

UNIVERSITE D'ORAN

Faculté des sciences Économiques, des sciences de Gestion et des sciences Commerciales

MÉMOIRE DE MAGISTER EN SCIENCES COMMERCIALES Option : Management Des Ressources Humaines

Thème :

La formation PGS : Bilan et perspectives

Cas des impétrants de Sonatrach

Soutenu par : M^{elle} BENAMIRA Nouara

Sous la direction de :
Mr : REGUIEG Issaad Driss
Professeur, université d'Oran

Membres du Jury : Soutenu le 18 Septembre 2014

Président : Mr. FEKIH Abdelhamid
Rapporteur : Mr. REGUIEG Issaad Driss
Examineur : Mr. TAHARI Khaled
Examineur : Mr. TOUBACHE Ali

Maître de conférences, université d'Oran
Professeur, université d'Oran
Professeur, université d'Oran
Professeur, université d'Oran

2013-2014

Dédicaces

*A cœur vaillant rien d'impossible
A conscience tranquille tout est accessible
Quand il y a la soif d'apprendre
Tout vient à point à qui sait attendre
Espérant des lendemains épiques
Un avenir glorieux et magique*

Je dédie ce mémoire

A ma très chère mère

Affable, honorable, aimable : Tu représentes pour moi le symbole de la bonté par excellence, la source de tendresse et l'exemple du dévouement qui n'a pas cessé de m'encourager et de prier pour moi. Ta prière et ta bénédiction m'ont été d'un grand secours pour mener à bien mes études.

Aucune dédicace ne saurait être assez éloquente pour exprimer ce que tu mérites pour tous les sacrifices que tu n'as cessé de me donner depuis ma naissance, durant mon enfance et même à l'âge adulte.

Tu as fait plus qu'une mère puisse faire pour que ses enfants suivent le bon chemin dans leur vie et leurs études.

Je te dédie ce travail en témoignage de mon profond amour. Puisse Dieu, le tout puissant, te préserver et t'accorder santé, longue vie et bonheur.

A mon père

Aucune dédicace ne saurait exprimer l'amour, l'estime, le dévouement et le respect que j'ai toujours eu pour toi.

Rien au monde ne vaut les efforts fournis jour et nuit pour mon éducation et mon bien être. Ce travail est le fruit de tes sacrifices que tu as consentis pour mon éducation et ma formation.

A mes sœurs, mes frères, mes nièces, mes neveux et toute ma famille

Les mots ne suffisent guère pour exprimer l'attachement, l'amour et l'affection que je porte pour vous.

Je vous dédie ce travail avec tous mes vœux de bonheur, de santé et de réussite.

A Mr Ghaïcha qui nous a quittés il y a longtemps

A Hadjera pour son soutien

A Amal, son mari et Fatima

Veillez trouver dans ce modeste travail ma reconnaissance pour tous vos efforts.

A la mémoire de mes amis décédés

A la mémoire de mes étudiants décédés

A tous ceux qui me connaissent

A tous mes étudiants

Une spéciale dédicace à mon ami Bekir Aslan pour sa confiance

Veillez trouver dans ce modeste travail l'expression de mon affection.

Remerciements

A Monsieur le professeur REGUIEG Issaad Driss

Vous avez bien voulu nous confier ce travail riche d'intérêt et nous guider à chaque étape de sa réalisation.

Vos encouragements inlassables, votre amabilité, votre gentillesse méritent toute admiration. Je saisis cette occasion pour vous exprimer notre profonde gratitude tout en vous témoignant notre respect.

A Monsieur FEKIH Abdelhamid

Vous nous faites l'honneur d'accepter avec une très grande amabilité de présider notre jury du mémoire.

Veillez accepter ce travail monsieur, en gage de notre grand respect et notre profonde reconnaissance.

A Monsieur TAHARI Khaled

Vous nous avez honorés d'accepter avec grande sympathie de siéger parmi notre jury du mémoire.

Veillez trouver ici l'expression de notre grand respect et nos vifs remerciements.

A Monsieur le professeur TOUBACHE Ali

Nous avons eu le privilège de travailler avec vous et d'apprécier vos qualités et vos valeurs.

Votre sérieux, votre compétence et votre sens du devoir nous ont énormément marqués.

Veillez trouver ici l'expression de notre respectueuse considération et notre profonde admiration pour toutes vos qualités scientifiques et humaines.

Ce travail est pour nous l'occasion de vous témoigner notre profonde gratitude.

A monsieur le profeseur CHOUAM Bouchema

Nous vous remercions pour votre estimable aide dans l'élaboration de ce travail.

Permettez-nous de vous exprimer notre admiration pour vos qualités humaines et professionnelles.

Veillez trouver ici l'expression de notre estime et notre considération.

A monsieur LASSAS Ahmed pour son aide mesurée.

A tous les enseignants qui ont assuré notre formation depuis notre jeune âge jusqu'à notre âge adulte.

A tous ceux qui nous ont aidés de près ou de loin pour réaliser ce travail.

A vous tous un grand et énorme merci.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE

CHAPITRE I : FORMATION ET DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES

Introduction

Section I : Quelques définitions de la formation

Section II : La politique de formation, l'organisation de formation et le plan de communication

Section III : Le développement des compétences

Section IV : Apprentissage organisationnel et connaissances

Conclusion

CHAPITRE II : L'EMPLOYEUR, LA FORMATION PGS ET LE PUBLIC CIBLE CONCERNE

Introduction

Section I : L'entreprise Sonatrach et la Formation

Section II : La présentation de la formation PGS

Section III : La présentation du questionnaire : Outil de l'enquête

Section IV : Le profil de la population formée

Conclusion

CHAPITRE III : EVALUATION DE L'EFFICACITE DE LA FORMATION PGS

Introduction

Section I : L'évaluation de la pertinence de la formation PGS

Section II : L'évaluation des acquis ou l'efficacité pédagogique

Section III : L'évaluation du transfert des acquis

Section IV : L'évaluation de la satisfaction

Conclusion

CONCLUSION GENERALE

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

TABLE DES FIGURES

TABLE DES TABLEAUX

TABLE DES MATIERES

Introduction générale

Depuis un certain nombre d'années les entreprises ont bien compris que pour rester pérennes et se développer, elles doivent investir sur la ressource humaine, ce qui se traduit par nombre d'initiatives visant à développer les compétences, le savoir-faire et les capacités de son personnel. Parmi ces initiatives la formation qui est devenue le moyen privilégiée des entreprises voulant réduire l'écart entre les compétences acquises et les compétences requises.

Autrefois, au temps des anciens Égyptiens ainsi qu'au Moyen Âge, la seule forme connue de formation à un métier était l'apprentissage sur le tas. Elle était le seul moyen pour assurer une acquisition évolutive des compétences des hommes. Et ce n'est qu'après la Deuxième Guerre mondiale que la formation devint une réalité dans les entreprises dont la progression des compétences se faisait essentiellement sur le tas avec l'acquisition de l'expérience.

Dès le début des années 1960, les compétences dans l'organisation ont rencontrées des difficultés d'adaptation provoquées par l'accélération de l'innovation technologique, cette accélération a rendu obsolètes certaines compétences et surtout fait ressortir d'importants déficits de compétences des salariés. Dès alors, un besoin sérieux d'une main-d'œuvre plus qualifiée et la nécessité d'une prise en charge plus grande de la formation professionnelle par les écoles et par les entreprises est apparue.

Depuis 1970, la nécessité de la formation professionnelle s'est renforcée dans la plupart des pays, surtout les pays industrialisés, les salariés, de plus en plus, étudient par eux mêmes de diverses façons et dans les organisations de grande taille, les salariés ont eu des possibilités de suivre des programmes spécifiques pour une possibilité de promotion.

Au début de la décennie 1980, d'énormes bouleversements ont affectés le milieu de travail. Le déséquilibre qualitatif entre l'offre et la demande de main-d'œuvre s'en est trouvé considérablement augmenté. Pour éviter la régression de la qualité du savoir et savoir-faire d'un individu, il y a lieu, plus que jamais, la formation au milieu organisationnel.

Après avoir présenté l'évolution de la formation au fil du temps, nous pouvons conclure que tous les agents économiques voient dans la formation un espoir pour développer leurs compétences afin de s'adapter à l'évolution de l'environnement.

La plupart des auteurs en essayant de donner une définition de la formation, insistent sur la transmission des connaissances afin de répondre aux besoins de l'organisation. Pour ces auteurs, la formation représente l'ensemble des actions capables de mettre les individus et les groupes en état d'assurer avec compétences leurs tâches actuelles ou futures qui leur seront confiées. Pour nous, la formation représente l'ensemble des moyens et des supports organisés par une méthodologie qui permet de faire progresser les connaissances, les comportements et les capacités mentales des salariés pour garantir une bonne marche de l'organisation. La formation a des objectifs qui doivent être définis en fonction de la stratégie de l'organisation et ces objectifs requièrent l'approbation de la structure ressources humaines. Ces objectifs doivent en plus être claires, réalistes, praticables et surtout vérifiables.

Les entreprises Algériennes n'échappent pas à un environnement en perpétuel changement qui impose des contraintes découlant de l'incertitude de la demande, des bouleversements technologiques et d'une nette amélioration de la qualité de la main-d'œuvre. Dans un tel environnement, les entreprises algériennes n'ont pu maintenir une structure d'autorité rigide, qui existait depuis 1970. Conscientes de l'indispensabilité de l'action formation, les entreprises algériennes déploient un dispositif important humain et matériel pour atteindre ses objectifs en consacrant 03% de leur masse salariale pour la formation. Il suffit de consulter les statistiques relatives à la formation pour apprécier l'effort et l'intérêt donnés à celle-ci au niveau des entreprises et au niveau des organismes de formations. Le marché Algérien de la formation est devenu assez riche cette dernière décennie. Un éventail diversifié d'actions de formation est présent, destinés à un public qui devient de plus en plus exigeant.

Les actions de formation en Algérie sont régies par la loi. La loi Algérienne ne précise pas les modalités de la demande des salariés pour suivre une formation. Cette demande doit être, logiquement, effectuée par écrit en indiquant les informations nécessaires à l'employeur pour qu'il se prononce sur cette demande (formation envisagée, durée, etc.). Aucun délai n'est formulé par la loi pour formuler la demande, mais le salarié doit s'y prendre suffisamment à l'avance sachant que l'employeur dispose d'un délai qui diffère selon la nature de l'offre de formation pour répondre à la demande. L'absence de réponse dans ce délai vaut acceptation du choix de la formation proposé par le salarié.

Le droit individuel de la formation (DIF) a pour objectif de permettre à tout salarié de se constituer un crédit d'heures de formation. L'initiative d'utiliser les droits à la formation

appartient au salarié, mais la mise en œuvre du DIF nécessite l'accord de l'employeur sur le choix de l'action de formation. Le DIF étant un droit reconnu au salarié, celui-ci est libre ou non de l'utiliser, s'il décide de ne pas l'utiliser, il ne peut pas demander de compensation financières à son employeur au titre des heures acquises et non utilisées ; il s'agit des formations réalisées hors temps du travail.

La formation post-graduation spécialisée (PGS) se présente comme un choix pour les salariés des entreprises Algériennes qui veulent développer leurs compétences. La formation PGS est une formation qualifiante avant d'être diplômante. Qualifiante car elle est considérée comme un processus par lequel le salarié développe les compétences nécessaires à l'exercice d'une fonction ou d'un métier. La formation est qualifiante lorsqu'elle se traduit par une hausse de productivité, une hausse de salaire ou une hausse de mobilité professionnelle. Diplômante parce que le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique valide cette formation par un diplôme reconnu sur le marché du travail algérien.

La formation PGS est organisée par le décret exécutif N° 98-254 relatif à la formation doctorale, post-graduation spécialisée et à l'habilitation universitaire. Cette formation est destinée à un public restreint, il s'agit des personnes titulaires d'un diplôme de graduation de longue durée ou d'un diplôme équivalent et justifiant d'une expérience professionnelle d'au moins trois (03) ans. Ces personnes devront suivre un processus d'apprentissage pendant une (01) année, et à terme ils recevront leur diplôme appelé Diplôme de Post-Graduation Spécialisée par abréviation DPGS.

Aujourd'hui, l'évaluation, de toute action de formation, est une nécessité évidente et indispensable. Il ne s'agit plus, à présent, de former pour former ou parce que la loi l'exige. Évaluer une action de formation suppose de se doter des moyens et des outils capables de donner un jugement de valeur sur le dispositif de formation mis en œuvre. Évaluer la formation consiste à dire si les objectifs qui lui sont assignés sont atteints ou non (mesure de l'efficacité). La mesure de l'efficacité de la formation à un double intérêt, le premier pour les formateurs ; pour améliorer la prestation et le deuxième pour les entreprises ; pour repenser l'action de formation.

Après avoir présenté la formation et la formation PGS, il est légitime et impératif de s'interroger sur son efficacité en posant la question suivante : Est-ce que la formation PGS a atteint ses objectifs ? En d'autre terme est ce qu'elle est efficace ?

Nous avons associé trois (03) hypothèses qui vont nous aider à renseigner cette question :

Les participants à cette formation ont acquis de nouvelles connaissances ;

Les participants ont pu transférer les connaissances acquises en situation de travail ;

Les participants sont satisfaits à l'issue de cette formation ;

Pour porter une solution à ces questions, nous avons articulé notre travail autour de trois (03) chapitres.

Le premier chapitre nous aidera à maîtriser les concepts relatifs à la formation et au développement des compétences, à savoir l'organisation d'une action de formation ainsi que la notion des compétences. Et nous traiterons par la suite l'apprentissage organisationnel, dans ce chapitre nous avons essayé de développer quelques points de discussion qui nécessitent une sérieuse réflexion. Nous traiterons la question d'apprentissage organisationnel dans différentes logiques et la question concernant le processus de conversion des connaissances individuelles à des connaissances collectives à travers l'apprentissage organisationnel.

Dans le deuxième chapitre nous présenterons le cadre de notre analyse. Nous présenterons les principaux acteurs de cette formation qui sont l'entreprise Sonatrach et l'effort qu'elle fournit en matière de formation et le public qui a suivi cette formation. Dans un second lieu nous exposerons le questionnaire, l'outil que nous avons choisi pour réaliser notre enquête ; son élaboration, son administration et sa collecte.

Le troisième et dernier chapitre traitera l'évaluation de l'efficacité de la formation PGS au sein d'une entreprise Algérienne, le cas des impétrants de l'entreprise Sonatrach. Pour ce chapitre le but principal est de donner un jugement de valeur au cours, avant et à l'issue de la formation PGS. Où nous analyserons les résultats de cette évaluation en apportant nos recommandations pour les actions futures de cette formation PGS.

Au cours de la réalisation de notre travail nous avons rencontré des difficultés de natures différentes qui ont influencés la qualité de celui-ci. Il s'agit de l'absence d'informations qui renseignent la formation PGS. L'organisme formateur qui est l'Université d'Oran ne disposait pas d'une base de données qui organise les informations concernant cette formation. C'est après plusieurs années du lancement de notre travail que le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique a créé des bureaux régionaux dont la mission principale consiste à organiser toutes les informations relatives aux formations post-graduation. C'est grâce à ce bureau (Conférence Régionale des universités de l'ouest, CRUO / Enset – Oran) que nous avons pu présenter la formation PGS en chiffres.

L'élaboration, l'administration et le recueil du questionnaire n'était pas une tâche facile, elle a exigé de nous beaucoup de temps et d'énergie surtout la phase de collecte.

Voilà en quoi porte notre mémoire de fin d'étude, qui n'est qu'une initiation à la recherche scientifique qui nous ouvre le champ vers d'autres réflexions concernant la formation dans les entreprises Algériennes.

CHAPITRE I : FORMATION ET DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES

Introduction

Section I : Quelques définitions de la formation

Section II : La politique de formation, l'organisation de formation et le plan de communication

Section III : Le développement des compétences

Section IV : Apprentissage organisationnel et connaissances

Conclusion

Introduction

C'est sous le thème de la formation, production de compétences et gestion des ressources humaines: Quelles perspectives ?, qu'ont eu lieu les travaux du colloque international organisé par la faculté des Sciences Economiques, Sciences de gestion et Sciences commerciales de l'université d'Oran Es-Sénia.

Les interventions des participants se sont articulées autour d'une séance plénière et de trois ateliers.

La formation, hors et à l'intérieur de l'organisation, est devenue une alternative pour tous les salariés désireux d'acquérir un savoir-être et un savoir-faire ou agir appropriés. Les organisations avec leurs programmes (employeurs et formateur) et les états avec leurs législations y mettent des efforts, mais les actions de formation n'atteignent pas toujours les objectifs.

L'entreprise doit investir dans la formation de ses salariés pour réduire l'écart entre les compétences actuelles et les compétences requises afin d'améliorer la performance et de maintenir son avantage compétitif.

Ce chapitre nous permettra d'avoir la maîtrise de concepts qui entourent la formation. Il répond aux questions suivantes :

Qu'est-ce que la formation ?

Comment traduire les objectifs de formation ?

Qu'est-ce qu'une compétence et comment la développer ?

Section I : Quelques définitions de la formation

Plusieurs définitions de la formation existent, plusieurs auteurs ont donné une définition à la formation chacun dans sa logique. Mais ils ont tous trouvé dans la formation le moyen idéal pour acquérir et développer les compétences.

1. La formation comme système

Comme tout système autonome, le système formation comporte quatre fonctions.

1.1. La fonction de pilotage

Cette fonction a comme rôle principal le maintien du système en adéquation avec l'environnement ; elle anticipe, qui est un rôle de prévention, elle structure pour optimiser compétences et coûts, elle organise aussi pour assurer la meilleure performance du système et elle anime l'ensemble en assurant la convergence et la cohérence avec les autres systèmes de l'entreprise.

1.2. La fonction de régulation

Cette fonction est chargée d'assurer la programmation des actions, d'adapter la fonction de réalisation lorsque les variables d'environnement changent et les caractéristiques de la fonction de réalisation se modifient, et de gérer des réalisations dans le cadre des finalités définies. Et cela ce fait seulement si la fonction de contrôle informe la fonction de régulation par des indicateurs de fonctionnement.

1.3. La fonction de réalisation

C'est une fonction de transformation; qui produit en transformant les entrées en sorties, réalise les actions de formation prévues au plan de formation et qui réalise également toute les phases de réalisation comme le recueil des besoins, la construction du plan, le service budgétaire, etc.

1.4 La fonction de contrôle

Cette fonction a pour objet de rassembler et de mettre toutes les informations utiles au pilote et au régulateur et cela en saisissant l'information, en comparant l'information aux standards et en transmettant les écarts constatés.

Tout système comporte quatre sous-systèmes bien distincts : le technique; l'organisationnel; le social et l'humain.

Le système formation peut être considéré comme un prestataire de services vis à vis de clients : suite à l'analyse des besoins des clients, il leur propose un service censé répondre à ses besoins. Il agit aussi comme un maître d'œuvre, dans la mesure où lui-même fait appel à un fournisseur externe (organisme de formation) qui sera chargé de la réalisation de l'action. Et il se fixe régulièrement des objectifs dans le cadre d'une mission qui lui est assignée par une instance supérieure.

Tout cela est schématisé pour le responsable de formation d'une manière lui permettant de décrire son système de manière analytique. Chaque phase relative au fonctionnement de la formation dans l'entreprise peut faire l'objet d'une description suivant ce schéma.

Pour le recueil des besoins de formation nous avons les acteurs (sous-système humain) qui remplissent leurs liaisons avec des outils (sous-système technique), des méthodes (sous-système organisationnel) et des règles sociales (sous-système social) qui leur sont propres.

Il est ainsi possible de préciser les différents éléments permettant l'administration de la formation : les documents, les procédures, les acteurs avec leurs rôles et marges de responsabilités respectives.

L'ensemble des informations résultant de ce travail peut figurer dans un guide pratique à usage des acteurs de l'entreprise qui interviennent dans le domaine de la formation.

2. la formation-investissement

La formation ne se fera une place à côté des autres disciplines (aidée par l'émergence de la gestion des ressources humaines) que dès lors que la preuve sera faite de ses complicités étroites avec les idées de productivité, de qualité, de rentabilité et de compétitivité, de ses liens avec la stratégie de l'entreprise.

2.1. L'idée formation-investissement

Toutes ou beaucoup d'entreprises ne sont pas convaincues de l'intérêt qu'il y a à faire de la formation. Ce n'est qu'aux années 80 que la mutation de la formation s'est faite peu à peu et elle se cristallisera dans l'expression formation-investissement.

La formation-investissement est un mythe utile¹ car en elle-même, elle est gratifiante pour la pratique qu'elle désigne et pour ceux qui la mettent en œuvre ou la financent. Par elle, la formation cesse d'être une dépense faite à fonds perdus, aux retombées exclusivement

1. Expression empruntée de Caspar, P., Meignant, A. « L'investissement formation : un mythe utile », Education Permanente, No. 9 (octobre., 1988), p. 11-20, par Cadin, L., Guérin, F., Pigeyre, F. Gestion des Ressources humaines, Paris, Dunod, 1997, p. 302.

sociales, dépourvue de toute visée anticipatrice et de tout lien avec les priorités économiques et stratégiques de l'entreprise, sans technicité particulière.

2.2. La définition formation-investissement

Lorsque nous cherchons à la définir, il convient de dire que la formation tend à devenir un investissement².

Elle est un moyen, et non plus une fin en soi : un investissement est toujours consenti en fonction des résultats que nous attendons à terme. Il ne s'agit pas de récompenser ou de sanctionner des salariés, de former aux thèmes à la mode, mais de dimensionner la formation par rapport aux objectifs qu'elle vise. Il conviendra de se poser la question de l'utilité de la formation de formuler le plus clairement possible ses objectifs.

Elle est au service de la stratégie (et du projet) de l'entreprise à moyen terme. Cela signifie d'une part que le plan de formation mérite d'être pluriannuel et d'autre part que la formation n'est pas isolée : au même titre que les moyens organisationnels, techniques, humains, financiers, elle contribue à des changements d'ensemble qu'elle ne saurait réaliser seule et qui ne sauraient se produire sans elle. Elle doit être mobilisée conjointement à ces autres moyens, et pas après eux : elle s'intègre dans des projets dont elle n'est qu'un des éléments combinés, mais des lesquels elle intervient dès le début au lieu de se contenter d'accompagner ou de suivre, des changements décidés sans qu'elle soit prise en compte. Le véritable décideur en matière d'orientation de formation est celui qui a en charge le devenir de l'entreprise tout entière (son dirigeant, l'état-major, le directeur d'usine), et non le seul responsable de formation, chargé lui, de la mise en œuvre.

Comme pour toute investissement, il en est attendu des effets à terme : il pèse sur elle une forme d'obligation de résultat et c'est en fonction des résultats atteints que nous pourrions juger de sa rentabilité et de ses effets. Se pose en tout cas le problème de l'évaluation rigoureuse de la formation, problème posé en termes d'efficacité et de rentabilité de l'investissement consenti.

Devenu un enjeu important, la formation ne saurait être durablement livrée à l'entreprise et à l'intuition : il lui faut devenir efficiente, c'est à dire optimiser son propre fonctionnement et les moyens qu'elle utilise. Pour cela, elle doit devenir systématique, se professionnaliser, rationaliser ses dépenses. Apparaît alors la nécessité d'une véritable ingénierie de la formation.

1. Les éléments qui suivent sont une synthèse de plusieurs tentatives de définition auxquelles ils sont empruntés : Le Boterf, G., Maître, F., par Cadin, L., Guérin, F., Pigeyre, F., op. cit., p. 304-305.

Se voulant centrée sur la réponse à des besoins et à des objectifs par nature évolutifs, elle s'accommode mal d'un catalogue de formation dans lequel l'offre précède et enferme la demande ou de la seule modalité pédagogique du stage. La construction du plan de formation suppose une phase préalable de recueil et d'analyse des besoins (auprès des dirigeants, des responsables d'unité, des individus). De même, nous y trouvons un ensemble cohérent et diversifié de méthodes de formation pertinentes aux objectifs poursuivis : stages, formation sur le poste, formation-action, conférences, voyages d'études, auto formation, etc.

comme tout plan d'action supposé être pris en compte et rencontrer l'adhésion des membres de l'entreprise, le plan de formation doit faire l'objet d'une politique de communication complète portant sur ses finalités, sur les actions qui le composent, sur son mode de fonctionnement, sur ses moyens, ses résultats, etc.

2.3. Problèmes liés à la notion d'investissement

Investir est actuellement l'un des termes les plus utilisés dans la littérature managériale, investir est une décision importante puisqu'elle engage l'entreprise sur le long terme.

Mais investir est aussi une décision lourde de conséquences lorsqu'elle est pratiquée dans de mauvaises conditions.

Assimiler la formation à un investissement conduit à quelques impasses difficiles à surmonter qui peuvent engendrer un certain nombre d'effets pervers très pratiques. Or:

- ✓ la formation est une charge dans la logique comptable, et appartient en fait à ceux qui l'ont reçue : s'ils quittent l'entreprise, elle aussi. Les entreprises ayant investi en formation sur des salariés tentent de les conserver à tout prix même si parfois c'est illégale ;
- ✓ la formation n'est pas par nature un investissement : elle ne l'est que sous certaines conditions parfois difficiles à identifier et à combiner, car elle vont de l'existence d'une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences à la motivation des salariés en passant par l'évaluation de leur capacité d'apprentissage ou l'étroitesse de la relation entre emploi et formation reçue, si un salarié reçoit une formation aux automatismes et que son poste ne lui permet pas de la mettre en œuvre (ou partiellement, ou seulement dans le futur), nous ne saurions parler d'investissement.
- ✓ la formation n'est pas en elle-même un bien de production car elle passe par la médiation des personnes ;

- ✓ la formation répond à la fois aux souhaits du personnel et aux besoins de l'entreprise et elle contribue aux premiers chefs à l'atteinte de leurs objectifs : satisfaction professionnelle, performance économique.

Jean-Paul Loup, vice-président, Personnel, d'IBM Europe constate : « c'est en ce sens que l nous devrions toujours considérer la formation comme investissement et non comme une dépense puisqu'elle conditionne, au même titre que les équipements, les réalisations de l'entreprise et ajoute : c'est même probablement l'investissement le plus productif, si nous croyons les entreprises qui réussissent, quel que soit leur domaine d'activité, et il n'y a pas de substitut »³.

La formation doit être, considérée, par les entreprises comme un investissement intégré à leur stratégie et non comme une charge sociale.

D'après ce constat nous comprenons qu'investir en formation n'est pas un investissement comme les autres.

« Une entreprise n'aurait pas intérêt à investir sur certains salariés, ce qui risque de hâter leur exclusion et de diminuer leur employabilité : à quoi bon en effet investir sur des salariés de plus cinquante ans, sur des femmes en âge d'avoir des enfants, sur des travailleurs à temps partiel ou en contrat à durée déterminée ? »⁴.

Mais il existe des difficultés d'ordre technique ou pratique. Parmi lesquelles la difficulté de recueillir l'information préalable nécessaire à l'élaboration du diagnostic, et ce pour plusieurs raisons :

- ✓ le responsable de formation n'est pas nécessairement en position suffisamment établie et légitime dans l'entreprise pour avoir accès à toute l'information indispensable ;
- ✓ parler d'investissement suppose que nous soyons capable de repérer des besoins et, sur leur base, de formuler des objectifs clairs.
- ✓ consulter les responsables d'unités, les dirigeants, les salariés, les clients, etc., suppose ou exige l'utilisation de méthodes de recueil différentes, et faire exprimer des besoins de formation à chacun de ces acteurs est un exercice périlleux.
- ✓ convertir ces besoins en objectif de formation, un long travail d'analyse doit s'engager afin de confronter les demandes et les envies exprimées avec des référentiels plus objectifs.

1. Peretti, G.-M. Ressources humaines, Paris, Vuibert, 1990.

2. Cadin, L., Guérin, F., Pigeyre, F., op. cit., p. 310.

La notion d'investissement comporte également une dimension financière à ne pas négliger. Un investissement a toujours un coût et il doit engendrer un retour sur investissement. Le terme d'investissement crée donc une attente de quantification, car la seule façon de justifier un investissement et de montrer qu'il a été rentable est de mettre en évidence un rapport favorable entre les sommes dépensées et les résultats obtenus, ce qui suppose donc que nous pouvons chiffrer ces deux éléments. Les coûts à prendre en compte sont multiples et il est difficile de n'en oublier aucun. De plus, certains d'entre eux sont cachés et difficilement chiffrables (par exemple les coûts des dysfonctionnements engendrés dans les services par la formation elle-même ou les coûts de fonctionnement administratifs).

2.4. Le retour sur investissement d'une action de formation

Le retour sur investissement d'une action de formation n'est guère plus facile à cerner, et ce pour de multiples raisons que nous citons dans ce qui suit.

L'effet de la formation sur l'entreprise est loin de se réduire aux conséquences mesurables qui en sont attendues. Elle a des impacts positifs ou négatifs de tous ordres: création d'apprentissages collectifs de comportements, de normes autant que de compétences, effets sur le système social de l'entreprise et les rapports internes, remotivation des individus par les perspectives ou la sortie du quotidien qu'elle leur offre. Tous ces effets ne sont pas mesurables, ni même perceptibles.

Qui dit investissement dit risque : le retour sur investissement relève nécessairement du pari et n'a jamais aucun caractère de certitude. Selon Le Boterf (1990)⁵ ; considérer la formation dans une logique d'investissement équivaut à raisonner en termes de risques : en termes de décision d'investissement, une question essentielle devient alors : si nous ne réalisons pas telle formation, quel est le risque que l'objectif ne soit pas atteint ? Il s'agit bien là d'un risque stratégique. La formation constitue un investissement immatériel par excellence.

2.5. Évaluation des actions de formation

L'évaluation peut se faire à plusieurs niveaux et à des moments très différents.

Nous pouvons évaluer :

- ✓ la satisfaction des stagiaires, à court terme ;
- ✓ leurs changements de comportements suite à une formation, à moyen terme ;

1. Expression empruntée de Le Boterf, G., 1990, par Weiss, D. Les ressources humaines, Troisième tirage, Paris, les éditions d'Organisation, 2001, p. 433.

- ✓ les acquis qu'ils en ont vraiment retirés ;
- ✓ l'accroissement de performances dont leur unité ou leur propre activité a bénéficié, à long terme sur l'entreprise.

Ces éléments cités en dessous constituent une liste exhaustive des critères possibles pour évaluer une action de formation.

Toute évaluation a elle-même un coût et elle devient non pertinente dès que les dépenses à engager pour la mener excèdent les profits qu'elle peut permettre de réaliser. C'est là une des raisons parmi d'autres pour lesquelles beaucoup d'entreprises continuent de se contenter d'une évaluation à chaud juste après l'action de la seule satisfaction des formés. Ce mode de contrôle est peu coûteux mais apporte un maximum d'informations sur le déroulement et la perception de l'action menée est sa pertinence est rarement mise en cause.

Savoir l'impact exact de la formation sur ce que nous mesurons, représente une autre raison fondamentale qui s'oppose à une véritable évaluation de la formation et surtout de ses résultats : même si nous savons clairement ce que nous souhaitons évaluer, même si nous avons les moyens financiers et les compétences techniques. Autrement dit, pour être sûr que les résultats enregistrés sont bien imputables à la formation, il faudra que la formation soit le seul changement qu'aient connu le service, l'entreprise, voir la vie du salarié. Ce n'est que très rarement le cas et il est impossible de savoir si la formation figure vraiment parmi les causes efficientes des résultats obtenus.

De même, nous ne disposons pas de situation-témoin : nous ne pouvons projeter ce qui se serait passé si la formation n'avait pas eu lieu puisqu'elle a été suivie.

Section II : La politique de formation, l'organisme de formation et le plan de communication

Développer les compétences est devenu indispensable pour répondre aux évolutions des métiers et de leur contenu, aux évolutions des organisations et notamment faciliter la mobilité et les carrières professionnelles.

1. La politique de formation

L'objectif de la politique de formation ne se trouve pas dans la formation mais au-delà. Pour chaque formation mise en place, nous pouvons poser la question suivante : « Je fais une formation de (identification de la formation) en vue de (objectif de la formation) ? ».

1.1. Définition

Une politique de formation est un document écrit qui représente un élément d'une politique d'ensemble d'une entreprise, pour assurer de manière durable sa rentabilité et sa relation positive avec son environnement à la fois interne et externe. Elle représente aussi l'une des politiques humaines de l'entreprise, sa durée de vie est de plusieurs années mais les orientations formation sont généralement redéfinies chaque année pour être présentées au comité de l'entreprise.

1.2. Formaliser une politique de formation

Une politique de formation exprime les objectifs poursuivis et permet de comprendre les logiques du plan de formation et la finalité des actions qui le composent.

Une politique de formation doit répondre à une double finalité. La première c'est de permettre d'adapter les salariés aux changements structurels et aux modifications des conditions de travail impliquées par l'évolution du contexte économique, il s'agit ici de déterminer les compétences nécessaires requises et de localiser les compétences déjà possédées par les salariés, dites compétences acquises afin de mettre en place les objectifs visés par le biais de l'action formation. Le second c'est de déterminer et d'assurer les changements à mettre en place pour assurer le développement de l'entreprise.

Il est impératif qu'une politique de formation présente les modalités d'organisation de l'action formation ; la pédagogie, le calendrier, la planification, etc..., les conditions de réussite et d'évaluation ainsi que le budget alloué à cet action pour l'exécuter.

Nous retenons de ce que nous venons de présenter en haut, que la politique de formation est une conséquence de la situation de l'entreprise et de sa stratégie, elle constitue une réponse aux conditions de leurs mises en œuvre. C'est le contexte alors de l'entreprise qui détermine l'action de formation et c'est à la charge de la politique de la formation de faire le lien entre la stratégie de l'entreprise et les actions de formation.

1.3. Le plan de formation

Le plan de formation valorise la politique de formation de l'entreprise et met en cause sa relation avec la stratégie de l'entreprise. C'est un document écrit, comme la politique de formation, qui présente l'ensemble des actions de formation retenues par l'employeur au profit de ses salariés et la manière de les réaliser à temps.

1.3.1. Chiffrer le plan de formation

Le document qui présente le plan de formation doit comporter une prévision du coût de la formation, le budget nous renseigne sur les coûts de la formation, les salaires des stagiaires et les frais relatifs à la formation à mentionner les frais de déplacement et d'hébergement.

1.3.2. Réaliser et suivre le plan de formation

Exécuter le plan de formation n'est pas un acte facile, l'employeur est amené à maîtriser les conditions de coût, de qualité et de délai de réalisation.

Le responsable formation organise les actions de formation retenues. Il est chargé de la gestion administrative du plan et en temps même les conventions de stage avec les organismes formateurs. Il pilote le également les tableaux de bord de formation et leurs indicateurs pour mieux contrôler à n'importe quel moment le budget alloué et la réalisation du plan.

1.3.3. Evaluer le plan de formation

L'évaluation du plan de formation est une étape qui nous permet d'améliorer, voire de corriger le plan de formation de la période suivante. Cette évaluation permet de porter un jugement sur les résultats obtenus grâce aux investissements réalisés en formation.

Intégrée au plan de formation, l'évaluation apporte des réponses à plusieurs questions. Il s'agit de savoir si notre plan de formation se croise avec la politique de l'entreprise de l'entreprise, si les résultats quantitatives concernant le nombre de salariés formés, d'actions, de dépense et qualitatives sont satisfaisants, à savoir aussi si le budget est maîtrisé et si l'ensemble des acteurs est impliqué pour assurer l'efficacité de l'action formation.

1.3.4. La période du plan de formation

Le rythme du plan de formation est fonction des besoins de l'entreprise et des salariés. La réalisation du plan de formation peut se faire sur des rythmes différents.

Certaines actions de formation sont retenues et suivies au cours de l'année car elles répondent à des besoins ponctuels imprévisibles. Correspondant à un projet de longue durée et prévisibles, contrairement aux premières, d'autres formations peuvent être programmées sur plusieurs années. Mais il reste de dire que le rythme est souvent annuel, car l'ensemble de l'activité de l'entreprise se réalise durant une période d'une année.

Il est dans l'intérêt de l'entreprise de mettre en place un plan de formation, qui traduit et met en valeur sa politique de formation et d'identifier les étapes de sa mise en place.

2. L'organisme de formation

L'entreprise peut réaliser ses actions de formation si elle dispose des moyens et des formateurs qualifiés qui font partie de son personnel, et qui peuvent assurer la formation d'autres salariés. L'entreprise est plus de son activité, formatrice. Comme elle peut recourir à des formateurs externes, prestataires de formation, pour acheter les programmes de formation de qualité qui correspondent à ses objectifs.

2.1. Les type d'organismes de formation

Les organismes de formation peuvent être différenciés selon plusieurs critères. Selon le statut juridique et économique, nous parlons d'organismes publics et privés à but lucratif ou non, selon leur niveau d'activité qu'il soit large ou réduit et les publics qu'ils accueillent. Dresser une liste exhaustive des différents critères de différenciation n'est pas notre travail, mais nous pouvons par contre citer quelques-uns d'entre eux.

Nous avons alors, le plus souvent, les organismes qui font exclusivement de la formation et les organismes qui font la formation d'une manière accessoire, c'est-à-dire, ont une activité de formation qui n'est pas leur activité principale. Il existe aussi des organismes qui sont spécialisés dans les formations diplômantes ou qualifiantes qui se déroulent généralement dans les établissements de l'éducation nationale tels que les écoles supérieures et les universités, et les organismes spécialisés dans la formation à courte durée ayant des objectifs spécifiques, comme les centres de formation d'entreprises et la chambre de commerce. Et nous avons aussi des organismes généralistes qui offrent plusieurs formations dans différents domaines, est des organismes spécialisés dans une spécialité de formation comme les langues, l'informatique, le développement personnel, etc.

2.2. Le choix d'un organisme de formation

S'informer et bien sur l'organisme de formation facilitera notre choix de l'organisme qui réalisera notre action formation. Le marché de la formation devient de plus en plus étendu et le choix d'un tel ou tel organisme est devenu plus complexe.

Le cahier des charges, dit aussi garantie, est le seul moyen qui garantit la qualité de la formation. Sa réalisation n'est pas facile, car elle comporte plusieurs rubriques qui fournissent des informations qualitatives et quantitatives de ce que nous avons besoin. Il identifie tous les éléments de la demande de l'entreprise qui concourent à optimiser le rapport coût-qualité-délai. Il est important pour l'entreprise de vérifier la capacité de l'organisme à réaliser son action de formation avant de faire son choix.

Il est à mentionner, que la qualité de l'organisme et de la formation dépend avant tout de l'entreprise et de ses exigences.

2.3. Contracter avec l'organisme de formation

La contractualisation est à la fois un acte juridique et un outil de qualité. Les contrats, plus précisément les clauses du contrat, présentent la nature de la formation, sa durée, les effectifs concernés, ainsi que les modalités de déroulement, la sanction et le prix. Etant donné que la formation est une prestation de services, une simple obligation de moyens, la contractualisation permet d'engager l'organisme de formation sur les moyens qui seront mobilisés.

Le contrat n'est pas seulement un outil administratif, c'est un outil d'engagement du prestataire sur le cahier des charges. Il permet aussi de négocier les conditions qui seront appliquées à toutes les formations futures.

Tableau 1: La relation avec les principaux prestataires de formation

Année n	Année n+1	Entreprise	Organisme de formation
Le favorable : Ce qui a bien marché	Conditions pour soutenir	Contrats	Contrats
Le défavorable : Ce qui doit être corrigé	Conditions d'amélioration	Contrats	Contrats

Source : Tableau réalisé par nous

De ce tableau nous concluons que la réussite d'une action formation dépend à la fois d'une bonne programmation et d'un bon choix de l'organisme formateur.

3. Le plan de communication

Il est nécessaire de communiquer autour de l'action formation. Communiquer est synonyme d'implication de tous les acteurs de la formation, spécialement les salariés. Cette communication est importante dans le cadre de l'action formation qui doit avoir un impact sur un certain nombre de salariés au sein d'une structure.

3.1. Les objectifs de communication

Toute action au sein d'une structure déclenche des questions, pour connaître le pourquoi de la formation, l'intérêt de cette formation, son organisation et qui va assurer cette formation, l'absence de communication va conduire à l'incertitude qui se traduira par des rumeurs et des bruits, ce qui est défavorable pour la stabilité de la structure.

Les personnes sélectionnées pour suivre une formation ont besoin d'informations sur le dispositif, les contenus de formation et le planning. Il est nécessaire même de communiquer les étapes et les succès de formation pour garantir la transparence.

Il est donc impératif de répondre à toutes les questions qui se posent au sein des différentes structures. La mise en place d'un plan de communication permettra à la fois de répondre aux questions et de traiter l'avancement de l'action formation.

3.2. Le temps de communiquer

La communication concernant l'action formation peut être organisée en trois temps en suivant une certaine chronologie. Avant la formation elle-même. Elle permet de fournir des informations à l'ensemble des salariés sur l'action elle-même ; ses objectifs, ses contenus, les personnes concernées, l'organisme qui va intervenir. Pendant la formation. Elle permet de fournir aux participants qui vont suivre la formation les informations nécessaires. Et après la formation. Elle permet de communiquer sur le succès de la formation.

3.3. La forme de communication

La communication doit être adaptée aux destinataires. Les bénéficiaires de la formation vont évidemment être bien informés que le reste de l'organisation. Pour les bénéficiaires les informations vont prendre la forme de convocation, de programmes de formation et même des supports qui peuvent être fournis avant la formation.

Communiquer ne constitue que l'implication du personnel à la formation. Cette implication nous détermine l'intérêt du personnel pour la formation. La prise en compte de

l'avis du personnel sur les formations qui leurs sont proposées, y compris dans le cadre du plan de formation, est vivement conseillée.

SECTION III : Le développement des compétences

Développer les compétences est un sujet clé pour les entreprises qui entendent progresser et faire progresser leurs salariés. Sujet qui nous renseigne sur les allers et retours entre terrain et prise de recul, entre observation et analyse, entre mise en pratique et prospective.

1. Le cycle de vie d'une compétence

En reprenant un schéma propre au marketing, on peut facilement représenter une compétence selon son cycle de vie. Comme dans le cas d'un produit ou d'un service, une compétence passerait toujours au cours de son existence à travers trois phases bien différenciées :

- ✓ une phase de développement ;
- ✓ une phase d'utilisation ;
- ✓ une phase de déclin.

1.1. La phase de développement

Cette phase est marquée par son émergence et sa structuration au sein de l'entreprise. C'est le moment clé de sa montée en puissance durant lequel se retrouvent l'ensemble des activités visant à faire acquérir à certaines catégories de personnel de nouvelles connaissances, à développer de nouveaux savoir-faire ou encore à favoriser l'apprentissage de nouvelles attitudes et de nouveaux comportements. Ce développement est suffisant lorsque nous atteignons le seuil de pertinence exigé par les opérateurs. À noter, que la durée du développement peut être extrêmement variable d'un type de compétence à un autre.

1.2. La phase d'utilisation (retour de l'investissement initial)

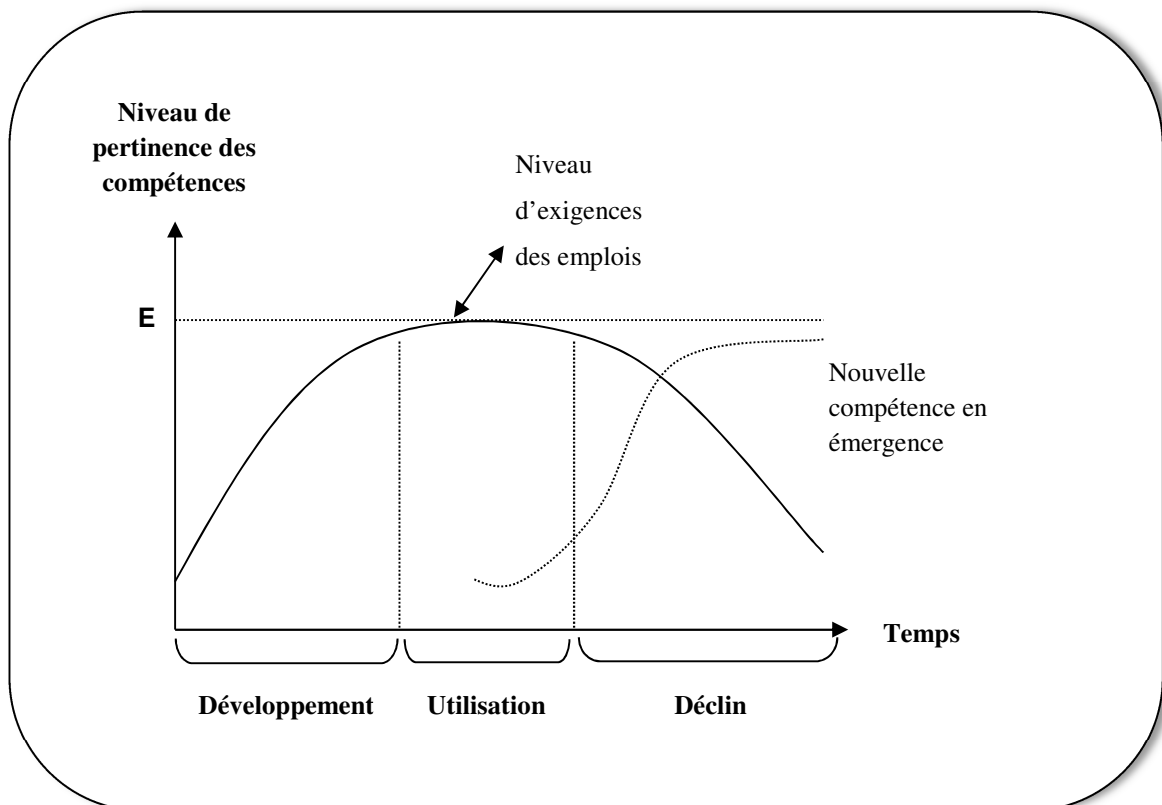
C'est par période de maturation et d'optimisation dans le milieu. La compétence développée par les employés est utilisée dans le quotidien de leur travail et ils sont pleinement opérationnels par rapport aux exigences de leur fonction.

La compétence acquiert une sorte de rythme de croisière. c'est durant cette phase que l'entreprise a des chances de récupérer l'investissement initial qu'elle a consacré à former son personnel.

1.3. La phase de déclin

Régulièrement mobilisée, la compétence, perd peu à peu de son utilité en des exigences des opérations. Ce déclin peut être plus ou moins brutal. Il est rare en effet qu'une compétence ayant toute pertinence dans un contexte de travail donné, revienne en force quelque temps et quelques changements organisationnels plus tard. C'est durant cette période que la compétence doit être, soit sérieusement réactualisée, soit purement remplacée.

Figure 1: Les compétences : Une durée de vie de plus en plus réduite



Source: Côté, M., Hafsi, T. Le management aujourd'hui, Québec, Canada, Les presses de l'université Laval, Economica, 2000, p. 989.

Certaines compétences prennent un temps considérable à se développer, et s'autres une fois développées, ont une durée de vie fort longue et que la dernière phase n'est qu'une période d'intensification et de rehaussement de leur niveau de pertinence que de déclin et de remplacement au sens strict.

Nous pouvons observer également que certains savoirs en cours d'acquisition sont pratiquement déjà périmés avant même d'avoir été utilisés, que certains savoir-faire doivent

se renouveler si vite que les employés concernés n'ont d'autres choix que celui de les utiliser avant qu'ils ne soient réellement optimisés.

Cela dit que c'est le temps de cycle d'utilisation et d'optimisation des compétences qui a tendance à se raccourcir. Les phases de développement doivent s'accélérer de façon à répondre aux besoins croissants et urgents des opérations, la période d'exploitation des compétences est de plus en plus courte, et conséquence logique : la phase de déclin arrive plus vite et est également plus brutale. À mesure que certaines compétences déclinent, d'autres doivent rapidement s'y substituer et s'y ajouter.

En reprenant l'analogie avec les matières premières utilisées par l'entreprise, c'est tout le stock des compétences qui doit, tout en se diversifiant, se renouveler de plus en plus rapidement pour faire face aux impératifs de la production, l'enjeu c'est d'éviter toute rupture de stock ne pouvant être absorbée par d'autres paramètres du système.

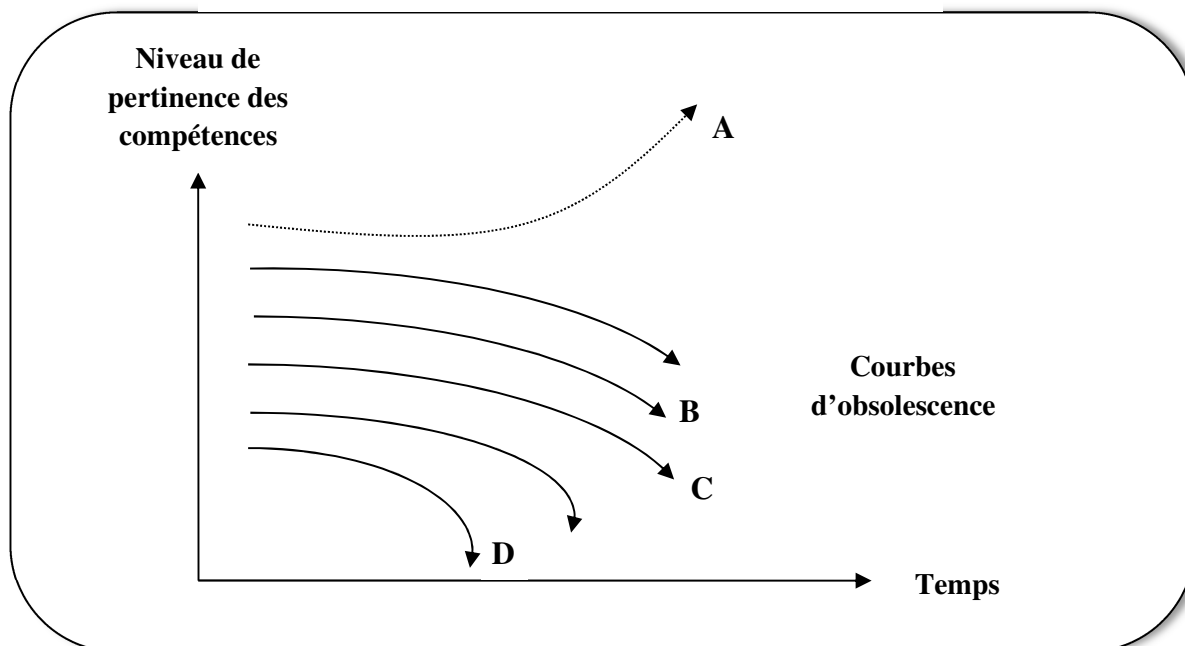
2. La loi de l'obsolescence

Sauf exception, une compétence n'est pas, une donnée stable, qui une fois acquise, va rester intacte. Au fil du temps, elle perd de sa pertinence et de sa valeur. Si rien n'est fait pour l'entretenir, pour la mettre à jour, pour la développer, la compétence va se neutraliser elle-même et perdre tout ou partie de son utilité opératoire dans l'entreprise. C'est le phénomène bien connu de l'obsolescence.

Certains métiers voient jusqu'à la moitié de leur champ de connaissances se renouveler au cours d'une période de cinq à sept ans. Il n'est pas évident d'isoler avec précision la part des connaissances et savoir-faire de base qui sera à chaque fois récupérable et transférable d'une application à une autre. Mais il est facile de constater que certains savoir-faire complexes, développés durant plusieurs années, deviennent en partie ou en totalité obsolètes rapidement suite à l'arrivée sur le marché d'une nouvelle technologie.

Le principe est simple : plus la compétence sera pointue et spécialisée, plus elle sera tributaire d'un domaine scientifique, technique ou réglementaire qui évolue vite, et plus cette logique d'obsolescence accomplira son travail exterminateur.

Figure 2: Des compétences plus ou moins fragiles



- A Compétence à intensification cumulative
- B Compétence à « érosion » lente
- C Compétence à « érosion » rapide
- D Compétence à situation de disposition brutale

Source: Côté, M., Hafsi, T. Le management aujourd'hui, Québec, Canada, Les presses de l'université Laval, Economica, 2000, p. 991.

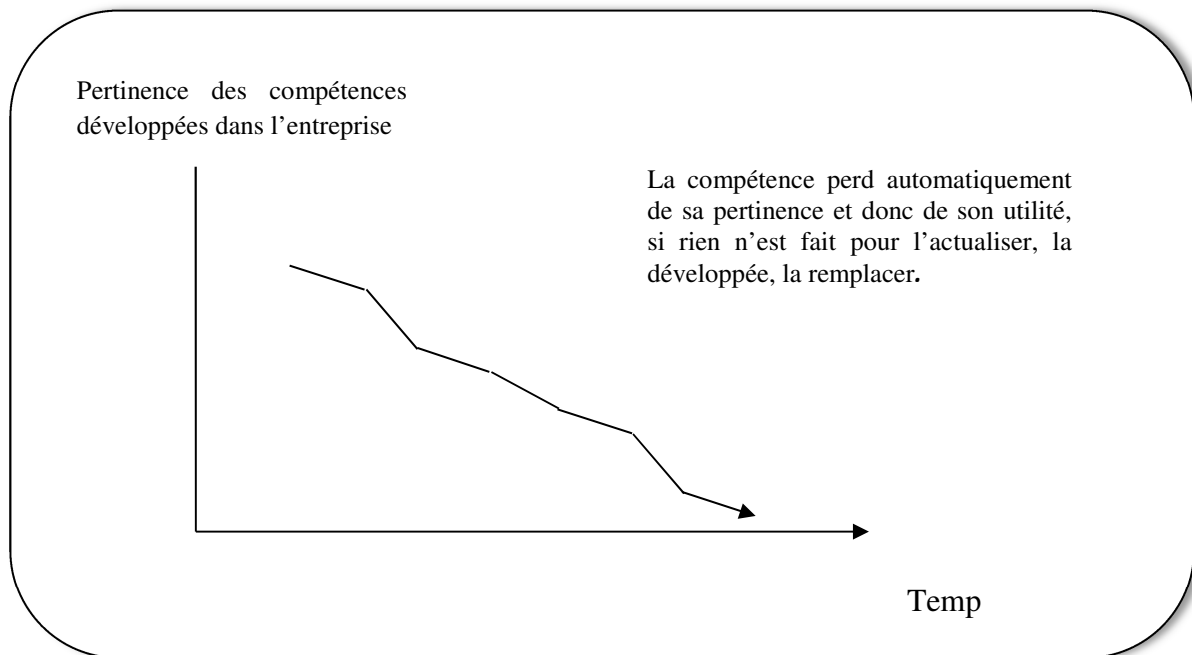
A l'inverse, les compétences reliées à certains savoir-faire ou savoir-être de type générique ou relationnel, comme par exemple la capacité de régler des différends, d'animer une réunion ou encore de diagnostiquer des problèmes, auront une meilleure durée de vie que certaines connaissances techniques ou scientifiques qui sont dépendantes de la vitesse d'évolution de leurs domaines d'application.

Qu'elle se fasse lentement ou progressivement, de façon rapide ou selon des scénarios de ruptures brutales, la logique générale en opération est bien une logique de dégénérescence d'un acquis au fil du temps.

Toutes les compétences ne sont pas également vulnérables, et quelques-unes semblent échapper à la sanction, mais l'entreprise qui voudra piloter de façon minimalement prévisionnelle son capital-compétence aura tout avantage à pointer avec précision ses zones de vulnérabilité dans ce domaine.

Donc, une importante partie des compétences de l'entreprise sont à plus ou moins long terme biodégradables. Ne rien faire pour les entretenir ou les renouveler signifie les voir peu à peu devenir inadéquates, inutiles.

Figure 3: Le capital compétence d'une entreprise : un actif biodégradable



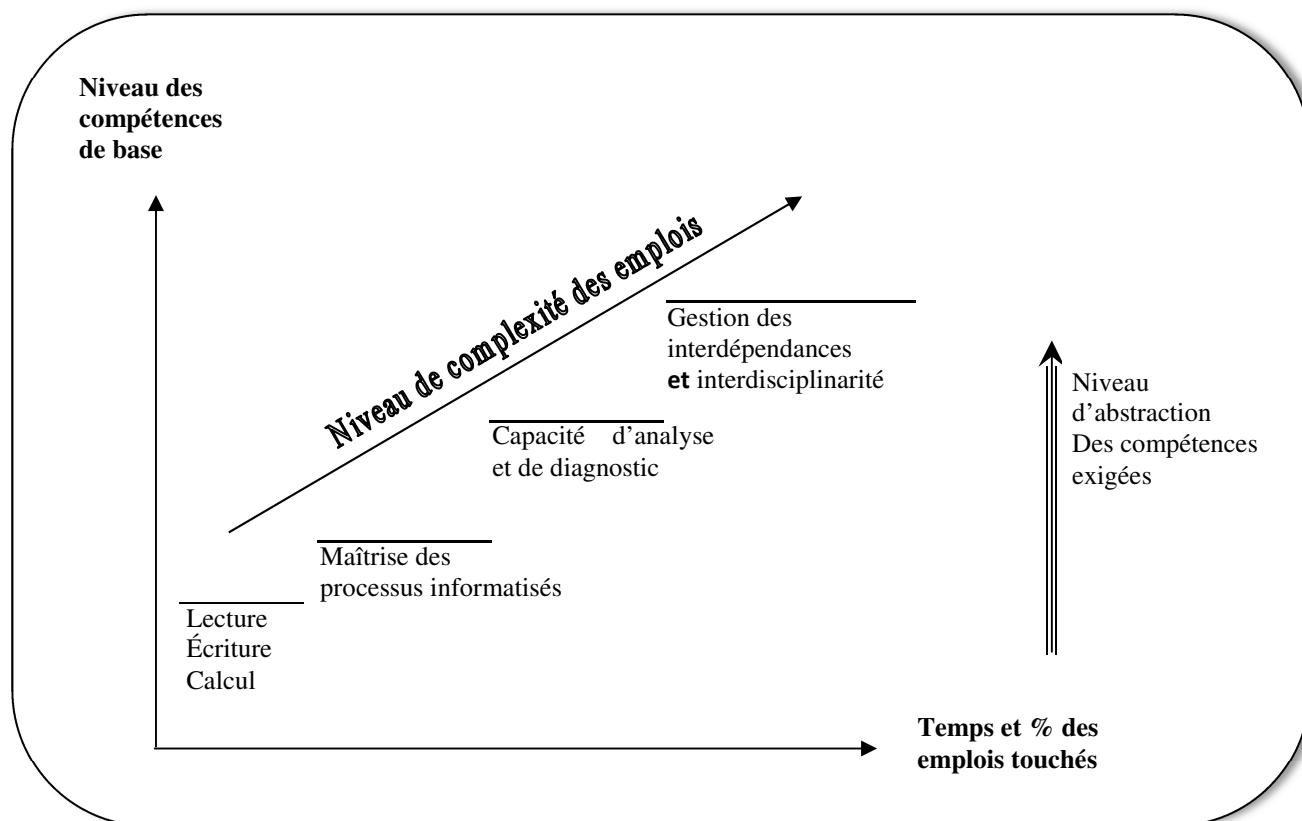
Source: Côté, M., Hafsi, T. Le management aujourd'hui, Québec, Canada, Les presses de l'université Laval, Economica, 2000, p. 992.

L'entreprise ne peut pas implanter des pratiques d'amélioration continue de ses processus, si elle est en situation d'analphabétisme fonctionnel. Les nouvelles stratégies d'entreprise exigent de produire des compétences de plus en plus diversifiées, de plus en plus complexes, et d'en renouveler le stock de plus en plus rapidement.

La notion de compétences de base est questionnée dans de nombreux milieux et à subire aussi les assauts d'une inflation galopante. À notre époque où un nombre croissant de postes de travail incorporent les technologies informatiques, l'usage des fonctions élémentaires d'un micro-ordinateur et de quelques grandes applications génériques, est devenu l'équivalent des capacités autrefois minimales du calcul et de l'écriture.

Les entreprises d'aujourd'hui exigent des conditions qu'ils aient au minimum trois années d'études supérieures sanctionnées. Il s'agit de ce qui est assimilable à des compétences de base, adaptées à la situation et aux enjeux actuels.

Figure 4 : Des emplois de plus en plus complexes. Un travail de plus en plus abstrait.



Source: Côté, M., Hafsi, T. Le management aujourd'hui, Québec, Canada, Les presses de l'université Laval, Economica, 2000, p. 993.

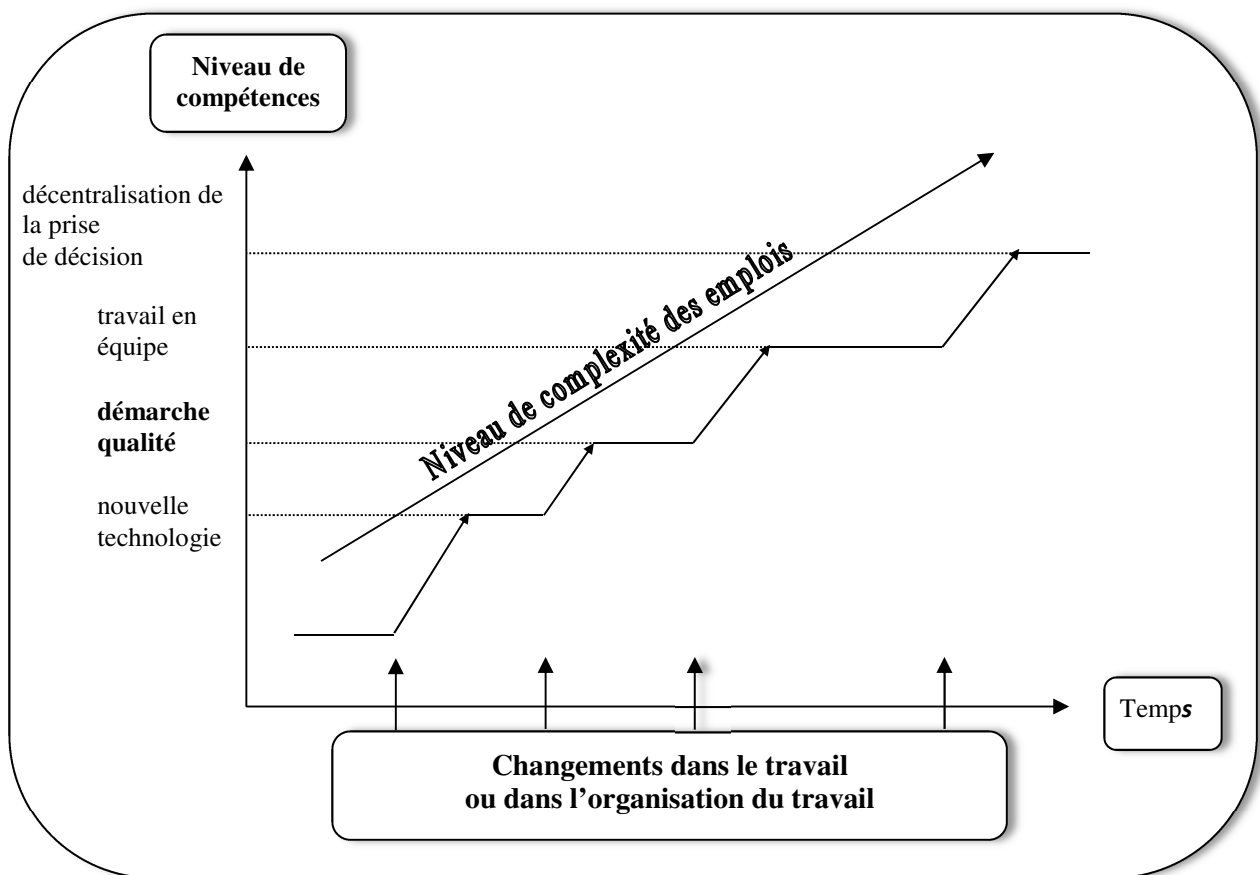
3. Les compétences spécialisées

La performance dans le travail nécessite l'usage et la maîtrise de connaissances et de savoir-faire de plus en plus complexes, et l'intégration, au sein d'un même poste, des compétences de plus en plus diversifiées. La polyvalence est plus que jamais à l'ordre du jour. Chaque changement survenant dans la façon d'organiser les tâches, d'utiliser les systèmes techniques, de coordonner les opérations, de superviser le personnel, de prendre des décisions, etc., se trouve associé un nouveau profil de compétences porteur d'exigences précises en matière de connaissances à assimiler, d'habiletés à maîtriser et de comportements à privilégier. Toutes les catégories de main-d'œuvre ne sont pas nécessairement touchées, mais les interdépendances entre les postes et les fonctions sont telles que l'ensemble du personnel fini par être concerné. Toutes les stratégies mises en place par l'entreprise pour améliorer,

développer, etc., représentent chacune à leur façon, de grandes consommatrices de nouvelles compétences, et peuvent créer des pressions considérables sur le personnel en place.

Pour finir, il faut dire que c'est au moment où les compétences à développer sont les plus complexes, et impliquent des temps de structuration importants, que ces mêmes compétences doivent être livrées très rapidement et qu'elles ont une durée de vie de plus en plus courte.

Figure 5 : Des changements continuels inducteurs de nouvelles compétences



Source: Bouteille, D. « le syndrome du crocodile et le défi de l'apprentissage continu », Gestion- Revue international de gestion, Vol. 22, No. 3 (automne., 1997).

4. Les non-compétences : décrochage organisationnel ou le syndrome du crocodile⁶

L'analogie avec le crocodile paraît exagérée, mais rappelons les conséquences d'une mauvaise gestion qui se traduisent bel et bien par des morts professionnelles d'hommes et de femmes et par des disparitions et fermetures brutales d'entreprises.

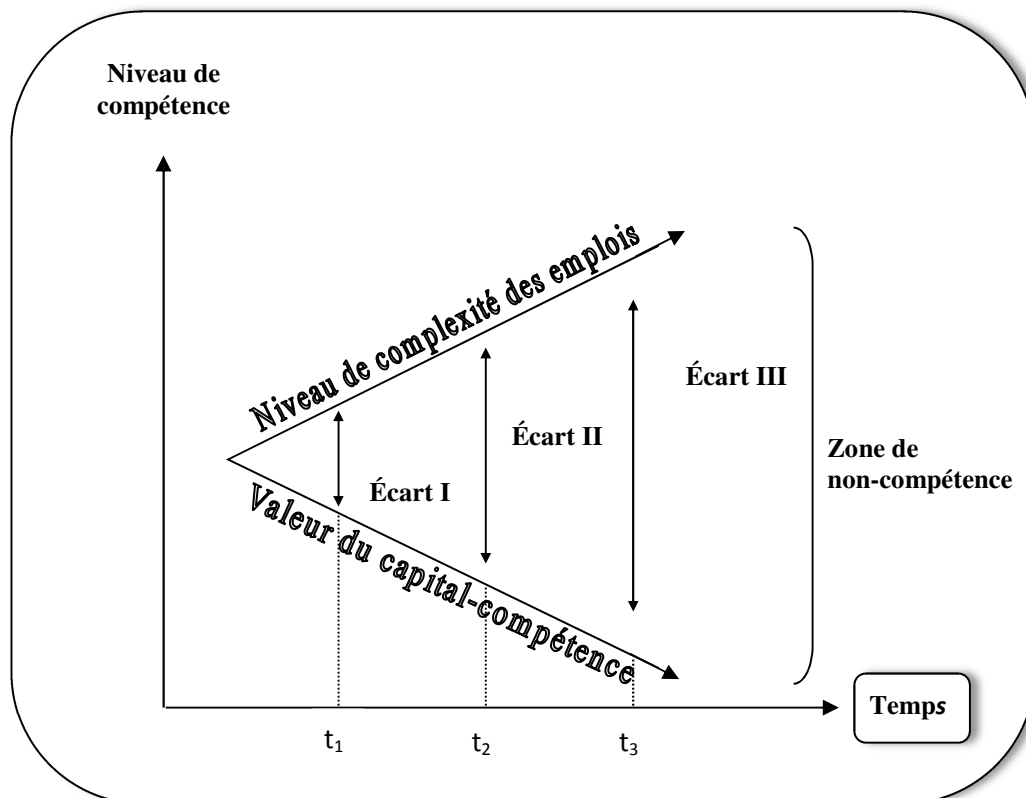
En combinant les deux processus que nous venons d'évoquer dans une même problématique, nous constatons que le temps fait son travail si rien n'est entrepris. D'un côté, la valeur du capital-compétence de l'entreprise s'effrite, de l'autre, le niveau de compétence exigé par les emplois augmente. Il en résulte donc des écarts, ou des déficits de compétences, d'ampleur et de gravité variables. Cet écart va continuellement s'accroître et entraîner avec lui plusieurs effets dommageables, chez l'individu que dans l'organisation qui l'emploie. En effet, plus l'écart à combler sera important :

- ✓ plus cela va prendre du temps pour remonter la pente ;
- ✓ plus les coûts engendrés pour la remonter seront élevés ;
- ✓ moins les chances sont grandes de parvenir à combler les écarts en totalité ;
- ✓ plus les coûts directs et indirects de la non-compétence accumulée auront des chances de se matérialiser ;
- ✓ et plus l'entreprise ou l'individu auront été vulnérables longtemps.

Tous les milieux de travail sont concernés et personne ne semble être à l'abri de ces drames.

1. Ce titre doit beaucoup Bouteiller, D., cité par, Côté M., Hafsi T. Le management aujourd'hui, Québec, Canada, Les presses de l'université Laval, Economica, 2000.

Figure 6: La combinaison de deux logiques



Source : Côté, M., Hafsi, T. Le management aujourd'hui, Québec, Canada, Les presses de l'université Laval, Economica, 2000, p. 995.

4.1. Les coûts directs et indirects de la non-compétence

Les coûts directs et indirects de la non-compétence se payent de plus en plus cher aujourd'hui.

Au-delà des inconvénients habituels associés à des qualifications insuffisantes du personnel ou de l'entreprise (erreurs, délais, conflits, réclamation, etc.), c'est toute la capacité de l'organisation à réagir efficacement aux contraintes de son environnement qui peut se trouver compromise.

Des déficits de certaines compétences sur le plan de l'encadrement peuvent bloquer l'implantation d'une nouvelle philosophie de gestion (participation des employés et du syndicat aux décisions) ou d'une nouvelle forme d'organisation du travail (travail en équipe), ou empêcher l'introduction d'une gestion plus serrée de la performance des employés.

Le non développement individuel se traduira à terme par un non-développement organisationnel, et c'est l'ensemble du système humain et social en place qui en sera pénalisé.

Et dans un marché compétitif, la moindre erreur d'une entreprise sera impitoyablement exploitée par ses concurrents.

4.2. Les stratégies de confrontation du crocodile

L'observation de la vie économique nous amène à constater que de trop nombreuses entreprises sont présentement confrontées au syndrome du crocodile.

Les stratégies mises en œuvre pour y faire face sont souvent inadéquates et ne contribuent à terme qu'à empirer la situation. Au moins trois d'entre elles méritent d'être identifiées.

4.2.1. La résignation

Le problème est identifié mais nous ne voyons pas comment s'y attaquer, compte tenu des ressources disponibles, des caractéristiques du personnel en place et la pression exercée quotidiennement par les opérations. La pente à remonter est trop difficile. Nous allons continuer de fonctionner avec la conviction que le capital-compétence de l'entreprise n'est pas au niveau optimum et que cet état de fait va nous poser certains problèmes à court et moyen terme.

L'éveil des dirigeants à leur déficit organisationnel de compétences fera que certaines innovations technologiques seront implantées plus progressivement, et que certaines options stratégiques se trouveront écartées.

4.2.2. La fuite en avant

C'est comme le problème n'existait pas. Si l'entreprise a réussi à fonctionner jusqu'à maintenant sans se préoccuper de cette question. Elle devrait pouvoir continuer de s'en sortir à l'avenir. Nous nous attaquerons aux problèmes les plus graves quand ils surviendront et il ne sert à rien de paniquer dès maintenant. Les changements dans les modes de gestion de même que l'introduction de nouvelles technologies vont se poursuivre au même rythme, et personne ne sera vraiment surpris de constater certains problèmes d'adaptation, de retards et de blocages en tous genres, ces dysfonctionnements faisant depuis longtemps partie du quotidien de l'organisation.

Même le coût induit par un manque de compétence, n'est pas ici un élément de la prise de décision. Une seule certitude pour cela : le crocodile, qui peut lui aussi se déplacer, finira par nous rattraper au moment où nous y attendons le moins.

4.2.3. Le contournement

C'est la stratégie la plus subtile. Nous cherchons à s'en sortir en évitant l'animal. Les déficits de compétences à court, moyen et long terme ont été clairement identifiés. Mais chercher à les combler n'est pas régler le problème. Deux situations, illustrant des formes d'externalisation de la non-compétence se présentent.

La première c'est que nous raisonnons au niveau de l'ensemble de l'établissement. Ce dernier est jugé non performant au sein de l'organisation et n'ayant pas le potentiel pour s'adapter au besoin à certains nouveaux développements technologiques ou à des impératifs de productivité et de qualité supérieurs.

Nous laisserons alors cette unité fonctionner, tant que ces produits ou services, trouveront preneurs sur le marché. Mais à plus long terme, cette unité sera exclue des plans de développement de l'organisation, et que sa fermeture, sa délocalisation dans un pays où les coûts de main-d'œuvre sont plus faibles, pourront être envisagées.

La seconde c'est que nous raisonnons par rapport à une catégorie spécifique de personnel ou à certains individus en particulier.

C'est une approche chirurgicale qui consiste à neutraliser, soit par mutation, soit par exclusion, un employé ou un groupe d'employés qui n'ont pas le niveau de compétences attendu, et dont nous estimons qu'ils n'auraient pas non plus le potentiel pour les développer.

La distinction entre ce que nous appelons une saine gestion de la performance de ses ressources humaines et un manque de responsabilité, voire le respect, de la part de l'entreprise vers ses employés les moins qualifiés, devient délicate. Cette stratégie est présente et mise en œuvre au sein des populations de cadres. À l'heure actuel, beaucoup d'entreprises redéfinissent fondamentalement les profils de compétences de ces postes et rouvrent leur accès à l'interne et cela en profitant des restructurations et des aplatissements des lignes hiérarchiques qui leur sont presque toujours associés. Comme résultat nous retenons les cadres ayant le profil correspondant le mieux aux nouvelles exigences de la fonction.

La stratégie de contournement par recours à la sélection interne, peut avoir quelque efficacité, et lorsqu'elle est bien conduite, ne pose pas de problèmes d'ordre éthique ou moral.

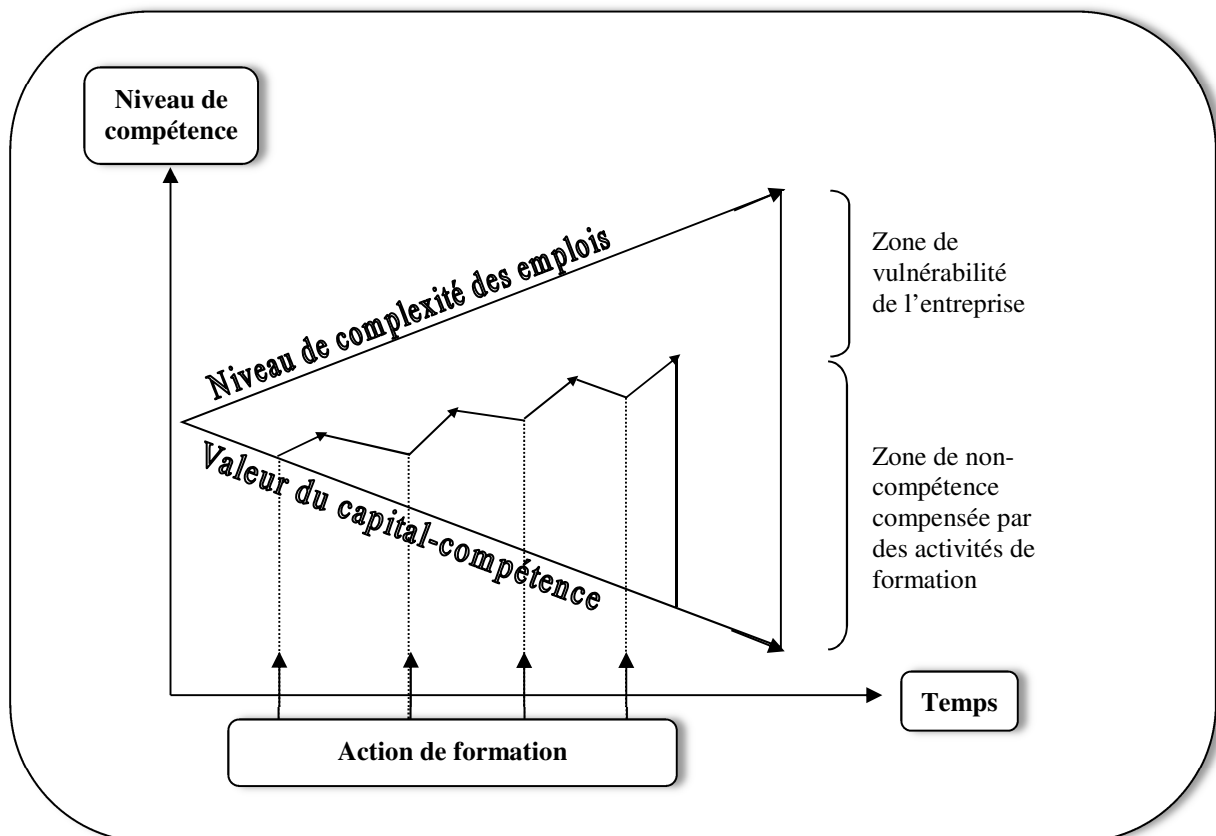
Ces trois stratégies que nous venons d'expliquer, peuvent être, chacune à leur façon, fortement contre-productives et même dangereuses à moyen et long terme pour le capital-compétence de l'entreprise.

Une seule démarche semble vraiment payante sur une plus longue période, soit celle que nous qualifierons de lutte à finir avec l'animal. Et c'est à ce niveau que les activités de formation et de développement des ressources humaines prennent toute leur importance.

5. La formation : une activité indispensable mais non suffisante

Développer les compétences nous ramène directement à la gestion de la formation. Le premier des paramètres de conception et non le seul du capital-compétence de l'entreprise est l'ensemble d'activités cherchant à développer, au moyen de diverses approches pédagogiques, un système intégré de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, de façon à rendre les employés plus performants dans la réalisation de leur travail.

Figure 7 : La formation : une activité indispensable mais non suffisante.

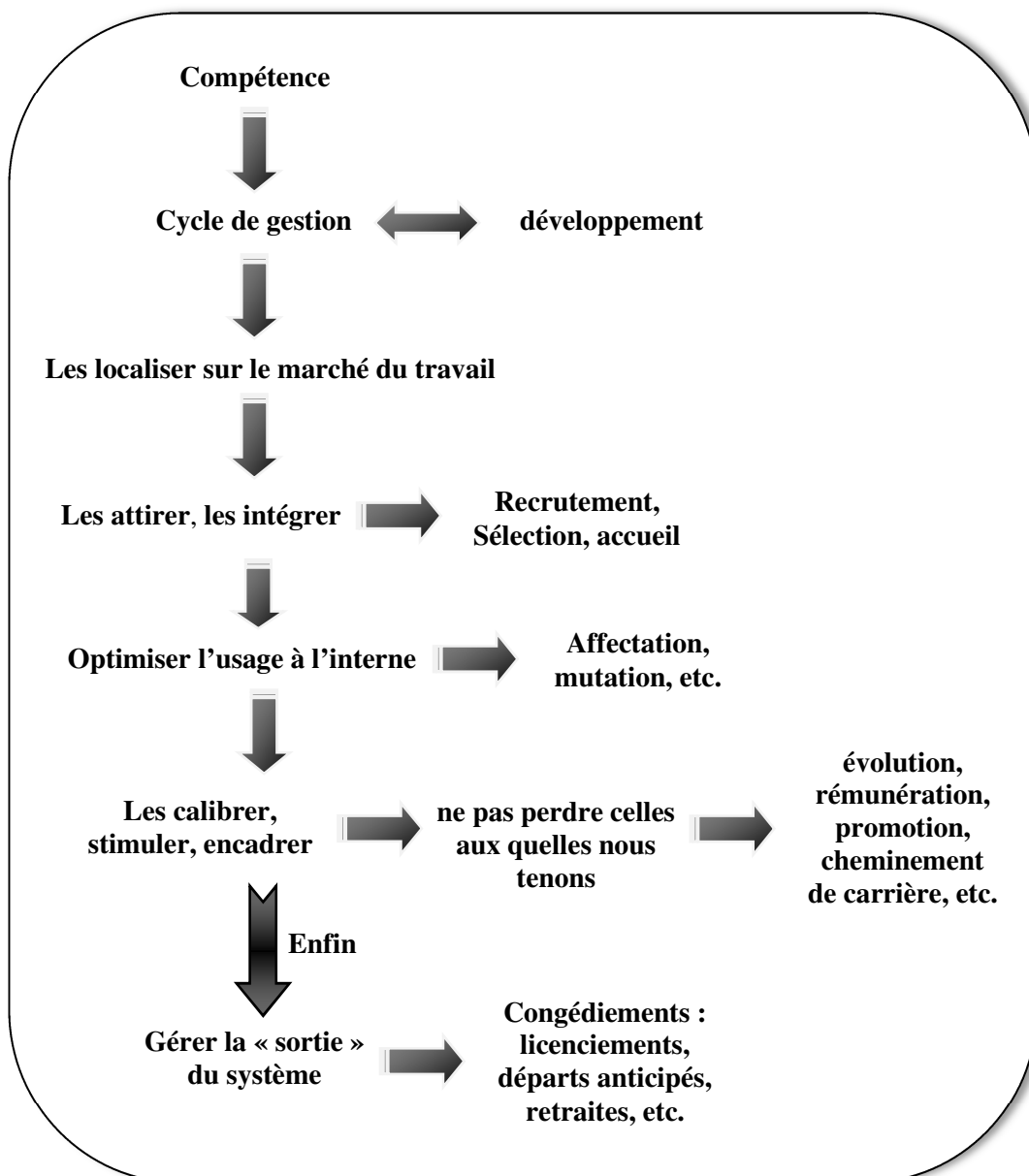


Source: Côté, M., Hafsi, T. Le management aujourd'hui, Québec, Canada, Les presses de l'université Laval, Economica, 2000, p. 1000.

Nous ne parlerons pas de la formation traditionnelle, mais de ce que nous qualifierons de gestion renouvelée de la formation qui est plus intégré stratégiquement, mieux ciblé, mieux situé dans le temps de l'organisation, relevant d'une approche davantage participative et en

meilleure synergie avec les autres dimensions de la gestion des ressources humaines. L'enjeu quand nous parlons de compétences et de qualifications de son personnel c'est de réussir et de savoir développer en temps réel telle ou telle connaissance ou habileté dès qu'elle devient nécessaire dans le contexte du travail et ce, simultanément dans plusieurs secteurs de l'entreprise et auprès de toutes les personnes qui en ont besoin, lorsque nous connaissons toutes les contraintes avec lesquelles il nous faudra composer.

Figure 8: La compétence : différents verbes utilisés pour la développer



Source : Figure réalisée par nous.

Le volume et la diversité des nouvelles compétences à développer est donc presque illimités, la formation, elle, se voit contrainte de multiples façons dans son déploiement et dans son influence, c'est là le vrai paradoxe.

6. La formation : une activité discontinuée

D. Bouteiller⁷, affirme que la formation n'a jamais été continue, comme nous la qualifions souvent abusivement. Et cela pour plusieurs raisons.

Il n'est pas possible de retirer continuellement les employés de leur poste de travail. Pour certaines entreprises, il est difficile de dégager pour quelques heures, certains employés pour les envoyer en formation, sans perturber les opérations.

Il s'agit aussi d'une activité à budget plafonné. Les responsables fonctionnels doivent être capables de démontrer la plus-value apportée par leurs pratiques, car il n'est pas rare que des entreprises en période de rationalisation et de restructuration coupent leurs budgets et leurs équipes de formation. Sans oublier que les employés réalisent l'importance de préserver et de développer leur capital-compétence et se mettent à dépenser davantage dans ce domaine.

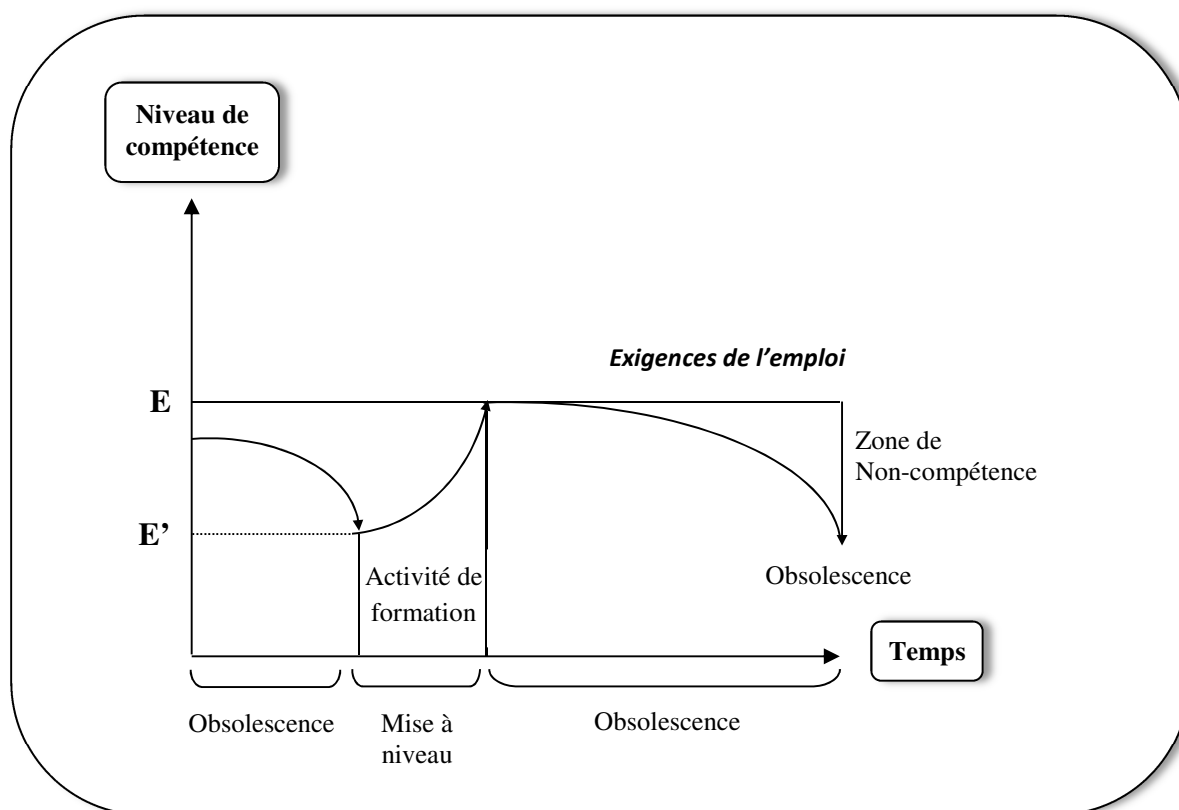
En effet, la formation ne fonctionnera jamais dans une logique exponentielle d'accroissement continu de ses budgets d'exploitation. Dans les grandes entreprises, ces deux premières raisons font de la formation la plupart du temps une activité à affectifs plafonnés.

Et enfin concevoir des activités formatives prend de temps. La formation prend non seulement de l'argent et de l'expertise mais aussi beaucoup de temps lorsque nous cherchons à bien faire les choses.

En plus de ces raisons, il existe d'autres, qui font que la formation ne peut être assurée de façon continue, et ne constitue le plus souvent qu'une remise à niveau temporaire des compétences des personnels visés.

1. Bouteiller, D., cité par, Côté, M., Hafsi, T., op. cit, p. 999.

Figure 9: La formation : une activité discontinue dans le temps et dans l'espace.



Source : M. Côté et T. Hafsi, Le management aujourd'hui, Québec, Canada, Les presses de l'université Laval, Économica, 2000, PP. 999.

7. La formation : une activité à effets différés sur les situations de travail

Si nous excluons les activités de formation visant l'acquisition de connaissances simples ou le développement de savoir-faire de base, qui peuvent être presque immédiatement transférées en situation de travail, il faut admettre que la plupart des compétences plus complexes ne parviendront à s'articuler et à s'optimiser dans les activités quotidiennes qu'après une période plus ou moins longue d'approfondissement de l'apprentissage annoncé dans le cadre d'un atelier ou d'un stage. Certains acquis de formation ne vont ainsi se transformer en compétences dûment mobilisées dans le travail que plusieurs semaines, même plusieurs mois après l'action formative initial. Cela signifie que les activités de formation, au sens traditionnel du terme, ne pourront que très rarement combler les besoins de compétences en temps réel, c'est-à-dire aussitôt après leur livraison.

Tout l'art et de savoir engager ces formations de façon préventive, garantissant un véritable juste à temps de compétences, en sachant que ce défi est dans les faits presque possible à relever, et ce, même dans les entreprises disposant de ressources importantes.

Les approches traditionnelles de la formation du personnel ne peuvent que partiellement s'ajuster aux demandes continues d'adaptation et de développement des ressources humaines. Ces démarches formatives restent indispensables, et tous les efforts doivent être mobilisés pour les améliorer et les rendre plus stratégiques, mais non suffisante. Elles doivent donc être complétées et appuyées par d'autres mécanismes qui feront en sorte de démultiplier et de faciliter les possibilités d'apprentissage au sein des milieux de travail. L'idée ou la démarche qui est en vogue actuellement est d'aller vers des entreprises à compétences tendues, dans lesquelles les employés seraient en permanence incités et aidés à élargir leur expertise et leur potentiel professionnel. En plus, il faut noter que ce n'est plus d'activités de formation ponctuelles, à la fois dans le temps et dans l'espace, dont nous devons parler, mais du développement d'une véritable logique d'apprentissage continu, touchant pratiquement toutes les catégories de personnel.

Ce n'est pas la formation qui doit être continue, elle ne peut l'être. C'est l'apprentissage ! Et si c'est bien l'apprentissage qui doit être continu, alors il faut apprendre à gérer cette continuité tout au niveau de l'individu que de l'organisation⁸.

8. Développer et maintenir une culture de l'apprentissage dans toute l'organisation

Constater que la formation n'est pas un paramètre de conception assez puissant pour développer et maintenir en continu le capital-compétence de l'entreprise, nous conduit à identifier d'autres leviers pouvant contribuer de façon complémentaire à l'atteinte de cet objectif.

La littérature managériale aborde la problématique des compétences d'une façon plus large qu'auparavant. Le repérage d'un manque de compétence n'entraîne plus nécessairement le démarrage d'une action de formation, mais un processus de diagnostic plus élaboré, analysant la situation d'un ou un groupe d'employés concernés dans sa globalité. Possible que la meilleure solution soit peut-être une activité de formation au sens classique, mais il pourrait aussi s'agir de repenser la façon dont le travail de cette personne a été organisé, ou encore, si

8. Côté, M., Hafsi, T., op. cit, p. 1001.

la perspective est à plus long terme, de l'inciter à s'engager, avec le support de l'entreprise, dans une démarche de formation diplômante. La solution sera contingente à de multiples paramètres et s'efforcera de prendre en compte à la fois l'optimisation à court terme de la capacité de cet employé à performer dans son poste et l'optimisation à plus long terme de son niveau d'employabilité personnel.

Ces nouvelles tendances peuvent être résumées en deux propositions qui constituent autant d'axes d'intervention.

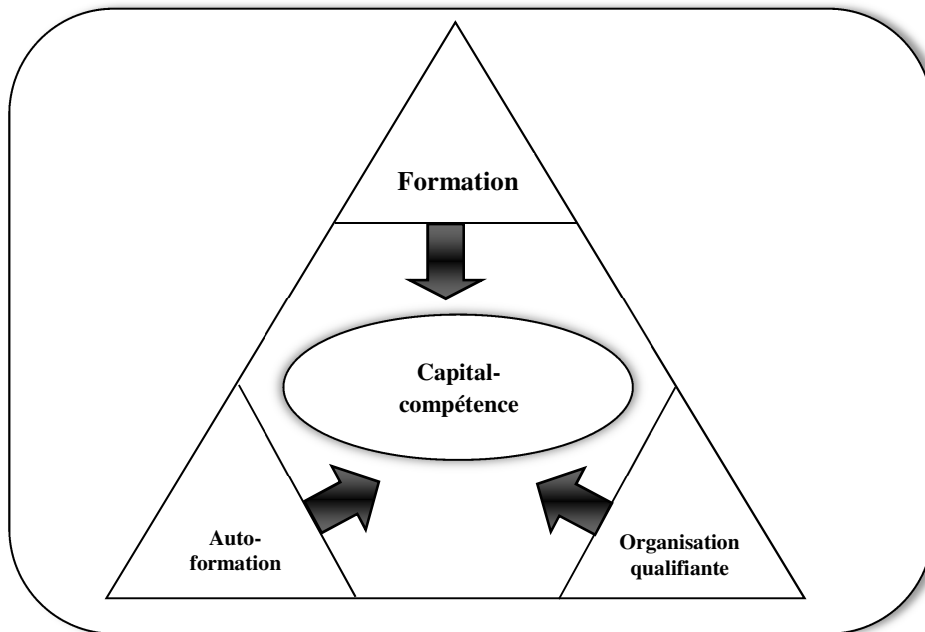
En premier lieu, choisir, encadrer et stimuler les employés pour qu'ils deviennent auto-apprenants. C'est donner à l'apprenant un contrôle partiel ou total sur l'orientation et le déroulement de ses apprentissages. Contrairement à la formation classique qui nécessite une unité de temps, de lieu et d'action, l'autoformation laisse l'employé libre de progresser à son rythme et selon ses préférences dans son propre processus d'apprentissage.

En responsabilisant les employés dans le développement de leurs propres compétences, en en faisant des sujets-apprenants, l'entreprise peut être gagnante sur plusieurs plans. Certains types de savoirs et savoir-faire seront encore plus efficacement transmis, surtout lorsque le nombre d'employés est important, par les approches classiques, collectives et centralisées. Mais l'autoformation, n'est pas à l'abri d'un certain nombre de problèmes qu'il faudra peu à peu apprendre à surmonter, parmi lesquels le problème de reconnaissance des acquis en formation.

Il faut voir l'autoformation comme une stratégie alternative de structuration des compétences et comme un moyen potentiellement très efficace de décentralisation et de diffusion de la responsabilité-compétence au sein de l'entreprise⁹.

1. Côté, M., Hafsi, T., op. cit, p. 1002.

**Figure 10 : Les trois leviers du développement continu
du capital-compétence de l'entreprise.**



**Source: Côté, M., Hafsi, T. Le management aujourd'hui, Québec, Canada,
Les presses de l'université Laval, Economica, 2000, p. 1002.**

Et en second lieu, organiser le travail et les parcours professionnels pour qu'ils deviennent auto-qualifiants.

Le défi est de privilégier le caractère formateur des situations de travail elles-mêmes, ou des parcours professionnels suivis par les employés. Partant du constat que chaque employé apprend d'une façon ou d'une autre en exécutant son travail, Darvogne et Noyé (1993)¹⁰ nous rappellent que certaines situations favorisent plus les apprentissages que d'autres et nous proposent cinq conditions qu'ils énoncent sous forme de lois :

- ✓ nous apprenons au travail si le travail a un sens ;
- ✓ nous apprenons par le travail si nous se donnons des objectifs de performance ambitieux ;
- ✓ nous apprenons si la situation de travail appelle et active les processus cognitifs ;
- ✓ nous apprenons au travail les uns des autres ;
- ✓ nous apprenons au travail en y prenant des responsabilités.

1. Côté, M., Hafsi, T., op. cit, p. 1002.

L'essentiel du travail est encore divisé et coordonné selon les grands principes tayloriens ou bureaucratiques.

La mise en place d'une organisation qualifiante peut être un exercice complexe et long dans le cas des grandes entreprises. Car il suppose de s'attaquer à l'organisation du travail et à de nombreux éléments qui lui sont directement et indirectement reliés, en pensant en particulier à la décentralisation des responsabilités, à la qualité de communication, cela nous conduit à raisonner en resituant toutes ces actions dans une logique d'investissement à moyen et long terme dans le capital humain de l'entreprise.

Nous le comprendrons qu'il s'agisse d'un virage vers une organisation qualifiante ou de l'exploration d'approches autoformatives, de telles approches nous amènent au-delà de la simple correspondance poste-qualifications, et nous force à penser l'entreprise comme un système de compétences, plus large et dynamique par le passé. Mais il reste que la responsabilité du développement des compétences ne repose plus exclusivement sur la formation et à plus de chance de se réaliser de façon continue, soit en synergie (l'organisation qualifiante), soit en parallèle (autoformation) de l'exercice quotidien du travail.

En effet, la performance des entreprises n'est pas déterminée seulement par le niveau de ses actifs financiers et matériels. Plusieurs auteurs en management ont montré l'importance des actifs immatériels. Ces derniers se forment à partir des ressources et des compétences incorporées dans les individus et qui lorsqu'elles sont uniques et inimitables procurent à l'entreprise un avantage compétitif. Ce capital immatériel est par essence cumulatif, ce qui suppose la mise en œuvre de manière consciente de processus d'investissement et de production des connaissances. Parmi les processus les plus étudiés, l'apprentissage organisationnel constitue à la fois un mécanisme individuel et collectif de formation de la connaissance nécessaire à l'accumulation de capital immatériel. En effet, l'apprentissage organisationnel est devenu un thème omniprésent dans les travaux en sciences de gestion au cours des années 90. Une idée s'impose, c'est que les organisations peuvent apprendre indépendamment des individus. La qualité des compétences de l'entreprise dépendra de sa capacité à valoriser au plan collectif les compétences individuelles. Ces compétences revêtent de plusieurs dimensions dont parmi les plus discutées dans la littérature relatives au management sont les connaissances.

A ce titre, la formation comme une pratique organisationnelle s'insère dans cette dynamique de production de connaissances et d'apprentissage puisqu'elle a comme objectif d'acquies, de transférer et d'exploiter de nouveaux savoirs et savoir-faire. Nous envisageons dans la section qui suit une articulation entre le concept d'apprentissage organisationnel et celui des connaissances comme étant une composante importante des compétences organisationnelles. Partant de cette position, il s'agit d'interroger le concept de connaissances dans l'entreprise comme étant une composante du capital intellectuel, et le phénomène de l'apprentissage organisationnel comme processus de création et de développements de ces connaissances

Section IV : Apprentissage organisationnel et connaissances

Depuis la publication du livre *The theory of growth of the firm* d'E. Penrose (1959), un large consensus existe désormais dans la communauté scientifique sur l'importance des ressources immatérielles dans la compétitivité des entreprises. Ces ressources immatérielles sont regroupées dans ce qui est appelé le capital immatériel. Le terme capital est utilisé pour désigner le fait que ses ressources sont susceptibles de produire d'autres ressources et d'engendrer d'autres avantages économiques. Le terme immatériel qui est utilisé pour s'opposer au « matériel » ne concerne pas que les actifs incorporels¹¹ qui peuvent faire l'objet de comptabilisation et de mesure comme les brevets, les licences et les marques, mais d'autres éléments, dont parmi les plus étudiés sont regroupés dans ce qui est appelé le capital intellectuel. Ce dernier revêt d'un côté d'une dimension cognitive, qui renvoie aux connaissances et aux processus de création, de développement et d'utilisation des savoirs dans l'entreprise. Ces connaissances sont encadrées dans un système de relations et d'interactions sociales entre des individus, détenteurs ou utilisateurs des connaissances. Ces réseaux donnent au capital intellectuel une dimension structurelle qui favorise ou non la production d'effets positifs des connaissances sur les activités de l'entreprise, à l'échelle individuelle ou bien collective. Ces structures conditionnent les processus d'apprentissage aussi bien individuel tout comme celui de l'organisation.

Cette section tente d'explicitier dans un premier temps, l'articulation entre le concept de capital intellectuel et le celui des connaissances. Dans ce cadre, il s'agit d'aborder les principales acceptions du concept de capital intellectuel et celui des connaissances dans les

11. Bessieux, O.C., Walliser, E., « Le capital immatériel, Etat des lieux et perspectives », *Revue française de gestion*, No. 207 (août., 2010), p. 86.

entreprises, ensuite il sera question d'interroger l'utilité de la formation compte tenu de son rôle dans l'apprentissage organisationnel.

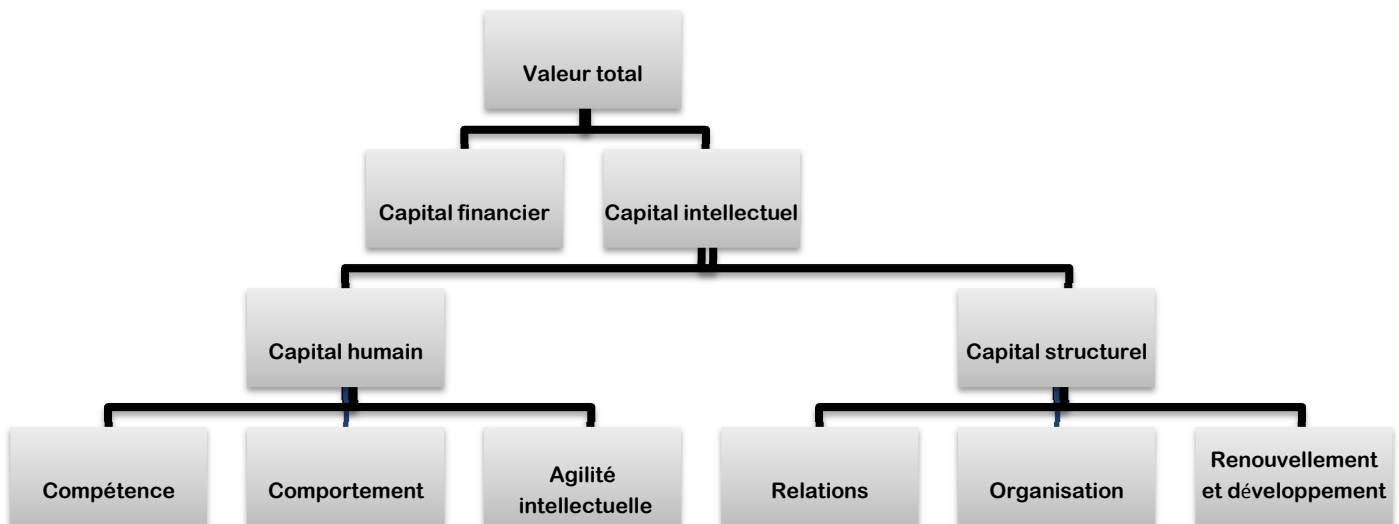
1. Le capital intellectuel et connaissances : essai de délimitation

Nous allons tenter dans ce qui suit d'éclairer quelques concepts clés pour éviter tout flou de compréhension.

1.1. Elément de définition

Avant d'aller à la définition du capital intellectuel, il est utile de positionner ce concept dans l'entreprise. A ce titre, Jacobsen¹² considère que l'entreprise combine deux catégories de capitaux, le capital financier qui intègre des actifs physiques et monétaires et un capital intellectuel. La justification essentielle qui explique cette distinction est l'écart constaté entre la valeur de marché (market value) qui récompense en quelque sorte la compétence de l'entreprise en terme de satisfaction des différentes parties prenantes avec lesquels elle entretient des relations de nature marchandes ou non et la valeur comptable de l'entreprise qui est le résultat de l'exploitation du capital financier (book value)¹³.

Figure 11: La valeur d'une entreprise.



Source : Jacobsen K., Roos G. « Les indicateurs de l'immatériel », L'Expansion Management Review [document électronique], No. 95 (Décembre., 1999), pp.37-46. . <http://lexpansion.lexpress.fr/>

1. Bontis, N., Dragonetti, N.-C., Jacobson, K., Roos, G. « Les indicateurs de l'immatériel », l'Expansion Management Review [document électronique], (décembre., 1999) , p. 37-46. <http://lexpansion.lexpress.fr/>
2. Bessieux, O.-C., Walliser, E, op. cit, p. 87.

En termes de composition du capital intellectuelle, plusieurs approches ont été développées. En dépit de ces différences, un noyau dur de concept semble les lier. En effet, les connaissances individuelles ou collectives semblent déterminer ce qu'englobe le capital intellectuel comme éléments. Pour Jacobsen, les principales déterminantes de la formation du capital intellectuel sont le capital humain et le capital structurel. Le capital humain comprend des ressources de connaissance, de qualifications, de compétences et de caractéristiques personnelles incorporées dans les individus qui permet à ces derniers d'être plus efficient dans leurs activités et de réaliser le bien-être économique et social¹⁴. Le capital structurel qui a trait aux réseaux, normes, relations permettant aux individus d'agir ensemble, de développer des synergies et de construire des partenariats de manière à ce que les connaissances acquises (le capital humain) par les personnes se transforment en un savoir collectif ou en une compétence supérieur à la somme de ses compétences. En d'autres termes, l'organisation s'approprie les connaissances individuelles grâce à des interactions sociales internes et des relations avec les différents acteurs externes (fournisseurs, clients, administration publique...). Ces interactions génèrent des externalités positives dès lors qu'elles augmentent les probabilités de transfert des connaissances individuelles vers les membres du réseau. Ces externalités favorisent dans le temps la formation d'un corps de connaissances mais qui est la propriété de toute l'organisation.

De ce fait, le capital intellectuel n'est pas la juxtaposition de compétences et de connaissances individuelles. Les interactions entre ces différentes connaissances produisent une compétence globale, celle de l'entreprise. A ce titre, la définition de Nahapiet et Ghoshal nous semble plus pertinente puisqu'elle met en relief cette dimension collective du capital intellectuel. Pour ces auteurs, ce concept se définit comme les connaissances et les aptitudes d'apprentissage d'une organisation, ces capacités et ces connaissances sont à la fois des ressources qui ont une valeur et des capacités d'action¹⁵.

Ce bref cadrage de la notion de capital intellectuel nous permet de constater l'omniprésence des connaissances qui à notre sens constitue un ciment qui rassemble autour de lui d'autres éléments pour donner naissance à d'autres concepts comme la compétence, le

1. Du bien être des nations : le rôle du capital humain et social [document électronique], Paris, les Editions de l'OCDE, 2001, p 18. www.oecd.org/

2. Nahapiet, J., Ghoshal, S. « Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage », *Academy of Management Review*, [document électronique], Vol. 23, No. 2, (Avril., 1998), p. 245. <http://aom.org/>

capital humain, etc. C'est pourquoi dans le titre qui suit nous tenterons d'examiner ce que désigne ce concept et les faits qu'il est censé expliciter.

1. 2. Les connaissances

L'entreprise ne traite pas seulement des informations mais développe des connaissances. Ces connaissances est le résultat d'un assemblage d'information traitées auxquels l'esprit humain a pu assigner un sens (Y. Malhotra, 2000).¹⁶ Cette définition suppose l'existence d'un processus, c'est-à-dire un ensemble de mécanismes articulés dont la finalité est la production d'une connaissance. Lorsque nous parcourons la littérature relative au management des connaissances, les auteurs s'accordent sur trois moments importants de ce processus. A l'origine, se trouvent les données brutes non traitées. Ces données renvois aux symboles utilisés (mots, chiffres, codes) pour représenter un événement quelconque. Puis, ces données sont traitées pour que leurs relations soient patentes. Ces données sont ainsi transformées en informations pour être utilisées dans les activités des individus. Plus ces informations sont pertinentes et nombreuses plus l'entreprise développent ce qui est appelé la capacité d'intelligence. C'est-à-dire la capacité de compréhension des événements, jusqu'à atteindre un niveau profond de compréhension : la connaissance¹⁷.

Bien entendu, le terme de connaissance est utilisé généralement au pluriel, par ce qu'elle existe dans les faits sous des modes différents. Cette diversité de connaissances est liée tout d'abord à la diversité des activités réalisées par l'entreprise. Il existe ainsi, des connaissances mise en œuvre dans la production¹⁸. Ces connaissances appartiennent aux compétences de base de l'entreprise¹⁹ comme l'approvisionnement, la production, le marketing. L'entreprise s'efforcera à améliorer sa maîtrise de la production et la circulation de ces connaissances par l'investissement dans la recherche interne et le réseautage avec les organismes ayant des connaissances plus développées que les siennes. Pour les activités hors compétences de base, l'entreprise n'investit pas dans la production des connaissances²⁰ et préfère plutôt entretenir des relations marchandes (à court terme) avec ceux qui la détiennent.

1. Cité par Dominique, C. « De l'extraction des connaissances au knowledge management », Revue française de gestion, No. 146, 2003, p. 62.

2. Ibidem.

3. Weinstein, O., Azoulay, N. « Les compétences de la firme », Revue d'économie industrielle, No. 93, 2000, p. 125.

4. Cohendet, P., Lerena, P. « La conception de la firme comme processeur de connaissances », Revue d'économie industrielle, Vol. 88, (2ème trimestre., 1999), p. 217.

5. Ibidem.

Cette typologie de connaissances est liée à leur destination finale, compétences de base ou non. Cependant, qu'elles soient liées à l'activité principale de l'entreprise ou non, la circulation de ces connaissances pose le problème de la codification des connaissances et leur déplacement de l'individu vers les membres du système dans lequel il est nécessairement inséré. C'est pourquoi une autre typologie des connaissances existe et qui consiste à différencier les connaissances explicites et les connaissances tacites. La première différence réside dans la formalisation de ces connaissances. Plus elles sont codifiées et représentées selon un langage partagé plus elles sont explicites. Mais là n'est pas la seule différence, elles sont différentes à cause notamment de leur mise en œuvre et des processus de leur production et de diffusion. Les titres qui suivent tentent d'explicitier la dimension explicites et tacites des connaissances, qui dans la pratique auront, comme nous le verrons plus loin une incidence importante sur les modalités d'apprentissage dans l'organisation.

1.2.1. Les connaissances explicites

La distinction entre connaissances tacites et explicites se doit au travail, devenu une référence dans le management des connaissances, de Polyani (1966). La connaissance explicite est une partie des connaissances globales qui est codifiée et transmise par des messages ou des supports formalisés. Comme les appelés aussi Spender et Grant²¹, les connaissances explicites sont des connaissances objectifiées dans la mesure où elles renvoient à des logiques, des lois et des concepts codifiables, transmissibles sans biais à travers un langage. Ces connaissances évoluent avec le progrès de la science et peuvent être apprises dans les institutions de formations, université par exemple. Mais il existe d'autres connaissances que les individus ont la conscience de posséder sans pour autant qu'ils soient capables de les exprimer ou de les formaliser par un langage. Comme le notait Polyani : «We can know more than we can tell»²², ces connaissances sont regroupées sous le vocable de connaissances tacites.

1.2.2. Les connaissances tacites

Par opposition aux connaissances explicites, les connaissances tacites sont difficiles à articuler et à codifier dans la mesure où elles sont incrustées dans l'action des individus dans

1. Cités par Cohendet, P., Lerena, P, op. cit, p. 219.

2. Cité par Stenmark, D. « Leveraging Tacit Organisational Knowledge », Journal of Management Information Systems, [document électronique], Vol. 17, No. 3, (2000), p. 11. www.jmis-web.org/

des contextes spécifiques de travail et dans l'expérience accumulée par l'apprentissage²³. Ces connaissances sont de ce fait immobiles et difficiles à transférer pour qu'elles deviennent la propriété de l'organisation. Lorsque l'individu apprend quelque chose d'utile pour l'efficacité de son travail, il est difficile de transmettre ce qu'il a appris aux autres membres de l'organisation. Cette difficulté tient en partie à la difficulté de trouver un langage commun (codificateur) de ses connaissances pour qu'elles puissent produire les mêmes effets positifs dans d'autres situations de travail. A ce titre Nonaka et Takeuchi (1997) attribuent deux dimensions à la connaissance tacite : la dimension technique, représentée par les aptitudes et les talents que recouvre le terme savoir-faire et la dimension cognitive qui fait référence aux modèles mentaux, croyances, perceptions, idéaux, valeurs et émotions²⁴.

Par ailleurs, les connaissances tacites posent à l'entreprise deux problématiques importantes ; leur valeur dans la pratique et le risque de leur déperdition²⁵. La valeur de connaissances tacites résulte de la difficulté à les exploiter à l'échelle de l'entreprise puisqu'elles restent incorporées dans les individus. Le temps joue à ce titre un rôle majeur dans la mesure où il faudrait attendre beaucoup de temps afin d'identifier ces connaissances, les codifier et les généraliser pour qu'elles soient exploitables. L'autre facteur qui vient compliquer ce processus est celui de la taille de l'organisation plus le nombre des individus croît plus il sera difficile de généraliser ces connaissances.

La seconde problématique renvoie au risque de déperdition de ces connaissances par ce que au départ elles ne sont pas formalisées (procédures, supports...) mais aussi par ce qu'il n'y a pas un besoin de les rendre explicites au risque de perdre un avantage compétitif. Comme le notait D. Stenmark: « the troublesome aspect of tacit knowledge is its elusiveness, which derives from at least three reasons: we are ourselves not fully aware of it, there is no personal need to make it explicit on the individual level, and there is a potential risk of losing power and competitive advantage by making it explicit »²⁶. Ces auteurs constatent que la codification de ces connaissances c'est à dire les rendre explicites peut engendrer la perte d'un avantage compétitif parce que ces connaissances perdent leur caractères de ressources inimitables et spécifiques.

1. Van Den Bosh, F. « Creation of Managerial Capabilities through Managerial Knowledge Integration: A Competence-Based Perspective », Knowledge management and organizational competence [document électronique], Oxford, edited by Sanchez, Ron., 1998, p. 161. <http://www.oxfordscholarship.com/>

2. Takeuchi, H., Nonaka, I. La connaissance créatrice : La dynamique de l'entreprise apprenante, Bruxelles, édition De Boeck Université, 1997, p. 28.

3. Stenmark, D. op. cit, p. 11.

4. Ibidem.

La distinction entre les connaissances explicites et tacites ne signifie pas qu'elles s'excluent mutuellement, plusieurs auteurs dont Takeuchi et Nonaka ont montré, il y a longtemps, l'existence de processus de conversion du tacite vers l'explicite. Par le biais de cette conversion, ces connaissances deviennent complémentaires. Comme le notaient ces auteurs « Créer de nouvelles connaissances signifie au sens tout à fait littéral recréer l'entreprise et chacun de ses membres par un processus personnel et organisationnel d'auto-renouvellement. Il ne s'agit pas de la responsabilité de quelques personnes sélectionnées, un spécialiste en recherche et développement, du planning stratégique ou du marketing, mais de chacun dans l'organisation »²⁷. En d'autres termes, la qualité des connaissances est un élément qui paraît sur le plan théorique essentiel mais pas suffisant pour l'efficacité et l'efficience des entreprises. Ce qui devient problématique, c'est les possibilités de déplacer efficacement ces connaissances entre les différents agents et compartiments de l'entreprise²⁸. Ces possibilités sont liées à la structure de l'entreprise comme l'a démontré il y a longtemps Aoki²⁹ (1986), quand il formalisa la thèse de la supériorité des structures de forme « J » parce que favorables à la circulation efficace de l'information. Le déplacement de ces connaissances rencontre deux obstacles. D'une part, l'existence de connaissances sous forme tacite et d'autre part, la difficulté de partager ces connaissances³⁰. De là, apparaît la nécessité de la conversion des connaissances. Cette conversion concerne donc la dimension tacite ou explicite de la connaissance et la dimension individuelle et collective. Les paragraphes qui suivent tentent de mettre en exergue les principaux mécanismes développés dans la littérature relative au management des connaissances.

2. Les modes de conversion de la connaissance

Selon Takeuchi et Nonaka (1997), il y a quatre modes de conversion, soit la socialisation, l'extériorisation, la combinaison et l'intériorisation, ces quatre modes sont configurés dans le schéma qui suit :

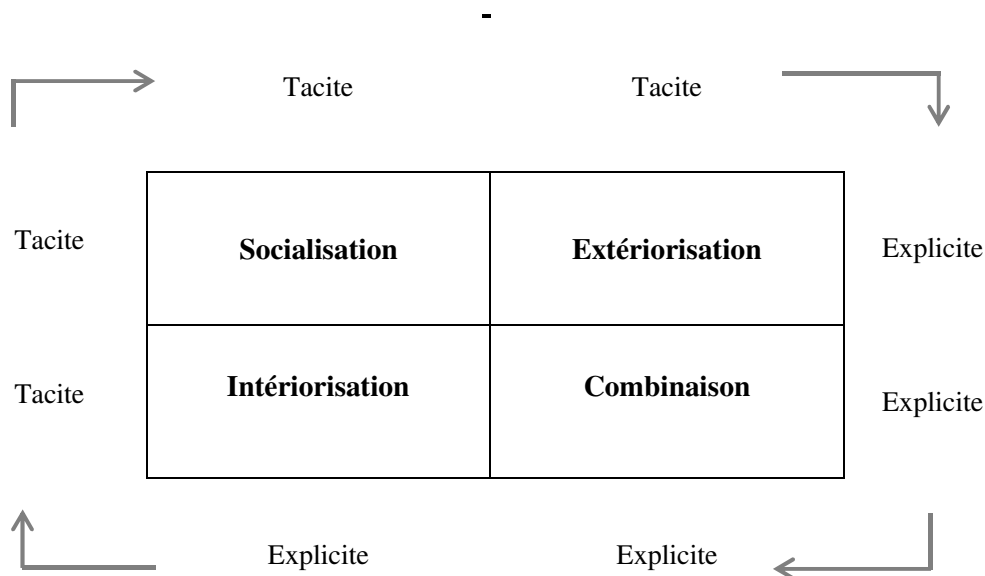
1. Argyris, C., Schön, D. Apprentissage organisationnel, Paris, De Boeck Université, 2002, p. 240.

2. Cohendet, P., op. cit, p. 218.

3. Cité par Cohendet, P., op. cit, p. 217.

4. Idem, p. 218.

Tableau 2: Quatre modes de conversion du savoir



Source : Elaboré par Davel, E³¹. Formation et apprentissage organisationnel, Presse de l'université du Québec, 2011, p. 67., à partir des travaux de Takeuchi & Nonaka (1997)

2.1. La socialisation : de tacite à tacite

La socialisation est le « processus interactif par lequel les membres d’une équipe construisent des représentations et des formes d’expériences partagées »³². Ce processus cherche à créer du savoir-partagé en encastrant les connaissances détenues par l’individu dans une structure sociales par la voie d’un langage, d’une série de procédés d’observation et d’imitation. Cette phase de socialisation se produit au moment où les individus partagent des sensations, émotions, expériences et des modèles mentaux au cours des réunions par exemple. Cet encastrement est facilité par la proximité physique et l’interaction face à face entre deux individus. Les interactions avec les consommateurs sont aussi une source de socialisation.

1. Davel, E. Formation et apprentissage organisationnel, Presse de l’université du Québec, 2011, p. 67.

2. Divry, c., Debuisson, S., Torre, A. « Compétences et formes d’apprentissage : pour une approche dynamique de l’innovation », Revue française de gestion, (mars-avril-mai., 1998), p. 115-127.

2.2. L'externalisation : de tacite à explicite

Les connaissances tacites se converties en connaissances explicites quand elles sont articulées et qu'elles prennent la forme de concepts, de modèles, d'hypothèses, d'analogies et de métaphores³³. « Le passage du tacite à l'explicite a besoin de transiter par la métaphore et l'analogie par ce que la connaissance de départ est floue, nouvelle, pauvre en références historiques, intuitive, complexe, etc. Si elle est classique et précise, elle peut être directement modélisée »³⁴.

2.3. La combinaison : d'explicite à explicite

La combinaison est le processus par lequel les membres se coordonnent et explicitent leurs connaissances propres pour élaborer ou former la connaissance commune. Les individus échangent et combinent les connaissances au travers des codes (supports oraux, écrits, électroniques) qui peuvent circuler, se diffuser, être transmis, rapprochés les uns des autres, comparés, combinés, triés, classés, assemblés. La combinaison crée du savoir-systémique.

2.4. L'intériorisation : d'explicite à tacite

Les connaissances explicites (codifiées) sont converties en connaissances tacites lors qu'elles sont verbalisées pour la première fois et qu'elles sont absorbées, internalisées par les individus concernés³⁵. L'intériorisation repose donc sur l'application des connaissances explicites dans différents contextes d'action afin d'enrichir la propre base d'expérience et de connaissances tacites de l'utilisateur.

Ces quatre modalités de production de connaissances supposent comme le montre le schéma ci-dessus, des interactions sociales faisant intervenir trois entités : l'individu, le groupe et l'organisation. La dynamique du développement des connaissances est un processus en spirale dans lequel l'interaction entre la connaissance explicite et la connaissance tacite prend place de façon répétée. Cette dynamique facilite la transformation de la connaissance personnelle en connaissance organisationnelle.

L'efficacité de ces dispositifs reste comme même tributaire de la qualité des relations entre les individus. Les membres doivent souhaiter travailler ensemble et échanger leurs connaissances et leurs pratiques³⁶. A ce titre, l'organisation peut mettre en place des

1. Davel, E., op. cit, p. 67.

2. Cité par Lorino, Ph. Méthodes et pratiques de la performance, Paris, 3ème édition, les éditions d'Organisation, 2003, p. 382.

3. Davel, E., op. cit, p. 67.

4. Idem, p. 99.

infrastructures dans lesquelles les membres du groupe peuvent exprimer leurs trajectoires professionnelles qui enferment les connaissances que nous cherchons à articuler. Lorsque ce groupe existe et les membres s'échangent ces informations, il forme ce que Jorgsen et Kelle³⁷ (2008) appellent la communauté de pratiques. Ces auteurs distinguent deux types de pratiques : les pratiques d'analyse qui permettent de déterminer, sur la base de la trajectoire professionnelle des individus, les meilleurs pratiques pour réaliser une activité ou résoudre un problème et les pratiques d'analyse qui permettent d'identifier les pratiques réflexives qui visent l'identification des idées et des visions des individus par l'analyse approfondie de leur discours .

L'approche développée par ces deux auteurs nous renseigne que la formation comme mécanisme d'acquisition de connaissances (principalement explicites) ne suffit pas pour améliorer la compétence de l'entreprise. Celle-ci est interpellée à mettre en œuvre des processus qui favorisent leur généralisation mais aussi les possibilités d'apprentissage collectif. C'est pourquoi, nous nous intéressons à présent au phénomène de l'apprentissage organisationnel, puisqu'il constitue à notre sens un fait organisationnel qui met en exergue l'utilité de la formation, objet principale de ce travail de recherche.

3. Rôle de l'apprentissage organisationnel dans la formation des connaissances

Nous avons vu dans les développements précédents que, les connaissances dans l'entreprise sont considérées comme un stock qui s'accumule et qui se restructure constamment. La variabilité quantitative et qualitative des connaissances est la résultante des arbitrages que font les individus entre l'acquisition de nouvelles données dans les schémas cognitifs existants et l'accommodation des schémas cognitifs en fonctions d'informations nouvelles, Piaget³⁸. Ce processus suppose donc l'existence des mécanismes de construction et de destruction des connaissances basés essentiellement sur l'autoréflexion et le questionnement. Ces mécanismes sont mis sous le vocable de l'apprentissage organisationnel. Ce dernier a fait l'objet d'un engouement important de la part des chercheurs dans différentes disciplines comme la psychologie, la stratégie d'entreprise, la gestion des ressources humaines, les théories des organisations, l'organisation industrielle et l'informatique. Plusieurs auteurs, en effet, se sont intéressés au phénomène de l'apprentissage organisationnel et ont établi des typologies³⁹. L'objet des paragraphes qui suivent est de discuter tout d'abord

1. Ibidem.

2. Cité par Davel, E., op. cit, p. 31.

3. Shrivastava, P. « A Typologi Of Organization Learning Systems », Journal Of Management Studies [document électronique], Vol. 20, No. 1, (1983), p. 7-28. www.jmis-web.org/

les approches appliquées à ce concept ce qui permettra par la suite de cerner la dimension opérationnelle qui devrait mettre en relief les processus par lesquels les individus tout comme l'organisation apprennent de nouvelles connaissances.

3.1. L'apprentissage organisationnel : essai de délimitation

Dans l'état actuel des savoirs sur la question de l'apprentissage, il est difficile de formuler une définition qui pourrait intégrer tous les résultats de recherche et les dimensions que ce fait enferme. Le paragraphe ci-dessous restitue les définitions de référence⁴⁰ les plus citées dans la littérature.

C. Argyris et D. Schön (1978) : « Une organisation apprend lorsqu'elle acquiert de l'information sous toutes ses formes, quel qu'en soit le moyen (connaissances, compréhensions, savoir-faire, techniques et pratiques) » ;

Levitt et March (1988) : « Les organisations apprennent lorsqu'elles intègrent les conséquences de l'histoire aux procédures qui guident leur comportement » ;

Senge (1990) : « Dans les organisations apprenantes, les individus améliorent sans cesse leur capacité à créer les résultats désirés, de nouvelles façons de penser surgissent et se développent continuellement, la vision collective accorde une marge de liberté importante, et les individus apprennent sans cesse comment mieux apprendre ensemble ».

Nous retenons à ce titre la définition de G. Koenig qui semble être en cohérence avec le reste des développements, nous ferons intervenir d'autres définitions pour expliciter les concepts clefs de l'approche développée par cet auteur. G. Koenig définit l'apprentissage organisationnel « comme un phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de compétences qui, plus ou moins profondément, plus ou moins durablement, modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes »⁴¹. Si l'apprentissage est lié à des connaissances résultant de la pratique c'est-à-dire de leur travail, la question qui se pose, quelle sont ces connaissances ? A ce titre O. weinstein propose une typologie intéressante.

Cet auteur distingue quatre types⁴² : les individus ; les procédures, routines ou schémas d'action qui contiennent les connaissances sélectionnées par l'organisation; les produits, qui incorporent des connaissances techniques et au-delà une histoire et une culture des

1. Fillol C. « Apprentissage et systémique, une perspective intégrée », Revue française de gestion, No. 149 (février., 2004), p. 33-49.

2. Koenig, G. « L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux », Revue française de gestion, (janvier-février., 1994), p. 78.

3. Weinstein, O., Azoulay, N, op. cit, p. 137.

marchandises associées aux choix stratégiques; enfin les différents artefacts de stockage et traitement de l'information : documents, archives, etc.

3.2. L'aspect collectif de l'apprentissage

Même si la connaissance nouvelle est détenue par une seule personne, c'est toute l'organisation qui se voit modifier ses comportements et ses capacités à traiter certains problèmes. C'est dans ce sens que Hubert qualifie l'apprentissage comme organisationnel. « Une organisation a appris si une quelconque de ses composantes a acquis de l'information et tient celle-ci à disposition, prête à être utilisée, soit par elle-même soit par d'autres composantes, au nom de l'organisation »⁴³. La dimension collective de l'organisation peut être activée d'une part à travers la circulation et la diffusion des nouvelles connaissances et d'autre part à travers le développement des relations entre les compétences préexistantes. En ce qui concerne la diffusion et la circulation des nouvelles connaissances, l'impact de l'apprentissage croît avec le nombre et la diversité des interprétations produites. Le développement des interprétations élargit l'éventail des comportements possibles. Cette dimension collective traduit également la possibilité pour une organisation de formaliser ces mécanismes d'apprentissage pour les rendre durables et institutionnalisés⁴⁴.

Outre la dimension collective, la définition citée met en exergue trois catégories principales de connaissances qui impliquent trois voies d'apprentissage.

3.3. Les voies de l'apprentissage

En s'inspirant des travaux de G. Hubert⁴⁵ (1991), G. Koenig identifie trois voies d'acquisition des compétences. Celles-ci peuvent être innées, importées ou développées dans l'organisation au cours même des processus d'activité c'est-à-dire dans les situations de travail des individus. Les compétences innées qui sont incorporées dans l'entreprise depuis sa création étant de ce fait liées aux fondateurs et au contexte. Les compétences importées supposent un apprentissage qui s'opère d'une organisation à une autre par la voie de l'imitation comme par exemple le recrutement de personnes hautement qualifiées ou par l'acquisition d'entreprise. Enfin, les compétences développées dans l'entreprise impliquent un autre processus qui utilise d'autres mécanismes d'accumulation, et de validation. Ce dernier

1. Huber, G.-P. Cité par Argyris, C., Schön, D., op. cit, p. 247.

2. Shrivastava, P., op. cit, p. 7-28.

⁴⁵. Huber, G.-P. « Organizational learning : the contributing processes and the literatures », *Organizational Science* [document électronique], Vol. 2 (février., 1991), p. 88-115. <http://pubsonline.informs.org/>

type d'apprentissage repose dans certaine mesure sur des séquences essai-erreurs⁴⁶ qui sont effectuées selon des référentiels de normes de règles préétablis. Tous ces modes d'acquisition des connaissances produisent à un moment donné la compétence de l'organisation. De ce fait, c'est toute l'organisation qui apprend. La question qui se pose est de savoir comment. Les paragraphes qui suivent explicitent l'apprentissage organisationnel tel qu'il a été approché par C. Argyris. Nous nous inspirons de la synthèse élaborée par Koenig⁴⁷.

3.4. L'apprentissage organisationnel

Cet auteur distingue trois modalités d'apprentissage ; l'apprentissage par expérience directe, l'apprentissage par expérience indirecte et l'apprentissage organisationnel.

3.4.1. L'apprentissage par expérience directe

Cet apprentissage résulte des changements des représentations des événements occasionnés par la correction des erreurs et par l'activité de recherche que l'entreprise développe. L'entreprise commet des erreurs (écart entre l'intention et la situation réelle), mais les modalités de correction de ces erreurs se fondent sur un schéma de représentation préexistant c'est-à-dire sur une structure de règles et de connaissances existantes déjà. Comme par exemple l'entreprise a une intention de dominer le marché par une stratégie de coûts mais les résultats sont contraires à son intention. L'expérience directe constitue à apprendre à corriger les erreurs mais toujours dans le cadre de cette stratégie autrement dit l'entreprise ne cherche pas à modifier ses objectifs et son cadre d'action mais les variables internes comme les consommations et les salaires. Bien entendu comme le remarquait G. Koenig cette modalité d'apprentissage comporte des limites et des risques notamment de myopie puisque les buts changent au cours du temps et les représentations des événements se modifient avec l'avènement des innovations.

3.4.2. L'apprentissage par expérience indirecte

L'expérience indirecte intervient lorsque l'entreprise apprend de l'expérience des autres. Le transfert de connaissance peut se faire d'une manière coercitive à travers notamment les règles émanant des institutions formelles comme le gouvernement, les associations professionnelles et les syndicats. La diffusion de connaissance peut aussi se faire à travers les routines qui naissent avec les contacts entre entreprises ou consultants ou encore

1. Koenig, G., op. cit, p. 300.

⁴⁷. Ibidem.

l'entrée de personnel qualifié. L'autre processus de diffusion des connaissances réside dans les routines de travail mais produites par l'éducation de l'individu, sa formation.

3.4.3. L'apprentissage organisationnel : la modification des règles de fonctionnement

C'est la thèse développée par C. Argyris. Cet auteur montrait que les connaissances organisationnelles prennent la forme de croyances, de valeurs et de règles de fonctionnement. C'est-à-dire d'action. Ces connaissances qui sont en fait des réponses ou bien des solutions à des questions soulevées lors du constat d'un dysfonctionnement. Cette connaissance organisationnelle peut donc être assimilée à un ensemble de convictions qui guident l'action, la modélisent, ou l'organisent en procédures, à la manière d'un programme informatique. Nous avons choisi de définir ces connaissances organisationnelles par ce que nous appelons les théories d'action⁴⁸. Ces règles revêtent deux formes différentes. Elles sont explicites et connues parce qu'elles servent à justifier la manière dont les problèmes seront solutionnés (théorie d'action professée). D'un autre côté, elles peuvent être implicites dans l'accomplissement des tâches (la théorie d'usage). Cette dernière n'émerge pas d'une manière spontanée mais se développe grâce à l'observation des processus par lesquels les actions sont réalisées. Cette observation permettra de formuler de nouvelles règles de fonctionnement qui à leurs tours deviennent des solutions alternatives. Si ces solutions alternatives favorisent l'amélioration des résultats c'est à dire l'atteinte des objectifs assignés aux actions, à ce moment l'apprentissage a eu lieu. En définitive, il existe selon l'approche développée par C. Argyris, deux modalités d'apprentissage : l'apprentissage en simple boucle et l'apprentissage en double boucle.

Cet apprentissage résulte des modifications des comportements suite à des erreurs sans examiner et remettre en cause les valeurs directrices. Ce mode de correction ne requiert qu'un apprentissage limité ; l'autre voie de l'apprentissage consiste à réviser les valeurs et critères au travers desquels sont définies et évaluées les performances.⁴⁹

1. Argyris, C., Schön, D. Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratiques, Bruxelles, De Boeck, 1996, p. 18.

⁴⁹. Koenig, G., op. cit, p. 141.

Conclusion

Les développements de ce chapitre permettent de constater la complexité du phénomène de l'apprentissage organisationnelle. Cette complexité résulte d'abord de la diversité des regards disciplinaires qui ne permettent pas d'identifier de manière satisfaisante notamment dans une recherche empirique, les processus de capitalisation de l'expérience, d'accumulation des connaissances dans l'entreprise. Cette difficulté résulte aussi de la diversité même des connaissances où comme nous l'avons explicité par importante est non maîtrisable par ce que non observable.

Par ailleurs, la formation comme une pratique organisationnelle importante reste une condition, certes, nécessaire pour le développement des connaissances et de la compétence organisationnelle mais elle reste insuffisante si elle n'est pas accompagnée par la mise en place de mécanismes de diffusion des connaissances acquises (explicites) et de leur conversion en une compétence collective à l'échelle de toute l'organisation.

CHAPITRE II : L'EMPLOYEUR, LA FORMATION PGS ET LE PUBLIC CIBLE CONCERNE

Introduction

Section I : L'entreprise Sonatrach et la Formation

Section II : La présentation de la formation PGS

Section III : La présentation du questionnaire : Outil de l'enquête

Section IV : Le profil de la population formée

Conclusion

Introduction

La formation est devenue un facteur de compétitivité fondamental. Elle répond aux attentes des entreprises et des salariés en favorisant l'employabilité du personnel et l'adaptation des compétences aux besoins des entreprises.

La formation du personnel ne constitue pas seulement à appliquer les dispositifs légaux. La formation doit faire l'objet d'une véritable politique, afin de se localiser dans la politique Ressources Humaines de l'entreprise.

Les enjeux associés à la formation orientent les entreprises à confier la formation à des acteurs spécifiques dans l'entreprise et de créer un service spécifiquement dédié à la formation, généralement au sein de la Direction des Ressources Humaines. Des acteurs externes à l'entreprise interviennent également dans la formation.

Dans le présent chapitre, nous présenterons les principaux acteurs de la formation PGS, la formation PGS, son historique et quelques statistiques la concernant, ainsi que l'outil utilisé pour s'informer sur l'employeur et le public concerné par cette formation PGS.

Section I : L'entreprise Sonatrach et la Formation

Sonatrach est la plus importante compagnie d'hydrocarbures en Algérie et en Afrique. Elle intervient dans l'exploration, la production, le transport par canalisations, la transformation et la commercialisation des hydrocarbures et de leurs dérivés.

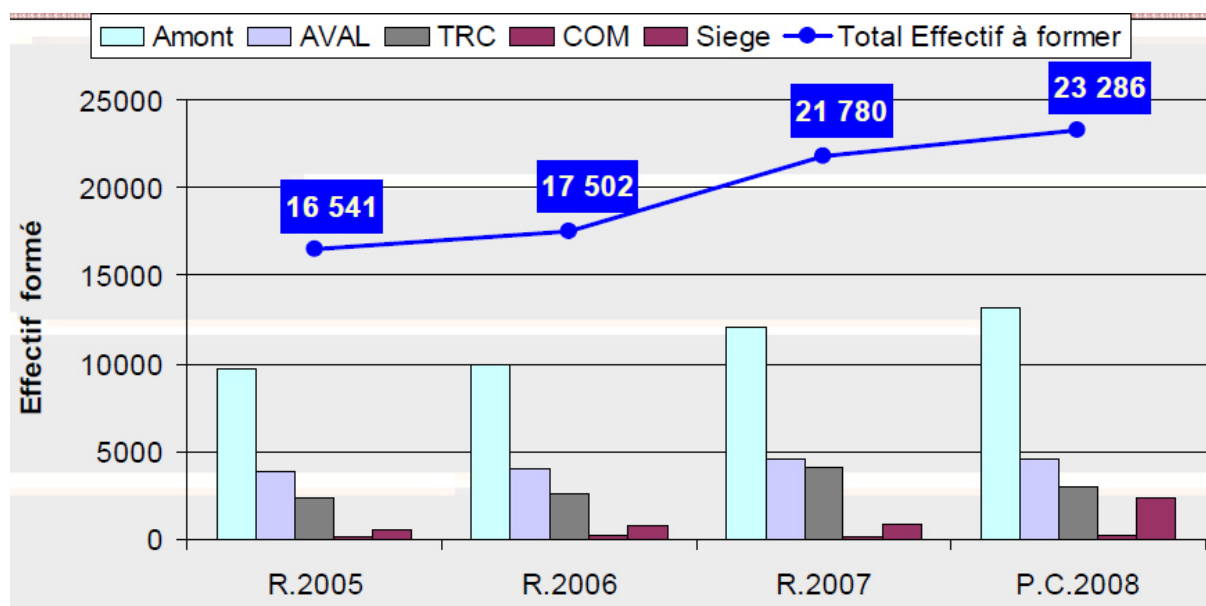
Adoptant une stratégie de diversification, Sonatrach se développe dans les activités de génération électrique, d'énergies nouvelles et renouvelables, de dessalement d'eau de mer, de recherche et d'exploitation minière. Poursuivant sa stratégie d'internationalisation, Sonatrach opère en Algérie et dans plusieurs régions du monde : en Afrique (Mali, Niger, Libye, Égypte), en Europe (Espagne, Italie, Portugal, Grande Bretagne), en Amérique Latine (Pérou) et aux USA.

Avec un chiffre d'affaires à l'exportation de près de 56,1 milliards de US\$ réalisé en 2010, Sonatrach est classée 1ère compagnie en Afrique et 12ème compagnie dans le monde. Elle est également 4ème exportateur mondial de GNL, 3ème exportateur mondial de GPL, et 5ème exportateur de Gaz Naturel. Et encore plus, 13ème Compagnie Mondiale concernant les hydrocarbures liquides (réserves et production), 6ème Compagnie Mondiale en matière de Gaz Naturel (réserves et production) et 25ème Compagnie pétrolière sur le plan des effectifs.

1. L'effort de formation au sein de la Sonatrach

Un effort important de perfectionnement et de spécialisation a été réalisé en 2010. Dans un souci d'optimisation, les actions de formation ont été réalisées principalement au sein des instituts de formation de la Société et des organismes nationaux. Ainsi, durant l'exercice 2010, 2053 actions de formation ont été réalisées et ont concerné un effectif de 17 445 agents soit 78% des prévisions 2010, équivalents à 511 355 Hommes/ jours. Le coût de la formation pour l'exercice 2010 s'est établi à 6,26 Milliards DA, soit une augmentation de 3% par rapport à l'exercice 2009. Ce coût de formation représente 8,2% de la masse salariale 2010.

Figure 12 : Évolution de l'effectif formé de 2005 à 2008



Source : Direction Coordination Groupe – RHU, Direction Formation

Au fil des années, Nous pouvons facilement apprécier l'accroissement du nombre de l'effectif formé par la Sonatrach. Ce qui traduit le sérieux de cette dernière de vouloir progresser et faire progresser son effectif.

Tableau 3: L'effectif formé de 2005-2008

Année	2005	2006	2007	2008
Effectif formé/ Effectif permanent total	45%	46%	55%	58%
Durée moyenne de formation par agent	20 jours	26 jours	20 jours	19 jours

Source : Direction Coordination Groupe – RHU, Direction Formation

La formation au sein de la Sonatrach est une priorité, si nous constatons le nombre des formés dans différents domaines et dans différents organismes.

2. La priorité de la formation du personnel

Les ressources humaines constituent le gisement le plus précieux et c'est dans cette logique que l'entreprise attache un grand intérêt à les développer en donnant, en particulier, une grande impulsion à la formation.

Ainsi, depuis 2001, de nombreux brainstormings ont fait des ressources humaines le principal levier du changement pour aboutir à de grands projets d'amélioration des performances du groupe et de la valorisation de son potentiel humain. L'essentiel de ces projets se rapporte aux ressources humaines. La formation figure parmi les projets prioritaires aux ressources humaines, qui doivent aboutir à un management de cette fonction aux standards internationaux.

L'entreprise dispose aujourd'hui d'une politique et d'une stratégie consistantes en matière de formation visant notamment le développement du personnel à l'effet d'assurer la relève d'une part et le renforcement managérial et une spécialisation dans les métiers de base d'autre part. Tout le personnel doit être concerné par la formation pour appréhender les changements et atteindre l'objectif d'une société scientifique.

Les actions de formation s'inscrivent notamment dans le cadre de la préparation du personnel aux changements et aux évolutions technologiques et de la valorisation des potentiels humains et des compétences. Les efforts actuels en la matière sont axés sur l'informatique, la langue anglaise et le management.

Les projets relatifs à la formation actuellement en cours portent sur les actions suivantes :

- ✓ l'amélioration des processus liés à la formation que le projet Benchmark de la formation devra prendre en charge ;
- ✓ l'amélioration des performances des organes de formation de Sonatrach comme le Centre de Perfectionnement de l'Entreprise (CPE) et la restructuration achevée de l'Institut Algérien du Pétrole (IAP) ;
- ✓ la définition du concept et de la logique de fonctionnement d'une Corporate University ;
- ✓ la constitution d'une base de données afin de situer la recherche et le développement à Sonatrach et de pouvoir intégrer des centres de formation de Sonatrach ;
- ✓ l'établissement d'un plan de certification des centres de formation de Sonatrach.

À titre indicatif, l'évolution de l'effort de formation se présente ainsi :

- ✓ réalisation de l'année 1999 : 19 884 participants ;
- ✓ prévisions de l'année 2004 : 30 370 participants ; le taux d'accroissement est de 58%.

Concernant les coûts, nous remarquons un taux d'accroissement de 117%. En effet les réalisations de l'année 1999 étaient de 1. 212 millions de Dinars, les prévisions pour 2004 sont de 2. 634 millions de Dinars.

3. Les objectifs de la Sonatrach en matière de formation

Comme toute entreprise évoluant dans un environnement instable où le nombre de concurrents est assez grand et le risque est permanent, Sonatrach a trouvé dans la formation l'outil idéal pour affronter cet environnement.

Sonatrach s'est fixé des objectifs concernant la formation. Les principaux objectifs se résument dans le développement des compétences managériales ; de préparer la relève pour les postes clés pour assurer la continuité de l'activité ; de professionnaliser les cadres dans les métiers ressources humaines ; finances, juridique, audit... etc., de développer la spécialisation et l'expertise dans les domaines des finances, de l'économie pétrolière, de la fiscalité pétrolière et du management des projets ; de généraliser le dispositif d'induction pour tous les cadres nouvellement recrutés, ces objectifs sont bien fixés pour faire face aux changements de situations qui peuvent surgir à n'importe quel moment surtout lorsqu'il s'agit de l'environnement externe.

La formation et le perfectionnement des personnels constituent une composante essentielle de la stratégie de Sonatrach.

4. Les outils de formation de Sonatrach

A cet égard, le travail de mise à niveau et de spécialisation du personnel est accompli par les trois outils de formation de Sonatrach: l'IAP, le CPE, et Naftogaz.

Les moyens de cette université (IAP) et de ces deux instituts sont actuellement renforcés en vue de leur permettre de se hisser aux standards internationaux.

4.1. Le centre de perfectionnement de l'Entreprise (CPE)

Le CPE intervient dans les domaines suivants : technologies et techniques de gestion, management, langues, formation de formateurs, finances et juridique, informatique et systèmes d'information et HSE.

4.2 L'Algerian Petroleum Institute (IAP)

L'IAP, situé à Boumerdes, assure des formations opérationnelles de niveau international dans les domaines de l'énergie et des mines, et plus particulièrement : amont hydrocarbures, transport hydrocarbures, Aval hydrocarbures, économie pétrolière, management, HSE, génie de l'environnement, finances, ressources humaines, communication d'entreprise...

L'IAP dispose de 3 établissements situés à :

- ✓ Boumerdes, pour les formations destinées aux ingénieurs spécialisés et Master of Science dans les domaines scientifiques et techniques de la chaîne pétrolière et gazière, l'électricité et les mines.
- ✓ Skikda et Oran, pour les formations destinées aux techniciens supérieurs spécialisés et aux ingénieurs d'application dans les techniques pétrolières.

4.3. L'institut de formation NAFTOGAZ

Le Centre de Développement et d'Application des Techniques Pétrolières et Gazières « NAFTOGAZ » situé à Hassi-Messaoud. Ses missions et activités principales sont:

- ✓ Formation de Techniciens Supérieurs et Agents de Maîtrise opérationnels;
- ✓ Recyclage et perfectionnement des cadres de l'entreprise ;
- ✓ Assistance et Conseil & Recherche appliquée.

5. La politique de développement des compétences et formation

Les quatre stades de la politique de développement des compétences et formation sont les suivants :

Stade 1 : la formation est peu reliée à des plans de développement, elle constitue principalement une source de reconnaissance, elle est surtout supportée par un catalogue.

Stades 2 : la formation est dispensée par grands métiers, correspondant à des plans de développement stratégiques pour l'entreprise.

Stade 3 : la formation est dispensée dans le cadre de filières ou parcours professionnels, et elle est reliée à des référentiels de compétences.

Stade 4 : d'autres modalités d'acquisition des compétences sont reconnues (tutorat, validation sur le terrain) et il existe des parcours de développement accéléré reposant sur un mix-formation (tutorat, formation, auto-formation, communautés de pratiques).

Cette évolution se caractérise par une politique de développement des compétences qui va au-delà du management de la formation.

Les principaux enseignements extraits de l'analyse de la répartition des entreprises du panel dans ces différents stades sont que :

- ✓ les compagnies nationales ont mis en place des programmes d'acquisition des compétences clés. Elles tendent également presque toutes à mettre en place des référentiels permettant un pilotage collectif et individuel plus efficace. Toutefois, nous pouvons voir que le modèle du catalogue (stade 1) continue de perdurer dans certaines activités des entreprises interrogées – ce modèle devenant toutefois minoritaire ;
- ✓ certaines entreprises internationales sont allées plus loin, au moins en ce qui concerne les métiers techniques, en mettant en place quelques programmes de mix-formation.

6. Système d'appréciation des performances : outil de repérage des besoins en formation

L'entreprise SONATRACH (objet de l'étude) est dotée d'un système d'appréciation des performances. Réalisée par la direction des ressources humaines (DRH), ce système permet, non seulement, à l'entreprise d'évaluer la performance de ses salariés, mais éventuellement de l'aider à repérer les besoins en formation, recommandés par l'appréciateur ou souhaités par l'apprécié.

6.1. L'appréciation : un processus

L'appréciation est un processus qui se déroule en cinq étapes, dont le déroulement est assuré par quatre acteurs. Chacun de ces acteurs intervient à un moment donné pour réaliser une activité bien précise. Ces étapes peuvent s'étaler plus ou moins dans le temps. Elles sont présentées dans le tableau suivant :

Tableau 4 : Le processus d'appréciation des performances de la SONATRACH

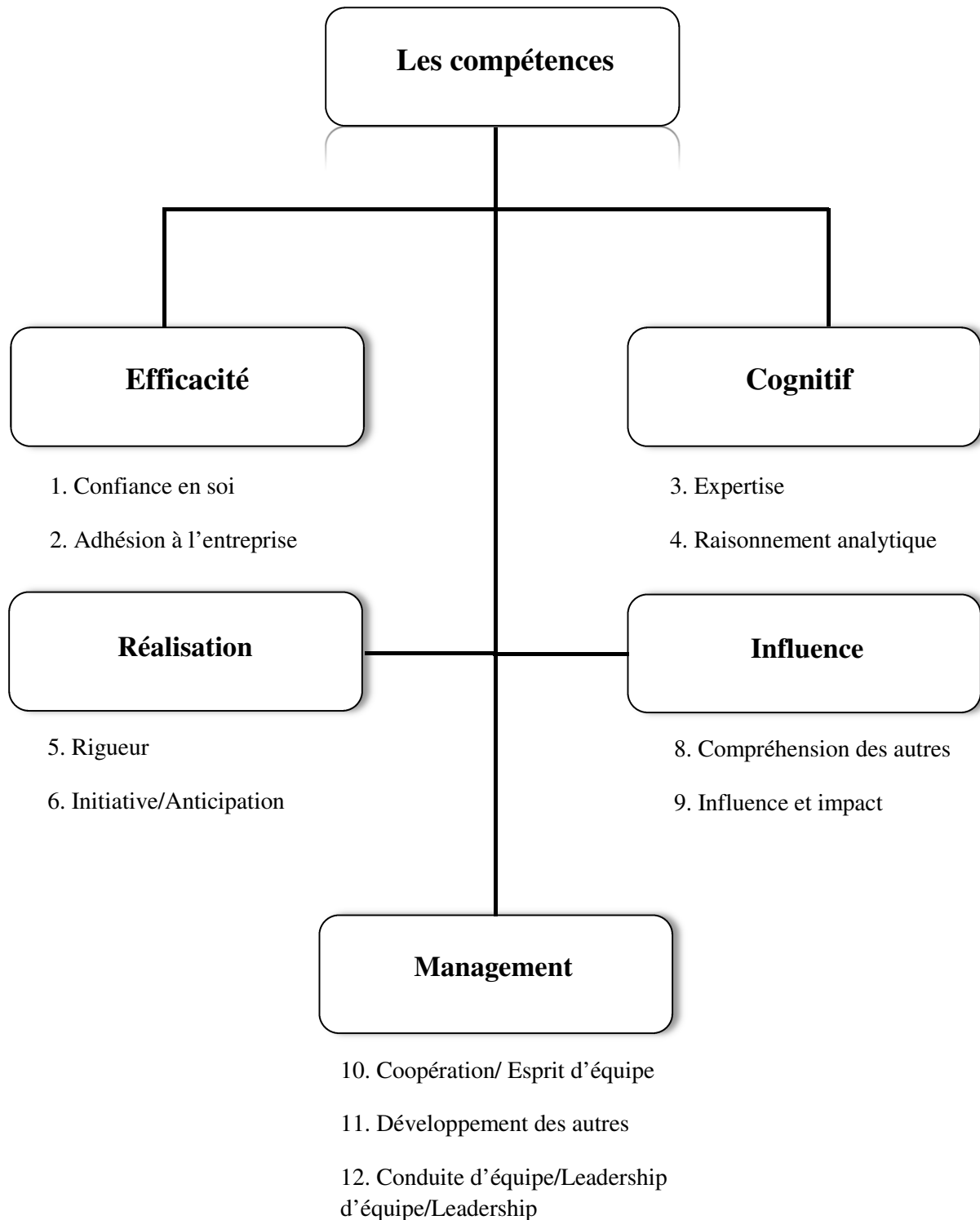
Étape	Acteur	Structure de gestion de carrière	Appréciateur N°1	Apprécié	Appréciateur N°2
1⁰Etape		Lancer la compagne d'appréciation			
2⁰Etape			- Conduire l'entretien - Remplit la fiche d'intervention		
3⁰Etape				- Participe à l'entretien - Commente et signe la fiche d'intervention	
4⁰Etape					- Enrichit la fiche d'intervention et la signe
5⁰Etape		- Effectue un contrôle technique des fiches d'appréciation - Élabore le tableau synthétique de l'appréciation			

Sources : Document interne de l'entreprise Sonatrach.

6.2. Dictionnaire des compétences

SONATRACH dispose d'un dictionnaire des compétences, dans lequel est recensé douze compétences classées en cinq rubriques : efficacité personnelle, cognitif, réalisation, influence et management.

Figure 13: Classification des compétences au sein de la Sonatrach



Source : Document interne de l'entreprise Sonatrach

6.2.1. L'efficacité personnelle

Ces compétences permettent de faire face aux difficultés, c'est-à-dire, d'être efficace dans les situations critiques. Elles sont mobilisées conjointement avec d'autres compétences.

Nous parlons ici, de la confiance en soi, qui est fondée sur la conviction d'avoir la capacité à accomplir un travail ou une mission. Elle s'exprime par la capacité à faire des choix, prendre des décisions dans des situations à risque croissant, en surmontant ses doutes, ses échecs, ou le désaccord des autres et cela sans craindre d'assumer la responsabilité des conséquences de ses choix ; et de l'adhésion à l'entreprise qui représente ce qui permet de faire passer l'intérêt de l'entreprise avant ses propres préférences personnelles dans les situations où tous deux sont en conflit.

6.2.2. Compétences cognitives ou résolution de problèmes

Les compétences qui suivent sont utiles dans toute activité intellectuelle comme la perception d'une situation, la représentation de son évolution, la recherche et le traitement de l'information. Nous avons l'expertise et le raisonnement analytique.

L'expertise implique la motivation à accroître ses connaissances techniques (savoir et savoir-faire professionnel) dans le but de faire bénéficier les autres.

Le raisonnement analytique qui est ce qui permet de comprendre une situation ou un problème en le décomposant en éléments simples ou à trouver par déduction logique les implications successives d'un événement ou d'une décision. Le raisonnement analytique recouvre toute démarche systématique de classement, de hiérarchisation, de programmation et d'établissement des liens de cause à effet.

6.2.3. Accomplissent et réalisation

La rigueur, l'initiative/l'anticipation et l'accomplissement (esprit de l'entreprise) sont des compétences utilisées, dans toute action engagée et poursuivie en vue d'un résultat déterminé.

La rigueur reflète le souci constant de réduire l'incertitude de son environnement. Elle se manifeste dans l'importance accordée à la maîtrise de l'information, à la maintenance des systèmes d'information, ainsi que dans le souci de préciser les rôles et les responsabilités ou de vérifier l'exactitude des données.

L'initiative est la propension à agir de manière spontanée et/ou proactive, dès maintenant en anticipant sur les événements futurs. La progression sur l'échelle de niveaux croissants d'initiative est déterminée par le degré d'anticipation dans les actions engagées.

L'accomplissement ou l'esprit d'entreprise est une compétence sous-tendue par le besoin de se mesurer à un centre d'excellence et de le dépasser. Ce critère peut représenter un résultat passé que nous cherchons à améliorer, une mesure de la performance, les résultats des autres, les objectifs ambitieux que nous nous fixons ou encore un résultat jamais atteint par quelqu'un d'autre.

6.2.4. L'influence

Ces compétences sont mobilisées dans les interactions relationnelles.

La compréhension des autres est une compétence procédant d'un intérêt pour les autres et d'une sensibilité qui permet de saisir et comprendre ce qu'ils expriment, veulent ou ne peuvent exprimer.

L'influence (l'impact) est une compétence qui implique de persuader, de convaincre et d'influencer les autres pour les amener à faire ce que nous souhaitons, et cela dans l'intérêt de l'entreprise.

6.2.5. Les compétences managériales

Les compétences managériales sont des compétences détenues et utilisées par les managers, elles sont mobilisées dans les relations duelles ou de groupe pour parvenir au résultat à travers l'action des autres. C'est-à-dire savoir mobiliser les compétences ces autres pour atteindre le résultat estimé. Nous relevons trois compétences.

La coopération/L'esprit d'équipe qui implique l'intention de travailler en coopération avec les autres au sein d'une équipe de préférence à travailler seul en compétition avec les autres membres du groupe. Elle sous-tend les comportements qui visent à renforcer la cohésion de l'équipe et à exploiter la synergie des participants dans le travail en groupe.

Le développement des autres qui représente une compétence dont le but est d'impliquer l'intention de favoriser et soutenir l'apprentissage ou le développement des autres à partir de leurs besoins.

Cette intention se traduit en initiatives qui dépassent très largement le cadre de la formation professionnelle.

Elle englobe les comportements du manager soucieux de faire progresser professionnellement ses collaborateurs ce qui coïncide avec des performances supérieures.

La conduite d'équipe/Le leadership, se manifeste dans la capacité à conduire un groupe ou une équipe vers un résultat, il est sous-tendu par le désir d'être suivi par les autres dans ses idées, ses actes et ses projets.

Ceci était un bref descriptif de l'entreprise Sonatrach, lieu de notre étude de cas, étant donné, qu'il nous était impossible de présenter tous les complexes de cette entreprise auxquels appartient notre population formée, nous nous sommes contentés de présenter l'entreprise Sonatrach dans son ensemble et l'effort qu'elle fournit en termes de formation.

Section II : La présentation de la formation PGS

Tout d'abord il faut savoir que toute formation par définition est qualifiante, puisqu'elle permet d'initier ou d'accroître une qualification. Mais l'inverse n'est pas vrai, la formation qualifiante peut ne pas être reconnue.

La formation est qualifiante dans la mesure où elle permet à l'individu d'acquérir des compétences nouvelles ou approfondir des compétences déjà maîtrisées et la combinaison des ressources qui sont mobilisées dans la pratique en situation de travail (une habilitation d'agir davantage).

La formation est dite diplômante, si elle est validée par un diplôme défini par arrêté/décret ministériel et reconnue sur le marché du travail local ou national.

1. L'organisation de la formation de post graduation spécialisée

La formation de PGS est régie par la loi. Le décret exécutif N°98-254 (voir annexe N° 1) est fondé par le législateur dans le but d'organiser la formation doctorale, post-graduation spécialisée et l'habilitation universitaire.

Quant à nous, nous allons nous contenter seulement du titre cinq relatif à la post-graduation spécialisée, d'où nous allons tirer les points qui nous intéressent.

2. L'offre et la demande de la formation PGS

Dans notre cas, la post-graduation spécialisée est organisée par l'université d'Oran (exclusivement jusqu'aux derniers temps où d'autres concurrents sont apparus sur le marché), à la demande et pour le compte d'organismes employeurs (Sonatrach reste un client potentiel), en fonction de leurs objectifs en matière de formation de spécialistes et dans le cadre d'une convention entre les deux parties concernées.

Cette convention doit comporter des clauses relatives à la spécialité ouverte et aux programmes de la formation envisagée ; aux personnels participants à la mise en œuvre de ces programmes ; au nombre de postes ouverts à la formation ; aux charges financières et matérielles des parties contractantes.

3. Les conditions d'accès à la formation de post-graduation spécialisée

L'accès à la post-graduation spécialisée est ouvert aux candidats titulaires d'un diplôme de graduation de longue durée ou d'un diplôme reconnu équivalent et justifiant d'une expérience professionnelle d'au moins trois (03) ans.

4. Le déroulement de la formation de post-graduation spécialisée

Cette formation doit se dérouler en 12 mois seulement. Elle comporte des enseignements théoriques, des travaux dirigés et des travaux pratiques sanctionnés par des examens. L'assiduité à tous ces enseignements et stages prévus au cursus du cycle est obligatoire. Le candidat doit même présenter un mémoire de stage qui permettra d'évaluer les capacités d'analyse et de maîtrise des techniques acquises.

5. La délivrance du diplôme

Après avoir passé les examens avec succès, le candidat sera autorisé, par le comité pédagogique, à effectuer un stage au milieu professionnel, sous la conduite d'un directeur de mémoire.

Dès qu'il est achevé, le mémoire est soutenu par le candidat devant un jury de trois (03) membres, dont le directeur de mémoire, désignés par le conseil scientifique ou pédagogique concerné.

Le candidat obtiendra le diplôme de post-graduation spécialisée, par abréviation DPGS, lorsqu'il a soutenu avec succès son mémoire de stage. Ce diplôme, cible de tout candidat, est délivré par le ministère chargé de l'enseignement supérieur ; il porte mention de la spécialité suivie.

6. Historique de la formation PGS

Depuis 1997, l'Université d'Oran à lancer la formation de post-graduation spécialisée dans différents domaines. Cette formation est destinée aux personnels des entreprises dont le profil est adéquat aux critères d'adhésion.

À compter de cette date, nous recensons exactement 1423 participants formés par l'université d'Oran en post-graduation spécialisée, dans différents domaines, dont 504 participants (35,41%) participants par la faculté des Sciences Économiques, des Sciences de Gestion et des Sciences Commerciales dans 15 options ou spécialités différentes.

Tableau 5 : Historique de la formation Post-Graduation Spécialisée

Année	Filière de post- graduation	Intitulé de la post- graduation	Nombre de postes retenu par la commission	
1997-1998	Sciences commerciales	<ul style="list-style-type: none"> • Audit est expertise comptable • Commerce international • Gestion des Ressources Humaines 	30 25 15	70
1999-2000	Sciences commerciales	<ul style="list-style-type: none"> • Management des Ressources Humaines • Management industriel, approvisionnement, production et logistique • Commerce international 	25 25 25	75
2000-2001	Sciences commerciales	<ul style="list-style-type: none"> • Commerce international • Management industriel • Management des Ressources Humaines • Audit et contrôle • marketing 	25 25 20 29 25	124
2001-2002	Sciences commerciales	<ul style="list-style-type: none"> • Management des Ressources Humaines • Commerce international 	20 25	45
2002-2003 Reconduction	Sciences commerciales	<ul style="list-style-type: none"> • Commerce international 	20	20
18 Mai 2003 Habilitation	Sciences Économiques	<ul style="list-style-type: none"> • Assurances, Banques, Bourse 	20	20
2003-2004	Sciences commerciales	<ul style="list-style-type: none"> • Audit et contrôle 	20	20

18 Mai 2003 Reconduction	Sciences commerciales	<ul style="list-style-type: none"> • Management des Ressources Humaines • Management industriel, approvisionnement, production et transport 	20 20	40
18 Mai et 2 Juin 2004 Habilitation	Sciences commerciales	<ul style="list-style-type: none"> • Management Télécoms • Management de la qualité 	20 20	40
2004-2005 Reconduction	Sciences commerciales	<ul style="list-style-type: none"> • Marketing international 	20	20
28 Mai 2005 Habilitation	Sciences commerciales	<ul style="list-style-type: none"> • Commerce et management internationaux • Management industriel APLT 	15 15	30
				504

**Source : Tableau réalisé par nous à partir des données recueillies auprès du bureau :
Conférence Régional des Universités de l'ouest, Enset-Oran**

Dans le tableau ci-dessus, nous avons présenté, dans le temps, la formation de PGS en chiffres et en lettres.

Nous remarquons, en premier lieu, que cette formation n'a pas connue de rupture depuis 1997, date de la première formation réalisée. En second lieu, une variété de domaines ou de spécialités d'une année de formation à l'autre. L'université diversifie son produit en fonction du contexte, marqué par l'instabilité, dans lequel évoluent les entreprises Algériennes.

Ces entreprises cherchent, à travers cette formation, de donner une meilleure réponse à cet environnement, en adoptant de nouvelles pratiques qui assurent une durée de vie plus longue à ces entreprises.

En dernier lieu, nous constatons que deux mots, habilitation et reconduction, sont utilisés. Par le premier, nous entendons, que cette formation ou l'option de cette formation, est nouvelle, et requière l'approbation des commissions de coordination de la post-graduation issue de la conférence régionale des universités de l'ouest (puisque nous parlons de l'Université d'Oran). Un dossier d'habilitation de cette nouvelle formation est déposé auprès de ce centre. Ce dossier contient les informations nécessaires relatives à cette formation (voir l'annexe N° 2), parmi lesquelles nous citons :

- ✓ L'intitulé de la post-graduation,
- ✓ Responsable de la post-graduation,
- ✓ Nombre de postes demandés,
- ✓ Intitulé des matières retenues dans le cursus et volumes horaires,
- ✓ Structure et grade du corps d'encadrement,
- ✓ Etc.

Et par le deuxième mot, qui est reconduction, c'est une option qui existait déjà et que nous allons relancer, soit telle qu'elle est, c'est-à-dire, avec le même nom et le même contenu, soit nous allons la lancer en lui apportant quelques changements.

De ces informations présentées dans le tableau ci-dessus, nous pouvons extraire la répartition de notre population formée en fonction de la spécialité suivie de PGS.

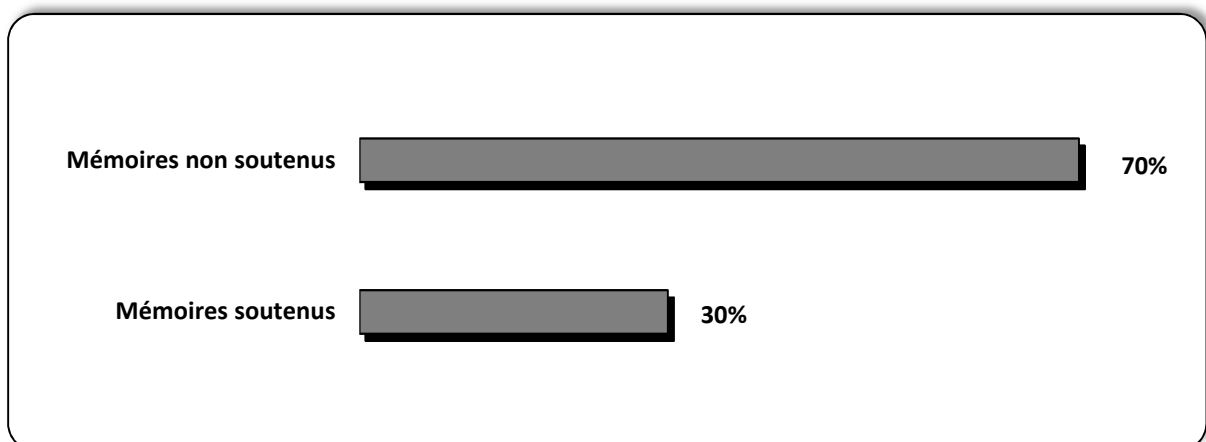
Tableau 6 : Répartition des participants par spécialité

Spécialité	Nombre de participants
• Approvisionnement, production et logistique	03
• Audit et contrôle	03
• Audit et expertise comptable	10
• Commerce international	02
• Managent industriel	01
• Management des ressources humaines	01
	20

Source : Tableau réalisé par nous

Un chiffre effrayant que nous pouvons ajouter à ce qui précède, pour mieux présenter nos participants à cette formation de PGS, ce dernier, nous renseigne sur l'obtention du diplôme en fin de formation.

Figure 14 : L'obtention du diplôme



Source : Figure réalisée par nous

Un chiffre ignoble qui s'élève à 70% des mémoires non soutenus, ce qui signifie, que 70% de nos participants n'ont pas acquis leur diplôme de PGS ! Même pour ceux qui ont soutenu (30%), seulement 50% d'entre eux ont achevé leurs mémoires à termes, et le reste (50%) ont dépassé le délai prescrit par la loi.

Cette situation mérite et nécessite une réflexion.

Ceci était une présentation, que nous souhaitons complète, de la formation PGS, de son organisation, et des informations concernant notre population formées qui ont suivis cette formation PGS.

Section III : La présentation du questionnaire : Outil de l'enquête

Le questionnaire est un instrument que nous avons décidé d'utiliser pour sonder un échantillon représentatif de la population, afin de recueillir des informations facilement traitables. Le questionnaire est un ensemble de questions qui nous aiderons à valider ou évaluer les hypothèses émises.

Les participants au questionnaire ne sont pas sollicités pour répondre directement à celui-ci : un bon questionnaire décline la problématique de base en questions élémentaires auxquelles le participant saura répondre.

Cet instrument, n'est pas facile à bâtir, il doit être rédigé avec soin et précautions pour éviter tout risque d'incompréhension. Le questionnaire est le même quel que soit l'individu ou quel que soit la situation.

L'élaboration du questionnaire était pour nous une souffrance. Car au début, nous ne savions pas sur quoi porterait l'évaluation (objet d'évaluation) : sur les apprenants, sur le programme de formation, sur le choix de l'organisme formateur, sur les acquis de formation, etc., jusqu'à ce que nous décidions, enfin, que notre évaluation portera sur l'efficacité de la formation en Poste Graduation Spécialisée (PGS).

1. Les phases d'élaboration du questionnaire

Il n'existe pas une véritable méthodologie pour édifier le questionnaire (voir annexe N°3). Notre questionnaire a été élaboré progressivement, où l'ordre de questions était important. Son élaboration a duré exactement un an et demi (1 an et ½).

Nous avons commencé par poser des questions simples, pour mettre en confiance et inciter les participants à répondre, nous avons ensuite regroupé les questions par thèmes et enfin, nous avons essayé de mettre en place des questions de transition entre les thèmes.

Le choix de traiter un thème ou au contraire de l'abandonner, pour faute de pertinence, a fait l'objet de nombreuses discussions, suivies par des actions correctrices afin de relancer l'élaboration. Il a par exemple été décidé de ne pas traiter ou d'impliquer l'organisme formateur, bien que cet acteur joue un rôle important dans le succès de n'importe quelle action de formation.

2. Les grands thèmes du questionnaire

Notre questionnaire collecte des informations à la fois transversales (situation des participants au moment de l'enquête) et rétrospectives (trajectoires). Il combine également des informations de type objectif (description des situations et des relations), subjectif (attentes, perceptions, jugements, représentations) et contextuel (informations sur l'environnement interne de l'entreprise et externe au niveau des formateurs).

Le questionnaire s'inscrit dans une logique chronologique et s'organise autour de trois thématiques, où chaque thématique est constituée d'un certain nombre de rubriques :

- ✓ la situation avant la formation (Analyse des besoins de formation, situation au travail, les attentes, etc.),
- ✓ la situation pendant la formation (qualité des connaissances, adéquation avec le poste occupé, etc.),
- ✓ la situation après la formation (perception de la formation, transfert des acquis, suivie hiérarchique, etc.).

3. Les questions posées

Un questionnaire est composé d'un nombre plus ou moins élevé de questions, présentées par écrit et qui portent sur des opinions, jugements, comportements, etc. Les questions posées dans notre questionnaire ont été conçues en fonction des informations que nous cherchions et en fonction du public visé. Ces informations portent donc, sur le sujet d'étude et contiennent les objectifs, les hypothèses de travail et le public cible.

Nous avons utilisé plusieurs types de questions. Ouvertes, qui permettent toute liberté de réponse, mais qui embarrassent la personne qui devait répondre sans oublier de mentionner l'impossibilité des calculs statistiques. Fermées, à réponse unique, facile à traiter et d'y répondre, sauf, si les possibilités de réponse ne conviennent pas à celui qui doit y répondre ; fermées à réponse multiple, proposent une série de réponses et laissent la possibilité d'en donner d'autres, mais risquent de suggérer des réponses auxquelles le participant n'avait pas pensé et l'utilité d'un test. Numériques, avec classement, que nous pouvons par exemple proposer selon l'ordre de priorité, elles offrent un dépouillement simple mais des informations relativement pauvres. Leurs avantages c'est de permettre de faire des calculs.

Lors du choix du libellé des questions nous avons veillé au respect de trois critères. Unidimensionalité (des questions comprises par tout le monde), brièveté et neutralité (ne pas suggérer la réponse dans la question et ne pas utiliser des termes connotés).

À noter qu'un questionnaire, par principe (caractéristique fixe), commence toujours par une fiche signalétique propre à chacun des questionnés, contenant des questions pour collecter des informations comme l'âge, l'expérience, niveau académique, fonction, etc.

4. Le choix de l'échantillon

Nous désignons par échantillon, le groupe de personne qui sera enquêté effectivement, ces personnes sont sélectionnées parmi le groupe cible de l'évaluation.

La qualité de l'échantillon est essentielle pour la fiabilité des résultats, leur précision augmente avec le nombre de personnes interrogées. Il doit représenter le plus possible la population d'ensemble. C'est le modèle réduit de celle-ci.

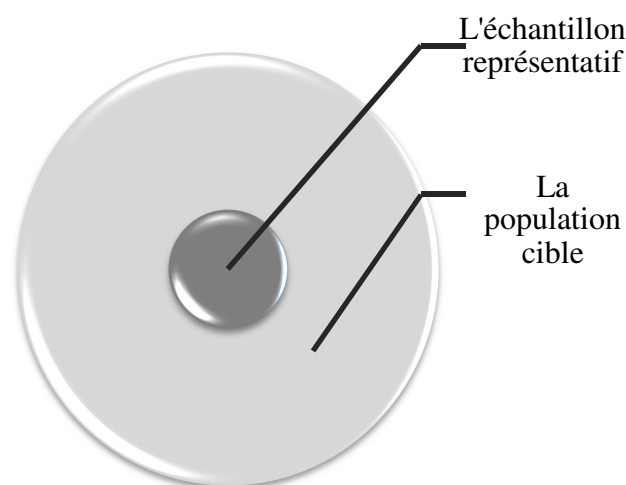
Opter pour un échantillon représentatif de la population concernée, nous a été imposé par la réalité. Il dépend de l'objet de l'enquête, les hypothèses du travail choisi et l'homogénéité de la population.

Le champ de notre enquête est l'ensemble des personnes qui ont bénéficiées d'une formation Post Graduation Spécialisée, à la faculté des sciences Economiques, des sciences de Gestion et des sciences Commerciales, toutes spécialités confondues.

Le recensement de cette population était difficile, car invisible dans les statistiques, que ça soit au niveau de l'organisme formateur (Université d'Oran) ou au niveau de l'établissement chargé de la gestion de ce type de formation (vice rectorat chargé de la post graduation (VRPG)).

Après une collecte d'information stérile pour connaître le nombre exact des participants en PGS, qui a duré plus de 2 ans, un bureau créé récemment, en 2007 (c'est-à-dire presque 3 ans après le lancement de notre enquête), dispose de toutes les informations qualitatives et quantitatives, concernant toutes les formations en post graduation (PGS, Magister, Doctorat, etc.) au niveau régionale, nous a permis enfin d'accéder à cette information (information fiable car exact et mise à jour).

Figure 15 : L'échantillon de l'enquête



Source : Figure réalisée par nous

Après avoir exposé la population concernée par l'enquête, et vue la difficulté de suivre la trace de tous les participants en PGS, nous avons décidé de tirer de cette population un échantillon représentatif, représenté par les impétrants de la formation PGS, évoluant à l'entreprise Sonatrach. Le choix de la Sonatrach est légitime pour deux principales raisons :

- ✓ la sonatrach est un client potentiel de l'organisme formateur : la majorité des participants évoluent à Sonatrach, donc nous pouvons repérer leur traces ;
- ✓ la sonatrach est une entreprise organisée, structurée : il est possible d'accéder aux informations concernant l'action de cette formation.

5. Le test du questionnaire

Étape fondamentale dans l'élaboration du questionnaire, le test du questionnaire nous permet de vérifier la clarté des questions, la facilité à répondre, découvrir les anomalies dans l'ordre des questions, cerner les problèmes relatifs à l'incapacité des participants ou leur refus de répondre aux questions, etc.

En ce qui nous concerne, nous avons testé le questionnaire pour l'affiner à plusieurs reprises, en faisant appel à nos collègues, et même à nos étudiants.

Le test portait sur :

- ✓ la compréhension des termes utilisés : s'il faut expliquer cela signifie qu'il faut les corriger (nous ne parlons pas le même langage) ;
- ✓ la complexité des questions : faut-il les décomposer ? faut-il introduire des répétitions ? faut-il supprimer ou en ajouter d'autres ?
- ✓ l'ordre des questions : y'a-t-il de mauvaises réactions (lassitude, fuite, refus, etc.) ;
- ✓ la formulation des questions : permettent-elles de recueillir les informations souhaitées ? (rédaction simple, un vocabulaire simple) ;
- ✓ la longueur du questionnaire : est-il ennuyeux, agaçant (estimer le temps d'y répondre) ?

Le test peut être considéré comme un investissement dans la qualité de l'enquête.

6. Le mode d'administration du questionnaire

L'administration du questionnaire est une phase de l'enquête, durant laquelle le questionnaire est soumis, pour être complété, aux individus faisant partie de l'échantillon représentatif. L'administration dépend beaucoup du contexte. Les enquêtes par téléphone, mail ou Internet sont de plus en plus pratiquées en pays développés. Quant aux pays en voie de développement, parmi lesquels nous comptons !, l'enquête en face à face reste le moyen le plus sûr d'obtenir les informations recherchées.

Le choix du mode d'administration est important car il impacte le taux de réponses, la qualité des réponses et le temps de collecte des réponses.

Notre questionnaire qui s'inscrit sous une forme papier-crayon, a été administré directement, c'est-à-dire, remis de main à main aux participants en PGS de la Sonatrach, grâce à nous même, à l'aide de nos collègues évoluant à Sonatrach et nos étudiants effectuant leurs stages de fin d'étude dans la même entreprise.

Le questionnaire a été accompagné d'une lettre explicative, pour inciter les participants à y répondre. Ils sont seuls face au questionnaire, cela évitera toute influence de l'enquêteur sur la qualité et la sincérité des réponses.

Nous leur avons accordé une durée illimitée pour y répondre, ce qui leur permettra de prendre tout leur temps pour répondre clairement aux questions posées et nous leur avons garanti, bien évidemment, l'anonymat de certaines informations.

7. La collecte des données

La collecte des réponses ou du questionnaire s'est faite avec les mêmes personnes qui ont assuré son administration. Le seul inconvénient c'est le taux de réponses estimé faible, même nul lors de la première administration. La première collecte représentait un échec fatal, forcé, voir déprimant.

Tableau 7 : Cueillette de réponses dans le temps

Format du questionnaire : Papier-Crayon	Moment de collecte				
	Temps 1	Temps 2	Temps 3	Temps 4	Temps 5
	Répondants				
	00	03	09	07	01
	20 Répondants				

Source : Tableau réalisé par nous

C'est pour cette raison-là, que nous avons lancé et relancé l'enquête à plusieurs reprises, pour toucher le maximum de personnes formées en PGS à Sonatrach. Avec le temps, le taux de réponse a progressé, jusqu'à ce que nous obtenions une vingtaine de réponses, un nombre suffisant pour faire un dépouillement ou une analyse.

Sachant que la collecte des réponses a durée plus d'un an et demis (> 1 an et ½).
Pourquoi les participants refusaient-ils d'y répondre ?

Le refus ou l'abandon d'y répondre peut s'expliquer par :

- ✓ le désintérêt du questionné, perte de temps,
- ✓ la non qualité du questionnaire : l'absence du contact pour expliciter les difficultés rencontrées.

Le questionnaire a été réalisé dans le but de recueillir les informations nécessaires qui vont nous aider à juger les différents niveaux de l'efficacité de la formation PGS, avant, pendant et après la formation. Après le traitement des résultats issus du questionnaire nous nous posons la question : est-ce que celui-ci est suffisant ?

Section IV : Le profil de la population formée

Dans le cas d'une formation diplômante ou qualifiante, le public est désigné par rapport au poste ou à l'emploi auquel il se prépare et au niveau de base qu'il requiert, ainsi que l'expérience professionnelle, nécessaire et exigée dans certains cas.

L'exigence d'un niveau de base à l'entrée de la formation peut constituer un critère sérieux pour l'organisme formateur.

Ce sont les informations collectées grâce à la fiche signalétique qui vont nous permettre de décrire la population formée.

Comme nous l'avons vu lors de la présentation du questionnaire, notre population, objet de notre étude, est constituée exactement d'une vingtaine de personnes, évoluant toutes à l'entreprise Sonatrach.

La population à former a été choisie soigneusement en respectant l'exigence d'un critère fondamentale qui est l'âge, cette population est majoritairement jeune, ce qui va permettre aux formés, d'une part d'apprendre, d'avoir une expérience appréciable, de proposer, d'innover, etc., en un seul mot faire partie pour longtemps de l'entreprise et d'autre part, cela va permettre à l'entreprise de tirer au maximum profit de ces participants pour son intérêt et pour sa pérennité, de capitaliser leurs savoirs et expériences, préparer la relève en prenant en charge les nouveaux recrues par les anciens avant qu'ils quittent l'entreprise, car le temps de partir en retraite est inévitable.

En plus de l'âge, l'expérience est un autre critère à ne pas négliger, pour cette formation PGS, l'expérience minimum requise est estimée de deux ans (2 ans) car la durée de deux ans est suffisante pour permettre au salarié d'être au courant de tout ce qui se passe au sein de l'entreprise. Il connaît les acteurs, les processus, les procédures, les routines, les problèmes, les dysfonctionnements, c'est-à-dire le fonctionnement de l'entreprise. Donc il peut facilement dire si son travail se déroule normalement, en interaction avec les autres, s'il a besoin de formation, s'il peut apporter un avantage ou un plus à son entreprise.

1. Le rôle du participant

Le salarié est réputé formé avant même d'arriver en formation.

Le participant (l'apprenant), joue un rôle fondamental dans la formation. Il est loin d'être un acteur neutre ou passif qui reçoit une formation. Il participe souvent, avec son supérieur direct et la structure ressources humaines à déterminer ses besoins de développement professionnel. Actuellement, les milieux de travail favorisent la prise en compte par chacun de son propre devenir et qui contribue donc à renforcer le rôle de l'individu dans la détermination de sa trajectoire professionnelle.

En plus de ce rôle, le participant doit mobiliser les acquis de la formation (ou l'expertise) une fois retourné à son poste de travail. Il peut même, devenir à son tour formateur dans le contexte d'une formation structurée ou non structurée à l'aide de son supérieur hiérarchique direct qui doit mettre en place un climat favorable qui facilite le transfert.

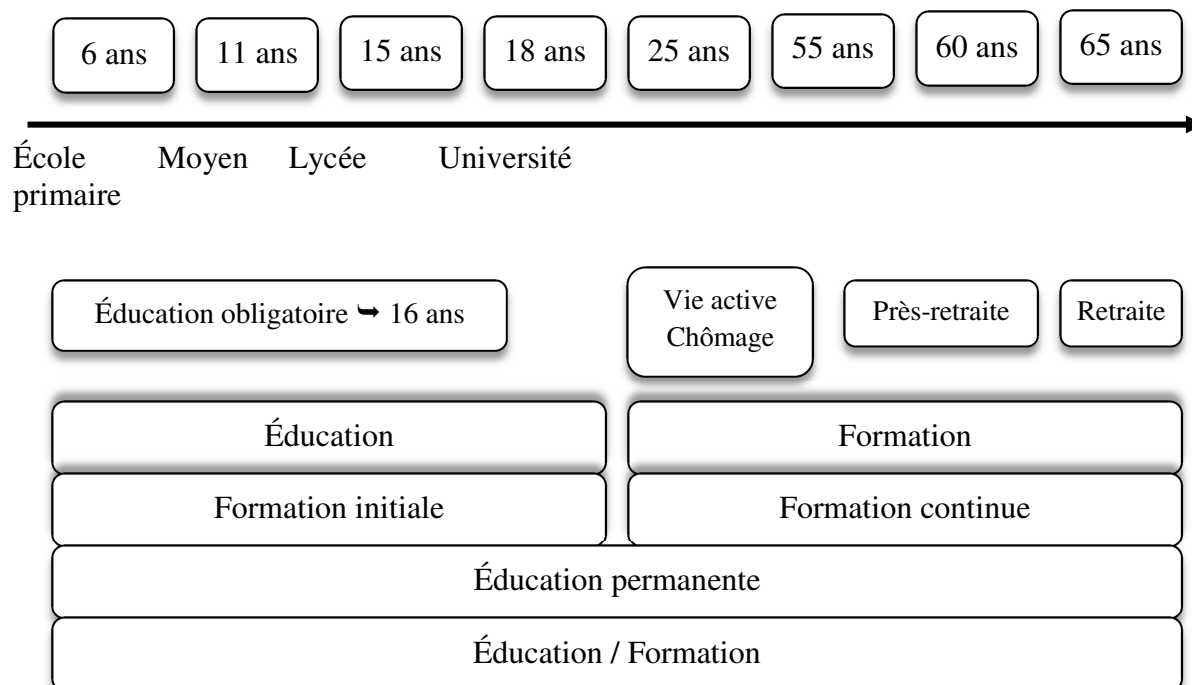
Le choix ou la sélection de nos participants requiert le respect de quelques critères. Parmi eux nous citons deux, même trois, qui selon nous sont les plus pertinents : la formation initiale, l'âge et l'expérience.

2. La formation initiale

L'état veille à ce que tous ses citoyens bénéficient d'une formation initiale. L'instituteur Algérien impératif l'éducation jusqu'à l'âge de 15 ans.

Il s'agit de donner aux citoyens les éléments de connaissance et de culture qui leur permettront d'apprendre, de communiquer, de s'adapter et de se développer au cours de leur vie, donc d'apprendre à apprendre.

Figure 16 : La formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation Permanente



Source : Figure réalisée par nous

Nos participants ont suivi le parcours éducatif étape par étape, jusqu'à ce qu'ils arrivent en université. Ils sont diplômés dans la majorité (95% licences) de la faculté des sciences Economiques, sciences de Gestion et sciences Commerciales (nouvelle nomination auparavant il existait deux instituts indépendants : sciences Economiques et sciences Commerciale) ce qui facilitera leur retour à l'université, cela s'explique par leur connaissance de l'endroit de formation et des formateurs.

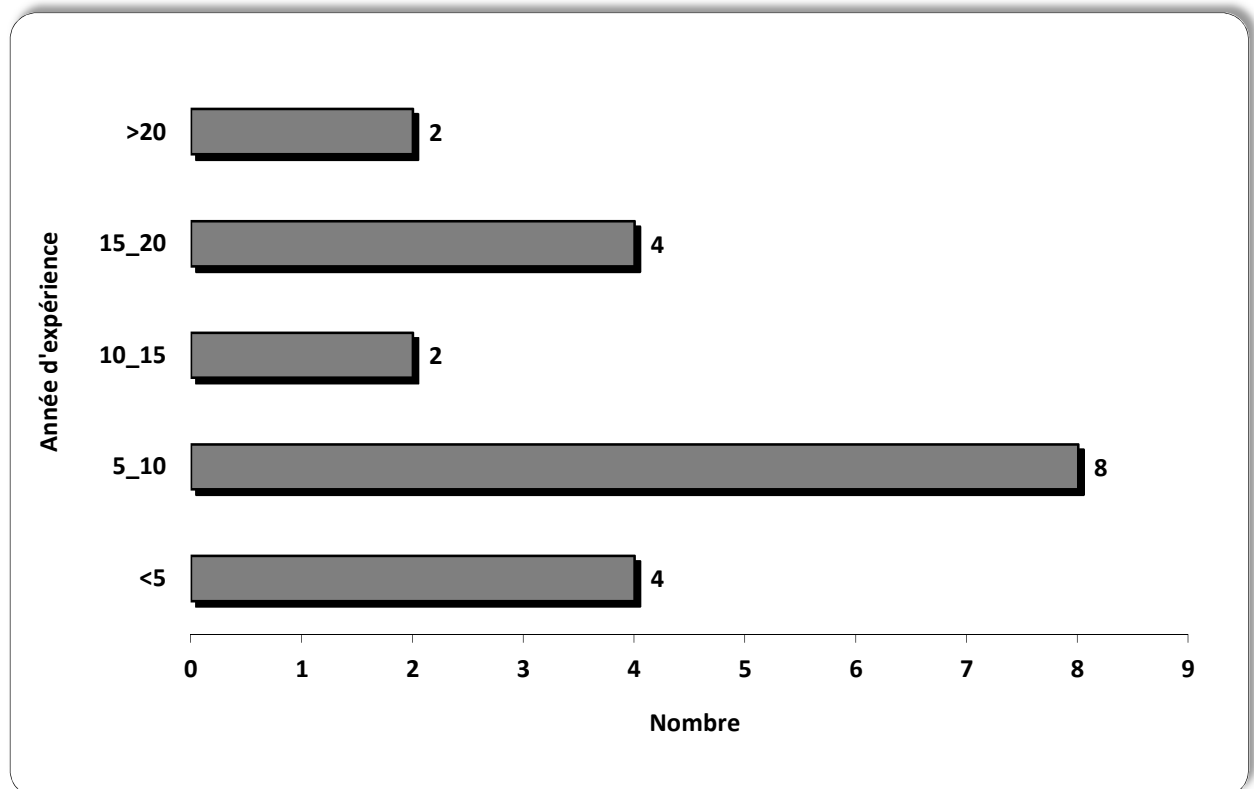
3. L'expérience de la population formée

Depuis pas mal de temps, à peu près trente ans (30ans), nous assistons à une montée en puissance de la notion d'expérience. L'expérience est devenue comme une notion centrale pour aider les chômeurs à retrouver un emploi, pour développer l'employabilité et la mobilité professionnelle des salariés. Brièvement dit, l'expérience professionnelle est un critère

important pour accéder à un emploi, donc, elle constitue à la fois un capital social pour l'individu et un signal pour les employeurs.

L'expérience est considérée comme l'une des premières sources de savoir. Toutes les organisations et tous les membres peuvent apprendre de cette façon. Ainsi, tous les membres apprennent tant de leurs réussites que de leurs échecs.

Figure 17: L'expérience de la population formée



Source : Figure réalisée par nous

L'expérience s'acquière par et dans l'action. L'exemple des entreprises Japonaises est représentatif. Ces entreprises privilégient le contrôle statistique de la qualité, les cercles de qualité et autres pratiques de même nature. Elles ont découvert que la source des petits ajustements peut se traduire par une amélioration de la qualité et de l'efficacité.

Mais notons là, que l'inconvénient majeur de l'apprentissage par l'action réside dans le fait que nous ne pouvons prévoir ni la nature exacte des changements ni le moment où ils se produiront. Il est plus facile de dire que d'agir ...

En ce qui concerne la relation entre la formation et l'expérience, le législateur Algérien encore une fois avait reconnu la possibilité de prendre en compte l'expérience (les acquis professionnels) pour accéder à une formation de l'enseignement supérieur (se déroulant à l'université). C'est-à-dire que dans la comparaison entre diplôme et absence de diplôme, nous reconnaissons que l'expérience peut équivaloir à un diplôme, et donc donner accès à une formation de niveau supérieur même en l'absence des titres qui en constituent normalement la condition d'accès.

De notre part ce thème qui est la validation des acquis de l'expérience, a été, volontairement laissé de côté, car notre échantillon dans sa totalité est composé de salariés titrés ou diplômés.

Mais une question tourne à notre esprit, occuper un poste un certain temps signifie-t-il que nous sommes expérimentés ? C'est-à-dire est ce que travailler veut dire que nous avons de l'expérience ?

Il faut distinguer entre travail (activité) et expérience. En effet, l'expérience sera porteuse d'apprentissage, bien plus que le travail. Quand C.Grasser et J.Rose écrivaient que l'expérience est à « la fois un acquis et un mode d'acquisition »⁵⁰, ils pointent le fait qu'elle a deux dimensions distinctes.

D'une part, l'expérience-révélation recouvre la pratique, la résolution d'un problème, la gestion d'une situation, la production d'un résultat, c'est -à-dire ce que nous appelons le travail dans sa réalité performative et observable, objectif. D'autre part l'expérience-acquisition désigne le processus d'acquisition de capacités, de savoirs, de compétences, de connaissances dont l'expérience-révélation peut être le support.

Pour conclure, nous dirons que l'expérience ne se réduit pas à l'activité (travail). La pratique (action) ne suffit pas à elle-même. Une prise de conscience effective de la situation, produit de l'expérience. Nous ajoutons, que tous les individus ne vont pas tirer la même expérience en accomplissant des tâches identiques. Il n'est pas possible donc, de dire que l'expérience est identique pour tous.

Cette distinction est précieuse, agir ou travailler ne suffit pas qu'il y est apprentissage, il faut que l'individu ou le collectif aient les capacités, le temps, la permission et le recul pour analyser cette activité et la transformer en expérience consciente, réfléchie, maîtrisée.

1. Grasser, B., Rose, J. « L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation », *Formation Emploi*, No. 71 (2000), p. 5.

Ce qu'il faut retenir c'est que la pratique n'apporte une expérience que si elle est accompagnée d'une réflexion, et que l'individu comprenne ce qu'il a fait car c'est à ce prix que son expérience prendra véritablement un sens.

4. L'âge de la population formée

Le vieillissement de la main d'œuvre dans les entreprises est inévitable. C'est pour cette raison là qu'il existe, au sein de l'entreprise, une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, qui prend en charge de garantir une relève, en temps voulu pour pouvoir répondre à tout moment à ses besoins. L'entreprise doit donc se préparer aux évolutions de ses produits, de ses marchés et de ses métiers de demain.

Après avoir détecté cette relève, la formation intervient comme processus fondamental de développement de cette dernière, en permettant l'acquisition de nouvelles connaissances, de nouvelles compétences, à voir de nouvelles expertises.

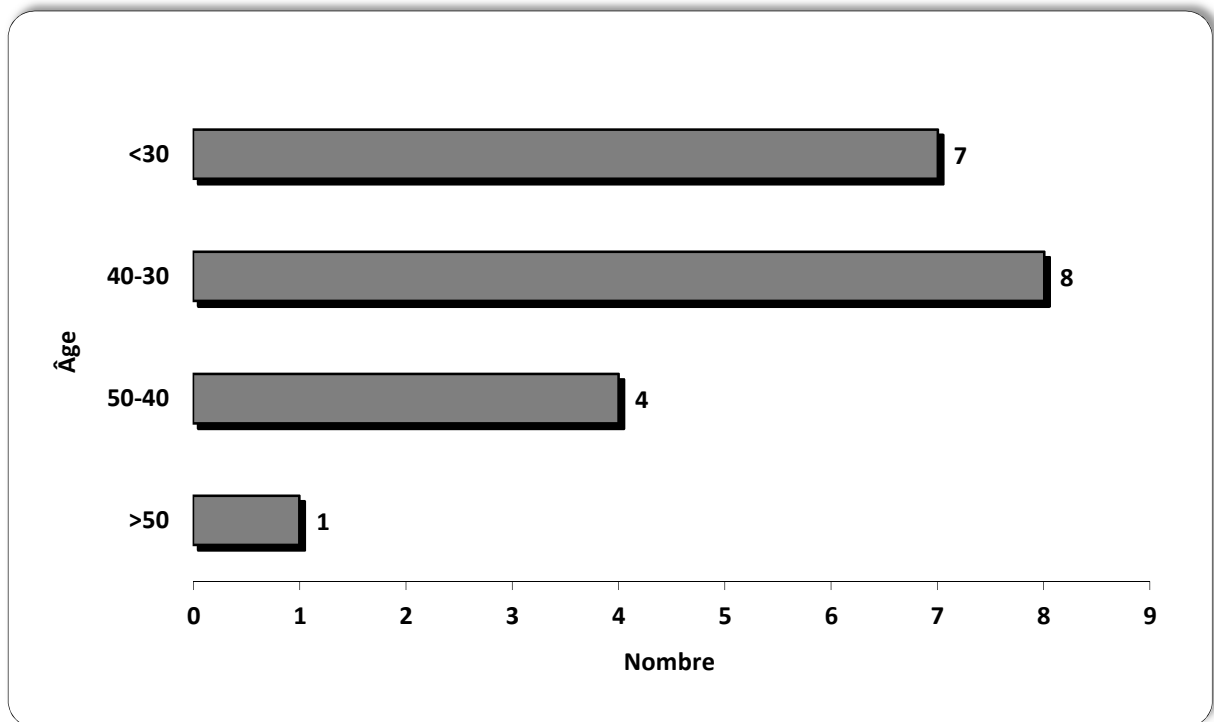
Vue son importance, les recherches touchant l'âge prennent une ampleur ou une importance particulière. Le vocabulaire des ressources humaines ne cesse de s'enrichir avec des concepts nouveaux (liés à l'âge), comme la discrimination fondée sur l'âge. Nous entendons par ça une certaine, catégorie ou tranche du personnel de l'entreprise, écartée ou marginalisée, se plaignent de dévalorisation de leur expérience et de leurs compétences.

Cette discrimination touche les quadragénaires (> 40 ans), considérées souvent comme vieux au milieu du travail, se plaignent que leurs expériences et leurs compétences ne sont pas valorisées.

L'âge est associé à l'expérience et à la période d'occupation d'un emploi. Il apparaît clairement, qu'il existe une relation évidente entre l'ancienneté et le rendement, les travailleurs les plus expérimentés tendent à être moins souvent absents et à ne pas changer d'emploi.

L'âge est un critère fondamental pour la formation. Les entreprises ont tendance à former les plus jeunes de leurs employés en espérant, qu'ils passent un temps plus long dans la même entreprise, sauf dans le cas d'un départ imprévisible.

Figure 18 : L'âge de la population formée



Source : Figure réalisée par nous

L'âge idéal serait de 25 à 35 ans, les participants sont loin de la retraite, comme ça l'entreprise pourra évaluer le retour de la formation en terme de transfert des acquis de la formation en situation de travail. Avec le temps, le savoir acquis de la formation, sera structuré, transférable et partagé avec tous les autres acteurs. En plus l'entreprise aura le temps de capitaliser ce savoir pour lutter contre la déperdition du savoir en cas de départ des détenteurs du savoir. Cette capitalisation lui permettra de gagner en temps et en argent.

5. Les cadres d'entreprise

Notre population, objet de l'étude est composée de cadres, dont 80% de cadres et 20% de cadres supérieurs. Leurs missions dépendent à la fois d'une fonction -être- (je suis) et d'une activité -faire- (je fais). Ces deux dernières évoluent en fonction d'objectifs collectifs et personnels.

Avant tout les cadres sont des gestionnaires. Ils prennent des décisions pour obtenir des résultats. Pour les obtenir, ou pour ce faire, les cadres disposent d'une triple autorité ; nous distinguons l'autorité de commandement qui découle généralement d'une délégation,

l'autorité de compétence et l'autorité liée à la construction de l'action collective. Cette dernière procède d'un talent et/ou d'un apprentissage personnel (la coordination, la communication, l'harmonisation, l'agencement, etc.). Le cadre permet à ses collaborateurs de faire par eux même. Nous arrivons ainsi à le considérer comme un formateur. Pour les cadres, la formation n'est pas seulement l'apprentissage personnel de savoirs et savoir-faire, c'est aussi la formation du collectif dont ils ont la responsabilité.

Les cadres ont donc un rôle d'encadrement dans l'entreprise. Parmi les domaines d'action de l'encadrement nous citons : les compétences métiers (exemple : la comptabilité, le transfert des flux, etc.), l'économique, le social, les systèmes d'information (acheter, vendre et transmettre des connaissances, etc.), la représentation de l'entreprise en dépassant le champ géographique), et le commercial. Dans ces six domaines, le cadre à trois objectifs : l'efficacité, le progrès et le changement.

L'encadrement a pour rôle majeur de prendre en compte simultanément les trois dimensions qui déclinent la performance de l'entreprise; l'efficacité ou le meilleur emploi des ressources allouées, le progrès ou l'amélioration de la fonction $Outputs = f(Inputs)$ et le changement (rappelons qu'il représente une rupture par rapport au passé) qui consiste à transformer les fonctions dans l'entreprise.

Nous avons en fin de compte un nombre de participants qui répond à tous les critères pour accéder à cette formation. Les participants sont la meilleure source pour évaluer l'efficacité de la formation. Notre objectif était de collecter les informations, par un questionnaire destiné aux bonnes personnes.

Conclusion

La formation PGS est une formation diplômante assurée par l'université. L'organisme de formation relève du secteur public à but non lucratif. Les organismes publics en Algérie sont certes minoritaires mais les formations qu'ils dispensent étant plus large que dans le secteur privé, dans notre cas 2 ans (elle peut y aller jusqu'à plusieurs années selon dans des cas exceptionnels).

Pour mieux présenter l'entreprise ou l'employeur, et les participants à la formation, objet de notre étude, nous avons faits du questionnaire notre principal outil de collecte d'informations. Le recours à cet outil est impératif vue le flou qui entourait ces acteurs, surtout les participants.

Dans ce chapitre nous nous sommes intéressés à la présentation de la formation PGS et son organisation et au profil de la population formée. Cette population a été bien choisie par l'entreprise et l'organisme de formation, et répond aux conditions d'accès à cette formation.

CHAPITRE III : EVALUATION DE L'EFFICACITE DE LA FORMATION PGS

Introduction

Section I : L'évaluation de la pertinence de la formation PGS

Section II : L'évaluation des acquis ou l'efficacité pédagogique

Section III : L'évaluation du transfert des acquis

Section IV : L'évaluation de la satisfaction

Conclusion

Introduction

La tâche de former est coûteuse et prend du temps, c'est pourquoi l'évaluation de l'efficacité des actions de formation est devenue une nécessité évidente.

Dans la plupart des entreprises Algérienne, les opérations d'évaluation de formation sont rares, pour ne pas dire obsolètes. Et si elles existent réellement, elles sont limitées à un questionnaire de satisfaction rempli par les participants à la fin de la formation. L'évaluation réalisée par le responsable de la formation ou le formateur se limite à un simple coup d'œil rapide, sur les résultats du questionnaire, sans qu'il y ait une décision qui en découle.

Nous voudrions à travers ce chapitre analyser la complexité de cette appréciation. Nous voudrions aussi montrer comment un outil simple comme le questionnaire de satisfaction peut aider à réaliser cette appréciation.

Et pour le faire nous avons opté pour l'entreprise Sonatrach, pour laquelle nous allons essayer d'évaluer la satisfaction de ses participants en formation PGS.

Les possibilités d'évaluation sont multiples. Nous distinguons dans ce chapitre et ce qui est courant, l'évaluation de la satisfaction qui vise à mesurer le degré de satisfaction des participants, cette évaluation relève d'une enquête d'opinion et de l'expression d'un ressenti. L'évaluation des connaissances acquises où il s'agit de mesurer si les connaissances transmises ont été acquises par les participants. L'évaluation des compétences acquises qui mesure le développement des compétences des participants suite à la formation. Et l'évaluation des performances, il s'agit là de mesurer l'impact de la formation sur les performances des participants. Cette dernière évaluation n'est pas évidente et difficile à réaliser.

Section I : L'évaluation de la pertinence de la formation PGS

Cette action d'évaluation est liée à l'analyse des besoins de formation. En effet celle-ci doit permettre de dégager les résultats que l'entreprise souhaite atteindre et de connaître les compétences, tant individuelles que collectives, à développer ou à acquérir pour pouvoir atteindre l'objectif d'évolution.

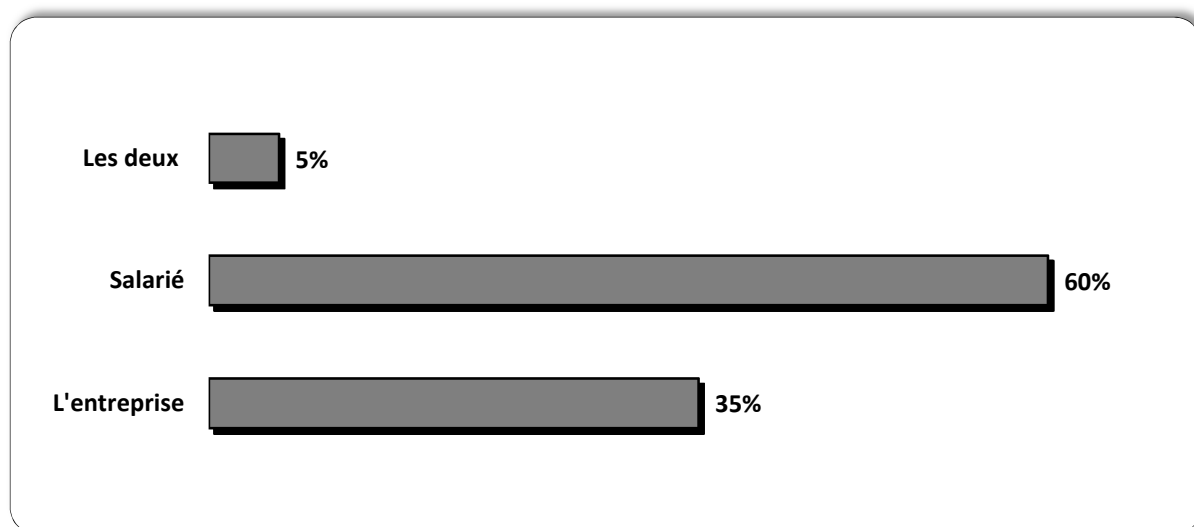
1. L'utilité de la formation

La formation est un des clés pour disposer d'un personnel qualifié. La formation permet aussi de se séparer de personnel en lui assurant une conversion (outplacement) ou d'aider le personnel à créer sa propre entreprise. La formation est un outil au service de la performance de l'entreprise.

1.1. L'initiative de la formation

Il est important de se poser la question suivante : s'agit-il- d'une formation sur l'initiative de l'entreprise ou sur l'initiative du salarié ?

Figure 19 : L'initiative de la formation



Source : Figure réalisée par nous

Nous distinguons en effet deux initiatives en matière de formation. Dans notre cas 35% des apprenants ont suivi cette formation PGS sur l'initiative de l'entreprise où il s'agit d'actions acceptées par les managers et non pas d'actions figurants dans le plan de formation. Le salarié est à l'origine de cette action, s'il a éventuellement demandé son inscription dans un stage. Si ses managers acceptent sa demande, nous parlerons de formation à l'initiative de l'entreprise, où cette formation est considérée comme un outil de la gestion humaine. Et pour 60% des questionnés, la formation s'est faite sur leur initiative et acceptée par leurs managers.

Il s'agit de besoins personnels qui ne sont pas recueillis de manière systématique. Elle peut présenter un lien avec la fonction du salarié, mais n'est pas prise en charge par l'entreprise, dans le cadre de son plan de formation, particulièrement pour des raisons budgétaires.

Cette formation est consentie au sein de la Sonatrach sous la forme d'une action effectuée au titre du droit individuel à la formation (DIF).

Il est à suivre si l'entreprise joue son rôle d'informer ses salariés sur les possibilités existantes dans ce cadre et sur les dispositions légales ou contractuelles qui s'y rattachent.

Ces deux types de formation doivent être réalisés en conformité avec le cadre du travail et les accords interprofessionnels sur la formation continue qui exigent de l'entreprise :

- ✓ qu'elle y consacre financièrement un certain pourcentage de sa masse salariale ;
- ✓ qu'elle accorde les absences pour formation sur l'initiative du salarié ;
- ✓ qu'elle prouve des dépenses effectuées au titre de la formation au moyen d'une déclaration fiscale.

La structure formation a la responsabilité de faire cela ; celle-ci détient des statistiques détaillées sur les coûts, les effectifs et les thèmes de formation.

Seulement 5% des participants ont fait l'exception, ils affirment que la formation a été acceptée par les managers et se déroulera dans le cadre du droit individuel de formation, mais son financement sera assumé par les deux parties, entreprise et salarié, qui partageront à égalité les dépenses allouées.

Mais là, nous avons aperçus que la compréhension du mot initiative s'est faite correctement. Ce qui nous conduit à dire que nous avons la même perception des mots, ce qui facilitera la compréhension du reste des questions du questionnaire.

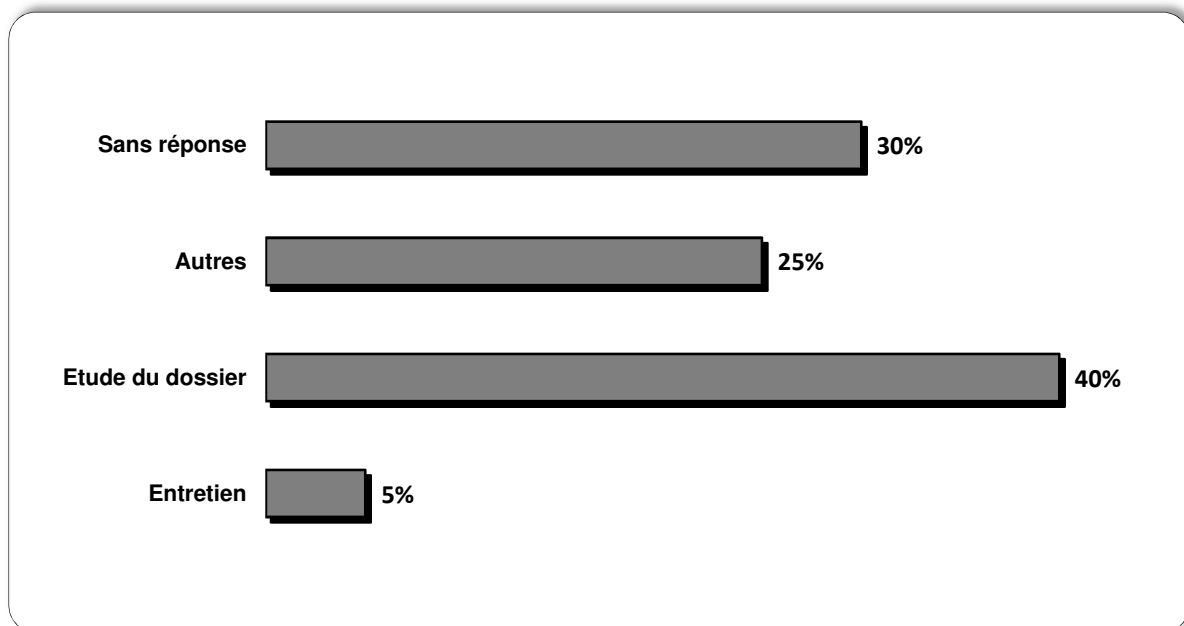
1.2. La sélection des candidats au sein de l'entreprise

Les participants à cette formation PGS ont été sélectionnés selon plusieurs formules. La première, représentée par 5% des questionnés, en utilisant un entretien de sélection, cet entretien permet de recueillir les informations nécessaires sur le futur formé.

La deuxième, 40% des participants révèlent que leur sélection s'est faite en fonction d'une étude d'un dossier administratif, ce dossier est composé d'un ensemble de documents, où la demande pour cette formation représente la pièce fondamentale, dans la mesure où elle exprime le besoin du salarié à être formé. Cette demande ou ce dossier doit être approuvé par le supérieur hiérarchique du demandeur de formation, puis transmis à la Direction Formation pour l'approbation finale. Une fois réalisée, il ne reste que la décision finale de l'employeur.

Et la troisième et la dernière formule a un caractère personnel. Quelques demandeurs de cette formation, 25%, ont dû se battre et batailler pour l'accrocher, selon eux, le choix des candidats se fait subjectivement et en absence de la transparence et de la neutralité. Ils s'interrogent sur la manière dont la sélection se fait dans des situations où les demandeurs partagent les mêmes critères d'accès à cette formation mis par l'entreprise et l'organisme formateur ?

Figure 20 : La sélection des futurs formés



Source : Figure réalisée par nous

Un taux appréciable de 30% des questionnés, n'ont pas répondu à cette question. Est-ce que c'est une question difficile ? Ou bien il s'agit de ceux qui ont été sélectionnés subjectivement en fonction de relations extra professionnelles ?

Cela nous dirige à orienter d'autres travaux vers cette question qui est pertinente, et concerne les demandes rejetées, pour cette formation et pour d'autres types de formation, pour relever les causes de ce rejet ainsi que ses effets au niveau individuel et organisationnel, à la Sonatrach toujours.

1.3. La réalité du besoin besoins de formation

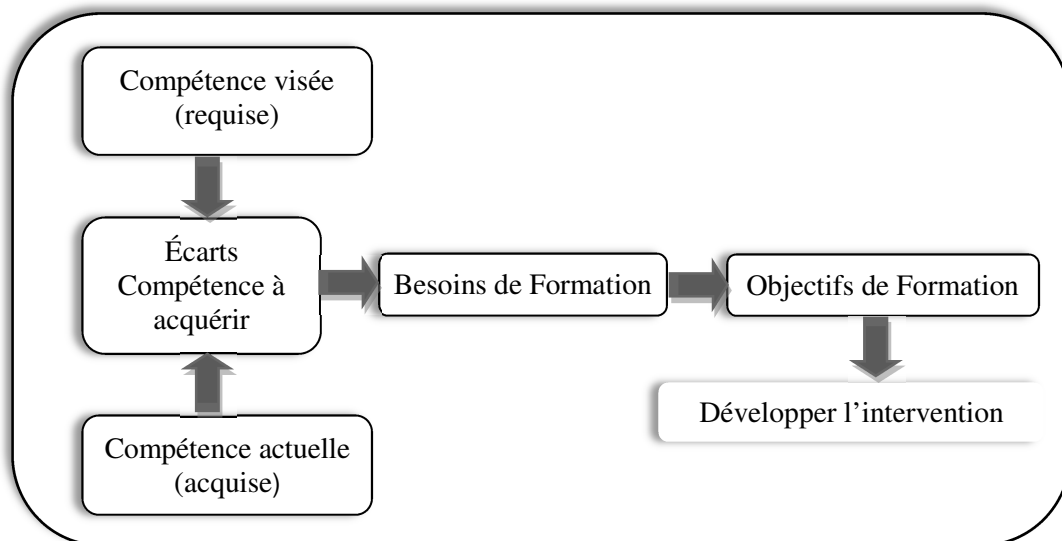
La lecture managériale nous a enseigné (chapitre 1) qu'avant d'élaborer un programme ou une action de formation, la première opération est l'analyse des besoins de formation de l'organisation et des besoins des individus qui la composent.

Les résultats de cette analyse sont nécessaires. Ils nous fournissent une base de connaissances sur laquelle il est possible de concevoir un programme de formation, voir même le type de formation nécessaire.

L'analyse des besoins s'avère très utile pour comprendre les changements auxquels est confrontée l'organisation ; de pouvoir améliorer la gestion de développement de carrière ; d'identifier des solutions à des problèmes et de donner les arguments en faveur d'une formation plus importante.

Dans notre étude, nous avons tenté d'étudier comment s'est faite l'analyse des besoins de formation au sein de la Sonatrach, pour connaître ou pour situer le besoin s'il est au niveau individuel au organisationnel ou les deux .

Figure 21 : Analyser les besoins de formation



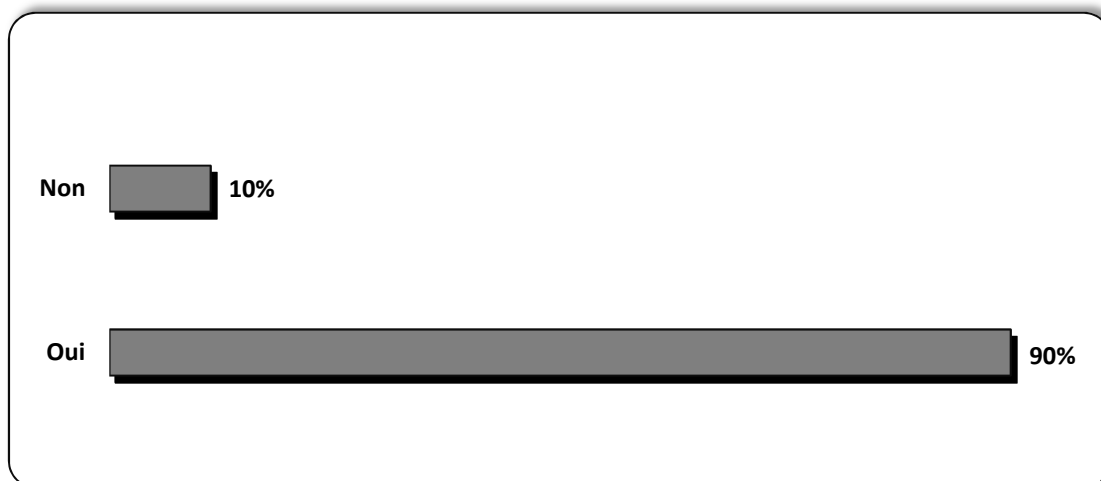
Source : Figure réalisée par nous

Les apprenants ont exprimés un besoin pour faire cette formation PGS. Ils ont pratiquement, dans leur totalité 90%, exprimé le même besoin, qui se traduit par trois verbes qui primaient : approfondir (accumuler ou enrichir), acquérir (procurer) et actualiser (adapter, ajuster ou mise à jour).

Ils estiment enrichir leurs connaissances dans le but d'accroître leur stock de connaissances pour faire face aux diverses situations de travail. Se procurer de nouvelles connaissances pour se spécialiser chacun dans son domaine et trouver un équilibre entre le volet théorique managérial et la pratique managériale et enfin mettre à jour ou actualiser leurs connaissances pour suivre l'évolution en termes de production de nouvelles connaissances, pour lutter contre la périssabilité des connaissances.

Mais lorsqu'il s'agit d'apprenants venant d'un autre domaine, hors managériale (psychologie ou droit par exemple), leur besoin en cette formation c'est d'élargir ou étendre leurs éventails de connaissances.

Figure 22 : Le besoin de formation PGS



Source : Figure réalisée par nous

Ces besoins de formation exprimés, sont liés à l'ambition personnelle de chacun. Ils ont besoin d'apprendre leur métier, de connaître leurs activités, pour développer ou estimer avoir une carrière professionnelle.

Contrairement aux premiers, les autres apprenants, 5%, ont donné l'avis que la formation ne valorise pas l'individualisation au sein de l'entreprise car la théorie n'a absolument rien à voir avec la pratique. Nous avons compris de leurs avis, qu'ils sont obligés d'apprendre sur le tas. Même si c'est dur, c'est la meilleure école.

Pour le 5% des participants qui complètent l'échantillon, ils n'ont exprimé aucun avis. Est-ce un signe de désintéressement ou est ce qu'ils n'ont pas trouvé les mots qu'il faut, ou tout simplement, qu'ils n'avaient pas un besoin mais une simple envie pour faire cette formation ?

Pour arbitrer entre ces différents avis, nous pouvons dire qu'il est bon de mêler la pratique et la théorie en donnant une importance primordiale à la pratique. Nous pouvons savoir tout de suite si nous occupons le bon poste, si nous exerçons le bon métier, si nous

somme fait pour ce travail. Avec la théorie seulement, nous pouvons rester des années avant de s'apercevoir que ce que nous faisons ne nous convient pas. C'est la pratique qui nous renseigne sur notre identité professionnelle.

Nous pouvons déduire que les besoins personnels correspondent à un désir de développement personnel sans liaison avec les objectifs de l'entreprise.

La structure formation n'effectue pas de recensement systématique pour ce type de besoin. Ce sont les individus qui expriment ces besoins.

1.4. Les difficultés rencontrées dans la situation de travail

Lors de leurs réponses, une minorité des participants qui représente 15%, avançaient qu'ils réalisent leur travail ou activité avec difficultés, qu'ils ont un problème à occuper leur poste. Cela signifie que leurs responsabilités sont mal assumées ce qui va se répercuter, évidemment, sur l'ensemble de l'organisation. Si c'est le cas, n'est-il pas de l'ordre de l'organisation de détecter ces besoins en formation lors des entretiens annuels ? Est-ce que la formation en PGS est la meilleure solution pour faire face à ces difficultés ? Est-ce que c'est formation-problème ?

Toujours d'après les questionnés, ces difficultés n'ont pas été rencontrées précédemment, elles sont nouvelles, et demandaient des connaissances particulières pour y faire face. Et ils estiment que la formation PGS reste ou représente le moyen idéal pour posséder et acquérir ces dernières.

Et la majorité d'entre eux, 65%, prétendent, qu'ils n'ont aucun problème ou difficulté à réaliser leurs activités. Ils justifient leurs réponses par trois points essentiels. Le premier, c'est que le contenu de leur travail (charge dans leur vocabulaire) est constant, il n'a pas changé depuis qu'ils occupent leurs postes. Le deuxième point, c'est que l'organisation est très bien menée ce qui facilite leur travail. Et le dernier point réside dans le fait que leurs supérieurs hiérarchique les ont bien pris en charge au cours de leur parcours professionnel, en leur permettant de participer à plus d'une dizaine de séminaires spécialisés en Ressources Humaines.

De ces réponses nous pouvons dire, que l'entreprise Sonatrach, soit elle est bien organisée, même parfaitement dirigée, puisqu'il n'y a pas de problèmes. Soit les participants ont un travail répétitif, qui n'est pas en relation avec l'environnement.

Donc, Sonatrach est un système fermé, non influencé par le changement environnemental. Nous dirons que c'est une organisation figée ! Malgré les changements organisationnels successifs et rapides qu'a connus la Sonatrach, qui se sont limités à une simple description des contenus d'emploi, et qui sont loin des évolutions qui se passent ailleurs.

Au niveau individuel, les participants sont super compétent, sont dotés du savoir nécessaire et arrivent à le mobiliser dans l'action sans aucun problème ! Mais le constat le plus pertinent, c'est que le contenu d'emploi n'a pas évolué par rapport à ce qui se passe ailleurs.

Par contre pour les 4% qui n'ont fait aucun commentaire, nous pensons que ce refus de répondre est dû, au désintéressement à la question posée ou à la difficulté de s'exprimer ou de rédiger la réponse.

33,33% de ceux qui ont des difficultés, affirment que leur demande pour cette formation s'est faite pour affronter ces difficultés, c'est le meilleur moyen pour eux d'y est trouver les solutions qu'ils cherchent. Par contre le reste, 66,66%, leur demande pour cette formation sont indépendantes de ces difficultés.

2. Les attentes et les objectifs de la formation PGS

L'enjeu principal pour chaque action de formation est de trouver la bonne combinaison entre les attentes des participants et les objectifs de la formation. Gagner cet enjeu signifie que notre action formation est idéale.

2.1. La prise de connaissance et l'accord avec les objectifs

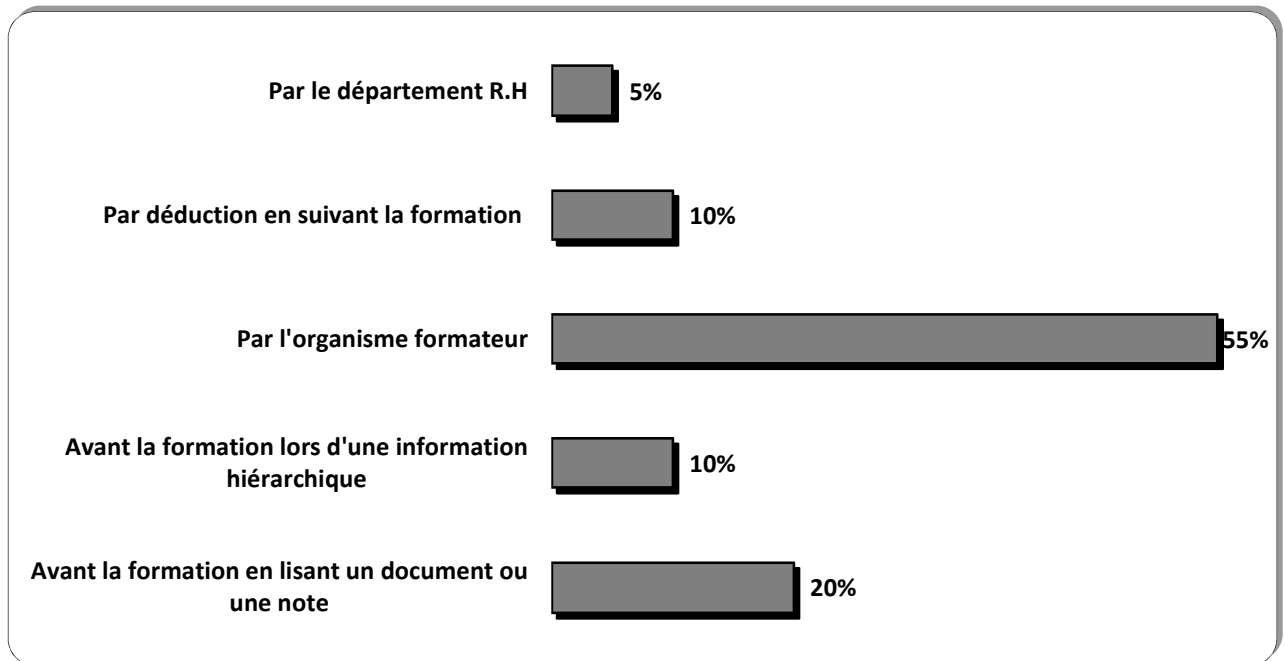
Plus de la moitié de la population formée (55%) ont pris connaissances des objectifs de cette formation par l'organisme formateur, puisque c'est ce dernier qui [établit les priorités et produit les objectifs] réalise les programmes de formation.

L'organisme formateur met en place le contenu de formation qui représente un ensemble de connaissances propres à chaque domaine.

Ces objectifs sont identifiés en fonction des besoins des organisations, pour les aider à améliorer leur performance, en rendant leurs personnels plus compétents. La situation idéale,

serait quand les objectifs de l'organisme de formation, de l'organisation et des salariés intéressés par cette formation se croisent. Puisque cette formation s'est faite, en général, sur l'initiative des salariés, ces derniers ont pris à leur charge de recueillir les informations nécessaires la concernant pour solliciter leur employeur.

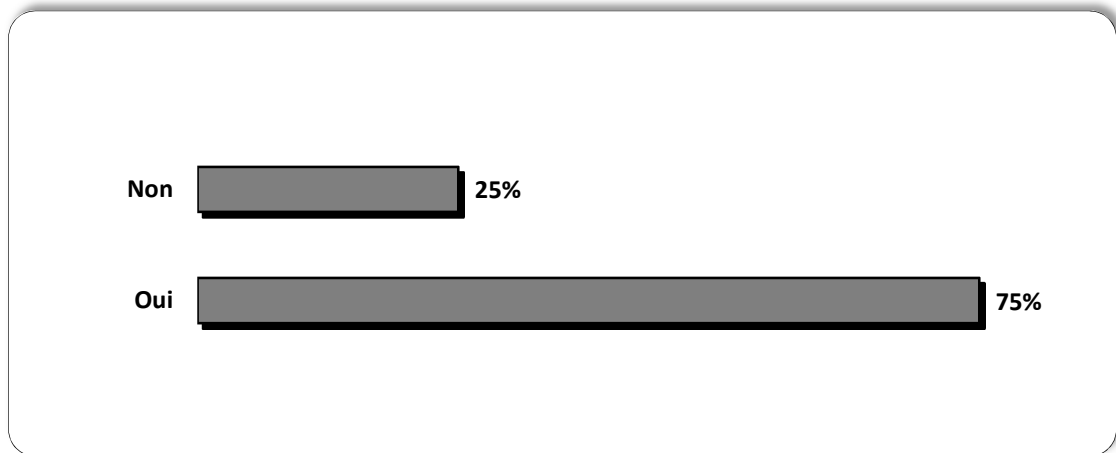
Figure 23 : La prise de connaissance des objectifs de la formation PGS



Source : Figure réalisée par nous

Dans notre cas l'objectif de la formation diffère d'un domaine à un autre, mais actuellement l'objectif qui a envahi le vocabulaire managérial des Ressources Humaines est celui de développement des compétences des salariés.

Figure 24: L'accord avec les objectifs de la formation PGS



Source : Figure réalisée par nous

Les apprenants étaient d'accords avec l'objectif de cette formation, car il va de pair avec leur objectif (besoin), mais 10% d'entre eux étaient en désaccords. Comment expliquer le fait qu'ils ont acceptés de suivre cette formation ?

Trois raisons nous viennent à l'esprit :

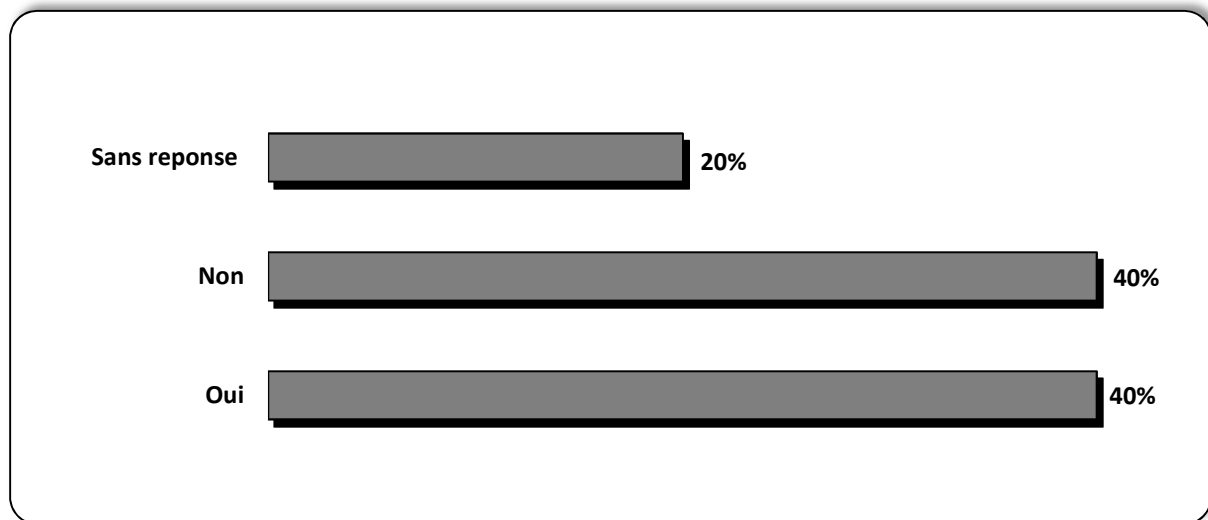
- ✓ ils l'ont fait par imitation ; l'un de leurs collègues en a bénéficié,
- ✓ pour être titré ; un diplôme de plus,
- ✓ c'est un droit ; c'est l'occasion pour fuir la pression et l'environnement interne de l'organisation.

Et le reste des questionnés, 20%, qui est un taux considérable, n'ont pas donné leur avis !

2.2. Le contenu de la formation et le choix pour cette formation PGS

À propos de la consultation du contenu de la formation, avant de rédiger la demande en formation PGS, cette question a été posée dans le but de connaître l'influence du choix de la formation en question.

Figure 25 : L'influence du contenu sur le choix de la formation



Source : Figure réalisée par nous

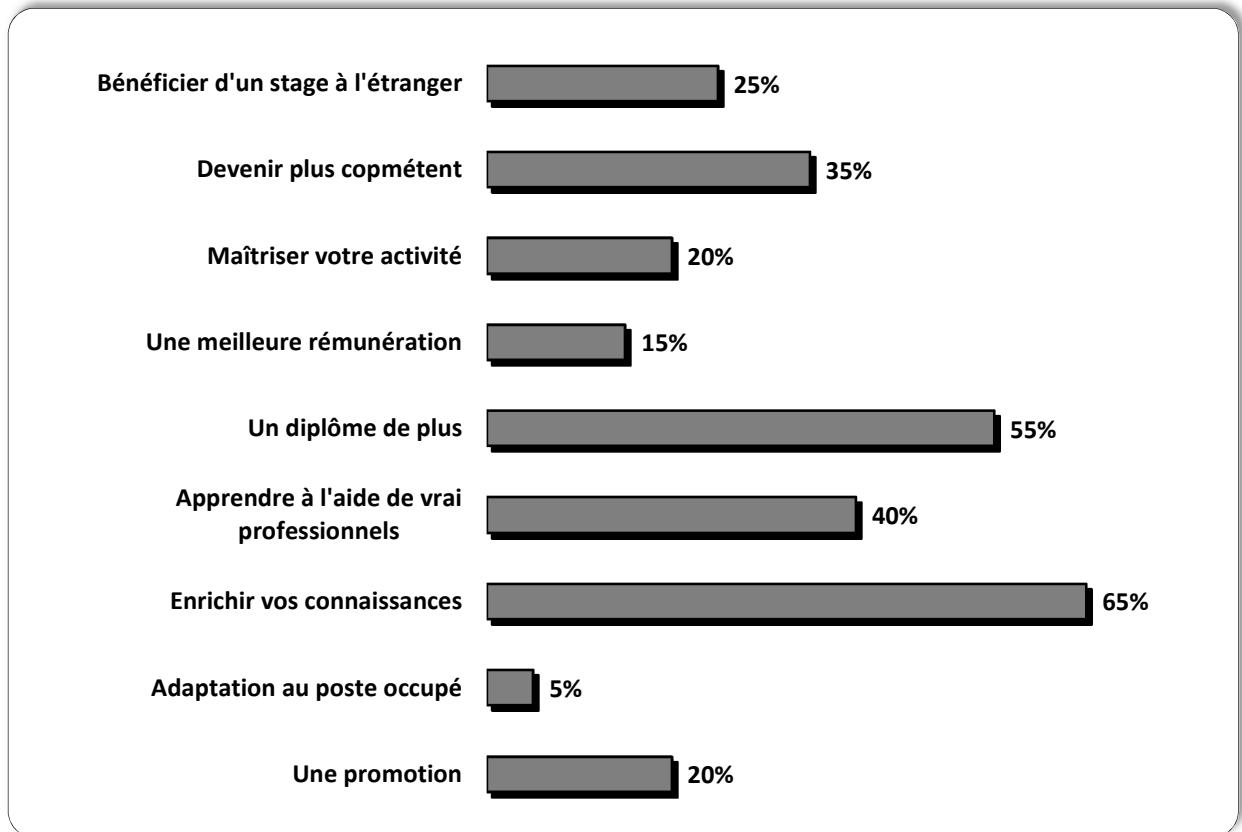
Quant aux participants qui ont répondu à la question, nous sommes à égalité de d'avis même s'ils sont opposés, 40 % l'ont confirmé en disant oui, le choix de cette formation a été influencé par le contenu du programme de formation qui répond à nos besoins, et 40% l'ont infirmé en disant que le choix de la formation est indépendant du contenu de formation et qui s'est fait pour d'autres raisons.

Mais là il faut ajouter, que les apprenants, après consultation du programme de formation, ils y trouvent, le meilleur moyen pour satisfaire leurs besoins, en terme de connaissances qu'ils veulent enrichir, acquérir et actualiser.

2.3. Les attentes des participants

Il est difficile de trouver, en termes de formation, un compromis entre le besoin du salarié pour la formation et ses attentes, que nous ne pouvons pas toujours traduire en objectif au niveau de l'entreprise, les attentes sont plus personnelles que professionnelles. Les attentes sont de plus en plus variées dans l'entreprise, et ne font pas toujours objet d'accompagnement Ressources Humaines plus global.

Figure 26 : Les attentes des participants



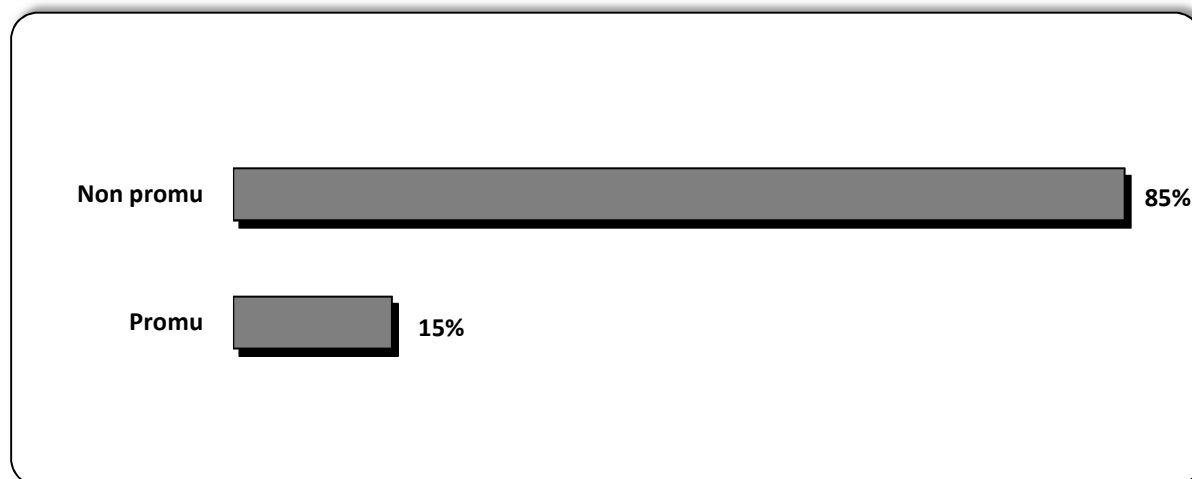
Source : Figure réalisée par nous

Les attentes des individus à l'égard de la formation sont légitimes et résultent d'une part des effets de la corde raide sur laquelle les salariés tentent de progresser ou de tenir bon dans un environnement marqué par l'incertitude.

(35%) estiment progresser dans la hiérarchie en attendant une promotion à l'issue de cette formation, c'est-à-dire accéder à un poste plus élevé avec plus de responsabilités, (65%) estiment élever leur capital de connaissance puisque nous vivons ces dix dernières années dans une aire où tout le monde veut apprendre, car la société du savoir l'exige. Pendant que 55% veulent obtenir un diplôme par le retour à l'université ; 40% souhaitent avoir la reconnaissance des acquis de cette formation grâce à des professionnels du domaine (40%) et peut être d'autres portes au sein d'autres entreprises s'ouvriront et les diplômés pourront faire une autre vie professionnelle meilleure.

Quoi que les attentes visiblement diffèrent d'un apprenant à un autre : adaptation au poste (5%) ; maîtrise de l'activité (20%), devenir compétent (35%) ; stage à l'étranger (25%), le sens est le même : progresser où les attentes sont considérées comme des éléments fondamentaux pour bâtir sa propre stratégie professionnelle.

Figure 27 : La promotion des participants



Source : Figure réalisée par nous

Parmi ceux qui attendaient une promotion à la fin de cette formation, seulement 15% des participants ont été promus dans d'autres postes, où ils pourront peut-être s'en servir des résultats de cette formation. Et le reste, 85% des participants occupent toujours le même poste, dans une attente de promotion.

Il reste à savoir si le contenu de la formation répond à leurs attentes ?

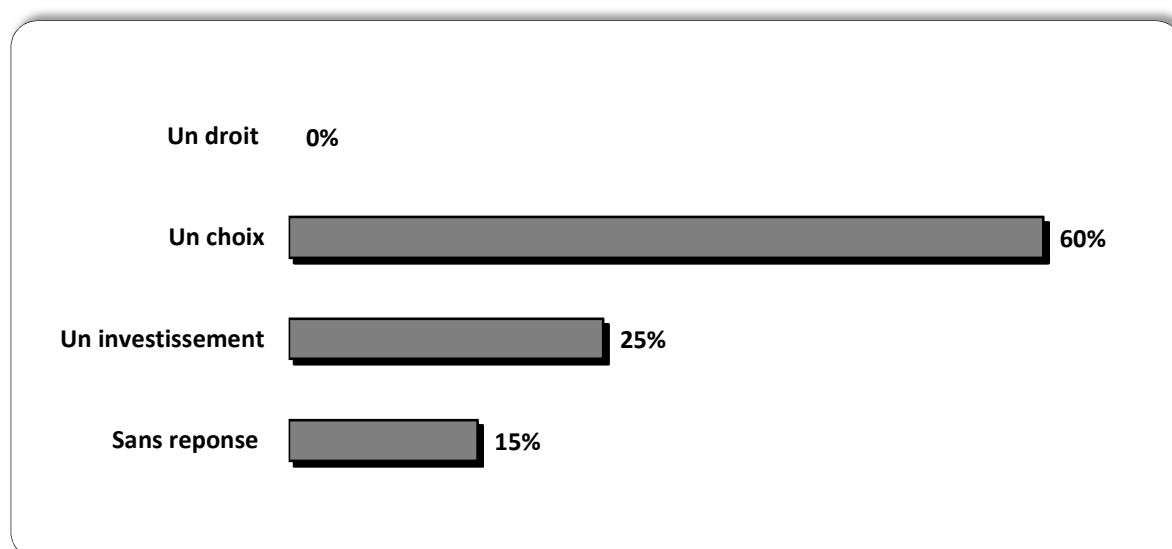
3. La perception de la formation

La perception de la formation par les participants reste un avis subjectif, puisque chaque participant a sa propre impression sur celle-ci. Chacun la cadre en fonction de ses attentes.

3.1. La réflexion des participants sur la formation PGS

60% de nos participants inscrivent la formation en PGS comme un choix. Cela appuie le taux résultant que nous avons obtenu à la question sur l'initiative, cela s'explique par le fait que cet apprentissage n'a pas été imposé ou forcé, ce qui garantira, normalement le succès de cette action de formation. Les apprenants ont préférés cette formation sur d'autres formations diplômantes qu'offrait le plan de formation de l'entreprise, notons ici, les masters, les MBA, les TS, etc., dans différents domaines.

Figure 28 : La réflexion des participants sur la formation PGS



Source : Figure réalisée par nous

25% la considère comme un investissement, où ils estiment récolter les fruits à long terme, en devenant meilleures par rapport à leurs collègues, titrés d'un diplôme supérieur qui leur permettra, peut-être, une meilleure évolution dans le domaine de la recherche scientifique, en occupant d'autres postes, voire même quitter leur l'entreprise pour une autre, offrant de meilleurs conditions de travail.

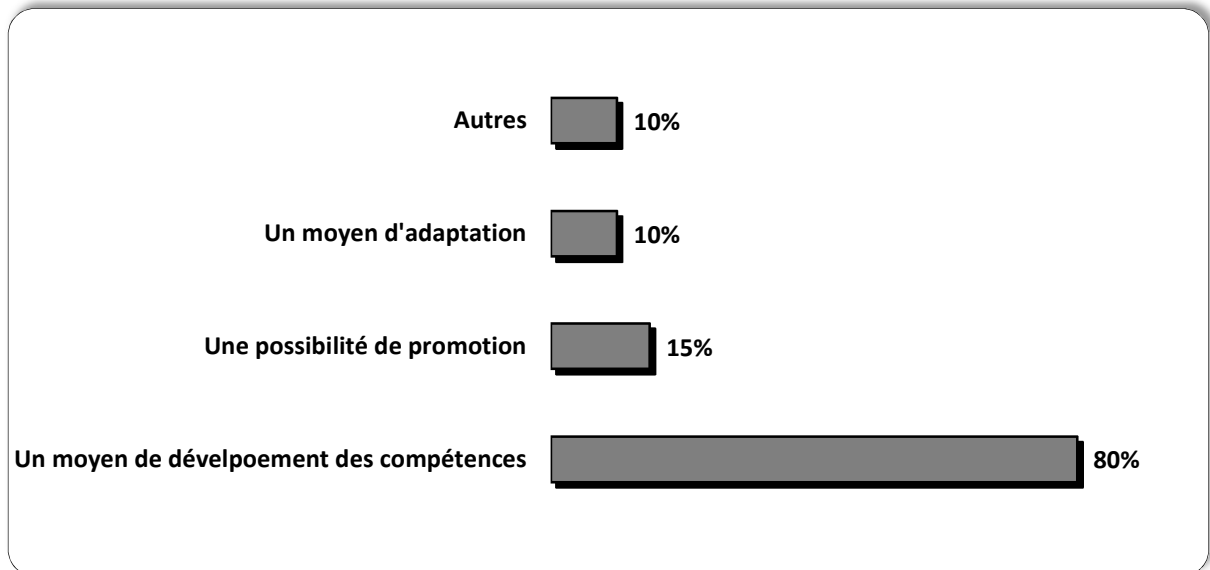
Le reste, qui représente 15%, ne la considère ni comme droit ni comme investissement, aucune réponse n'a été donnée, nous pouvons dire qu'ils se sont engagé en cette action de formation pour d'autres raisons qui ne sont pas présentes dans le choix de proposition de réponses, et la plus pertinente de ces raisons d'après nous reste le refuge, c'est-

à-dire prendre une certaine distance pour éviter des situations ou des activités vues comme désagréables.

À titre d'exemple nous citons une mauvaise ambiance de travail où ils tentent de créer des relations en dehors de l'entreprise, des tâches routinières, le manque d'intérêt professionnel, ou sur un autre registre, une vie sociale pauvre, etc. ils fuient l'entreprise, ils s'agitent de sortir de leur milieu de travail habituel, de leur routine, de changer, de ne pas rester à ne rien faire.

Comment qualifier cette formation ? Est une autre question que nous avons posée pour consolider la question précédente. Nous voulions savoir comment qualifient les apprenants cette formation ? Ils la qualifient comme un moyen de développement des compétences. Mais sont-ils conscient de ce que nous entendons par compétence et développement des compétences ?

Figure 29 : Qualification de la formation PGS par les participants



Source : Figure réalisée par nous

Seize d'entre eux (80%), voient cette formation comme un moyen de développement des compétences. Comme nous l'avons vu au chapitre I, ce thème a fait l'objet de plusieurs travaux managériaux où le vocabulaire s'est enrichi par de nouveaux concepts le concernant.

Il s'agit pour les apprenants, d'acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) perçues comme nécessaires à la réalisation de leurs activités, afin d'anticiper ou de s'adapter à des changements dans l'entreprise, de découvrir ou de perfectionner des pratiques, toujours avec un objectif de performance individuel ou organisationnel. La formation PGS est saisie comme outil de travail mis en application, pour la résolution des problèmes (c'est parce que j'ai des problèmes, que je cherche une solution), du manque (ce qui manque c'est ...). Il s'agit donc, de trouver, par cette formation, une réponse instrumentale à un enjeu de sa pratique professionnelle. Cela nous conduit à la fonction classique, officielle, de la formation qui est le développement des compétences.

Et il y en a ceux (15%), qui leur engagement à cette formation visait une exigence de promotion professionnelle et personnelle, c'est un impératif de développement individuel. Aujourd'hui, la nouvelle exigence qui prend de l'ampleur est de plus en plus liée à la mobilité personnelle, qui permet aux apprenants de se sentir installés dans un environnement plus confortable.

Suivre cette formation, pour eux, est centré sur une logique d'orientation personnelle, de gestion de carrière ou de recherche d'emploi. Cette formation leur permettra, un autre emploi (au sein de la même entreprise), d'enrichir leur curriculum vitae (de chercher un emploi ailleurs), la mobilité, l'avenir professionnel, les opportunités, etc.

La formation PGS leur procure de plus, la pièce qui manque, à travers laquelle ils peuvent se ménager une porte de sortie. Le diplôme joue là, un rôle instrumental fondamental. Pour eux l'avenir n'est jamais garanti, plus ils en savent, plus ils ont un travail intéressant, et que ce serait dommage de bloquer une future mobilité.

Pour peu d'entre eux (10%), cette formation se présente comme un outil d'adaptation au poste occupé. Il n'y a pas grand-chose à dire à ce propos, certainement les participants font partie des 20% qui ont moins de cinq ans d'expérience dans l'entreprise. Ce sont de nouveaux recrues, le processus d'apprentissage, des fonctions de l'entreprise, c'est-à-dire apprendre les routines, les procédures, les pratiques, en un mot comprendre le travail qui leur est attribué, et

donner le meilleur d'eux pour mériter leur poste. Cette formation PGS les aide à combler leurs manques, en se démarquant des autres en obtenant un diplôme universitaire en plus, à avoir un pas d'avance pour gagner la confiance de leurs supérieurs hiérarchiques et se mettre dans une position de force.

Le reste des participants (10%) ont mal compris la question, ils ont confondu entre le motif pour lequel ils se sont engagés à suivre cette formation et comment ils qualifient cette formation. Mais ce n'est pas un problème, nous retenons tout de même leurs réponses. Leurs motifs sont d'ordre personnel. Ils expriment un besoin de continuer leurs études en Post Graduation et de garder un esprit de recherche scientifique en gardant le contact avec l'université.

Ces apprenants sont convaincus que cette formation y constitue une passerelle ou un pont solide pour assurer la transition du milieu de l'entreprise au milieu universitaire, producteur de connaissances !

Nous sentons que ces apprenants veulent s'insérer à nouveau à l'université, à la transmission de connaissances, à la production de connaissances, etc.

Regrettent-ils d'avoir quitté l'université ? Où bien c'est le volume horaire (9 heures) qui les attire ? Ou bien encore, est-ce qu'ils sont sous pression de travail, de conflits et ils veulent changer seulement leur environnement devenu insupportable ? Est-ce la boulimie culturelle où tout le monde veut avoir un diplôme ou plus ?

3.2. Les près jugés concernant la formation PGS

Quant à leur avis concernant le degré de difficulté de cette formation, 15% considère cette formation difficile. Cela est dû, à notre avis, à la rupture avec les études, à l'accumulation des connaissances, au rythme d'apprentissage qui se présente comme lent et fatigable, pour eux il est difficile de retrouver l'université à nouveau.

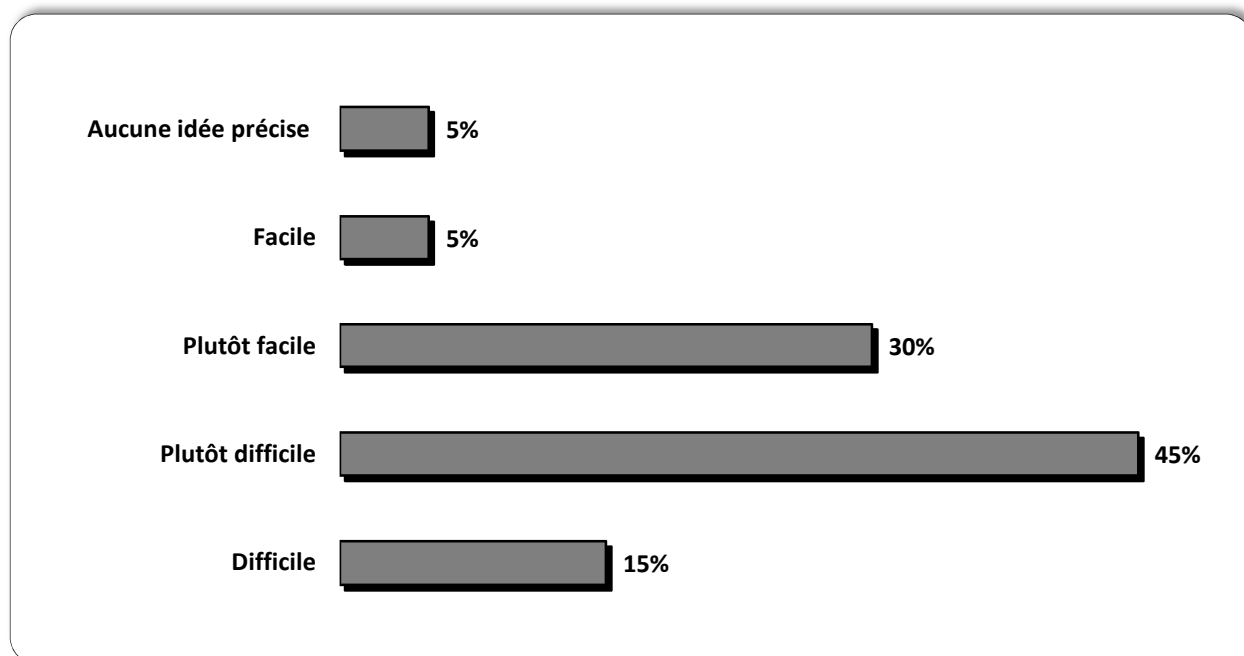
C'est fatigant de se pencher, à nouveau sur les livres, les périodiques, les publications, de préparer un mémoire, de le soutenir, etc., tous ces éléments réunis font que cette formation PGS se présente difficile.

Elle est moins ou plutôt difficile, 45% des participants affirment qu'il suffit juste de lui consacrer de l'énergie, du temps et d'autres moyens.

Mais est-ce avant ou après la consultation du programme de formation qu'ils ont construits cet avis ?

Si nous additionnons les deux avis, nous obtenons un taux de 60% d'apprenants qui jugent cette formation comme difficile, ce taux est considérable est mérite d'être étudié, pour essayer de comprendre leurs réactions.

Figure 30 : Les près jugés concernant la formation PGS



Source : Figure réalisée par nous

Nos apprenants sont conscients des efforts qu'ils doivent fournir pour réussir cette formation, qui demande un total engagement. Nous pouvons, aussi, lier cette difficulté, quoi qu'elle soit proportionnelle, au contenu de l'emploi qui, pour eux est important et intense et qui peut les empêcher ou les handicaper de suivre cette formation normalement.

Cette formation est cotée plutôt facile pour 30% des apprenants questionnés, il suffit de faire preuve d'un peu de sérieux, d'assiduité et d'intérêt, car cette formation n'est en réalité qu'un prolongement de leur parcours éducatif, c'est un autre niveau auquel ils doivent accéder pour décrocher un diplôme universitaire. Elle représente un processus d'apprentissage qui regroupe l'apprenant et le formateur moyennant un programme de formation mis en place par des professionnels.

Elle est vue facile pour 5% d'apprenants, ce taux est minime par rapport aux autres, elle est facile, car ces derniers n'ont pas cessé d'apprendre en consultant les différentes publications universitaires, d'ici et d'ailleurs en visitant les bibliothèques et le web. Leur curiosité, leur a permis de prendre connaissance de cette formation, du programme de formation, du déroulement de la formation et même de recueillir et de s'informer sur les animateurs responsables de cette formation. Savoir ce qu'ils vont affronter les a mis à l'aise, pour se préparer comme il le faut pour réussir.

Cela nous amène à déduire que ces apprenants, ont le sens de l'organisation, ils ont tout anticipés pour assurer l'harmonie entre cette formation et leur activité. Nous remarquons, que ces 5%, pour qui la formation est facile, sont plus motivés pour apprendre que le reste de nos questionnés, puis qu'ils ont fait l'effort de connaître cette formation avant son démarrage pour s'y préparer.

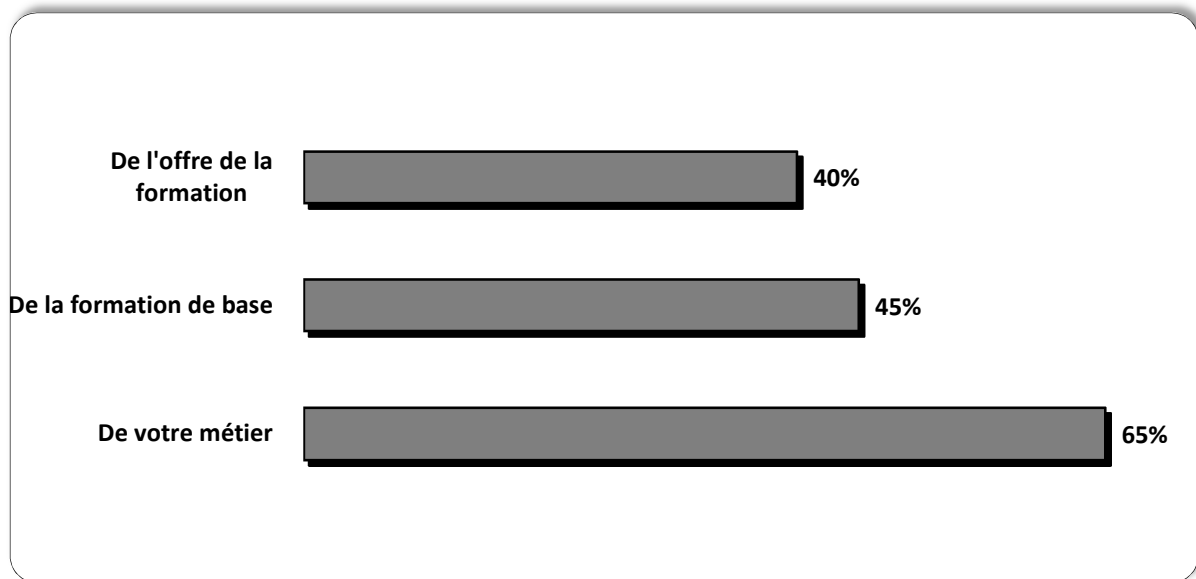
Pour les autres qui représente 5% de nos questionnés, sans aucune idée précise, était leur réponse. Pour eux cette formation se présente comme les autres formations qu'ils ont suivis, ils se sont engagés sans avoir une idée la concernant, juste le lieu de formation et le titre ou le diplôme qu'ils vont décrocher à l'issue de cette formation. Pour eux, ils peuvent réussir et découvrir cette formation, au cours de l'action.

3.3. Le choix de la spécialité PGS

Le choix de la spécialité est un acte important qui nous aide à juger du succès de cette formation et du comportement ou de l'engagement de l'apprenant qui s'apprête à cet apprentissage.

Le choix ne se fait pas hasardeusement. Nous devons être méticuleux pour le faire, cela reflète notre sérieux. Il ne suffit pas de faire la formation pour la formation ou pour l'obtention d'un titre.

Figure 31 : Le choix de la spécialité de la formation PGS



Source : Figure réalisée par nous

65% de nos questionnés, étaient pertinents dans leur choix, dans la mesure où leur choix de la spécialité s'est fait, compte tenu de leur contenu d'emploi, en prenant en compte leur qualification, leurs connaissances et leur capacité à réaliser leurs tâches.

Ces participants voyaient en cette formation, le moyen idéal pour développer leurs compétences en enrichissant leurs connaissances. Ils veulent aller au-delà d'effectuer une simple liste détaillée de tâches, dans un endroit précis, ils tendent à penser à des emplois faisant appel à un noyau de compétences. L'évolution importante qui touche le contenu des différents emplois, qui ne sont plus comme autrefois où la tâche des employés n'est plus de suivre les instructions, les procédures, les routines, etc. mais de participer, d'anticiper, de prendre l'initiative, de partager, etc. pour contribuer à la survie de l'entreprise.

45% d'entre eux, le choix de la spécialité c'est fait en fonction de leur formation de base ou initiale. Étant donné qu'ils sont tous diplômés de la faculté des sciences économiques, sciences de gestion et sciences commerciales, ils ont un bon cheminement puisqu'ils occupent des postes au sein d'une entreprise économique. Leur formation universitaire leur a permis d'acquérir un savoir théorique spécialisé, voir un savoir scientifique. Ces connaissances théoriques sont loin de l'action ou du travail. Elles n'ont pas comme rôle de dire ce qu'il faut faire, ni comment il faut le faire, mais de dire ce qui est fait.

Ces connaissances théoriques ont été transformées en connaissances pratiques, une fois intégrées à l'entreprise, c'est-à-dire que ces apprenants ont pris contact avec un ensemble de connaissances et d'informations non accessibles, qui ne sont pas disponibles ailleurs. Reste à se poser la question suivante : est-ce que les connaissances acquises pendant le cursus universitaire sont transférables dans le contexte dans lequel évoluent nos entreprises ? N'y a-t-il pas des connaissances dépassées ou qui méritent d'être actualisées ou d'être rasées ? Puisque c'est une question à choix multiple, nous ajoutons, que le choix est celui qui couple le contenu d'emploi avec la formation initiale. Où se réunissent deux facteurs déterminants du succès de cet apprentissage.

Quant aux 40%, c'est l'offre de formation qui les a poussés à décider de ce choix. Rappelons que l'offre est un inducteur externe du besoin de formation. Ce choix s'est fait parce qu'il était unique, car s'il y avait d'autres spécialités, ils opteraient pour. Nous réalisons que pour ce taux, l'essentiel pour les apprenants c'est de faire une formation, peu importe la spécialité ou le domaine, surtout s'il s'agit d'une formation diplômante.

Les informations tirées du traitement des résultats de cette section vont nous renseigner sur l'amont de la formation.

Section II : L'évaluation des acquis ou l'efficacité pédagogique

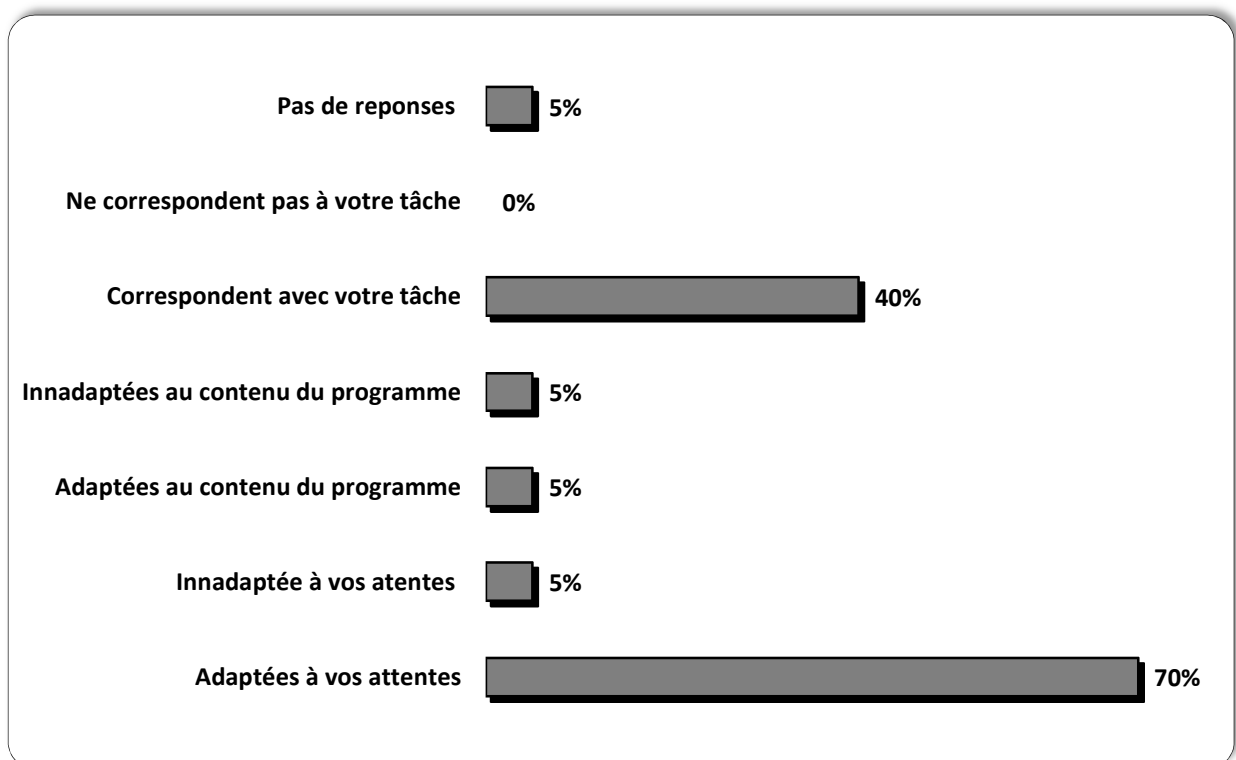
L'évaluation des acquis ou de l'efficacité pédagogique, devrait aller de soi, quoi qu'il soit impératif de vérifier si l'objectif est bien atteint. Mais rares sont les actions de formation qui font l'objet d'une telle appréciation. Tout se passe comme si nous considérions que le simple fait de participer à la formation devrait suffire à acquérir les compétences visées. Mais il est faux de dire qu'un adulte est maître et responsable de son apprentissage.

1. Les connaissances acquises par la formation PGS

Selon Bertrand Schwartz : « Un adulte est prêt à se former s'il peut trouver une solution à des problèmes qu'il peut résoudre lui-même ».

Les apprenants disposent déjà des prérequis qui leur sont permis pour suivre cette formation à travers laquelle ils ont accumulé de nouvelles connaissances. Ces connaissances en réalité, reflètent le contenu du programme de formation, mis en place par l'organisme formateur. Ce programme est un descriptif écrit et détaillé des spécialistes dans le domaine, capable de répondre aux différents besoins. Il représente le contenu de formation, c'est-à-dire les différents sujets traités pendant la formation, en fonction d'objectifs pédagogiques et de formation définis.

Figure 32 : Les connaissances acquises par la formation PGS



Source : Figure réalisée par nous

La majorité des questionnés, 70%, affirment que les acquis de cette formation sont adaptés à leurs attentes, ce qui doit les motiver d'apprendre facilement dans un climat favorable. Et 5% estiment qu'ils sont inadaptés à leurs attentes.

Concernant le programme de formation, nous avons obtenu un taux identique de réponse, comme celui qui précède, il est de 5% pour l'adaptation et l'inadaptation du programme. Ce qui pose un grave problème de conception du programme de formation pour l'organisme formateur qui est censé disposer de professionnels qui peuvent mobiliser leurs compétences pour faire face aux besoins des demandeurs de formation, individus et entreprises.

Par contre, pour 40% des formés, ces acquis concordent avec leurs tâches, ce qui signifie que les sujets traités ont été soigneusement choisis pour correspondre aux attentes des formés, ainsi qu'à leur entreprise.

Nous ne sommes pas très à l'aise, quant aux taux de réponses de cette question. Nous apercevons que les réponses se sont faites hasardement où le sérieux était absent. Par exemple le taux pour le choix de la réponse : les acquis correspondent à votre tâche, pour la confirmation il s'élève à 40%, par contre pour la négation aucun taux n'a été enregistré.

Même chose pour les autres réponses, où une affirme et l'autre infirme. Logique si ce n'est pas une affirmation, automatiquement c'est une infirmation. Puisque nous leur avons laissé le champ de s'exprimer et de donner d'autres choix, chose qui n'a pas été faite, le choix de la réponse autres, est resté vierge.

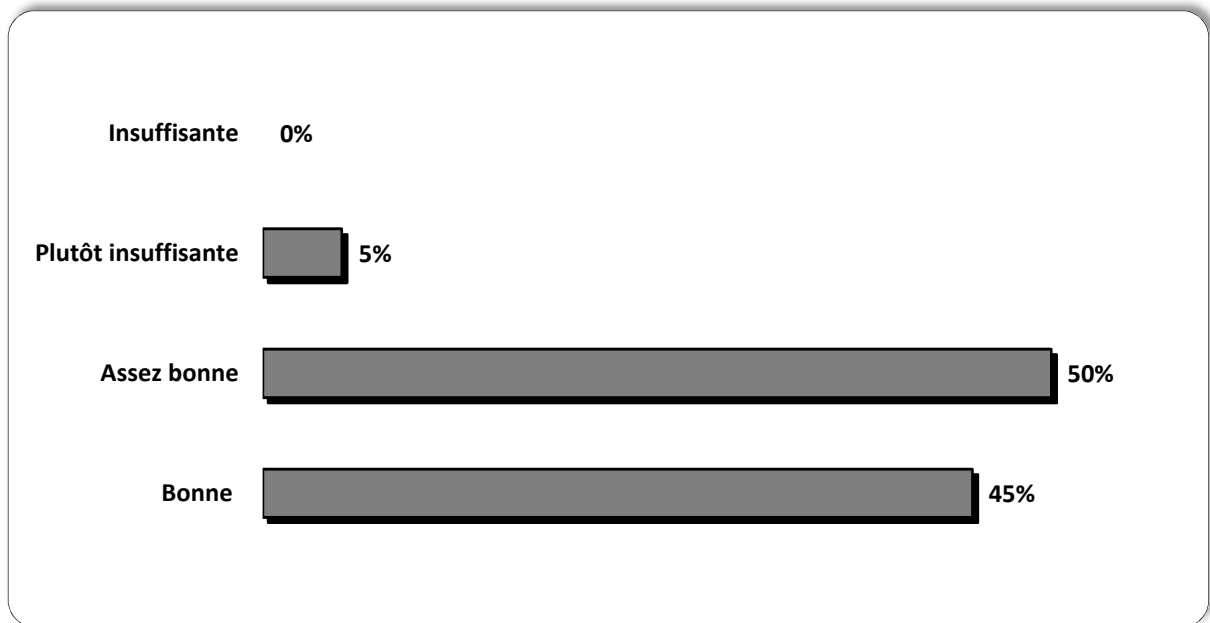
Est-ce un problème dans les choix de réponses proposées ? Où simplement d'ambiguïté ?

2. La qualité des apports

Il n'y a pas plus difficile, que de répondre à des questions relatives à la qualité, quel que soit le domaine. Car mesurer ou évaluer la qualité dans quelques domaines reste pénible, parfois impossible.

Dans notre cas, juger de la qualité des apports, paraît à première vue faisable, puisque les participants ont donné leurs avis sur la question. Mais en réalité cette question ne vient que pour soutenir celle qui la précède.

Figure 33 : La qualité des apports



Source : Figure réalisée par nous

La plupart des participants ont donné un plus (+) pour les apports de cette formation. Ce plus se traduit par 45% qui les jugent bons et 50% les jugent assez bons, quant à nous, nous allons tenter de fusionner ces deux pourcentages, pour dire que dans l'ensemble, les participants estiment que les apports sont suffisants, cela s'explique par leur adéquation aux objectifs personnels et organisationnels, car la connaissance est suffisante lorsqu'elle vient renforcer la connaissance que nous avons déjà ou si elle nous avance de nouvelles informations sur la réalité, ce qui va nous permettre d'atteindre les objectifs que nous nous fixons dans la réalisation des tâches.

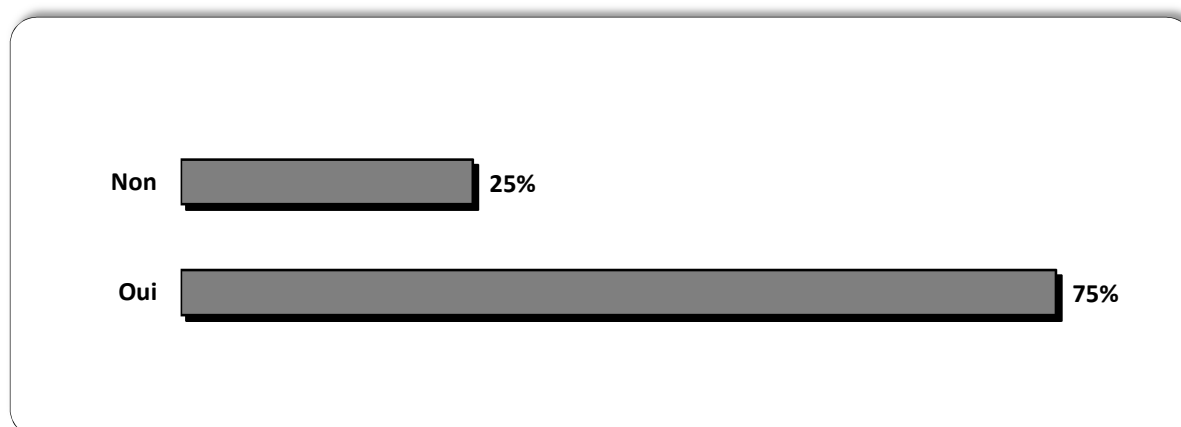
Mais pour atteindre un certain niveau de qualité des apports de n'importe quelle formation, pas seulement la formation en PGS, plusieurs dispositifs pertinents doivent fonctionner, parmi lesquels nous pouvons citer le dispositif humain représenté par l'apprenant et l'enseignant ou l'animateur qui a un rôle important -nous reviendrons sur ça plus tard- à qui s'adresse un dispositif matériels, vu le développement des technologies d'information et de communication, qui assurent la communication entre les deux acteurs.

Nous pensons que les apprenants peuvent donner leur jugement seulement lorsqu'il s'agit de nouvelles connaissances. Mais dans le cas contraire, lorsqu'il s'agit de connaissances froides ou mortes, nous assistons à une réaction négative qui reflète l'insuffisance des apports, même le refus (5%).

3. L'adéquation entre les acquis et l'activité

À notre avis il n'y a pas plus difficile que cette question qui renseigne l'interaction entre les acquis de la formation et la situation du travail. Car il n'est pas facile d'isoler l'effet seul de cette formation et de l'évaluer ou de l'évaluer en négligeant les autres situations des différentes fonctions de l'entreprise.

Figure 34: Adéquation entre les acquis et l'activité



Source : Figure réalisée par nous

Pour 75% des questionnés, cette formation dont ils ont bénéficié, a entraîné une amélioration de leur activité, encourageant comme pourcentage. Ceci s'explique par le fait que les résultats attendus sur le terrain sont atteints.

Mais pour être sûr qu'une réelle amélioration de l'activité des participants s'est produite, il suffit d'observer les participants et de savoir s'ils mettent ou non en pratique les acquis de la formation, et cela suppose que des objectifs d'application ont été fixés à la fin de cette formation, dont l'intérêt est de faciliter, d'optimiser et de favoriser le transfert.

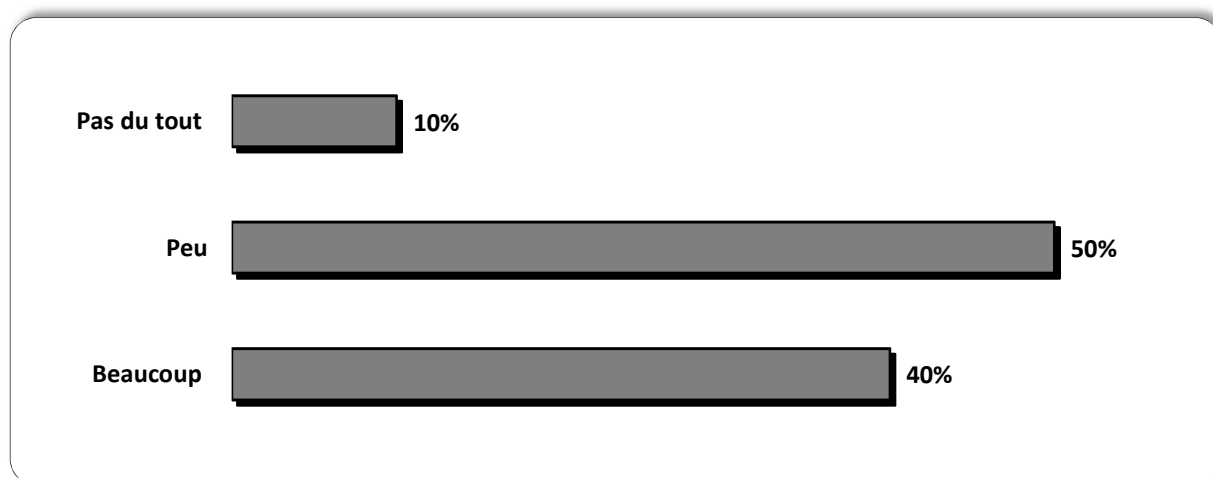
Mais pour 25% de ceux qui ont répondu à cette question, aucune amélioration dans leur activité ne s'est produite, et ils exercent leur activité comme avant. Normalement plusieurs explications peuvent être citées pour expliquer ça parmi lesquelles nous notons les obstacles au transfert qui sont exclusivement liés aux participants ou à l'action de formation elle-même, et cela peut provenir du fait que l'action de formation n'a pas lieu au bon moment et le contexte de travail est en perpétuel changement ou du fait que les conditions nécessaires pour le transfert ne sont pas mises en place par le responsable hiérarchique.

Auxquels nous pouvons ajouter que les participants eux même ne sont pas motivés pour modifier leurs comportements et ils n'y trouvent aucun intérêt pour le faire. La liste des sources des obstacles au transfert peut être longue en fonction de l'action de formation et des participants bien évidemment, mais nous jugeons que ce sont les sources les plus courantes.

4. La résolution des problèmes liés à l'activité

Cette question est quasiment identique à celle qui la précède, mais elle apporte un nouvel renseignement concernant la fréquence ou le volume du transfert des acquis en situation de travail. Autrement dit, c'est de savoir, si les participants utilisent ou bien recourent aux connaissances qu'ils ont acquis pendant leur suivi de cette formation, pour faire face aux problèmes rencontrés lors de l'exercice de leur activité.

Figure 35 : La résolution des problèmes liés à l'activité



Source : Figure réalisée par nous

40% ont beaucoup fait appel à ces connaissances, ce qui va aider à ancrer ces connaissances dans les pratiques de l'entreprise, sachant que le transfert n'est possible que si l'entreprise le favorise et le facilite en mettant en place les moyens qu'il faut.

La moitié de la population formée, représentant 50%, a peu recourue au transfert de ces connaissances et cela est dû à la nature de leur activité où des fois ces connaissances ne sont pas adaptées ou liées à cette dernière ni à l'objectif pédagogique prédéfini. Le reste (10%), estime qu'il n'y avait aucun intérêt à faire le transfert puisqu'ils vont être affectés prochainement à un autre poste de travail dans le cadre d'une promotion.

5. La progression du participant

L'organisme formateur et plus précisément l'animateur peut réaliser une ou plusieurs évaluations tout au long du processus de formation.

60% de la population formée confirment que l'animateur faisait appel souvent à l'évaluation des connaissances et des savoir-faire acquis.

Son but est de vérifier si le participant progresse vers les objectifs pédagogiques définis et si c'est le cas contraire, de découvrir où et en quoi il éprouve des difficultés afin d'ajuster les modalités de l'action, dans une logique de réussite de la personne formée.

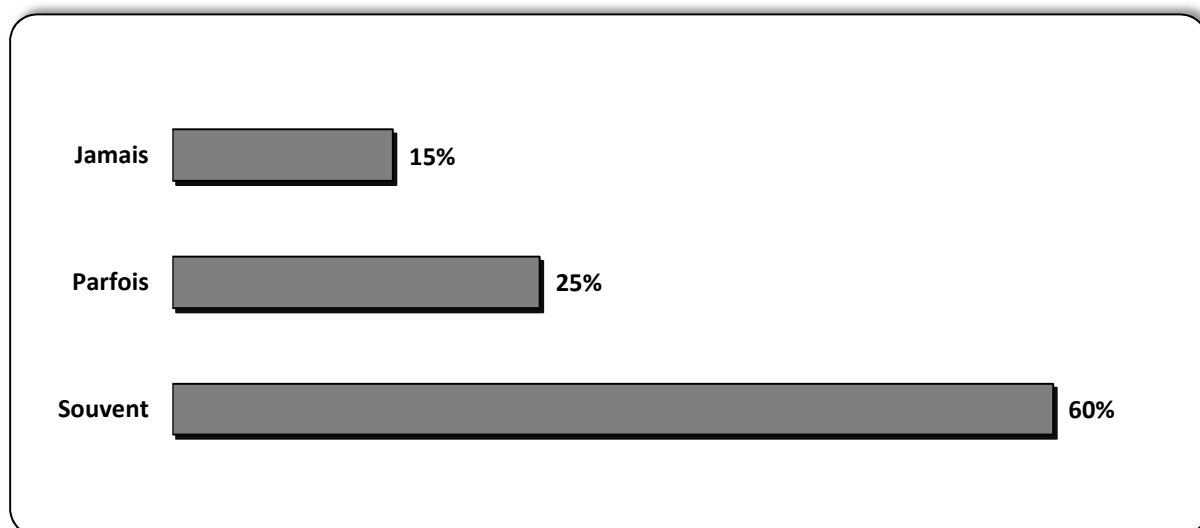
Et pour le faire, l'animateur dispose d'une liste assez longue d'outils qu'il peut utiliser, parmi lesquels nous citons le questionnaire d'évaluation recueilli à chaud, les exercices classiques d'évaluation et les situations-épreuves.

L'animateur peut parfois (25%) recourir à l'évaluation des connaissances acquises par les participants. Ceci n'est pas un défaut, au contraire, c'est légitime. Cette légitimité s'explique par la conviction de l'animateur que les participants ont bien acquis et assimilent les connaissances qui leur transmet, il peut toucher ça à travers les réponses satisfaisantes qu'apportent les participants pour répondre pertinemment aux différentes situations auxquelles ils seront confrontés.

Mais le 15% qui reste est vraiment dérangeant. Si c'est vrai, c'est-à-dire que les répondants, ont fourni leur réponse en toute honnêteté, alors comment pouvons-nous, en tant que prestataire de formation, mesurer l'efficacité pédagogique ? Comment pouvons-nous

vérifier que les participants ont acquis à travers la formation les comportements qui étaient visés par les objectifs de formation ?!

Figure 36 : La progression du participant



Source : Figure réalisée par nous

La plupart des responsables de formation sont pleinement conscients de cette réalité, mais l'évaluation des acquis reste peu présente, voir même inexistante, et cela pour plusieurs raisons. Pour connaître ces raisons là nous posons les questions suivantes :

- ✓ Comment faire (problème de méthodologie) pour évaluer les acquis de formation qui vise la mise en place ou le renforcement des compétences ?
- ✓ Comment convaincre les participants qu'il ne s'agit pas, ici, d'une évaluation scolaire ?

L'évaluation des acquis, porte donc sur l'apprentissage, elle nous informe sur ce qu'ont appris les participants au cours de la formation. Sachant qu'il existe une palette large d'outils que nous pouvons utiliser : questionnements oraux, entretiens, QCM, dossier de réflexion, mise en situation, etc.

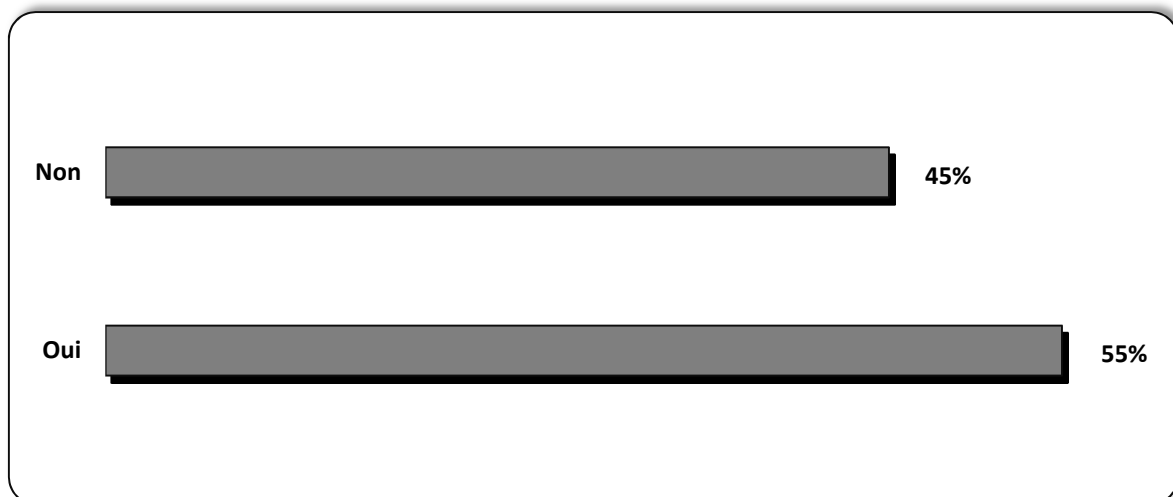
Section III : L'évaluation du transfert des acquis

L'évaluation du transfert ne peut se réaliser qu'après l'action de formation, lorsque les participants sont revenus sur leur poste de travail.

1. La mise en pratique des acquis

Cette question nous permettra de mesurer le degré de mise en œuvre des acquis de la formation, ce qui va inciter les supérieurs hiérarchique à réaliser un suivi dans le temps. Mais le transfert des acquis ou des renseignements tirés par cette formation, n'est possible que si des objectifs opérationnels ont été définis en amont, en impliquant les acteurs concernés. Ce sont ces objectifs qui nous disent ce que nous voulons avoir sur le terrain après la formation.

Figure 37 : La mise en pratique des acquis



Source : Figure réalisée par nous

55% affirment qu'ils ont pu traduire les capacités et les connaissances acquises en formation, en comportements professionnels dans des situations réelles de travail, et que la vérification des compétences s'effectue sur le poste de travail.

Et 45% disent le contraire, le transfert n'est pas fait et cela est dû principalement au fait que les acquis de la formation ont, peu ou pas du tout, de liens avec la réalité du terrain et que les responsables hiérarchiques des participants ne mettent pas en place les conditions nécessaires pour faciliter le transfert, quand ils ne s'y opposent pas de manière déclarée.

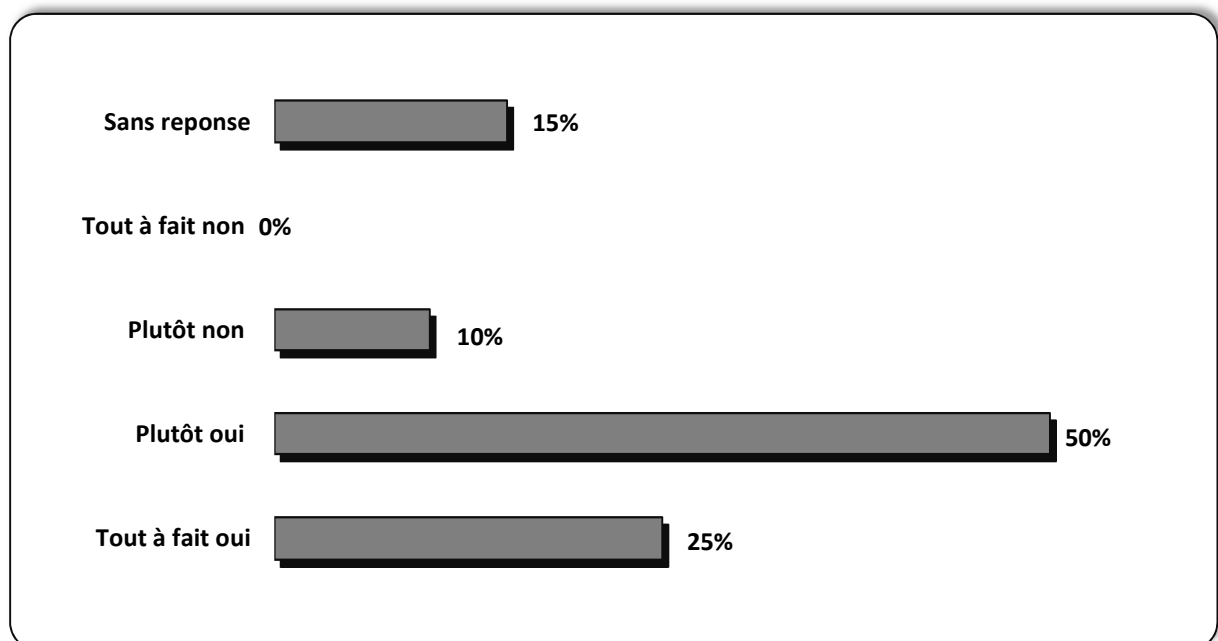
A cela nous pouvons ajouter que les participants n'ont pas le bon profil pour mettre en œuvre les acquis.

2. Les obstacles au transfert des acquis

La moitié des participants (50%) avançaient qu'ils ont eu, un peu de difficultés, pour pratiquer les résultats de cette formation. C'est-à-dire que de temps en temps ils affrontaient des problèmes liés à leur activité.

25% ont affronté de réels problèmes à la mise en pratique de ces résultats. Leur problème résidait dans leur incapacité de traduire ces résultats en un comportement au travail, sans oublier de citer, l'aspect psychologique qui accompagne chaque nouvelle action, en ayant peur de l'échec.

Figure 38 : Les obstacles au transfert des acquis



Source : figure réalisée par nous

La même réponse survient à chaque fois, c'est la structure qui ne permet pas de pratiquer ces résultats, c'est la structure encore une fois qui tarde à changer le contenu du travail pour qu'il soit au niveau des acquis de cette formation et que le participant et sa structure n'arrivent plus à communiquer.

Seulement 10% d'entre eux ont pu pratiquer ces résultats sans difficultés signalée. Ces participants, selon leurs réponses, ont la méthodologie qu'il faut, à partir de laquelle, ils peuvent faire face à ces difficultés, en ayant un esprit d'initiative très fort. Et le reste (15%) n'a donnée aucune réponse ce qui nous incite à réfléchir à propos de la question du transfert.

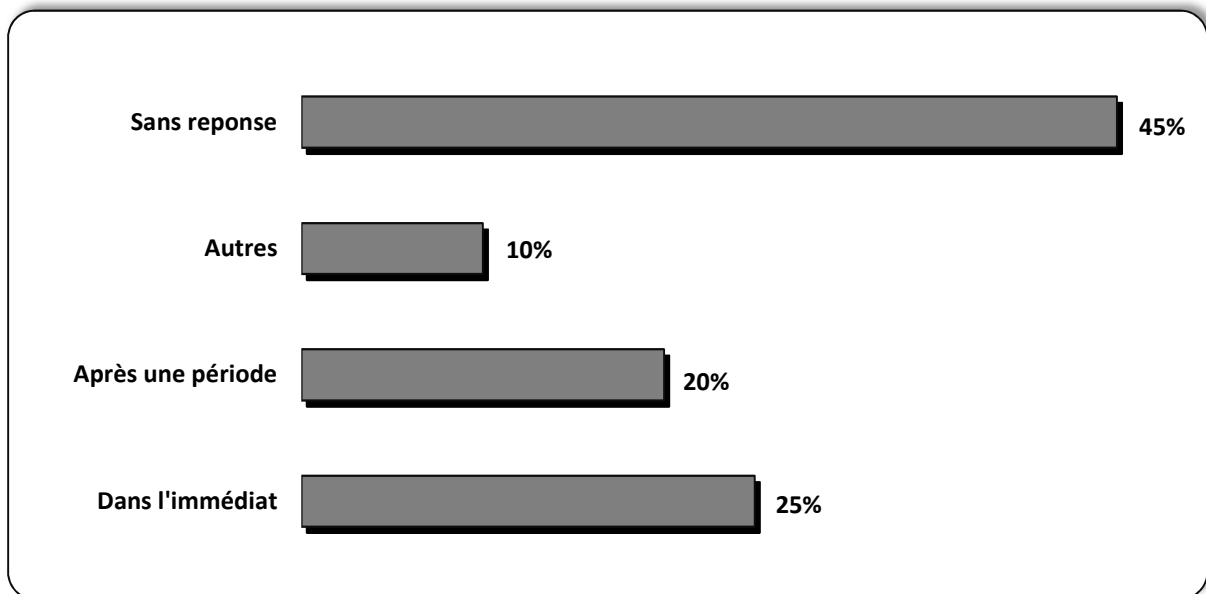
3. Le moment du transfert des acquis

Pour certains participants (20%), le transfert des acquis de formation ne peut se faire qu'après un certain délai et selon une certaine périodicité. En effet l'unité de travail dans laquelle évolue le formé, doit avoir le temps d'intégrer ses nouvelles compétences, de s'organiser pour réunir les conditions propices à leur mise en œuvre.

Et pour 25% le transfert s'est fait sans délai, juste après leur retour en situation de travail, car l'objectif était défini bien avant le suivi de la formation, l'entreprise et le participant étaient prêts pour accueillir ces nouveaux acquis en préparant les outils nécessaires.

10% ont pu mettre en action leurs nouveaux acquis pendant l'action même de formation, ceci peut être interprété, par la capacité du participant à adopter un changement dans son comportement pour réaliser son travail et par la capacité de l'entreprise d'accepter ce changement et de mettre en place un climat favorable qui permet le transfert des acquis de cette formation sans difficultés.

Figure 39 : Le moment du transfert des acquis



Source : Figure réalisée par nous

Mais il reste un nombre relativement élevé, représenté par 45% des participants qui n'ont pas donné une réponse ! Ceci ne peut être justifié que par le désintérêt des participants vis-à-vis de cette formation.

4. Le suivi du transfert des acquis

Normalement, le suivi hiérarchique des participants pour la mise en action ou en pratique des résultats de la formation, ne devait poser trop de difficultés, puisqu'il suffirait d'observer les participants et de voir s'ils mettent ou non en pratique les acquis de la formation. 50% des participants admettent que le suivi de leurs supérieurs hiérarchiques et encourageant et cet effort permet d'optimiser et de favoriser le transfert des acquis.

Malheureusement, nous ne pouvons pas savoir ce que pense le reste des questionnés, qui représente, tout de même, un pourcentage important égal à 50%, la moitié.

En combinant les résultats issus de telles questions, il est possible d'avoir une idée assez précise de ce qu'est le transfert. Des réponses positives ne préjugent, bien sûr, pas avec certitude de la réalité du transfert, mais des réponses négatives indiquent l'existence d'un certain nombre d'obstacles à celui-ci.

Comme nous l'avons vu un peu plus haut dans cette section, ce type d'évaluation vise à impliquer les participants dans la mise en œuvre des acquis. Cette évaluation au poste du travail est réalisée surtout à froid, après plusieurs semaines ou plusieurs mois, et elle demeure la partie la plus faible de l'évaluation de la formation

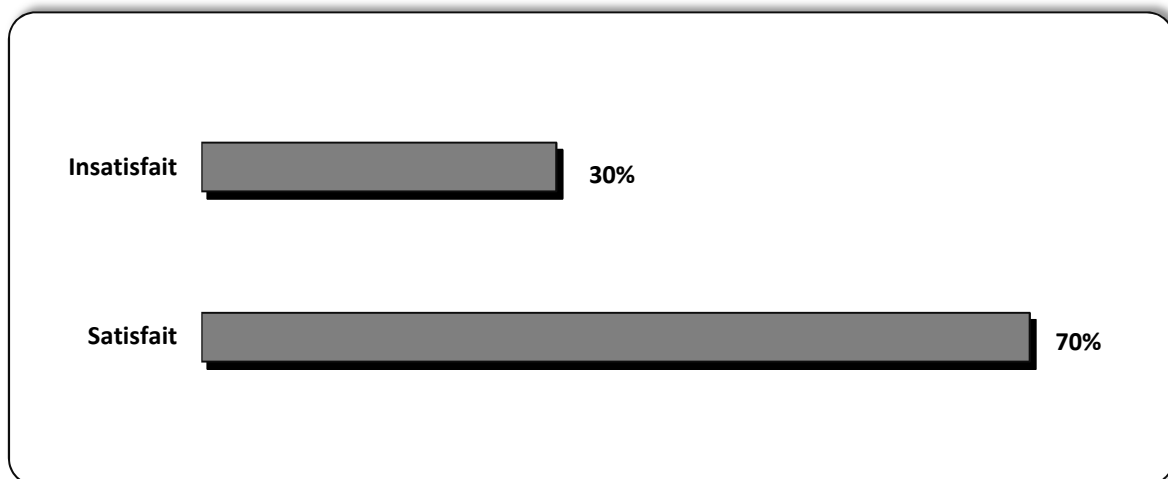
Section IV : L'évaluation de la satisfaction

Évaluer la satisfaction des participants consiste à porter un jugement sur leur ressenti de la formation. Dans notre cas, l'évaluation est réalisée pour les participants à cette formation qui évoluent au sein de l'entreprise Sonatrach, à l'aide du questionnaire qui nous aidera à recueillir les informations d'une manière formelle.

1. La réaction des participants

La satisfaction constitue un sentiment de contentement éprouvé lorsque l'objectif d'une attente est obtenu. C'est l'occasion, pour les participants, d'exprimer leur opinion sur la formation qu'ils ont suivie. Ces opinions vont par la suite aider à améliorer la formation.

Figure 40 : La réaction des participants à l'issue de formation



Source : Figure Réalisée par nous

Pour nos formés, 70% sont satisfaits à l'issue de cette formation. Donc il existe une certaine adéquation de la formation aux besoins des participants, sur la qualité de la prestation, sur les projections que font les participants d'un transfert possible en situation des acquis de formation.

30% des participants sont insatisfait !, et ils défendent leur opinion en disant qu'il n'y a pas eu adéquation entre leurs attentes et le contenu du programme de formation qu'ils jugent d'assez faible.

À cette opinion ils ajoutent que le contenu de quelques modules enseignés, jugés par eux fondamentaux, étaient mal transmis et que d'autres étaient supprimés subitement du programme par l'équipe pédagogique !

Il est à noter ici qu'il faut veiller à assoir une certaine stabilité dans les connaissances qui vont être transmises pour garantir l'efficacité pédagogique.

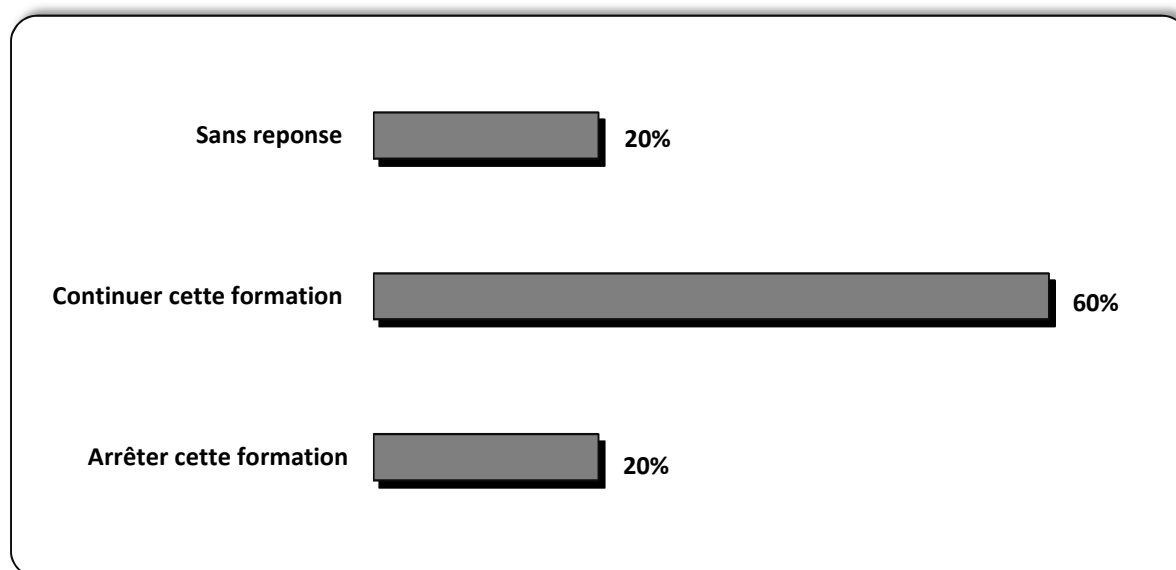
Donc connaître la réaction des formés, à l'issue de la formation à laquelle ils ont participé, va nous permettre d'évaluer la qualité perçue de la formation, la pédagogie de l'animateur, le respect du programme, l'atteinte des objectifs fixés, la qualité de l'organisation, la qualité des supports pédagogiques.

En identifiant les points forts et les points faibles de la formation, nous pouvons lancer des actions correctrices pour améliorer celle-ci.

2. La formation d'autres participants en PGS

La décision d'arrêter ou de continuer à envoyer les salariés d'une entreprise à suivre une formation n'est pas facile, car tout salarié a le droit de faire une demande de formation qu'il veut suivre, et c'est à l'entreprise de donner son approbation ou pas, en fonction de ses besoins et de ses objectifs d'évolution.

Figure 41 : La formation d'autres participants



Source : Figure réalisée par nous

Dans notre cas, étant donné que tous les demandeurs de la formation PGS sont tous des cadres, cette formation reste idéale pour répondre à leur besoin qu'il soit personnel ou organisationnel.

60% d'entre eux sont d'accord pour que leur entreprise continue à envoyer les salariés à l'université pour recevoir cette formation en particulier. Et 20 % conseillent leur entreprise d'arrêter ce type de formation. Ce pourcentage justifie le 30% d'insatisfaction qui précède, et ils remettent cet avis à plusieurs éléments qui mettent en cause la crédibilité et la qualité de l'organisme formateur.

3. L'implication des participants

Cette question a pour but, de laisser une petite marge d'expression à la population formée, en particulier celle qui est insatisfaite et qui veut que l'entreprise arrête d'orienter ses salariés vers cette formation, pour donner son point de vue concernant ce qu'il faut faire pour améliorer la formation PGS.

Tous les participants se sont mis d'accord sur les points suivants :

- ✓ recenser les besoins réels de l'entreprise et les traduire par la suite en objectifs,
- ✓ communiquer avec l'organisme formateur lorsqu'il s'agit du programme de formation qui doit être transmis bien avant le lancement de la formation,
- ✓ s'assurer de la bonne qualité des objectifs pédagogiques,
- ✓ impliquer plus les participants tout au long de l'action formation et garantir un suivi régulier de tous les acteurs concernés par l'action formation,
- ✓ diversifier les spécialités de la formation du PGS pour que chaque demandeur de cette formation trouve son champ d'intérêts,
- ✓ etc.

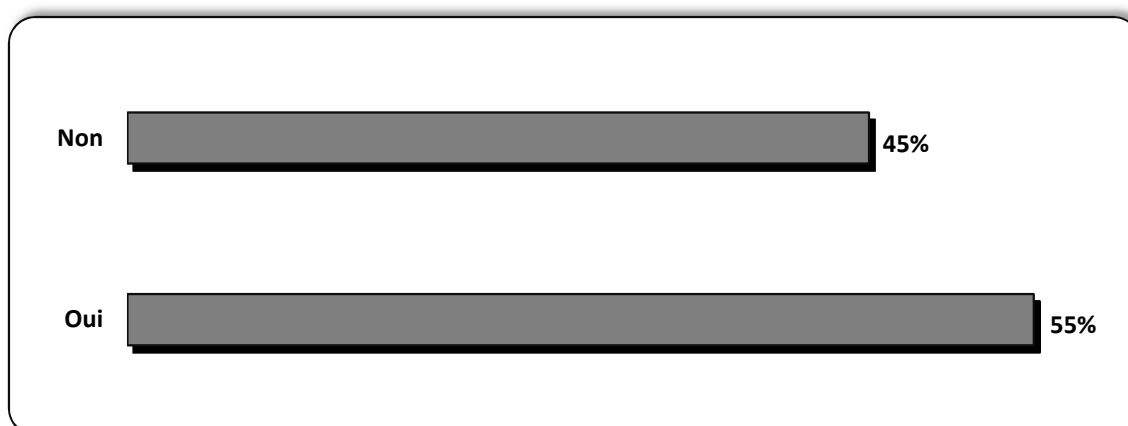
Si nous faisons une petite synthèse, nous remarquons que toutes les propositions tournent autour de l'organisme de formation qui est l'université, et du bon choix des participants à cette formation.

4. L'impact sur le comportement du participant

Cette question nous permettra de mesurer le degré de mise en œuvre des acquis de la formation. Ce qui va inciter les supérieurs hiérarchique à réaliser un suivi dans le temps.

Mais le transfert des acquis ou des renseignements tirés par cette formation, n'est possible que si des objectifs opérationnels ont été définis en amont, en impliquant les acteurs concernés. Ce sont ces objectifs qui nous disent ce que nous voulons avoir sur le terrain après la formation.

Figure 42 : L'impact sur le comportement du participant



Source : Figure réalisée par nous

55% affirment qu'ils ont pu traduire les capacités et les connaissances acquises en formation, en comportements professionnels dans des situations réelles de travail, et que la vérification des compétences s'effectue sur le poste de travail.

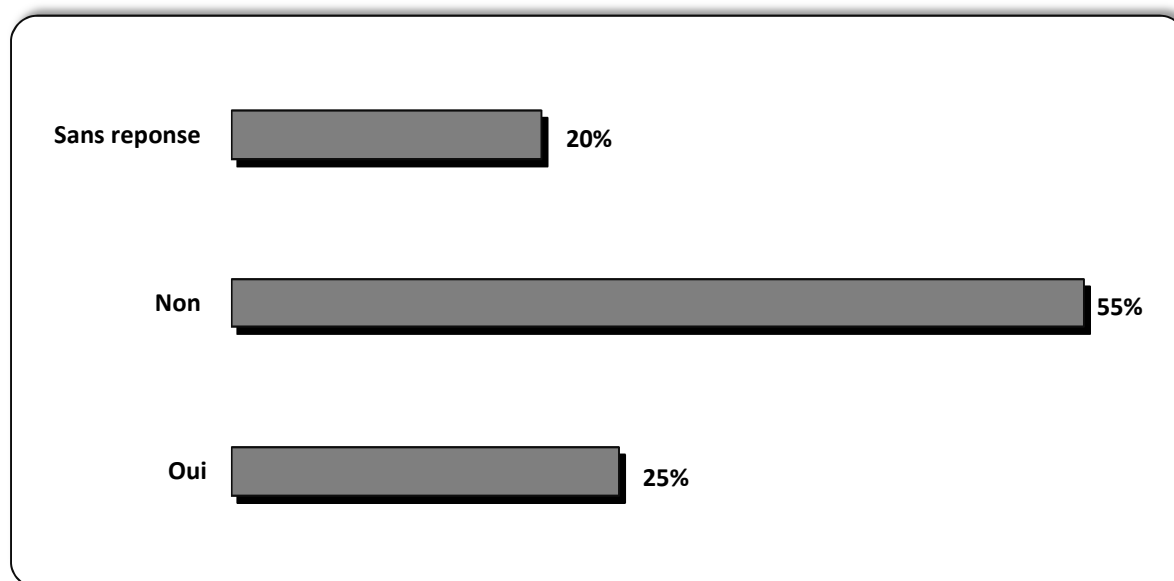
Et 45% disent le contraire. Le transfert n'est pas fait et cela est dû principalement au fait que les acquis de la formation ont, peu ou pas du tout, de liens avec la réalité du terrain et que les responsables hiérarchiques des participants ne mettent pas en place les conditions nécessaires pour faciliter le transfert, quand ils ne s'y opposent pas de manière déclarée. À cela nous pouvons ajouter que les participants n'ont pas le bon profil pour mettre en œuvre les acquis.

5. La formulation des acquis

De nombreux moyens existent pour formaliser les résultats d'une formation. Nous entendons par le verbe formaliser, mettre en forme ou donner une forme aux résultats acquis, pour qu'ils soient accessibles à ceux qui en auront besoin et compréhensibles, voir même facile à partager. Seulement pour 25% ce travail de formalisation a été demandé. Et les participants y ont répondu, soit par la préparation et la présentation d'un mémoire, soit par l'établissement d'un rapport de stage.

Quoi que tous les participants font partie de la même entreprise, mais les pratiques ne sont pas les mêmes, elles diffèrent d'un complexe à l'autre, puisque plus de la moitié des participants (55%) disent qu'aucune demande de formalisation de leurs acquis n'a été faite par leurs supérieurs hiérarchiques !

Figure 43 : La formulation des acquis



Source : Figure réalisée par nous

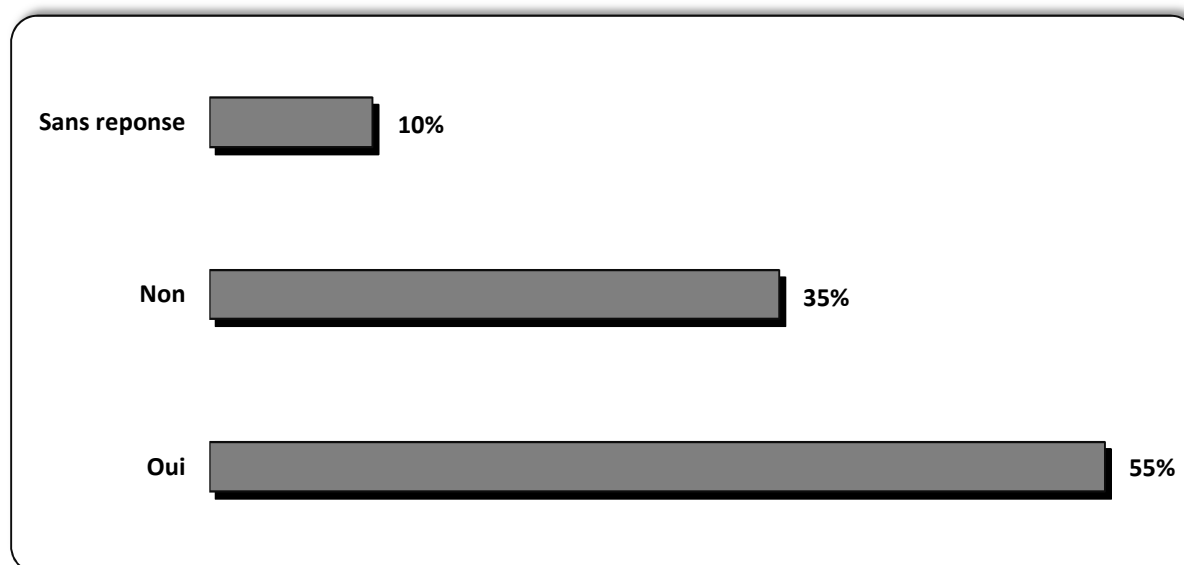
Il y a toujours un certain nombre de participants (20%), pour qui le problème de formalisation n'est pas important. Ils annoncent leur désintérêt à la question en ne donnant aucun avis ou aucune réponse.

6. Le partage des acquis

Cette question était posée en fin du questionnaire pour donner ou ouvrir le champ de réflexion à d'autres réflexions concernant la formation.

Pour 55% des participants le partage des acquis de la formation s'est fait, ce partage qui ne veut pas forcément dire transfert. Là nous parlons de partage des acquis avec d'autres membres de l'entreprise pour conserver ou préserver le plus longtemps possible les résultats de cette formation et en tirer au maximum profit, en cas de départ par exemple de celui qui a suivi la formation, pour l'une des raisons que nous connaissons (départ volontaire, décès, retraite, etc.).

Figure 44 : Le partage des acquis



Source : Figure réalisée par nous

Mais ce partage s'est fait informellement, contrairement à ce qui est formel. Les outils utilisés sont les discussions (81%) entre collègues et la circulation des documents (73%) relatifs à la formation. Aucun canal de transmission ou de partage n'a été mis en place, pour mieux piloter cette action. Le manque de canaux de communication formelle, peut avoir des effets pervers sur la présentation des acquis.

Pour 35% pour qui le partage ne s'est pas fait, nous expliquons cette réponse par le manque de méthodologie tout d'abord, concernant la manière dont le partage doit se faire et avec qui il doit se faire et quand il doit se faire. L'absence du partage des acquis, quand il n'est pas imposé par l'entreprise, est due à la non-conformité des résultats de cette formation avec l'objectif que s'est fixée l'entreprise.

Le reste des participants (10%), n'ont donnés aucun avis, ce qui explique que le besoin pour cette formation était d'ordre personnel, et qu'ils n'y trouvent pas intérêt pour partager leurs acquis avec le reste de l'entreprise, et qu'ils ne sont pas motivés pour le faire.

Les questions posées dans cette section nous ont permis de savoir si cette formation est bénéfique, en apportant des solutions, des échanges de points de vue sur la situation de travail.

Conclusion

L'évaluation de la formation se développe même si elle reste complexe à réaliser. En Algérie, son développement n'est pas encouragé, peu de pratiques la concernant se déroulent pour évaluer les acquis à l'issue de formation.

Dans notre cas, nous avons essayé de réaliser l'évaluation de la formation PGS à plusieurs niveaux. Suivant une chronologie nous avons mesuré l'apprentissage ; ce que les participants ont appris en formation, le transfert d'apprentissage ou les comportements ; à savoir si les participants appliquent ce qu'ils ont appris en formation et enfin de compte la réaction des participants ; s'ils sont satisfait de la formation. Il est à savoir que nous avons délaissé volontairement l'évaluation des résultats, si l'entreprise obtient de meilleurs résultats en appliquant ce que les participants ont appris en formation. Notre évaluation a eu lieu après plusieurs d'année de la date de formation c'est une évaluation à froid. Cette dernière ne doit pas se limiter à une estimation de satisfaction et à des informations quantitatives, mais doit être complétée par une évaluation globale des effets de la formation sur les indicateurs de performance (valeur ajoutée, chiffre d'affaires, absentéisme, qualité, dysfonctionnement, etc.).

Une bonne conception et une bonne exploitation de l'évaluation de satisfaction, permet un retour d'information sur la qualité du processus formation et sur la qualité pédagogique de la formation PGS. Elle permet de prendre des décisions concernant la reconsidération du processus de sélection des participants, la communication autour de l'action formation, la conception de la formation, la fixation des objectifs, etc. Cette évaluation doit permettre, en fin de compte, de mieux discerner les éléments qui ont influencés l'atteinte des objectifs visés, afin de les repenser.

L'évaluation doit être alors utilisée comme un outil de mesure de pertinence qui nous conduit à porter des améliorations au processus de formation et non pas comme un simple suivi.

L'ensemble des participants est satisfait à l'issue de la formation PGS, il est temps pour elle d'encourager l'évaluation de la formation qui reste seule à lui permettre de revoir ses besoins en formation.

Conclusion générale

Depuis les décennies 1990 et 2000, l'attention des entreprises est focalisée sur la formation de la main d'œuvre. Plusieurs études relatives au marché du travail ont conclu que la formation constitue une condition essentielle pour les salariés, qui veulent éviter la dépréciation de leurs connaissances, maintenir leur efficacité et accroître leurs chances de mobilité. Elles mettent aussi l'accent sur la préoccupation grandissante que constitue la nécessité de compter sur une main d'œuvre de plus en plus qualifiée selon les besoins des organisations qui souhaitent évoluer.

Il n'est pas inutile, pour les entreprises Algériennes, de ne pas se poser de temps en temps, la question qui semble fondamentale : pourquoi est-il nécessaire d'évaluer l'efficacité des formations ? Les raisons justifient l'évaluation de la formation sont nombreuses, il suffit de savoir laquelle qui s'applique pour nous, dans notre cas il s'agit de maximiser les résultats de la formation et de certifier les connaissances acquises par les participants.

L'évaluation ne sera pertinente que si elle est utile. C'est pourquoi cette réflexion préalable sur le pourquoi de l'évaluation est importante car elle est la première partie pour convaincre les dirigeants et les opérationnels de la nécessité d'évaluer l'efficacité de la formation.

Mais le plus important en formation, ce ne sont pas les évaluations mais c'est ce que nous en fons, il faut orienter notre attention sur la question de l'utilisation des résultats issus de l'évaluation de la formation.

Il n'est pas étonnant que les responsables formation, dans les entreprises Algériennes, aient du mal à valoriser la fonction la fonction formation et à démontrer leur contribution à l'évaluation de la performance de l'entreprise. Et pourtant, ils ont entre leurs mains une mine d'or d'informations inexploitées.

Les résultats issues de l'évaluation doivent logiquement permettre d'améliorer l'efficacité de l'action de formation elle-même ; arrêter ce type de formation ou non-renouvellement, changer le prestataire, modifier ou renforcer le contenu de la formation, adapter les méthodes pédagogiques, identifier les problèmes qui bloquent le transfert ou la mise en œuvre des acquis, etc.

L'analyse des résultats pourra aussi être utile en vue d'améliorer en continu le processus de formation ; en identifiant des besoins réels de formation en développant des dispositifs d'accompagnement post-formation, en mettant en place un entretien près-formation entre le salarié formé et son supérieur hiérarchique pour présenter les objectifs de la formation et de préciser le besoin de formation et les attentes, en mettant en place aussi un entretien post-formation qui permet une interview entre le salarié formé et son supérieur hiérarchique pour déterminer ce qui a été appris et mettre en œuvre un plan d'actions favorisant le transfert.

L'utilisation des résultats issus des évaluations des formations, nous permettra ainsi, d'identifier les axes de progrès, envisager un plan d'actions ciblé, de crédibiliser le système d'évaluation des formations en montrant à l'ensemble des acteurs de la formation que les évaluations sont utiles et utilisées.

Dans notre cas nous avons essayé d'évaluer la formation PGS au service d'une entreprise Algérienne, pour mesurer l'efficacité de celle-ci. Nous avons utilisé le questionnaire comme outil pour collecter les informations relatives à cette évaluation.

En réalité, les niveaux de formation que nous avons évalué constituent les trois premiers niveaux du célèbre modèle de Donald Kirkpatrick, sauf que nous avons volontairement délaissé le quatrième niveau relatif à l'impact de la formation sur le résultat de l'entreprise.

Nous avons utilisé le modèle de Kirkpatrick qui est assurément le plus utilisé par les professionnels des RH et de la formation de par le monde et nous l'avons renforcé par la première catégorie du modèle STAR (Sélection, Training, Adéquation, Résultats) d'Alain Maignant (2006, p. 102-105) qui est la Sélection.

Le processus de sélection en amont de la formation nous a permis de déterminer si les objectifs de formation sont pertinents ? Si c'est vraiment ce dont ont besoin les participants pour être plus compétent ? Et si, les personnes sélectionnées ont les prés-requis nécessaires pour réussir la formation et qu'elles seront mises en situation à leur retour de formation ? Pour l'auteur à qui nous nous joignons, cela signifie qu'il faut une bonne maîtrise du processus d'analyse des besoins, en les liants à des résultats attendus en termes de compétences à acquérir, collectivement et individuellement (Maignant, 2006, p.103).

Pour notre cas nous avons posé, à l'aide du questionnaire (au chapitre III, rubrique I du questionnaire), des questions qui répondent à cette préoccupation, où les participants ont éprouvé un besoin individuel pour la formation PGS, et cela est traduit par leurs demandes pour y accéder. Mais est-ce que ce besoin a été traduit en objectif organisationnel ?

Il nous semble, qu'il existe quelques indications et des contre-indications quasi-universelles à respecter en amont de la formation si nous souhaitons maximiser l'efficacité de celle-ci. C'est pourquoi nous insistons sur les entreprises Algériennes pour intégrer l'évaluation en amont de la formation.

Le premier niveau de Kirkpatrick concerne l'évaluation des acquis (au chapitre III, rubrique IV du questionnaire), ou encore l'efficacité pédagogique : est ce que les objectifs pédagogiques ont été atteints ? En d'autres termes, les participants ont-ils acquis à la fin les compétences qui étaient visées par les objectifs de formation ?

Pour les responsables de formation, le fait de participer à la formation devait suffire à acquérir les compétences visées en se disant qu'un adulte est responsable pour tirer profit de son apprentissage. 70% des participants confirment notre première hypothèse, c'est-à-dire qu'ils ont acquis des connaissances qui répondent à leurs besoins.

Mais l'évaluation des acquis reste peu présente, pour ne pas dire absente, dans l'entreprise Sonatrach. D'une part, à cause d'un problème méthodologique car il n'est pas facile de savoir comment faire pour évaluer les acquis de la formation PGS qui vise la mise en place ou le renforcement de compétences. Ça ne sert à rien de demander aux participants d'accumuler une série d'informations sans réellement les utiliser dans une situation proche de la situation de travail, il faut donc mettre les participants dans des situations proches de la réalité.

Mais il n'est pas facile de mettre en œuvre de telles situations et cela prend du temps. De plus, l'organisation du travail dans l'entreprise en groupe risque de conduire à évaluer une compétence collective alors qu'elle doit être mise en œuvre individuellement sur le terrain. D'autre part, un problème psychologique où l'évaluation rappelle aux participants les évaluations scolaires.

Pour faire face à ces difficultés, un questionnaire de satisfaction doit être mis en place, il peut apporter une solution, mais il ne remplace pas une véritable évaluation de la maîtrise des compétences par les participants, mais il représente un indicateur précieux pour évaluer un certain degré d'efficacité pédagogique (acquis de formation).

Si nous nous considérons comme observateur externe qui tente d'évaluer les acquis de formation des participants, il nous est difficile, voir, impossible de dire si oui ou non une compétence est réellement maîtrisée. L'exercice de la compétence fait appel à un ensemble approprié de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être dans une situation adéquate avec la compétence et qui peut être imprévisible.

Mais ce type de questionnaire concernant l'évaluation des acquis est intéressant, mais il ne faut pas oublier qu'il présente quelques limites. Tout d'abord, les participants ne sont pas suffisamment préparés pour une autoévaluation et nous ne pouvons pas être certains que la maîtrise des compétences est réellement celle qu'ils déclarent. Ensuite, le questionnaire est proposé en fin de formation, il peut être difficile pour les participants d'estimer à ce moment quel était leur niveau de compétence avant la formation. Enfin, le questionnaire présenté en fin de formation, peut être influencé par la présence du formateur et les participants ne souhaitent pas remettre en question leur efficacité de manière directe. Le cas inverse peut se présenter, un formateur peut également avoir une influence sur les réponses.

L'outil, le questionnaire de satisfaction, nous informe sur l'efficacité pédagogique globale de l'action de formation. L'outil nous semble pouvoir répondre à cette attente, s'il répond aux conditions d'utilisation et que les participants sachent qu'en aucun cas leurs réponses ne pourront se retourner contre eux.

Le deuxième niveau concerne l'évaluation du transfert (au chapitre III, rubrique V du questionnaire), ce niveau d'évaluation ne peut se réaliser qu'après la formation, lorsque les participants sont revenus sur leur poste de travail. Cette évaluation est rarement pratiquée dans les entreprises Algériennes, quoi qu'elle ne pose pas trop de difficultés, puisqu'il suffit d'observer les participants et de voir s'ils mettent ou non en pratique les acquis de la formation.

55% de nos participants à la formation PGS affirment notre deuxième hypothèse qui porte sur le transfert des acquis. Ils affirment avoir mis en œuvre les acquis de la formation en pratique.

Nous pouvons ajouter que cette évaluation peut être facilitée et optimisée par la définition d'objectifs d'applications. Le principe est de décider à la fin de formation et avec le participant d'un certain nombre d'objectifs qu'il pourra mettre en œuvre dès son retour à son poste de travail. Ces objectifs doivent exprimer une action concrète, observable et délimitée dans le temps ; et par les participants, ce qui signifie que ceux-ci sont impliqués dans leur élaboration et en fin, ils doivent être directement liés à l'activité du participant. Il suffira, dès alors, de vérifier si ces objectifs ont été réalisés ou non pour se faire une bonne idée sur le transfert.

Nous constatons que cette évaluation est du ressort du responsable hiérarchique que du responsable formation.

45% des participants affirment ne pas avoir mis en pratique leurs acquis de formation en retournant à leur poste de travail.

Il est à noter que les obstacles au transfert ne sont pas exclusivement liés aux participants ou à l'action formation elle-même, mais peuvent avoir de nombreuses sources. Parmi ces sources, nous citons les plus importantes citées par nos participants ; l'action de formation n'est n'a pas eu lieu au bon moment, parce que les préoccupations managériales sont autres, etc. ; les responsables hiérarchiques des participants ne mettent pas en place les conditions nécessaire pour le transfert ou bien ils s'y opposent clairement ; les acquis de la formation ont peu de liens avec la réalité du terrain ; les méthodes pédagogiques ne sont pas orientées vers la modification des compétences au travail des participants ; les informations qu'ont reçus les participants ou les responsables hiérarchiques avant la formation ne leur ont pas permis d'avoir une idée précise des conséquences que vont entraîner les compétences acquises sur leur travail ; les participants ne sont pas ceux qu'il fallait (cela nous envoie au problème de sélection, chapitre III, section IV) ils n'ont pas le bon profil pour pouvoir modifier leurs comportements ; les participants ne peuvent pas mettre en œuvre leurs acquis rapidement (20% des participants) après la formation ; les participants n'ont aucun intérêt à mettre en œuvre les acquis, ça va entraîner un surcroît de travail, ils vont être mal vu par leurs collègues, il n'y a aucune mesure de valorisation ni financière ni institutionnelle, etc. ; les participants vont être affectés dans le futur à un autre poste ; etc.

Logiquement ces différentes raisons qui bloquent le transfert, sont connues par les participants lors de la formation, il est donc possible de les consulter à la fin de la formation pour avoir une certaine idée des possibilités de transfert et évaluer celui-ci.

Le participant doit donc se sentir soutenu par son environnement de travail, quelles actions son entreprise met-elle en œuvre pour cela ? Communique-t-il en amont avec son supérieur hiérarchique sur l'intérêt de la formation et les objectifs de celles-ci ? Le reçoit-il à son retour de formation pour faire le point et étudier les possibilités d'appliquer ce qui a été appris ?

Dans cette rubrique concernant l'évaluation du transfert des acquis, nous aurions peut-être dû poser d'autres questions pour mieux expliciter cette question de transfert en incluant quelques questions plus précises comme : Etes-vous satisfait des possibilités d'utilisation des acquis sur votre lieu de travail ? Quelle partie des acquis estimez-vous pouvoir mettre en œuvre sur votre lieu de travail ? Dans quel délai aurez-vous l'occasion de mettre les acquis en œuvre sur votre lieu de travail ? Etes-vous satisfait des compétences que vous-avez acquises ? Etes-vous optimiste quant aux possibilités de transfert des compétences acquises ?

De telles questions nous permettront de mieux cerner le problème de transfert et de connaître quel volet des acquis est transférable. Des réponses positives ne répondent pas certainement sur la réalité du transfert, mais des réponses négatives nous informent sur les obstacles à celui-ci.

Le troisième et le dernier niveau (au chapitre III, rubrique VI du questionnaire) concerne la satisfaction des participants où 70% de nos participants sont satisfaits à l'issue de la formation PGS. La mesure de la satisfaction nous permet d'obtenir des indications sur l'adéquation de la formation aux besoins des participants, sur la qualité de la prestation, sur les projections que font les participants d'un possible transfert en situation des acquis de formation.

Cette évaluation est indispensable pour maîtriser la qualité (externe dans notre cas).

Absente et souvent inutile dans l'entreprise Algérienne, celle-ci ne sert à rien si elle n'est pas exploitée statistiquement, suivie dans le temps et assortie d'actions correctrices correctement dirigées.

Pour conclure, nous rappelons que l'évaluation de satisfaction se situe à la fin de la formation. Elle permet de faire un bilan des acquisitions des personnes formées, donnant lieu à une certification attestant une qualification précise. Elle permet aussi aux participants d'exprimer leur opinion sur la formation PGS. Mais cette évaluation n'est pas suffisante, elle

doit être complétée par un diagnostic plus approfondi en utilisant un questionnaire complémentaire ou des entretiens de groupe avec les participants.

Si nous revenons à notre question principale qui est l'efficacité de la formation PGS, et si nous additionnons les différentes réponses concernant les différents niveaux d'évaluation nous constatons que les réponses, en général, sont trop proches de la moitié et c'est difficile pour nous de trancher, de confirmer ou d'infirmer notre question centrale.

Mais nous pouvons dire que dans l'ensemble, pour les participants, cette formation PGS est efficace, leurs objectifs ont été atteints. Mais sur le niveau de l'entreprise Sonatrach, celle-ci forme seulement pour former.

Beaucoup de travail attend l'entreprise Sonatrach pour améliorer son management de formation en mettant en place les pratiques nécessaires pour garantir l'efficacité des formations.

Selon nous, nous pouvons généraliser ces résultats sur l'ensemble des entreprises Algériennes, puisqu'elles évoluent dans le même contexte et adoptent les mêmes pratiques.

Mais une question nous vient à l'esprit : Pouvons-nous dire que la fonction formation au sein de l'entreprise Algérienne est en péril ?

Il est impératif de citer quelques lacunes de cette évaluation, la principale lacune concerne l'outil utilisé qui est le questionnaire. Nous avons tenté en utilisant le questionnaire de satisfaction, de rédiger des questions centrées sur le participant et non sur le formateur. Des questions concernant ce que pense le participant à propos de la satisfaction de ses besoins en tant que premier client de la formation. En particulier, la capacité de la formation à favoriser l'apprentissage.

Poser des questions à propos du formateur était, malheureusement, une faute à ne pas reproduire. Questionner le participant à propos de la perception de la formation PGS le place en situation de jugement du formateur. Le participant est-il légitime pour évaluer la compétence de celui qui le forme ? Permettons-nous d'en douter ?

Mais il est parfaitement légitime de poser des questions pour évaluer le degré de réponse de la formation à ses besoins. De façon croissante, les formations sont conçues pour être centrée sur le participant. Il est donc logique que les évaluations soient conçues dans le même esprit.

Poser des questions dont les réponses mènent à l'action ; poser des questions sur des éléments sur lesquels nous ne pouvons pas intervenir pour améliorer l'efficacité de la formation fait perdre son temps au participant, à terme, cela pourrait couler l'intérêt même de l'évaluation.

En évitant ce qui est cité en dessus, nous pourrions alors mettre en place un questionnaire plus clair et aéré, plus rapide à compléter pour les participants et, surtout, plus pertinent en termes d'analyses possibles.

BIBLIOGRAPHIE

FORMAT PAPIER

OUVRAGE

- ❖ Argyris C., Schön D. A. Apprentissage organisationnel, paris, De Boeck Universite, 2002.
- ❖ Argyris, C., Schön, D. Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratiques, Bruxelles, De Boeck, 1996.
- ❖ Aubert, N., et AL. Management : aspects humains et organisationnels, 6^{ème} édition organisée, Paris, puf, fondamental, avril, 1999
- ❖ Barraud, J., F.kittel, M.-M. La fonction ressources humaines : métiers, compétences et formation, paris, Dunod, 2000.
- ❖ Bélanger, L. Gestion stratégique des ressources humaines, Québec, canada, Gaëtan Morin, 1998.
- ❖ Bergmann, A., Unamungu, B. Encadrement et comportement, 2^{ème} édition, paris, édition Eska, 1999.
- ❖ Bessis, E., Stake, E. L'effet bouster : le développement des hommes des équipes et des organisations, paris, dunod, 1992.
- ❖ Blondin, S., Bayad, F., Peretti, J.-M., Chavalier, A. GRH, 2^{ème} édition, paris, les éditions LINC, 2001.
- ❖ Boyer, L., Equilbey, N. Vade-mecum, G.R.H. Nouvelles pratiques, paris, édition EMS, 2003.
- ❖ Cadin, L., Guérin, F., Pigeyre, F. Gestion des Ressources humaines, Paris, Dunod, 1997.
- ❖ Cannac, Y., la Cegos, La bataille de la compétence, paris, édition hommes et techniques, 1985.

- ❖ Charrière, P.-S., Huault, I. Les grands auteurs en management, 2^{ème} édition EMS, paris, 2009.
- ❖ Citeau, J.-P. Gestion des ressources humaines : principes généraux et cas pratiques, 3^{ème} édition, paris, Dalloz, 2000.
- ❖ Code du travail, Alger, Berti édition, 2002.
- ❖ Collectif. Encyclopédie de la gestion et du management, paris, édition dalloz, sous la direction de duf, 1999.
- ❖ Côté, M., Hafsi, T. Le management aujourd'hui, Québec, Canada, Les presses de l'université Laval, Economica, 2000.
- ❖ Davel, E. Formation et apprentissage organisationnel, Presse de l'université du Quebec, 2011.
- ❖ Eray, P. Précis de développement des compétences : Concilier formation et organisation, paris, édition liaisons, 1999.
- ❖ Feuillette, I. Le nouveau formateur : Comment préparer, animer et évaluer une fonction de formation, 2^{ème} édition, paris, Dunod, 1999.
- ❖ Fombonne, J. Personnel et DRH. Paris, Vuibert, 2001.
- ❖ Gillet, B. Améliorer la formation professionnelle par l'étude du travail, paris, les éditions d'Organisation, 1973.
- ❖ Goffin, R., Opsomer, C. Economie, l'entreprise: son organisation et son environnement, paris, Foucher, 1983.
- ❖ Inohara, H. Ressources humaines dans les entreprises japonaises ; Management et développement, paris, Eyrolles, 1991.
- ❖ Le Boterf, G. Construire les compétences individuelles et collectives, paris, les éditions d'Organisation, 2000.

- ❖ Le Boterf, G. Construire les compétences individuelles et collectives, paris, les éditions d'Organisation, 2000.
- ❖ Le Boterf, G. L'ingénierie des compétences, 2^{ème} édition, paris, les éditions d'Organisation, 2000.
- ❖ Le Gallje, M. La gestion des ressources humaines, 6^{ème} édition, puf (presse universitaire de France), 1992, paris.
- ❖ Lorino, Ph. Méthodes et pratiques de la performance, 3^{ème} édition, Paris, les éditions d'organisation, 2003.
- ❖ Louart, P. Gestion des ressources humaines, 2^{ème} édition, paris, les éditions eyrolles, 1993.
- ❖ March, J.C., Simon, H. Les organisations, Paris, Dunod, 1974.
- ❖ martory, B. Contrôle de gestion sociale, 3^{ème} édition, paris, librairie vuibert, juillet, 2001.
- ❖ martory, M., Croziet, D. GRH, paris, éditions Natahan, 1988.
- ❖ Meignant, A. Manager la formation, 5^{ème} édition, paris, éditions liaisons, 2001.
- ❖ Meignant, A. R.H : Déployer la stratégie, paris, Éditions Liaisons, 2001.
- ❖ Peretti, J.-M. Ressources humaines, paris, Vuibert, 1990.
- ❖ Peretti, J.-M. Tous : DRH, paris, les éditions d'Organisation, 1999.
- ❖ Peretti, G.-M. Ressources humaines, paris, Vuibert, 1990.
- ❖ Peretti, J.-M. Gestion des ressources humaines, 9^{ème} édition, paris, librairie vinbert, 2000.
- ❖ Pigeyre, F. Gestion des ressources humaines, paris, Donod, 1997.
- ❖ Prax, J.-P. Le guide du knowledge management : concepts et pratiques du management de la connaissance, préface de sérieyx, H., Paris, Dunod, 2002.
- ❖ Romelaer, P., Colin, A. gestion des ressources humaines, Paris, Armand Colin, 1993.
- ❖ Soyer, J. Fonction formation, 2^{ème} édition, paris, les éditions d'Organisation, 2002.

- ❖ Stewart, T.-A. *Intellectual Capital: the New Wealth of Organisations*, New York, Doubleday, 1997.
- ❖ Takeuchi, H., Nonaka, I. *La connaissance créatrice : La dynamique de l'entreprise apprenante*, Bruxelles, De Boeck Université, 1997.
- ❖ Weiss, D. *Les ressources humaines, troisième tirage*, paris, les éditions d'Organisation, 2001.
- ❖ Zarifian, Ph. *Objectif compétence : pour une nouvelle logique*, paris, Liaisons, 2001.

ARTICLE DE PERIODIQUE

- ❖ Bessieux, O.C., Walliser, E. « Le capital immatériel : Etat des lieux et perspectives », *Revue française de gestion*, No. 207 (aout., 2010), p. 86.
- ❖ Boisot, M., Mack, M. « Stratégie technologique et destruction créatrice », *Revue française de gestion*, No. 103 (mars-avril-mai., 1995).
- ❖ Cohendet, P., Lerena, P. « La conception de la firme comme processeur de connaissances », *Revue d'économie industrielle*, Vol. 88, (2ème trimestre., 1999), p. 217.
- ❖ Divry, c., Debuissou, S., Torre, A. « Compétences et formes d'apprentissage : pour une approche dynamique de l'innovation », *Revue française de gestion*, No. 79 (mars-avril-mai., 1998), p. 115-127.
- ❖ Dominique, C. « De l'extraction des connaissances au knowledge management », *Revue française de gestion*, No. 146, 2003, p. 62.
- ❖ Dossier : « Crises : la gestion responsable », *Revue française de gestion*, No.108 (mars., 1996).
- ❖ Dossier : « De nouveaux modes de gestion dans les pays de l'Est », *Revue française de gestion*, No. 79 (juin- juillet-août., 1990).

- ❖ Dossier : Enseignement de la gestion : stratégie pour les années 90, Revue française de gestion, No. 78 (1990).
- ❖ Dossier : L'enjeu pour la formation à la gestion, Revue française de gestion, No. 73 (1993).
- ❖ Fillol C. « Apprentissage et systémique, une perspective intégrée », Revue française de gestion, No. 149 (février., 2004), p. 33-49.
- ❖ Grasser, B., Rose, J. « L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation », Formation Emploi, No. 71 (2000), p. 5.
- ❖ Koenig, G. « Apprentissage organisationnel : repérage des lieux », Revue française de gestion, No. 97 (janvier-février., 1994), p. 78.
- ❖ La revue algérienne du travail, No. 4 (janvier 1968).
- ❖ Weinstein, O., Azoulay, N. « Les compétences de la firme », Revue d'économie industrielle, No. 93, 2000, p. 125.

THESE, RAPPORT ET AUTRE

- ❖ Convention collective de sonatrach.
- ❖ Leroy, F. Processus d'apprentissage organisationnel et partage de compétences à l'occasion d'une fusion, Thèse de sciences de gestion, Groupe HEC, Jouy-en-Josas, 2000, p. 38-44

FORMAT ELECTRONIQUE

ARTICLE DE PERIODIQUE

- ❖ Argyris, C. « L'art de l'incompétence », Harvard-L'expansion [document électronique], (automne., 1988), p 28-42. <http://lexpansion.lexpress.fr/>

- ❖ Bontis, N., Dragonetti, N.-C., Jacobson, K. et Roos, G. « Les indicateurs de l'immatériel », l'Expansion Management Review [document électronique], (décembre., 1999), p. 37-46.
<http://lexansion.lexpress.fr/>
- ❖ Bouteille, D. « Le syndrome du crocodile et le défi de l'apprentissage continu », Gestion-Revue international de gestion [document électronique], Vol. 22, No. 3 (automne., 1997).
www.revuegestion.ca/
- ❖ Huber, G.-P. « Organizational learning : the contributing processes and the literatures », Organizational Science [document électronique], Vol. 2 (février., 1991), p. 88-115.
<http://pubsonline.informs.org/>
- ❖ Jacobsen, K., Roos, G. « Les indicateurs de l'immatériel », L'Expansion Management Review [document électronique], No. 95 (Décembre., 1999), pp.37-46. .
<http://lexansion.lexpress.fr/>
- ❖ March, J.C., Olsen, J.P. « The uncertainty of the past: organizational learning under ambiguity », European Journal of Political Research [document électronique], Vol.3 (1975), p. 141-171. <http://onlinelibrary.wiley.com/>
- ❖ Mitroff, I., Emshoff, J.-R. « On Strategic assumption-making : a dialectical approach to policy and palnning », Academy of Management Review [document électronique], Vol. 4, No. 1 (1979), p. 75-123. <http://aom.org/>
- ❖ Nahapiet, J., Ghoshal, S. « Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage », Academy of Management Review [document électronique], Vol. 23, No. 2, (Avril., 1998), p. 245. <http://aom.org/>
- ❖ Shrivastava, P. « A Typology of Organisational Learning Systems », Journal of Management Studies [document électronique], Vol. 20, No. 1 (1983), p. 7-28. www.jmis-web.org/

❖ Stenmark, D. « Leveraging Tacit Organisational Knowledge », Journal of Management Information Systems [document électronique], Vol. 17, No. 3, (2000), p. 11. www.jmis-web.org/

❖ Van Den Bosh, F. « Creation of Managerial Capabilities through Managerial Knowledge Integration: A Competence-Based Perspective », Knowledge management and organizational competence [document électronique], Oxford, edited by Sanchez, Ron., 1998, p. 161. <http://www.oxfordscholarship.com/>



THESE, RAPPORT ET AUTRE

❖ Du bien être des nations: Le role du capital humain et social [document électronique], Paris, les Editions de l'OCDE, 2001, p 18. www.oecd.org/

Annexe No. 1 : Extrait du Décret exécutif n° 98-254 du 24 Rabie Ethani 1419 correspondant au 17 août 1998 relatif à la formation doctorale, post-graduation spécialisée et à l'habilitation universitaire

Textes relatifs à LA POST-GRADUATION SPECIALISEE

Art. 89.- La post-graduation spécialisée est organisée par les établissements habilités à cet effet, à la demande et pour le compte d'organismes employeurs, en fonction de leurs objectifs en matière de formation de spécialistes et dans le cadre d'une convention entre l'établissement concerné de formation ou de recherche et le ou les organismes demandeurs.

Elle peut également être organisée par l'institution habilitée de formation ou de recherche pour répondre à ses besoins propres en matière de perfectionnement et de spécialisation de ses ressources humaines.

Les modalités d'habilitation des établissements concernés sont arrêtées par le ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Art. 90.- La convention prévue à l'article 89 ci-dessus doit comporter des clauses relatives :

- à la spécialité ouverte et aux programmes de la formation envisagée;
- aux personnels participant à la mise en œuvre de ces programmes;
- au nombre de postes ouverts à la formation;
- aux charges financières et matérielles des parties contractantes.

Art. 91.- La post-graduation spécialisée se déroule en douze (12) mois et comporte :

- des enseignements théoriques adaptés à la spécialité;
- des travaux dirigés, des travaux pratiques et des séminaires méthodologiques;
- des stages en milieu professionnel.
- l'assiduité à tous les enseignements et stages prévus au cursus du cycle est obligatoire.

Art. 92.- Les enseignements théoriques, les travaux dirigés, les travaux pratiques et les séminaires méthodologiques sont dispensés à raison d'un volume horaire global variant entre 500 et 700 heures, en fonction du domaine, de la filière et de la spécialité.

Les enseignements théoriques, les travaux dirigés et les travaux pratiques sont sanctionnés par des examens.

Le stage en milieu professionnel est sanctionné par un mémoire de stage permettant d'apprécier les capacités d'analyse et de maîtrise des techniques acquises par le candidat.

Art. 93.- Il est institué, auprès de l'entité universitaire concernée ou de l'établissement d'enseignement, de formation supérieure ou de recherche habilité, un comité pédagogique de

post-graduation spécialisée qui regroupe l'ensemble des enseignants et des praticiens encadrant cette formation.

Ce comité est chargé notamment :

- de proposer au conseil scientifique ou pédagogique concerné le contenu des programmes et l'organisation de la formation;
- d'assurer le suivi des différents enseignements théorique et pratique de la spécialité;
- de proposer la nature et la durée des stages en milieu professionnel;
- de se prononcer sur les candidatures à retenir pour la formation.

Art. 94.- Les programmes de formation en post-graduation spécialisée ainsi que les modalités de contrôle et de sanction de cette formation sont soumis à l'approbation du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Art. 95.- L'accès à la post-graduation spécialisée est ouvert aux candidats titulaires d'un diplôme de graduation de longue durée ou d'un diplôme reconnu équivalent et justifiant d'une expérience professionnelle d'au moins trois (03) ans.

Art. 96.- Pour l'exécution des programmes de post-graduation spécialisée, peuvent contribuer, outre les enseignants titulaires de l'enseignement supérieur des praticiens dont les qualifications et les conditions d'emploi sont consignées dans la convention prévue aux articles 89 et 90 ci-dessus.

Art. 97.- Le comité pédagogique prévu à l'article 93 ci-dessus est constitué en jury, présidé par l'enseignant de grade le plus élevé dans la spécialité, pour apprécier les résultats des épreuves théoriques et pratiques.

Art. 98.- Après avoir subi avec succès l'ensemble des épreuves théoriques et pratiques, le candidat est autorisé par le jury à effectuer un stage en milieu professionnel, sous la conduite d'un directeur de mémoire habilité par le comité pédagogique prévu à l'article 93 ci-dessus.

Le candidat non admis peut, sur demande de l'organisme employeur et lorsque les conditions le permettent, être autorisé à refaire une fois, tout ou partie de sa formation.

Art. 99.- Le mémoire de stage est soutenu par le candidat devant un jury de trois (03) membres, dont le directeur de mémoire, désignés par le conseil scientifique ou pédagogique concerné parmi les enseignants et praticiens chargé de la formation.

Art. 100.- Le candidat obtient le diplôme de post-graduation spécialisée, par abréviation DPGS, lorsqu'il a soutenu avec succès son mémoire de stage.

Le diplôme de post graduation spécialisée est délivré par le ministre chargé de l'enseignement supérieur; il porte mention de la spécialité suivie.

Art. 101.- En cas d'insuffisance ou d'empêchement constaté par le jury, un délai supplémentaire, qui ne saurait excéder la durée du stage, peut être accordée par le conseil scientifique ou pédagogique sur rapport circonstancié du directeur de mémoire.

Art. 102.- Lorsque les programmes de la formation spécialisée concernée le permettent, les titulaires d'un diplôme de post-graduation spécialisée, titulaires d'un diplôme de graduation de longue durée ou d'un diplôme reconnu équivalent, peuvent postuler à la formation en vue de l'obtention du magister.

L'accès s'effectue par voie de concours, sauf pour les majors de promotions, à l'issue de leurs études de post-graduation spécialisée, qui peuvent en être dispensés.

La candidature au concours est soumise à l'approbation préalable du conseil scientifique de l'entité universitaire concernée ou du conseil scientifique ou pédagogique de l'établissement habilité à organiser des formations doctorales qui se prononce sur l'équivalence partielle ou totale de ladite formation spécialisée avec la phase des enseignements de base et spécialisés dans le cursus du magister.

Les modalités d'application du présent article seront précisées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Annexe No. 2 : Dossier d'habilitation de poste graduation

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

CONFERENCE REGIONALE DES UNIVERSITES DE L'OUEST

DOSSIER D'HABILITATION DE POST-GRADUATION (1)

MAGISTER **DPGS (2)**

AU TITRE DE L'ANNEE UNIVERSITAIRE - / -

ETABLISSEMENT UNIVERSITAIRE DE DOMICILIATION

DENOMINATION:

FACULTE:

INSTITUT:

DEPARTEMENT:

INTITULE DE LA POST-GRADUATION

INTITULE:

DISCIPLINE:

OPTION:

LANGUE D'ENSEIGNEMENT:

RESPONSABLE DE LA POST-GRADUATION

NOM ET PRENOM :

GRADE (3) :

N° Tél : N° Fax : E-mail :

(Joindre obligatoirement le CV du Responsable de la Formation Post-Graduée)

(1) : Dossier d'habilitation à présenter dans le cas d'une ouverture de Post-Graduation.

(2) : Cocher la case correspondante à la post-graduation demandée.

(3) : Professeur ou Maître de Conférences conformément aux textes en vigueur.

INFORMATIONS RELATIVES AUX CRITERES DE RECEVABILITE
(Circulaire n° 08 du 31 Octobre 2005)

INTITULE EXACT DE LA POST-GRADUATION:

NOMBRE DE POSTES DEMANDE:

POUR ENSEIGNANTS (permanents):

TOTAL :

POUR ETUDIANTS (major de promotion inclus) :

FILIERES DE GRADUATION(S) FONCTIONNELLE(S) DANS LA MEME DISCIPLINE
AU SEIN DE L'ETABLISSEMENT:

INTITULE:

NOMBRE D'ETUDIANTS INSCRITS EN DERNIERE ANNEE:

**ENSEIGNANTS PERMANENT DE L'ETABLISSEMENT DE RANG MAGISTRAL INTERVENANT
DANS LA FORMATION**

N°	NOM PRENOMS	GRADE	SPECILAITÉ

STRUCTURES DE RECHERCHES DE SOUTIEN À LA POSTGRADUATION

1 - EQUIPES ET /OU LABORATOIRES DE RECHERCHE:

INTITULE:

DATE D'AGREMENT:

DOMICILIATION:

2 - MOYENS MATERIELS DISPONIBLES:

EQUIPEMENTS SCIENTIFIQUES:

EQUIPEMENTS INFORMATIQUES:

DOCUMENTATION:

EXPOSE DES MOTIFS

INTITULES DES MATIERES RETENUES DANS LE CURSUS ET VOLUMES HORAIRES

PREMIER SEMESTRE Matières	V.H.	DEUXIEME SEMESTRE Matières	V.H.

Extraits du Décret Exécutif n° 98-254 du 17 août 1998 relatif à la formation doctorale ,à la post-graduation spécialisée et à l'habilitation universitaire :

Art 27 : Les études en vue de l'obtention du diplôme de magister durent deux années et sont formalisées par deux inscriptions annuelles consécutives auprès d'un établissement de formation habilité.

Art 28 : La formation en vue de l'obtention du diplôme de magister comporte :

- Des enseignements théoriques ;
- Des enseignements pratiques ou de laboratoire dans les disciplines ou ces enseignements sont nécessaires ;
- L'enseignement d'une langue étrangère en vue de son utilisation dans le domaine de recherche concerné ;
- Des enseignements méthodologiques, de pédagogie ou de recherche ;
- Des conférences, des exposés, des ateliers et des séminaires ;
- La préparation d'un mémoire.
- L'assiduité à toutes les activités composant le cursus est obligatoire.

Art 30: Les enseignements de base sont dispensés en commun pour plusieurs options, organisés pendant un quadrimestre et correspondent à un volume horaire global variant entre 300 et 400 heures, en fonction du domaine, de la filière, de la spécialité et de l'option choisie. Les enseignements de base sont sanctionnés par des examens.

Art 31: Les enseignements spécialisés ou optionnels sont dispensés par option, organisés pendant un trimestre et correspondent à un volume horaire global variant entre 250 et 300 heures, en fonction du domaine, de la filière, de la spécialité et de l'option choisie. Les enseignements spécialisés sont sanctionnés par des examens.

Art 32: Pour les disciplines scientifiques et technologiques notamment, les enseignements pratiques et les travaux de laboratoire pourront être organisés en session bloquée de 3 à 4 semaines, une fois achevée la période des enseignements spécialisés ou optionnels. Les enseignements pratiques, les travaux de laboratoire et/ou les travaux de terrain sont obligatoires et font également l'objet de notation.

**Intitulés des chapitres de chacune des matières retenues dans le cursus
(Programme pour chaque matière citée dans le tableau précédant)**

Remplir les tableaux ci-dessous en fonction du nombre de matières et des intitulés des chapitres prévus en précisant le volume horaire détaillé:

Intitulé Matière 1	Intitulé Chapitres	VH
	1/	
	2/	
	3/	
	4/	
	5/	
	6/	
	7/	
	8/	
Volume horaire global		
Intitulé Matière 2	Intitulé Chapitres	VH
	1/	
	2/	
	3/	
	4/	
	5/	
	6/	
	7/	
	8/	
Volume horaire global		

Etc.

STRUCTURE ET GRADES DU CORPS D'ENSEIGNEMENT

NOMS ET PRENOMS	GRADES	NATIONALITES	ETABLISSEMENTS D'ORIGINE

NB : Il est demandé un CV détaillé des différents intervenants.

ENGAGEMENTS

NOMS ET PRENOMS	GRADE	M'engage à assurer des Enseignements dans le cadre de cette post-graduation (Émargement)

NB : En cas de défaillance de l'un des enseignants, le responsable de la post-graduation est tenu de faire assurer l'enseignement.

STRUCTURE ET GRADES DU CORPS D'ENCADREMENT

NOMS ET PRENOMS	GRADES (*)	NATIONALITES	ETABLISSEMENTS D'ORIGINE

(*) :

PR : Professeur ; MC : Maître de Conférences

CC. : Chargé de Cours titulaire d'un PHD, d'un Doctorat Unique ou du titre de Doctorat Es-Sciences, par délégation du Conseil Scientifique ou Pédagogique, une fois épuisées les possibilités offertes par la coopération inter-universitaire nationale (Note Ministérielle N° 78/93 du 13/09/1993).

Il est demandé un CV détaillé des différents intervenants dans l'encadrement de la post-graduation.

ENGAGEMENT

NOMS ET PRENOMS	GRADE	M'engage à assurer un encadrement dans le cadre de cette post-graduation (Émargement)

**INFORMATIONS DE BASE POUR L'ELABORATION DU BUDGET
RESERVE A LA POST-GRADUATION**

- Nombre de manifestations scientifiques (colloques, séminaires, journées d' études,...) programmées sur l'année universitaire 2008 / 2009
Coût en dinars algériens de ces manifestations : DA

- Nombre de stages pratiques en Algérie prévus dans le cadre de cette post-graduation :
Coût en dinars algériens des stages: DA

- Nombre de stages de perfectionnement à l' étranger prévus dans le cadre de cette post-graduation :
Coût en dinars algériens des stages : - allocations d' études : DA
- Titres des Transports : DA
- Montant Global : DA

- Budget prévu en dinars algériens pour l'appui documentaire : DA

- Budget prévu en dinars algériens pour l'appui logistique : DA

- Budget prévu en dinars algériens pour la couverture des frais d'impression de mémoires de post-graduation : DA

- Montant global en dinars algériens du budget demandé pour le fonctionnement de la post-graduation : DA

Partie réservée au Conseil Scientifique de l'Établissement

Le Conseil Scientifique du Département/Faculté de _____
lors de sa session du _____ a émis un avis **favorable / défavorable** (*) au dossier d'ouverture
de la post-graduation intitulée :

Fait à _____ Le _____

**Visa du Président du Conseil Scientifique
du Département/Faculté**

Visa du Doyen/Chef de Département

Visa du Chef d'Établissement

(*) : barrez la mention inutile.

Partie réservée à la Conférence Régionale des Universités du centre

La Commission d'habilitation de post-graduation en _____ lors de sa
session du.....a émis un avis **favorable / défavorable** (*) au dossier d'ouverture de
post-graduation intitulée :

Fait à _____ , Le _____

**Visa du Président de la Commission
D'Habilitation de Post-Graduation**

**Visa du Président de la Conférence
Régionale des Universités de l'ouest**

(*) : barrez la mention inutile.

Annexe No. 3 : Questionnaire de satisfaction destinée aux participants à la formation PGS à la faculté des Sciences Economiques des Sciences de Gestion et des Sciences Commerciales.

- La présente étude portant sur « La formation PGS : Bilan et perspectives, cas des impétrants de Sonatrach », s’inscrit dans le cadre de la préparation d’un mémoire de Magister en Management des Ressources Humaines.
- Le questionnaire est destiné au personnel actif au sein de Sonatrach et qui a bénéficié de cette formation dans différentes spécialités.
- Je compte beaucoup sur votre collaboration pour réussir cette étude.

NB :

- Veuillez cocher la case qui correspond à votre réponse.
- Certaines questions peuvent avoir plusieurs réponses.
- Répondez seulement aux questions qui vous concernent.

Complexe

Fonction

Catégorie Socioprofessionnelle

Niveau académique : Licence Ingénieur Autres (précisez)

Age pendant la formatio PGS : >50 50-40 40-30 <30

Expérience professionnelle au sein de la Sonatrach

Spécialité de la formation PGS

Année d’inscription

Avez-vous obtenu votre diplôme ? Oui Non

I. Utilité de la formation :

Qui a pris l'initiative de votre formation ?

- L'entreprise Vous-même

Aviez-vous réellement besoin de cette formation ?

- Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....

Aviez-vous des difficultés pour effectuer votre activité ?

- Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....

Quelles étaient les difficultés rencontrées ?

- Identiques
 Nouvelles
 Autres (précisez)

Votre demande pour cette formation avait-elle une relation avec ces difficultés ?

- Oui Non

Comment étiez-vous sélectionné par votre entreprise ?

- Un entretien (questionnaire)
 Etude du dossier
 Autres (précisez)

II. Objectifs de la formation :

Comment avez-vous pris connaissance des objectifs de cette formation ?

- Par le département RH
- Par déduction en suivant la formation
- Par l'organisme formateur
- Avant la formation en lisant une documentation ou une note
- Avant la formation lors d'une information hiérarchique
- Autres (précisez)

Etiez-vous d'accord avec ces objectifs ?

- Oui Non

Avez-vous consulté le contenu de la formation avant votre demande ?

- Oui Non

Le contenu de la formation avait-il influencé votre choix pour cette formation ?

- Oui Non

Qu'attendez-vous de cette formation ?

- Une bonne maîtrise de votre activité
- Devenir plus compétent
- Bénéficier d'un stage à l'étranger
- Autres (précisez)

III. perception de la formation :

Comment inscrivez-vous cette formation ?

- Comme un droit
- Comme un choix
- Comme un investissement
- Autres (précisez)

Comment qualifiez-vous cette formation ?

- Un moyen de développement de vos compétences
- Une possibilité de promotion
- Un outil d'adaptation à votre poste
- Autres (précisez)

Pour vous, avant le démarrage, comment se présentait cette formation ?

- Difficile
- Plutôt difficile
- Plutôt facile
- Facile
- Autres (précisez)

Quelle a été votre perception de l'organisme formateur (l'université), avant cette formation ?

- Bonne
- Inconvenable
- Aucune idée précise
- Autres (précisez)

Le choix de la spécialité s'est fait compte tenu :

- Du poste occupé
- De la formation de base
- Du contenu de la formation (l'offre)
- Autres (précisez)

IV. Les acquis des participants :

Les connaissances acquises par cette formation étaient ?

- Adaptées à vos attentes
- Inadaptées à vos attentes

- Adaptées au contenu du programme
- Inadaptées au contenu du programme
- Correspondent à votre activité
- Ne correspondent pas à votre activité
- Autres (précisez)

La qualité des apports était comment ?

- Bonne
- Assez bonne
- Plutôt insuffisante
- Insuffisante

Cette formation a-t-elle entraîné une amélioration pour votre activité ?

- Oui Non

Cette formation vous a-t-elle permis de développer vos connaissances pour faire face aux difficultés et aux changements rencontrés dans votre activité ?

- Beaucoup
- Peu
- Très peu
- Autres (précisez)

Des évaluations étaient faites pendant la formation ?

- Souvent
- Parfois
- Jamais

V. Le transfert des acquis :

Aviez-vous tiré de cette formation des résultats que vous avez mis en pratique ?

- Oui Non

Si oui, quels changements pouvons-nous observer dans vos façons de travailler ?

.....
.....
.....

Si non, pourquoi ?

.....
.....
.....

Pouvez-vous sans difficulté pratiquer ces résultats ?

- Tout à fait oui
 Plutôt oui
 Plutôt non
 Tout à fait non

Pourquoi ?

.....
.....
.....

Quand c'est fait la mise en pratique de ces résultats ?

- Dans l'immédiat (juste après votre retour au poste)
 Après une période (donnez une durée)
 Autres (précisez)

Que pouvez-vous dire sur le suivi assuré par votre hiérarchie pour vous aider dans la mise en pratique de ces résultats ?

.....
.....
.....

VI. Appréciation de la satisfaction des participants :

A l'issue de cette formation êtes-vous dans l'ensemble :

Satisfait

Insatisfait

Pourquoi ?

.....
.....
.....

A l'issue de cette formation, conseillez-vous à votre entreprise :

De continuer cette formation

D'arrêter cette formation

A l'issue de cette formation êtes-vous d'accord avec ses objectifs ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....

Avez-vous été promu suite à cette formation ?

Oui Non

Votre entreprise a-t-elle demandé de formaliser les résultats de cette formation ?

Oui Non

Si oui, comment ?

.....
.....
.....

Aviez-vous communiqué ces résultats aux collègues qui n'ont pas bénéficié de cette formation ?

Oui Non

Si oui, comment ?

Journée d'étude

Réunions

Discussions

Document

Autres (précisez)

Table des figures

N° FIGURE	TITRE	PAGE
Figure 1	Les compétences : Une durée de vie de plus en plus réduite	25
Figure 2	Des compétences plus ou moins fragiles	27
Figure 3	Le capital compétence d'une entreprise : un actif biodégradable	28
Figure 4	Des emplois de plus en plus complexes. Un travail de plus en plus abstrait	29
Figure 5	Des changements continuels inducteurs de nouvelles compétences	30
Figure 6	La combinaison de deux logiques	32
Figure 7	La formation : une activité indispensable mais non suffisante	35
Figure 8	La compétence : différents verbes utilisés pour la développer	36
Figure 9	La formation : une activité discontinuée dans le temps et dans l'espace	38
Figure 10	Les trois leviers du développement continu du capital-compétence	41
Figure 11	La valeur d'une entreprise	44
Figure 12	Évolution de l'effectif formé de 2005 à 2008	61
Figure 13	Classification des compétences au sein de la Sonatrach	68
Figure 14	L'obtention du diplôme	77
Figure 15	L'échantillon de l'enquête	81
Figure 16	La formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation Permanente	87
Figure 17	L'expérience de la population formée	88
Figure 18	L'âge de la population formée	91

Figure 19	L'initiative de la formation	96
Figure 20	La sélection des futurs formés	99
Figure 21	Analyser les besoins de formation	100
Figure 22	Le besoin de formation PGS	101
Figure 23	La prise de connaissance des objectifs de la formation PGS	104
Figure 24	L'accord avec les objectifs de la formation PGS	105
Figure 25	L'influence du contenu sur le choix de la formation	106
Figure 26	Les attentes des participants	107
Figure 27	La promotion des participants	108
Figure 28	La réflexion des participants sur la formation PGS	109
Figure 29	Qualification de la formation PGS par les participants	110
Figure 30	Les près jugés concernant la formation PGS	113
Figure 31	Le choix de la spécialité de la formation PGS	115
Figure 32	Les connaissances acquises par la formation	117
Figure 33	La qualité des apports	119
Figure 34	Adéquation entre les acquis et l'activité	120
Figure 35	La résolution des problèmes liés à l'activité	121
Figure 36	La progression du participant	123
Figure 37	La mise en pratique des acquis	124
Figure 38	Les obstacles au transfert des acquis	125

Figure 39	Le moment du transfert des acquis	127
Figure 40	La réaction des participants à l'issue de formation	128
Figure 41	La formation d'autres participants	130
Figure 42	L'impact sur le comportement du participant	131
Figure 43	La formulation des acquis	133
Figure 44	Le partage des acquis	134

Table des tableaux

N° TABLEAU	TITRE	PAGE
Tableau 1	La relation avec les principaux prestataires de formation	22
Tableau 2	Quatre modes de conversion du savoir	50
Tableau 3	L'effectif formé de 2005-2008	61
Tableau 4	Le processus d'appréciation des performances de la SONATRACH	66
Tableau 5	Historique de la formation Post-Graduation Spécialisée	74
Tableau 6	Répartition des participants par spécialité	77
Tableau 7	Cueillette de réponses dans le temps	84

PLAN DU TRAVAIL

INTRODUCTION GENERALE

CHAPITRE I : LA FORMATION, DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES10

INTRODUCTION.....11

SECTION I : QUELQUES DEFINITIONS DE LA FORMATION.....12

1. La formation comme système.....12

1.1. La fonction de pilotage.....12

1.2. La fonction de régulation.....12

1.3. La fonction de réalisation.....12

1.4. La fonction de contrôle.....12

2. la formation-investissement.....13

2.1. L'idée formation-investissement.....13

2.2. La définition formation-investissement.....14

2.3. Problèmes liés à la notion d'investissement.....15

2.4. Le retour sur investissement d'une action de formation.....17

2.5. Évaluation des actions de formation.....17

SECTION II : LA POLITIQUE DE FORMATION, L'ORGANISME DE FORMATION ET LE PLAN DE COMMUNICATION.....18

1. La politique de formation.....18

1.1. Définition19

1.2. Formaliser une politique de formation.....19

1.3. Le plan de formation.....19

1.3.1. Chiffrer le plan de formation.....20

1.3.2. Réaliser et suivre le plan de formation20

1.3.3.. Evaluer le plan de formation20

1.3.4. La période du plan de formation.....20

2. L'organisme de formation.....21

2.1. Les type d'organismes de formation.....21

2.2. Le choix d'un organisme de formation.....21

2.3. Contracter avec l'organisme de formation.....22

3. Le plan de communication.....	23
3.1. Les objectifs de communication.....	23
3.2. Le temps de communiquer.....	23
3.3. La forme de communication.....	23
SECTION III : LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES.....	24
1. Le cycle de vie d'une compétence.....	24
1.1. La phase de développement.....	24
1.2. La phase d'utilisation (retour de l'investissement initial).....	24
1.3. La phase de déclin.....	25
2. La loi de l'obsolescence.....	26
3. Les compétences spécialisées.....	29
4. Les non-compétences : décrochage organisationnel ou le syndrome du crocodile.....	31
4.1. Les coûts directs et indirects de la non-compétence.....	32
4.2.. Les stratégies de confrontation du crocodile.....	33
4.2.1. La résignation.....	33
4.2.2. La fuite en avant.....	33
4.2.3. Le contournement.....	34
5. La formation : une activité indispensable mais non suffisante.....	35
6. La formation : une activité discontinue.....	37
7. La formation : une activité à effets différés sur les situations de travail.....	38
8. Développer et maintenir une culture de l'apprentissage dans toute l'organisation.....	39
SECTION IV : APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL ET CONNAISSANCES.....	43
1. Le capital intellectuel et connaissances : essai de délimitation.....	44
1.1. Elément de définition.....	44
1.2. Les connaissances.....	46
1.2.1. Les connaissances explicites.....	47
1.2.2. Les connaissances tacites.....	47
2. Les modes de conversion de la connaissance.....	49
2.1. La socialisation : de tacite à tacite.....	50
2.2. L'externalisation : de tacite à explicite.....	51
2.3. La combinaison : d'explicite à explicite.....	51
2.4. L'intériorisation : d'explicite à tacite.....	51

3. Rôle de l'apprentissage organisationnel dans la formation des connaissances.....	52
3.1. L'apprentissage organisationnel : essai de délimitation.....	53
3.2. L'aspect collectif de l'apprentissage.....	54
3.3. Les voies de l'apprentissage.....	54
3.4. L'apprentissage organisationnel.....	55
3.4.1. L'apprentissage par expérience directe.....	55
3.4.2. L'apprentissage par expérience indirecte.....	55
3.4.3. L'apprentissage organisationnel : la modification des règles de fonctionnement.....	56
CONCLUSION.....	57
CHAPITRE II : L'EMPLOYEUR, LA FORMATION PGS ET LE PUBLIC CIBLE CONCERNE	58
INTRODUCTION.....	59
SECTION I : L'ENTREPRISE SONATRACH ET LA FORMATION.....	60
1. L'effort de formation au sein de la Sonatrach.....	60
2. La priorité de la formation du personnel.....	62
3. Les objectifs de la Sonatrach en matière de formation.....	63
4. Les outils de formation de Sonatrach.....	63
4.1. Le centre de perfectionnement de l'Entreprise (CPE).....	64
4.2 L'Algerian Petroleum Institute (IAP).....	64
4.3. L'institut de formation NAFTOGAZ.....	64
5. La politique de développement des compétences et formation.....	64
6. Système d'appréciation des performances : outil de repérage des besoins en formation.....	65
6.1. L'appréciation : un processus.....	65
6.2. Dictionnaire des compétences.....	67
6.2.1. L'efficacité personnelle.....	69
6.2.2. Compétences cognitives ou résolution de problèmes.....	69
6.2.3. Accomplissent et réalisation.....	69
6.2.4. L'influence.....	70
6.2.5. Les compétences managériales.....	70

SECTION II : LA PRESENTATION DE LA FORMATION PGS.....	71
1. L'organisation de la formation de post graduation spécialisée.....	71
2. L'offre et la demande de la formation PGS.....	72
3. Les conditions d'accès à la formation de post-graduation spécialisée.....	72
4. Le déroulement de la formation de post-graduation spécialisée.....	72
5. La délivrance du diplôme.....	72
6. Historique de la formation PGS.....	73
SECTION III : LA PRESENTATION DU QUESTIONNAIRE : OUTIL DE L'ENQUETE.....	78
1. Les phases d'élaboration du questionnaire.....	79
2. Les grands thèmes du questionnaire.....	79
3. Les questions posées.....	80
4. Le choix de l'échantillon.....	80
5. Le test du questionnaire.....	82
6. Le mode d'administration du questionnaire.....	83
7. La collecte des données.....	83
SECTION IV : LE PROFIL DE LA POPULATION FORMEE.....	85
1. Le rôle du participant.....	86
2. La formation initiale.....	86
3. L'expérience de la population formée.....	87
4. L'âge de la population formée.....	90
5. Les cadres d'entreprise.....	91
CONCLUSION.....	93
CHAPITRE III : EVALUATION DE L'EFFICACITE DE LA FORMATION PGS.....	94
INTRODUCTION.....	95
SECTION I : L'EVALUATION DE LA PERTINENCE DE LA FORMATION PGS.....	96
1. L'utilité de la formation.....	96
1.1. L'initiative de la formation.....	96
1.2. La sélection des candidats au sein de l'entreprise.....	98
1.3. La réalité du besoin besoins de formation.....	99
1.4. Les difficultés rencontrées dans la situation de travail.....	102

2. Les attentes et les objectifs de la formation PGS.....	103
2.1. La prise de connaissance et l'accord avec les objectifs.....	103
2.2. Le contenu de la formation et le choix pour cette formation PGS.....	105
2.3. Les attentes des participants.....	106
3. La perception de la formation.....	108
3.1. La réflexion des participants sur la formation PGS.....	109
3.2. Les prèr jugés concernant la formation PGS.....	112
3.3. Le choix de la spécialité PGS.....	114
SECTION II : L'EVALUATION DES ACQUIS OU L'EFFICACITE PEDAGOGIQUE.....	116
1. Les connaissances acquises par la formation PGS.....	117
2. La qualité des apports.....	118
3. L'adéquation entre les acquis et l'activité.....	120
4. La résolution des problèmes liés à l'activité.....	121
5. La progression du participant.....	122
SECTION III : L'EVALUATION DU TRANSFERT DES ACQUIS.....	124
1. La mise en pratique des acquis.....	124
2. Les obstacles au transfert des acquis.....	125
3. Le moment du transfert des acquis.....	126
4. Le suivi du transfert des acquis.....	127
SECTION IV : L'EVALUATION DE LA SATISFACTION.....	128
1. La réaction des participants.....	128
2. La formation d'autres participants en PGS.....	129
3. L'implication des participants.....	130
4. L'impact sur le comportement du participant.....	131
5. La formulation des acquis.....	132
6. Le partage des acquis.....	133
CONCLUSION.....	135
CONCLUSION GENERALE	
BIBLIOGRAPHIE	
ANNEXES	
TABLE DES FIGURES	
TABLE DES TABLEAUX	
TABLE DES MATIERESS	

Résumé

L'évaluation de l'efficacité des actions de formation est aujourd'hui une nécessité évidente. L'organisation ne peut se contenter de former pour former. Former coûte cher et prend du temps. Comme pour un investissement matériel, il est important de situer le retour d'investissement de la formation pour être sûr de le rentabiliser.

Dans la plupart des organisations, les opérations de l'évaluation des actions de formation sont relativement rares. Elles se limitent souvent à un questionnaire de satisfaction rempli rapidement à la fin de la formation. Ce questionnaire est parfois traité de manière intuitive et apporte souvent peu d'informations réellement intéressantes. L'évaluation de ces actions se limite alors à un simple coup d'œil rapide d'un responsable de formation ou du formateur sur les questionnaires, sans qu'il y ait la moindre décision qui en découle.

Et cela se justifie par la complexité d'évaluer l'efficacité d'une action de formation et par les outils opérationnels d'évaluation qui font défaut.

L'évaluation de l'efficacité des actions de formation peut se décliner en trois niveaux complémentaires et hiérarchisées.

MOTS CLES :

Apprentissage organisationnel; Capital intellectuel; Connaissances; Connaissance tacite; Connaissance explicite; Compétences; Conversion de la connaissances; Formation PGS; Transfert des acquis ; Questionnaire de satisfaction.