1.1. Distribution du questionnaire et collecte de données

Nous avons distribué notre questionnaire directement auprès des stagiaires Complexe GL3Z – SONATRACH. A l'issue de la phase de la collecte des données qui a duré (15) mois, soit du 01/09/2016 jusqu'au 30/11/2017, nous avons récupéré (103) des questionnaires distribués, soit 100% de l'échantillon (Etude de cas).

L'analyse se propose de resituer les résultats de l'enquête dans le cadre théorique de l'agir compétent en relation avec la problématique du présent travail : élucider les liens entre un dispositif de formation et la construction des compétences selon la perspective praxéologique et située des compétences, pour l'interprétation des résultats de l'enquête par rapport à la question théorique.

Figure N°18 : Méthodologie de recherche.



Source : Elaborer par nos soins.

4.1.2. Contenu du questionnaire

Le questionnaire contient vingt-six (26) questions du type :

- Questions binaires type : oui et non.
- Questions conditionnelles avec des choix multiples.

Notre questionnaire se compose de cinq (04) axes :

- **Axe N°01** : Identification de l'entreprise.
- **Axe N°02** : Catégorie n°01 « Construire la situation et s'y positionner ».
- **Axe N°03** : Catégorie n°02 « Transformer la situation ».
- **Axe N°04** : Catégorie n°03 « Prendre un recul réflexif vis-à-vis de la situation ».

Dans un premier temps, nous allons présenter l'analyse de fiabilité de notre questionnaire. Dans un second lieu nous présenterons notre échantillon et nous finirons par l'analyse et la discussion des résultats de l'enquête. Le traitement et l'analyse des données issus de l'enquête se sont fait avec le logiciel SPSS 20.

4.1.3. Analyse de fiabilité

Tableau n°01 : Alpha de Cronbach

Echelle : Toutes les variables.

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valide	13	12,6
Exclus ^a	90	87,4
Total	103	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,815	70

Source : Résultat d'enquête.

Le tableau ultime de cette analyse est celui qui contient la valeur de l'indice alpha de Cronbach. Le coefficient Alpha mesure la cohérence interne entre les différents items de la mesure. C'est un test basé sur la variance et la covariance entre les items de la même échelle. Plus cet indicateur est proche de 1, plus fort. Nous remarquons ici que la valeur du coefficient est de 0,815, ce qui est excellent, puisqu'il dépasse le seuil minimum requis de 0,70 (Triki, 2010). Cette balise est arbitraire, mais largement acceptée par la communauté scientifique, nous voyons que 100 % des 103 questionnaires ont été retenues. Par conséquent, pour obtenir cette fiabilité nous avons éliminé toutes les questions où il avait des valeurs manquantes dans la base de données.

4.1.4. Identification de l'échantillon :

Le tableau ci-dessous synthétise les caractéristiques individuelles de tous les stagiaires selon les rubriques indiquées : genre, âge, profil, intitulé de l'activité, niveau du diplôme, structure.

La moyenne d'âge des personnes formées se situe entre 25 ans.

Les caractéristiques de l'échantillon sont détaillées dans le tableau N°01.

Tableau N°10 : Caractéristique de l'échantillon.

Description	Modalité	Echantillon
Genre	Homme	71,8%
	Femme	28,2%
Age Moyenne = 25 ans Ecart type = 0,557	Moins de 25 ans	49,5 %
	25 – 29 ans	47,6 %
	30 – 35 ans	02,9 %
Profil	Ingénieur	20,4 %
	Technicien	79,6 %
Intitulé d'activité	Instrumentation	15,5 %
	Mécanique	14,6 %
	Process	36,9 %
	Chimie	03,9 %
	Electricité	11,7 %
	Intervention	17,5 %
Niveau de diplôme	Licence	42,7 %
	Master	51,5 %
	Ingénieur	05,8 %
Structure	Maintenance	43,7 %
	Production	31,1 %
	Approvisionnement	03,9 %
	Technique	03,9 %
	Sécurité	17,5 %

Source : Résultat d'enquête SPSS.

D'après notre étude de cas, les (103) stagiaires sont affectés aux différentes structures du complexe GL3Z-Sonatrach, selon leurs études universitaires, leurs qualifications et les besoins de chaque structure, dans 05 départements.

Ce tableau fait apparaître que la différence entre hommes-femmes est plus dominante. Seulement près de (29) occurrences, soit (28,2%) des stagiaires sont des femmes. Quant à la pyramide des âges selon le sexe, la tranche d'âge la plus élevée se situe moins de 25 ans, soit (49,5%), tandis que pour la tranche d'âge la moins élevée se situe entre 30 et 35 ans soit (2,9%), ce pourcentage s'explique par le recrutement des nouveaux diplômés universitaires. Sur (103) stagiaires interrogés, la moyenne d'âge est de (1,53) et un écart type de (0,557), pour confirmer cette moyenne nous avons un intervalle de confiance de 5%.

Ce tableau montre que l'effectif des stagiaires techniciens est le plus élevé (82) stagiaires, soit (79,6%), et l'effectif des ingénieurs est le moins nombreux (21) stagiaires, soit (20,4%). Cette situation résulte de la nature de l'activité de l'entreprise, qui est une activité de la production industrielle. En 2014, l'activité Liquéfaction, Raffinage et Pétrochimie (LRP) a lancé un concours par l'Institut Algérienne du Pétrole (IAP), qui a résulté un recrutement massif des techniciens et ingénieurs pour occuper des postes dans les services instrumentation, mécanique, sécurité, chimie, électricité et procès au niveau du complexe GL3Z. La finalité du recrutement était de satisfaire en nombre, en qualité et dans les délais, les besoins en ressources humaines exprimés par les structures. L'atteinte de cette finalité est conditionnée par quatre (04) facteurs, premièrement le respect de la législation et de la réglementation en vigueur, deuxièmement, une expression précise des besoins, et la mise en place d'une procédure de recrutement et des outils de sélection adaptés, et enfin, une période d'induction, permettant de suivre et de préparer la nouvelle recrue à assurer ses nouvelles fonctions.

Ce tableau ressort les trois structures les plus stratégiques dans le domaine de la production industrielle, la structure maintenance (45) stagiaire, soit (43,7%), la structure production (32) stagiaire, soit (31,1%) et la structure sécurité (18) stagiaire, soit (17,5%).

4.2. Résultats et discussions

D'après Domenico Masciotra et Fidèle Medza (2005), expliquent les quatre pouvoirs, qui différencient analytiquement la fonction d'adaptation de la compétence, s'inscrivent dans la conception esquissée ci-dessus. Ses pouvoirs se manifestent au moyen de quatre types d'actions.

4.2.1. Catégorie N°01 : « Construire la situation et s'y positionner ».

Dans les perspectives du constructiviste et de la compétence située, toute situation est une construction. Pour deux joueurs d'échecs qui s'opposent dans un match, la situation de jeu n'est pas la même. Si on les interrogeait, leurs analyses respectives de la situation de jeu ne correspondraient qu'en partie. Une des actions importante de la compétence consiste à construire la situation (Jonnaert, 2003; Masciotra, 2006), et lui donner une réalité. C'est le sens profond de la compétence du point de vue du constructivisme et de la compétence située, la personne est l'auteur de la situation ou plutôt de sa situation.

4.2.1.1. Critère N°01 : Le sens attribué à l'activité avant la réalisation.

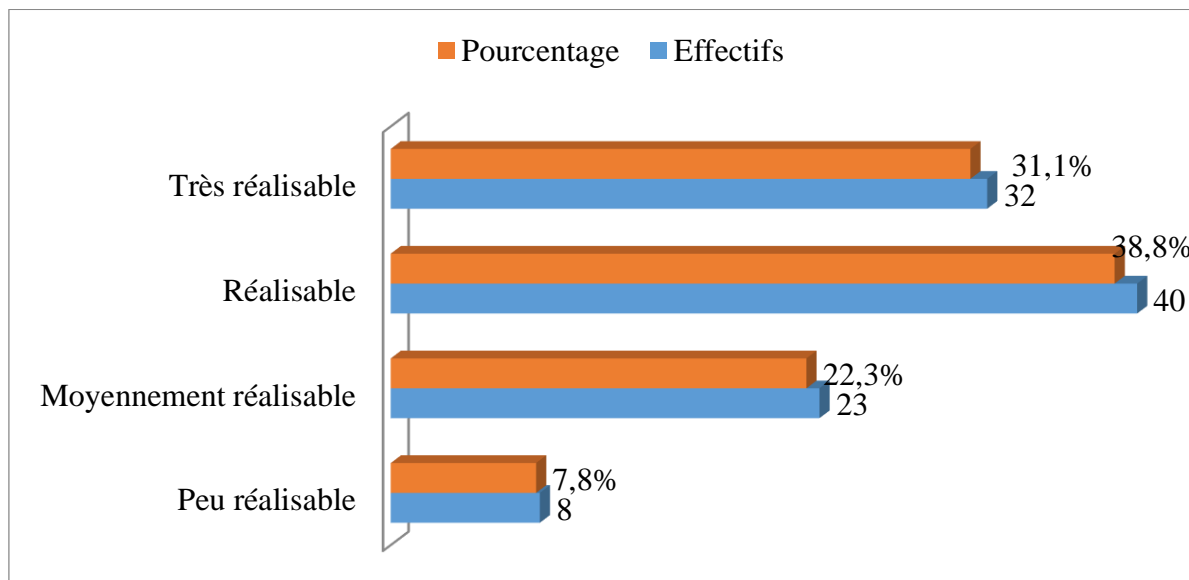
Tableau N°11 : Le sens attribué à l'activité avant la réalisation.

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Peu réalisable	8	7,8	7,8	7,8
Moyennement réalisable	23	22,3	22,3	30,1
Valide Réalisable	40	38,8	38,8	68,9
Très réalisable	32	31,1	31,1	100,0
Total	103	100,0	100,0	

Source : Résultat d'enquête SPSS.

(62) stagiaires donnent un sens à l'activité, soit un pourcentage de (69,9%) qui valide que l'activité est réalisable ou très réalisable avant la réalisation. Ce tableau explique le pourcentage élevé des répondants, par rapport au choix des stagiaires pris en considération par le responsable des ressources humaines pendant la sélection, qui représente une étape qui permet de choisir les candidats qui satisfont au mieux aux exigences du poste, selon leur domaine d'étude universitaire. Le choix s'opère sur la base d'entretiens (entretien d'évaluation et technique) et éventuellement de tests psychologiques et professionnels.

Graphe N°07 : Le sens attribué à l'activité avant la réalisation.



Source : Résultat d'enquête SPSS.

L'objectif de l'entretien d'évaluation avant l'affectation des stagiaires, avait pour but d'évaluer le potentiel du stagiaire, cerner sa personnalité et connaître ses motivations réelles pour le poste, et fournir aux stagiaires des informations sur le poste à pourvoir et ses caractéristiques.

Tableau N°12 : La signification de l'activité chez les stagiaires.

Description	Modalité	Echantillon	
		Oui	Non
La signification de l'activité chez les stagiaires	- La relation entre la théorie et la pratique	56,3%	43,7%
	- Le développement des compétences	71,8%	28,2%
	- L'exploitation du terrain	48,5%	51,5%
	- Intérêt personnel ou professionnelle	44,7%	55,3%

Source : Résultat d'enquête SPSS.

La majorité des stagiaires donnent une signification de l'activité avant la réalisation, ont expliquant que leur objectif est de faire la relation entre la théorie étudiée à l'université et la pratique au sein du complexe GL3Z (58) stagiaires, soit (56,3%). L'activité réalisée permettra aux stagiaires une exploitation ultérieure de la situation professionnelle (50) stagiaires, soit (48,5%).

Le critère « **sens donné à la situation** » se résume à la facilité à la réalisation de l'activité (62) stagiaires, soit (69,9%). Les stagiaires donnent une valeur à l'activité comme un développement des compétences (74) stagiaires, soit (71,8%). Une compétence ne serait atteinte que dans le cas d'un traitement achevé de la situation contexte (Jonnaert, Barrette, Boufrahi, & Masciotra, 2004).

Tableau N°13 : Test croisé entre le sens attribué à l'activité avant la réalisation et le profit de (103) stagiaires.

Tableau croisé

			Profil		Total
			ING	TS	
Le sens attribué à l'activité avant la réalisation	Peu réalisable	Effectif	0	8	8
		% du total	0,0%	7,8%	7,8%
	Moyennement réalisable	Effectif	4	19	23
		% du total	3,9%	18,4%	22,3%
	Réalizable	Effectif	9	31	40
		% du total	8,7%	30,1%	38,8%
	Très réalisable	Effectif	8	24	32
		% du total	7,8%	23,3%	31,1%
	Total	Effectif	21	82	103
		% du total	20,4%	79,6%	100,0%

Source : Résultat d'enquête SPSS.

Le critère « Sens attribué à l'activité avant la réalisation » est développé chez la majorité des ingénieurs (17) stagiaires, soit (16.5%) d'un total de (21) ingénieurs et (55) stagiaires, soit (79.6%) des techniciens supérieurs sur total de (82), qui ont attribué un sens à l'activité avant la réalisation (réalisable et très réalisable).

4.2.1.2.Critère N°02 : Le but et intention dans la situation.

Tableau N°14 : Le but et intention dans la situation.

Description	Modalité	Echantillon	
		Oui	Non
Le but	Acquérir des outils et des connaissances pour un meilleur traitement.	56,30%	43,70
	Exploiter un nouveau terrain.	34,00%	66,00
	Faire un bilan de vos compétences	32,00%	68,00
	Satisfaire vos ambitions et vos objectifs personnels	51,50%	48,50
	Faire le lien avec vos acquis et la pratique.	34,00%	66,00

Source : Résultat d'enquête SPSS.

Ce tableau explique que (58) stagiaires, soit (56,3%) ont répondu que leur but avant la réalisation de l'activité était d'acquérir des outils et des connaissances pour un meilleur traitement des tâches qui seront confiées par leur hiérarchie. Et cela confirme le premier critère le sens attribué à l'activité avant la réalisation par (62) stagiaires, soit (69,9%). Le but est l'intention que se fixe un stagiaire pour agir, dépendant en partie des finalités de son domaine universitaire et des objectifs fixés au préalable.

Le but préalable est ce qui peut être défini avant de s'engager dans une action. C'est par exemple le cas des (53) stagiaires soit (51,5%), qui ont établi plusieurs buts avant la réalisation de l'activité, qu'ils leur faudrait accomplir par rapport à la satisfaction de leurs ambitions et leurs objectifs personnels (évolution de carrière, promotion, ...).

4.2.1.3.Critère N°03 : Préparation avant l'activité.

Tableau N°15 : Préparation avant l'activité.

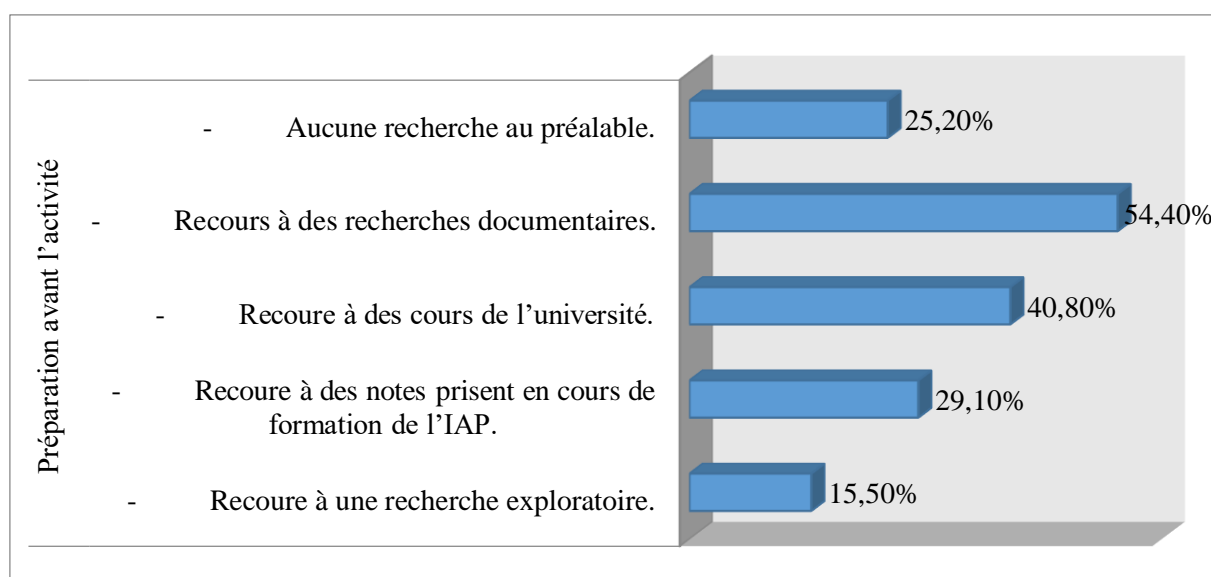
Description	Modalité	Echantillon	
		Oui	Non
Préparation	- Recoure à une recherche exploratoire.	15,50%	84,50%
	- Recoure à des notes présent en cours de formation de l'IAP.	29,10%	70,90%
	- Recoure à des cours de l'université.	40,80%	59,20%
	- Recours à des recherches documentaires.	54,40%	45,60%
	- Aucune recherche au préalable.	25,20%	74,80%

Source : Résultat d'enquête SPSS.

Par rapport au critère « *préparation avant l'activité* », pour la minorité des stagiaires n'avaient aucun préalable de préparation pour l'activité (26) stagiaires, soit (25,2%).

Le critère « *préparation avant l'activité* » est manifesté chez (77) stagiaires, soit (74,8%). La préparation a consisté à lire des notes prises en cours de formation au niveau de l'Institut Algérienne du Pétrole (IAP) (30) stagiaires, soit (29,1%), recoure à des cours de l'université (42) stagiaires, soit (40,8%), et pour (16) stagiaires, soit (15,5%) ont réalisé des recherches exploratoires sur le domaine et l'activité Liquéfaction, Raffinage et Pétrochimie (LRP).

Graphe N°08 : Préparation avant l'activité.



Source : Résultat d'enquête SPSS.

Les stagiaires ont réalisé des recherches documentaires sur le règlement intérieur de l'entreprise et sur l'activité ont effectué (56) stagiaires, soit (54,4%), pour s'adapter aux exigences des situations professionnelles qu'ils auront à exercer, à s'intégrer aux contraintes de fonctionnement du milieu de travail et à acquérir une connaissance précise des matériels et procédures qu'ils auront à maîtriser, elles peuvent aussi les préparer à comprendre le projet et la culture de l'entreprise.

4.2.1.4. Critère N°04 : Stratégies mises en œuvre avant la situation.

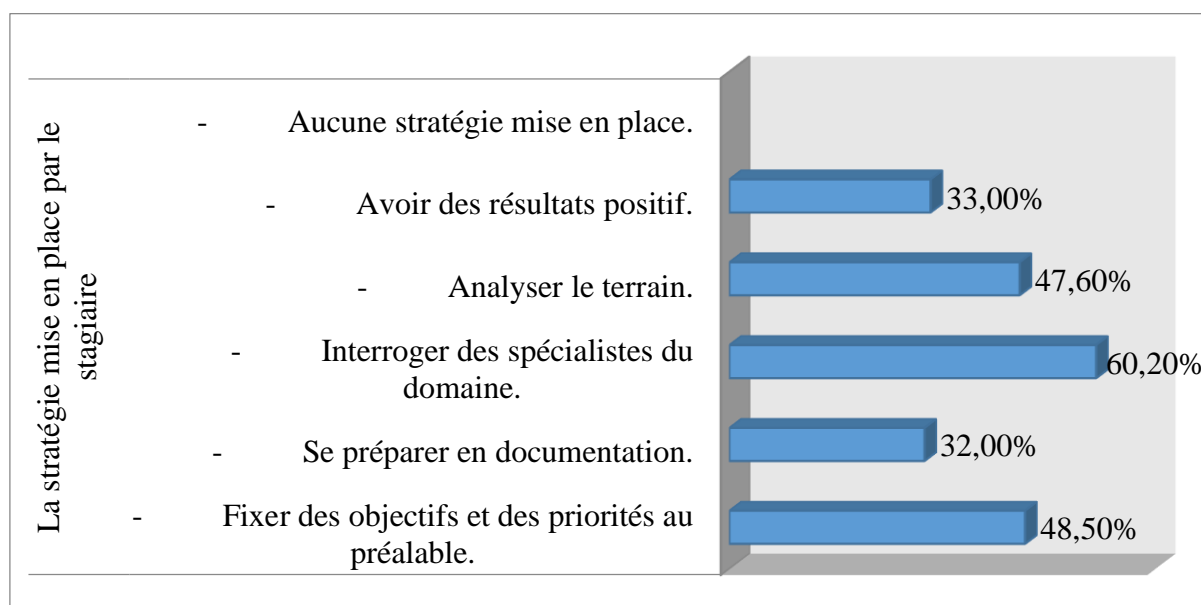
Tableau N°16 : Stratégie mise en place par le stagiaire.

Description	Modalité	Echantillon	
		Oui	Non
La stratégie mise en place par le stagiaire	- Fixer des objectifs et des priorités au préalable.	48,50%	51,50%
	- Se préparer en documentation.	32,00%	68,00%
	- Interroger des spécialistes du domaine.	60,20%	39,80%
	- Analyser le terrain.	47,60%	52,40%
	- Avoir des résultats positif.	33,00%	67,00%
	- Aucune stratégie mise en place.	04,00%	99,00%

Source : Résultat d'enquête SPSS.

Ce tableau explique le critère du sens « **stratégie préparatoire** » qui est présente chez les stagiaires, avant d'entreprendre l'activité soit (99%). Cependant, (62) stagiaires, soit (60,2 %) confirment d'avoir fixé une stratégie avant la réalisation de l'activité, par des entretiens ou ils ont interrogé des spécialistes du domaine. Ce critère est validé dans le critère précédent « **préparation en vue de l'activité** », soit un pourcentage de (69,9%). Les stagiaires ont eu recours à une recherche exploratoire sur leur affectation au niveau des départements, pour se préparer en documentation et prévoir une stratégie pour faciliter leur intégration dans leur structure, et pour avoir des résultats positifs (34) stagiaires, soit (33%).

Graph N°09 : La stratégie mise en place par le stagiaire.



Source : Résultat d'enquête SPSS.

La stratégie de préparation consiste à lire la documentation et les rapports des années précédant pour se familiariser avec le domaine d'activité (33) stagiaire, soit (32%). Cette action a pour objectif d'aider les stagiaires à s'adapter à l'activité, et s'assurer à l'adéquation entre leur capacité et les connaissances acquises.

4.2.2. Catégorie N°02 : « Transformer la situation ».

La construction de la situation se fait activement en la produisant au moyen de ses actes et de ses positionnements. Les deux premiers pouvoirs de la compétence permettant d'être en situation, le troisième vise à y progresser en la transformant avantageusement. Transformer la situation est un pouvoir de réaliser une activité exécutive dans le sens où, une fois la situation clairement cernée activement et que la personne s'est bien positionnée pour se la donner dans les meilleures conditions (Masciotra & Medza, 2005).

4.2.2.1. Critère N°01 : Utilisation des ressources internes.

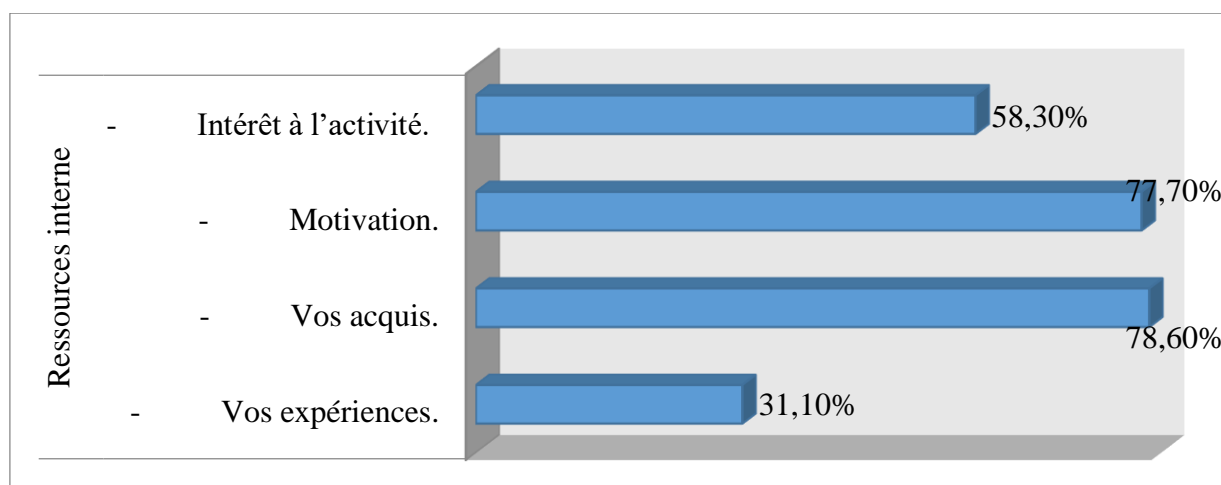
Tableau N°17 : Utilisation des ressources interne.

Description	Modalité	Echantillon	
		Oui	Non
Ressources interne	- Vos expériences.	31,10%	68,90%
	- Vos acquis.	78,60%	20,40%
	- Motivation.	77,70%	21,40%
	- Intérêt à l'activité.	58,30%	40,80%

Source : Résultat d'enquête SPSS.

Le critère de sens « **ressources conatives** » apparaît chez tous les (103) stagiaires soit (100%), qui confirment d'avoir eu recourant à leurs acquis par l'université (42) stagiaire, soit (40,8%) et par des notes prises en formation au sein de l'Institut Algérienne du Pétrole (IAP) (30) stagiaire, soit (29,1%). Les stagiaires déclarent être motivés pour l'activité (80) stagiaires, soit (77,7%), c'est par rapport à leur familiarisation au domaine.

Graphe N°10 : Utilisation des ressources internes.



Source : Résultat d'enquête SPSS.

Les stagiaires expriment de l'intérêt pour l'activité dans l'entreprise (60) stagiaire, soit (58,3%), un taux peu raisonnable car (24) stagiaires, soit (23,3%), on était affecté à des postes sans relation avec leurs formations universitaires ou à la formation au niveau de l'Institut Algérienne du Pétrole (IAP), et cela explique par l'orientation des responsables des ressources humaines durant l'entretien d'affectation au poste, et le manque du personnel par rapport au refus des stagiaires féminin de réaliser l'activité service quart. Cependant, les stagiaires utilisent les ressources personnelles et externes auxquelles un professionnel compétent fait appel pour agir.

4.2.2.2.Critère N°02 : Utilisation des ressources externes.

Tableau N°18 : Utilisation des ressources externes.

Description	Modalité	Echantillon	
		Oui	Non
Ressources externe	- Matériel de formation (manuel, Cahier d'activité,...).	78,60%	20,40%
	- Matériel externe (Livre, Revue, Rapport,...).	57,30%	41,70%
	- TIC (Internet, E-mail,).	76,70%	22,30%
	- Aucune ressource externe.	03,90%	95,10%

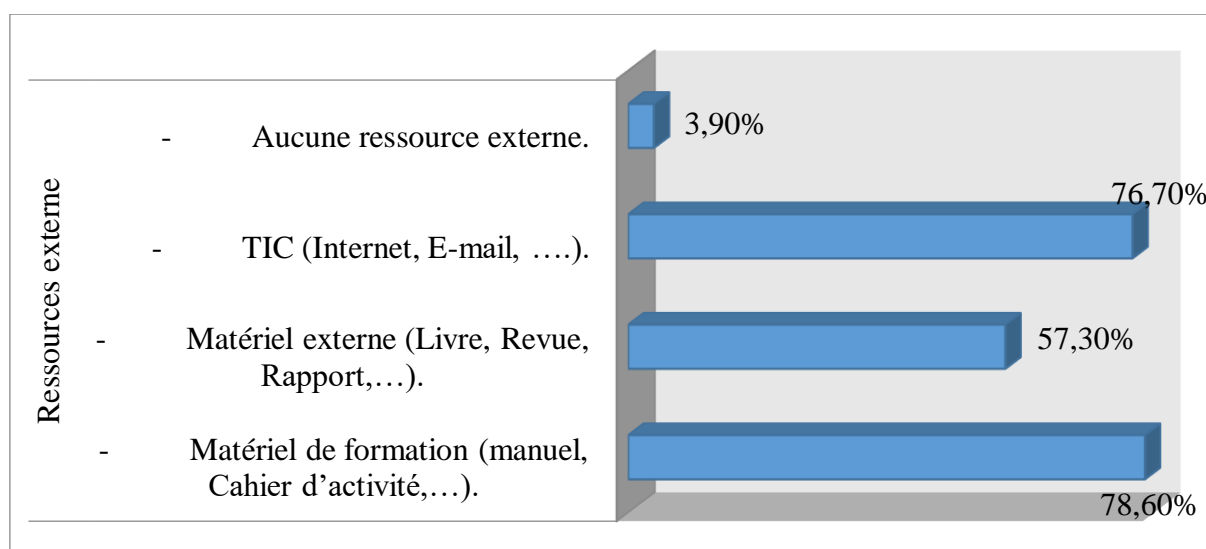
Source : Résultat d'enquête SPSS.

Le critère de sens « **ressources externe** » apparaît chez (98) stagiaires, soit (95,1%), lors du traitement de l'activité. Nous avons détaillé les modalités des ressources externes utilisées par les stagiaires, comme suite :

Le matériel de formation (Manuel, Cahier d'activité,...) est une ressource externe utilisée par la majorité des stagiaires (81) stagiaires, soit (78,6%). Les stagiaires ont reçu les documents par centre de formation ou/et par leurs hiérarchies.

Le matériel externe (Livre, Revue du complexe, Rapport,...) sont mobilisées par les stagiaires, pour se familiariser avec l'activité à réaliser soit (57,3%), c'est un pourcentage moyen, et cela se traduit par le manque une bibliothèque ou d'un centre de documentation au niveau du complexe GL3Z.

Graph N°11 : Utilisation des ressources externes.



Source : Résultat d'enquête SPSS.

Note prise en cours de formation au sein de l'IAP (30) stagiaires, soit (29,1%), ce pourcentage est bien inférieur à la moyenne, et cela s'explique que les (103) stagiaires ont été déviés en trois (03) groupes pendant leurs formations au niveau de l'institut Algérienne du Pétrole (IAP), qui a fait un dysfonctionnement de leur réalisation des tâches ou activités. Cependant dans le premier (01) groupe nous avons remarqué l'utilisation des notes prise en cours de formation au sein de l'IAP, mais pour le deuxième (02) et le troisième (03) groupe ont eu des difficultés dans la réalisation de leurs activités (73) stagiaires, soit (70,9%).

Les (42) stagiaires ont eu recours à des cours de l'université soit (40,8%), ce pourcentage est presque à la moyenne, et cela s'explique par l'affectation de quelque stagiaire dans une structure avec sans connaissances préalables du domaine de cette dernière. La majorité des stagiaires (79) stagiaires, soit (76,7%), utilisent les technologies de l'information et de la communication

(TIC) dans leurs réalisations des tâches, et cela concerne les ingénieurs et quelques techniciens supérieurs qui occupent les postes (statistique, gestion de stock, ...). Les stagiaires utilisent l'internet pour des recherches concernant leur activité, l'utilisation de la messagerie électronique.

4.2.2.3. Critère N°03 : Utilisation des ressources humaines

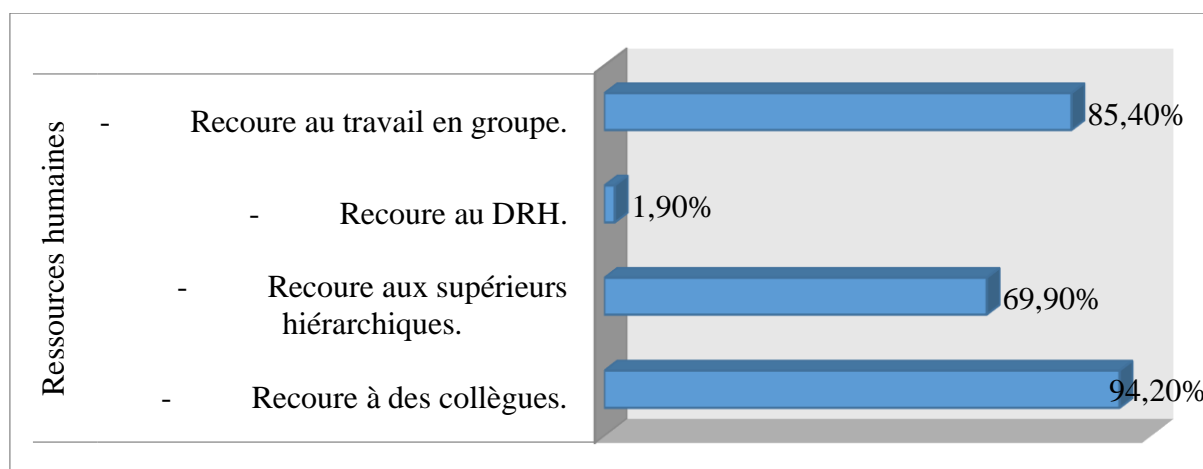
Tableau N°19 : Utilisation des ressources humaines.

Description	Modalité	Echantillon	
		Oui	Non
Ressources humaines	- Recoure à des collègues.	94,20%	04,90%
	- Recoure aux supérieurs hiérarchiques.	69,90%	29,10%
	- Recoure au DRH.	01,90%	97,10%
	- Recoure au travail en groupe.	85,40%	13,60%

Source : Résultat d'enquête SPSS.

Le critère « **ressources humains** » est représenté par des délégués acteurs humains disponibles, pour aider le stagiaire à être efficace et productif dans la réalisation de son activité et effectuer un travail de qualité axé sur les résultats. Le tableau suivant montre que (02) stagiaires, soit (1,9 %) ont eu recours au chef de département des ressources humaines (DRH), pour régler des problèmes au niveau de leurs structures. Néanmoins, aucun des stagiaires n'a eu besoin de solliciter le Département des ressources humaines (DRH) pour la réalisation de l'activité, car les (103) stagiaires sont du domaine technique. Dans la situation d'activité les stagiaires développent le travail en groupe pour réaliser les tâches (88) stagiaires, soit (85,4%).

Graphe N°12 : Utilisation des ressources humaines.



Source : Résultat d'enquête SPSS.

Pendant la mise en situation professionnelle (MSP) des stagiaires, un encadrement est obligatoire par leur hiérarchie (chef de service, chef de section, contremaitre...) (72) stagiaires, soit (69,9%) des répondants confirme le critère. L'encadreur a pour rôle de donner des définitions des tâches et des responsabilités, un horaire de travail à respecter (heure de début et heure de fin), les obligations par rapport aux attentes du supérieur hiérarchique et la qualité des résultats attendus de son travail.

4.2.2.4. Critère N°04 : Procédure / Stratégie dans la mobilisation des ressources.

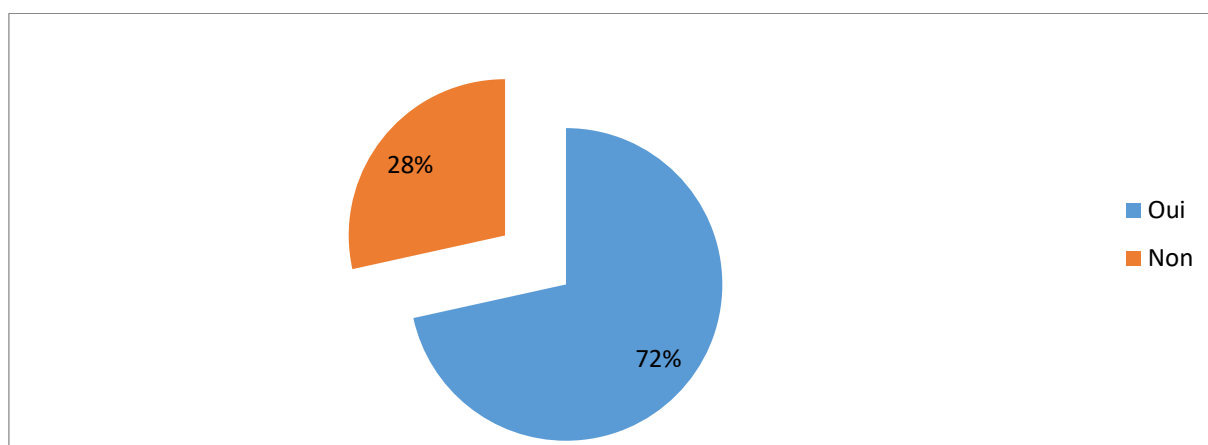
Tableau N°20 : Procédure / Stratégie dans la mobilisation des ressources.

		Utilisation des ressources internes, externes et humaines			
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	73	70,9	71,6	71,6
	Non	29	28,2	28,4	100,0
	Total	102	99,0	100,0	
Manquante	Système manquant	1	1,0		
Total		103	100,0		

Source : Résultat d'enquête SPSS.

Une compétence repose sur la mobilisation et la coordination, par une personne en situation, d'une diversité de ressources, des ressources propres à la personne et des ressources spécifiques à la situation et son contexte (Jonnaert, Barrette, Boufrahi, & Masciotra, 2004). Ce tableau confirme que les stagiaires en eux recourent à la mobilisation de leurs ressources pour réaliser leur activité (73) stagiaires, soit (70,9%).

Graphe N°13 : Procédure / Stratégie dans la mobilisation des ressources.



Source : Résultat d'enquête SPSS.

Le graphe suivant représente l'ensemble des ressources que nous mobilisons pour agir, la compétence est la capacité d'un sujet de mobiliser tout ou une partie de ses ressources cognitives et affectives pour faire face à une famille de situation complexe.

4.2.3. Catégorie N°03 « Prendre un recul réflexif vis-à-vis de la situation ».

D'après Domenico Masciotra & Fidèle Medza (2005), qui explique que pour être en situation, il faut pouvoir se la donner activement, c'est-à-dire la construire. La qualité de cette construction repose sur le positionnement de la personne. La préparation à l'action est positionnement : pas seulement dans le sens de se faire ou d'avoir un plan, mais aussi dans le sens d'être prêt en tout temps.

4.2.3.1. Critère N°01 : Prendre un recul réflexif effectué dans le cadre de la formation.

Tableau N°21 : Bilan sur l'activité réalisée.

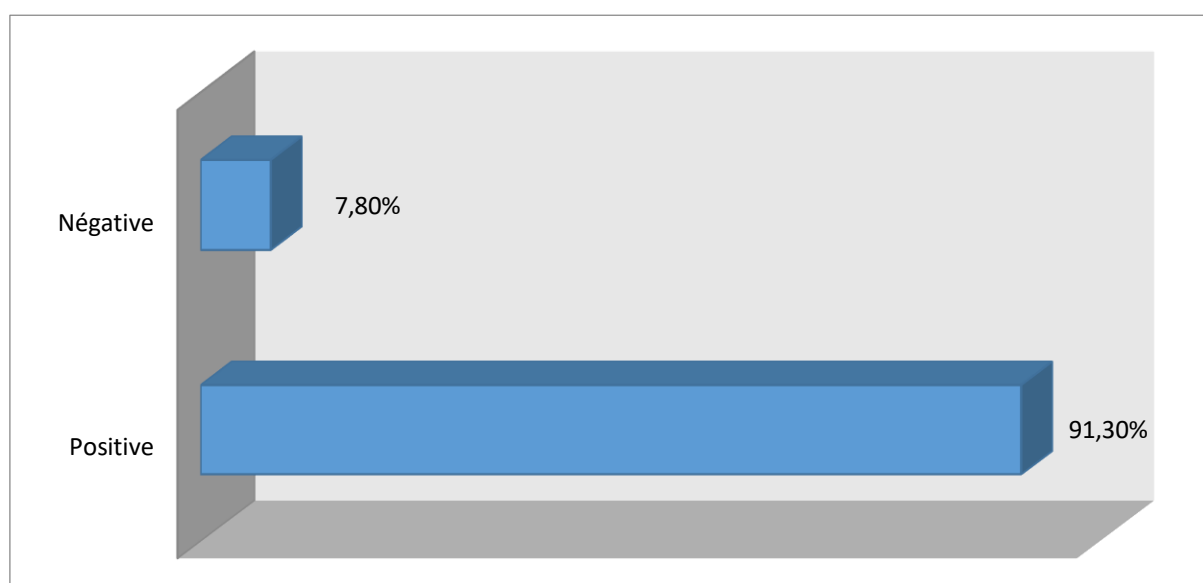
Quel bilan faites-vous sur cette activité effectuée dans le cadre de votre formation ?

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Positive	94	91,3	92,2	92,2
Négative	8	7,8	7,8	100,0
Total	102	99,0	100,0	
Manquante	1	1,0		
Système manquant				
Total	103	100,0		

Source : Résultat d'enquête SPSS.

Un pourcentage de (94) stagiaires, soit (91.3%) ont évalué l'activité effectuée dans le cadre de leur formation « positive », malgré les difficultés rencontrées pendant leur mise en situation professionnelle (MSP). Les stagiaires jugent leur réalisation de l'activité selon une réflexion en cours d'action concerne une conscience agissante qui opère en situation, et une réflexion sur l'action est une conscience réflexive qui opère hors situation.

Graphe N°14 : Bilan sur l'activité réalisée.



Source : Résultat d'enquête SPSS.

Tableau N°22 : Degré de satisfaction des stagiaires envers leur réalisation de l'activité.

De manière générale être-vous satisfait de l'activité que vous avez réalisée ?

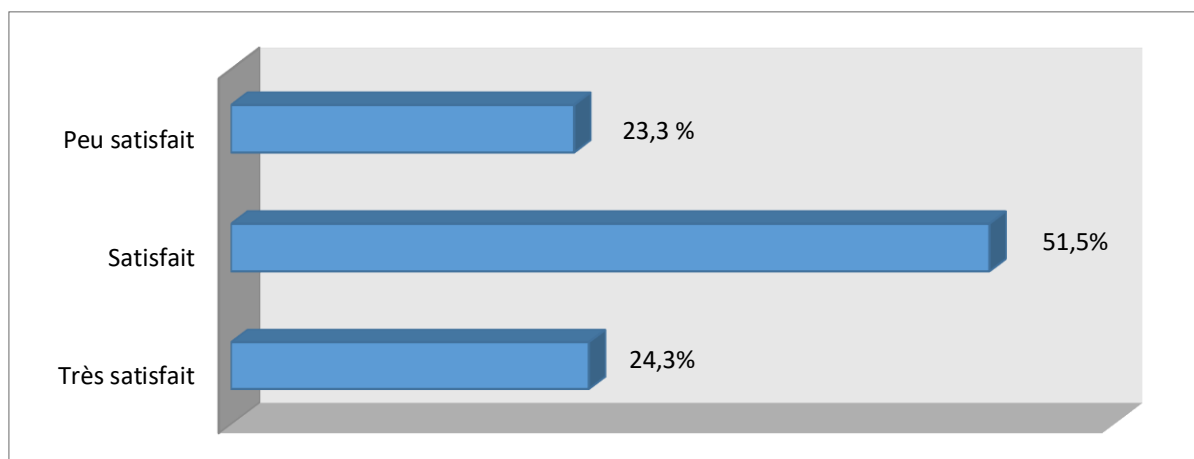
	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très satisfait	25	24,3	24,5
	Satisfait	53	51,5	76,5
	Peu satisfait	24	23,3	23,5
	Total	102	99,0	100,0
Manquante	Systeme manquant	1	1,0	
Total		103	100,0	

Source : Résultat d'enquête SPSS.

Le tableau suivant explique le pourcentage élevé (78) stagiaire, soit (75,8%) des réponses (très satisfait et satisfait) exprimées par les stagiaires sur le degré de satisfaction envers leur réalisation de l'activité.

Le degré de satisfaction tient une place importante dans la gestion de la qualité de la formation professionnelle continue (FPC), du moment que le complexe mis aux dispositionx des stagiaires des outils et des moyens pour une meilleur réalisation de leur activité. La satisfaction implique les connaissances acquises et les compétences que le stagiaire a développées. Exemple, l'adaptation aux postes actuellement occupés, développer le savoir correspondant à des outils intellectuels de base, développer une culture d'entreprise, engendrer un meilleur comportement au travail et favoriser des attitudes positives.

Graphe N°15 : Degré de satisfaction des stagiaires envers leur réalisation de l'activité.



Source : Résultat d'enquête SPSS.

Synthèse

En 2014, l'activité Liquéfaction, Raffinage et Pétrochimie (LRP) à lancer un concours par l'Institut Algérienne du Pétrole (IAP), qui a résulté un recrutement massif des techniciens supérieurs (TS) et des ingénieurs (ING) pour occuper des postes dans les services instrumentation, mécanique, sécurité, chimie, électricité et procès au niveau du Complexe GL3Z - SONATARCH. La finalité du recrutement était de satisfaire en nombre, en qualité et dans les délais, les besoins en ressources humaines exprimés par les structures (maintenance, production et sécurité).

Notre objectif concerne les savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être) que les (103) stagiaires mobilisent en développant leurs compétences durant leur mise en situation professionnelle (MSP). C'est-à-dire dans l'agir réel de la personne en contexte réel. La compétence se comprend alors comme un agir réel qui est à la fois corporel, intentionnel, mental, spatio-temporel, situationnel et dont les fonctions essentielles sont : construire la situation d'activité, se positionner en situation, transformer la situation et prendre un recul réflexif vis-à-vis de la situation (Jonnaert, 2003; Masciotra, 2006). Au départ, la compétence se définit comme pouvoir unique, celui de s'adapter aux situations nouvelles (Jonnaert, 2003; Jonnaert, Barrette, Boufrahi, & Masciotra, 2004). Ce pouvoir correspond à ce que plusieurs auteurs considèrent comme une intelligence des situations (Masciotra & Medza, 2005).

En effet, l'intelligence des (103) stagiaire a eu pour fonction leur adaptation aux situations nouvelles rencontrées durant leur mise en situation professionnelle (MSP). Cette fonction peut se différencier en un pouvoir qui comporte trois catégories :

- **Catégorie n°01 : Construire la situation et s'y positionner.**

Une des actions importantes de la compétence consiste à construire la situation et lui donner une réalité, soit (69,9%) des stagiaires confirment que l'activité est réalisable ou très réalisable avant la réalisation de l'activité. Les (103) stagiaires ont construit leur situation d'activité et ils se sont positionné, soit (74,8%) confirment leur préparation en vue de l'activité. C'est le sens profond de la compétence du point de vue du constructivisme et de la compétence située, la personne est l'auteur de la situation ou plutôt de sa situation.

- **Catégorie n°02 : Transformer la situation.**

Une compétence repose sur la mobilisation et la coordination, par une personne en situation, d'une diversité de ressources, des ressources propres à la personne et des ressources spécifiques à la situation et son contexte (Jonnaert, Barrette, Boufrahi, & Masciotra, 2004). Cette catégorie confirme que les (103) stagiaires en eux recourent à la mobilisation de leurs ressources pour réaliser leur activité (73) stagiaires, soit (70,9%).

- **Catégorie n°03 : Prendre un recul réflexif vis-à-vis de la situation.**

Un pourcentage de (94) stagiaires, soit (91.3%) ont évalué l'activité effectuée dans le cadre de leur formation « positive », malgré les difficultés rencontrées pendant leur mise en situation professionnelle (MSP). Les stagiaires jugent leur réalisation de l'activité selon une réflexion en cours d'action concerne une conscience agissante qui opère en situation, et une réflexion sur l'action est une conscience réflexive qui opère hors situation.

A cet effet, notre hypothèse est confirmée, la compétence se développe dans l'action menée par une personne et en situation dans laquelle elle s'exerce, par la mise en œuvre d'un ensemble de ressources mobilisées en situation.

Les pouvoirs de la compétence sont développés dans le cadre des perspectives du constructivisme et des approches situées, en particulier celle de la compétence située (Masciotra & Medza, 2005). Il s'agit d'une combinaison de savoir, savoir-faire et comportements mobilisés en situation de travail et contextuels.

Elle est requise en termes d'exigences pour qualifier un emploi. Elle est évaluable par analyse des écarts entre les niveaux de compétence requis et les niveaux mobilisés en situation de travail. Elle conditionne la performance : l'atteinte des objectifs fixés. En ce sens, elle dépend du vouloir agir (processus motivationnel), savoir agir (intelligence des situations), pouvoir agir (moyens et reconnaissance de l'organisation). Le constructivisme postule que toute situation est une construction de la personne et la compétence située renvoie au fait qu'une compétence se comprend par l'action située (Jonnaert, 2003).

Ainsi, pour un développement optimal de la compétence, le complexe GL3Z - SONATRACH doit tout mettre en place pour construire une démarche d'ingénierie de formation stratégiquement adaptées aux objectifs et à la stratégie du complexe et au département des ressources humaines.

CHAPITRE III :
L'INGENIERIE DE FORMATION,
METHODES ET OUTILS.

INTRODUCTION DU CHAPITRE

Malgré l'investissement dans la formation professionnelle continue (Chapitre I), la demande de formation se trouve mal exprimée quantitativement et qualitativement, et même s'il arrive que l'intérêt se déclenche et le besoin global se déclare dans l'entreprise (Bach, 2007), l'absence d'ingénierie de formation adaptée au besoin, mène aux dysfonctionnements de la démarche de construction d'un plan de formation sur la base des objectifs stratégiques que l'entreprise souhaite atteindre (Benchemam & Galindo, 2013). Ainsi, nous rendrons compte qu'une mise en place d'une ingénierie de formation adaptée et stratégique est plus que nécessaire pour permettre le développement de la compétence, et appréhender la méthodologie (Ardouin T. , 2013).

Ainsi, ce chapitre a pour objectif d'analyser la démarche d'ingénierie de formation en lien avec le développement des compétences des employés, et de développer une réflexion sur le dispositif de formation au sein de l'entreprise. Dans la première section, nous allons parcourir une revue de littérature sur l'ingénierie de formation, pour définir les éléments-clés d'apparition du terme ingénierie qui est relativement récent et parfois controversé dans le domaine de la formation professionnelle continue (FPC). Dans la deuxième section nous développons la démarche d'ingénierie de la formation qui ne se limitant pas à un diagnostic de la situation, mais en s'appuyant sur un ensemble détaillé des méthodes et des outils nécessaires à la mise en œuvre d'une démarche d'ingénierie de formation adaptée au développement des compétences des employés. Troisième section, représente l'état des lieux sur la finalité et le domaine de la formation au sein du complexe GL3Z – SONATRACH, en développant une ingénierie de formation pré-recrutement des (103) stagiaires au profit des ingénieurs et des techniciens supérieurs, pour la spécialisation et la professionnalisation dans les métiers de base et la professionnalisation dans les métiers transverses.

Et enfin la quatrième section, l'objectif de cette section est d'analyser la démarche d'ingénierie de formation pré-recrutement en lien avec le développement des compétences des (103) stagiaires dans une approche praxéologique, ainsi, nous allons présenter l'analyse et la discussion des résultats de l'enquête (questionnaire), par le traitement et l'analyse des données issues de l'enquête réalisée avec le logiciel SPSS.

SECTION I : L'INGENIERIE DE FORMATION CARREFOUR DE PLUSIEURS LOGIQUES.

1.1. L'ingénierie dans le champ de la formation.

1.1.1. Ingénierie : un bassin sémantique complexe.

Nous nous sommes inspirées des travaux de Jean-Louis Le Moigne (2002, p. 18), sur les origines épistémologiques et étymologiques de l'ingénierie. Ainsi, ses recherches ont abouti sur une analyse complète, et de l'évolution de ce mot tant utilisé aujourd'hui en formation. L'auteur explique sa réflexion que « *l'ingénierie ce n'est pas méthodes, ingénierie ce n'est pas recette, ingénierie ce n'est pas le truc qui sauve... ingénierie ce n'est pas résoudre des problèmes bien posés...si ce n'était que ça, on saurait faire depuis longtemps* » (Le Moigne, 2002, p. 18), et que la méthode nuit à l'ingénierie, en basant sa réflexion sur les recherches de Giambattista VICO, 1708, à Herbert SIMON 1968, qui a placé une grande partie de sa réflexion sur le discours de la méthode de Descartes, car la méthode nuit à l'ingéniosité ou l'ingenium a été donnée aux humains pour savoir, c'est-à-dire pour faire (Le Moigne, 2002; Bremaud, Leguy, Morin, & Pineau, 2005). L'ingénierie représente un bassin sémantique complexe, et son transfert dans le champ de la formation ouvre des voies paradoxales (Bremaud, Leguy, Morin, & Pineau, 2005). En effet, le concept d'ingénierie n'est pas un concept fixe, est un concept en voie de fabrication, il ne signifie plus le même sens qui existé au début du vingtième siècle, et les principes sur lesquels reposent l'ingénierie et sa capacité à utiliser les langages abstraits, pour s'adapter et traiter des problématiques et à des contextes nouveaux (Le Boterf G. , 1999; Brémaud, 2010). D'après l'auteur Brémaud.L (2010) , le terme de l'ingénierie se trouve au confluent de deux origines :

Premièrement, l'origine de la notion d'engineering anglo-saxonne, est apparue avant la guerre mondiale aux Etats-Unis, le mot anglais est dérivé de to engeneer, déverbal d'engineer, ingénieur. Après la notion engineering, est utilisé dans la langue française qu'après la seconde guerre mondiale et qui correspond à « *l'art de l'ingénieur* » (Brémaud, 2010, pp. 15-26), elle s'est étendue par la suite, à partir des années 50, dans les travaux de conception concernant le développement de l'industrie du pétrole (Le Boterf G. , 1999; Bremaud, Leguy, Morin, & Pineau, 2005).

Deuxièmement, « génie », est un terme plus ancien, qui prend ses racines dans le domaine militaire (Brémaud, 2010; Ardouin T. , 2005). Ce terme est défini comme génie des systèmes industriels, « *l'objet du génie des systèmes industriels est l'aide à la conception, à la réalisation et à l'exploitation des systèmes de production et de distribution de bien ou de services, par la production de connaissance et de méthodologie* » (Mahé de Boislandelle, 1998, p. 181), le but général du génie des systèmes industriels est d'interpréter pour anticiper et agir (Mahé de Boislandelle, 1998; Bremaud, Leguy, Morin, & Pineau, 2005).

Deux origines auxquelles Brémaud (2010, pp. 15-26) rajoute une troisième, la notion d'engineering est un terme latin « ingenium », intelligence, savoir-faire, talent, génie (Bremaud, Leguy, Morin, & Pineau, 2005; Le Moigne, 2002). Ainsi, l'auteur explique que, « *l'ingénieur devrait pouvoir combiner les trois sens de l'ingénierie en déployant des aptitudes cognitives de reliance (l'ingenium), mais aussi en exerçant un art supposant de fortes capacités créatives (ingenior), et enfin en signifiant son appartenance à un corps professionnel reconnu socialement, institutionnellement, disposant d'un corpus de connaissances identifié et maîtrisé par ce corps (génie)* ».

Durant les années 2000, l'ingénierie est reconnue par la création d'une nouvelle collection de Ingénium, pour contribuer au redéploiement contemporain des nouvelles sciences de l'ingénierie, en effet, le transfert de notion d'un champ à l'autre est toujours délicat, d'après (Bremaud, Leguy, Morin, & Pineau, 2005, p. 11), « *la dérivation des sources des génies mécaniques et militaires de l'ingénierie dans la tragique et passionnante aventure humaine de la formation ne peut se passer de cette sources épistémologique plus profonde de l'ingenium* », passé de l'ingénierie technique à l'ingénierie sociale, pédagogique et formative, c'est cette transition paradigmatique que nous situons l'émergence de l'ingénierie de formation depuis une trentaine d'années (Bremaud, Leguy, Morin, & Pineau, 2005; Ardouin T. , 2005).

1.1.2. Définition de l'ingénierie de formation

La notion d'ingénierie de la formation apparaît en France au cours des années 1960, trois facteurs y contribuent, les demandes de pays nouvellement indépendants, l'entrée des ingénieurs dans le domaine de la formation, la législation sur la formation professionnelle continue (Maragnani, 2000; Parmentier, 2008).

Concernant les pays en voie de développement, il s'agissait, peu de temps après leur indépendance, de concevoir et de mettre en place des systèmes de formation professionnelle dont les missions étaient de former dans un délai rapide des cadres moyens, des techniciens supérieurs, des ingénieurs (Le Boterf G. , 1999). Ces dispositifs devraient être performants et efficaces : très fortement finalisées sur des objectifs professionnels, il leur était demandé de fonctionner avec les meilleurs rapports coûts /efficacité (Maragnani, 2000).

Dans ce cadre, l'ingénierie de la formation serait la démarche permettant d'enraciner de la formation là où elle a lieu (Pain, 2003). Nous avons focalisé respectivement nos apports théoriques sur trois définitions substantielles et mobilisables de l'ingénierie de formation dans cet espace, selon l'auteur Thierry Ardouin (2003, p. 06), qui définit « *L'ingénierie de formation comme une démarche socioprofessionnelle où l'ingénieur-formation a, par des méthodologies appropriées, à Analyser, Concevoir, Réaliser et Evaluer des actions, dispositifs et/ou système de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels. L'ingénierie de formation (niveau organisationnel) se trouve à l'interface de l'ingénierie des politiques (niveau stratégique et décisionnel) et de l'ingénierie pédagogique (niveau pédagogique). Ces actions, dispositifs ou systèmes sont mis en œuvre de manière optimale en vue du développement des personnes et des organisations* ». Cette définition est applicable dans toutes les dimensions spatio-temporelles de la formation professionnelle continue (FPC), c'est une définition complète, elle met l'accent sur une démarche méthodique de la formation professionnelle continue (FPC), pour analyser, concevoir, réaliser et évaluer le processus du dispositif de formation. Le processus d'ingénierie de formation se déroule dans une approche dynamique, avec la participation de l'ensemble des acteurs concernés, pour développer les compétences des employés et augmenter la performance de l'organisation. La démarche d'ingénierie de formation intègre trois (03) niveaux essentiels pour réaliser ce projet (niveau organisationnel, niveau stratégique et décisionnel et niveau pédagogique). Nous pouvons alors synthétiser ces trois niveaux dans le tableau suivant.

Tableau N°23 : Les trois niveaux de l'ingénierie en formation.

L'INGENIERE EN FORMATION			
Types d'ingénierie	Niveaux	Acteurs	Domaines
INGENIERIE DES POLITIQUES	Stratégique Décisionnel	Maitre d'ouvrage	<ul style="list-style-type: none"> - Politique générale. - Management. - Politique sociale et salariale. - Gestion du personnel et des emplois. - Politique de formation. - Politique de communication. - Réglementation sociale. - Politique Qualité.
INGENIERIE DE LA FORMATION	Organisationnel	Maitre d'œuvre	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse des emplois et compétences. - Analyse des besoins de formation. - Montage d'action, dispositifs de formation, adapté à la culture de l'organisation. - Planification de la formation. - Gestion du plan de formation. - Logistique matérielle. - Choix de prestataires. - Recherche de financements complémentaires et montage de projets en multi financement. - Coordination des projets et formations. - Evaluation de la formation.
INGENIERIE PEDAGOGIQUE	Opérationnel apprentissage pédagogique	Fournisseurs prestataires.	<ul style="list-style-type: none"> - Identification des prérequis. - Recrutement des stagiaires. - Evaluation des acquis. - Préparation et mise en œuvre des démarches pédagogiques en lien avec les contraintes. - Préparation et utilisation des contenus, supports et matériels. - Coordination pédagogique. - Recrutement des formateurs et animateurs de l'équipe pédagogique. - Evaluation des acquis. - Validation des acquis.

Source : (Ardouin T. , 2003, p. 20)

L'ingénierie de formation à l'interface de l'ingénierie des politiques et de l'ingénierie pédagogique (Ardouin T. , 2005; Parmentier, 2008), est une démarche socioprofessionnelle ou l'ingénierie formation a des méthodologies appropriées comme suite, à analyser, concevoir, réaliser et évaluer (ACRE) l'action professionnelle (Cadin, Guérin, & Frédérique, 2007).

Ces actions, dispositifs ou système sont mis en œuvre de manière optimale en vue de développer l'organisation et les employés. Selon les auteurs Loic Cadin, Francis Guérin & Pigeyre Frédérique (2007), l'ingénierie de formation est l'ensemble coordonné des travaux méthodiques de conception et de réalisation des systèmes de formation, et de l'idée formation - investissement, qui correspond à la démarche crédible du processus de formation.

Autrement expliqué par plusieurs auteurs le rôle de l'ingénierie de formation est d'optimiser et articuler la démarche auteur de quatre étapes (analyse/diagnostic, décision, mise en œuvre et contrôle/évaluation). Plus précisément, les auteurs Abdelbaki Belhadj, Ghalia Benyahya-Taibi, Souhila Boudaoud, Mustapha Ferhaoui, Malik Mebarki et Laradj Tahar (2013, p. 33), expliquent que l'ingénierie de formation est entendue comme « *l'ensemble des procédures et des méthodes en œuvre dans la conception, la réalisation, l'évaluation et la validation d'un dispositif de formation* », par apport à la prise de conscience des entreprises de l'importance de la valorisation des ressources humaines (RH) par la formation professionnelle continue (FPC). A cet effet, les entreprises doivent tenir au compte des deux grands axes d'amélioration pour être compétitif qui sont représentés par l'organisation du travail qui n'est plus figée mais ouverte et le développement des compétences des employés, cette organisation du travail et ce développement de compétences nécessitent premièrement d'aborder le problème de la qualification et de la formation de façon très différente. L'entreprise doit désormais intégrer le dispositif de formation dans le système de son organisation et l'adapter sur mesure à ses besoins, et c'est cela qui conduit à la mise au point d'un processus complet que l'on pourra appeler ingénierie de formation. L'ingénierie de formation consiste ainsi à faire l'analyse complète du travail et à monter un projet de formation adaptée, pour aider l'entreprise à évoluer et à devenir plus performante mais aussi pour que l'individu puisse progresser à l'intérieur de son projet.

L'ingénierie adopte alors une méthodologie qui est largement fondée sur les notions de conduite ou de management de projet et s'appuie sur des connaissances multidisciplinaires empruntant notamment à l'économie et à la gestion.

1.2.L'émergence de la relation ingénierie et formation

D'après les auteurs Loic Bremaud, Patrice Leguy, Jacques Morin, & Gaston Pineau (2005), décline cinq (05) périodes :

1.2.1. La gestion effervescente des années 70 :

En France au cours des années 60 et 70, a connu une émergence d'une relation de nouveau type entre deux mondes, qui se sont combiné l'ingénierie avec son prestige ancien, la formation (Brémaud, 2010; Le Boterf G. , 1999). Ce prestige était défini par l'activité rigoureuse de conceptualisation et de réalisation industrielle dans le domaine du pétrole (Le Boterf G. , 2002; Brémaud, 2010; Ardouin T. , 2005), il est représenté comme l'étude d'un projet industriel sous tous ses aspects (techniques, économiques, financiers, monétaires et sociaux) et qui nécessitent un travail de synthèse coordonnant les travaux de plusieurs équipes de spécialistes. Le concept d'ingénierie s'installa progressivement dans le vocabulaire de la formation, ou dans cette époque en France l'ingénieur disposait d'un grand pouvoir (Brémaud, 2010), en effet, c'était vouloir ouvrir la formation aux logiques de l'organisation, de la gestion, y faire surgir une nouvelle professionnalité et de nouveaux professionnels.

Tableau N°24 : L'ingénierie d'industrielle et l'ingénierie de la formation.

Ce tableau résume les principales évolutions des concepts d'ingénierie et d'ingénierie de formation, ont mettons en évidence le parallélisme de ces transformation.

	Ingénierie industrielle	Ingénierie de la formation
Résultats attendus	<ul style="list-style-type: none"> ➤ De la conception d'un « ouvrage » à la conception d'un « dispositif ». 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ De la conception d'un « plan » ou d'un « établissement » à la conception d'un « dispositifs ». ➤ De l'ingénierie de « dispositifs de formation » à l'ingénierie de « dispositifs de professionnalisation ». ➤ De l'ingénierie d'un « programme » à l'ingénierie d'un « contexte ».
Démarche	De l'ingénierie linéaire et séquentielle à l'ingénierie « concourante » ou « simultanée » par compromis successifs.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ L'ingénierie linéaire et séquentielle à l'ingénierie « concourante » ou « simultanée ».
Système d'acteurs	<ul style="list-style-type: none"> ➤ De la séparation maître d'ouvrage/ maître d'œuvre au « plateau » de conception. ➤ De la logique de contrôle au logique pilotage. ➤ Un pouvoir fort du chef de projet. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ De la séparation maître d'ouvrage/ maître d'œuvre à des fonctions évolutives. ➤ De la logique de contrôle à la logique de pilotage et d'anticipation. ➤ Vers un pouvoir fort du chef de projet.

Source : (Le Boterf G. , 1999, p. 05).

1.2.2. L'ingénierie des consultants des années 80 :

L'ingénierie des consultants est d'abord une ingénierie de l'investissement - formation, son rôle est de mettre la formation au service de la compétitivité des entreprises et la lutte contre le chômage. Selon l'auteur Thierry Ardouin (2003), « *La notion d'ingénierie s'est peu à peu imposée dans le domaine de la formation et des ressources humaines. L'ingénierie de formation est une démarche structurée qui intègre la formation dans un ensemble politique et stratégique, avec une volonté éducative forte. Elle permet ainsi d'accompagner efficacement les individus et d'anticiper les changements dans les organisations* ». L'investissement-formation a fait basculer la formation dans un champ qui leur est familière celui de l'économie, pour optimiser, c'est-à-dire, « *l'ingénierie allait parvenir à doter la formation, au prix parfois de trop de rigidité et de formalisme, des outils nécessaires pour architecturer et piloter les dispositifs de formation mis en place* » (Bremaud, Leguy, Morin, & Pineau, 2005, p. 13), cette ingénierie est conçu par les consultants.

1.2.3. L'ingénierie des formateurs des années 90 :

L'ingénierie des formateurs est pour l'essentiel une ingénierie du processus, c'est-à-dire, un « *ensemble coordonné des activités de conception d'un système de formation (dispositif de formation, centre de formation, plan de formation, centre des ressources éducatives...) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité* » (Le Boterf G. , 2002, p. 18). L'ingénierie de formation est découlée d'une méthode d'ingénierie générale, en suivant des procédures, des méthodes à l'aide d'outils pour favoriser le développement des compétences (Parmentier, 2008; Moreno, 2008), elle implique le pilotage des étapes fondamentales du dispositif de formation. D'après (Bremaud, Leguy, Morin, & Pineau, 2005), l'image de l'ingénierie n'est plus celle du design à construire, mais celle du système de contrôle, les préoccupations des formateurs de terrain c'est les outils dont ils ont besoin dans les démarches qualités de la formation. L'ingénierie des formateurs met ainsi au jour un processus de formation susceptible d'être mis sous contrôle. Selon (Bremaud, Leguy, Morin, & Pineau, 2005), le définit comme « *un processus borné à ses deux extrémités : celle de l'analyse de la demande (élément clé de l'ingénierie des consultants) et celle de l'évaluation de la mise en œuvre des compétences acquises* » (Bremaud, Leguy, Morin, & Pineau, 2005, p. 14). La démarche d'ingénierie s'interprétera dans la mise en œuvre systématique et explicite d'étapes, de méthodes et d'instruments pertinents par rapport au type de résultat attendu par

l'entreprise ou l'organisation (Fluck & Fossat, 2002). C'est pendant cette période que sont nées de nombreux concepts et outils d'ingénierie, dans la plupart sont encore utilisés actuellement : cahier des charges, progression de formation, objectif opératoire, unité de formation, situation professionnelle réelle, plan opérateurs... le système d'acteurs était mis en évidence : les termes de maître d'ouvrage et de maître d'œuvre prenaient place dans le domaine de la formation (Le Boterf G. , 1999).

1.2.4. L'ingénierie des spécialistes des années 2000 :

L'ingénierie des spécialistes traduit le phénomène d'éclatement actuellement en cours dans la formation, avec l'apparition d'une ingénierie des formations d'insertion, une ingénierie des formations en alternance, des formations ouvertes et à distance et l'e-formation,... la question qui se pose, que devient l'ingénierie de formation dans ce mouvement éclaté ?

D'après François Viallet (1988), distinguent quatre catégories de la formation, l'ingénierie concernant la conception ou la création d'un système de formation tout entier ou d'une cible, et étudier le secteur professionnel qu'il doit servir. L'ingénierie du dispositif de formation continue dans une entreprise ou dans une organisation (Le Boterf G. , 1999). L'ingénierie visant à réhabiliter une pratique de formation en proie à des dysfonctionnements, à une perte d'efficacité, à une crise de pertinence de ses missions, par des méthodes et des programmes pour réaliser la formation et l'ingénierie consistant à faire du milieu du travail professionnel un milieu éducatif.

1.3. Les quatre niveaux de l'ingénierie de formation.

Les quatre niveaux d'ingénierie peuvent être associés à la formation professionnelle continue des salariés. Le tableau suivant détaillé ces 4 niveaux hiérarchique.

Tableau N°25 : Les quatre niveaux de l'ingénierie de formation.

Ingénierie	acteurs	Production	outils
Des compétences	Directeur générale, directeur des ressources humaines	Accord GPEC	Analyse des besoins
De formation	Directeur des ressources humaines, directeur des services	Plan de formation, actions de formation	Référentiel de compétences
PLAN DE FORMATION			
Pédagogique	Responsable de formation	Dispositifs pédagogiques, documentation formateurs	Progressions, grilles de programmation.
Didactique	Formateurs et experts	Séquences de formation, documentation stagiaires.	Référentiels et notions.

Source : (Parmentier, 2008).

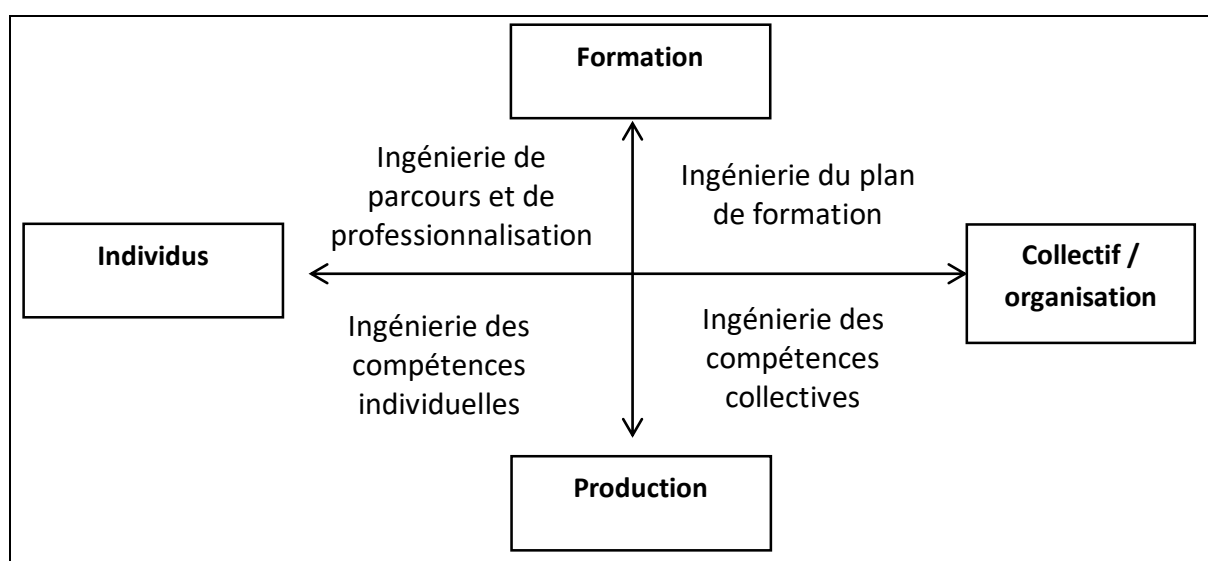
1.3.1. L'ingénierie de compétence

Les années 1980 s'engagent dans des projets de développements économiques accompagnés de formation, Il s'agit de fournir aux salariés des dispositifs de formation pour des emplois pérennes, adaptés, flexibles et fortement reliés aux systèmes de production (Brémaud, 2010). Cette conception de la formation et les dispositifs mis en œuvre amènent, un recouvrement entre les notions de compétence et de performance mais un rapprochement entre formation, travail et organisation (Ardouin T. , 2003). Emergera ainsi, un nouveau mode de gestion des ressources humaines (GRH), qui résulte en partie d'une évolution et une mise en crise des systèmes établis de classification, en opposition avec les nouvelles injonctions à la mobilisation des compétences individuelles, un mode de recrutement davantage tourné vers l'évaluation des potentiels d'évolution des salariés, et elle se construit sur de nouvelles problématiques de formation continue davantage liée au plan de développement de l'organisation (on parle d'ingénierie des compétences collectives) et a sa gestion prévisionnelle des emplois et compétences (GPEC)

(Brémaud, 2010; Parmentier, 2008), pour développer les compétences des individus (on parle de l'ingénierie de compétence) (Belhadj, Benyahya-Taibi, Boudaoud, Ferhaoui, Mebarki, & Tahar, 2013).

Une tendance s'est dégagée dans les entreprises et les organisations, l'ingénierie de la formation s'est progressivement transformée en ingénierie des compétences, la compétence joue un rôle d'une ressource clé dans l'obtention de la performance et d'un avantage compétitif (Le Boterf G. , 1999; Kergoat, 1999). Ainsi, l'entreprise doit faire confiance au professionnalisme de ses acteurs, cadres et salariés. D'après G. le Boterf, (1999) a enrichi sa propre définition pour intégrer globalement l'ingénierie des compétences « *cette approche allait me conduire à élargir et modifier assez considérablement la notion d'ingénierie de la formation. Cela se traduit par le passage d'une ingénierie de la programmation à une ingénierie du contexte. Ce qui signifiait un schéma directeur, c'était que La production des compétences ne relevait pas seulement d'une ingénierie de la formation mais d'une ingénierie beaucoup plus globale ou de multiples facteurs devaient concourir* ». L'objectif de la formation se déplace sur la professionnalisation des employés afin qu'elles soient plus performantes au sein de leur organisation mais aussi qu'elles disposent d'une qualification suffisante pour faciliter leur mobilité sur un marché du travail instable (on parle d'ingénierie des parcours ou de professionnalisation) (Ardouin T. , 2003). D'après Thierry Ardouin (2003), la démarche d'ingénierie, dans la fonction formation, recouvre ainsi quatre domaines à la fois spécifiques et complémentaires.

Figure N°19 : Dynamique de l'ingénierie de formation.



Sources : (Ardouin T. , 2003, p. 15).

Le responsable de formation gagnerait à faire les différentes dimensions de ces domaines, pour concilier, autant que faire se peut, les intérêts des différents acteurs. Le croisement de ces axes permet une lecture globale de l'ingénierie de formation et des différentes facettes de la fonction formation. L'ingénierie de la formation apparaît alors comme un ensemble coordonné de quatre domaines dans un processus dynamique :

- **Ingénierie de compétences individuelles, entre production et individu** : les personnes chargées de l'encadrement doivent être fortement impliquées, c'est un changement radical de leur mission que de se consacrer au développement de la compétence ou la référence au métier, et donc au référentiel métier, devient incontournable.
- **Ingénierie des compétences collectives, entre production et organisation** : le développement des compétences est complément lié au développement de l'organisation et réciproquement.
- **Ingénierie de parcours et de professionnalisation, entre individu et apprentissage** : afin que les personnes soient plus performantes au sein de leur organisation mais aussi qu'elles disposent d'une qualification suffisante pour faciliter leur mobilité sur un marché du travail instable.
- **Ingénierie de la relation emploi - formation, entre apprentissage et organisation** : l'ingénierie de formation consiste ainsi à faire l'analyse la plus complète du travail et à monter un projet de formation adaptée, pour aider l'organisation ou l'entité à évoluer et à devenir plus performance ou adapter aux évolutions de l'environnement mais aussi pour que l'individu puisse progresser à l'intérieur de son projet.

Le schéma présenté ci-dessous illustre les finalités et les actions de formation qui se rattachent généralement à chacune des dimensions :

Tableau N°26 : Les finalités et les actions de formation.

Ingénierie de formation = une démarche des domaines		
Domaines	Finalité	Action de formation
Ingénierie des compétences individuelles	Développement des compétences individuelles	<ul style="list-style-type: none">- Adaptation à l'emploi.- formation techniques.
Ingénierie des compétences collectives	Développement des compétences collectives et des groupes de travail	<ul style="list-style-type: none">- Accompagnement et gestion de projet.- Formation-action d'équipe ou de projet.- Formation au management et à l'encadrement.
Ingénierie de parcours et de professionnalisation	Développement des qualifications et accompagnement de parcours de professionnalisation	<ul style="list-style-type: none">- Formation diplomate ou qualifiante.- Accompagnement de promotion.- Parcours de socialisation professionnelle- Développement des hauts potentiels.- Proposition de CIF (congé individuelle de formation).
Ingénierie du plan de formation	Développement du plan de formation	<ul style="list-style-type: none">- Plan de formation de l'entreprise.- Formation public cible.- Intégration des actions dans une logique d'ensemble.

Source : (Ardouin T. , 2005, p. 15).

Le responsable de formation doit en effet intégrer dans le système formation de l'organisation les dimensions individuelle et collective mais aussi permettre l'appropriation de nouveaux savoirs en lien avec le système de travail ou la production. Il s'agit de concilier formation et production, niveau individuel et niveau collectif. Le croisement de ces axes permet une lecture globale de l'ingénierie.

Nous pouvons alors reprendre notre définition de l'ingénierie de formation, véritable interface de l'ingénierie des politiques et de l'ingénierie pédagogique, comme une démarche socioprofessionnelle ou l'ingénierie de formation a une méthodologie appropriée représentée comme suite, analyser, concevoir, réaliser et évaluer les actions de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels.

1.3.2. L'ingénierie pédagogique.

L'ingénierie pédagogique permet de concevoir et structurer les actions de formation, qui sont du ressort du responsable des ressources humaines (RRH) ou du prestataire de formation (Le Boterf G. , 1999). L'ingénierie de formation permettra de définir l'itinéraire pédagogique, que va réaliser chaque apprenant au cours de l'action de formation, c'est à ce stade que l'on définit les progressions en définissant le but du module et les objectifs pédagogiques, il convient ensuite de choisir une méthode pédagogique pour atteindre chaque objectif (Parmentier, 2008). Selon les précisions citées par Le Boterf (1999) distingue l'ingénierie de macro-dispositifs de formation (école de formation d'ingénieur, établissement...), et l'ingénierie des micro-dispositifs qui sont définis par une action locale de formation.

Notre état de l'art nous a permis de faire la différence entre l'ingénierie de dispositif de formation qui aboutit à des cahiers des charges, qui permet de mettre en place un plan de formation, et de concevoir des dispositifs pédagogiques dont la seule modalité n'est plus le stage de quelques jours, mais le développement des compétences des employés à long terme (Parmentier, 2008; Le Boterf G. , 1999; Guerrero, 2004; Guerrero, 2014), et enfin, l'ingénierie pédagogique qui est représentée par des modules pédagogiques en vue d'acquérir des compétences.

D'après Christophe Parmentier (2008) qui a distingué des frontières entre l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique, il convient alors de les affirmer, de façon à noter également que diverses dimensions entrent en jeu :

Tableau N°27 : Comparaison entre l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique.

	Ingénierie de formation	Ingénierie pédagogique
Les objectifs	Objectifs de formation, buts généraux assignés à une action de formation	Objectifs pédagogiques : quantifiables et mesurables
Livrable	Plan de formation	Scénario pédagogique et progressions.
Première segmentation	Dispositifs de formation, caractère légal, par exemple, plan, DIF, CIF, période de professionnalisation.	Dispositif pédagogique : assemblage de modules pédagogiques en vue d'acquérir des compétences.
Seconde segmentation	Action de formation (assez proche du dispositif pédagogique).	Module pédagogique
Sous-section	Cahier des charges	Séquence

Evaluation	Evaluation de la formation	Evaluation pédagogique
Responsable	Responsable formation	Formateur
Promoteur	DRH et directions opérationnelles	Responsable formation
Négociée et mise en œuvre	avec CE et les IRP	Directement avec les participants.

Source : (Parmentier, 2008, p. 07).

Cependant dans l'ouvrage de Parmentier (2008) sur l'ingénierie de formations, outils et méthodes, rajoute deux niveaux d'ingénierie peuvent être associés à la formation professionnelle continue des employés. L'ingénierie didactique qui permet de préparer la transmission d'une partie spécifique d'un programme, par des outils et des supports nécessaires à la transmission et la construction des compétences, et l'ingénierie de compétence qui permet d'envisager la stratégie nécessaire à l'évolution des compétences individuelles et collectives, elle s'appuie sur des facteurs internes et externes de l'entreprise, et elle débouche sur des accords de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) (Mahé de Boislandelle, 1998).

A cet effet, les entreprises souhaitent mettre leur pratique en gestion prévisionnelle des emplois des compétences (GPEC) au service de la compétitivité, pour développer l'employabilité et la mobilité de leurs employés (Parmentier, 2008; Mahé de Boislandelle, 1998). L'ingénierie de compétence englobe une démarche de conduite du changement et l'adaptation au contexte, on accompagne d'une gestion globale des compétences individuelles et collectives.

1.3.3. L'ingénierie de formation

L'ingénierie de formation permet d'aboutir au plan de formation adapté à la stratégie des ressources humaines (RH) et la stratégie globale de l'entreprise, elle permet aussi de concevoir des dispositifs pédagogiques (Parmentier, 2008).

1.3.4. L'ingénierie didactique.

L'ingénierie didactique permet de préparer la communication d'une partie spécifique d'un programme. L'instrumentation est déterminante à ce niveau par les outils, les supports nécessaires à la transmission et la construction des compétences formulées en termes d'objectifs. L'ingénierie didactique conduit à concevoir selon des scénarios établis des sessions ou séquences de quelques heures. Ce niveau implique la présence d'experts. Dans tous les cas, l'ingénierie en formation professionnelle continue (FPC) engage une responsabilité collégiale du management (Parmentier, 2008).

1.4. La relation entre la gestion des ressources humaines (GRH) et l'ingénierie de formation.

Selon Gilles Barouch & Hervé Chavas (1989), la formation et la gestion des ressources humaines (GRH) dans l'entreprise et l'organisation apparaissent au cœur d'un double défi, celui de la formation dans son sens le plus large (formation – investissement), puisqu'il est largement admis désormais que l'effort de formation constitue une des clés de la modernisation des systèmes des entreprises et de leurs compétitivités, et celui de la gestion des ressources humaines (GRH) qui dépendra du succès ou l'échec du projet de formation..

La formation à la gestion des ressources humaines occupe désormais une position très avancée dans la politique de la renaissance de l'administration. Son champ d'intervention est à la hauteur des ambitions affichées par la modernisation. L'indissociabilité de la gestion des ressources humaines (GRH) permettra de donner à la logique de compétences toute sa place et offrira aux employés des perspectives de carrière ou, pour le moins, une satisfaction et une motivation au travail.

Nous considérons que les politiques de ressources humaines (RH) et la formation sont liés à la conception d'une ingénierie de formation en lien avec la politique de gestion des ressources humaines (GRH) qui contribuera à améliorer la compétence individuelle et collective et augmentera la motivation des employés en donnant du sens au travail qu'ils effectuent. Dans le tableau suivant, on peut voir les interactions entre la gestion des ressources humaines (GRH) et l'ingénierie de formation.

Tableau N°28 : Politique ressources humaines et formation : les interactions entre la gestion des ressources humaines et ingénierie de formation.

Gestion des ressources humaines	Ingénierie de formation
Gestion prévisionnelle des effectifs - Prise en compte de la dimension démographique : entrées, sorties, aspects collectifs de l'évolution des effectifs.	- Référentiel d'emploi. - Parcours d'intégration de nouveaux recrutés. - Formation de publics cibles.
Gestion prévisionnelle des compétences - Aspect qualitatif du travail, de l'évolution des capacités individuelles ou collectives.	- Action de formation, perfectionnement, adaptation, technique. - Référentiel de formation.
Gestion prévisionnelle de l'emploi et des métiers - Evolution de la demande de travail par le Ministère liée aux déterminants socio-économiques nationaux et internationaux et aux orientations politiques et stratégiques industrielles.	- Analyse du travail. - Référentiel d'emploi.
Gestion prévisionnelle des carrières dans le cadre de la fonction publique - Définition et planification de trajectoire professionnelle pour les personnels.	- Parcours de professionnalisation. - Référentiel d'emploi.

Sources : (Belhadj, Benyahya-Taibi, Boudaoud, Ferhaoui, Mebarki, & Tahar, 2013, p. 36).

1.5. Définition de la démarche d'ingénierie de formation

L'ingénierie des ressources humaines (RH) et de la formation et à l'ordre du jour (Parmentier, 2008), si l'on considère la formation comme un investissement, elle doit faire appel aux mêmes exigences de rigueur que celles qui prévalent dans d'autres secteurs professionnels. Or, dans ce domaine « *on bricole, on décide sans vérifier, on ne s'informe pas sur ce que marche et ce que ne marche pas, on fait des essais sans suite...* » (Viallet, 1988, p. 127). Ce pendant les professionnelles sont confrontées à des problèmes de formation, mais il ne faut pas se limiter à un diagnostic de la situation d'action, mais en s'appuyant sur un ensemble

détaillé de méthodes et outils nécessaires à la mise en œuvre d'une démarche d'ingénierie de formation (Viallet , 1988).

L'élaboration d'un projet de formation entraîne la mise en œuvre de méthodes et outils (Ardouin T. , 2003; Parmentier, 2008), et ne se réduit pas à la définition d'un contenu du programme de formation, mais nécessite de prendre en compte à la fois la demande de l'organisation et de son environnement. La formation professionnelle continue (FPC) à évoluer qualitativement et quantitativement au cours de ces trois dernières décennies (Belhadj, Benyahya-Taibi, Boudaoud, Ferhaoui, Mebarki, & Tahar, 2013), elle représente un investissement stratégique pour l'entreprise et une composante fondamentale de la politique de gestion de ses ressources humaines (RH). L'ingénierie de formation est une démarche structurée qui intègre la formation professionnelle continue (FPC) dans un ensemble politique et stratégique (Parmentier, 2008), avec une volonté éducative forte.

La démarche d'ingénierie de formation permet ainsi d'accompagner efficacement les employés et d'anticiper les changements dans l'organisation (Ardouin T. , 2003), c'est une conception stratégique d'un plan de formation dont les finalités sont à déterminer avec les besoins de l'entreprise (Ardouin T. , 2013), chaque entreprise développe sa propre stratégie en matière de développement des compétences. Une approche en termes d'ingénierie de formation suppose une explication des processus et des moyens qui sont requis pour atteindre tel ou tel résultat attendu par la stratégie. L'expérience des auteurs montre que l'efficacité des processus d'ingénierie de la formation relève non seulement du bon choix des instruments à utiliser mais également de la qualité de la démarche participative qui sera appliquée (Le Boterf, 2002). Les pratiques d'ingénierie de formation inspirées par celles des entreprises et des consultants, révèlent l'utilisation d'une méthode bien réfléchie, la pratique d'analyse de la demande, les enquêtes de besoin, la définition de postes, les plans de formation, les évaluations des effets de la formation (Fluck & Fossat, 2002), qui accompagne les individus et anticipe les changements dans les organisations (Ardouin T. , 2003). Les quatre étapes de l'ingénierie de formation sont conçues et mises en œuvre par une diversité d'acteurs qui vont coordonner leur action et interagir afin d'optimiser le projet de développement des compétences et de la formation (Ardouin T. , 2013; Parmentier, 2008).

Selon Loic Cadin, Francis Guérin et Pigeyre Frédérique (2007), donnent une définition sur la démarche d'ingénierie de formation comme une démarche d'optimisation articulée autour de quatre étapes, analyse ou diagnostic, décision, mise en œuvre et contrôle ou évaluation.

D'après Thierry Ardouin (2013), l'ingénierie de formation a pour objectif de coordonner et piloter quatre étapes principales dans la démarche d'ingénierie par deux grandes phases, première phase l'investigation (analyser et concevoir), deuxième phase (réaliser et évaluer).

A cet effet, la démarche repose fondamentalement sur un concept central, celui de besoin en formation, quel renvoie à la démarche de type besoin - ressources, on comprend bien que le cœur du modèle consiste bien à identifier ces deux situations (souhaitée et actuelle), en utilisant des référentiels d'emploi, de compétence et de formation pour répondre à la politique générale (plan stratégique) de l'entreprise (Igalens & Roger, 2007). Une telle approche de la gestion de la formation ne peut donc exister sans ces différents outils de gestion (Campoy, Maclouf, Mazouli, & Neveu, 2008; Belhadj, Benyahya-Taïbi, Boudaoud, Ferhaoui, Mebarki, & Tahar, 2013).

Notre propos ici est de dire que la gestion de la formation comme on peut le constater ne serait être autonome des lors qu'elle cherche à s'inscrire dans une démarche de type « investissement » dotée d'une ingénierie de formation (Mebarki, 2009; Belhadj, Benyahya-Taïbi, Boudaoud, Ferhaoui, Mebarki, & Tahar, 2013), cette dernière dépend pour son efficacité et son existence, de la capacité de l'entreprise à développer une politique générale par un schéma directeur de gestion des ressources humaines (GRH) (Campoy, Maclouf, Mazouli, & Neveu, 2008).

La démarche d'ingénierie de formation qui va pour le plan de formation va également pour chaque action de formation (Viallet, 1988; Fluck & Fossat, 2002), d'après Sylvie Guerrero (Guerrero, 2014, p. 148), « le plan de formation n'est rien d'autre qu'un processus qui conduit à détailler, selon une méthodologie bien précise », pour une efficacité optimale, qui doit être conçue et réalisée de la manière la plus cohérente possible, ce qui signifie l'adoption d'une méthodologie systématique, voir la figure suivante.

Figure N°20 : La démarche d'ingénierie de formation.



Source : (Cadin, Guérin, & Frédérique, 2007, p. 546).

La démarche d'ingénierie de formation consiste en la traduction opérationnelle et budgétaire des choix du management d'une organisation sur les moyens qu'il affecte, pendant une période donnée, au développement de la compétence individuelle et collective des employés.

SECTION II : LA DEMARCHE D'INGENIERIE DE FORMATION.

2.1. L'analyse des besoins en formation.

2.1.1. Qu'est-ce que l'analyse des besoins.

En parcourant la littérature, on trouve que le concept analyse des besoins est apparue dans le champ de la formation d'adulte, son apparition ne remonte sans doute qu'au milieu des années 1970 (Parmentier, 2008; Ardouin A. , 2003; Ardouin T. , 2013). Cette notion a fait l'objet de nombreuses réflexions et publication, une simple constatation de cette littérature s'impose, à la fois la convergence relative à des réflexions théoriques selon les travaux de nombreux auteurs, mais surtout l'extrême rareté d'un outil opérationnel pour exprimer une démarche d'analyse des besoins en formation (Roegiers, Wouters, & Gerard, 1992).

Les besoins en formation sont définis par l'identification d'un processus qui débute par les employés pour construire un plan de formation efficace, il convient de passer par cette analyse des besoins exprimés par les responsables des ressources humaines (RRH) (Bureau, Analyse des besoins de formation, 2000; Ardouin T. , 2003; Benchemam & Galindo, 2013; Guerrero S. , 2014), qui permet de préciser l'écart entre ce que les employés doivent détenir comme compétences à l'égard des objectifs stratégiques actuels et futurs de l'entreprise, et leurs compétences actuelles (Parmentier, 2008; Ardouin T. , 2003; Cadin, Guérin, & Frédérique, 2007), pour améliorer la performance de l'employé et celle de l'entreprise (Charest & Luc, 2002; Peretti, 2005), en tenant compte des objectifs stratégiques fixés par cette dernière, et optimiser l'adéquation entre les contenus d'une formation et le public visé, qui permette de concrétiser une action de formation (Lafitte & Layole, 2007; Ardouin T. , 2003).

D'après Hugues Marchat (2007, p. 13), « *l'analyse du besoin n'est pas complexe à comprendre, elle fait appel au bon sens, toutefois sa mise en œuvre repose sur un enchainement qu'il faut respecter si on veut aboutir à un résultat satisfaisant et compréhensible par tous* ». L'analyse des besoins est un processus dynamique et systématique, d'observation et de collecte des données, nécessite au préalable une connaissance des situations professionnelles et une définition des compétences qu'elles requièrent, provenant de plusieurs sources visant à identifier les besoins de formation (Peretti, 2005; Ardouin T. , 2003; Parmentier, 2008).

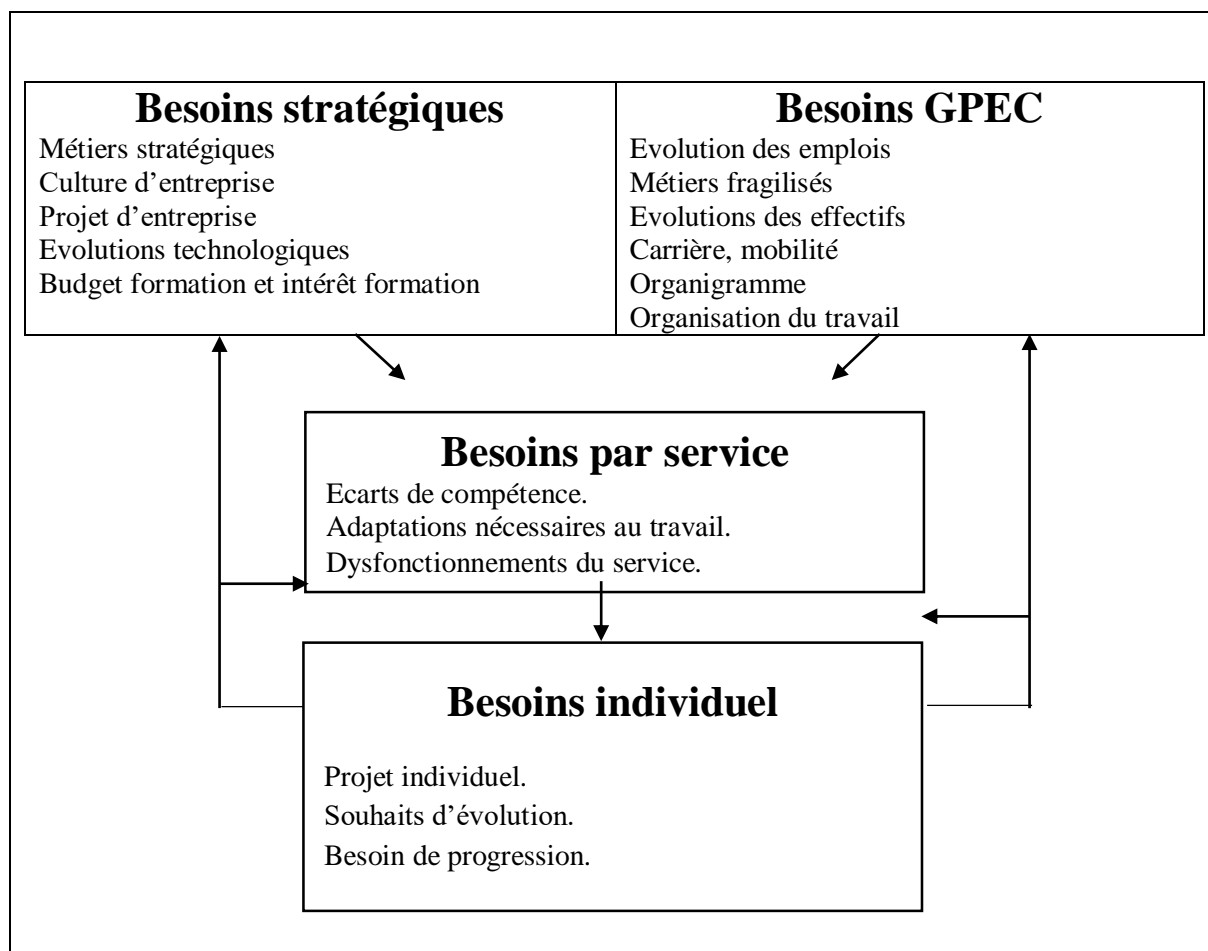
Ainsi, Thierry Ardouin (2003) propose quelques définitions préalables qui permettent de circonscrire les besoins de formation et de ne pas les confondre avec des attentes ou des demandes :

- **Le besoin** : le besoin renvoie à un état de manque dû à un problème d'organisation du travail, il n'est jamais exprimé lisiblement et explicitement, il découle de la constatation de sentiment d'une insatisfaction de ne pas réaliser un travail ou d'un manque de qualification, compétence et/ou d'aptitude pouvant être comblée par la formation (Parmentier, 2008; Ardouin T. , 2003).

Un besoin n'est pas une demande, une solution, un souhait ou un désir, il représente un résultat visé et un résultat actuel (Bureau, Analyse des besoins de formation, 2000). D'après Hugues Marchat (2007, p. 14) *explique que « analyser un besoin c'est devenir un traducteur, cette traduction doit être la plus fidèle possible afin que celui qui va couvrir le besoin y réponde précisément »*. Le besoin indique un écart entre un état désiré et un état actuel, il est mesurable quantitativement et qualitativement (Bureau, Analyse des besoins de formation, 2000).

- **Les attentes** : Les attentes ne correspondent pas aux besoins de formation pour l'entreprise, ils renvoient à des souhaits individuels et collectifs, parfois en lien avec la stratégie de l'entreprise. Les attentes sont plus au moins implicites et exprimées (Parmentier, 2008; Ardouin T. , 2003), parfois l'employé n'exprime pas le besoin car il le juge implicite (Marchat, 2007).
- **Demande de formation** : Demande de formation *« correspond à des attentes, individuelles ou collectives exprimées de manière explicite, voire rédigées en vue d'effectuer une ou des formations en lien avec une situation-problème à résoudre. L'objet de l'analyse des besoins est d'arriver à l'expression d'une demande, cette demande fera à son tour l'objet d'une analyse pour devenir opératoire »* (Parmentier, 2008, p. 158), il faudra reformuler toute demande de formation en terme de besoin (écarts) de compétence. Mais la demande de formation n'est pas toujours l'expression d'un réel besoin, on pourrait ajouter que peu des employés éprouvent des besoins de formation s'ils n'avaient pas feuilleté le catalogue des formations proposé par l'entreprise ou par un organisme de formation externe (Bureau, 2000; Ardouin T. , 2003; Lafitte & Layole, 2007; Parmentier, 2008).

Figure N°21 : Le processus d'analyse des besoins.



Source : (Guerrero S. , 2004, p. 178).

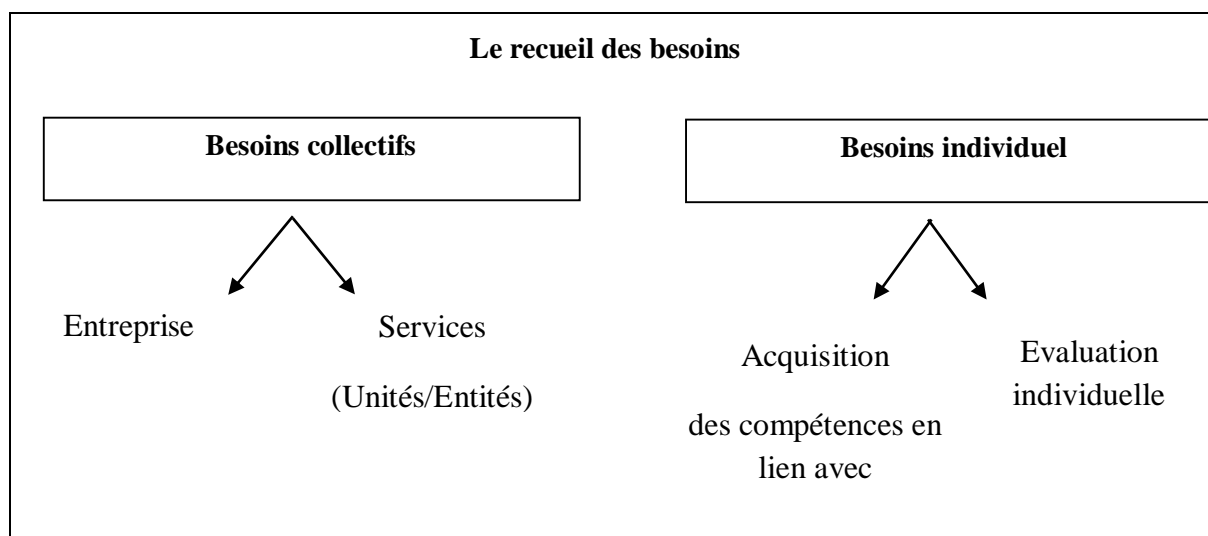
Dans ce cadre, Christophe Parmentier (2008) souligne que les besoins et envies sont souvent confondus, le fait que les employés expriment des souhaits individuels de se former à la langue ne signifie pas nécessairement qu'ils ont besoin dans leur poste, l'employeur identifier ces souhaits comme non prioritaire ou trop atypique (Lafitte & Layole, 2007; Parmentier, 2008), « *l'analyse des besoins de formation est une pratique qui consiste à traduire dans le champ de la formation des objectifs produits dans le champ du travail et des activités quotidiennes des individus. L'analyse des besoins en formation est ancrée dans le champ socioprofessionnel : le champ de la mise en œuvre, par les acteurs, de compétences, de qualifications et de capacités dans des activités sociales* » (Parmentier, 2008, p. 158). Or, si le responsable de formation perçoit qu'il s'agit réellement d'un besoin en compétence, il doit faire une analyse du besoin réel, et vérifier si se provient réellement d'un problème de compétence de l'employé et non pas d'un problème lié à l'organisation, à l'environnement de travail ou à la motivation de l'employé (Cohen-Haegel A. , Toute la fonction ressources humaines, 2010).

En général, « la formation ne tire sa pleine efficacité que de son inscription dans un dispositif plus général de développement des compétences, incluant une mise en situation professionnelle, un accompagnement sur le terrain, un suivi des progrès dans la mise en œuvre des acquis » (Lafitte & Layole, 2007, p. 64). D'après Jean Pierre Charest & Edith Luc (2002), l'intérêt de l'analyse des besoins est une étape cruciale pour le succès de la formation parce qu'elle permet de définir les besoins et les axes stratégiques (projets, changement, ...), et de se donner une vision globale de sa situation afin d'élaborer un plan de formation et d'intervention cohérent avec l'évolution des emplois, et d'instaurer un climat favorisant l'apprentissage et l'amélioration continue (Guerrero S. , 2004).

2.1.2. Les différents types de besoin de formation

Les besoins de formation sont différents, il existe des besoins personnels, individuels et collectifs.

Figure N°22 : Les besoins en formation.



Source: (Cohen-Haegel A. , 2010, p. 280).

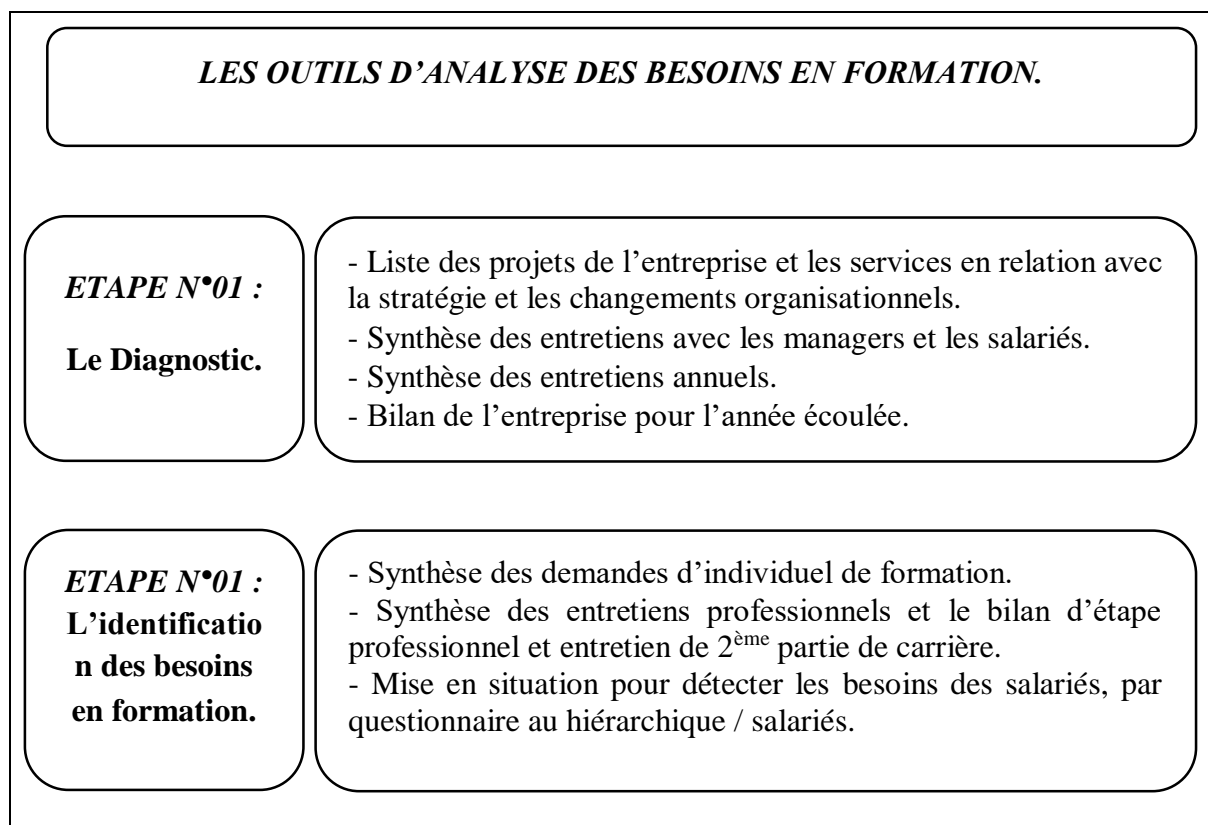
Les besoins individuels : Les besoins individuels ce sont des besoins nés des problèmes ou des objectifs ne concernant qu'un seul individu, le rôle principal des besoins individuels est d'acquérir des compétences en lien avec l'entreprise, ou l'évaluation individuelle.

Les besoins collectifs : Les besoins collectifs correspondent à des problèmes et objectifs concernant des groupes (tous les titulaires d'un poste donné, tous les membres d'une unité donnée,...), pour le développement des compétences collectif à l'initiative de l'entreprise.

2.1.3. Les outils d'analyse des besoins en formation

D'après Sylvie Guerrero (2004), Henry-Claude Lafitte & Gérard Layole (2007) et Annick Cohen-Haegel (2010), pour bien conduire le processus d'analyse des besoins en formation, le responsable des ressources humaines (RRG) doit avoir des outils efficaces :

Figure N°23 : Les outils d'analyse des besoins en formation.



Source : Elaborer par nos soins.

Suite à l'analyse et à son diagnostic, l'ingénierie-formation est alors en mesure de définir les objectifs opératoires attendus et de les formuler en termes de résultats attendus. Un avant-projet se dessine alors on trouvera notamment, l'identification du contexte, les grandes orientations du projet, la présentation des différentes étapes et leur planification, la logique d'organisation, la définition des moyens humains, techniques, matériels et financiers.

Ces éléments serviront à l'évaluation en cours et en fin de formation en utilisant un cahier des charges de l'action. La deuxième étape peut alors être mise en œuvre.

2.2. L'élaboration d'un plan de formation

2.2.1. Définition du plan de formation

Le plan de formation est créé en 1971 (Benchemam & Galindo, 2013), selon la loi française est un document qui identifie et traduit opérationnellement l'ensemble des actions de formation, de bilan de compétence et de validation des acquis de l'expérience, décidés par l'employeur dans le cadre de la politique de formation, et la politique de gestion du personnel de l'entreprise (Benchemam & Galindo, 2013; Cohen-Haegel A. , 2010; Cadin, Guérin, & Frédérique, 2007). En outre bâtir un plan de formation pertinent est une réponse à la stratégie de l'entreprise et aux besoins des salariés (Cohen-Haegel A. , 2010; Benchemam & Galindo, 2013). En effet, l'employeur est tenu de définir et de participer au financement de la formation continue et de mettre en place un plan de formation (Cohen-Haegel A. , 2010), pour adapter et développer la compétence individuelle et collective des salariés à leur poste de travail, et veiller au maintien de leur capacité à occuper un emploi, au regard de l'évolution des métiers, des technologies et des organisations (Cohen-Haegel A. , 2010). Or, si l'employeur décide de ne pas construire un plan de formation et décide de ne pas former ses salariés, il peut simplement verser la somme due au trésor (Cadin, Guérin, & Frédérique, 2007; Ardouin, 2003).

Néanmoins, l'employeur peut former ses salariés soit grâce à des moyens internes, soit en ayant recours à des prestataires extérieurs (cabinet et organisme de formation) avec lesquelles il signera une convention de formation (Cadin, Guérin, & Frédérique, 2007; Peretti, 2005).

D'après les auteurs Charest.J.P & Luc.E (2002), ils donnent des suggestions de moyens de formation :

- **Interne** : Parrainage, Réunion d'entraide et de résolution de problème avec des collègues, Conseils et encadrement par le superviseur : observation, rétroaction, accompagnement, Cours de formation donnés par un employé
- **Externe** : Séminaires, congrès, colloques, Cours institutionnels dans les maisons d'enseignement, Formation sur mesure par un consultant, Entraînement ou coaching par un spécialiste, Formation à distance et par le biais d'Internet

Selon les auteurs Benchemam.F & Galindo.G (2013), depuis 1 janvier 2009 en France, le plan de formation s'articule autour de deux catégories d'action de formation qui définit le régime applicable aux heures de formation. **Premièrement**, action d'adaptation au poste de travail et actions liées à l'évolution ou au maintien dans l'emploi dans l'entreprise : elles sont mises en

œuvre pendant le temps de travail et donnent donc lieu à rémunération. **Deuxièmement**, action liées au développement des compétences : elles sont réalisées en dehors du temps de travail effectif.

D'après Thierry Ardouin (2003) et Faycel Benchemam & Géraldine Galindo (2013), le plan de formation fait généralement l'objet de deux types de critiques. Premièrement, il est souvent considéré comme l'agrégation annuelle des besoins individuels du terrain, plus ou moins bien évalués et souvent tributaires d'une logique d'offre (formation catalogues), et deuxièmement, le manque d'anticipation de certaines entreprises conduit à gaspiller les budgets de formation dans des actions inutiles, avec peu d'effets réels sur les pratiques professionnelles.

Investir dans un plan de formation résume des conditions à réunir l'établir un référentiel des compétences requis, positionner les besoins en tenant compte du référentiel, établir des cahiers des charges et formuler des projets individualisés convergents, distinguer et appliquer une démarche qualité et assurer et gérer un système d'acteurs cohérence avec le processus.

2.2.2. Les étapes d'un plan de formation

Le plan de formation ne prend pas de forme réglementaire, il peut se résumer à une simple liste d'action et n'est rien d'autre qu'un processus qui conduit à détailler, selon une méthodologie bien précise (Cadin, Guérin, & Frédérique, 2007; Guerrero S. , 2004), lorsque les besoins de formation sont analysés et les priorités sont définies, il faut planifier la formation en décrivant les objectifs d'apprentissage, les moyens utilisés pour développer la compétence, les employés qui devront être formés, ainsi que l'échéancier (Charest & Luc, 2002). Le plan de formation valorise la politique formation de l'entreprise et montre en quoi celle-ci est aligné avec la stratégie de l'entreprise (Cohen-Haegel A. , Toute la fonction ressources humaines, 2010).

D'après les auteurs Pierre Bach (2007), et Annick Cohen-Haegel (2010), la construction d'un plan de formation de l'entreprise est une opération complexe qui nécessite le respect de nombreuses étapes clés, deux axes principaux doivent guider ce travail, la cohérence avec la stratégie de l'entreprise, et les exigences de la loi sur la formation professionnelle.

Etape 1 : mesurer l'écart à combler par la question suivante quels sont les axes de formation ?

- Effectuer les arbitrages qualitatifs et quantitatifs.
- Construire une grille basée sur les critères de faisabilité budgétaire et matérielle. Prendre en compte la cohérence avec les projets de l'entreprise, les compétences clés et la politique des ressources humaines.
- Identifier clairement les cibles à attendre.
- Identifier les besoins de formation et du public-cible.

Etape 2 : Définir les objectifs et le dispositif de formation

- Identifier les objectifs stratégiques de formation.
- Identifier objectifs terminaux et intermédiaires de la formation.
- Définir les contenus de la formation.
- Définir les moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs.

Etape 3 : Etablir le planning des opérations et le devis financier du projet.

- Définir les étapes de la réalisation du projet de formation.
- Planifier dans le temps de déroulement du projet.
- Communiquer le plan de formation, à travers un document : plan de formation. Communication formalisée, appuyée et relayée par la direction générale comme un projet stratégique.

Etape 4 : Rédiger le cahier des charges de la formation

- Rappeler les finalités du projet (historique, contexte et enjeux de la demande) et les différents niveaux d'objectifs.
- Définir le public visé (qualité, nombre, attentes et besoins)
- Décrire les dispositifs de formation et d'évaluation (avec mention des acteurs impliqués) et définir le profil des formateurs.

Le projet de formation comprendra les objectifs généraux et opérationnels, les acteurs concernés par le projet, l'organisation générale de l'action ou du dispositif, le calendrier et délais de réalisation, les moyens, disponibilités et nécessaires, à mettre en œuvre, les résultats attendus (quantitatifs et qualitatifs), le dispositif d'évaluation aux différentes étapes avec les critères et les modalités et l'évaluation finale.

2.2.3. Cahier des charges

D'après Annick Cohen-Haegel (2010), le cahier des charges est un document contractuel qui a but de préciser l'expression d'une demande formulée par une entreprise vis-à-vis de prestataire de formation. Le prestataire de formation doit pouvoir identifier le commandement et être en mesure de définir l'objet de la demande afin d'y répondre correctement.

Un cahier des charges contient ce que le commanditaire apporte et ce qu'il attend de ses prestataires.

Les éléments essentiels d'un cahier de charge : thème principal, objectifs généraux de la formation et objectifs opérationnels, résultats attendus par l'entreprise, publics visés, nombre de stagiaires, moyens pédagogiques, modes de formation, calendrier de la formation, ressources disponibles en interne pour la mise en place de la formation, contraintes à prendre en compte, modalités d'évaluation des stagiaires, enveloppe financière et conventionnement, démultiplication de la formation au sein de l'entreprise et l'accompagnement de la réussite du projet.

2.3. La réalisation de l'action de formation

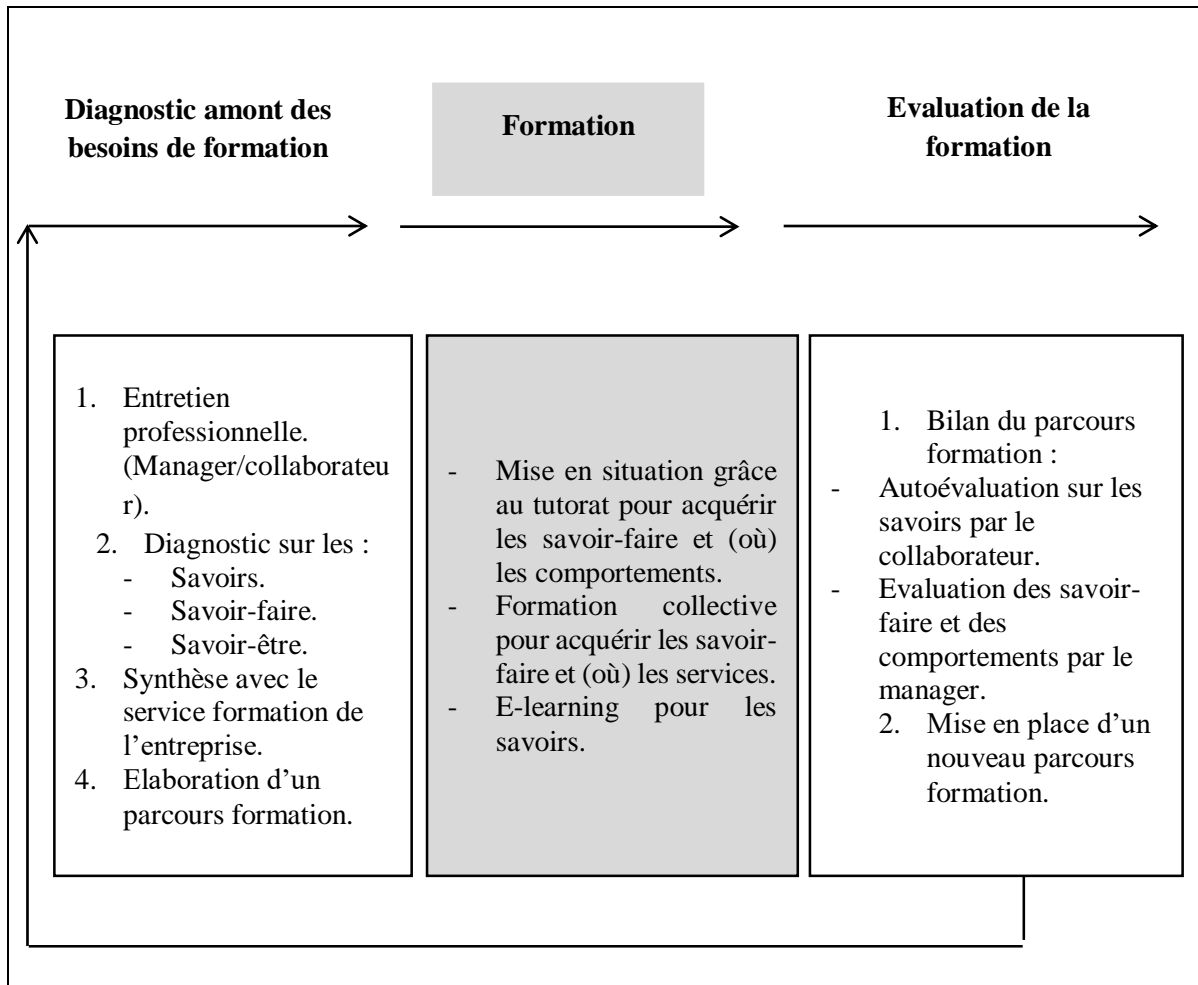
2.3.1. Définition du concept.

Cette phase consiste à organiser les actions de formation conformément au plan de formation. Si les modalités de formation sont décidées lors de la phase précédente (élaboration du plan de formation), elles seront recensées et analysées dans cette phase, avec un aspect administratif et logistique comme suite : suivi du plan prévisionnel, inscriptions, convocation, recherche de salle, mise à disposition du matériel pédagogique, et gestion des attestations (Cohen-Haegel A. , 2010; Marbot, 2009).

Selon Eléonore Marbot (2009), souligne que si les entreprises disposent d'un référentiel de compétences, l'objectif de leur formation est de former sur trois aspects : savoir, savoir-faire, savoir-être, c'est-à-dire, formation-compétence, qui représente une des finalités majeures de la formation est la production de compétences nécessaires à la maîtrise des situations professionnelles et de leur évolution.

2.3.2. Le processus de formation

Figure N°24 : Le processus de formation.



Source : (Marbot, 2009, p. 188).

Pour réaliser la deuxième étape du processus de formation (Voir la figure N°20), le responsable de l'ingénierie de formation devra assurer trois grandes activités : l'animation, le pilotage et la communication.

L'ingénierie de formation assure en effet l'animation du dispositif par un ensemble de fonctions, la mise en œuvre des partenariats, le recrutement, la mobilisation et l'animation d'une équipe pluridisciplinaire et la coordination des différentes parties du projet.

Il assure aussi le pilotage du projet par la gestion, le contrôle et la régulation de celui-ci, notamment par l'ajustement régulier des moyens aux buts, la logistique matérielle et humaine, l'optimisation de méthodes de travail et l'enchaînement des actions, la création et l'utilisation de tableaux de bord et le suivi pédagogique, organisationnel et financier.

Enfin, la fonction communication a un rôle important dans la réalisation du projet.

2.4. Suivi et évaluation de la formation

2.4.1. Définition

Dans les entreprises, les mesures portent généralement davantage sur les actions que sur les résultats (Igalens & Roger, 2007), très souvent l'action de formation reste peu évaluée a posteriori (Benchemam & Galindo, 2013). Dans la démarche qui conduit à la mise en œuvre de la formation, le suivi, véritable outil de gestion, répond à deux nécessités. Il s'agit d'une part, de procéder à l'évaluation systématique des actions de formation à trois niveaux (Peretti, 2005, p. 164) :

- Celui des objectifs pédagogiques (réalité de l'apprentissage).
- Celui des objectifs de formation (appréciation des résultats de la formation).
- Celui des objectifs d'évaluation (appréciation des résultats de la formation).

Il s'agit, d'autre part, d'analyser, au niveau des individus : la formation initiale, les acquis professionnels, les formations suivies en cours de carrière, y compris celles qui sont suivies à l'initiative du salarié, dans la mesure où, pour ces dernières, il en aura informé l'entreprise et les diplômes obtenus et leur prise en compte.

Les modalités d'évaluation de la formation doivent être élaborées en amont du processus de formation. Cette évaluation concerne l'efficacité du dispositif formation, les acquis de la formation, sa mise en pratique ... elle vise à déterminer si les objectifs du plan de formation ont été atteints. Elle permettra également de faire évoluer la politique de formation en modifiant les erreurs subvenues lors du recrutement des besoins et les incohérences apparues lors de la mise en œuvre du dispositif.

D'après Eléonore Marbot (2009), Quatre niveaux d'évaluation de la politique de formation sont distingués, l'évaluation des réactions : c'est une évaluation des stagiaires sous forme d'un questionnaire, pour connaître le degré de leurs satisfactions, et d'acquisition des compétences. L'évaluation des acquis qui permet d'identifier les connaissances et les compétences qui ont été acquises par les stagiaires. L'évaluation des activités de travail qui correspond à l'analyse des effets de la formation sur le travail du collaborateur et l'évaluation des effets organisationnels, c'est l'identification des évolutions d'un service ou d'un département, en matière de qualité, de quantité, de coût, de délais.

En effet, pour que la politique de formation soit source de productivité, d'efficacité et de valeur ajoutée, doit mettre en place des critères d'évaluation d'une action de formation qui sont à définir dès l'analyse du besoin (Cohen-Haegel A. , 2010; Marbot, 2009).

2.4.2. Les types d'évaluation

D'après Faycel Benchemam & Géraldine Galindo (2013), très souvent, l'action de formation reste peu évaluée a posteriori, cependant, deux types d'évaluation peuvent être menés à partir des objectifs assignés à la formation dans le temps.

2.4.2.1. Une évaluation à court terme :

Il s'agit d'évaluer l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être des stagiaires juste après la formation ou dans un délai de 3 à 6 mois. Cette évaluation peut se faire par questionnaires ou par simulations (Benchemam & Galindo, 2013).

2.4.2.2. Une évaluation à moyen et long terme :

Cette évaluation s'inscrit dans la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC), lorsque des promotions, des redéfinitions de postes sont envisagées, la formation doit alors montrer que les salariés ont effectivement acquis les compétences requises pour l'évaluation de leurs emplois et de l'organisation. Cette évaluation suppose d'avoir a priori fixé les objectifs de formation, d'avoir élaboré les questionnaires de façon pertinente, d'utiliser les indicateurs pertinents et enfin de mobiliser ces résultats d'évaluation pour faire évoluer les futures formations (Benchemam & Galindo, 2013).

2.4.3. Les étapes de suivi et évaluation :

Etape 1 :

- Définir les modalités de transformation des capacités en compétences,
- Définir les modalités de suivi après le stage avec les managers.
- Définir comment démultiplier le partage et la diffusion de compétence clés.
- Organiser les actions en phases avec les fondements aux des compétences critiques (choix des prestataires, planning, rythme des formations).

Etapes 2 :

- Définir le processus et les modalités d'évaluation.
- Définir les niveaux de l'évaluation.
- Préparer les outils d'évaluation à chaud et à froid.
- Mesurer le taux de compétence stratégique : nombre de collaborateurs avant et après la formation, le niveau de maîtrise de ses compétences.

Etape 3 :

- Faire le bilan du plan.
- Mesurer la conformité du plan et l'efficacité des actions.
- Mesurer les progrès compétences.

Etape 4 :

- Préparer l'avenir : envisager la reconduite, la suppression et les nouvelles actions en fonction du bilan.
- Définir les compétences prioritaires à développer.

2.5. L'ingénierie de formation, méthodes et outils

Figure N°25 : L'INGENIERIE DE FORMATION, METHODE ET OUTILS.

Carte d'identité de l'entreprise et analyse de la démarche	Diagnostic et analyse des besoins en compétences	Elaboration de plan de formation	Evaluation et mise conformité du plan de formation
<p>Méthodes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relever les facteurs d'identification de l'entreprise. - Relever les indicateurs et les objectifs stratégiques. - Relever les données sur le personnel. - Relever l'organigramme et le circuit d'information. - Relever les orientations de développement des compétences. 	<p>Méthodes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Définir les axes majeurs de la formation à partir des projets et enjeux stratégiques. - Identifier les besoins en compétences liés aux orientations stratégiques. - Identifier les besoins en compétences liés aux dysfonctionnements. - Identifier les besoins en compétences implicites ou explicites par les demandes de formation individuelles et collectives. - Consolider et ordonner les besoins identifiés. 	<p>Méthodes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recenser les demandes de formation exprimées par GRH en matière de GPEC. - Faire évoluer la demande de formation vers une demande d'acquisition des compétences. - Choisir les formations prioritaires. - Etablir le premier plan de formation. 	<p>Méthodes :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluation à chaud : <ul style="list-style-type: none"> - Au contenu, aux méthodes pédagogiques, aux outils fournis, aux styles d'animation du formateur et à la logistique... 2. Evaluation à froid : <ul style="list-style-type: none"> - Peut-être réaliser sous forme d'entretien d'enquête par questionnaire, observation de terrain, ...
<p>Outils :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entretien avec les responsables. - Fiche d'entretien d'évaluation annuel. - Analyse S.W.O.T de l'entreprise. - Recueil et analyse documentaire. - Synthèse des demandes de formation par service. 	<p>Outils :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les besoins en compétences qualitatifs et quantitatifs. - Leur répartition par service et par projets. - Leur répartition dans le temps. 	<p>Outils :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Etablissement de cahier des charges de formation (thème, l'objectif opérationnel, les résultats attendus, programme, public visé, les contraintes, délais de réalisation, coûts, nombre de jours, modalité d'évaluation, les moyens utilisés. 	<p>Outils :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La quête de GRAAL. - Questionnaire de satisfaction.

Source : Elaborer par nos soins.

SECTION III : LA DEMARCHE D'INGENIERIE DE FORMATION - ETAT DES LIEUX AU SEIN DU COMPLEXE GL3Z -SONATARCH.

3.1.Finalité et domaine de la formation dans l'entreprise

3.1.1. La formation professionnelle.

La formation professionnelle a pour finalité de faire acquérir aux agents de l'entreprise les savoir-faire et comportements nécessaires à la bonne tenue de leurs postes de travail. Selon le poste, la formation professionnelle sera une formation technique et/ou une formation management. La formation professionnelle recouvre une large gamme d'actions qu'on peut classer en fonction des populations concernées et des situations professionnelles à l'occasion desquelles ces formations sont dispensées.

3.1.2. La formation professionnelle du personnel techniciens supérieurs (TS) et ingénieurs (ING).

Pour le personnel d'exécution et de maîtrise, il y a trois grandes situations professionnelles qui peuvent nécessiter des actions de formation. Premièrement, formation de recrutement : il s'agit d'une formation spécifique à la tenue du premier poste. Cette première formation spécifique pourra être précédée d'une formation de base (disciplines scientifiques et technologie générale), tant que les organismes de formation extérieurs à l'entreprise ne seront pas en mesure d'assurer l'intégration des actions dans ce domaine. Deuxièmement, formation liée aux mouvements, il s'agit d'un complément de formation spécifique à dispenser aux agents pour leur permettre de progresser le long des filières. Et enfin, la formation de consolidation, il s'agit d'un complément de formation de base spécifique destinés à des agents déjà affectés dans un poste mais ne maîtrisant pas entièrement les compétences requises.

3.2.2. Formation professionnelle des cadres :

Concernant la population des cadres, on distinguera deux grands types de formation. D'une part, les formations d'accès à la position cadre, selon la nature de la population concernée, nous avons soit la promotion supérieure du travail (destinée aux agents de la maîtrise supérieure), soit la préformation (destinée à de jeunes bacheliers). Et d'une autre part, la formation continue des cadres : il s'agit ici l'ensemble des formations délivrées en cours de carrières, soit pour permettre un approfondissement de la spécialité d'origine, soit pour favoriser l'élargissement des champs de connaissances dans le cas des cadres managers.

3.2.3. Formation culturelle, politique et sociale.

La formation culturelle, politique et sociale a pour finalité de développer la responsabilité des travailleurs en leur faisant mieux comprendre leur environnement pratique, social et culturel. Cet axe de la formation dans l'entreprise est normalement du ressort des instances politiques ou syndicales. Le partenaire gestionnaire peut jouer en la matière un rôle d'incitation et de mise à disposition de moyens. Sous cette appellation on comprendra notamment, les formations linguistiques (alphabétisation, arabisation, apprentissage des langues étrangères).

3.2.4. Accueil des stagiaires extérieurs.

L'accueil des stagiaires a pour finalité d'apporter une contribution à l'effort national de formation de techniciens et ingénieurs. Dans la majorité des cas, les stagiaires accueillis seront des élèves d'Instituts Algérienne du Pétrole (IAP), destinés à intégrer l'entreprise à plus ou moins long terme. Ce domaine comprend l'ensemble des actions qui vont être menées de façon à rendre ces stages profitables pour les intéressés, qu'il s'agisse de périodes d'immersion industrielle ou de stages de fin d'études aboutissant à la rédaction d'un mémoire.

3.2.L'ingénierie de la formation professionnelle des techniciens supérieurs et des ingénieurs.

Le choix des méthodes exposées ci-après concernant chacune des activités du processus de la formation.

3.2.1. Identification des besoins :

L'identification des besoins consiste à répondre aux questions suivantes : qui former ? À quoi ? Premièrement, la formation du recrutement, le programme de formation sera établi à partir de l'écart entre les exigences du poste d'entrée dans la filière d'une part (exigences déterminées à partir d'une étude de poste), et selon concerne notre cas d'étude dur les (103) stagiaires en formation pré-recrutement au niveau de l'Institut Algérienne du Pétrole. Le niveau moyen des nouvelles recrues d'autre part. Deuxièmement, les formations liées à un changement de poste, le programme de formation sera établi à partir de la différence des compétences requises entre le poste d'arrivée et le poste de départ (cette différence est appréciée à partir des études de ces deux postes). Et enfin, les formations de consolidation, le programme de formation sera établi à partir de l'appréciation des compétences portée périodiquement par la hiérarchie opérationnelle.

3.2.2. Elaboration des matrices des programmes :

Il s'agit de déterminer à partir de l'étude de poste les objectifs pédagogiques. Ces objectifs porteront sur les prérequis à la formation au poste, les objectifs spécifiques aux postes et les objectifs de la période de double-poste. Regrouper les objectifs communs sous forme de programmes communs aux différentes filières. Les autres objectifs échappant à cette possibilité feront de programmes spécifiques.

3.2.3. Evaluation des ressources disponibles :

Cette action consiste à inventorier les ressources disponibles et les ressources nécessaires en vue de la connaissance du manque à combler et d'une utilisation rationnelle des moyens disponibles.

3.2.4. Etablissement des plans de formation :

Le plan de formation est un document situant dans le temps les différents stages et périodes de double-poste, avec mention des noms des agents concernés, et des animations. Il est établi en fonction des besoins identifiés en tenant compte éventuellement de priorités si le volume des besoins est supérieur aux ressources disponibles ou mobilisables.

Le plan de formation professionnelle des catégories exécution et maîtrise est fait un aspect du plan général direction des ressources humaines (DRH). Il est proposé par la structure département des ressources humaines (DRH), en concernant avec les hiérarchies opérationnelles concernées, et il est adopté en Conseil de Direction. Dans la plupart des cas, le plan de formation sera complété par un plan de mise en œuvre des ressources.

3.2.5. Mise en œuvre des ressources

3.2.5.1. Les hommes :

- Animation/rédaction des softwares d'enseignement : la rédaction ou actualisation d'un software d'enseignement puis l'animation du stage correspondant seront chaque fois que possible, assurées par le même agent.
- Gestion de la formation : selon la taille de l'unité, la gestion de la formation sera assurée par un ou plusieurs ingénieurs didactiques. Par gestion de la formation il faut entendre : le pilotage de la rédaction ou de l'actualisation des softwares et la supervision des actions de formation en cours. Dans le cas où plusieurs ingénieurs didactiques travaillent

dans un même complexe ; il est préférable de les spécialiser par filières plutôt que par nature d'activité.

- Gestion des équipements : par gestion des équipements, il faut entendre l'impression, tirage, classement, diffusion des logiciels d'enseignement, stockage, maintenance et mise à disposition du matériel pédagogique, gestion des locaux (salles de cours, ateliers, locaux d'hébergement). Le profit souhaitable est celui d'un agent de maintenance polyvalent ayant si possible des notions d'électronique et de petite mécanique.
- Suivi administratif des formateurs et des stagiaires : le profit est celui d'un agent d'administration générale. Cet agent sera en outre chargé de centraliser et de mettre en forme les éléments de suivi pédagogique des stagiaires.
- Suivi des agents pendant la période de double-poste : si la taille du complexe le justifie, un agent pourra être affecté, au sein de la structure formation, au suivi pédagogique des agents en période de double-poste. Le profit est similaire à celui des animateurs/rédacteurs.

5.2.5.2. Les logiciels d'enseignement : les logiciels d'enseignement se composeront d'un manuel stagiaires, d'un manuel animateur et de document précisant les objectifs des périodes double-poste. Les documents précisant les objectifs des périodes double-poste seront conçus pour une utilisation facile par le parrain et le stagiaire concerné.

5.2.5.3. Les équipements : chaque complexe disposera d'un centre de formation comprenant des salles de cours aménagées pour le fonctionnement en petits groupes, ainsi que des ateliers pour chaque corps de métier principal de la maintenance. Chaque complexe dispose de matériel audio-visuel léger, le matériel lourd étant géré au niveau central.

3.2.6. Réalisation des actions.

Les choix de méthode en matière de formation doivent tenir compte de la nature des objectifs de la formation et des caractéristiques de la population à former. Concernant la formation professionnelle du personnel d'exécution et de maîtrise, les objectifs de la formation englobent non seulement l'acquisition de connaissances mais également de savoir-faire et de comportement. Par ailleurs, la population concernée est une population d'adultes engagés dans la vie professionnelle.

3.2.6.1. Méthode pédagogique préconisée : en matière de méthode pédagogique, le choix peut être présenté, en simplifiant, entre deux grands types d'approches : L'approche classique et l'approche de la pédagogie active.

Tableau N°29 : Ces deux approches peuvent être caractérisées de la façon suivante :

Approche classique	Approche active
<ul style="list-style-type: none"> - Groupe souvent importants. - Enseignement structuré par matières. - Formateurs spécialisée par matières. - Séparation de l'enseignement en cours théorique et pratiques. - Cours magistraux. 	<ul style="list-style-type: none"> - Petits groupe (de 10 à 15 personnes). - Enseignement structuré par objectifs. - Un seul animateur prend en charge l'ensemble des modules de formation. - Intégration de la théorie et de la pratique. - Animation participative, pédagogie de la découverte.

Source : Document interne.

Pour ce qui concerne la formation professionnelle du personnel d'exécution et de maîtrise dans l'entreprise, on peut dresser le tableau suivant es avantages et inconvénients comparatifs de ces deux approches.

Tableau N°30 : Avantages et inconvénients entre approches classique et pédagogie active.

	Approche classique	Pédagogie active
Avantages	<ul style="list-style-type: none"> - Economie de temps des formateurs si les groupes de stagiaires sont importants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Meilleurs responsabilisation des formateurs, stagiaires mieux encadrés et mieux suivis. - Stagiaires motivés par le lien permanent entre théorie et pratique. - Meilleurs assimilation des connaissances grâce à la pédagogie de la découverte et aux méthodes de l'animation participative. - Plus grande facilité pour le déplacement sur les

		installations et l'utilisation du matériel pédagogique.
Inconvénients	<ul style="list-style-type: none"> - Nécessité d'un grand nombre de formateurs spécialisés par matières, dont les interventions nécessitent une programmation fine. - Peu de préparation au comportement industriel (tendance à privilégier la théorie). 	<ul style="list-style-type: none"> - Nécessite la mise en place d'une évaluation de la formation indépendante du formateur lui-même.

Source : Document interne.

La pédagogie active correspond mieux aux besoins de la formation professionnelle dans l'entreprise. En conséquence, elle employée chaque fois que cela sera possible.

3.2.6.2.Choix méthodes complémentaires.

Pour assurer la réussite des formateurs organisés, il convient, outre l'application des méthodes actives, de s'appuyer sur un certain nombre de principes complémentaires sur la définition d'un statut motivant aussi bien pour les formateurs que pour les agents en formation. Une distribution judicieuse des temps de formation (stages durant quelques mois au maximum) et un équilibre satisfaisant entre les stages de formation en salle et les formations d'application sur site.

Ceci sera obtenu en agissant sur la rémunération des formateurs et des stagiaires, ainsi qu'en liant formation et progression de carrières. En organisant une courte période de formation avant chaque changement de poste, plutôt que de groupe toute la formation en début de carrière et en complétant systématiquement les stages de formation en salle par des périodes de double-poste, bien organisées confié à des parrains compétents, la période de double poste est une étape de formation pratique complémentaire à la formation en salle. Durant cette période l'agent est mis en double avec un autre agent maîtrisant les compétences exigées par le poste concerné, et jouant le rôle de parrain.

3.2.6.3.Suivi de stagiaires en formation en double-poste.

Le suivi administratif des formateurs et des stagiaires est assuré par la structure formation. Pendant des périodes de double-poste le suivi des stagiaires est assuré par la structure opérationnelle.

A. Pendant le stage de formation :

Les responsables combinent deux façons de faire, premièrement, un suivi permanent (contrôle continu des acquisitions), réalisé par le formateur lui-même, dont le but sera : de permettre au formateur de mieux régler la progression de la formation et d'éviter chez les stagiaires les comportements de bachotage qui apparaissent lorsque tout dépend d'un seul examen final. Deuxièmement, un test de fin de stage réalisé sous la responsabilité d'un jury pluripartite (département utilisateur, structure formation, représentants des travailleurs), dont le but sera de maintenir la motivation des stagiaires jusqu'à la fin de la formation, de favoriser la responsabilisation du formateur et d'éviter le subjectivisme dans les évaluations portées, d'impliquer l'utilisateur dans l'appréciation des nouvelles compétences des agents formés et de permettre aux représentants des travailleurs de jouer leur rôle concernant la régularité des prises de décision concernant les agents.

En cas d'échec au test final, les stagiaires sous contrat de formation sont réorienté ou bien il est mis fin à leur contrat. Pour les agents permanant suivant une formation de promotion, l'échec au test final se traduira par un retour au poste d'origine.

B. Pendant les périodes de double-poste :

Là encore seront combinés un suivi permanent et une évaluation portée en fin de période de double-poste. Le suivi permanant qui est réalisé par un encadreur affecté à l'agent (stagiaires), ainsi que par l'encadrement opérationnel, selon une méthodologie proposée par la structure formation. Il a pour but de tracer un cadre de travail défini pour l'agent de façon à ce que cette période soit pour lui réellement formatrice et de permettre la rémunération des aptitudes et/ou des lacunes enregistrées chez le stagiaire.

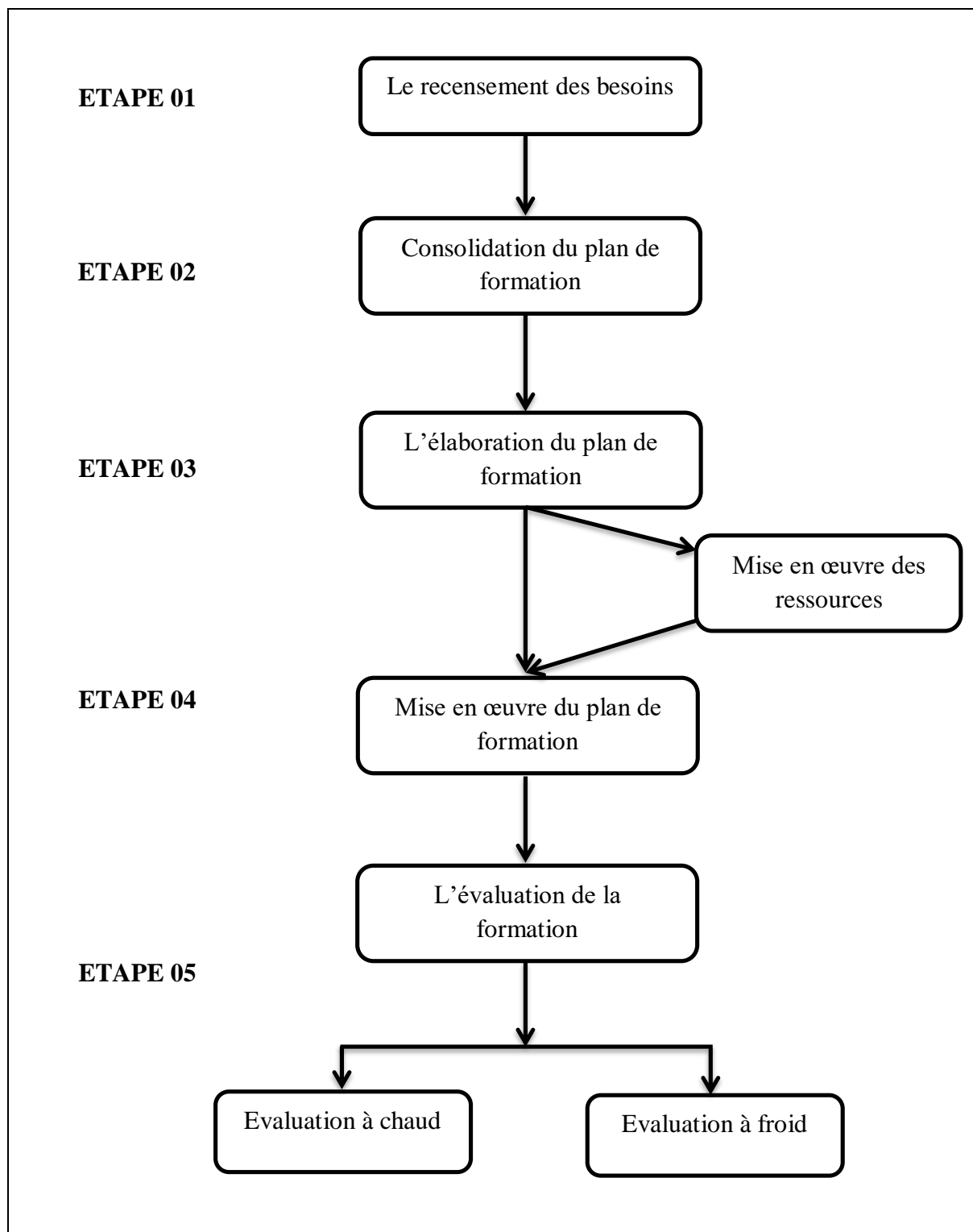
C. L'évaluation de fin de période de double-poste

Cette période est portée par un jury de même composition que pour les tests de fin de stage. Elle consiste en un bilan général des compétences et comportements professionnels de l'agent et a pour but de fournir des bases objectives à la confirmation des agents sur contrat de formation et de fournir des bases objectives à la titularisation dans leur nouveau poste des agents ayant suivi une formation de promotion. En cas d'échec à l'évaluation de fin de période de double-poste la période est prolongée. Dans la plupart des cas, le plan de formation sera complété par un plan de mise en œuvre des ressources.

3.2.7. Suivi de gestion et évaluation des actions de formation.

Le point sera fait régulièrement entre la structure département des ressources humaines (DRH) et chaque responsable de département sur l'état d'avancement des actions de formation professionnelle concernant les agents du département. Un point général sera fait chaque semestre en Comité de Direction pour l'ensemble des filières. Ces différentes manifestations auront pour mission de mesurer le degré d'atteindre des objectifs inscrits du plan de formation, aussi bien sur l'aspect qualitatif que quantitatif, d'analyser les causes d'éventuels écarts et de dégager le cas échéant les mesures correctrices nécessaires.

Figure N°26 : Récapitulatif d'ingénierie de formation des techniciens supérieurs (TS) et des ingénieures (ING).



Source : Document interne.

SECTION IV : METHODOLOGIE ET DISCUSSIONS DES RESULTATS.

4.1. Méthodologie de recherche

4.1.1. Distribution du questionnaire et collecte des données.

Dans ce chapitre nous traiterons la deuxième phase de notre questionnaire, pour l'objectif d'analyser la démarche d'ingénierie de formation en lien avec la compétence des (103) stagiaires. Nous allons présenter l'analyse et la discussion des résultats de l'enquête (questionnaire), par le traitement et l'analyse des données issues de l'enquête réalisée avec le logiciel SPSS.

4.1.2. Contenu du questionnaire

Le questionnaire contient 16 questions du type :

- Questions binaire type : oui, non.
- Questions conditionnelles avec des choix multiples.

Notre questionnaire se compose de 05 axes :

- Le recensement des besoins en formation.
- La réalisation de la formation au niveau du centre de formation l'IAP.
- La réalisation de la formation durant le MSP des stagiaires.
- L'encadrement des stagiaires.
- L'évaluation de la formation.

L'objectif de cette section est d'analyser la satisfaction des (103) stagiaires par rapport à l'ingénierie de formation mise en place par les responsables des ressources humaines. Nous allons présenter l'analyse et la discussion des résultats de l'enquête, par le traitement et l'analyse des données issues de l'enquête se sont fait avec le logiciel SPSS.

4.1.3. Identification de l'échantillon.

Notre échantillon de recherche focalise sur les (103) stagiaires en formation pré-recrutement au sein de l'Institut Algérienne du Pétrole (IAP) (Chapitre/section IV).

4.2. Résultats et discussion.

4.2.1. Le recensement des besoins.

Cette étape est très importante, représente le point de départ de l'élaboration du plan de formation, il s'agit de l'identification des besoins exprimés en formation par le biais d'un support. Que le département des ressources humaines (DRH) transmet à chaque structure opérationnelle afin de le renseigner par priorité des besoins. Nous allons étudier le cas des (103) stagiaires.

Les (103) stagiaires ont bénéficié d'un entretien d'évaluation en terme de savoir (expérience sur le métier, formation initiale minimum requise ou pas, connaissances nécessaires, compétences techniques), le savoir-faire (expériences professionnelles) et de savoir-être ou qualités requises personnelles indispensables pour tenir le poste (relationnel, capacités intellectuelles), pour orienter chaque stagiaire vers la formation qui correspond à son domaine universitaire et ses compétences.

Tableau N°31 : Les stagiaires bénéficiaires d'un entretien avant la formation.

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	97	94,2	94,2	94,2
Valide Non	6	5,8	5,8	100,0
Total	103	100,0	100,0	

Source : Résultat d'enquête sur SPSS.

Nous constatons, d'après ce tableau ci-dessus, que l'analyse des besoins est une étape matérialisée par des entretiens avec (97) stagiaires avant la formation soit (94,2%). Leurs orientations vers les formations ont été complémenter par des réunions avec des responsables des structures concernés (maintenance, production et sécurité) pour définir les compétences actuelles et les compétences cibles afin de dégager l'écart qui sera interprété par un achat d'une action de formation durant cette étape.

Pour mesurer véritablement la relation entre le domaine académique des stagiaires et leur orientation pour la formation au niveau de l'institut Algérienne du Pétrole (IAP), il est nécessaire de mettre en place des tests de signification statistiques de l'association. Le test de khi-deux permet de vérifier l'association de deux variables qualitatives.

Les hypothèses de départ :

H₀ : Il n'existe pas de lien entre le domaine académique des stagiaires et leur orientation pour la formation à l'IAP.

H₁ : Il existe de lien entre le domaine académique des stagiaires et leur orientation pour la formation à l'IAP.

Tableau N°32 : Tableau croisé Quel est votre domaine académique ? * Est ce que votre domaine académique était pris en considération pour la formation IAP ?

	Valeur	Signification asymptotique (bilatérale)	Tests du Khi-deux					
			Signification de Monte Carlo (bilatérale)		Signification de Monte Carlo (unilatérale)			
			Signification	Intervalle de confiance de 95%		Signification	Intervalle de confiance de 95%	
			Borne inférieure	Borne supérieure		Borne inférieure	Borne supérieure	
Khi-deux de Pearson	15,507 ^a	,004	,003 ^b	,002	,004			
Rapport de vraisemblance	18,831	,001	,001 ^b	,000	,002			
Test exact de Fisher	15,127		,002 ^b	,001	,003			
Association linéaire par linéaire	,353 ^c	,553	,604 ^b	,595	,614	,303 ^b	,294	,312
Nombre d'observations valides	103							

a. 5 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,70.

b. Basé sur 10000 tableaux échantillonnés avec 926214481 au départ.

c. La statistique standardisée est ,594.

Source : Résultat d'enquête sur SPSS.

Selon les résultats de l'enquête sur SPSS, nous constatons que le seuil de signification statistique est inférieur à 0,05, ce résultat nous permet de rejeter l'hypothèse nulle, les deux variables sont dépendantes et de conclure qu'il existe une relation entre le domaine académique des stagiaires et leur orientation pour la formation au sein de l'Institut Algérienne du Pétrole (IAP) dans la population observée (103 stagiaires).

4.2.2. La réalisation de la formation des stagiaires au niveau de l'IAP.

Tableau N°33 : Le programme et les objectifs de la formation au niveau de l'IAP/ objectif de l'activité.

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	36	35,0	35,3
	Assez peu	59	57,3	93,1
	Pas tout à fait	7	6,8	6,9
	Total	102	99,0	100,0
Manquante	Système manquant	1	1,0	
Total		103	100,0	

Source : Résultat d'enquête sur SPSS.

Le programme et les objectifs de la formation répondaient assez peu aux attentes des (59) stagiaires soit (57,8%), malgré l'adaptation du contenu de la formation aux attentes des stagiaires recueillies au début de la formation. Le tableau suivant montre le degré de satisfactions des stagiaires sur la formation au niveau du centre de formation (IAP).

Tableau N°34 : Le degré de satisfaction de la formation au niveau de l'IAP.

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très satisfait	15	14,6	14,7
	Satisfait	44	42,7	43,1
	Peu satisfait	42	40,8	41,2
	Pas du tout satisfait	1	1,0	1,0
	Total	102	99,0	100,0
Manquante	Système manquant	1	1,0	
Total		103	100,0	

Source : Résultat d'enquête sur SPSS.

Les (59) stagiaires, soit (57,3%) expliquent d'être très satisfait et/ou satisfait de la formation professionnelle continue (FPC), et cela, parce que les (103) stagiaires ont été déviés en (03) groupe pour réaliser la formation professionnelle continue (FPC) au centre de formation (IAP). Et cela concerne le 3^{ème} groupe, qui a réalisé la formation au niveau de l'IAP, qu'à après la mise en situation professionnelle (MSP).

4.2.3. La réalisation des formations pendant le MSP des stagiaires.

Tableau N°35 : Suivi des formations pendant le MSP.

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	63	61,2	61,2	61,2
Valide Non	40	38,8	38,8	100,0
Total	103	100,0	100,0	

Source : Résultat d'enquête sur SPSS.

Nous constatons que (63) stagiaires confirme d'avoir suivi des formations pendant leur mise en situation professionnelles (MSP) soit (61,2%). L'évaluation des compétences du stagiaire, c'est fait par l'entretien technique, ce dernier est réalisé par le responsable hiérarchique auquel est rattaché le poste à pourvoir, il lui permet de vérifier les connaissances techniques du stagiaire par rapport à celles exigées par le poste de travail. Et cela se fait par la vérification de ces connaissances à partir d'essais professionnelles.

Tableau N°36 : Le nombre de formation suivi par les stagiaires durant leur MSP.

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Une fois	47	45,6	74,6
	Deux fois	14	13,6	22,2
	Plusieurs fois	2	1,9	3,2
	Total	63	61,2	100,0
Manquante	Système manquant	40	38,8	
Total		103	100,0	

Source : Résultat d'enquête sur SPSS.

Du point de vu du nombre de formation suivi par les stagiaires durant leur mise en situation professionnelle (MSP), notre échantillon est réparti de la manière suivante :

- (47) stagiaires soient (45,6%) des répondants a confirmé d'avoir suivi une formation durant leur MSP.
- (14) stagiaires soient (13,6%) des répondants ont confirmé d'avoir suivi deux formations durant leur MSP.

- (02) stagiaires soient (1,9%) des répondants ont confirmé d'avoir suivi plusieurs formations durant leur MSP.

Nous remarquons l'implication du département des ressources humaines (DRH) avec les responsables hiérarchiques (encadreurs) des stagiaires, pour analyser les écarts de compétences des stagiaires en situation d'action (MSP), pour mettre en relief des formations en tenant compte des objectifs de chaque besoin exprimé par l'encadreur.

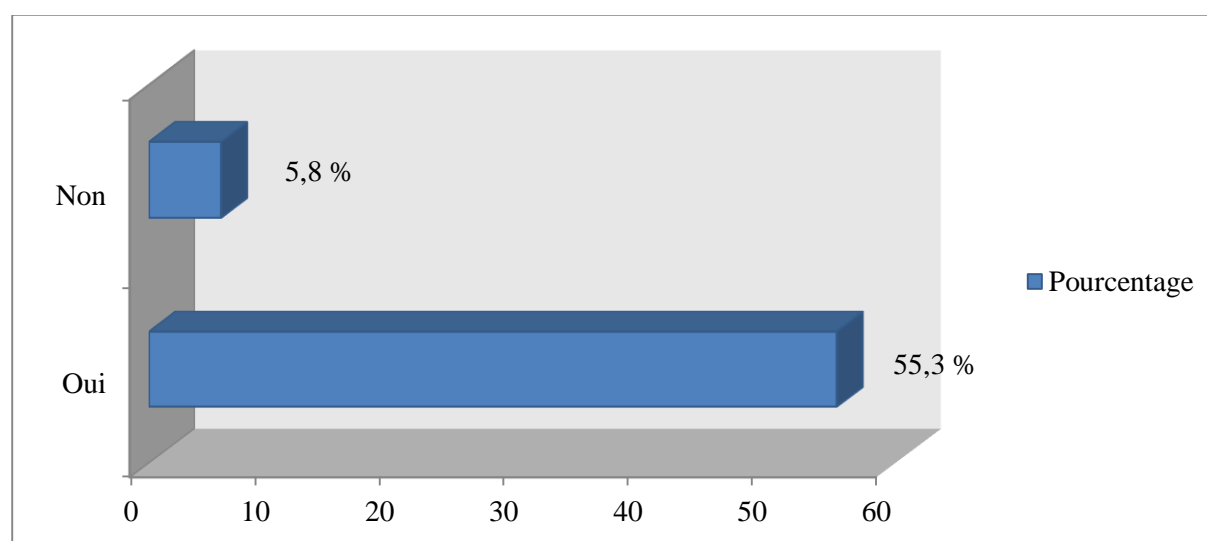
Tableau N°37 : La connaissance acquise par la formation/ l'accomplissement des tâches.

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Oui	57	55,3	90,5	90,5
Valide Non	6	5,8	9,5	100,0
Total	63	61,2	100,0	
Manquante Système manquant	40	38,8		
Total	103	100,0		

Source : Résultat d'enquête sur SPSS.

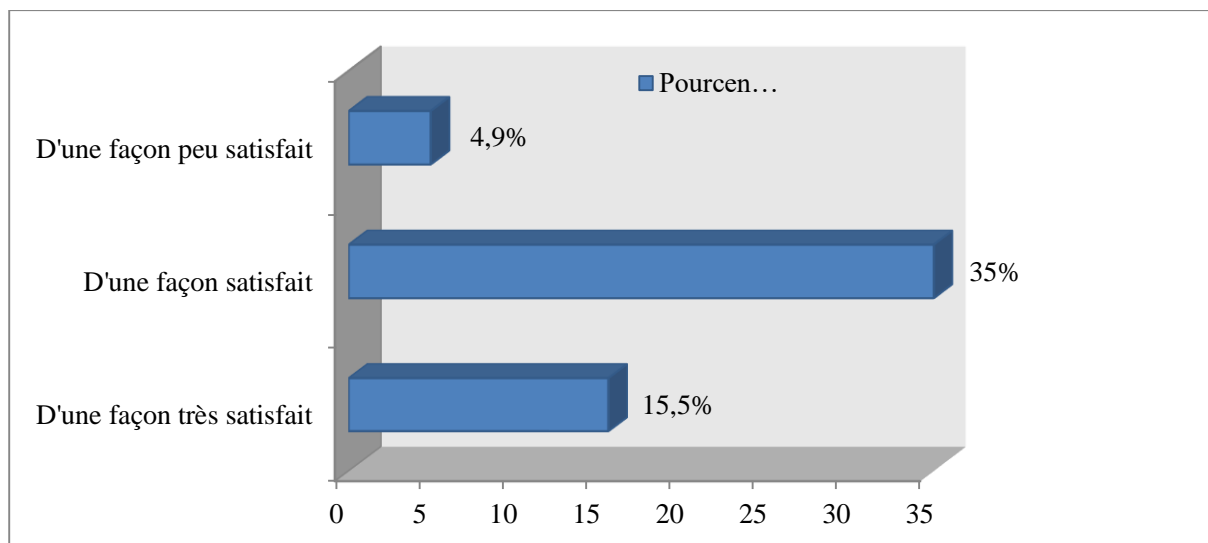
Nous constatons que (57) stagiaires d'un total de (63) ont confirmé d'avoir suivi des formations durant leur MSP, et que les connaissances acquises durant la formation, les ont aidés pour l'accomplissement des tâches pendant leur mise en situation professionnelle.

Graphe N°16 : La connaissance acquise par la formation/ l'accomplissement des tâches.



Source : Résultat d'enquête sur SPSS.

Grphe N°17 : La satisfaction de la formation des stagiaires durant le MSP.



Source : Résultat d'enquête sur SPSS.

Selon les résultats d'enquête sur SPSS, nous remarquerons que notre échantillon est réparti de la manière suivante :

- (16) stagiaires soient (15,5%), confirment que les connaissances acquises par les formations durant leurs MSP, les ont aidés dans l'accomplissement des tâches d'une façon très satisfaisante.
- (35) stagiaires soient (36%), confirment que les connaissances acquises par les formations durant leurs MSP, les ont aidés dans l'accomplissement des tâches d'une façon satisfaisante.
- (05) stagiaires soient (4,9%), confirment que les connaissances acquises par les formations durant leurs MSP, les ont aidés dans l'accomplissement des tâches d'une façon peu satisfaisante.

4.2.4. L'encadrement.

Tableau N°38 : L'encadrement des stagiaires pendant leur MSP.

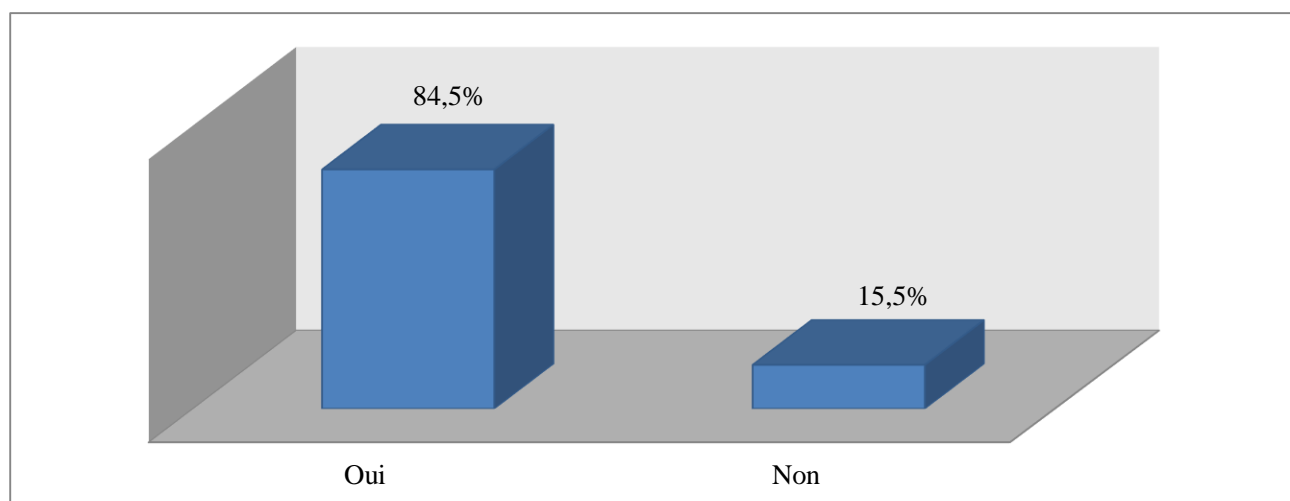
	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	87	84,5	84,5	84,5
Valide Non	16	15,5	15,5	100,0
Total	103	100,0	100,0	

Source : Résultat d'enquête sur SPSS.

Durant la mise en situation professionnelle (MSP), les stagiaires étaient encadrés par leurs supérieures hiérarchiques, pour accomplir les activités et réaliser leurs objectifs.

Les encadreurs avaient pour but d'expliquer et donner des descriptions sur les équipements stratégiques relatifs à leur activité (97) stagiaire, soit (94,2%), et accompagner les stagiaires durant leurs mises en situation professionnelle (MSP). Chaque stagiaire était encadré soit par son supérieurs hiérarchique (12) stagiaires, soit (11,7%), chef de service (59) stagiaires, soit (57,3%), chef d'équipe (52) stagiaires, soit (50,5%) et enfin, contremaître (57) stagiaires, soit (55,3%). Ces encadrements ont été réalisés et suivis dans les ateliers (56) stagiaires, soit (54,4%), sur site (86) stagiaires, soit (83,5%) et TP (18) stagiaires, soit (17,5%) et cela selon l'activité des stagiaires.

Graphe N°18 : L'encadrement des stagiaires pendant leur MSP.



Source : Résultat d'enquête sur SPSS.

4.2.5. Evaluation de la formation des 103 stagiaires durant leur (MSP).

A la fin de la formation au niveau de l'Institut Algérienne du Pétrole (IAP), les stagiaires avaient pour objectif de réaliser un rapport de fin de formation, pour mesurer le degré d'attente des objectifs inscrits du plan de formation, aussi bien sur l'aspect qualitatif que quantitatif et d'analyser les causes d'éventuels écarts. Nous allons donc analyser l'évaluation de la formation des (103) stagiaires en mise en situation professionnelle (MSP).

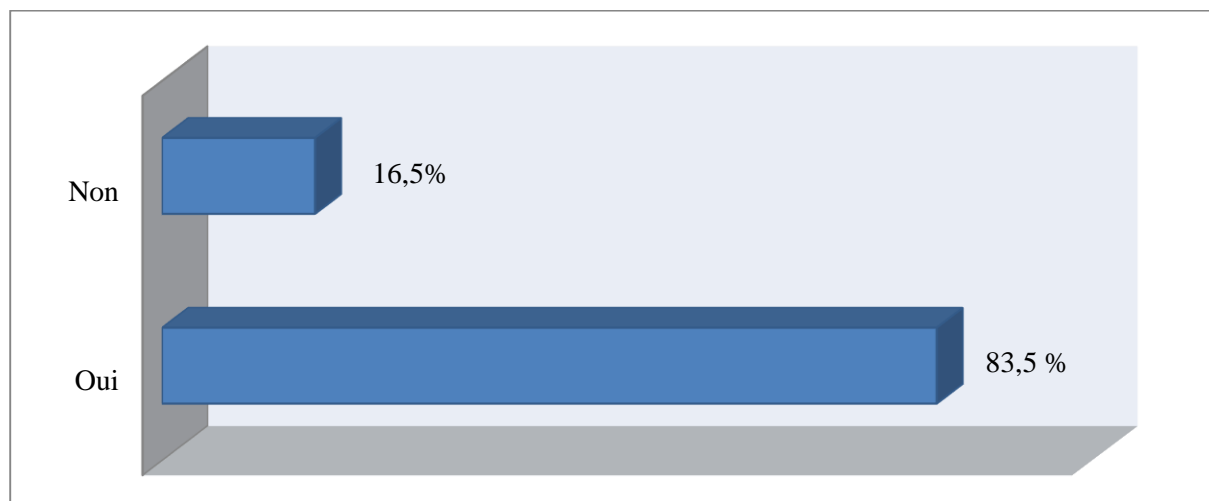
Tableau N°39 : Evaluation des stagiaires.

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	86	83,5	83,5	83,5
Valide Non	17	16,5	16,5	100,0
Total	103	100,0	100,0	

Source : Résultat d'enquête sur SPSS.

Pendant la formation en situation d'action, les stagiaires ont suivi une évaluation permanente (un contrôle continue des acquisitions), réaliser par le formateur lui-même, dont le but été de permettre au formateur de mieux régler la progression de la formation et d'éviter chez les stagiaires les comportements de bachotage qui apparaissent lorsque tout dépend d'un seul examen final.

Graphe N°19 : Evaluation des stagiaires.



Source : Résultat d'enquête sur SPSS.

Durant la période de mise en situation professionnelle (MSP), les (86) stagiaires, soit (83,5%) confirment avoir suivi des évaluations sur leur formation. Le suivi permanent est réalisé par un encadreur affecté à l'agent, ainsi que par l'encadrement opérationnel, selon une méthodologie proposée par la structure formation. Il a pour but de tracer un cadre de travail défini pour l'agent de façon à ce que cette période soit pour lui réellement formatrice et de permettre la mémorisation des aptitudes et/ou des lacunes enregistrées chez le stagiaire.

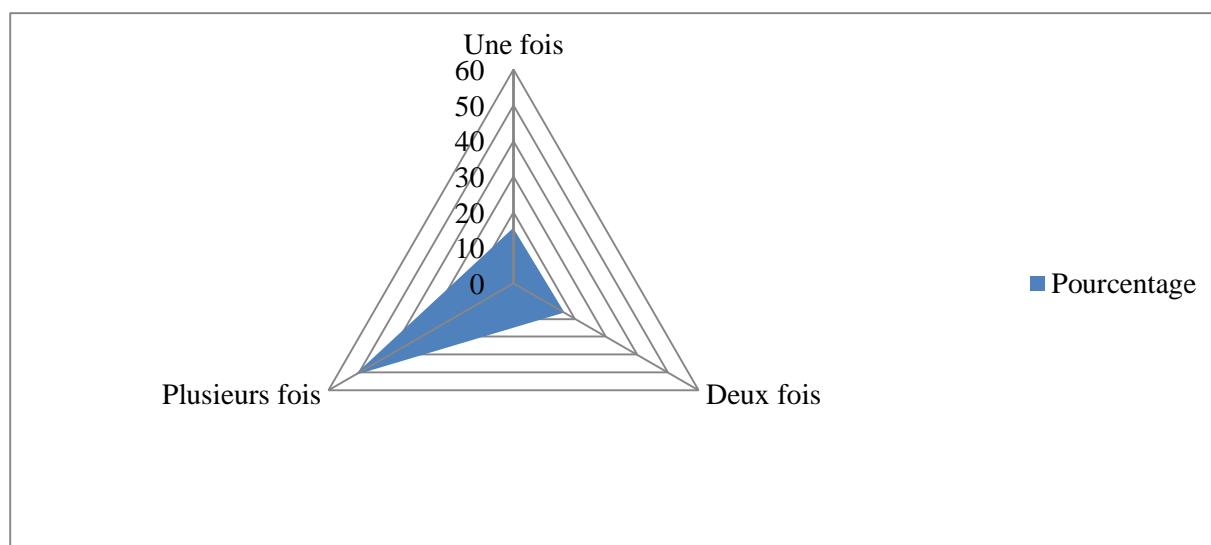
Tableau N°40 : Le nombre d'évaluation.

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Une fois	16	15,5	18,6	18,6
	Deux fois	17	16,5	19,8	38,4
	Plusieurs fois	53	51,5	61,6	100,0
	Total	86	83,5	100,0	
Manquante	Système manquant	17	16,5		
Total		103	100,0		

Source : Résultat d'enquête sur SPSS.

La majorité des stagiaires (53) stagiaires, soit (51,5%) ont suivi plusieurs fois des évaluations sur leur mise en situation professionnelle (MSP). Cette étape constitue deux types d'évaluation.

Graphe N°20 : Le nombre d'évaluation.



Source : Résultat d'enquête sur SPSS.

1. Evaluation à chaud de l'action de formation est une étape indispensable du processus de la formation les (103) stagiaires, soit (100%), ont été soumis à des évaluations après la formation soit au niveau du centre de formation (IAP) ou au niveau des salles de formation du complexe GL3Z.

Durant la mise en situation professionnelle (MSP) des stagiaires, leur responsable hiérarchique avait pour but d'évaluer les compétences des stagiaires par des comptes rendus (24) stagiaires, soit (23,3%) le confirme et (69) stagiaires, soit (67%) ont eu des entretiens avec leurs responsables.

Cette étape permet d'évaluer le degré de satisfaction des bénéficiaires quant à plusieurs volets, notamment les conditions d'organisation de la formation, le déroulement de la formation, et le contenu et ce dans la finalité de mettre en place des mesures correctives nécessaires soit en cours de la réalisation de la formation, ou afin d'améliorer le prochain plan de formation.

L'évaluation de fin de période de mise en situation (MSP) est portée par un jury de même composition que pour les tests de fin de stage. Elle consiste en un bilan général des compétences et comportement professionnelle de l'agent et a pour but de fournir des bases objectives à la confirmation des agents sur contrat de formation.

2. Evaluation à froid consiste à évaluer le développement des compétences des stagiaires sur l'atteinte des objectifs prévus par leur responsable hiérarchique de chaque structure concerné (maintenance, production et sécurité). Cette étape est en cours de réalisation par le service formation.

Synthèse

Le Complexe GL3Z - SONATRACH acquiert une portée stratégique par la formation professionnelle continue (FPC), et cette dernière se présente comme le moyen essentiel d'évolution de la ressource humaine et d'accroissement de la performance globale du groupe, elle permet de développer les compétences et anticiper les évolutions en contribuant au développement du professionnalisme et adaptation au contexte.

Le Complexe GL3Z s'engage, pour l'atteinte de ses objectifs stratégiques et opérationnels une formation de pré-recrutement des (103) stagiaires recrutés par le concours de l'Institut Algérienne du Pétrole (IAP), pour permettre à tout stagiaires de suivre des formations nécessaires à l'atteinte des objectifs de performance individuels et collectifs, et développer des compétences en situation professionnelle (MSP).

Nous venons de constater que l'ingénierie de formation au niveau du Complexe GL3Z – SONATRACH obéit à une méthodologie rigoureuse pour garantir le succès de ses objectifs. Il faut en effet, considérer toute la construction de cette action à la fois dans les objectifs globaux et individuels.

La construction d'une ingénierie de formation adaptée à l'exigence et au besoin de l'entreprise, représente un outil stratégique dans le développement des compétences des (103) stagiaires. La formation pré-recrutement a su satisfaire à un certain degré entre les stagiaires formés d'un côté et les responsables hiérarchiques d'un autre côté, mais il faut prendre en considération les points à améliorer dans les modules enseignés au niveau de L'Institut Algérienne du Pétrole (IAP), le programme et les objectifs de la formation répondaient assez peu aux attentes des (59) stagiaires soit (57,8%), malgré l'adaptation du contenu de la formation aux attentes des stagiaires recueillies avant la formation, et le manque de connaissances de ses formateurs vis-à-vis de la technologie récente du Complexe GL3Z.

En complétant systématiquement la formation théorique au niveau de l'institut Algérienne du Pétrole (IAP) par une période de mise en situation professionnelle (MSP), bien organisées, avec des objectifs d'application définis, mais nous avons remarqué que les (42) stagiaires, soit (40,8%) expliquent d'être peu satisfait de la formation au niveau du centre de formation (IAP), car la formation n'est réalisée qu'après leur mise en situation professionnelle (MSP).

Nous constatons, donc, que notre **hypothèse** : La formation pré-recrutement est un moyen permettant de construire et de développer les compétences des stagiaires, par une ingénierie de formation adaptée aux objectifs de l'entreprise, et que l'ingénierie dans le champ de la formation, est une action coordonnée entre différents sujets compétents dans leurs domaines, pour permettre le bon fonctionnement de la formation et surtout pour atteindre les objectifs de cette dernière.

LES PRECONISATIONS STRATEGIQUES

Notre recherche a abouti à des préconisations qui ont pour but de proposer des pistes d'action en vue de construire une ingénierie de formation pré-recrutement adaptée aux (103) stagiaires du Complexe GL3Z - SONATRACH.

Les préconisations sont élaborées en fonction des résultats fournis lors de l'enquête par un questionnaire sur la construction et le développement des compétences des (103) stagiaires, qu'ils représentent des concepts transversaux à la question de l'ingénierie de formation, qui est placée au cœur du système stratégique de l'entreprise. De ce fait, le développement des compétences reste un enjeu important pour les entreprises, et développer la compétence en construisant une ingénierie de formation adaptée à la stratégie de l'entreprise reste le meilleur moyen de pérenniser l'action de développement des compétences.

En vue de notre étude nous proposerons donc deux préconisations en lien avec le concept de compétence des (103) stagiaires, et deux autres sur la démarche d'ingénierie de formation adaptée aux stagiaires pour le développement de leur compétence.

Aussi, nous ajouterons par rapport à ces préconisations présentées à la fin de notre travail de recherche, un tableau récapitulatif sur la démarche d'ingénierie de formations, outils et méthodes à utiliser pour un meilleur développement des compétences, qui vient en complément des préconisations effectuées.

Afin de pouvoir rendre la formation plus bénéfique et performante on propose :

1.1.Préconisation N°01 : Mise en place d'atelier d'analyse de mise en situation professionnelle (MSP).

Afin de mettre en œuvre cette préconisation, nous proposons la mise en place d'atelier d'analyse de pratique au sein du Complexe GL3Z – SONATRACH, en s'appuyant sur les pratiques professionnelles des chefs de section et des chefs de service expérimentés, et sur leurs propres pratiques, les stagiaires peuvent bénéficier d'un véritable échange des compétences. Cet atelier pourrait être organisé une fois par mois au niveau du complexe, et réalisé par un des responsables. Les responsables des ressources humaines peuvent aussi solliciter les formateurs de l'IAP pour intervenir et faire la relation entre la pratique et la théorie enseignée au sein du centre de formation.

Afin de développer cet atelier, un référentiel de mise en situation professionnelle (MSP) est nécessaire, son objectif est de développer la capacité des (103) stagiaires à prendre du recul pour analyser leur pratique et transformer la situation en un réel apport expérimentiel qui représente un fondement des développements de la compétence.

Le référentiel de mise en situation professionnelle (MSP), est définis sous la forme d'un document écrit, cet outil pourrait permettre aux stagiaires et aux tuteurs de partager des compétences et des pratiques en faisant des temps d'analyse du référentiel et ce document pourrait être utilisé comme un support pour les ateliers d'analyse de mise en situation professionnelle (MSP). Ce référentiel pourrait permettre à tout stagiaire de décrire sa pratique et de faire un bilan sur sa propre expérience terrain.

1.2.Préconisation N°02 : Mettre à jours les modules au sein de l'IAP.

L'objectif principal de la formation pré-recrutement est de répondre aux besoins du secteur industriel par la formation des techniciens supérieurs (TS) et ingénieurs (ING) de haut niveau et qu'ils seront rapidement opérationnels. La formation pré-recrutement (période théorique) s'étale sur une période de quatre (04) mois avec un volume horaire total de (480) heures, équivalant à (16) semaines de cours en salle à raison de (30) heures/semaines.

Les responsables des ressources humaines (RRH) explicitent les problèmes rencontrés lors de la mise en place d'une ingénierie de formation, plus précisément dans les modules enseignés au niveau de L'Institut Algérienne du Pétrole (IAP), le programme et les objectifs de la formation théorique répondaient assez peu aux attentes des (59) stagiaires soit (57,8%), malgré l'adaptation du contenu de la formation aux attentes des stagiaires recueillies durant la phase d'analyse des besoins.

Le programme de formation pré-recrutement présente deux caractéristiques importantes, d'une part, l'insertion des savoirs (connaissances du domaine, réglementation, procédures,...) dans une vision de développement de compétence et l'introduction de compétence transversale.

A cet égard, les responsables des ressources humaines (RRH) du complexe GL3Z doivent, premièrement, construire une ingénierie formation adaptée aux besoins des stagiaires pour leur formation pré-recrutement, et établir un planning de suivi régulier du déroulement du programme de formation au sein de l'Institut Algérienne du Pétrole (IAP). Deuxièmement, réduire le temps des modules auxiliaires et/ou inutiles pour se concentrer dans les modules importants pour le domaine ou le stagiaire est affecté. Troisièmes, le manque de connaissance des formateurs, vis-à-vis, la technologie récente du Complexe GL3Z – SONATRACH, cite les responsables des ressources humaines (RRH) d'élaborer des séances de sensibilisation ou de formation pour les formateurs de l'Institut Algérienne du Pétrole (IAP) sur le dispositif de production du méga train GNL. La compétence ne se limite pas aux compétences dont les responsables des ressources humaines (RRH) veulent favoriser, mais elle renvoie aux compétences professionnelles des formateurs eux-mêmes.

1.3.Préconisation N°03 : Mise en place d'une ingénierie de formation adaptée au développement des compétences.

Cette préconisation permet aux responsables des ressources humaines du complexe GL3Z - SONATRACH d'avoir un suivi permanent et un accompagnement pour la construction d'une ingénierie de formation adaptée à son statut. Autrement dit, il s'agit d'étudier avec précaution les besoins du complexe en matière d'ingénierie. Comme le précise Thierry Ardouin (2005), il s'agit de mettre en œuvre une méthodologie, en établissant un diagnostic, une définition des objectifs, puis la construction du plan de formation en fonction des moyens matériels et financiers.

Afin de mettre en place une ingénierie adaptée, nous proposons un référentiel de formation au sein du complexe GL3Z, qui pourrait être l'interlocuteur entre les stagiaires, les responsables hiérarchiques et les formateurs du centre de formation l'IAP. Cet outil permet également de préparer la construction du plan de formation.

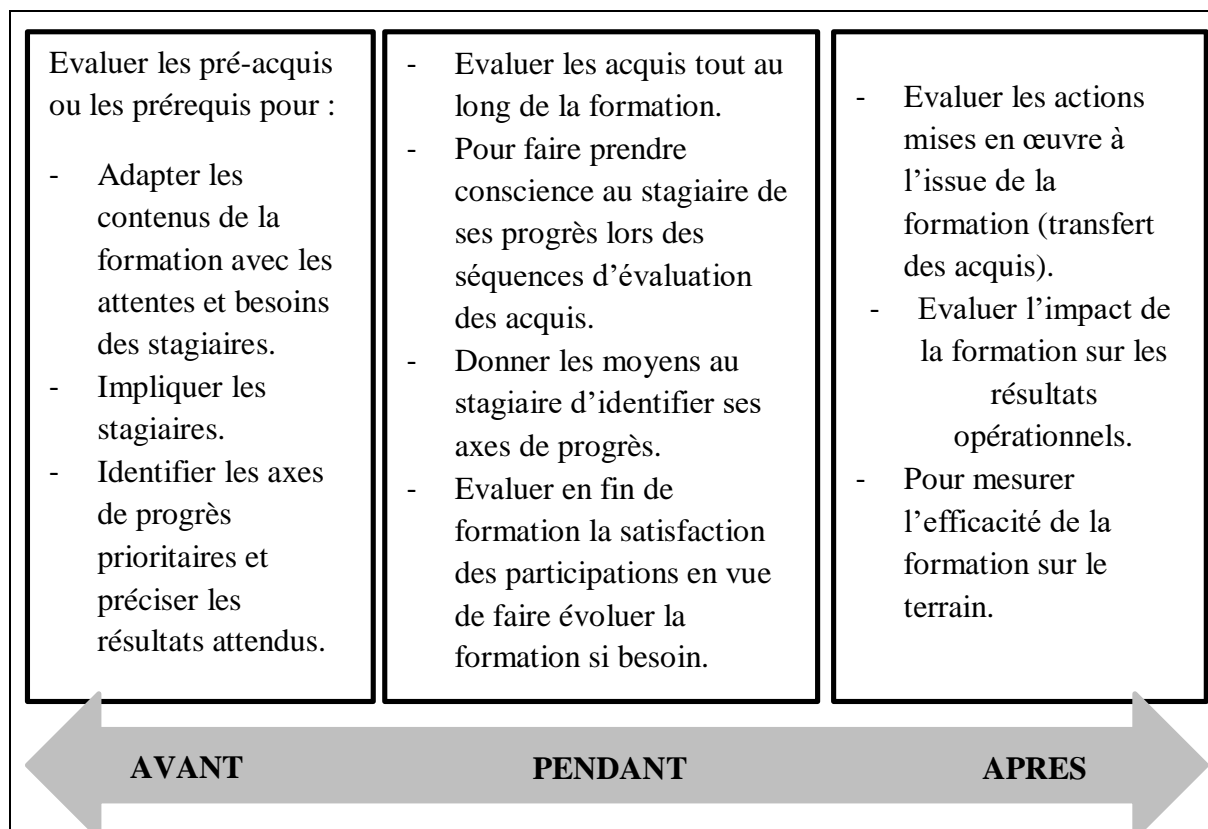
1.4.Préconisation N°04 : Evaluer et favoriser le transfert des acquis.

Le formateur et les responsables des ressources humaines sont confrontés à la question de l'évaluation. Mais cette évaluation peut prendre de multiples formes, poursuivent de multiples objectifs, et il est essentiel de savoir ce dont on parle lorsque l'on aborde le sujet de l'évaluation.

Evaluer et favoriser le transfert des acquis en situation de travail c'est la préoccupation principale des responsables des ressources humaines du complexe GL3Z – SONATRACH, car la formation vis la mise en application des acquis. Les différents outils (les 05 niveaux

d'évaluation, le tour de table final, le questionnaire d'évaluation à chaud, le support d'évaluation à froid, ...) peuvent être utilisés pour assurer le suivi du transfert des acquis comme suite :

Figure N°27 : Evaluer et favoriser le transfert des acquis.



Source : (Cauden & Cuisiniez, 2009, p. 167).

CONCLUSION GENERALE

La gestion des ressources humaines (GRH) constitue une fonction importante et une préoccupation permanente pour le groupe SONATRACH, elle a pour objet d'utiliser au maximum les capacités des ressources humaines (RH) pour des activités d'ordre opérationnel ou encore de mobilisation.

Le rôle de la gestion des ressources humaines (GRH) n'est plus seulement d'assurer une adaptation des compétences des employés ou de définir une stratégie à court et à moyen terme entre besoins et ressources disponibles en compétence, mais elle consiste à mettre en place des pratiques visant d'assurer l'acquisition, l'accumulation et la protection du portefeuille des compétences des employés, en tant que source motrice d'innovation et de renouvellement stratégique (El Akremi & Saad, 2004; Davister, 2010).

Il y a moins d'une année, les complexes du groupe SONATRACH se sont dotés d'une nouvelle organisation, avec le top management via la création d'un avantage concurrentiel durable, fondé sur les compétences. Conformément aux orientations des responsables du groupe SONATRACH relatives aux règles de gouvernance et aux pratiques professionnelles, notamment, celles liées à la gestion des ressources humaines (GRH) au sein du groupe, une formation pré-recrutement des (82) techniciens supérieurs spécialisés et des (21) ingénieurs en vue d'un recrutement au niveau du complexe GL3Z, pour répondre aux besoins du secteur industriel par cette formation de haut niveau rapidement opérationnel.

Notre objectif dans le cadre de ce travail de recherche était d'essayer de répondre à la question, ***quelle est la démarche d'ingénierie de formation adéquate, à mettre en place pour développer les compétences des stagiaires dans d'une approche praxéologique ? Enquête menée auprès des (103) stagiaires du complexe GL3Z - SONATRACH.***

L'analyse effectuée propose de resituer les résultats de l'étude terrain dans le cadre théorique de l'agir compétent en relation avec la problématique du présent travail.

Trois catégories générales de la compétence dans la méthodologie de recherche ont été dégagées : construire la situation et s'y positionner, transformer avantageusement la situation, prendre un recul réflexif à l'égard de la situation. Les deux premières fonctions correspondent initialement à la « réflexion en action » et la dernière à la « réflexion sur l'action ».

L'approche par la compétence et l'ingénierie de formation ont fourni le cadre conceptuel de notre travail et des outils de recherches applicables à des situations de formation des (103)

stagiaires, d'une part en nous intéressant au cheminement formatif des (82) techniciens supérieurs (TS) et des (21) ingénieurs (ING) des structures maintenance, production et sécurité selon l'épistémologie praxéologique, l'action précède le savoir, et d'autre part en mettant en évidence les relations entre les composantes du dispositif de formation, compétence, mobilisation des ressources et réflexivité menée sur les stagiaires en formation de pré-recrutement au niveau de l'Institut Algérienne du Pétrole (IAP).

La recherche s'est focalisée sur les éléments reliant l'approche praxéologique des compétences et le développement de compétences, au sein d'un segment d'un dispositif de formation. Bien que non représentatifs du dispositif dans son entier, les résultats de la recherche ont dégagé un certain nombre d'indices exploitables à notre sens par les propositions d'amélioration émises sous forme de préconisations.

En parallèle, la recherche a ainsi eu l'avantage d'approcher une question théorique en se fondant sur les résultats d'une enquête de terrain sur la question d'ingénierie de formation par un travail en complément (sur la compétence) qui a été fait pour comprendre qu'il ne peut avoir développement des compétences sans une mise en place d'une action coordonnée d'ingénierie de formation.

Concernant cette dernière, se dégagent des catégories plus complexes qui concernent le développement d'une ingénierie de formation, une ingénierie des compétences et une ingénierie organisationnelle. En effet, l'ingénierie de formation et financière, regroupent des sous-ensembles qui doivent être opérationnels pour permettre une construction d'un plan de formation efficace.

Nous avons constaté qu'au niveau de la démarche d'ingénierie de formation, le complexe GL3Z – SONATRACH est massivement impliqué dans l'action de formation pré-recrutement des (103) stagiaires. Le complexe s'est investi dans cette formation un totale de 51 229 Hommes/jours de formation, soit un budget de (136 248,31 MDA) dans une durée de (24) mois. Notamment dans ces trois dernières années, le budget de réalisation de la formation a dépassé celui du budget prévisionnel, consacrée par le complexe. Malgré l'investissement dans la formation pré-recrutement des (103) stagiaires, les responsables des ressources humaines explicitent les problèmes rencontrés lors de la mise en place d'une ingénierie de formation, plus précisément dans les modules enseignés au niveau de L'Institut Algérienne du Pétrole (IAP), le programme et les objectifs de la formation répondaient assez peu aux attentes des (59) stagiaires soit (57,8%), malgré l'adaptation du contenu de la formation aux attentes des

stagiaires recueillies avant la formation, et le manque de connaissance de ses formateurs vis-à-vis de la technologie récente du Complexe GL3Z. Parmi ces solutions, elles préconisent certaines méthodes de formation (coaching, formation complémentaire, travail en groupe, simulation,...) et dans le cadre de l'amélioration continue des actions de formation, l'Institut Algérien du Pétrole (IAP) et la société Honeywell process solutions ont procédé le 02 octobre 2018, à la signature d'un contrat portant formation et certification de 12 formateurs de l'IAP et de différentes Activités de SONATRACH, telles que les opérations, l'exploitation et la Maintenance.

Enfin, Ce travail de recherche nous a amené à réfléchir sur la formation pré-recrutement des (103) stagiaires techniciens supérieurs et ingénieurs, et de mener une revue de littérature par rapport aux concepts de compétence, organisationnelle, et d'ingénierie de développement des compétences. Or, dans ces trois dernières années, la taxe légale à la formation correspond à (12,64%) en 2015, (7,45%) en 2016 et (7,14%) en 2017 de la masse salariale annuelle aux actions de formation professionnelle continue (FPC), à cet effet nos hypothèses sont confirmées.

Une simple comparaison, nous permet de constater que les responsables des ressources humaines du complexe GL3Z – SONATRACH développent une logique d'investissement dans la formation pré-recrutement, avec une stratégie qui ne se limite pas à des actions de formation et à l'élaboration d'un budget annuel de dépenses, et l'exécution des obligations légale, mais que la formation est un outil stratégique pour le complexe GL3Z, qui permet d'accroître le niveau de compétences, de connaissances de ses stagiaires, et la productivité du complexe est également pour les stagiaires un moyen d'évoluer professionnellement.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	01
INTRODUCTION	02
CHAPITRE II : LA FORMATION UN ENJEU STRATEGIQUE POUR L'ENTREPRISE	09
SECTION I : LES ENJEUX DE LA FONCTION DES RESSOURCES HUMAINES ...	11
1.1. Historique de la fonction ressource humaine et son évolution	11
1.1.1. La première période : Un rôle essentiellement administratif	11
1.1.2. La deuxième période : Préoccupation sociales et professionnalisation de la fonction ...	12
1.1.3. La troisième période : Les ressources humaines vers une dimension stratégiques	13
1.2. L'approche contingente de la gestion des ressources humaines	15
1.3. Les activités de base de la gestion des ressources humaines	17
1.3.1. La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC)	17
1.3.2. Recrutement	17
1.3.3. La rémunération	17
1.3.4. La gestion des carrières	18
1.3.5. Formation	18
1.3.6. L'évaluation	18
1.4. Les enjeux de la fonction des ressources humaines.....	19
1.4.1. Les enjeux organisationnels	19
1.4.1.1. De nouveau rôle et des acteurs émergents RH	19
1.4.1.2. Le partage de la fonction des ressources humaines	20
1.4.2. Les nouveaux enjeux de la fonction ressource humaine	21
1.4.2.1. Les attentes des clients de la gestion des ressources humaines	21
1.4.2.2. Adopter un marketing ressources humaines	21
1.4.2.3. Utiliser les nouvelles technologies de l'information et de la communication NTIC	21
1.4.2.4. Le DRH : Un directeur des responsabilités sociales de l'entreprise	22
1.4.2.5. management ressources humaines par qualité	22
1.4.2.6. Le rôle stratégique de la gestion des ressources humaines	24

SECTION II : QUAND LA FORMATION DEVIENT UN ENJEU STRATEGIQUE POUR L'ENTREPRISE ?	25
2.1.L'état de l'art sur la formation professionnelle continue (FPC)	25
2.1.1.Cadre conceptuel de la formation professionnelle continue (FPC)	25
2.1.2.Les objectifs de la formation professionnelle continue (FPC)	28
2.1.3.Les actions de la formation professionnelle continue (FPC)	30
2.1.4.Les différents types de la formation professionnelle continue (FPC)	31
2.1.5.Finalité de la formation professionnelle continue (FPC)	33
2.2.La formation, enjeu stratégique de l'entreprise	34
2.2.1.Le système de formation professionnelle continue dans l'entreprise	34
2.2.2.L'approche stratégique de la formation	37
2.2.3.Position et enjeu de la formation professionnelle continue (FPC)	40
2.2.4.La formation efficace	42
2.3.La politique de la formation professionnelle continue (FPC)	43
2.3.1.Les politiques des ressources humaines (RH)	43
2.3.2.Définition de la politique de formation	44
2.3.3.Les périodes d'une politique de formation	46
2.3.4.Les techniques de développement des compétences	47
2.3.5.Les objectifs de la politique de formation	50
2.3.6.Les composants d'une politique de formation	51
2.3.6.1.Les composants liés aux acteurs	51
2.3.6.2.Les composantes liées aux autres politiques	52
2.3.6.3.Les composantes liées valeurs de la culture de l'entreprise	52
2.4.La formation au regard de la loi	53
2.4.1.L'évolution du droit des relations de travail en Algérie	53
2.4.1.1.Période avant 1962	53
2.4.1.2.De 1962 à 1971	53
2.4.1.3.De 1972 à 1977	54
2.4.1.4.De 1978 à 1989	54
2.4.2.La réforme du droit des relations de travail à partir de 1990	54
2.4.3.Cadre juridique de la formation professionnelle continue (FPC)	55
2.4.3.1.Dispositif de la loi 90/11 du 21 avril 1990 relative aux relations de travail	56
2.4.3.2.Dispositif de la loi 97/02 décembre 1997 portant loi de finance 1998	57
2.4.3.3.Dispositif de la loi de finance 1998 furent suivies de dispositif de collecte de la taxe	58

2.4.3.4.Loi N°98-08 du 05 aout 1998 portant loi de finance complémentaire pour 1998, portant sur la création du FNAC	58
2.4.3.5.Dispositif de la loi 06/24 du 26 décembre 2006 portant loi de finance 2007	59

SECTION III : LA FORMATION UN ENJEU STRATEGIQUE POUR L'ENTREPRISE - ETAT DES LIEU AU SEIN DU COMPLEXE GL3Z-SONATRACH.....60

3.1.Présentation du Complexe GL3Z – SONATRACH	60
3.1.1.La stratégie et activité de l'entreprise SONATRACH	60
3.1.2.Présentation du Complexe GL3Z	61
3.1.3.La gestion des ressources humaines du Complexe GL3Z.....	62
3.1.4. Les missions générale du département ressources humaines (DRH).....	62
3.2. Quand la formation devient un enjeu stratégique pour l'entreprise	63
3.2.1.Les finalités et des principes de la formation	63
3.2.2.La formation est un investissement pour le groupe Sonatrach	63
3.2.3.La formation dans la continuité et la pérennité	64
3.2.4.La formation, une fonction partagée	64
3.3.La mise en œuvre de la politique	64
3.4.Les différents types de formation	66
3.4.1.Formation avant le recrutement	66
3.4.2.Formation induction ou mise en situation professionnelle	66
3.4.3.Formation perfectionnement	66
3.4.4.Alphabétisation et apprentissage de langues	66
3.4.5.Recyclage professionnelle de plusieurs semaines	66
3.4.6.Formation fournisseur	67
3.4.7.Formation de formateur	67
3.5.La durée de la formation	67
3.5.1.Les formations courtes durées	67
3.5.2.Les formations longues durées	68
3.6.Lieux de formation	69
3.6.1.Centre de formation de l'entreprise	69
3.5.2.An Algérie : centre inter entreprise, organisme	69
3.5.3.A l'étranger	69

SECTION IV : METHODOLOGIE ET DISCUSSIONS DES RESULTATS.....70

4.1.Méthodologie de recherche	70
4.1.1.Collecte des données	70
4.1.2.L'exploitation des bilans annuels (2015, 2016 et 2017)	70
4.1.3.Identification de l'échantillons	71
4.2.Résultats et discussions du Bilan annuel des trois dernières années (2015, 2016 et 2017) ..	72
4.2.1.Indicateur descriptifs de formation professionnelle continue	72
4.2.1.1.Répartition par catégorie socio-professionnelle	72
4.2.1.2.Répartition par organisme de formation	73
4.2.1.3.Répartition par structure	74
4.2.2.Indicateurs d'efficacité et d'efficacités de la formation du complexe GL3Z	75
4.2.2.1.Bilan de réalisation du nombre de formation homme/jour des trois dernières années ..	77
4.2.2.2.Bilan de réalisation budget des trois dernières années	77
4.2.3.Indicateurs d'efficacité et d'efficacités de la formation des (103) stagiaires	78
Synthèse	80

CHAPITRE II : LA COMPETENCE AU CŒUR DE DEVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES81

SECTION I : L'ANTICIPATION DANS LA GESTION DES RESSOURCES HUMAINES (GRH).	83
1.1.L'évolution de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences	83
1.1.1.Première période : Avant les années 1975	83
1.1.2.Deuxième période : Durant les années 1980.....	83
1.1.3.Troisième période : Durant les années 1990 jusqu'aujourd'hui	83
1.2.1Les enjeux de la GPEC	85
1.2.1.1.Des enjeux pour l'entreprise	86
1.2.1.2.Des enjeux pour le salarié	86
1.2.1.3.Des enjeux mixtes	86
1.3.Les fondements de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences	87
1.3.1. L'approche méthodologie de la GPEC	88
1.3.1.1.Première étape : analyse de l'effectif de l'entreprise	88
1.3.1.2.Deuxième étape : analyse des besoins futurs en compétence	88
1.3.1.3.Troisième étape : la gestion de l'emploi dans l'entreprise	88

1.3.2.Les principales utilisations de la GPEC	89
1.3.3.Les quatre points de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC)	89
1.3.4.Les outils de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences	90

SECTION II : LA COMPÉTENCE : UN CONCEPT EN PERPETUEL

MOUVEMENT	91
2.1.Brève historique sur la notion de compétence	91
2.2.La compétence une notion complexe aux contours flous	92
2.2.1.La notion de la compétence aux contours flous	92
2.2.2.La compétence selon LE BOTERF	94
2.2.3.La compétence selon ZARIFIAN	95
2.3.Les enjeux de la compétence	96
2.4.De quel concept de compétence les entreprises ont-elles besoins ?	97
2.4.1.« être compétent » : le curseur d'une définition	98
2.4.2.Action compétence : agir avec compétence	100
2.4.3.Logique compétence	102
2.5.L'émergence du modelé la compétence selon ZARIFIAN	103
2.6.De la qualification à la compétence : de la réalité au concept	105
2.7.Une double dimension des compétences individuelle et collective	108
2.7.1.La compétence individuelle	108
2.7.2.La compétence collective	109
2.8.La notion de compétence comme toile de fond à notre réflexion	109
2.8.1.La compétence comme outil praxéologie	109
2.8.2.La réflexivité, une dimension de la compétence	111
2.8.3.La compétence au carrefour de trois invariants	113
2.8.3.1.La situation	114
2.8.3.2.Les ressources	114
2.8.3.3.L'action	115

SECTION III : LA COMPETENCE AU CŒUR DE DEVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES - ETAT DES LIEUX AU SEIN DU COMPLEXE GL3Z SONATRACH. 116

3.1.La finalité de la gestion de carrière au sein du Complexe GL3Z 116

3.2.Contenu du module gestion des carrières 117

3.2.1.Recueil des informations nécessaires à l'exercice de la formation 117

3.2.2.Etablissement des plans normatifs de mouvements 117

3.2.3.Réalisation des mouvements 117

3.2.4.Suivi des mouvements et analyse des écarts 118

3.3.La sélection des (103) stagiaires du complexe GL3Z 119

3.4.Principaux choix de méthode en matière d'apprentissage et d'évaluation 119

3.5.Evaluation et appréciation des technicien supérieur (TS) et ingénieurs (ING) 121

SECTION IV : METHODOLOGIE ET DISCUSSIONS DES RESULTATS..... 122

4.1.La méthodologie de recherche 122

4.1.1.Distribution du questionnaire et collecte de données 122

4.1.2.Contenu du questionnaire 124

4.1.3.Identification de l'échenillons 125

4.2.Résultats et discussion 127

4.2.1.Catégorie N°01 : Construire la situation et s'y positionner 127

4.2.1.1.Critère n°01 : Sens attribué à l'activité avant la réalisation 127

4.2.1.2.Critère n°02 : But et intention dans la situation 130

4.2.1.3.Critère n°03 : Préparation avant de l'activité 130

4.2.1.4.Critère n°04 : Préparation / Stratégies mises en œuvre avant la situation 132

4.2.2.Catégorie N°02 : Transformer la situation 133

4.2.2.1.Critère n°01 : Utilisation de ressources internes 133

4.2.2.2.Critère n°02 : Utilisation de ressources externes 134

4.2.2.3.Critère n°03 : Utilisation de ressources humaines 136

4.2.2.4.Critère n°04 : Procédure / Stratégie dans la mobilisation des ressources 137

4.2.3. Catégorie N°03 : Prendre un recul réflexif vis-à-vis de la situation 138

4.2.3.1.Critère n°01 : Prendre un recul réflexif dans le cadre de la formation..... 138

Synthèse 141

CHAPITRE III : L'INGENIERIE DE LA FORMATION, METHODES ET OUTILS 143

SECTION I : L'INGENIERIE DE FORMATION CARREFOUR DE PLUSIEURS LOGIQUES..... 145

1.1.L'ingénierie dans le champ de la formation 145

1.1.1.Ingénierie : un bassin sémantique complexe 145

1.1.2.Définition de l'ingénierie de formation 147

1.2.L'émergence de la relation d'ingénierie de formation 150

1.2.1La gestion effervescente des années 70..... 150

1.2.2.L'ingénierie des consultants des années 80 151

1.2.3.L'ingénierie des formateurs des années 90 151

1.2.4.L'ingénierie des spécialistes des années 2000 152

1.3.Les quatre niveaux de l'ingénierie de formation 153

1.3.1.L'ingénierie de compétence 153

1.3.2.L'ingénierie pédagogique 157

1.3.3.L'ingénierie de formation 158

1.3.4.L'ingénierie didactique 159

1.4.La relation entre la GRH et l'ingénierie de la formation 159

1.5.Définition de la démarche d'ingénierie de la formation 160

SECTION II : LA DEMARCHE D'INGENIERIE DE FORMATION..... 164

2.1.L'analyse des besoins en formation 164

2.1.1.Qu'est-ce que l'analyse des besoins 164

2.1.2.Les différents types de besoins de formation 167

2.1.3.Les outils d'analyse des besoins en formation 168

2.2.L'élaboration d'un plan de formation 169

2.2.1.Définition du plan de formation 169

2.2.2.Les étapes d'un plan de formation 170

2.3.La réalisation de l'action de formation 172

2.3.1.Définition du concept 172

2.3.2.Le processus de la formation 173

2.4.Le suivi et évaluation de la formation 174

2.4.1.Définition 174

2.4.2.Les types d'évaluation 175

2.4.3.Les étapes de suivi et évaluation	175
SECTION III : LA DEMARCHE D'INGENIERIE DE FORMATION - ETAT DES LIEUX AU SEIN DU COMPLEXE GL3Z -SONATARCH.	178
3.1.Finalité et domaine de la formation dans l'entreprise	178
3.1.1.La formation professionnelle	178
3.1.1.1.La formation professionnelle du personnel des ingénieurs et des techniciens supérieurs	178
3.1.1.2.La formation professionnelle des cadres	178
3.1.2.Formation culturelle, politique et sociale	179
3.1.3.Accueil des stagiaires extérieurs	179
3.2.L'ingénierie de formation professionnelle du personnel des techniciens supérieurs et des ingénieurs	179
3.2.1.Identification des besoins	179
3.2.2.Elaboration des matrices des programmes	180
3.2.3.Evaluation des ressources disponibles	180
3.2.4.Etablissement des plans de formation	180
3.2.5.Mise en œuvre des ressources	180
3.2.6.Réalisation des actions	181
3.2.7.Suivi de gestion et évaluation des actions de formation	184
SECTION IV : METHODOLOGIE ET DISCUSSION DES RESULTATS	187
4.1.Méthodologie de recherche	187
4.1.1.Distribution du questionnaire et collecte des données	187
4.1.2.Contenu du questionnaire	187
4.1.3.Identification de l'échantillon	187
4.2.Résultats et discussions des résultats	188
4.2.1.Le recensement des besoins	188
4.2.2.La réalisation de la formation des stagiaires au niveau de l'IAP	190
4.2.3.La réalisation des formations pendant le MSP des stagiaires	191
4.2.4.L'encadrement	194
4.2.5.Evaluation de la formation sur les 103 stagiaires	195
Synthèse	198
LES PRECONISATIONS STRATEGIQUES	200
CONCLUSION	204
TABLE DES MATIERES	207

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	216
GLOSSAIRES DES ACRONYMES	231
LISTE DES TABLEAUX	233
LISTE DES FIGURES	235
LISTE DES GRAPHES	236
ANNEXES	237

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Added, E., Dartiguepeyrou, C., Raffard, W., & Saloff Coste, M. (2007). *Le DRH du 3e millénaire*. Paris: édition village mondial.

Ait Razouk, A. (2007). *Gestion stratégique des ressources humaines recherche théorique et empirique sur la durabilité de la relation entre stratégie RH et performance*. France: Université de Nancy.

Allouche-Benayoun, J., & Parit, M. (2006). Fonction formateur. *Encyclopédie des ressources humaines*, 537-544.

Amari, S., & Mokhifi, A. (2017, 12). La construction des compétences organisationnelles entre logique interne et logique externe. *Journal of Financial, Accounting and Managerial Studies*, pp. 43-63.

Amiel, M., & Bonnet, F. (2002). *Recruter sans trop d'erreurs, procédures, outils, méthodes*. Bruxelles: édition de boeck université.

Amy, G., & Piolat, M. (2007). la compétence dans le travail. Dans *Psychologie sociale* (pp. 69-75). Rosny Cedex: 2e édition, Bréal.

Ardouin, T. (2003). La formation est elle soluble dans l'ingénierie ? Petite histoire de l'ingénierie, Ou en est l'ingénierie de la formation, Education permanente. pp. n°157/2003-4.

Ardouin, T. (2013). *Ingénierie de formation, Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer*. 4 éme édition, édition Dunod.

Astolfi, J. P. (2004). *Savoirs en action et acteurs de la formation*. Publication de l'université de Rouen.

Aubret, J. (2009). *Compétence(s)*. Toulouse: Education-Formation.

Aubret, J., Gilbert, P., & Pigeyre, F. (1993). *Savoir et pouvoir : les compétences en question*. paris: presses universitaires de france.

Audet, M., & Sinassamy, T. (2004). *La dimension ressources humaines dans la prestation électronique de service gouvernementaux*. Québec: Cefrio.

Avenier, M.-J. (2011). Les paradigmes épistémologiques constructivistes : post-modernisme ou pragmatisme ? *Revue Management et avenir*, pp. 372-391.

Bach, P. (2007). *Le management de projet de formation : En entreprise, administration et organisation*. Bruxelles: 1er édition, De Boeck Université.

Barbier, J. M., Caspar, P., Chaix, M. L., Ferrand, J. L., Lietard, B., Thesmar, C., et al. (1991). Tendances d'évolution de la formation des adultes, Notes introductives. *Revue française de pédagogie*, pp. 97(1), 75-108.

Barouch, G., & Chavas, H. (1989). La formation à la gestion des ressources humaines dans l'administration Française. *Politique et management public*, pp. volume 7, n°04, 01-15.

Baruel Bencherqui, D., Le Flanchec, A., & Mullenbech-Servayre, A. (8/2011). La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences et son effet sur l'employabilité des salariés. *Revue management et avenir*, (n°48), pp. 14-36.

Beirendonck, L. V. (2006). *Tous compétents: le management des compétences dans l'entreprise*. paris: de boeck.

Belhadj, A., Benyahya-Taibi, G., Boudaoud, S., Ferhaoui, M., Mebarki, M., & Tahar, L. (2013). *Management des ressources humaines orienté compétences : Mythe ou défi dans l'entreprise algérienne ?* Algérie, Oran: Dar El Adib.

Béliston, C. (2012). Compétence et / ou représentation sociales. *Actes du 24e colloque de l'Admées-Europe, L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, 1-10.

Belkheiri, O. (2012). Gestion des ressources humaines. Faculte Polydisciplinaire de Larache.

Benabou, D., & Benadiabdellah, A. (2012, 03 24). Management du savoir et le développement des compétences à l'heure des TIC. *revue organisation et travail*, pp. 73-86.

Ben Amor, H. (s.d.). Le role de la confiance dans le management des connaissances, cas des communautés de pratique chez Schneider Electric.

Bendiabdellah, A., Benabou, D., & Chelil, A. (2006, 03). L'apport des TIC à la réalisation des performances des entreprises Algériennes. *Les cahiers du MECAS*, pp. 57-70.

Benchemam, F., & Galindo, G. (2013). *Gestion des ressources humaines, comprendre les pratiques actuelles de la gestion des personnes au sein des organisations*. paris: 4eme éditions, édition Gualino lextenso.

Benoit, H., Déchamps, J., Fournier, P., Kerfanto, B., Mathieu, F., & Rives, A.-M. (2005). *Manuel du formateur pour suivi en entreprise*. Dijon: 2eme édition, educagri édition, pp06-34.

Benoit-Cervantes, G. (2008). *La boite à outils de l'innovation* . Paris: édition Dunod.

Benraouar, S. A. (2010). *Le management des ressources humaines, étude des concepts, approches et outils développés par les entreprises américaines* . Alger: édition office des publications universitaires.

Benziane, A., Khiat, A., Semaoune, K., & Azzemou, Y. (2015). L'integration du web 2.0 aux ressources humaines conduite du changement et resistance. Dans A. Khiat, *Un état de la fonction ressources humaines dans le contexte Algérien* (pp. 43-52). Oran: Dar el adib.

Bernard Malo, F. (2011). *Le recrutement, la sélection et l'accueil du personnel, outils pour développer les compétences du professionnel*. Québec - Canada: presses de l'université du Québec.

Bernier, P., & Grésillon, A. (2012). *La GPEC : construire une démarche de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences*. paris: édition Dunod.

Besseyre des Horts, C. H. (2011). *RH au quotidien, 100 fiches* . Paris: édition Dunod.

Blanchot, F., Chanlat, J.-F., & Wacheux, F. (2005). Avant - propos - (Ré) concilier l'économique et le social. *Revue gestion des ressources humaines, numéro 57*, pp. 01-02.

Blondin , Sekiou, L., Fabi, Bayad, Peretti, Alis, et al. (2004). *Gestion des ressources humaines*. France: De Boeck Université.

Boéri, D. (2003). *Maîtriser la qualité: Tout sur la certification et la qualité totale, les nouvelles normes ISO 9001-v2000*. Paris: 2^{ème} édition, édition Maxima .

Bornarel, F. (2007). La confiance comme instrument d'analyse de l'organisation. *Revue française de gestion (n° 175)*, 95-109.

Boterf, L. (1994). *de la compétence.Essai sur un attracteur étrange*. paris: édition organisation.

Boterf, L. (1999, 11 24-25). Les défis posés à l'ingénierie de formation et à la production des expertises collectives. quelles évolutions prendre en compte ? Quelle conséquences pratiques ? *Journées d'Etude "Ingénierie des dispositifs de formation à l'international"*, pp. 1-14.

Boterf, L. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin ? *Soins Cadres, 41*, 1-3.

Boterf, L. (2008). *Repenser la compétence, pour dépasser les idées reçues: 15 propositions*. Paris: édition d'organisation.

Boureau, C., Metra, A., Peretti, J. M., & Peretti, J. M. (2007). *H de DRH*. Vuibert.

Bourgeois, E. (1991). L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique. *Mesure et Evaluation en Education*, pp. 17-59 (27 réf.) vol. 14, no1.

Bouziane , L., & Amari , S. (2019, 07 31). L'approche basée sur les compétences entre apports critiques et perspectives . *revue stratégique et développement* , pp. 417-437.

Boyer, L., Levet, P., & Scouarnec, A. (2005). Le DRH de demain face au nouveau comportement du salarié. *7e Université de printemps de l'audit social, Performances économiques et performances sociales à l'heure de la R.S.E, Marrakach, Maroc*, 197-208.

Brémaud, L. (2010). Introduction générale, l'ingénierie de la formation, un monde en voie d'éclatement ou de recomposition ? Dans L. Brémaud, & C. Guillaumin, *L'archipel de l'ingénierie de la formation, transformations, recompositions* (pp. 15-26). Presses universitaires de rennes.

Bremaud, L., Leguy, P., Morin, J., & Pineau, G. (2005). *Se former à l'ingénierie de formation*. Tours: L'Harmattan.

Bricler, M. (3/2009). Des « Compétences d'Employabilité Durable » pour sécuriser les parcours professionnels des individus. *Revue-projectique, Projectics, Proyética, Projectique (n° 3)* , 95-101 .

Brouwers, I., Cornet, A., Gutierrez, L. H., Pichault, F., Rousseau, A., & Warnotte, G. (1997). *Management humain et contexte de changement, pour une approche constructiviste*. paris: édition boeck université.

Brulhard, F., Guieu, G., Maltese, L., & Prévot, F. (2010). perspectives fondées sur les ressources, proposition de synthèses. Dans J. Barthélemy, J. M. Doublet, & D. Ménascé, *Revue française de gestion, dossier ressources, compétences et capacités dynamiques, volume 36, numéro 204* (pp. 85 - 103). Paris: édition Lavoisier.

Brunet, T., Combes, M., & Le Goff, L. (2006). *Management des organisations: terminale STG*. Paris: édition Yasmine Bonhomme, Cécile Colonna.

Brun-Picard, Y. (2015). *La praxéologie : Au coeur de la structuration des interfaces sociétales*. Paris: édition l'harmattan.

Buck, J. Y. (2003). *Le management des connaissances et des compétences en pratique*. Paris: édition d'organisation.

Bulea Bronckart, E., & Bronckart, J. P. (2005). Pour une approche dynamique des compétences langagières. *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences?*.Lille, Presses du Septentrion, 193-227.

Bureau, S. (2000). *Analyse des besoins de formation*. Quebec: Développement international Desjardins.

Cadin, L., Guérin, F., & Frédérique, P. (2007). *Gestion des ressources humaines, pratiques et éléments de théories*. Paris: 3e édition, Dunod.

Campoy, E., Maclouf, E., Mazouli, K., & Neveu, V. (2008). *Gestion des ressources humaines*. Paris: Pearson Education.

Cauden, I., & Cuisiniez, F. (2009). *La boîte à outils des formateurs*. Paris: Dunod.

Chaieb, F. Z., & Necib, R. (2009). Gestion des ressources humaines dans les entreprises en algerie face nouvelles stratégies du management. Dans M. Mebarki, & K. Tahari, *L'entreprise à l'heure de la GRH, pratiques et approches théoriques, " De la fonction personnel à la gestion des ressources humaines dans les entreprises maghrébines: une nécessaire transition"* (pp. 269-277). Oran: édition Dar El Gharb.

Chalus-Sauvannet, M.-C. (2010). Etude empirique au sein d'une entreprise subsaharienne, mythe ou réalité d'une gestion informelle ? *Revue française de gestion, Ressources, compétences et capacité dynamiques, volume 36, numéro 204*, pp. 15-31.

Chardin, T., & Bouvard, P. (2008). *Externalisation RH, Guide pratique et questions clés*. Paris: Organisation.

Charest, J. P., & Luc, E. (2002). *Comment identifier les besoins de formation dans les commerces de détail, guide pratique et outil de diagnostic*. Montréal, Québec: bibliothèque nationale du Canada.

Chekir, J. (2004). Le paradigme de la gestion par les compétences :application au cas tunisien. *Management des savoirs et le développement des compétences*, pp. 01-12.

Cicero, J. (2012). La gestion des compétences selon l'ISO 9001, savoir lire entre les lignes.

Cohen, V., & Frégné, C. (2005). *La formation en entreprise: etude de cas*. édition L'Harmattan.

Cohen-Haegel, A. (2010). *Toute la fonction ressources humaines*. Paris: 2eme édition, Dunod.

Coté, S., & Marchessault, L. (s.d.). *Guide 3, Conception et réalisation d'un référentiel de formation*. Québec: Education.

Coulon, R. (2004). L'évolution des connaissances des responsables ressources humaines sur les compétences des salariés de l'entreprise. pp. 1-15.

Crozet, D., & Martory, B. (2013). *Gestion des ressources humaines, pilotage social et performances*. Paris: édition 8e, Dunod.

D'agostino, S., Deuble, P., Montoussé, M., Pourcel, P., & Renouard, G. (2003). Frederick Winslow. Dans S. D'agostino, P. Deuble, M. Montoussé, P. Pourcel, & G. Renouard, *Dictionnaire des auteurs en sciences économique et sociales* (pp. 303-309). France: édition breal.

Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. paris: édition sptentrions presse universitaire.

Davister, C. (2010). La gestion des ressources humaines. Dans S. Mertens, *La gestion des entreprises sociales* (pp. 288-349). Belgique: édition professionnel.

De Ketele, J., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., & Thomas, J. (2007). Les méthodes, les techniques et les métériels pour formation . p. De Boeck Supérieur.

De Montmollin, M. (Paris). *Savoir travailler, le point de vue de l'ergonome*.

De Ramecourt, M., & Pons, F.-M. (2016). *L'innovation à tous les étages ! comment associer les salariés à une démarche d'innovation*. paris: édition d'organisation.

Debouvry, P., & Maragnani, A. (s.d.). Les éléments clefs d'une démarche d'ingénierie des dispositifs de formation agricole et agroalimentaire à l'international.

Dejoux, C. (2008). *Gestion des compétences et GPEC*. paris: édition Dunod.

Delavallée, E. (2010). *Le management par les compétences : première partie*. Paris.

Delobbe, N., Gilbert, P., & Le Boulaire, M. (2014). La gestion des compétences: une instrumentation en contexte proposition de modélisation fondée sur l'analyse de cas. *Relations industrielles / Industrial Relations, Volume 69, numéro 1*, 28-59.

Demaiziere, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les cahiers de l'Acedle, numéro 04*, pp. 01-20.

Dennery, M. (s.d.). *Réforme de la formation professionnelle : les clés pour réussir sa mise en oeuvre*.

Deschamps, A., Faucon, S., Ganter Couderc, M., Jacob, F., Monnehay, A., Pieteaud, J., et al. (Juin 2004). *Guide de référence de la formation*.

Dietrich, A. (2010). première partie historique et contexte d'émergence du management des compétences. Dans *Le management des compétences*. Paris: Vuibert.

Dietrich, A., & Pigeyre, F. (2011). *La gestion des ressources humaines*. paris: la découverte.

Dietrich, A., Gilbert, P., & Pigeyre, F. (2010). *Management des compétences, Enjeux, modèles et perspectives*. Paris: 3e édition, édition Dunod.

Drugmand, C., & Mattio, L. (2015). *VAE ou validation des acquis de l'expérience*. Paris: édition afnor.

Dupriez, P., & Vanderlinden, B. (2010). Une thèse en économie et en gestion : les voies ouvertes a la création de connaissance. Dans M. Haddar, *Méthodologie de la recherche*

doctorale en économie (pp. 76-92). paris: éditions des archives contemporaines en partenariat avec l'agence universitaire de la francophonie.

Durand, T. (1/2006). L'alchimie de la compétence. *Revue française de gestion*, pp. (no 160) , p. 261-292 .

Ecoto, F. (2009). Performance, compétence et employabilité: ambiguïtés et contradictions ? *Revue resaddersse international, numéro 04*, pp. 95-103.

El Akremi, A., & Saad, B. (2004). La GRH et le développemnt des compétences clés de l'entreprise : difficultés de la mesure. *Congrès AGRH, Montréal*.

Emery, E. (1996). *L'école pour la vie : ne dites jamais je suis nul en maths*. Suisse: Editions L'Age d'Homme,Lausanne.

Emery, Y., & Gonin, F. (2009). *Gérer les ressources humaines : des théories aux outils, un concept intégré par processus, compatible avec les normes de qualité*. Italie: Troisième édition, Presses polytechniques et universitaires romandes.

Emtir, F. Z., & Tahar, L. (2014). *L'évaluation de la formation professionnelle continue en entreprise algérienne, Cas de Lafarge Algérie*. Oran: Université d'Oran.

Ève Saint- Germe. (s.d.). L'employabilité, une nouvelle dimension de la GRH. 01-20.

Faure, L. S. (2014). *Le recrutement éthique et responsable : bonnes pratiques pour une démarche responsable*. Paris: édition Dunod.

Fernandez, A. (2013). *Les nouveaux tableaux de bord des managers, Le projet décisionnel dans sa totalité*. 5 ème édition, organisation.

Finot, A. (2000). *Développer l'employabilité*. Paris: édition insep consulting.

Fluck, C., & Fossat, G. (2002). *Les DRIF et l'ingénierie de la formation, Roles et pratiques dans l'enseignement agricole public*. édition Educagri.

Fouchier, D., & Joliot, K. (1999). *Chartes qualité et cahiers des charges, inventaire des pratiques et des besoins en formation professionnelle continue et apprentissage*. paris: Educagri.

Foulard, A. (2015). La formation un outil pour consolider la confiance en soi. *Actualité de la formation*, 01-03.

Freiling, J. (2010). Raison d'être et nature de la firme, les compétences comme socle explicatif. Dans J. Barthélemy, J. M. Doublet, & D. Ménascé, *Revue française de gestion, dossier ressources, compétences et capacités dynamiques, volume 36, numéro 204* (pp. 127-139). Paris: édition Lavoisier.

Gagnon , Y. C., & Lemire, L. (2002). *La gestion des ressources humaines, dans les organisations publiques*. Québec: Les presses de l'université de montréal.

Gavard-Perret, M.-L., Gotteland, D., Haon, C., & Jolibert, A. (2008). *Méthodologie de la recherche : réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion*. Paris: Pearson education.

Gavini, C. (mai 1997). *La gestion de l'emploi*. Paris: édition economica.

-
- Gazier, B. (2004). *Les stratégies des ressources humaines*. Paris: 3^e édition, La découverte.
- Gerard, F. M. (s.d.). La formation, monteur de l'efficacité professionnelle. *Conférence proposée dans le cadre du Forum européen des gestionnaires d'espaces*. Lyon (Cité des congrès) les 12, 13 et 14 Novembre 2008: (<http://jobsfornature.espaces-naturels.fr>).
- Ghaher, M., & Dhen, M. A. (2007, 4). La contribution des pratiques de GRH au développement de la productivité des travailleurs du savoir : ces des ingénieries et des informaticiens tunisiens. *revue management et avenir*, pp. 61-79.
- Ghera, S. (2010). Stratégies de développement durable, combiner les parties prenantes et les ressources et compétences de l'entreprise. Dans J. Barthélemy, J. M. Doublet, & D. Ménascé, *Revue française de gestion, dossier ressources, compétences et capacités dynamiques, volume 36, numéro 204* (pp. 141 - 153). Paris: édition Lavoisier.
- Giget, M. (s.d.). *La conduite de la réflexion et de l'action stratégique dans l'entreprise*. Economica.
- Gilbert, P. (2005). La notion de compétences et ses usages en gestion des ressources humaines. *Séminaire « Management et gestion des ressources humaines : stratégies, acteurs et pratiques »*.
- Gilbert, P., & Aubret, J. (2003). *L'évaluation des compétences, pratiques psychologiques évaluation et diagnostic*. Belgique: édition pierre mardaga.
- Godet, M., & Monti, R. (2006). *Les pratiques de prospective en gestion des ressources humaines, Bilan et perspectives*. Vuibert.
- Gravel, C., & Gravel, M. (2012). *Nouveau management du capital humain*. Canada: édition presses de l'université du Québec.
- Guérin, G., & Wils, T. (2002, 2). La gestion stratégique des ressources humaines. *Gestion Vol 27*, pp. p 14 - 23.
- Guerrero, S. (2004). *Les outils des RH : Les savoirs-faire essentiels en GRH*. France: 2^e édition, Dunod.
- Guerrero, S. (2014). *Les outils des RH*. Paris: 3^e édition, édition Dunod.
- Guerrero, S., Cerdin, J. L., & Roger, A. (2004). *La gestion des carrières, enjeux et perspectives*. Paris: édition vuibert.
- Guillaume, B. (2009). Quelques réflexions autour du lien Compétences - Développement Durable et de son impact sur le management de l'entreprise. *Projectics / Proyéctica / Projectique (n° 3)*, 111-121.
- Guillaumin, C. (2009). La réflexivité comme compétence : enjeu des nouvelles ingénieries de la formation. *Cahiers de sociolinguistique, n°14*, 85-101.
- Guillevic, C. (1991). *Psychologie du travail*. Paris: Nathan.
- Guyot, J. L., Mainguet, C., & Van Haeperen, B. (2003). *La formation professionnelle continue: l'individu au coeur des dispositifs*. Bruxelles: édition de boeck.

Hindley, D., & Aparisi, P. (2011). *GPEC et PSE : anticiper et accompagner les variations d'effectifs en entreprise*. paris: édition Eyrolles.

Hosdey, A., & Rogister, J. (2009). *Formation en entreprise, Les clés de la réussite*. Belgique: Edipro.

Idir, B. (2013). La gestion RH est considérée comme une fonction administrative. *Liberté*.

(2007). Dans J. Igalens, & A. Roger, *Master ressources humaines* (pp. 202 - 215). paris: édition eska.

Institut de recherches psychologiques . (2011). Guide RH identifier les candidat à haut potentiel. *Wall Street Journal*, 1-12.

Jedidi, A., & Khelif, W. (May 2011). Confiance et coopération entre le contrôleur de gestion et les managers : Une relation réciproque. *Comptabilités, économie et société*.

Jonnaert, P. (2003). Action et compétence, situation et problématisation. *CIRADE, UQAM*, pp. 01-12.

Jonnaert, P. (2006). La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de l'agir compétent. *Bureau international d'éducation de l'UNESCO*.

Jonnaert, P. (2007). De la compétence curriculaire aux pratiques pédagogiques, en passant par la compétence énoncée : variations autour d'un concept. *Université du Québec à Montréal, Observatoire des réformes en éducation* , p. 05.

Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation, Vol XXX, n°3*, pp. 667-696.

Kechad, R. (2009). Vers une GRH contingente : Réflexion sur les pratiques de la GRH de l'entreprise algérienne. Dans M. Mebarki, & K. Tahari, *L'entreprise à l'heure de la GRH, pratiques et approches théoriques : De la fonction personnel à la gestion des ressources humaines dans les entreprises maghrébines : une nécessaire transition* (pp. 43-68). Oran: édition Dar El Gharb.

Kergoat, P. (1999). Savoirs, qualifications, compétences: enjeux pour l'entreprise, enjeux pour l'école. *colloque, des sciences et de l'industrie* .

Kerlan, F. (2012). *Guide pour la GPEC : gestion prévisionnelle des emplois et des compétences*. Paris: édition organisation-Eyrolles, pp 10-332.

Khiat , A. (2010). *Méthodologie de la recherche en dix leçons*. Oran: édition Dar El Adib.

Khiat, A. (2005). *Analyse économique et G.R.H : Audit de la fonction ressources humaines dans les entreprises*. Oran: édition Dar El Adib.

Khiat, A. (2009). Préface. Dans A. Benziane, K. Semaoune, H. Benchikh, & A. Khiat, *La gouvernance universitaire, analyses comparées des universités Maghrébines* (pp. 09-10). Oran : édition dar el gharb.

-
- Khiat, A. (2012). Le culturel : terrain d'intervention pour une GRH performance : le cas Algérien. Dans A. Khiat, *Gestion des ressources humaines : les défis RH en Algérie* (pp. 14-26). Oran: Dar el adib.
- Khiat, A. (2012). Responsabilité sociale et/ou responsabilité collective. Dans K. Ali Dib, S. S. Amari, K. Arbaoui, A. Bechelaghem, B. D. Berass, F. Ferhane, et al., *Gestion des ressources humaines : les défis RH en Algérie* (pp. 03-13). Oran: Dar el adib.
- Khiat, A. (2015). De l'incompréhension de la perception du poste à pourvoir à la nécessité de l'audit social. Dans A. Khiat, *Un état de la fonction ressources humaines dans le contexte Algérien* (pp. 04-17). Oran: Dar el adib.
- Khlif, W. (2000). Processus de construction de la confiance et configuration de contrôle de gestion. *Revue Tunisienne des Sciences de Gestion*, 2-14.
- L.Dolan, S., Seba, T., E.Jackson, S., & S.Schuler, R. (2008). *La gestion des ressources humaines : tendances, enjeux et pratiques actuelles*. Paris: édition Pearson Education.
- Labruffe, A., & Descamps, N. (2013). *Optimiser les compétences par l'ingénierie des ressources humaines, vers une amélioration du potentiel humain*. Paris: Afnor.
- Lacaze, D., & Perrot, S. (2010). *Réussir l'intégration de nouveaux collaborateurs en entreprise*. Paris: édition Dunod.
- Lachkar, A. (2011). Tendances RH.
- Lafitte, H. C., & Layole, G. (2007). *Le plan de formation, conception, réalisation et mise en scène*. Paris: 2e édition, édition Dunod.
- Lange, J. M. (2001). Evaluation des compétences. Dans *Une introduction à la psychopédagogie, des méthodes d'éducation active aux méthodes d'intervention sociale spécifiques* (pp. 169-175). Belgique: Céfal.
- Le Boterf. (2000). Chapitre 1: L'approche par les compétences : effet de mode ou lame de fond ? Dans C. Bosman, F. M. Gerard, & X. Roegiers, *Quel avenir pour les compétences ?* (pp. 14-20). Bruxelles: 1er édition, De Boeck Université.
- Le Boterf. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris: 4^{ème} édition, édition Organisation.
- Le Boterf. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives, agir et réussir avec compétence, les réponses à 100 questions*. Paris: 5^e édition, édition Organisation.
- Le Boulaire, M., & Retour, D. (s.d.). Gestion des compétences, stratégie et performance de l'entreprise : quel est le rôle de la fonction RH ? pp. 01-22.
- Le Louarn, J.-Y. (2008). *Les tableaux de bord ressources humaines, le pilotage de la fonction RH*. France: Liaisons.
- Le Moigne, J.-L. (2002). L'ingénium, cette étrange faculté de l'esprit humain qui est de relier, sur l'épistémologie des sciences d'ingénierie. Dans C. Guillaumin, *Actualité des nouvelles ingénieries de la formation et du social*. édition L'Harmattan.

Le roux, A., & Lelievre, J. (2014). *L'économie Ubérisée, et ses conséquences sur le marché du travail*. paris: Slideshare.

Lecoeur, E. (2008). *Gestion des compétences : guide pratique*. Paris: édition de boeck université.

Lemire, L., & Gagnon, Y. C. (2002). *La gestion des ressources humaines, dans les organisations publiques*. paris: les presses de l'université de montréal.

Lévy, J. F. (2000). Etat de l'art sur la notion de compétence. *recherche sur les usages éducatifs des technologie de l'information et de la communication: quelles nouvelles compétences pour les enseignants, séminaire national des vol 26*.

Lévy-Leboyer, C. (2009). *La gestion des compétences*. paris: édition d'organisation eyrolles.

l'OCDE. (2006). Chapitre 5: Améliorer l'environnement des entreprises, politiques visant à encourager l'innovation. *Etudes économique de l'OCDE*, pp. 139-154.

Loufrani-Fedida, S., & Saint-Germes, E. (2013). Compétences individuelles et employabilité : essai de clarification de leur articulation. @GRH, (n°7), pp. 13-40.

Loufrani-Fedida, S., Oiry, E., & Saint-Germes, E. (2015). Vers un rapprochement de l'employabilité et de la gestion des compétences : grille de lecture théorique et illustrations empiriques. *Revue gestion des ressources humaines*, 17-38.

Mahé de Boislandelle, H. (1998). *Dictionnaire de gestion, Vocabulaire, concepts et outils*. Paris: édition economica.

Malassingne, P. (2007). *Mesurer l'efficacité de la formation, Evaluer le résultat et la rentabilité*. Paris: Organisation.

Mantione, F. (s.d.). L'ingénierie de formation, enjeux et démarche.

Maragnani, A. (2000). *Ingénierie des dispositifs de formation à l'international*. Dijou: édition educagri .

Marbot, E. (2009). RH pour le DRH. Dans M. Thévenet, C. Dejoux, E. Marbot, E. Normand, & A. F. Bender, *Fonction RH, politiques, métiers et outils des ressources humaines*. Paris: 2e édition, Education.

Marchat, H. (2007). *La gestion de projet par étapes, Analyse des besoins*. Paris: Eyrolles, édition d'Oraganisation.

Martory, B., & Crozet, D. (2005). *Gestion des ressources humaines*. Paris: 6e édition, Dunod.

Masciotra, D. (2006). Une entrée par les situations fondements des approches actives et situées. *Texte de la conférence du colloque de la Direction de la formation générale des adultes (DFGA), Ministère de l'éducation et du loisir du Québec qui s'est déroulé dans le cadre du 74ème congrès de l'Acfas*, pp. 01-19.

Masciotra, D., & Medza, F. (2005). La compétence comme pouvoir adaptatif aux situation nouvelles. *Ce document a été produit dans le cadre des travaux de la réforme de l'éducation des adultes, Ministère de l'éducation du Québec, Direction de la formation générale des adultes*, 01-17.

Masciotra, D., & Medzo, F. (2009). Développer un agir compétent : Vers un curriculum pour la vie. *Perspectives en éducation et formation*, p. 96.

Matmati, M., & Le Berre, M. (2005). *Moderniser la gestion des hommes dans l'entreprise*. paris: Liaisons.

Mbengue, A., & Vandangeon, I. (2015). Positions épistémologiques et outils de recherche en management stratégiques. pp. 01-22.

Mebarki, M. (2009). Formation, production de compétence et gestion des ressources humaines. Dans M. Mebarki, & K. Tahari, *L'entreprise à l'heure de la GRH, pratiques et approches théoriques, " De la fonction personnel à la gestion des ressources humaines dans les entreprises maghrébines: une nécessaire transition"* (pp. 231-242). Oran-Algérie: Dar el gharb.

Meignant, A. (2006). *Manager la formation*. paris: 7e édition, édition liaisons.

Mercier, E. (01-25). Développer l'employabilité des salariés : rhétorique manageriale ou réalité des pratiques . *L'Université Nancy 2, CEREFIGE, ISAM-IAE Nancy*.

Minet, F. (1995). *L'analyse de l'activité et la formation des compétences*. Paris: L'Harmattan.

Monnot, A. (2013). Les conséquences de la mise en oeuvre d'une évaluation de la formation par le contrôle des apprentissages. *Revue gestion des ressources humaines, numéro 88*, p. 64.

Moreno, M. (2008). *Gestion des ressources humaines-GRH*. France: Unite d'enseignement.

Moussaoui, L. (s.d.). Le système de formation dans le développement des compétences, l'expérience algérienne. *CMA_FP_Algerie*, 1-13.

Mullenbach-Servayre, A. (2009). Le contrat psychologique : Un levier du comportement au travail ? . *Gestion des ressources humaines*, pp. 01-08.

Nadeau, J.-G. (1993). La praxéologie pastorale: faire théologie selon un paradigme praxéologique. *Théologiques et sciences humaines en contexte*, 79-100.

Neveu, V. (2004). La confiance organisationnelle : définition et mesure. *conférence donnée au congrès de l'Association Française des Ressources Humaines, texte [en ligne] <http://www.agrh2004-esg.uqam.ca/pdf/tome2/neveu.pdf>*, 1-20.

Okamba, E. (2003). *Contrôle de gestion et gestion des ressources humaines*. France: Publibook.

Otter, M. (2002). Management de projet, quelques pistes de réflexion . *La lettre d'ADELI, n°46*, pp. 30-38.

Oubejja, M. (2013). *Le management en mouvement*.

Pain, A. (2003). *L'ingénierie de la formation : Etat des lieux*. Harmattan: édition organisation.

Panczuk, S., & Point, S. (Juin 2011). *Enjeux et outils du marketing RH*. Paris: édition d'Organisation.

Paquay, C. (2005). *PME et stratégie*. Belgique: édition edipro.

Parlier, M. (2002). qualification et compétence. *Encyclopédie des ressources humaines, théories, instruments, méthodes et autres*.

-
- Parmentier, C. (1998). *Former l'entreprise de demain, la formation innovante au service du changement*. Paris: édition d'Organisation.
- Parmentier, C. (2008). *L'ingénierie de formation, outils et méthodes*. Paris: édition d'Organisation.
- Peeters, A. (2007). *RSE: responsabilité sociale des entreprises*. Belgique: édition edipro.
- Peretti. (2006). *Gestion ressources humaines*. Paris: 19e édition, édition vuibert.
- Peretti. (2007). *Gestion ressources humaines*. Paris: 10e édition, vuibert.
- Peretti, J. M. (2001). *Gestion des ressources humaines*. Bruxelles: 2e édition, Boeck Université.
- Peretti, J. M. (2005). *Chapitre 4 : Gestion des ressources humaines*. Paris: 13e édition, vuibert.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétence ? . *Pédagogie collégiale, Vol 09, n°01, pp. 20-24*, Québec.
- Perrenoud, P. (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes. Dans A. Bentolila, *Savoirs et savoirs-faire* (pp. 73-88). Paris, Nathan.
- Perrenoud, P. (1999). Transférer ou mobiliser ses connaissances ? d'une métaphore l'autre : implications sociologiques et pédagogiques. *Colloque de raisons éducatives sur les compétences*, Paris.
- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Pigeyre, F. (2006, Juin 14). Les modèles d'analyse de la GRH . *Les actes de la DGESCO, Management et gestion des ressources humaines : stratégies, acteurs et pratiques*, pp. 7-16.
- Plond-Morand, I. (2012). *L'employabilité : ambiguïtés d'un concept: Le cas des entreprises d'insertion de Bourgogne et Franche-Comté*. Paris: édition L'harmattan.
- Pluchart, J. J. (2005). L'évaluation comptable et financière des ressources humaines de l'entreprise. *Revue gestion des ressources humaines, numéro 57*, pp. 04-17.
- Point, S., & Retour, D. (2009, 04). Méthodes émergents et thématiques de recherche en gestion des ressources humaines: vers une typologie. *Revue de gestion des ressources humaines (N°74)*, pp. 85-104.
- Réale, Y., & Dufour, B. (2009). *Le DRH stratège, le mix stratégique des ressources humaines*. Paris: Organisation .
- Reguieg Isaad, D. (2009). La performance dans le secteur public : l'apport de la GRH. Dans M. Mebarki, & K. Tahari, *L'entreprise à l'heure de la GRH, pratiques et approches théoriques, " De la fonction personnel à la gestion des ressources humaines dans les entreprises maghrébines: une nécessaire transition"* (pp. 121-132). Oran: édition Dar El Gharb.
- Rivard, P., & Lauzier, M. (2013). *La gestion de la formation et du développement des ressources humaines, Pour préserver et accroître le capital compétence de l'organisation*. Les presses de l'Université.: 2eme édition, Québec.
-

Robert, B., Maynard, K. J., Robet, L., Karl, M., & David, R. (s.d.). Les théories économiques : Les principaux courants de pensée économique. *Economie-Gestion*, 01-20.

Roegiers, X., Wouters, P., & Gerard, F. M. (1992). Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en œuvre . *Formation et Technologies - Revue européenne des professionnels de la formation*, Vol.I, n° 2-3, 3242.

Roman, B. (2006). *Batir une stratégie de rémunération : systèmes de rémunération globales, variables, collectives*. Paris: édition Dunod.

Roman, B. (2010). *Bâtir une stratégie de rémunération, Systèmes de rémunérations et management de la performance : Systèmes de rémunérations et management de la performance*. Paris: 2eme édition, édition Dunod.

Rouby, E., & Thomas, C. (2009). L'articulation compétences individuelles / compétences stratégiques : vers une solution de gestion intégrée des compétences. *Revue Interventions économiques [En ligne]*, URL : <http://interventionseconomiques.revues.org/134>.

Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. *Le praticien réflexif : le diffusion d'un modèle de formation*, vol 36, n°01, pp. 17-27.

Sanchez, R., & Heene, A. (2010). Grande théorie et théorie intermédiaire en stratégie, une perspective épistémologique. Dans J. Barthélemy, J. M. Doublet, & D. Ménascé, *Revue française de gestion, dossier ressources, compétences et capacités dynamiques, volume 36, numéro 204* (pp. 105 - 125). Paris: édition Lavoisier.

Sébastien, P., & Didier, R. (2009, 4). Méthodes des émergentes et thématiques de recherche en gestion des ressources humaines : vers une typologie. *N° 74 - Gestion des ressources humaines*, pp. p 85 - 104.

Semaoune, K., & Khiat, A. (2015). Valorisation et développement des compétences vecteur d'un management des talents. Dans A. Khiat, *Un état de la fonction ressources humaines dans le contexte Algérien*. (pp. 111-137). Oran: Dar el adib.

Semaoune, K., Brahami, M., & Khiat, A. (2015). La contribution des ressources humaines comme levier de pilotage de la RSE dans des PME Algériennes : application l'entreprise plastpaper. Dans A. Khiat, *Un état de la fonction ressources humaines dans le contexte Algérien* (pp. 71-87). Oran : Dar el adib.

Serono, M. (2010). *La GPEC: une préoccupation d'entreprise, une composante de la performance de notre organisation*. 01-12: Living science, transforming lives.

Silem, A. (2010). Posture épistémologiques dans des recherches doctorales en sciences de l'économie et de la gestion : un tour d'horizon de quelques notions fondamentales et des pratiques. Dans M. Haddar, *Méthodologie de la recherche doctorale en économie* (pp. 67-75). paris: édition des archives contemporaines en partenariat avec l'agence universitaire de la francophonie.

Simard, G., & Jiménez, A. (2011). *Gestion des ressources humaines en Amérique latine, enjeux disciplinaires et de pratiques professionnelles*. Paris: édition des archives contemporaines et en partenariat avec l'agence universitaire de la francophonie.

Soyer, J. (2003). *Fonction formation*. 3eme édition, d'organisation.

-
- Soyer, J., & Faisandier, S. (2007). *Fonction formation*. Paris: 4eme édition organisation.
- St-Arnaud, Y., Mandeville, L., & Bellemare, C. (2002). La praxéologie. *Revue interactions, Vol 6, no 1*, 01-20.
- Taieb, J. P. (2009). *Paie et administration du personnel*. Paris: 3ème édition, Dunod.
- Teboul-Weber, V. (2007). Compétence. *Quaderni, volume 63, numéro 1*, pp. 21-22.
- Thamain, J. L. (2012). Les représentations positives et négatives de l'anticipation pour des pratiques actionnables de GRH territoriale . p. 17.
- Thérèse , L. (1992). La supervision de thèse comme démarche planifiée de réflexion sur l'action. *Recherche et Formation, Vol 12, n°01*, pp. 75-100.
- Thévenet, M. (2016). Les ressources humaines «ubérisées». <http://lavieeco.com/news/la-vie-eco-carrieres/les-ressources-humaines-uberisees.html> .
- Thévenet, M., Dejoux, C., Marbot, E., & Bender, A. F. (2007). *Fonction RH, politiques, métiers et outils des ressources humaines*. Paris: édition preason.
- Thiberge, P. (2009, Janvier 11). Eléments de gestion des ressources humaines. <http://cursusdeescommmarketingmuc.over-blog.com/article-26655658.html> .
- Tixier, J. (2009). Poles de compétitivité et gestion des compétences : l'innovation au coeur du processus. *Actes du 20ème Congrès de l'AGRH*, 1-21.
- Toumi, S. (s.d.). La problématique de gestion des ressources humaines dans le contexte économique actuel Algérien.
- Triki, A. (2010). *Epistemologie et méthodologie de la recherche, théorie et application en marketing et en gestion*. Tunisie: Maghrébine.
- Vatier, R. (2008). *Ouvrir l'école aux adultes, la mission originale à l'éducation nationale 1970-1974*. Paris: L'Harmattan.
- Vial, P. (1995). Les enjeux de l'évaluation de la formation. *D.E.S.S de Gestion du personnel, Management avancé des ressources humaines et des relations de l'emploi à l'IAE de Paris*, pp. 01-16.
- Viallet , F. (1988). L'ingénierie de la formation, compte rendu. *Revue française de pédagogie, volume 82, numéro 1*, (pp. 126-128).
- Viallet, F. (1988). L'ingénierie de la formation, compte rendu. *Revue française de pédagogie, volume 82, numéro 1*, 126-128.
- Villeval, M.-C., Rullière, J.-L., & Malgrange, P. (2004). L'économie des ressources humaines : pouvoir et limites de présentation générale. *economie es ressources humaines, volume 164, numéro 3*, 1-15.
- Wils, T., Labelle, C., Guérin, G., & Le Louarn, J. Y. (1999). La gestion stratégique des ressources humaines, un reniement du role social de l'entreprise ? *Relations inductrielles* , 354-375.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *documentation française*, pp. 57-69.
-

Zarifian, P. (1999). *Gestion des compétences*.

Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence, pour une nouvelle logique*. paris: édition liaisons.

Zarifian, P. (2002). Le modèle de la compétence, Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions. *Revue française de sociologie*. volume 43. numéro 1, pp. 162-164.

Glossaires des acronymes

ADM : Département Administratif et Social.

APPRO : Département Approvisionnement.

ASI : Département Sureté Interne.

CDD : Contrat à Durée Déterminée.

CIF : Congé Individuel de Formation.

CPE : Centre de Perfectionnement d'Entreprise.

D : Direction.

D*E : Sous-Direction Exploitation.

D*S : Sous-Direction Personnel.

DRH : Direction des Ressources Humaines.

F : Département Fiances.

FGRH : Fonction Gestion des Ressources Humaines.

FOR/RHU : Centre de Formation au niveau LRP.

FPC : Formation Professionnelle Continue

FRH : Fonction Ressources Humaines.

G : Département Maintenance.

GC : Gestion des Carrières.

GL3Z : Gaz Liquéfier 3 Arzew.

GNL : Gaz Naturel Liquéfié.

GPE : Gestion Prévisionnelle des Emplois.

GPEC : Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences.

GPL : Gaz de Pétrole Liquéfié.

GSRH : Gestion Stratégique des Ressources Humaines.

H/J : Hommes/Jours.

I : Département Sécurité.

IAP : Instituts Algérienne du Pétrole.

ING : Ingénieurs.

ISO : Organisation Internationale de Normalisation

MOG : Département Moyens Généraux.

MRH : Marketing des Ressources Humaines.

MSP : Mise en Situation Professionnelle.

NTIC : Nouvel Technologie de l'Information et de la Communication.

P : Département Production.

RH : Ressources Humaines.

RRH : Responsable des Ressources Humaines.

RSE : Responsabilité Social des Entreprises.

SIG : Département Système Information de Gestion.

SONATRACH : Société Nationale pour la Recherche, la Production, le Transport, la Transformation, et la Commercialisation des Hydrocarbures.

SPM : Département Passation des Marchés.

SPSS : Statistical Package for Social Sciences

T : Département Technique.

TIC : Technologie de l'Information et de la Communication.

TS : Technicien Supérieurs.

UGTA : Union Générale des Travailleurs Algériens.

VAE : Validation des Acquis d'Expériences.

W : Département Travaux Neufs.

Liste des tableaux

Tableau N°01 : L'évolution de la formation des ressources humaines (RH)	13
Tableau N°02 : Distinction entre les perspectives traditionnelle et stratégique de la formation.....	37
Tableau N°03 : Les techniques de formation professionnelle continue (FPC)	47
Tableau N°04 : Bilan de réalisations 2015, 2016 et 2017.....	74
Tableau N°05 : Indicateur liées aux budgets	76
Tableau N°06 : Indicateur d'efficience et d'efficacité de formation des 103 stagiaires	77
Tableau N°07 : L'évolution des modèles de gestion prévisionnelle.....	83
Tableau N°08 : Les principaux à outils de la GPEC et de leurs finalités	90
Tableau N°09 : La différence entre la qualification et la compétence	107
Tableau N°10 : Caractéristique de l'échantillon	125
Tableau N°11 : Le sens attribué à l'activité avant la réalisation	127
Tableau N°12 : La signification de l'activité chez les stagiaires.....	128
Tableau N°13 : Test croisé entre le sens attribué à l'activité avant la réalisation et le profil des 103 stagiaires	129
Tableau N°14 : Le but et intention dans la situation	130
Tableau N°15 : Préparation avant l'activité	130
Tableau N°16 : Stratégie mise en place par le stagiaire	132
Tableau N°17 : Utilisation des ressources internes	133
Tableau N°18 : Utilisation des ressources externes	134
Tableau N°19 : Utilisation des ressources humaines	136
Tableau N°20 : Procédure / Stratégie dans la mobilisation des ressources	137
Tableau N°21 : Bilan sur l'activité réalisée	138
Tableau N°22 : Degré de satisfaction des stagiaires envers leur réalisation de l'activité	139
Tableau N°23 : Les trois niveaux de l'ingénierie en formation	148
Tableau N°24 : L'ingénierie d'industrielle et l'ingénierie de la formation	150
Tableau N°25 : Les quatre niveaux de l'ingénierie de formation	153
Tableau N°26 : Les finalités et les actions de formation	156
Tableau N°27 : Comparaison entre l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique	157
Tableau N°28 : Politique ressources humaines et formation : les interactions entre la gestion des ressources humaines et ingénierie de formation	160
Tableau N°29 : Ces deux approches peuvent être caractérisées de la façon suivante	182

Tableau N°30 : Avantages et inconvénients entre approches classique et pédagogie active.....	182
Tableau N°31 : Les stagiaires bénéficiaires d'un entretien avant la formation	188
Tableau N°32 : Tableau croisé Quel est votre domaine académique ? * Est ce que votre domaine académique était pris en considération pour la formation IAP ?.....	189
Tableau N°33 : Le programme et les objectifs de la formation au niveau de l'IAP/ objectif de l'activité	190
Tableau N°34 : Le degré de satisfaction de la formation au niveau de l'IAP	190
Tableau N°35 : suivie des formations pendant le MSP	191
Tableau N°36 : Le nombre de formation suivi par les stagiaires durant leur MSP	191
Tableau N°37 : La connaissance acquis par la formation/ l'accomplissement des tâches....	192
Tableau N°38 : L'encadrement des stagiaires pendant leur MSP	194
Tableau N°39 : Evaluation des stagiaires.....	195
Tableau N°40 : Le nombre d'évaluation	196

Listes des figures

Figure N°01 : Le modèle contingent de la gestion des ressources humaines (GRH)	16
Figure N°02 : La démarche qualité entre hier et aujourd'hui	23
Figure N°03 : Le cercle vertueux de développement des ressources humaines	27
Figure N°04 : Les objectifs de la formation professionnelle continue (FPC)	29
Figure N°05 : L'analyse modulaire de système	35
Figure N°06 : L'approche stratégique de la formation.....	37
Figure N°07 : L'utilisation de l'outil formation.....	41
Figure N°08 : Les sept questions pour le cahier des charges.....	45
Figure N°09 : Les trois périodes d'une politique de formation	46
Figure N°10 : Les objectifs de la formation professionnelle continue (FPC)	50
Figure N°11 : La charte de responsabilité	65
Figure N°12 : L'approche méthodologique de la GPEC.....	87
Figure N°13 : Le curseur de la compétence.....	99
Figure N°14 : Agir avec compétence : des conditions à réussir avec compétence	101
Figure N°15 : Suivi des mouvements et analyse des écarts.....	118
Figure N°16 : Evolution et appréciation, cas de l'exécution et de la maîtrise.....	120
Figure N°17 : Cas d'encadrement	120
Figure N°18 : Méthodologie de recherche.....	123
Figure N°19 : Dynamique de l'ingénierie de formation.....	154
Figure N°20 : La démarche d'ingénierie de formation	163
Figure N°21 : Le processus d'analyse des besoins	166
Figure N°22 : Les besoins en formation.....	167
Figure N°23 : Les outils d'analyse des besoins en formation.....	168
Figure N°24 : Le processus de formation	173
Figure N°25 : L'ingénierie de formation, méthode et outils.....	177
Figure N°26 : Récapitulatif d'ingénierie de formation des techniciens supérieurs et des ingénieures	186
Figure N°27 : Evaluer et favoriser le transfert des acquis	203

Liste des graphes

Graphe N°01 : Répartition par catégorie socio-professionnelle.....	72
Graphe N°02 : Répartition par organisme de formation	73
Graphe N°03 : Répartition par structure	74
Graphe N°04 : Réalisation du plan de formations 2015, 2016 et 2017	75
Graphe N°05 : Bilan de réalisation budget des trois dernières années 2015, 2016 et 2017...	77
Graphe N°06 : Indicateur d'efficacité et d'efficacités de la formation des 103stagiaires	79
Graphe N°07 : Le sens attribué à l'activité avant la réalisation	128
Graphe N°08 : Préparation avant l'activité	131
Graphe N°09 : La stratégie mise en place par le stagiaire	132
Graphe N°10 : Utilisation des ressources internes	134
Graphe N°11 : Utilisation des ressources externes	135
Graphe N°12 : Utilisation des ressources humaines	136
Graphe N°13 : Procédure / Stratégie dans la mobilisation des ressources	138
Graphe N°14 : Bilan sur l'activité réalisée.....	139
Graphe N°15 : Degré de satisfaction des stagiaires envers leur réalisation de l'activité.....	140
Graphe N°16 : La connaissance acquise par la formation/ l'accomplissement des tâches.....	192
Graphe N°17 : La satisfaction de la formation des stagiaires durant le MSP	193
Graphe N°18 : L'encadrement des stagiaires pendant leur MSP	194
Graphe N°19 : Evaluation des stagiaires.....	195
Graphe N°20 : Le nombre d'évaluation	196

Annexes

Annexe 01 : fiche d'évaluation périodique

Nom : Prénom : Spécialité : Poste d'affectation : Structure d'affectation : Nom et prénom de parrain : Période d'évaluation : Date d'installation :	Fonction du parrain :
--	-----------------------

Compétence	1	2	3	4	Note /20	Commentaire
Niveau de connaissances pratiques						
Niveau de connaissances théoriques						
Compréhension et mise en application des directives relatives au travail						
Capacité d'analyse, d'assimilation et de synthèse						
Capacité à exploiter la documentation technique						
Communication verbale						
Maitrise des logiciels et outils de travail						
Note moyenne (compétences)						
Attitude	1	2	3	4	Notes /20	Commentaire
Assiduité et Ponctualité						
Faculté d'intégration						
Esprit d'équipe						
Esprit HSE						
Relation interpersonnelle						
Sens de l'organisation et autonomie						
Sens de responsabilité						
Note moyenne (attitude)						
Note moyenne (compétences et attitude)						
1 : Faible 1 à 7/20		2 : moyen 8 à 11/20		3 : Bien 12 à 15/20		4 : Très bien : 16 et plus

Annexe 02 : Fiche d'évaluation finale (Ingénieurs)

Paramètres à évaluer	Note sur 20	coefficient
Note da la formation théorique(1)	
Note de la soutenance du mémoire (2)	
Moyenne du stage MSP attribuée par le parrain (3)	
La moyenne finale du stagiaire	$= ((1)*3+(2)*3+(3)*4)/10$	
Décision de la commission d'évaluation	Favorable à la confirmation au poste	
	Défavorable à la confirmation au poste	
	Prorogation de la durée de la formation	
Date : Signature et cachet da la DRH	Date : Signature et cachet de la structure	

Annexe 03 : Fiche d'évaluation finale (Techniciens supérieurs)

Paramètres à évaluer	Note sur 20	coefficient
Note da la formation théorique(1)	
Note de la soutenance du mémoire (2)	
Moyenne du stage MSP attribuée par le parrain (3)	
La moyenne finale du stagiaire	$= ((1)*3+(2)*3+(3)*4)/10$	
Décision de la commission d'évaluation	Favorable à la confirmation au poste	
	Défavorable à la confirmation au poste	
	Prorogation de la durée de la formation	
Date : Signature et cachet da la DRH	Date : Signature et cachet de la structure	



Direction Ressources Humaines
 Activité
 Département

Formulaire d'Evaluation Période d'Insertion
 Professionnelle

« Formalisation et intégration »

Nom et prénom de l'agent :

Matricule :

Poste d'affectation :

Direction/Division :

Période :

Critères d'Evaluation	Appréciations du parrain				
	faible	moyen	bien	T. Bien	commentaire
Savoir – être					
Présentation -Tenue réglementaire	1	2	3	4	
Ponctualité- Assiduité	1	2	3	4	
Esprit d'équipe/ Intégration au groupe	1	2	3	4	
Comportement /Conduite	1	2	3	4	
Démarche adoptée dans le travail					
Rigueur dans le travail et pertinence de la démarche	1	2	3	4	
Intérêt porté au métier/ Motivation	1	2	3	4	
Respect des consignes	1	2	3	4	
Capacité d'adaptation	1	2	3	4	
Prise d'initiative	1	2	3	4	

Tableau à renseigner à la fin de chaque mois ou rotation durant la période MSP par le Parrain

Appréciation générale :

.....

 Nom

& Signature du parrain :

1. Faible 2. Moyen 3. Bien 4. Très bien



Activité LRP
Division L.Q.S.
GL3Z/DRH/FOR

Fiche d'évaluation des Stagiaires en MSP

Période du mois du au

Nom & prénoms:

Date de mise en formation:

Stage en :

Département:

Services :

Evaluation de la Performance					
Poste (s)	Objectifs - Plan de charge – Tâches	A	B	C	D

A : Tâches Très bien exécutée.
B : Tâches correctement exécutée.
C : Tâche moyennement exécutée.
D : Tâche mal exécutée.

Appréciation Potentiel :

Appréciateurs	Service				Département				Dépt DRH			
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
Initiative au travail												
Goût / Curiosité au travail												
Capacité / Puissance du travail												
Sens de l'efficacité												
Confiance en soi												
Volonté et persévérance												
Capacité à écouter												
Travail en équipe												
Sens de la hiérarchie												
Sens de l'organisation												
Adaptations aux techniques nouvelles												

Commentaires et Visa du Service :

--

Commentaires et Visa du Département Utilisateur

--

Commentaires et Visa du Département Ressources Humaines

--



Direction Ressources Humaines
Activité

Formulaire d'Evaluation

Final

Nom et prénom de l'agent :

Matricule :

Poste d'affectation :

Mise en doublure

Direction/Division:

Tâches pour la tenue du poste, Elaborées par le parrain	Liste des équipements manipulés et ou procédures appliqués
Le parrain	L'agent aux capacités requises pour assurer les missions de son poste de travail
Le parrain	L'agent nécessite une période complémentaire de formation

NB : la fiche d'évaluation finale doit être retournée à la DRH Activité à la fin de la période MSP.

.....
.....
.....
.....
..... Le parrain: Nom & Signature



République Algérienne Démocratique et populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de la l'enseignement Supérieur et de la recherche Scientifique
كلية العلوم الاقتصادية، علوم التسيير و العلوم التجارية
Faculté des Sciences économiques, des sciences de gestion et des sciences commerciales



A

L'attention des stagiaires en formation du complexe GL3Z

Objet: Un questionnaire pour une thèse de doctorat en gestion et marketing des ressources humaines (GMRH).

Dans le cadre de la préparation de la thèse, nous vous demandons de bien vouloir participer par le biais de vos réponses objectives au questionnaire que nous vous proposons de remplir.

Notre projet de recherche a pour thème : « *L'ingénierie de formation un outil stratégique dans le développement des compétences* », pour le développer nous avons décidé de travailler en explorant le terrain au niveau du complexe GL3Z, et en essayant de mettre en évidence la relation entre la praxéologie de la compétence et le développement des compétences dans un dispositif de formation des stagiaires.

Votre collaboration est d'un apport important pour la finalisation de notre travail de recherche. Les informations que nous collecterons devront servir uniquement dans notre travail de recherche et aucune autre utilisation ne sera prise.

Nous vous remercions de votre collaboration, et nous vous prions d'agréer, l'expression de nos salutations distinguées.

Questionnaire

Etape N°01 : Identification

1. **Structure :**
2. **Matricule :**
3. **Profil :**
4. **Intitulé d'activité (spécialité) :**
5. **Sexe :**
 - Masculin - féminin
6. **Tranche d'âge**
 - Moins de 25 ans - 30 – 35 ans
 - 25 – 29 ans - 36 – 40 ans
7. **Etat civil**
 - Célibataire - Divorcé (e)
 - Marié(e) - Veuf (ve)
8. **Niveau académique**
 - T.S – DEUA - Ingénieur
 - Licence - Doctorat
 - Master
9. **Quel est votre domaine académique ?**
 - Chimie - Mécanique - Process
 - Electricité - instrumentation - Sécurité
10. **Est-ce que votre domaine académique était pris en considération pour la formation ?**
 - Oui - Non
11. **Si non, qu'est le domaine imposé par l'IAP ?**
 - Chimie - Mécanique - Process
 - Electricité - instrumentation - Sécurité

Etape N°02 : Construire la situation et s'y positionner.

12. **Par rapport au choix imposé par le complexe, quel est le sens attribué à l'activité avant la réalisation ?**
 - Peu réalisable
 - Moyennement réalisable
 - Réalisable.
 - Très réalisable.
13. **Que signifiait cette activité pour vous ?**
 - La relation entre la théorie et la pratique
 - Développement des compétences.
 - Exploitation du terrain
 - Intérêt personnel ou/et professionnelle.
 - Aucune signification.
 - Autres :

14. Quel était vos objectifs personnels par rapport à l'activité ?

- Acquérir des outils et des connaissances pour un meilleur traitement.
- Exploiter un nouveau terrain
- Faire un bilan de vos compétences
- Satisfaire vos ambitions et vos objectifs personnel.
- Faire le lien avec vos acquis et la pratique.
- Autre :

15. Comment êtes-vous préparée avant l'activité ?

- Recours à une recherche exploratoire.
- Recours à des notes présent en cours de formation de l'IAP.
- Recours à des cours de l'université.
- Recours à des recherches documentaires (Livre, Manuel, CD....).
- Aucune recherche préalable.
- Autre :

16. Avez-vous cerné toutes les dimensions de la situation problématique avant l'activité ?

Oui Non

17. Si oui, comment ?

.....
.....

18. Quel est la stratégie ou la méthodologie mise en place avant la réalisation de l'activité ?

- Fixer des objectifs et des priorités au préalable
- Se préparer en documentation sur l'activité
- Interroger des spécialistes du domaine
- Analyser le terrain de l'activité
- Avoir des résultats positifs
- Aucune stratégie mise en place
- Autre :

Etape N° 02 : Transformer la situation

19. Quelles sont les ressources internes utilisées en situation d'activité ?

- Vos expériences
- Vos acquis
- Motivation
- Intérêt à l'activité
- Autre :

20. Quelles sont les ressources externes utilisées en situation d'activité ?

- Matériel de formation (Manuel, Cahier d'activité, ...).
- Matériel externe (Livre, Revue, Rapport de stage, ...).
- TIC (Internet, Youtube, E-Mail,).
- Aucune ressource externe.
- Autre :

21. Quelles sont les ressources humaines utilisées en situation d'activité ?

- Recours à des collègues et ami(e)s.
- Recours aux supérieurs hiérarchiques
- Recours au DRH
- Recours au travail en groupe
- Autre :

22. Quel stratégie avez-vous eu recours dans la mobilisation des ressources en situation d'activité ?

- Utilisation des ressources interne et externes
- Utilisation des ressources internes et humaines
- Utilisation des ressources externes et humaines
- Utilisation des ressources internes, externes et humaines

Étape N°04 : prendre un recul réflexif vis-à-vis de la situation

23. Quel bilan faites –vous sur cette activité effectuée dans le cadre de votre formation ?

- Positive
- Négative

24. Si c'est positif, comment ?

.....

25. Si c'est négatif, pourquoi ?

.....

26. De manière générale êtes-vous satisfait de l'activité que vous avez réalisée ?

- Très satisfait
- Peu satisfait
- Satisfait
- Pas du tout satisfait

Étape N° 05 : L'ingénierie de la formation mise en place par l'entreprise.

27. Avez-vous bénéficié d'un entretien avant l'activité ?

- Oui
- Non

28. Si oui, par qui ?

.....

29. Est-ce que vous avez suivie des formations concernant l'activité choisie par le complexe ?

- Oui
- Non

30. Si oui, combien de formation avez – vous suivie ?

- Une fois
- Deux fois
- Plusieurs fois

31. Est-ce que les connaissances acquis par les formations vous ont aidées dans l'accomplissement de vos tâches ?

- Oui
- Non

32. Si oui, de quelle façon ?

- D'une façon très satisfait
- d'une façon peu satisfaite
- D'une façon satisfait
- d'une façon pas du tout satisfait

33. Est-ce que le responsable de l'activité vous a expliqué où donner une description sur les équipements stratégiques relative à votre activité ?

- Oui
- Non

34. Si oui, dans quel niveau ?

- Salle de formation
- Atelier
- Sur site
- TP
- Autres :.....

35. Avez-vous déjà bénéficié d'un encadrement pendant votre MSP ?

- Oui - Non

36. Si oui, par qui ?

- Votre supérieur hiérarchique
- Chef de service
- Chef d'équipe
- Contremaitre
- DRH
- Responsable de formation
- Autre :

37. Si oui, combien de fois avez-vous suivis des encadrements ?

- Une fois
- Deux fois
- Plusieurs fois

38. Avez-vous déjà suivie une évaluation sur votre activité ?

- Oui - Non

39. Si oui, combien de fois ?

- Une fois
- Deux fois
- Plusieurs fois

40. Si oui, par qui ?

.....

41. Si oui, par quel outils d'évaluation vous êtes évalué ?

- Par un rapport
- Par un compte rendu
- Par un entretien
- Par un questionnaire
- Autres :
.....

42. Est-ce que le programme et les objectifs de votre formation au niveau de l'IAP, ont-ils répondu au objectif de l'activité ?

- Oui
- Assez peu
- Pas tout à fait

43. Êtes-vous satisfait de la formation que vous avez suivie au niveau de l'IAP ?

- Très satisfait eu satisfait
- Satisfait pas du tout satisfait

44. Quels sont les facteurs qui défavorisent l'accomplissement de vos taches ?

- La difficulté de communiquer avec votre responsable
- Des difficultés rencontrées dans la situation
- Insuffisance de savoir théorique
- Manque de confiance en soi
- Autres :

Soyez assurer que les règles d'anonymat seront préservées.

Nous vous remercions de votre collaboration, et nous vous prions d'agréer, l'expression de nos salutations distinguées.

Résumé :

L'intérêt général de cette thèse est de mettre en évidence la relation entre la praxéologie, les compétences et le développement des compétences dans un dispositif de formation des (103) stagiaires (techniciens supérieurs et ingénieurs) du complexe GL3Z – SONATRACH et de montrer en quoi une ingénierie de formation adaptée et stratégique est plus que nécessaire pour permettre le développement des compétences. L'objectif de notre travail s'articule autour de trois axes visant tout d'abord à vérifier le retour investissement de la formation professionnelle continue (FPC) pour l'entreprise, et confirmé son enjeu stratégique pour la gestion des ressources humaines (GRH). Ensuite, définir la compétence des stagiaires comme une capacité à développer et des ressources à mobiliser pour un meilleur traitement des tâches en situation d'action. Et enfin, mettre en place une démarche d'ingénierie de formation adaptée et stratégique pour l'entreprise pour lui permettre le développement des compétences de ses stagiaires. De ce fait, pour approfondir notre recherche, nous avons analysé les données issues de l'enquête réalisée avec le logiciel SPSS, où la formation a su satisfaire à un certain degré entre les stagiaires formés d'un côté et les responsables hiérarchiques d'un autre côté, mais il faut prendre en considération les points à améliorer au niveau de L'Institut Algérienne du Pétrole (IAP).

Mots clés : Gestion des ressources humaines, Ingénierie de formation, développement des compétences, praxéologie, formation professionnelle continue.

Abstract :

The general interest of this thesis is to highlight the relationship between praxeology, skills and skills improvement in a training device for (103) trainees (senior technicians and engineers) of the GL3Z - SONATRACH complex and to show is more suitable for an adapted and strategic training and its necessity to allow the development/ improvement of competences. The objective of our work revolves around three axes aiming first of all to verify the return on investment of continuing vocational training (CPD) for the company, and confirm its strategic stake for the management of human resources (HRM) . Then, define the skills of trainees as a capacity to develop and resources to be mobilized for a better processing of tasks in an action situation. And finally, put in place an appropriate and strategic training engineering approach for the company to enable it to develop the skills of its trainees. Therefore, to deepen our research, we analyzed the data from the survey carried out with the SPSS software, where the training was able to satisfy a certain degree between the trainees trained on one hand and the line managers on the other hand. But it is necessary to take into consideration the improvement of this points.

Keywords : Human resources management, Training engineering, skills development, praxeology, continuing vocational training.

ملخص :

الاهتمام العام لهذه الرسالة هو تسليط الضوء على العلاقة بين علم الممارسة ، وتنمية المهارات والمهارات في جهاز تدريب لـ (103) متدرباً (تقنيين ساميين والمهندسين) في مجمع GL3Z - SONATRACH وإظهار ما هي هندسة التدريب المتوافقة والاستراتيجية هو أكثر من ضروري للسماح بتطوير الكفاءات

. يدور هدف عملنا حول ثلاثة محاور تهدف أولاً وقبل كل شيء إلى التحقق من العائد على الاستثمار من التدريب المهني المستمر للشركة، وتأكيد حصتها الاستراتيجية في إدارة الموارد البشرية. بعد ذلك ، حدد مهارات المتدربين على أنها القدرة على التطوير والموارد اللازمة للتعامل مع المهام بشكل أفضل في مواقف العمل. وأخيراً، وضع نهج هندسي تدريب استراتيجي ومكثف للشركة لتمكينها من تطوير مهارات متدربيها. لذلك، لتعميق بحثنا، قمنا بتحليل البيانات من المسح الذي تم إجراؤه باستخدام برنامج SPSS، حيث كان التدريب قادراً على تلبية درجة معينة بين المتدربين المدربين من جهة والمدراء المباشرين من جهة. ولكن من الضروري مراعاة نقاط التحسين على مستوى المعهد الجزائري للبترول.

الكلمات المفتاحية: إدارة الموارد البشرية، هندسة التدريب، تنمية المهارات، علم الممارسات، التدريب المهني المستمر