

Faculté des Sciences Economiques, Commerciales et des Sciences
de Gestion

Département des sciences de gestion

Polycopié

L'Ingénierie de Formation

Cours et exercices
Tirés de cas réels d'entreprises

Elaboré par Mustapha FERHAOUI

Enseignant chercheur (MCA)
Université d'Oran (2) Mohamed BENAHMED



أيت جويوش وهيبية



L'INGENIERIE DE FORMATION

par Dr FERHAOUI Mustapha,

document confidentiel

**Faculté des Sciences Economiques, Commerciales et des Sciences
de Gestion**

Département des sciences de gestion

Polycopié

L'Ingénierie de Formation

Cours et exercices
Tirés de cas réels d'entreprises

Elaboré par Mustapha FERHAOUI

Enseignant chercheur (MCA)
Université d'Oran (2) Mohamed BENAHMED

Table des matières

INTRODUCTION	5
I- L'objectif du cours	6
II- Programme de formation.....	6
1. Origines et définitions de l'ingénierie de formation	6
2. Le processus de l'ingénierie de formation	6
3. Quelques outils à maîtriser	6
4. Le métier de l'ingénieur de formation	6
Axe 1 : Origines et définitions de l'ingénierie de formation	7
Cours 1 : Origines de l'ingénierie de formation	7
Cours 2 : Définition de « l'ingénierie » et de « formation »	12
Cours 3 : Définition de l'ingénierie de formation (ou de la formation).....	13
Cours 4 : Pourquoi suivre une formation ?	14
Axe 2 : Le processus de l'ingénierie de formation	20
Cours 5 : le processus et/ou la démarche de l'ingénierie de la formation.....	20
Cours 6 : La première étape : l'analyse	22
Cours 7 : la deuxième étape : la conception	25
Cours 8 : la troisième étape : La réalisation	31
Cours 9 : la quatrième étape : l'évaluation	32
Axe 3 : Quelques outils à maîtriser.....	35
Cours 10 : Le projet de l'entreprise	35
Cours 11 : La GPEC.....	40
Cours 12 : Les entretiens (d'évaluation et professionnel)	44
Cours 13 : Le cahier des charges.....	48
Cours 14 : Le référentiel de compétences	50
Axe 4 : Le métier de responsable de formation et/ou de l'ingénieur de formation	55
Cours 15 : Qui est l'ingénieur de formation ?	55
III- Quelques exercices avec corrigé	57
1. L'Objectif de l'exercice : faire un DIAGNOSTIC et un ETAT DES LIEUX des effectifs en place, cas de la Sarl CONFECTIION DJURDJURA	57
CORRIGE de l'exercice 1 : Diagnostic et état des lieux des ressources humaines.....	60
2. L'Objectif de l'exercice 2 : L'utilité des pyramides des âges, Cas duGROUPE AL-HAMDANI.....	62

CORRIGÉ DE L'EXERCICE 2 : L'utilité des pyramides des âges	66
3. L'Objectif de l'exercice 3 : planification des ressources humaines (ou la GPEC), Cas de La société Maghreb Informatique (filiale du groupe AL-HAMDANI)	71
CORRIGÉ DE L'EXERCICE 3 : La planification des effectifs ou GPEC.....	72
4. L'Objectif de l'exercice 4 : Calculer l'état probable d'un effectif et interpréter les ECARTS, Cas de la <i>Sarl china food</i> , entreprise spécialisée en agroalimentaire.....	73
CORRIGE DE LEXERCICE 4 : La planification des ressources humaines	76
5. L'Objectif de l'exercice 5 : L'étude et l'analyse des CV pour une meilleure utilisation des tests de recrutement, Cas de la Sarl UNIVERSEL SERVICES (cabinet de conseil et d'ingénierie des affaires)	79
CORRIGÉ DE L'EXERCICE 5 : CV et tests de recrutement.....	89
6. L'Objectif de l'exercice 6 : Améliorer l'efficacité des entretiens d'évaluation, Cas de la Discussion autour des résultats d'enquête sur les entretiens d'évaluation.....	92
CORRIGÉ DE L'EXERCICE 6 : L'évaluation de personnel	96
7. L'Objectif de l'exercice 7 : Evaluation de l'effort de formation, Cas sur L'effort de formation dans une banque publique	98
CORRIGÉ DE L'EXERCICE 7 : Evaluation de l'effort de formation	101
8. L'Objectif de l'exercice 8 : Le plafond de carrière du modèle de FERENCE, STONES et WARREN, Cas de la Spa, les Corps Gras d'Oran (COGO) filiale de l'ENCG	103
CORRIGÉ DE L'EXERCICE 8 : Le plafond de carrière.....	110
BIBLIOGRAPHIE.....	113
Sur Compétence, Ingénierie de formation.....	113
Liste des références bibliographiques paru dans la revue « Le Travail Humain »	115
Sur l'ingénierie de formation et gestion des compétences	123

INTRODUCTION

Cet ouvrage constitue une synthèse des fondements théoriques, des activités et des techniques fondamentales de l'ingénierie de formation. Il s'appuie sur les documents les plus cités dans les revues scientifiques, les bibliographies des ouvrages et sur mon expérience autant qu'expert consultant de puis une vingtaine d'année dans le domaine de la mise à niveau des compétences.

La démarche décrite dans cet ouvrage vous permet de se doter d'un systeme operationnel d'ingenierie de la formation en entreprise.

Le programme de formation est répartie en 5 axes :

- Origines et définitions de l'ingénierie de formation
- Le processus de l'ingénierie de formation
- Quelques outils à maitriser
- Le métier de l'ingénieur de formation
- Exercice et étude de cas

Cet ouvrage offre une dizaine d'exercices et études de cas fondés sur des situations concrètes de GRH. Avec corrigés détaillés, pour s'entraîner à pratiquer l'ingénierie de formation. Il met le lecteur en situation d'appliquer les outils fondamentaux de l'ingénierie de formation appris dans le cours, puis de vérifier leur bonne application.

L'ensemble constitue un véritable outil de travail et d'entraînement pour l'étudiant qui prépare un examen en Ingénierie de Formation dans le cadre d'une formation de l'enseignement supérieur en gestion des ressources humaines.

I- L'objectif du cours

Se doter d'un système opérationnel d'ingénierie de la formation en entreprise. Il s'agit d'acquérir les connaissances conceptuelles et de développer les connaissances procédurales nécessaires à la mise en place d'une démarche d'ingénierie de la formation en milieu professionnel.

II- Programme de formation

Le programme des enseignements du module contient les axes suivants :

1. Origines et définitions de l'ingénierie de formation
2. Le processus de l'ingénierie de formation

Etapes	Sous-étapes
1 Analyser	1 Identification du besoin
2 Concevoir	2 Les Objectifs de formation
	3 Les Objectifs pédagogiques
	4 contenu
3 Réaliser	5 Modalité de formation
4 Evaluer	6 Modalité d'évaluation

3. Quelques outils à maîtriser
4. Le métier de l'ingénieur de formation

Axe 1 : Origines et définitions de l'ingénierie de formation

Cours 1 : Origines de l'ingénierie de formation

Les concepts présentés dans ce cours s'appuient sur les travaux de Guy Le BOTERF et sur le livre de Thierry Ardouin. Ce dernier, dans son ouvrage (L'ingénierie de formation pour l'entreprise, Ed : Dunod, 3e édition, paris, 2003, p. 10) précise que le terme ingénierie se trouve au confluent de deux origines :

- L'origine anglo-saxonne, engineering, utilisé dans la langue française à partir de la fin du siècle dernier et qui correspond à « l'art de l'ingénieur » : « Le mot anglais est dérivé de to engeneer, déverbal de engineer, ingénieur.
- L'origine française, « génie », terme plus ancien, qui prend ses racines dans le domaine militaire. Le génie apparaît au 16ème siècle quand la guerre de siège nécessite un corps d'ingénieur
- Auquel peut se rajouter le sens redécouvert par Vico (1708) à travers le latin « l'ingénium » (intelligence, talent, génie), « cette étrange faculté de l'esprit humain qui est de relier »

1. Histoire et évolution du concept d'ingénierie de la formation

le concept d'ingénierie est un concept « en voie de fabrication » et son évolution témoigne de sa capacité à s'adapter à des problématiques et à des contextes nouveaux. En effet, une exigence de qualité vient soulever tous les actes de production, de création, de transmission et d'échange. Il convient pour toute insertion professionnelle ou sociale de disposer, de rechercher les ressources d'une ingénierie de qualité.

La démarche d'ingénierie est finalisée par la recherche de l'efficacité. dans le domaine de la formation, cet « ensemble de démarches méthodologiques articulées » s'applique à « la conception de systèmes d'action, ou de dispositifs de formation pour atteindre efficacement l'objectif fixé »

La conception industrielle et procédurale de l'ingénierie est aujourd'hui largement reprise dans le domaine de l'éducation et de la formation, finalisée par une recherche de l'efficacité et la mise en oeuvre d'un ensemble de démarches méthodologiques articulées qui s'appliquent pour atteindre l'objectif fixé.

La notion d'ingénierie de la formation apparaît tardivement au cours des années 60-70. Trois facteurs y contribuent :

- les demandes de pays nouvellement indépendants,

Il s'agissait, peu de temps après leur indépendance, de concevoir et de mettre en place des systèmes de formation professionnelle dont les missions étaient de former dans un délai rapide des cadres moyens, des techniciens supérieurs, des ingénieurs. Ces dispositifs devaient être performants et efficaces : très fortement finalisés sur des objectifs professionnels.

C'est là que sont nés de nombreux concepts et outils d'ingénierie dont la plupart sont encore utilisés actuellement : plan détaillé, cahier des charges, progression de formation, objectif opératoire, scénario de séance, unité de formation, situation professionnelle réelle, situation professionnelle cible....

- l'entrée des ingénieurs dans le domaine de la formation.

L'influence de la réforme éducative fondée sur l'alternance de périodes, où le jeune travaille à l'école, avec d'autres périodes où il participe à la production. Pour la première fois sont mises clairement en évidence les liaisons réciproques entre système éducatif et société.

Le souci de la rigueur et de l'opérationnalité prend le pas sur les approches psychosociologiques très répandues dans les années 60. Le concept d'ingénierie de formation devait en découler naturellement.

- la législation sur la formation continue.

La mise en place d'une législation sur la formation continue constitue le troisième facteur influant. La contribution obligatoire des entreprises entraîne la nécessité de concevoir des dispositifs et des plans de formation au niveau des organisations.

Cette première approche de l'ingénierie de la formation est largement inspirée de celle à l'oeuvre dans les grands projets industriels.

L'influence des pratiques d'ingénierie dans le secteur du bâtiment et des travaux publics y est fréquente. C'est encore une ingénierie lourde et linéaire mais elle est finalisée sur la production d'un « ouvrage » sur mesure. Avec la même démarche d'ingénierie, il devenait possible de concevoir des dispositifs distincts (Institut, Ecoles, Centres de formation,...), adaptés à des contextes variés.

De plus en plus on s'est mis à concevoir des actions, des dispositifs, des systèmes de formation finalisés, avec au départ une étude précise de l'activité professionnelle correspondante. C'est-à-dire qu'il n'est pas question de concevoir une action de formation, un dispositif de formation, sans prendre en compte les activités professionnelles réelles, les étudier dans leur exercice et les imaginer en anticipation pour les produire dans les systèmes de formation. C'est ce qu'on appelle la formation intégrée au travail ou formation-action.

Dans ce cas là se trouvent en jeu trois types de compétences : compétences d'action, compétences de gestion de l'action et compétence de rhétorique de l'action (capacité à tenir un discours sur sa propre activité et de la communiquer à autrui).

Dés la fin des années 1980, une tendance s'est peu à peu dégagée dans les entreprises et les organisations : l'ingénierie de formation s'est progressivement transformée en ingénierie des compétences pour tendre vers une ingénierie de professionnalisation. On prend de vrais problèmes à résoudre et on en fait des occasions de formation, on travaille avec l'expérience des personnes, on fait de l'analyse des pratiques, de l'analyse des activités professionnelles.

2.L'ingénierie de la formation : un ensemble coordonné d'actions de conception.

Le Petit ROBERT définit l'ingénierie comme relevant de « *la conception, l'étude globale d'un projet industriel sous tous ses aspects techniques, économiques, financiers, sociaux, coordonnant les études particulières de plusieurs spécialistes* ».

Cette conception industrielle et procédurale est largement reprise dans le domaine de l'éducation et de la formation. L'ingénierie de la formation peut alors être définie comme : « *L'ensemble coordonné des activités de conception d'un dispositif de formation (dispositif de formation, centre de formation, plan de formation, centre de ressources éducatives, dispositif de formation à distance, réseaux de formateurs, réseau de ressources...) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité.* »

L'ingénierie de formation consiste donc à concevoir, construire, mettre en oeuvre et évaluer les actions, les dispositifs et les systèmes de formation ou de professionnalisation.

3. Les différentes catégories d'ingénierie de la formation

On distingue quatre catégories d'ingénierie de la formation :

- L'ingénierie concernant la conception d'un système tout entier ou d'une cible et visant à générer de futurs professionnels. (création des Instituts Universitaires de Technologies)
- L'ingénierie du dispositif de formation continue dans une entreprise ou dans une organisation
- L'ingénierie visant à réhabiliter une pratique de formation en proie à des dysfonctionnements, à une perte d'efficacité, à une crise de pertinence de ces missions
- L'ingénierie consistant à faire du milieu du travail un « milieu éducatif ». Tout changement, innovation technique, organisationnelle, sociale doit être pensé de façon à ce que les personnes concernées aient pu apporter leur contribution effective.

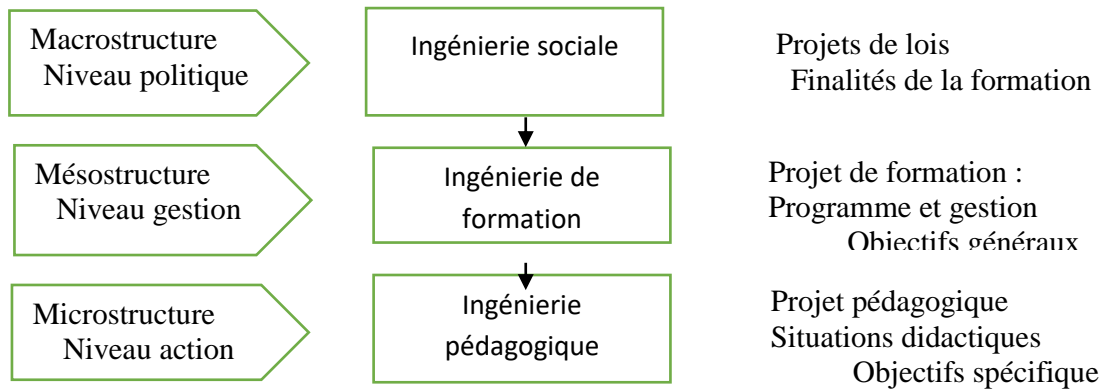
Ces caractéristiques permettent de distinguer :

- **L'ingénierie de « macro-dispositifs »** de formation (dispositif pour un secteur économique ou une branche professionnelle, Ecole de formation d'ingénieurs, établissement de formation, système national ou régional de formation...)
- **L'ingénierie des « micro-dispositifs »** de formation (un cycle de formation, une action locale de formation...).

Elles permettent également de faire la différence entre :

- **L'ingénierie des dispositifs de formation** qui aboutissent à des « cahiers des charges » permettant un ensemble cohérent de dispositifs et de moyens nécessaire à la formation (référentiels de métiers ou de compétences, textes législatifs ou réglementaires, équipement matériel et infrastructure, modalités de gestion, instances de direction...)
- **L'ingénierie pédagogique** qui est du ressort des prestataires de formation et définit les objectifs, les progressions pédagogiques et les modalités d'apprentissages.

En résumé, appréhender un système de formation dans sa complexité nous conduit à le structurer en trois grandes strates organisationnelles (macrostructure, mésostructure et microstructure) correspondant à trois niveaux de décision (politique, gestion et action).



Cours 2 : Définition de « l'ingénierie » et de « formation »

Comprendre la signification des variables que contient le titre de la matière

1. Qu'est-ce qu'on entend par « ingénierie »
 - 1.1. Ensemble des fonctions allant de la conception et des études à la responsabilité de la construction et au contrôle des équipements d'une installation technique ou industrielle
 - 1.2. l'ingénierie est l'étude globale d'un projet sous tous ses aspects (techniques, économiques, financières...)
2. Qu'est-ce qu'on entend par « la formation »
 - 2.1. La formation consiste à enseigner à un employé les connaissances et les compétences nécessaires à l'exécution de ses fonctions courantes.

Quand est-il de la formation professionnelle alors ?

- 2.2. La formation professionnelle est généralement adoptée pour des personnes exerçant déjà une activité professionnelle et souhaitent accroître leur compétences
- 2.3. La formation professionnelle est le processus d'apprentissage qui permet à un individu d'acquérir le savoir, le savoir-faire et le savoir être nécessaire à l'exercice d'un métier ou d'une activité.
- 2.4. Si la **formation** consiste, à donner de l'information et des connaissances, par le biais de la parole, de l'écrit ou d'autres méthodes de démonstration d'une manière qui instruit l'apprenant, **l'apprentissage** est le processus qui consiste à absorber cette information afin d'accroître les compétences et les capacités et de l'utiliser dans divers contextes. Quels que soient les objectifs, la qualité de l'apprentissage dépendra en grande partie de la qualité de la formation.
- 2.5. La formation professionnelle est un apprentissage nécessaire à l'exercice d'une activité professionnelle. L'objectif est de fournir au marché de travail des individus possédant un savoir-faire sans cesse mise à jour.

- 2.6. La formation est un ensemble de dispositifs proposés aux salariés afin de s'adapter aux changements structurels et aux modifications de l'organisation de travail qu'impliquent les évolutions technologiques et économiques et ainsi favoriser leur évolution professionnelle
- 2.7. Elle permet, ainsi, aux collaborateurs de participer activement à la gestion de leurs carrières et d'évoluer dans l'entreprise.
- 2.8. Elle concorde les compétences de personnel avec les besoins de l'entreprise
- 2.9. Elle permet d'avoir des salariés formés aux progrès technologiques, aux dernières normes en vigueur dans le secteur... rattraper le retard dû à l'avancée de la concurrence...etc.
- 2.10. Elle permet aux salariés une certaine employabilité

Cours 3 : Définition de l'ingénierie de formation (ou de la formation)

Après avoir défini les variables que contient le titre de la matière à savoir « Ingénierie » et « Formation », nous allons, dans ce troisième point expliquer ce qu'est « l'ingénierie de la formation », comment définir ce (nouveau) concept ?

Rappelons que l'ingénierie de la formation est nouvelle et qu'elle est apparue seulement à la fin des années 60-70. Elle ne cesse donc d'évoluer au gré des travaux de chercheurs des sciences de l'éducation. Par conséquent, les concepts présentés dans ce cours sont loin d'être exhaustifs et s'appuient sur les travaux de G Le BOTERF et sur le livre de T. ARDOUIN pour définir le concept, la démarche et les outils de l'ingénierie de la formation.

On peut définir l'ingénierie de formation :

- Comme un ensemble de démarches et de méthodes permettant **de concevoir des actions et des dispositifs de formation afin d'atteindre un objectif précis**. Elle vise le développement des compétences d'un apprenant dans le cadre d'un **projet de formation**.
- comme un ensemble de démarches méthodiques et cohérentes qui ont pour objectif de recenser l'ensemble des **besoins en formation**.

- comme un ensemble de démarches méthodiques et cohérentes qui sont mises en œuvre dans la **conception d'actions ou de dispositifs de formation** afin d'atteindre efficacement l'objectif visé

On utilise pour la suite de ce cours l'explication suivante :

« L'ingénierie de la formation est une démarche de conception d'action de formation qui permet de prendre en compte un maximum de variables pour répondre à une demande de formation »

Cours 4 : Pourquoi suivre une formation ?

Nous sommes aujourd'hui dans un monde qui ne cesse d'évoluer, que ce soit sur le plan technologique, organisationnel ou socio-économique. Le milieu professionnel n'est d'ailleurs pas épargné et doit s'adapter à l'impact croissant du digital ou encore à l'apparition de nouveaux métiers. Dans ce contexte, la formation professionnelle possède un réel potentiel de croissance pour les entreprises et ses salariés.

Avec un marché en évolution permanente, une entreprise doit pouvoir s'adapter et développer les compétences nécessaires afin de rester compétitive. Pour cela, elle doit pouvoir compter sur les capacités de ses salariés, notamment celle de pouvoir s'adapter aux évolutions de leurs métiers ainsi qu'aux nouveaux outils et méthodes de travail. Une bonne manière de conserver le potentiel de ses employés est de les former régulièrement. Plus que le simple développement de connaissances et de compétences, la formation est bénéfique sur nombres d'aspects, tant pour le salarié que l'entreprise.

Est-ce que votre diplôme suffit pour vous garantir un emploi à vie ? Nous savons aujourd'hui que non. Nous devons sans cesse nous renouveler, démontrer notre savoir-faire, notre savoir-être, notre flexibilité.

Pour rester efficient professionnellement, améliorer ses performances, évoluer dans sa carrière, se maintenir dans son poste, trouver un emploi, se reconvertir, répondre aux exigences de compétences spécifiques ou bien obtenir une promotion, il est nécessaire de se former tout au long de notre vie et de rester en veille sur le marché des métiers et des compétences.

La formation professionnelle est une réponse adaptée à ces nouveaux challenges.

Les raisons pour les salariés (appelés aussi collaborateurs)

Effectuer une mise à niveau de ses compétences

Suis-je à niveau dans mes activités professionnelles ? Est-ce que j'utilise tous les outils exigés dans mon poste de travail ? Suis-je au fait des dernières technologies ? Certaines compétences, numériques notamment, se sont imposées d'elles-mêmes dans chaque métier, chaque fonction, chaque entreprise. Elles permettent, une fois maîtrisées, un gain de productivité.

Nous nous adaptons tous, peu ou prou au changement, en apprenant par nous-même, sur le tas. Cependant, ne vaut-il pas mieux parfois prendre du recul, identifier ses besoins d'apprentissage, en parler avec ses pairs, sa hiérarchie ou le responsable RH, montrer son engagement dans son travail et envisager de « partir » en formation pour se maintenir dans son poste ?

La formation est le moyen de rester compétitif et d'affirmer la proactivité demandée par l'entreprise et plus largement par le marché du travail.

Pour un employé, la formation permet avant tout d'entretenir, d'approfondir et de développer les connaissances et compétences nécessaires à son métier. Globalement, elle lui

permet de garder son potentiel et de s'adapter aux évolutions dans son activité professionnelle, voire même d'évoluer dans sa filière ou de devenir plus polyvalent.

Évoluer au sein de son entreprise

La formation professionnelle est un moyen de gérer sa carrière professionnelle, d'évoluer vers de nouvelles fonctions ou responsabilités hiérarchiques, de revaloriser son salaire. Les nouvelles compétences acquises permettent de « booster » sa carrière.

Les profils « autodidactes » qui ont acquis leurs compétences professionnelles sur le terrain peuvent également valoriser leurs savoirs et compléter à tout moment leurs connaissances.

Se spécialiser

Les emplois évoluent de plus en plus vers de la technicité et des spécialités créant ainsi des profils rares sur le marché du travail.

Une des premières questions à se poser est donc la suivante : dans l'emploi que j'occupe ou que je souhaite occuper, quelles sont les compétences spécifiques requises que je ne possède pas encore ?

Regardez pour cela, les offres d'emploi sur les mêmes intitulés de poste que le vôtre et identifiez les compétences demandées par les recruteurs. Cela vous donnera une idée des spécialisations sur lesquelles vous former et à choisir selon votre expérience, votre expertise, vos valeurs, vos aspirations.

La spécialisation est un positionnement qui peut faire la différence dans l'entreprise et sur le marché du travail. Cela vous confèrera la liberté inestimable de pouvoir choisir votre emploi.

Se former pour développer son employabilité

La mention de suivi de formation professionnelle continue sur votre CV démontrera votre engagement dans l'amélioration de vos performances et de votre motivation.

Le choix de certains organismes de formation ayant une forte réputation dans des domaines spécifiques apportera également de la valeur à votre candidature.

Effectuer une reconversion professionnelle

La formation professionnelle est une opportunité pour changer radicalement de cap, d'emploi, de vie professionnelle, de vie tout simplement. Un projet de cette envergure doit donc être anticipé, mûrement réfléchi.

Effectuez dans un premier temps un bilan d'expériences professionnelles, de compétences et de personnalité. Analysez les offres d'emploi, les compétences exigées, les types d'entreprises recruteuses et les intitulés de poste. Etablissez des corrélations avec votre profil et vos souhaits (secteur d'activité, lieu d'exercice...).

Enfin, consultez les catalogues de formation des organismes et leurs offres de reconversion professionnelle et concentrez-vous sur les éléments suivants :

- Les métiers à la clé,
- La durée de formation,
- Le tarif,
- Les savoir-faires obtenus en fin de stage et, si c'est important pour vous, le titre, le diplôme ou la certification obtenu(e).

Une meilleure compréhension du milieu de travail

Selon le type de formation effectuée, cela peut aussi être un moyen de mieux comprendre les méthodes de travail adoptées ou le secteur d'activité de l'entreprise dans laquelle il travaille. D'un point de vue social, les formations peuvent également être une opportunité d'échanges entre les collaborateurs, amenant à mieux comprendre le fonctionnement de l'entreprise.

Une perception positive

Un autre aspect important de la formation réside dans la perception que l'employé a de lui-même et de son entreprise. En complétant son bagage de compétences, le salarié se sent plus confiant dans la réalisation de son travail et dans le poste qu'il occupe.

Un gain de performance

Tous ces apports ont finalement pour effet global d'améliorer la productivité de l'employé. Désormais formé, confiant et se sentant valorisé, son potentiel est ravivé, au profit de sa réussite et de celle de l'entreprise.

Pour les entreprises

Un gain plutôt qu'une contrainte

Souvent vu comme une contrainte, la formation offre pourtant de nombreux avantages. Le recrutement d'un nouvel employé, solution souvent privilégiée, serait en réalité plus cher en moyenne que le développement des compétences en interne. Une fois le recrutement effectué, il faut également prendre en compte le temps d'adaptation du nouveau salarié aux spécificités de l'entreprise. En permettant à un employé de se former, ce temps n'est plus nécessaire ! Dans certains cas, former en interne peut aussi être un moyen de contrer une pénurie de candidats.

Mais l'atout majeur reste le bénéfice en termes de compétences. Via la formation de ses collaborateurs, une entreprise bénéficie d'une meilleure expertise dans divers domaines. Elle dispose également d'une possibilité non négligeable de mobilité au sein de ses équipes. En bref, elle donne alors un avantage certain pour se positionner sur un marché toujours plus concurrentiel.

Un cadre de travail plus favorable

En contribuant à l'évolution professionnelle de ses employés, l'entreprise leur permet de se sentir soutenus et épaulés dans leur réussite. La formation devient alors une manière d'intégrer et de fidéliser les collaborateurs. Les employés, désormais confiants, impliqués et motivés, impulsent finalement un cadre dynamique au sein des équipes.

Une meilleure compétitivité

En disposant d'employés qualifiés, l'entreprise peut suivre le cours des évolutions de son secteur d'activité. Elle est désormais plus à même de répondre aux besoins et attentes du marché ainsi que de ses clients, et faire face à la concurrence. En d'autres termes, solliciter la formation de ses employés améliore la compétitivité de l'entreprise.

La formation en entreprise est finalement importante car elle est bénéfique, tant pour les employés que pour l'entreprise. Elle s'impose d'elle-même comme un réel atout et ce bien au-delà des obligations de l'entreprise en la matière. Avant de planifier les coûts, il faut donc d'abord penser aux nombreux avantages qu'elle propose.

Axe 2 : Le processus de l'ingénierie de formation

Cours 5 : le processus et/ou la démarche de l'ingénierie de la formation

« L'ingénierie de la formation est une démarche de conception d'action de formation qui permet de prendre en compte un maximum de variables pour répondre à une demande de formation »

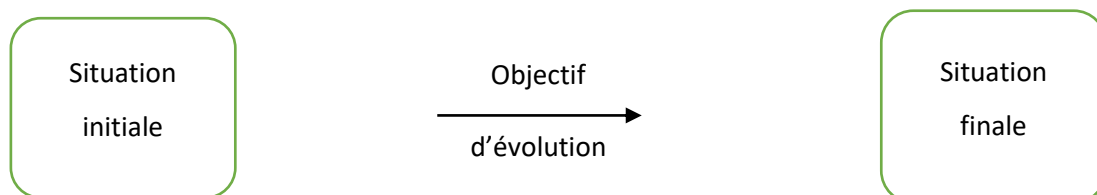
L'ingénierie de formation s'intéresse à la conception et à l'évaluation de l'action de formation pour répondre à une demande de formation.

Cette demande est issue d'un constat.

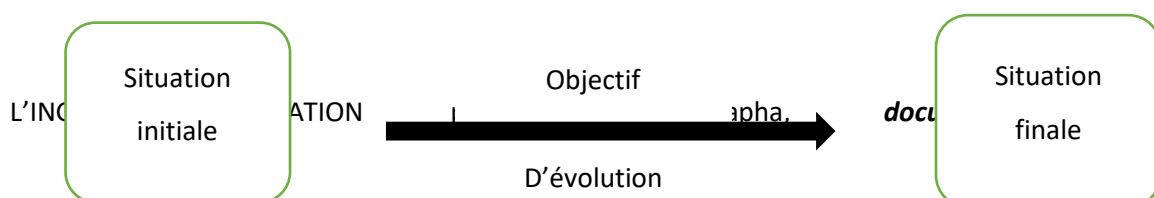
Ce constat est fait par exemple soit :

- par le responsable hiérarchique du salarié lors de l'exercice de ses fonctions où il observe une situation insatisfaisante.
- Soit par le salarié lui-même

De cette situation insatisfaisante qu'on appelle situation initiale, on cherche à évoluer vers une situation finale (satisfaisante)



Cet **objectif d'évolution** est sanctionné par une démarche minutieuse, appelé : la démarche ou le **processus de l'ingénierie de formation**, qu'on va présenter en 6 sous-étapes



Cours 6 : La première étape : l'analyse

Le responsable de formation doit coordonner et piloter 4 étapes principales dans la démarche d'ingénierie de formation, réparties sur 6 sous-étapes.

Etape 1	Contenu	Les acteurs	Les actions et les outils
ANALYSER Sous-étape1 Identification des besoins de formation	<p>Une première étape consiste à analyser les besoins de formation et leur contexte. Dans une démarche de Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences, les besoins de formations proviennent de l'écart entre un profil professionnel souhaité et les compétences évaluées au sein de l'entreprise. L'un des enjeux consiste à faire émerger une demande parfois sous-jacente, de la faire préciser et de la transformer en objectifs opérationnels. Ainsi, l'analyse des besoins de formation prend appuie sur des questionnements, des recueils d'informations, des confrontations d'opinions, des contrôles qui permettent de circonscrire le besoin et d'envisager des objectifs opérationnels.</p> <p>Ainsi, le responsable de formation peut à partir de son diagnostic des besoins établir un avant-projet de formation.</p>	La Direction générale Les ressources humaines Le responsable de la formation	<p>S'interroger sur la situation actuelle pour déterminer le déficit de compétences</p> <p>Recenser les difficultés</p> <p>Identifier la situation visée</p> <p>Pourquoi forme-t-on ?</p> <p>Qui est concerné ?</p> <p>Combien sont-ils ?</p> <p>Personnel qualifié ou pas ?</p> <p>Le projet d'entreprise</p> <p>Décisions stratégiques</p> <p>GPEC</p> <p>Politique et diagnostic de formation</p> <p>Veille économique et réglementaire</p> <p>Recensement des besoins de formation (entretiens, enquêtes, fiche de demande de formation...)</p> <p>Les évaluations des formations précédentes</p>

Commentaire 1 :**Le déficit de compétence**

La formation consiste à combler l'écart qui pourrait exister entre la situation compétentielle actuelle et celle souhaitée. Pour cela, la GPEC aide à mieux identifier les déficits de compétences à partir du répertoire des activités et des compétences à partir d'un diagnostic de ces écarts. Ces écarts quantitatifs et qualitatifs constituent les besoins en formation.

Quels sont les outils d'usage pour détecter ces déficits de compétences ?

1- Observation/communication : l'observation de l'employé en situation de travail suppose une distance managériale proche pour connaître et observer ce qui est fait et ce qui ne l'est pas et les causes de ces écarts. En plus, la discussion avec l'employé permet sans doute de mieux disposer d'informations en mesure d'aider à construire le 3 plan de formation individuel pour être transmis au responsable de la formation (ou DRH).

2- L'entretien individuel : cela est possible lors de l'évaluation des performances (si l'entreprise pratique ce mode d'appréciation) ou, à défaut, le manager organiser des entretiens périodiques avec ses employés afin de discuter avec eux des difficultés rencontrées dans le cadre de l'exercice de leur mission et en détecter les déficits de qualification et des compétences. L'implication de l'employé dans la définition de ses attentes en matière de formation est fortement recommandée.

3- Evaluation des performances individuelles : l'évaluation de la performance individuelle par le biais de l'entretien reste l'une des techniques les plus utilisées dans l'entreprise d'aujourd'hui.

Commentaire 2 :

Autre aspect important à relever du **tableau, Besoin de compétences et réponse « formation »**

Avant d'engager la réalisation de vos supports, il est nécessaire de se poser quelques questions qui vont vous permettre d'identifier les enjeux de votre projet de formation : **c'est la rédaction du cahier des charges.**

Pour vous aider dans cette tâche, nous allons d'abord lever une première confusion.

On dit souvent qu'élaborer un plan de formation, consiste à recueillir les « besoins de formation » de l'entité.

En fait, il n'y a pas de besoins de formation, mais des **besoins de compétence.**

La formation n'étant que la réponse choisie et construite pour satisfaire aux besoins d'acquisition de nouvelles compétences.

Cette nuance est essentielle, puisqu'elle va vous amener à initier votre projet par un travail précis d'identification du besoin de compétences de votre organisme.

Autrement dit, vous ne pourrez pas dissocier votre projet de formation, du projet plus global de l'organisme dans lequel il s'inscrit.

Votre intervention gagnera en légitimité et en crédibilité, puisqu'elle sera génératrice de réelles évolutions et participera de manière opérationnelle aux projets ainsi engagés.

Cours 7 : la deuxième étape : la conception

Etape 2	Contenu	Les acteurs	Les actions et les outils
<p>CONCEVOIR</p> <p>Sous-étape 2</p> <p>Les objectifs de la formation</p> <p>Sous-étape 3</p> <p>Les objectifs pédagogiques</p> <p>Sous-étape 4</p> <p>Le contenu de formation</p>	<p>Cette seconde étape doit conduire à la sélection des dispositifs appropriés et à la création des actions de formation les plus adaptées. Le responsable de formation va concevoir et formaliser le projet de formation avant sa mise en oeuvre. Cette phase établit la relation entre ce qui est souhaité et ce qui peut être réalisé. Pour parvenir à cette phase de l'ingénierie de formation, le responsable peut s'appuyer sur des outils précis notamment les référentiels des compétences et les cahiers des charges de projet.</p> <p>Il est tenu de décrire de façon générale les moyens qui vont être mis en oeuvre pour faire évoluer la situation initiale</p> <p>Identifier les objectifs de formation : pour décrire la ou les compétences à maîtriser à la fin de la formation</p> <p>Identifier les objectifs pédagogiques pour décrire ce que l'apprenant doit être capable de faire dans une situation professionnelle</p> <p>Préciser le contenu de formation en termes de notion, de technique et de définition que la formation pourra aborder</p>	<p>Le responsable de la formation</p> <p>Responsable financier et comptable</p> <p>Institutions</p>	<p>Référentiels de compétences</p> <p>Cahier des charges de projets – axes de formation</p> <p>Catalogues des organismes de formation</p> <p>Informations sur les institutions</p> <p>Plan de formation</p> <p>Budget prévisionnel formation</p> <p>Positionnement des salariés à former et entretien individuel</p> <p>Documentation sur les dispositifs de formation</p>

Commentaire 1 sur la conception de la formation :

Après définition des besoins de formation, la structure responsable de la formation classe les priorités en matière de formation en s'interrogeant en particulier :

- Quelles sont les formations prioritaires à programmer ?
- Quel est notre budget de formation ?
- Quel type de formation à privilégier (interne ou externe) selon les compétences à développer
- Quel est le calendrier approprié ?
- Qui sera le formateur ? Quel mode de formation à choisir ?

- Qui participera à la formation (les personnes à mettre en formation)

Ces actions de formation composeront le document qui sera diffusé à tous les employés pour les informer. Ce plan de formation doit être construit avec l'organisme ou la partie qui sera chargée de former le personnel concerné.

Ce plan comportera les points suivants :

- Description générale de la formation
- Objectifs
- Contenu
- Durée
- Nom du formateur interne ou externe
- Méthodes d'enseignement
- Personnel ciblé et nombre d'employés (avec des détails sur leur profil)
- Dans ce plan de formation une place importante est accordée à la qualité de l'animation pédagogique et les outils nécessaires à mettre en oeuvre.

Commentaire 2 sur la différence entre les objectifs de formation et les objectifs pédagogiques

Tout commence par une bonne définition des objectifs

Pour bien comprendre la notion d'objectif en formation, il est nécessaire d'en distinguer deux types :

Les objectifs de la formation qui vont décrire les changements et les compétences nouvelles qui seront mis en oeuvre à l'issue de la formation.

C'est pour cela qu'ils sont parfois nommés : les objectifs professionnels. Ils figureront dans la fiche programme du stage.

Les objectifs pédagogiques qui vont décrire les étapes de l'apprentissage pour atteindre les objectifs de la formation, tels que nous venons de les définir. C'est pour cela qu'ils sont parfois nommés : les objectifs intermédiaires. Ils apparaîtront sur votre fiche d'animation.

Il est à noter, qu'un objectif, quel qu'il soit, s'exprime toujours avec un verbe d'action.

- **Les objectifs de la formation**

Tels que nous venons de les définir, les objectifs de la formation constituent, en fait, le contrat entre vous et vos futurs participants.

Vous vous engagez à ce qu'à l'issue de la formation, vos participants aient acquis de nouvelles capacités ou aptitudes, comme par exemple :

- améliorer les ventes ;
- maîtriser une technique ;
- adopter un comportement de professionnel...

C'est pourquoi, il est désormais convenu, que les objectifs de la formation se libellent selon une formule désormais consacrée : « À l'issue de la formation, les stagiaires seront capables de... ».

En adoptant cette formule, on a la quasi-certitude d'exprimer correctement l'objectif de la formation. Le degré d'atteinte des objectifs ne pourra être évalué qu'après la formation.

C'est l'aptitude des stagiaires à mettre en application « in vivo », c'est-à-dire en situation réelle, qui permettra de mesurer leur degré d'acquisition et d'appropriation des contenus de la formation.

- **Les objectifs pédagogiques**

Définir les objectifs pédagogiques, c'est décrire quelles seront les acquisitions des participants au cours de la formation en termes de savoir, de savoir-faire et de savoir être.

Les objectifs pédagogiques permettent aux stagiaires de connaître ce que l'on attend d'eux tout au long de la formation.

C'est pourquoi, il est désormais convenu, que les objectifs pédagogiques se libellent selon une formule désormais consacrée : « Au cours de la formation, les stagiaires apprendront à... ».

En adoptant cette formule, on a la quasi-certitude d'exprimer correctement les objectifs pédagogiques de la formation. Le degré d'atteinte des objectifs pédagogiques sera mesuré tout au long de la formation.

Quand les objectifs pédagogiques sont définis avec suffisamment de précision, ils permettent de choisir les éléments de contrôle qui serviront à évaluer l'acquis des stagiaires. Et ce, d'autant plus facilement, que le libellé énoncera les performances acceptables à l'issue de la formation.

En ce sens, on pourrait dire, qu'avant même d'entamer la construction détaillée de votre progression pédagogique, vous aurez une idée suffisamment précise des outils d'évaluation que vous utiliserez durant votre parcours de formation.

Et ceci est nécessaire, car il arrive que les résultats d'une évaluation traduisent une lacune ou un échec, non pas parce que les stagiaires n'ont pas assimilé le contenu de la formation, mais parce que l'évaluation porte sur un autre apprentissage que celui de la séance de formation.

Voici deux exemples d'objectifs de formation, déclinés en objectifs pédagogiques.

Exemple1

Objet de la formation	Objectif de la formation	Objectifs Pédagogiques
La manutention manuelle	À l'issue de la formation, les stagiaires seront capables de : -- Porter les charges inhérentes à leur poste de travail, en toute sécurité.	Au cours de la formation, les stagiaires apprendront à : -- Connaître le squelette, les muscles, la notion d'effort musculaire et la notion de levier. -- Être vigilants sur les conséquences du « dos rond », du « bras fléchi » et des « jambes fléchies ». -- Pratiquer les gestes et les postures lors de la levée, du déplacement et de la pose d'une charge. -- Lever et transporter différents types de charges dans des conditions spécifiques. -- Organiser leur environnement de travail pour faciliter la manutention manuelle liée à leur activité.

Il s'agit, ici, d'un projet de formation lié à une pratique professionnelle sur le poste de travail. L'objectif de la formation est exprimé en termes de savoir-faire : « porter des charges en toute sécurité ».

On ne verra l'impact de la formation que lorsque les participants retourneront sur leur poste de travail et que l'on pourra vérifier qu'ils mettent en pratique les gestes et les postures qu'ils auront appris.

À plus long terme encore, on constatera les effets de la formation, à la baisse des taux de fréquence et des taux de gravité des accidents de travail, de leur unité de production.

Les objectifs pédagogiques sont exprimés en termes de savoir (connaître...), savoir-faire (pratiquer, lever...) et savoir être (être vigilant, organiser...).

On en mesurera l'appropriation au cours de la formation, selon différents modes liés à l'objectif pédagogique lui-même :

- Le savoir par des exercices de type contrôle de connaissances.
- Le savoir-faire par les exercices pratiques.
- Le savoir être par les comportements et l'implication lors des débriefings et exercices pratiques.

Exemple 2

Objet de la formation	Objectif de la formation	Objectifs Pédagogiques
Les entretiens annuels d'activité	À l'issue de la formation, les stagiaires seront capables de : -- Mener les entretiens annuels d'activité de leurs collaborateurs selon les procédures définies par leur organisme.	Au cours de la formation, les stagiaires apprendront à : -- Mesurer les enjeux des entretiens en déclinant le projet de leur organisme en projet d'unité de travail. -- Préparer leurs entretiens en utilisant les supports et les procédures définis par leur organisme. -- Mener des entretiens dans le cadre de simulations correspondant aux situations qu'ils auront exposées. -- Débriefier leurs entretiens selon une méthodologie proposée lors de la formation.

Il s'agit, ici, d'un projet de formation lié à la pratique professionnelle d'une fonction : celle d'encadrement. L'objectif de la formation est également exprimé en termes de savoir-faire : « mener des entretiens selon des procédures ».

On ne verra l'impact de la formation que lorsque les participants auront mené leurs entretiens avec leurs collaborateurs, et à la qualité des évolutions qu'ils auront générées dans la gestion de leur unité de travail.

À plus long terme encore, on constatera les effets de la formation au climat social de l'équipe, au turnover des effectifs, à la rapidité avec laquelle l'équipe aura su s'adapter aux nouveaux défis qui lui ont été lancés...

Les objectifs pédagogiques sont exprimés ici, essentiellement en termes de savoir-faire : mesurer, préparer, mener...

Il n'empêche que le savoir être est constamment sous-jacent et qu'il constituera, en fait, l'essentiel de l'évaluation à travers les comportements et l'implication lors des débriefings et exercices pratiques.

Dans ces deux exemples, on voit que dès le démarrage de la conception du projet, une perception suffisamment claire de la façon dont on pourra évaluer la formation permet de cadrer de manière précise à la fois les contenus, c'est-à-dire les limites de ce qui devra être traité et la pédagogie, c'est-à-dire l'ingénierie à mettre en oeuvre pour atteindre les objectifs fixés.

Cours 8 : la troisième étape : La réalisation

Etape 3	Contenu	Les acteurs	Les actions et les outils
<p>REALISER</p> <p>Sous-étape 5</p> <p>Modalités de formation</p>	<p>Le responsable de la formation doit pendant cette troisième étape assurer l'animation, et le pilotage du plan de formation.</p> <p>Cette fonction exige un investissement prépondérant auprès des acteurs et notamment des salariés en insertion.</p> <p>le responsable de formation doit assurer le suivi des actions et des dispositifs de formation.</p> <p>Il veille au suivi des stagiaires, et principalement aux tutorats entre l'entreprise et les salariés en formation.</p> <p>Il est attentif à l'enchaînement des étapes du projet.</p> <p>Le responsable de formation est le médiateur entre l'organisme de formation, les salariés en formation et l'entreprise.</p> <p>En lien avec le service comptabilité, il pilote le budget du plan de formation, et contrôle les dépenses de formation.</p>	<p>Stagiaires</p> <p>Responsable de la formation</p> <p>Formateur</p> <p>Tuteurs</p> <p>Responsable comptable</p> <p>Organismes de formation</p> <p>Acteurs institutionnels</p>	<p>Plan de formation</p> <p>Cahier des charges des actions de formation et procédure d'appel d'offre</p> <p>Réunion d'information des salariés en amont de la formation</p> <p>Programme et contenu de formation</p> <p>Convention de formation</p> <p>Budget formation, indicateurs et tableaux de bord</p> <p>Accord de formation entre le salarié et l'entreprise, contrat de formation et autorisation d'absence</p> <p>Fiche de présence</p> <p>Visites régulières du tuteur pendant la formation</p>

Cours 9 : la quatrième étape : l'évaluation

Etape 4	Contenu	Les acteurs	Les actions et les outils
EVALUER Sous-étape 6 Modalités d'évaluation	<p>Les évaluations des actions de formation, et plus largement du plan et de la politique de formation sont une étape nécessaire notamment pour la valorisation de l'accompagnement socioprofessionnel de l'entreprise d'insertion. L'évaluation est faite en direction des salariés, du groupe de stagiaires ou encore de l'organisation (service, entreprise). Elle peut être qualitative : « Le contenu de formation était-il adapté aux salariés ? », quantitative : « combien d'heures de formation ont été réalisées ? » financière : « Quel est le coût de cette formation pour l'entreprise ? »</p> <p>L'évaluation doit permettre la confrontation entre d'une part les objectifs escomptés et les résultats réellement obtenus. L'analyse des écarts doit conduire l'entreprise et le responsable de formation à étudier les progrès à poursuivre notamment en termes de formation. L'évaluation de la formation devient alors une source d'informations venant compléter l'étape de l'analyse. L'ingénierie de formation est donc une démarche itérative, l'évaluation enrichit l'analyse des besoins (première étape).</p>	Direction Générale Responsable de la formation Responsable comptable Stagiaires formateur	Evaluation de la formation par le formateur Fiche d'évaluation individuelle Bilan avec le groupe de stagiaires Evaluation du retour à l'emploi Synthèse des évaluations Budget de l'action de formation Indicateur

Toute action de formation doit être évaluée afin de voir si les objectifs qui lui ont été fixés sont atteints. A titre indicatif, on peut poser les questions suivantes :

- Quel est le degré d'appréciation de la formation ?
- Les participants ont-ils acquis de nouvelles connaissances ?
- Les participants appliquent-ils les connaissances dans leur travail ?
- Quel est l'impact de la formation sur les performances de l'entreprise ?

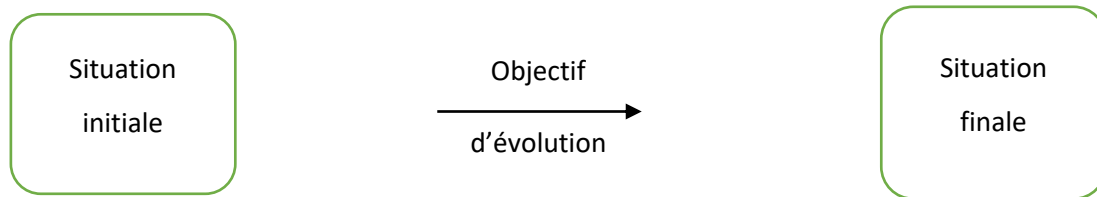
Résumé du processus de l'ingénierie de formation

« L'ingénierie de la formation est une démarche de conception d'action de formation qui permet de prendre en compte un maximum de variables pour répondre à une demande de formation »

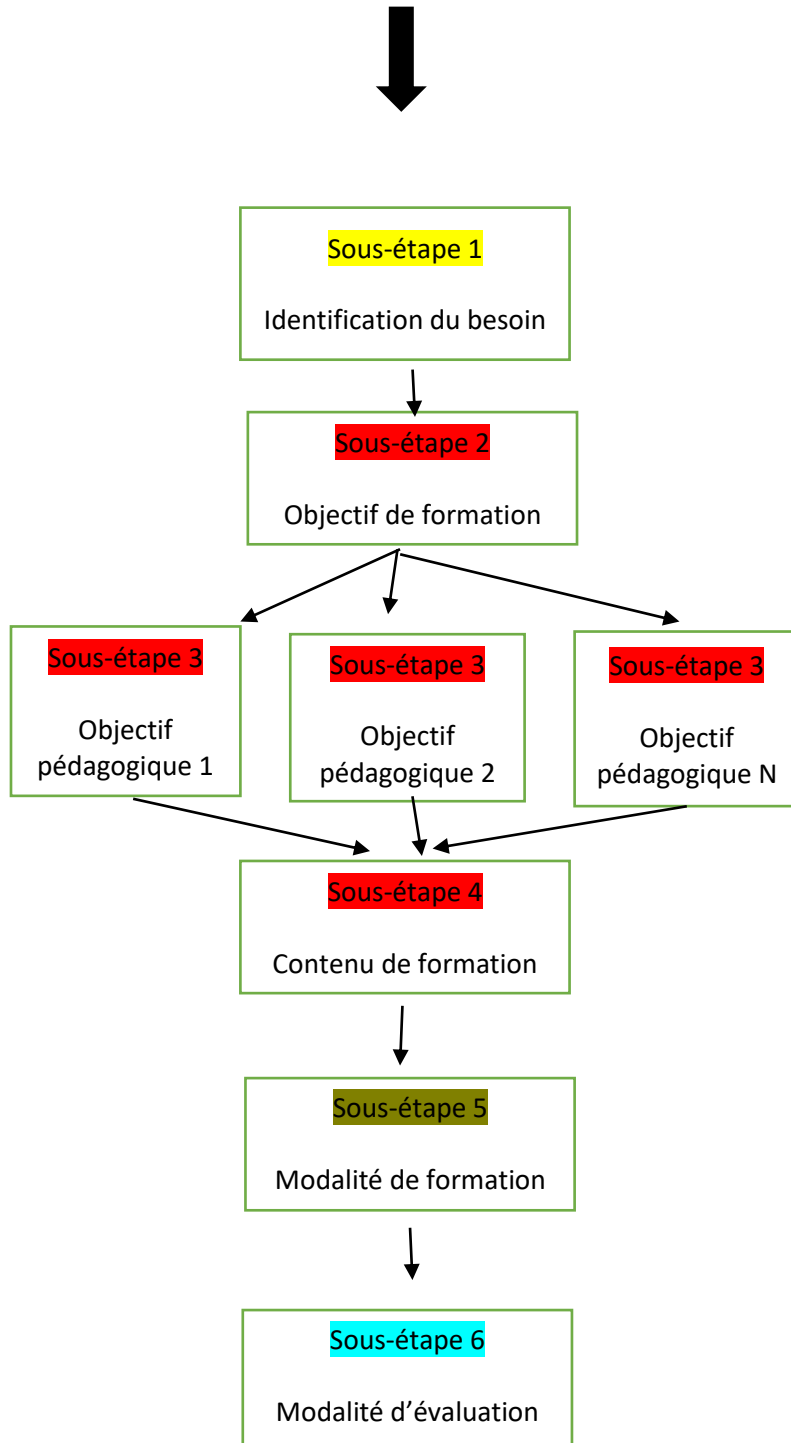
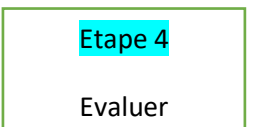
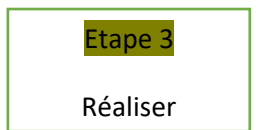
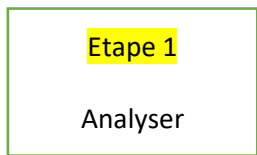
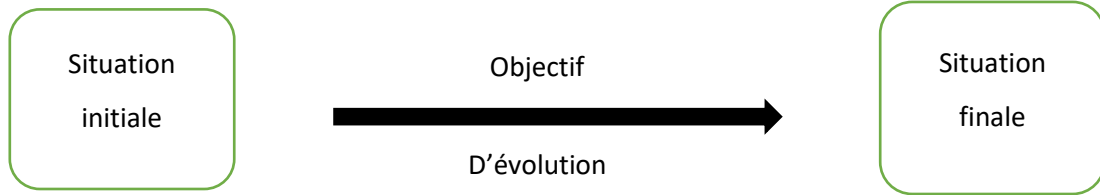
Cette demande est issue d'un constat.

Ce constat est fait à partir de d'une situation insatisfaisante

De cette situation insatisfaisante qu'on appelle situation initiale, on cherche à évoluer vers une situation finale (satisfaisante)



Cet **objectif d'évolution** est sanctionné par une démarche minutieuse, appelé : la démarche ou le **processus de l'ingénierie de formation**, qu'on va présenter en 6 sous-étapes



Axe 3 : Quelques outils à maîtriser

Cours 10 : Le projet de l'entreprise

Autre source utile pour définir le projet stratégique et le devenir de l'entreprise, c'est l'analyse des forces et des faiblesses de l'entreprise, ainsi que des opportunités et des menaces de l'environnement.

La matrice d'analyse stratégique EMOFF est un outil d'aide qui permet de positionner une entreprise par rapport à son environnement interne et externe et d'en extraire des informations importantes sur le devenir de son entreprise, ses produits, ses services mais aussi ses emplois et ses hommes.

L'acronyme EMOFF signifie : Etude des Menaces et Opportunités, Forces et Faiblesses.

1. L'utilisation de la matrice EMOFF

La matrice EMOFF est composée de 4 cases :

Environnement	Opportunités	Menaces
Entreprise	Points forts	Points faibles

--	--	--

Les opportunités constituent le domaine d'action dans lequel l'entreprise peut espérer bénéficier d'un avantage différentiel. Une entreprise porteuse d'un projet de Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences aura un avantage certain lorsque ses compétences propres lui permettront d'exploiter une opportunité plus facilement que ses concurrents.

Les menaces correspondent à un problème posé par une tendance défavorable ou une perturbation de l'environnement externe à l'entreprise. Une menace est d'autant plus grave qu'elle nuit fortement au projet de l'entreprise et qu'elle a de fortes probabilités de se réaliser.

Attention si par exemple, apparaît dans une entreprise un nouveau processus de fabrication alors : cette innovation peut être une **menace** si l'entreprise ne fait rien elle peut être une **opportunité** si l'entreprise anticipe et accompagne ce changement

Les forces et faiblesses de l'environnement interne au projet de l'entreprise sont à évaluer sur des bases les plus objectives possibles. Il est donc recommandé d'effectuer ce travail en groupe et de le faire valider au plus haut niveau de l'entreprise et l'utiliser comme guide et base de l'analyse et non comme prescription.

A partir de l'analyse des forces et des faiblesses de l'entreprise, ainsi que des opportunités et des menaces de l'environnement, il convient de :

- Rechercher les possibilités de l'entreprise.
- Rechercher les impacts futurs des opportunités et des menaces.
- Choisir une opportunité de développement en tenant compte des forces et des faiblesses de l'entreprise.
- Déterminer un ou plusieurs objectifs de progrès.

2. comment identifier les impacts sur les Ressources Humaines

La matrice étant renseignée, le groupe de travail est tenu de poser les bonnes questions quant aux emplois et aux Hommes qui risquent d'être impactés par le constat réalisé.

On va donc ressortir les métiers sensibles et stratégiques de l'entreprise, ensuite on va s'interroger sur :

- Les conséquences possibles sur les emplois dans le futur (positive/négatives)
 - Quels sont les métiers qui vont disparaître ?
 - Quels sont les métiers qui vont se transformer ?
 - Quels seraient les nouveaux métiers ?
 - Quels sont les métiers stratégiques ?

- Les conséquences sur les Hommes (identification des écarts en termes d'effectifs et de compétences)
 - Quelles compétences faut-il développer en priorité ?
 - Quelles compétences faudra-il acquérir ?
 - Quelles compétences faut-il capitaliser en priorité ?
 - Quelles compétences faut-il retenir ?

A l'issue de cette étape, vous devriez identifier **les facteurs de changements**

Ils désignent les facteurs explicatifs de l'évolution d'un métier ou d'un secteur d'activité.

Ces facteurs de changement correspondent à des variables (passées, présentes, à venir) dont l'évolution est susceptible d'affecter positivement ou négativement, au cours des prochaines années, l'exercice du métier visé ou les pratiques dans le domaine visé. Ces facteurs de changement se répartissent en **facteurs internes et externes**.

Les facteurs internes sont des variables dont l'évolution dépend des caractéristiques comme des comportements des parties prenantes de l'entreprise.

Ces variables ont trait à la stratégie de l'entreprise, aux activités (variables d'approvisionnement, de production, de distribution et de vente), aux ressources mobilisées sur les activités (variables financières, techniques et technologiques, humaines), au management des ressources et des activités.

Les facteurs externes sont :

Les variables dont l'évolution dépend des caractéristiques comme des comportements des parties prenantes du marché/secteur d'activité de l'entreprise (concurrents, consommateurs, fournisseurs et prestataires de service) et plus globalement de l'environnement économique, politique, réglementaire, normatif, social et culturel.

Ces facteurs de changement peuvent être regroupés en sept catégories.



Cours 11 : La GPEC

La Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences est une démarche d'anticipation visant à faire évoluer les organisations avec leurs acteurs, de manière à organiser une adéquation entre les besoins futurs d'une structure et ses ressources humaines. L'anticipation est le maître-mot de la démarche.

Elle est un ensemble des démarches, procédures et méthodes ayant pour objectif de décrire et d'analyser les divers avenir possibles de l'entreprise en vue d'éclairer, d'évaluer et d'anticiper les décisions concernant les ressources humaines. »

Il s'agit de :

- Comparer les besoins en emplois et compétences (qualité et quantité) avec les ressources humaines actuelles pour réduire les écarts entre besoins et ressources.
- Anticiper et prévenir en fonction des contraintes de l'environnement et des choix stratégiques de l'entreprise (horizon a 5 ans).

En synthèse « la bonne personne, au bon endroit, au bon cout, aujourd'hui et demain... avec l'envie »

La raison d'être

Il est à préciser que la raison d'être de la GPEC dans une entreprise consiste, à partir de la situation de départ (de l'effectif, des postes existants...), d'analyser les écarts avec la situation future.

Domaine d'intervention

Le dispositif de GPEC s'appuie sur deux volets :

- **Volet collectif** : repérage des évolutions des métiers, compétences, effectifs et définition des moyens et règles facilitant l'ajustement.
- **Volet individuel** : l'adéquation du collaborateur a son poste, actuel et futur.

Les résultats attendus de la GPEC

Les résultats attendus à l'issu de l'installation de la GPEC sont :

- L'intégration réussie des RH au plan stratégique de la société SOMIZ
- La meilleure utilisation des RH
- L'établissement de programmes de gestion des carrières et de préparation des remplaçants (plan de relève)
- De meilleurs procédés pour le recrutement et la sélection
- De meilleurs programmes d'évaluation des performances des salariés
- De meilleurs programmes de formation et de perfectionnement des connaissances et habilités des RH.

Les facteurs de réussite de l'opération d'installation de la GPEC

- **L'implication de la direction générale** : Pour que la GPEC puisse atteindre ses objectifs organisationnels, la direction doit œuvrer au bon déroulement de ses activités. **Il est recommandé de créer, à cet effet, un comité de pilotage.**
- **L'adhésion et l'engagement** de toute l'équipe de direction : cela va rendre opérationnelle tout le processus de la GPEC.
- **Prendre en considération de tous les éléments des environnements interne et externe de l'entreprise.**
- **La planification stratégique globale de l'entreprise** : une GPEC ne pourrait être implantée si elle ne pouvait être **intégrée à une stratégie d'ensemble de l'entreprise.**

- **L'utilisation optimale des RH disponibles** : l'entreprise doit pouvoir compter sur les habilités, les compétences et les potentialités de ses RH. Si elle sait les exploiter au maximum, elle pourra atteindre plus rapidement ses objectifs.
- **La réalisation progressive du processus de la GPEC** : la GPEC est par définition **pérenne** (un processus continu), l'entreprise peut démarrer ce **processus sans nécessairement posséder toutes l'expertise, elle s'ajustera** au fur et à mesure qu'elle accumulera les données qui l'aiguilleront dans son évolution.

La démarche de la GPEC

Rappel :

La GPEC est un outil de gestion RH préventif visant à partir de la situation de départ, à analyser les écarts avec la situation future. Il s'agit d'une démarche importante pour la pérennité de l'entreprise puisqu'elle répond à une question majeure : « comment m'assurer d'avoir les bonnes compétences au bon endroit et au bon moment au bon cout, aujourd'hui et demain, avec l'envie, pour déployer ma stratégie ? »

La mise en place d'une démarche de prospective s'appuie sur une **méthodologie** rigoureuse et la constitution de plusieurs outils associant des professionnels reconnus au sein de l'entreprise et idéalement ouverts vers l'extérieur, dont le rôle est de détecter, le plus en amont possible au regard des évolutions technologiques, réglementaires, stratégiques... les risques de transformation, d'obsolescence ou, à l'inverse, l'émergence de nouveaux métiers.

Trois concepts clés sont à retenir :

- **La situation de départ** (le disponible, qu'est-ce qu'on possède)
- **La situation future** (déterminée par les choix du projet stratégique et les facteurs de changement de l'environnement), et
- **L'écart** (entre ces deux situations, ou plan d'ajustement)

La démarche qu'on propose s'organise autour des étapes suivantes :

1. Recueillir les données disponibles sur les salariés de l'entreprise
2. Identifier le projet stratégique de l'entreprise et les facteurs clés du changement

3. Analyser les écarts avec la situation future et définir les scénarios d'évolution
4. Définir le plan d'action pour réduire les écarts
5. Concevoir le plan d'action (plan de transformation).

Cours 12 : Les entretiens (d'évaluation et professionnel)

L'exploitation des informations qu'elle contient permet de :

- Faire le point des résultats et de la performance
- L'évaluation des compétences mises en œuvre
- La fixation d'objectifs pour l'année à venir et les moyens (notamment de formation venant nourrir le plan de formation)

Mettre en place les entretiens professionnels permet de :

- Détecter les potentiels (ceux qui ont des compétences transversales et ont envie d'évoluer)
- Assurer la mobilité fonctionnelle
- Détecter les talents présents dans l'entreprise
- Assurer le plan de relève sur des emplois Stratégiques

Contrairement à l'entretien annuel dont l'objectif est d'évaluer la performance d'un salarié, l'entretien professionnel consiste à **développer les compétences** du salarié. (Voir la comparaison entre les deux entretiens)

Type d'entretien	Qui	Périodicité	Interlocuteur	Objectifs	Points abordés	Terme

Entretien annuel d'évaluation	Tous les salariés	Annuel : le rythme est généralement annuel avec parfois un point à mi-année.	manager	Evaluer l'activité et la performance fixer des objectifs.	<ul style="list-style-type: none"> • Bilan de l'année écoulée. • Evaluation du niveau de maîtrise des compétences clés de l'emploi occupé. • Définition des objectifs pour l'année à venir. • Point sur les formations suivies. • Recensement des besoins de formation et élaboration d'un plan de développement des compétences en lien avec l'emploi occupé. • Evaluation de la contribution globale 	Court
-------------------------------	-------------------	--	---------	--	--	-------

Entretien Professionnel	Tous les salariés	Tous les 2 ans	manager	Aider à élaborer un projet professionnel échanger sur le projet professionnel du salarié.	<ul style="list-style-type: none"> • Bilan de l'expérience professionnelle. • Point sur les compétences clés de l'emploi et sur les autres compétences importantes développées (contexte professionnel ou extra-professionnel). • Point sur les facteurs de motivation professionnelle et les centres d'intérêt. • Echange, le cas échéant, sur un projet professionnel à court/moyen/long termes et éléments de motivation associés. • Avis du manager et suite à donner à l'entretien. 	moyen
-------------------------	-------------------	----------------	---------	--	--	-------

Ses étapes :

Rappel de la structure de l'entretien professionnel	Structure de l'entretien professionnel
Accueil	Étape 1 : le manager met à l'aise son collaborateur et explique les enjeux de l'entretien professionnel.

Bilan de compétences	Étape 2 : le manager identifie/évalue les compétences détenues par le collaborateur. Il aide son collaborateur à faire le point sur toutes ses compétences.
Définir le projet professionnel	Étape 3 : le salarié présente son projet de développement professionnel.
Développement des compétences	Étape 4 : le collaborateur et son manager construisent « ensemble » le projet professionnel.
Conclusion	Étape 5 : le manager et le collaborateur recherchent le dispositif d'accompagnement adéquat.

Structure de la fiche de l'entretien professionnel

1. L'analyse de la période considérée
2. L'évaluation des compétences et les actions à mener
3. Synthèse de l'évaluation des compétences :
4. Projet professionnel
5. Départ en retraite (si le collaborateur a plus de 55 ans)

Cours 13 : Le cahier des charges

Le cahier des charges d'un produit pédagogique est un outil qui décrit avec précision :

- le projet relatif au produit,
- le contexte pédagogique dans lequel il va être utilisé,
- les objectifs de formation auquel il répond,
- les conditions nécessaires à la réussite du projet
- le scénario pédagogique qui va le mettre en scène.

Il décrit les différents aspects suivants :

- Pédagogique
- Économique
- Organisationnel
- Technologique
- juridique

Le cahier des charges de la formation Liste des rubriques

1. Le contexte du projet
2. Les objectifs de la formation
3. Le public visé
4. Le contenu de la formation
5. Les méthodes pédagogiques préconisées ou souhaitées
6. Le message qui devra être transmis par le biais de la formation
7. Le profil des intervenants
8. Le nombre de journées par formation
9. Le nombre de sessions programmées
10. Les contraintes Temporelles et Budgétaires
11. Le dispositif d'évaluation

Et Si le cahier des charges doit servir dans le cadre d'un appel d'offre :

12. Les conditions de sélection

Cours 14 : Le référentiel de compétences

Le référentiel de compétences est la clé de voûte du système de pilotage des ressources humaines. Il permet d'articuler **l'étude des métiers** et l'étude du **potentiel humain** de l'organisation.

Il constitue l'outil qualitatif de base pour ajuster les compétences aux besoins de la stratégie.

Un référentiel de compétences est un **document descriptif** et normatif qui **définit les compétences attendues** d'un individu dans un environnement donné.

Il en précise les conditions et modalités de mise en œuvre. Il en fixe les conditions et critères d'évaluation. Il fournit l'inventaire des compétences liées à des activités, des performances et des ressources dans un environnement donné.

La raison d'être

L'élaboration d'un référentiel des emplois et des compétences est l'action fondatrice principale du renouveau de toute politique de valorisation des ressources humaines.

Il constitue l'outil de base et l'instrument de référence pour une gestion optimale des ressources humaines centrée sur une organisation efficiente du travail et le développement pertinent des compétences.

Ses caractéristiques lui permettent d'être immédiatement déployé dans différents axes de la gestion des ressources humaines :

- gestion prévisionnel des emplois et des compétences,
- réorganisation du travail,
- recrutement pertinent,
- mobilité fonctionnelle,
- mobilité géographique,
- évaluation,
- promotion,
- formation

Les résultats attendus de la gestion des carrières

Ce référentiel a été élaboré afin d'apporter des éléments de réponse aux objectifs suivants :

1. **Faciliter la reconnaissance** des missions, des compétences et des modes d'interventions.
2. **Clarifier** les résultats attendus du travail des salariés.
3. Mieux **identifier les compétences** dont les salariés **doivent disposer**, en vue d'apporter des réponses pertinentes en matière de contenu.
4. **Déplacer l'objet et la finalité de l'évaluation de la tâche vers la compétence**. Dans un contexte de recherche constante de qualité, la seule réalisation de la tâche ne suffit plus à produire la performance. L'introduction de la compétence comme objet d'évaluation conduit le manager à s'interroger sur le résultat obtenu et **sur la manière dont il est obtenu**.
5. **Objectiver l'évaluation** individuelle.

La formulation des pratiques professionnelles limite les biais évaluatifs et conduit à une relation plus transparente, fondée sur le partage de l'objet même de l'évaluation.

6. **Renforcer l'équité**.

Sans référentiel, le niveau d'exigence peut, pour un même emploi, varier selon l'évaluateur. L'évaluation de pratiques communes à plusieurs emplois ou à plusieurs postes garantit aux titulaires une plus grande équité de traitement.

7. **Orienter le développement des compétences**.

Le référentiel de compétences vise à orienter les comportements et notamment les apprentissages. Les pratiques décrivent des cibles par rapport auxquelles les salariés construisent, seuls ou accompagnés, des trajectoires de développement des compétences.

8. **Faciliter les ajustements organisationnels**.

Le référentiel de compétences simplifie l'identification des compétences requises par chaque poste attaché au métier, facilite les projections et donne des repères objectifs pour évaluer la capacité d'adaptation des salariés.

9. Elaborer et mettre en œuvre des **plans de formation**

10. Mieux **valoriser les carrières** des salariés et faciliter leur mobilité professionnelle,

Comment peut-on utiliser le référentiel de compétences

Mobilité :

En identifiant les proximités entre emplois et les passages possibles de l'un à l'autre, un outil qui offre la possibilité

- d'élaborer des projets de mobilité professionnelle ;
- d'envisager des parcours qualifiants ;
- de disposer d'informations sur le contenu des métiers pour pouvoir s'y préparer.

Désignations de fonctions :

Un outil qui permet d'adopter un ensemble de définitions et d'appellations homogènes pour désigner les fonctions des salariés de SOMIZ et d'intégrer cette information dans leurs bulletins de paie et dans leur historique de carrière.

Outil de pilotage :

Avec l'intégration des données du référentiel dans les outils informatisés de gestion, il contribue à une gestion prévisionnelle des emplois et des effectifs.

Formation :

Un outil qui permet à la formation de préparer et d'accompagner à l'évolution des emplois ; une aide à la définition de plans de formation dans le cadre de la mise en place des parcours métiers réunissant de manière cohérente un ensemble de formations utiles pour maîtriser les compétences d'un emploi.

Recrutement et rédaction des fiches de postes :

Un outil qui sert d'appui et de référence à la rédaction des profils de poste lors des recrutements, ainsi que la rédaction et la mise à jour des fiches de postes des salariés en place.

Évaluation :

Un outil qui donne la possibilité aux salariés de se situer par rapport aux activités et aux compétences attendues dans un emploi, et qui permet aux responsables une démarche homogène d'évaluation des acquis et d'appréciation des développements à envisager.

Classification des emplois :

Associé au classement des emplois, un outil qui sert à évaluer – par comparaison entre une fiche de poste et une fiche d'emploi – le niveau de classement d'un nouvel emploi, de vérifier ou d'actualiser le niveau d'un emploi existant.

Communication :

Un outil qui sert à faire apparaître et à faire reconnaître la diversité des emplois et la complémentarité de leurs contenus.

Les étapes de construction d'un référentiel de compétences

Phase 1 : Valider le métier et les postes associés

1. Identifier et lister les métiers étudiés et les postes rattachés (les emplois)
2. Valider l'intitulé des emplois et des métiers

Phase 2 : Définir les missions principales de chaque emploi

3. Rechercher les missions principales des emplois
4. Identifier et noter les particularités liées à certains postes

Phase 3 : Définir les pratiques professionnelles (taches et activités principales)

5. Identifier par mission principale les activités clés
 - 5.1. Ecrire au fur et à mesure les idées du groupe « métier » s'il y a lieu
 - 5.2. Rebalayer les propositions et les valider

Phase 4 : Recenser les savoirs

6. Identifier les savoirs indispensables à chaque pratique (activité)
7. Ecrire les propositions en face de chaque Activité

Phase 5 : Recenser les aptitudes professionnelles

8. Identifier les aptitudes professionnelles requises

9. Ecrire les propositions

Phase 6 : Rédaction et Mise en forme

Mettre en forme le travail dans un document (tableau) intitulé : « Le référentiel de compétences »

Axe 4 : Le métier de responsable de formation et/ou de l'ingénieur de formation

Cours 15 : Qui est l'ingénieur de formation ?

L'ingénieur(e) de formation occupe un poste stratégique dans le développement des compétences d'une entreprise. Expert, il est salarié ou dépendant d'un cabinet conseil RH ou d'un organisme de formation sa mission première est de développer une politique de formation et de développement des compétences. Il est à la fois stratège et opérationnel, et trouve des solutions efficaces et innovantes pour répondre à un besoin ou une problématique en matière de formation professionnelle. Selon l'entreprise dans laquelle il exerce, il dépend de la direction des ressources humaines ou de la direction générale.

Il définit et analyse le besoin (diagnostic), met en place et fait appliquer un plan d'action de formation conforme aux contraintes budgétaires et organisationnelles de son entreprise. Il mène une veille constante sur l'évolution du marché de la formation pour répondre au plus juste aux enjeux de compétitivité de l'entreprise. Il connaît les métiers de l'entreprise, son environnement économique et social.

Il élabore le cahier des charges, lance l'appel d'offre et sélectionne des prestataires extérieurs, mobilise et coordonne les ressources internes. C'est lui qui conçoit le dispositif de formation (module, évaluation, séance individuelle ou collective...) Il assure le suivi de ses actions formation (reporting, tableaux de bord).

L'ingénieur de formation a de bonnes capacités d'adaptation et a d'excellentes qualités relationnelles. Manager, il sait fédérer, motiver et convaincre. Autonome et organisé il a un excellent esprit de synthèse. Il maîtrise les méthodes de gestion de projet et budget et la législation de formation professionnelle (connaissances en droit social et droit du travail).

Missions et activités principales:

1. CONCEVOIR DES FORMATIONS :

Évaluer et analyser les besoins en formation et la demande formulée, Élaborer l'offre ou le programme de formation dans son domaine, en lien le cas échéant avec des partenaires, Fixer les objectifs pédagogiques, Définir les modalités pédagogiques les plus adaptées (stages

au catalogue ou sur mesure, modules en présentiel ou à distance, journées d'échanges techniques...), Identifier et choisir les formateurs, et se constituer un réseau.

2. INTERVENIR EN INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE :

Participer à l'élaboration ou valider le programme des sessions conçu par le formateur, Sélectionner et engager les stagiaires après analyse de leur profil, motivation et des priorités des employeurs, Encadrer les stages (accueil des stagiaires, évaluation et clôture des sessions de formation), Évaluer l'action de formation et en tirer les conséquences, Se charger de la veille (approches, méthodes et outils pédagogiques, cours concerné...).

Compétences requises

1. CONNAISSANCES :

Ingénierie de formation et principes d'ingénierie pédagogique
 Fonctionnement et cadre légal de la formation professionnelle
 Méthodes pédagogiques adaptées aux adultes
 Écologie
 Règles de l'action publique

2. SAVOIR-FAIRE :

Conduite de projet (temps et priorités)
 Analyse de besoins en formation
 Montage de formations (modules et supports de formation)
 Animation de formations pour adultes
 Animation de réseaux de formateurs

3. SAVOIR-ÊTRE :

Curiosité
 Capacité d'analyse et de synthèse
 Organisation, rigueur
 Créativité
 Ponctualité (pour les actions terrain en formation)

III- Quelques exercices avec corrigé

1. L'Objectif de l'exercice : faire un DIAGNOSTIC et un ETAT DES LIEUX des effectifs en place, cas de la Sarl CONFECTION DJURDJURA

Confection djurdjura est une société spécialisée dans la confection des produits textiles distribués sous différents marques, dans un circuit de distributeurs spécialisés. Confrontée aux difficultés du secteur de textile, en raison notamment de l'arrivée sur le marché algérien de produits importés vendus bon marché, les dirigeants de l'entreprise ont engagé un plan de modernisation de l'outil de production et un repositionnement commercial vers des produits à plus fort contenu en valeur ajoutée, pour le compte de marques haut de gamme. Au 31.12.2011, les données sur l'effectif se présentent comme suit :

Effectif en 31.12.2011	Hommes	Femmes	Total	Ancienneté moyenne
Ingénieurs et cadres	25	5	30	32
Techniciens et agent de maîtrise	32	18	50	25
Employés et ouvriers qualifiés	50	45	95	28
Ouvriers non qualifiés	100	200	300	15
Total	207	268	475	20

Répartition par âge de l'effectif au 31.12.2011	Hommes	Femmes	Total
Moins de 20 ans	17	12	29
20/29 ans	34	52	95
30/39 ans	51	57	108
40/49 ans	67	93	160
50/59 ans	26	49	75
Plus de 60 ans	3	5	8
Total	207	268	475

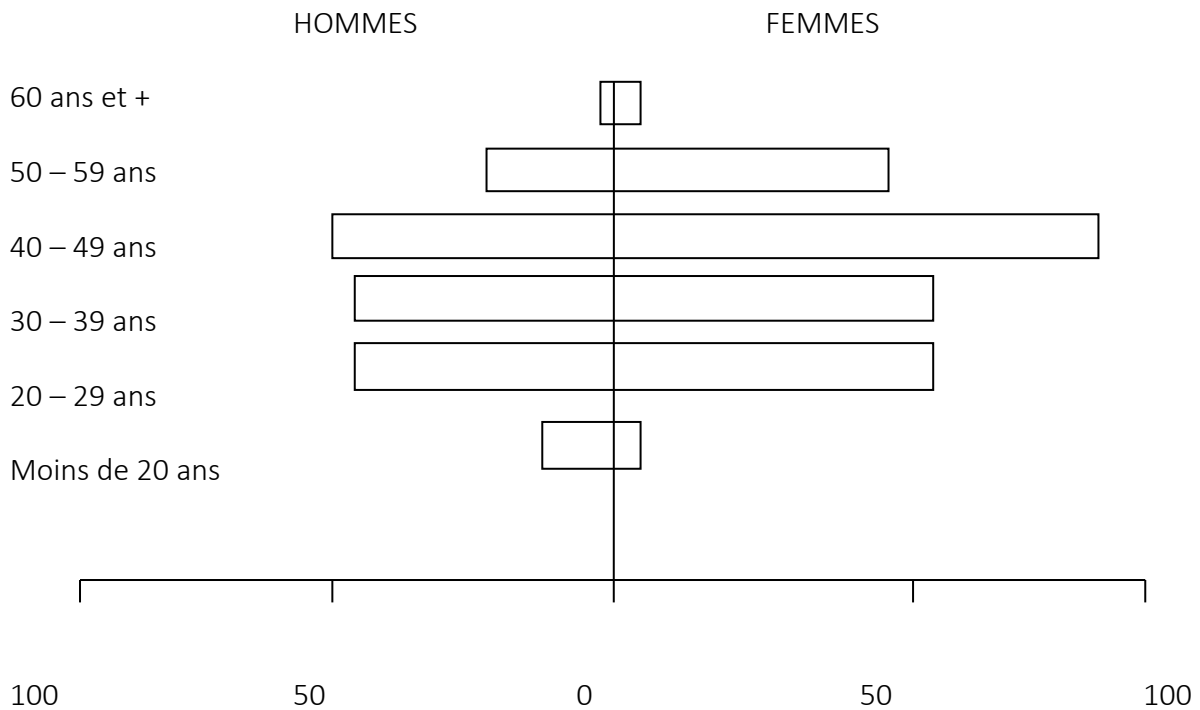
Répartition par âge et par catégorie de l'effectif au 31.12.2011	Ingénieurs et cadres	Techniciens et agents de maîtrise	Employés et ouvriers qualifiés	Ouvriers non qualifiés	Total
Moins de 20 ans	0	0	3	26	29
20/29 ans	2	10	15	68	95
30/39 ans	8	16	28	56	108
40/49 ans	11	16	35	102	164
50/59 ans	8	5	12	38	63
Plus de 60 ans	1	3	2	10	16
Total	30	50	95	300	475

Répartition de l'effectif par niveau de qualification au 31.12.2011	Etudes supérieures	Etudes appliquées (TS/DEUA)	Etudes secondaires (avec diplôme de qualification)	Sans niveau et sans qualification	Total
Ingénieurs et cadres	13	17			30
Techniciens et agent de maitrise		44	6		50
Employés et ouvriers qualifiés		23	31	41	95
Ouvriers non qualifiés		65	80	155	300
Total	13	149	117	196	475

Quelles sont les principales caractéristiques de l'effectif de l'entreprise au 31.12.2011 ?

CORRIGE de l'exercice 1 : Diagnostic et état des lieux des ressources humaines

1. Pyramide des âges



2. C'est un effectif majoritairement féminin. Les femmes représentent 56,4 % de l'effectif total et elles sont présentes essentiellement dans le travail de production (66,67 %) et peu représentées dans les postes d'encadrement (16,67 %)
3. C'est un effectif relativement âgé :
 - 51,15 % de l'effectif est âgé de 40 ans et plus
 - 33,68 % de l'effectif est âgé entre 40 et 49 ans.

A moyen terme, la pyramide des âges risque de prendre la forme de champignon, avec une prépondérance de salariés âgés avec les conséquences correspondantes en termes de masse salariale et de changement générationnel (départs en retraite, transmission de compétences clés)

4. C'est un effectif ancien (20 ans d'ancienneté moyenne), en particulier en ce qui concerne les Ingénieurs et Cadres (32 ans) et les Ouvriers et Employés qualifiés (28 ans)

5. C'est un effectif peu qualifiés :

- 66 % de l'effectif a un niveau de qualification égale ou inférieurs aux études secondaires et ;
- 45 % de l'effectif n'a aucune qualification.

Parmi les cadres, 23,33 % ont des fait des études supérieurs (niveau universitaires) et 88 % des Techniciens et Agents de maitrise ont un niveau ont fait des études appliquées.

6. Le taux d'encadrement est relativement faible (6,3 %) ;

C'est donc, un effectif majoritairement féminin, relativement âgé et peu qualifié, qu'il va falloir adapter, compte tenu des orientations à moyen terme visant un repositionnement de l'entreprise vers des produits plus élaborés.

2. L'Objectif de l'exercice 2 : L'utilité des pyramides des âges, Cas du GROUPE AL-HAMDANI

La Société *HAMDANI Frères* a été créée en 1970 pour importer et fabriquer le tissu (destiné à plusieurs usages).

La disponibilité du produit et la persévérance au travail ont été les facteurs clés pour la notoriété de la marque et le nom *HAMDANI*. Ce dernier arrive progressivement en tête du marché Algérien.

La promulgation de la constitution et l'ouverture de l'économie algérienne ont permis aux opérateurs économiques d'investir davantage. Dans ce contexte, la montée de la nouvelle direction, à la tête du groupe, a déployé une stratégie de diversification de ses activités dans différents domaines : industriels et commerciales. Elle a aussi étendu ces activités vers l'étranger (la France et la Chine)

En 1993, la société crée une clinique médicale *El Rahma* et se lance dans les activités de consultations médicales et chirurgicales.

Trois ans plus tard, la société investit un domaine en pleine expansion, celui de l'électronique. La société *Maghreb informatique* voit le jour, elle devient en quelques années une entreprise leader dans la conception et la fabrication des télévisions et des microordinateurs. Cette réussite a été soutenue par des contrats de coopération avec les grandes marques telles que *SAMSUNG*, *LG* pour la fabrication de la télévision et *DAEWOO électronique* pour la fabrication des microordinateurs.

Poursuivant sa politique de diversification, la nouvelle direction investit le domaine de l'importation et la distribution des couches pour bébés et adultes, *sarl couches bébé* voit le jour (1998).

En 1999, le programme des investissements entrepris par la nouvelle direction touche un domaine stratégique celui de l'agroalimentaire, il se concrétise par la création d'un super marché en plein centre ville.

L'année 2000 est marquée par deux événements :

- La création d'un provider (Fournisseur de services internet), ceci témoigne le souci de l'équipe dirigeante de suivre les évolutions du marché international dans le domaines des Nouvelles Technologies de l'Informations et de Communications (NTIC)
- La création d'une entreprise spécialisée dans la distribution des produits agroalimentaires, cette dernière vient soutenir l'activité du super marché.

Ainsi, l'activité du Groupe est organisée en trois branches :

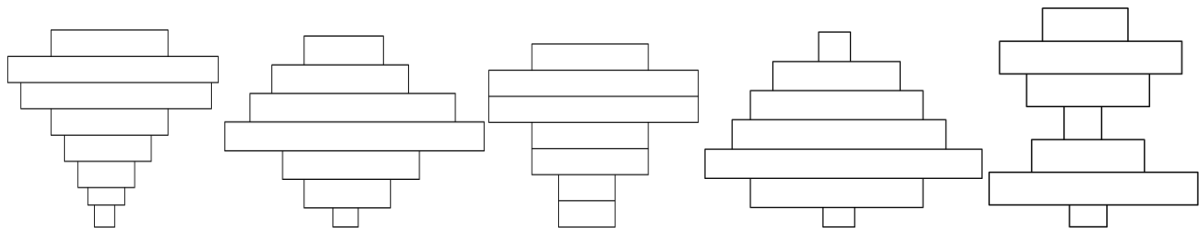
- la branche "**Santé**" regroupe les activités de consultations et de chirurgies ;
- la branche "**Electronique**" regroupe les activités de conceptions, de fabrications et de la commercialisations des télévisions et des microordinateurs. Elle regroupe aussi les activités en relation avec l'internet et les technologies de l'information et de communication ;
- la branche "**Agroalimentaire**" regroupe les activités d'importations, de distributions et de commercialisations des produits agroalimentaires (voir le tableau suivant).

Chiffres clés :

Tranches d'âge	hommes	%	Femmes	%	total	%
Moins de 25 ans	887	48	1686	69	2573	6
De 25 à 29 ans	2013	109	3868	159	5881	13,7
De 30 à 34 ans	2323	126	3463	142	5786	13,5
de 35 à 39 ans	1842	100	2346	96	4188	9,8
de 40 à 44 ans	1645	89	2074	85	3719	8,7
de 45 à 49 ans	2270	123	3037	125	5307	12,4
de 50 à 54 ans	3115	169	3495	143	6610	15,4
de 55 à 59 ans	3891	211	4194	172	8085	18,9
60 ans et plus	493	27	228	09	721	1,7
Ensemble	18479	100	24391	100	42870	100

- A partir du tableau des effectifs, représenter la pyramide des âges du groupe AL-HAMDANI.
- En quoi l'utilisation de la pyramide des âges peut-elle être utile au DRH dans le cadre de la planification des effectifs (ou GPEC) ?

Annexe 1 : principaux type de pyramides des âges



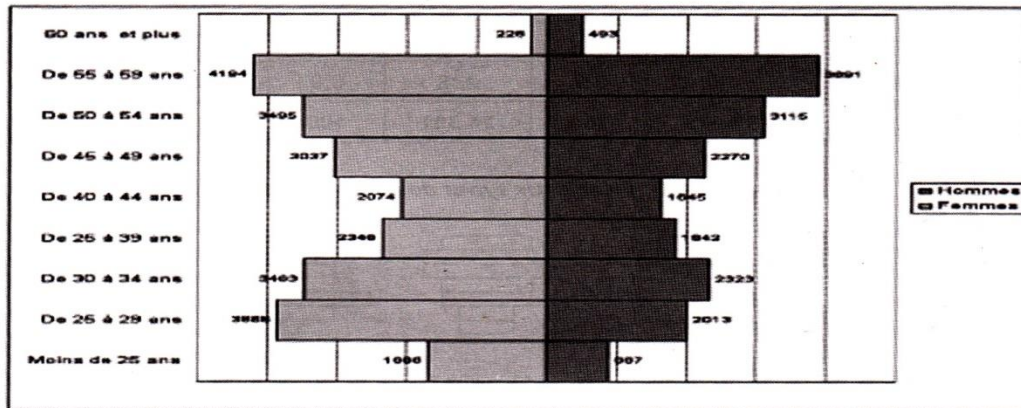
« Champignon » « toupie » « cylindre » « Poire écrasée » « Pelote de laine »

Quels sont, d'après vous, les avantages et les inconvénients des différentes formes de pyramide des âges (annexe 1) ? De quel type de pyramide se rapproche le plus celle de celle du groupe AL-HAMDANI. ?

Quels sont les risques liés à l'utilisation de la pyramide des âges comme outil de pilotage social ?

CORRIGÉ DE L'EXERCICE 2 : L'utilité des pyramides des âges

1- la pyramide des âges du groupe Al-HAMDANI.



2- l'utilité de l'utilisation de la pyramide des âges dans le cadre de la GPEC

L'utilité de la pyramide des âges comme outil de gestion des ressources humaines s'est développée depuis les années 1980. Grâce à la pyramide des âges, le décideur RH dispose d'un outil de référence dans la construction d'une GPEC dans la mesure où elle permet :

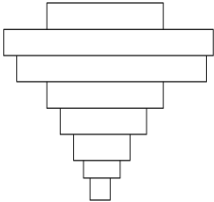
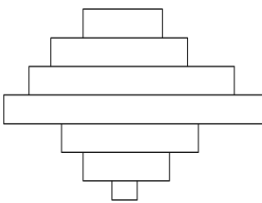
- De visualiser la situation démographique de l'entreprise ;
- De réfléchir à la gestion des effectifs : embauches, départs, congés, gestion des temps de travail, gestion du turnover ...
- D'anticiper les évolutions en termes d'emplois de compétences ;
- De concevoir une politique de formation adaptée aux besoins des salariés et de l'entreprise ;
- D'évaluer la capacité des salariés à s'adapter aux changements organisationnels ;
- De réfléchir à la politique de rémunération de l'entreprise en lien avec la gestion des effectifs.

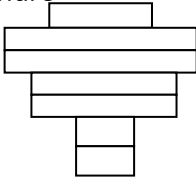
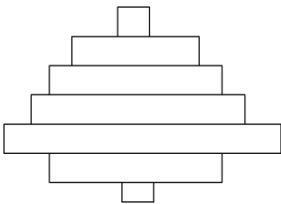
Cet outil contribue à la gestion des effectifs, et plus spécifiquement, à la gestion des sureffectifs :

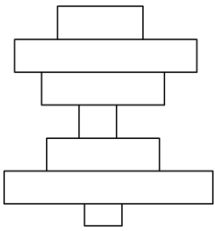
- La pyramide renvoie au choix de critères de sélection des salariés jugés en sureffectifs ;

- L'utilisation de la pyramide des âges est historiquement liée sur débat sur la détermination de l'âge de la retraite dans la mesure où elle permet de prévoir les départs à la retraite.

3- avantages et inconvénients des différentes formes de pyramides des âges et type de pyramides du groupe Al-HAMDANI.

Type de pyramide	Avantages	inconvénients
<p>Champignon</p> 	<p>L'entreprise compte peu de jeunes.</p> <p>Cette situation permet de proposer aux salariés des perspectives d'évolution rapide en cas de restructurations ou de changements technologiques importants.</p>	<p>Cette situation est synonyme d'une masse salariale importante.</p> <p>L'entreprise aura plus de difficultés à motiver les salariés les plus jeunes ou situés en bas de la hiérarchie si l'évolution de la population se fait de façon régulière.</p> <p>Le départ des salariés les plus âgés peut conduire à une perte de compétences.</p>
<p>Toupie</p> 	<p>L'entreprise massivement embauché pour des raisons conjoncturelles (croissance du marché, développement rapide d'une activité ou d'une technologie, effets d'aubaine de mesures fiscales des pouvoirs publics en direction de certaines populations par exemple.</p>	<p>Si l'effectif visé doit rester constant, la situation des catégories de salaires des tranches d'âges les plus nombreuses peut se révéler délicate.</p> <p>La situation des plus jeunes peut aussi poser problème à court terme, surtout si L'entreprise souhaite maintenir un effectif constant.</p> <p>A plus long terme, le départ très rapide des tranches les plus</p>

		nombreuses ouvre des possibilités d'embauches de jeunes salariés, mais peut aussi entraîner une perte massive de compétences.
<p>Cylindre</p> 	<p>L'entreprise a une stratégie d'embauche régulière qui permet de définir, pour chaque salarié, une progression de carrière.</p>	
<p>Poire écrasée</p> 	<p>L'entreprise a cessé de recruter (volontairement ou non) durant de longues années et renouvelle ses effectifs.</p> <p>L'entreprise compte un effectif important de jeunes salariés ce qui est synonyme d'une masse salariale allégée.</p> <p>Cette jeunesse peut aussi être vue comme un élément de dynamisme et de créativité.</p> <p>Les jeunes salariés vont disposer de possibilités d'avancement.</p>	<p>Les jeunes salariés disposent de possibilités d'avancement mais la compétition pour accéder aux postes à responsabilité risque d'être dure.</p> <p>Le risque de pertes de savoirs et d'expériences est très important, ce qui peut entraîner des difficultés de production ou de renouvellement des connaissances.</p>

<p>Pelote de laine</p> 	<p>Elle est une des suites possibles pour la « poire écrasée ». elle traduit une stratégie de lutte contre le déséquilibre démographique à l'aide d'embauches massives.</p> <p>Elle ouvre des perspectives de promotion rapide pour les nouveaux arrivants</p>	<p>La population est divisée en deux groupes : les plus jeunes et les plus âgés ce qui peut générer des divergences de visions et de méthodes.</p> <p>L'entreprise peut se trouver confrontée à des pénuries dans l'encadrement intermédiaire ou aux premiers échelons des catégories ingénieurs et cadres.</p> <p>Face au départ des plus expérimentés, L'entreprise ne va pas forcément promouvoir les plus jeunes jugés encore trop peu expérimentés</p>

4- les risques liés à l'utilisation de la pyramide des âges comme outil de pilotage social

L'analyse de la pyramide des âges est plus complexe qu'il n'y paraît. Elle suppose de bien comprendre les relations entre âge, vieillissement et capacités de travail. Le risque est de faire passer la question de l'âge devant celle de la gestion des compétences, d'autant plus que les questions démographiques sont étroitement liées aux aspects financiers, via la politique de rémunération.

La dimension très visuelle de la pyramide des âges ne doit pas faire oublier qu'elle peut se révéler simplificatrice : il s'agit donc de dépasser, dans l'analyse de la pyramide, les hypothèses ou les visions simplificatrices des relations entre âge et comportement organisationnel, d'une part, et entre âge et carrière, d'autre part.

L'analyse de la pyramide des âges doit tenir compte des effectifs des catégories des plus âgés en même temps que de celui des plus jeunes : le vieillissement d'un groupe démographique

résulte en effet de la combinaison de l'augmentation des catégories les plus âgées d'une population et de la diminution du poids des catégories les plus jeunes. L'utilisation de la pyramide des âges comme outil de GPEC suppose donc de tenir compte des effectifs respectifs dans les différentes tranches d'âge.

3. L'Objectif de l'exercice 3 : planification des ressources humaines (ou la GPEC), Cas de La société Maghreb Informatique (filiale du groupe AL-HAMDANI)

La société Maghreb Informatique MI, a été fondée en 1996 à Oran par Mohamed K. Elle fabrique et distribue les téléviseurs et accessoires. Avec le progrès technologique et grâce aux recherches de son service de production, la société a mis au point la télé à écran plat (LCD/LED). Cette nouvelle technologie est appelé à remplacer l'ancienne télé à tube cathodique.

Le nouveau produit oblige la société MI à élaborer une planification de ses besoins en main d'œuvre, car ce type de produit requiert les services de spécialistes en production et en mise sur le marché.

Les données fournies par la société dévoilent les variations en personnel de la société durant l'année en cours. 6 salariés du département 'production' passeront au département 'marketing' ; 4 salariés du département 'marketing' passeront au département de 'ressources humaines' (RH) ; 4 salariés du département 'finances' passeront à la production et 5 salariés du département RH se déplaceront ainsi : 4 iront au département marketing et un autre, au département de la production. Il vous a communiqué également les variations en personnel :

département	Début de la période	effectif anticipé (dans le futur)	Départ	Promotion
Production	172	140	24	6
Marketing	87	120	10	4
Finances	32	35	4	4
RH	29	25	6	5
Total	320	320	44	19

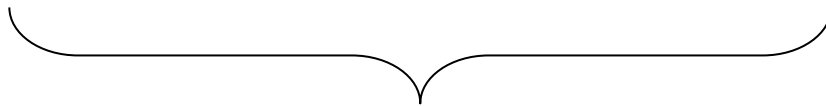
Questions :

1. Déterminer les écarts probables entre les effectifs actuels et les effectifs anticipés
2. Expliquez au propriétaire les choix à faire (le plan d'action de manière générale)

CORRIGÉ DE L'EXERCICE 3 : La planification des effectifs ou GPEC

- Les écarts

Effectif actuel (+départs +/- changement dans la période en cours) - effectif anticipé



Département 'Production'=====> Sur effectif de 7 salariés

Département 'Marketing'=====> Besoin de 37 salariés

Département 'Finances'=====> Besoin de 11 salariés

Département 'Ressources Humaines'=====> Besoin de 3 salariés

- le plan d'action de manière générale

- a. Recrutement
- b. Promotion
- c. Transfert
- d. Formation
- e. Rétrogradation
- f. Retraite prématurée
- g. Partage du travail
- h. Mise à pied temporaire
- i. Temps supplémentaire
- j. Temps partiel
- k. Licenciement

I. Départ volontaire

4. L'Objectif de l'exercice 4 : Calculer l'état probable d'un effectif et interpréter les ECARTS, Cas de la *Sarl china food*, entreprise spécialisée en agroalimentaire

Au 31 décembre 2009, les effectifs d'un établissement d'une entreprise du secteur des industries de l'agroalimentaire s'établissent comme suit :

Catégories	Effectifs
Ingénieurs et cadres	15
Techniciens et agents de maîtrise	27
Employés et ouvriers qualifiés	114
Ouvriers non qualifiés	192
Total	348

Compte tenu des caractéristiques actuelles de l'effectif (des évolutions probables au sein des catégories professionnelles), la DRH de l'établissement anticipe les mouvements suivants à l'horizon 2012.

1. Les évolutions de carrière

- 20 ouvriers non qualifiés sont susceptibles de devenir ouvriers qualifiés
- 10 ouvriers qualifiés sont susceptibles de devenir Techniciens de production
- 2 employés devraient devenir agents de maîtrise administratifs
- 3 techniciens et Agents de maîtrise devraient être promus à la catégorie des ingénieurs et cadres.

2. Les départs probables

Catégories	Départ en retraite	démission	Mutation vers un autre site
Ingénieurs et cadres	3	0	1
Techniciens et agent de maîtrise	2	2	3
Ouvriers qualifiés/employés	5	3	2
Ouvriers non qualifiés	3	10	5
Total	13	15	11

3. Les arrivées probables dans le site

Du fait de la mobilité géographique, l'arrivée de personnel est probable au cours de la période considérée. Ces arrivées devraient être les suivants :

- 1 ingénieur de production
- 1 technicien de production
- 2 ouvriers qualifiés

Compte tenu des projets de développement du site et des investissements de rationalisation du processus de production prévus par l'entreprise, les besoins en personnel du site prévus à l'horizon 2012 sont les suivants :

Catégorie	Besoins 2017
Ingénieurs et cadres	20
Techniciens et agent de maitrise	40
Ouvriers qualifiés/employés	150
Ouvriers non qualifiés	50
Total	260

Quel sera l'état des effectifs en 2012 ?

Quels seront les écarts par rapport aux besoins en emplois en 2012 ?

Quelles mesures de régulation engager dès 2009 pour atteindre l'équilibre en 2012 ?

CORRIGE DE LEXERCICE 4 : La planification des ressources humaines

L'état probable des effectifs en 2012 est calculé par catégorie de la manière suivante :

Cas des techniciens et agents de maitrise

Effectif 2009	27
- Démission	-2
- départs en retraite	-2
- mutations vers un autre site	-3
- promotions, départ de la catégorie	-3
+ promotions, arrivée dans la catégorie	12
+ mutations vers le site	1
= Etat probable des effectifs	30

Les écarts entre les ressources et les besoins en emploi en 2012 sont calculés comme suit :

ECARTS = RESSOURCES – BESOINS

Situation en 2012

Compte tenu de la situation des ressources humaines en 2012 issue de la projection et des besoins en emplois au même moment, on constate les écarts suivants :

- **Situation de sous-effectifs** (ressources inférieurs aux besoins) en ce qui concerne les catégories des ingénieurs et cadres (-5), Techniciens et Agents de maitrise (-10) et Employés et ouvriers qualifiés (-36)
- **Situation de sureffectif** (ressources supérieurs aux besoins) en ce qui concerne les Ouvriers non qualifiés (104) ce qui se traduit par une situation de sureffectif global (53)

Catégorie	Effectif 2009	Démission	départs en retraite	mutations vers un autre site	promotions, départ de la catégorie	promotions, arrivée dans la catégorie	mutations vers le site	Etat probable des effectifs	Etat des besoins en 2012	Ecart en 2012
Ingénieurs et cadres	15	0	3	1		3	1	15	20	-5
Techniciens et agent de maîtrise	27	2	2	3	3	12	1	30	40	-10
Ouvriers qualifiés/employés	114	3	5	2	12	20	2	114	150	-36
Ouvriers non qualifiés	192	10	3	5	20		0	154	50	104
Total	348	15	13	11	35	35	4	313	260	53

Régulations possibles :

1. Au plan interne

- Favoriser davantage la promotion interne des Ouvriers non qualifiés vers la catégorie des Employés Ouvriers qualifiés et ces derniers vers la catégorie des Techniciens et Agents de maîtrise, grâce en particulier à un programme de formation adapté. Cela permettrait de réduire au minimum le sureffectif des Ouvriers non qualifiés ;
- Favoriser la mobilité des Ouvriers non qualifiés vers les autres sites de l'entreprise et faire venir sur le site des Techniciens et Agents de maîtrise et des Ingénieurs et Cadres.

-
- 2. Au plan externe
 - Mise en place d'un programme de recrutement d'Ingénieurs et Cadres et des Techniciens et Agents de maitrise en cas de pénurie persistante ;
 - Mise en place d'actions visant à résorber le sureffectif résiduel d'Ouvriers non qualifiés (retraite, départs négociés, out placement, aide à la création d'activités,

5. L'Objectif de l'exercice 5 : L'étude et l'analyse des CV pour une meilleure utilisation des tests de recrutement, Cas de la Sarl **UNIVERSEL SERVICES** (cabinet de conseil et d'ingénierie des affaires)

Spécialisée en conseil et ingénierie des affaires, **UNIVERSEL SERVICES** (US) est une Sarl au capital social de 100.000 DA. Elle comporte trois branches d'activité :

- US Consulting

US Consulting regroupe toutes les activités relatives au conseil concernant les entreprises économiques et les collectivités locales

- US Médico-social & Hospitalier

US Médico-social & Hospitalier regroupe les activités relatives aux établissements de santé et aux professionnels du médicament. Il s'agit d'une part, des travaux d'assistance et de conseil aux établissements médico-social, et d'autre part, de suivi et de promotion des activités des professionnels du médicament.

- US Business

US Business regroupe toutes les activités relatives aux transactions commerciales. Nous entreprenons à cet effet des travaux liés à la fourniture et à la sous-traitance avec les entreprises.

Les promoteurs d'**UNIVERSEL SERVICES** sont d'anciens cadres d'entreprises du secteur de l'industrie et d'universitaires de hauts niveaux.

En s'appuyant sur les compétences d'une équipe pluridisciplinaire, elle participe à la réalisation de vos projets, depuis la conception jusqu'à la livraison, quelles qu'en soient la nature.

Elle regroupe actuellement une quarantaine d'experts consultants de haut niveau pour intervenir dans les domaines suivants :

- Gestion des entreprises

- Gestion hospitalière

- Gestion des collectivités locales
- La stratégie informatique

En matière d'Organisation, de Ressources humaines, de Promotion médicale, de Marketing, vente & communication, de Conseil juridique et fiscal et notamment tous ce qui relatif aux études et aux formations

Le cabinet est en plain compagne de recrutement, vous êtes stagiaire en ressources humaines dans ce cabinet, vous avez pour mission de poursuivre un recrutement. Les dirigeants du cabinet ont passé l'annonce suivante :

cabinet de conseil en management d'envergure internationale recherche un \ une assistant(e) bilingue polyvalent (e) qui sera au cœur du fonctionnement de l'entité basée à Oran.

Il \elle aura des missions dans deux principaux domaines :

Le secrétariat de direction : prise de rendez-vous , gestion des déplacements , filtrage des appels, réception et tri du courrier, préparation d'événements, rédactions de documents commerciaux (plaquettes , documentations), rédaction de courriers, établissement des devis et factures, élaboration et suivi de tableaux de facturation, suivi des règlements clients et fournisseurs , préparation des pièces comptables, calcul, établissement de la déclaration de G 50... ;

La gestion des ressources humaines : contrôle des bulletins de salaire, virement des paies des autres assistantes, contrôles de sous-traitance.

Ce poste requiert :

- Le bilinguisme anglais\ français ;
- Une excellente maîtrise des outils informatiques ;
- Une aisance d'expression orale et écrite ;
- Une bonne gestion des priorités.

Type de contrat : CDI localisation : Oran salaire : 35 000 DA (selon expérience)

Les dirigeants ont présélectionné plusieurs CV. En voici un exemple.

Assistante bilingue anglais

Nationalité franco-Algérienne

Compétences

Secrétariat : courriers, organisation de réunions, déplacements, gestion agenda, petite comptabilité, office manager

Commercial : administration des ventes, prospection téléphonique en anglais, tableaux de bord

Marketing : Rédaction de documentations et plaquettes gestion de bases de données

Informatique : word, excel, Xpress, access, publisher, powerpoint, logiciel de gestion commerciale navigation internet sur mac et pc

Langues: Anglais, bonnes notions d'allemand et d'espagnol

Parcours professionnel

N-2\N **assistante de direction bilingue** (CDD)

Société talentis , conseil en management , 75008

N-3 **Assistante Commerciale Bilingue** (CDD)

Société kemira, produits chimiques , 75012

N-4 **Assistante Commerciale Bilingue**

sarl isis papyrus , éditeur de ligne de maison , 75018

N-6/ N-5 **créatrice de bijoux** , paris

N-8 /N-7 **Assistante Commerciale Bilingue** (usa , népal, europe)

SA diurne , éditeur de tapis de luxe , 75012

N-10/N-9 **Assistante Commerciale Tilingue**(usa, europe, asie)

SA bordeaux tradition , négociant en vins , bordeaux

N-10 **Assistante Commerciale Tilingue** (amérique du sud , europe)

SA Jacques et François Lurton , vins du nouveau monde , Vayres

N-11 **Attachée commerciale** en espace publicitaire , puis journaliste (CDD)

Journal « le petit bordelais »

N-13/N-12 **Administration des ventes** , vente boutique et VPC en trois langues

Maison Eyraud (château Pavie) , négociant en vins , Sait Emilion

N-20 / N-13 **Nombreuses expériences professionnelles dans mes études**

Esso, EDF-GDF, Bardinet , alpen gmbH (allemagne) , lectra-systèmes Barton & Domaines , le petit bordelais, producta , secours populaire , édition Assas ...

Formation

N-13 **maitrise de langues étrangères appliquées aux affaires** (anglais , allemand)

université de bordeaux

N-15 **BTS de commerce international** , institut bernom , bordeaux

Divers

Séjour en Allemagne (assistant de français , 1 an) et en Espagne

Loisirs : badminton, jogging , animatrice d'un atelier d'arts plastique , secrétaire générale association musique classique

35 ans , permis B

Les dirigeants souhaitent que les candidats passent des tests de recrutement afin de s'assurer que « l'élue » saura travailler avec de fortes personnalités, les consultants seniors, souvent placés en situation de concurrence et pressés par le temps. Ils veulent également être sûrs des capacités d'expression du candidat ayant été échaudés par la qualité de l'orthographe de plusieurs jeunes secrétaires.

Vous êtes chargé (e) du choix des tests. Ayant des disponibilités financières limitées, vous êtes contraint (e) de choisir parmi les tests dont le cabinet dispose. Voici leur descriptif :

Test n°1 : les ancrs de carrière	
Principe	Ce test est issu des travaux de SCHEIN. En croisant les besoins individuels et les exigences organisationnelles, il parvient à mettre en évidence la principale orientation professionnelle d'un individu, c'est-à-dire ce qu'un individu considère comme le plus important et de non négociable dans sa carrière. cette polarisation de la carrière appelée ancre.
description	Les ancrs sont au nombre de 9 : <ul style="list-style-type: none"> • L'ancre technique \ fonctionnelle ; • L'ancre management général ; • L'ancre recherche d'autonomie \ indépendance ;

	<ul style="list-style-type: none"> • L'ancre recherche de la sécurité \ stabilité ; • L'ancre créativité entrepreneuriale ; • L'ancre défi pur ; • L'ancre dévouement à une cause ; • L'ancre style de vie qualité de vie ; • L'ancre mobilité internationale \ environnement interculturel.
--	--

Test n°2 : la propension au travail d'équipe	
Principe	Ce test permet d'apprécier les capacités d'un individu à travailler en équipe. Il est fondé sur l'auto-évaluation. Il comprend 6 facteurs (A\ B\ C\ D\ E\ F), chacun étant décliné en 12 items .
description	<p>Le score qu'un individu réalise dans chaque facteur révèle sa propension au travail d'équipe et les rôles qu'il peut y jouer. lorsque l'individu obtient un score élevé, cela signifie :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facteur A : l'individu est de locomotive aux équipes auxquelles il appartient. il joue un rôle intéressant à titre personnel et stimulant pour les autres membres. Ces coéquipiers lui en sont reconnaissants à moins qu'ils en viennent à le juger étouffant ou exténuant. un fort score en a révèle, en effet, une attitude parfois excessive ; • Facteur B : l'individu dispose d'importantes capacités d'entreprendre, de travail ainsi que l'aptitude à percevoir et à prendre en compte les forces et faiblesses des autres ; • Facteur C : l'individu est respectueux de ses engagements . il fait preuve de loyauté envers son équipe. il est généralement perçu comme une personne de confiance et fiable et il est apprécié pour cela • Facteur D : l'individu présente des faiblesse à l'égard de tout

	<p>travail d'équipe . il fait fi des règles de travail de groupe et de ses engagements. Il manque de fiabilité et de fair-play ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facteur E : l'individu sait faire preuve d'empathie et accorde toute l'importance nécessaire aux relations humaines ; • Facteur F : l'individu a tendance au repli sur soi . ceci peut révéler un mal être plus ou moins passager ou un naturel solitaire. <p>Ainsi, des notes élevées en C et E qualifient pour la travail en équipe. des notes en A et B sont favorables au leadership et à postes d'encadrement.</p>
--	---

Test n°3 le questionnaire de personnalité issu des travaux d'Hermann	
Principe	Ce test donne des indications sur les préférences cérébrales d'un individu, c'est –à-dire sur ses manières habituelles d'acquérir de l'information , de percevoir le monde , les personnes , d'accomplir une tâche donnée ... les préférences cérébrales d'un individu sont généralement corrélées avec son niveau de performance dans tel ou tel domaine .
description	<p>Selon qu'un individu fasse travailler de façon préférentielle son cerveau limbique ou son cerveau cortical, son hémisphère droit ou son hémisphère gauche, il fonctionne, effectivement, avec plus ou moins d'aisance en mode :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expert : celui-ci comprend les activités logiques, mathématiques, techniques, le sens critique, le goût des données quantitatives, des éléments rationnels et factuels ; • Stratège : celui-ci témoigne d'un esprit créatif, artistique,

	<p>ouvert et stimulant. Il traduit aussi l'aptitude aux vues synthétiques, globales et intégratives, des facilités dans le maniement des concepts, le goût de l'exploration, de l'innovation et du risque. Enfin, il révèle des capacités visionnaires ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisateur : celui-ci comporte le sens de l'observation, de la planification et plus globalement celui de l'organisation. Il se traduit par une « organisation » présente généralement aussi un goût prononcé pour la réalisation et la concrétisation, la linéarité et la fiabilité, des idées conservatrices ; • Communicant : celui-ci indique le goût des contacts humains, des talents d'expression et de pédagogue. Il caractérise les individus émotifs, sensibles, serviables, doux et amicaux
--	--

Test n°4 : LE BUR	
Principe	Ce test vis à évaluer les compétences d'un individu dans les activités administratives et de secrétariat
description	<p>Le test est divisé en 8 parties :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le calcul : il s'agit d'effectuer des opérations simples se composant d'additions, de soustraction, de multiplication et de divisions ; • L'orthographe et la conjugaison : il convient de corriger les fautes d'un texte, de changer les temps d'une phrase , de remplacer le singulier par le pluriel .. ; • L'attention : l'objet de l'exercice est de déceler des différences entre plusieurs suites de chiffres et de noms presque identiques ; • Le classement alphabétique : l'individu évalué doit ajouter 22 noms à une liste de 70 en respectant le critère de

	<p>classement initial (ordre alphabétique)</p> <ul style="list-style-type: none">• Le classement à critères multiples : il s'agit de classer les informations d'un fichier telle que celles relatives à des sociétés en combinant plusieurs critères : la nature des activités, la localisation, la structure juridique ... ;• Les « assurances » : le but de l'exercice est de cocher dans une liste de polices d'assurances celles qui répondent simultanément à 3 critères donnés portant sur l'objet du contrat , la nature des garanties , la date de souscription ;• Le « secrétariat analyse » : suite à la lecture d'une vingtaine de lignes, il convient de cocher, parmi 12 propositions, les 3 idées principales ;• Le « secrétariat synthèse » : l'exercice consiste à remettre dans l'ordre 14 phrases de sorte à reconstituer la biographie d'un autre célèbre ;• La durée du test n'est pas limitée. cependant l'évaluation des résultats tient compte du temps passé en plus du nombre de réponses exactes.
--	---

Test n°5 : La gestion du temps	
Principe	Ce test vise à identifier les chronophages indésirable d'un individu, autrement dit « ses bouffes temps » et à évaluer leur proportion.
description	<p>Le candidat s'auto-évalue en cochant, parmi les causes de perte de temps les plus fréquemment citées dans la vie personnelle et dans la vie professionnelle, celles qui s'appliquent à lui.</p> <p>Ensuite, il affecte une fréquence à chaque proposition cochée. enfin, le candidat désigne pour chaque proposition le responsable de la perte de temps. Les causes de pertes de temps mentionnées dans ce test proviennent principalement des travaux d'ALEC MACKENSIE. Quant à l'exploitation des résultats du test, elle se fait surtout à partir des travaux de Peter DRUCKER.</p> <p>Selon ce spécialiste, les causes de pertes de temps qu'un individu attribue à son environnement, sont, en fait, dans la plupart des cas, des causes internes et personnelles. Si l'individu ne les identifie pas comme telles, c'est à cause d'une conscience de soi insuffisamment aiguisée. En effet, selon DRUCKER, les deux principales causes du manque de temps sont l'incapacité à dire non et une délégation insuffisante. Le manque de temps peut également résulter d'une insuffisante focalisation sur le cœur des activités. Autrement dit, un individu peut ne pas bien percevoir et gérer les activités qui sont les plus importantes dans le cadre de sa fonction.</p>

- Pourquoi le choix du cv placé en exemple est – il judicieux ?
- Quel(s) test(s) choisiriez-vous ? pourquoi ?

CORRIGÉ DE L'EXERCICE 5 : CV et tests de recrutement

1- Le choix du CV

Le choix du cv placé en exemple est judicieux dans la mesure où la candidate dispose d'expériences significatives et des compétences requises pour la plupart des tâches qui lui seront confiées :

Missions confiées	Compétences	Expériences préalables
<ul style="list-style-type: none"> • Le secrétariat de direction • Prise de rendez-vous • Gestion des déplacements • Filtrage des appels • Réception et tri du courrier • Préparation d'événements • Rédactions de documents commerciaux et de courriers • Etablissement des devis et factures • Elaboration et suivi de tableaux de facturation • Suivi des règlements 	/ /supposées car inhérentes au secrétariat / / / Administration des ventes idem Idem Supposées (petite comptabilité)	Assistante de direction bilingue N -2et N Assistante commerciale bilingue (N-10 ; N-7 ; N-4 et N-3)

clients et fournisseurs <ul style="list-style-type: none"> Préparation des pièces comptables, calcul, établissement de la déclaration de G 50... 		
Le GRH <ul style="list-style-type: none"> Contrôle des bulletins de salaire Virement des paies des autres assistantes Contrôle des contrats de sous-traitance 	Compétences à acquérir. Toutefois, il s'agit d'aspects administratifs de la GRH, assez proches de la comptabilité, du commercial et du secrétariat et assez faciles à apprendre et à maîtriser.	
Compétences MISE EN EXERGUE <ul style="list-style-type: none"> Bilinguisme anglais / français Excellente maîtrise des outils informatiques Aisance d'expression orale et écrite Bonne gestion des priorités 	Langues maternelles connaissances du vocabulaire des affaires Maîtrise de nombreux logiciels Supposée mais à vérifier s'en assurer	Petite expérience journalistique (n-11) Expériences dans les secteurs du luxe et du vin nécessitant a priori une aisance dans l'expression

La candidate dispose également des atouts suivants : une expérience dans le secteur du conseil en management (donc la connaissance des défis et des contraintes de ce secteur) , le gout et le sens esthétique ainsi que la connaissance de produits de luxe (d'où une certaine adéquation avec les clients sollicitant les cabinets de conseil en management) .

2- Le choix des tests de recrutement

Le choix des tests de recrutement doit être orienté par :

- La recherche de la connaissance des motivations des candidats à exercer l'emploi proposé ;
- La vérification de certaines compétences, principalement l'aisance d'expression (écrite) et la gestion des priorités.

Tests Sélectionnés	Justification
Le Questionnaire De Personnalité Issu Des Travaux d'Hermann	Il Permettra De Montrer À Quel Point : Les Candidats Apprécient Le Monde Organisateur , Mode Dominant Dans Les Activités De Secrétariat ; Les Candidats Apprécient Le Monde Communicant , Mode Associé Aux Talents D'expression Et Au Sens Du Service . Ce Mode Peut Également Traduire Une Émotivité Et Une Sensibilité Peu Susceptibles de résister à la pression exercée par des consultants presses et en concurrence.
Le Bur	Il Permet D'évaluer Les Compétences du personnel administratif. il permettra donc de mettre à l'épreuve les compétences mentionnées dans les cv . vu le contenu de sa deuxième partie, il rassurera les dirigeants du cabinet sur les capacités d'expression écrite du candidat chois
Le Test Sur La Gestion Du Temps	Il permet de mesurer la capacité des candidats à éliminer les « bouffes temps » donc à gérer et à mener à bien les tâches prioritaires. Néanmoins, il repose sur l'auto-évaluation .il conviendra donc de veiller ce que les résultats du candidat choisi corroborent ceux du test que constitue la période d'essai .

6. L'Objectif de l'exercice 6 : Améliorer l'efficacité des entretiens d'évaluation, Cas de la Discussion autour des résultats d'enquête sur les entretiens d'évaluation

Fin 2006, le journal du management ([http:// www.journaldunet.com/management](http://www.journaldunet.com/management)) a mis en ligne une enquête sur l'entretien d'évaluation à laquelle 720 évaluateurs et 794 évalués ont répondu .

Le point de vue des évaluateurs

L'analyse des réponses des managers fait principalement ressortir que :

- L'entretien d'évaluation demeure annuel dans la plupart des entreprises (71 %). 74% répondants sont d'ailleurs satisfaits de cette périodicité. Toutefois, 22% souhaiteraient des entretiens biannuels ;
- 50 % des managers seulement consacrent plus d'une heure à leurs collaborateurs pour réaliser L'entretien. 39 % y passent entre 30 minutes et 1 heure. La durée des entretiens est sensiblement plus longue dans les grandes entreprises que dans les PME. quant à la préparation de L'entretien, elle est le plus souvent rapide. Plus des $\frac{3}{4}$ y consacrent moins d'une heure, ce que 40% déplorent. Ces derniers aimeraient, en effet, pouvoir y accorder davantage de temps, chose que leur charge de travail ne leur permet pas ;
- La difficulté majeure des managers réside dans le fait d'évoquer les points de progrès sans démoraliser (58%) . viennent ensuite la capacité à créer un climat de confiance pour que l'évalué s'exprime librement (36%), le fait d'aborder le sujet de l'évolution de carrière (33%) , celui de la rémunération (31%), la capacité à évaluer avec précision ce qui a été fait par l'évalué (30%) et la fixation d'objectifs précis (27%). Ce dernier point est toutefois davantage une préoccupation dans les PME ;
- 85% des managers jugent néanmoins que c'est un exercice utile au bon fonctionnement. Il le jugent effectivement plutôt constructif.

D'après cette étude, l'avis des managers est donc plutôt positif sur L'entretien d'évaluation elle ne mentionne cependant pas le lien entre évaluation, la rémunération et l'évaluation de carrière. Des recherches mois récentes ont effectivement montré que de nombreux managers pensent que leurs évaluation sont déconnectées des promotions et des

L'INGENIERIE DE FORMATION par Dr FERHAOUI Mustapha, **document confidentiel**

augmentations de salaire accordées à leurs collaborateurs. Ils déplorent leur absence d'emprise sur ce point et jugent que celle-ci nuit à leur implication dans cet exercice.

Le point de vue des évalués

Parallèlement, l'analyse des réponses des évalués met en évidence que :

- Les considérations sur le rythme des entretiens témoignent d'un écart d'environ 20% avec celles des managers : 53% des collaborateurs pensent qu'une fois l'an, pour punaiseraient une fréquence plus élevée ;
- Seulement 63% des répondants considèrent l'entretien d'évaluation utile. sur les 37 % qui ne voient pas en lui un bilan aidant à progresser dans sa vie professionnelle, 27 % jugent que c'est un rendez-vous forcé qui ne devrait avoir lieu que lorsque c'est vraiment nécessaire et 10% que c'est une réelle perte de temps.

Ces résultats s'expliquent notamment par l'écart qui existe entre ce que les collaborateurs attendent, dans l'idéal, d'un entretien d'évaluation et ce qu'ils vivent :

attentes		Réalité : points abordés					
		Jamais	rarement	total	souvent	Toujours	total
Discuter de mon évolution de carrière dans l'entreprise	94%	23%	34%	57%	27%	16%	43%
fixer de nouveaux objectifs précis pour mon poste	93%	9%	19%	28%	28%	44%	72%
Faire connaître mes attentes en matière de formation	91%	16%	28%	44%	31%	25%	56%
Avoir un bilan	89%	8%	20%	28%	29%	43%	72%

précis de mes forces et de mes faiblesses							
Connaitre le jugement sur moi de la hiérarchie	87%	19%	28%	47%	30%	23%	53%
Aborder ce qui me gêne au quotidien dans mon travail	82%	15%	33%	48%	33%	19%	52%
Evoquer ce qui la manière dont mon manager travaille avec moi	80%	27%	35%	62%	23%	15%	38%
Renégocier mon salaire mes avantages divers	78%	32%	32%	64%	15%	21%	36%
Donner mon opinion, mes réflexions sur l'entreprise	75%	23%	34%	57%	27%	16%	43%

L'écart entre ce qui est attendu et ce qui est vécu par les évalués se ressent dans l'état d'esprit de beaucoup d'entre eux au sortir de l'entretien : 27% sont démotivés.

Cet écart se ressent aussi dans le regard qu'ils portent sur l'entretien d'évaluation en général dans leur entreprise et sur l'attitude de leur manager au cours de celui-ci :

Jugement général sur l'entretien d'évaluation		Point à améliorer chez le manager	
Médiocre	14%	Sa capacité à me motiver	33%
Décevant	32%	Sa connaissance de mon poste et de mes activités	31%
Satisfaisant	27%	Sa capacité à me conseiller	22%
Bon	21%	Sa qualité d'écoute	14%
Excellent	14%		

L'avis des managés sur l'entretiens d'évaluation est donc moins positif que celui des managers.

Ce résultat recoupe les conclusions apparues dans des recherches plus anciennes.

Pour améliorer l'efficacité des entretiens d'évaluation, quels conseils donneriez-vous aux acteurs suivants :

- Dirigeants ;
- Responsables de la gestion des ressources humaines ;
- Managers
- Collaborateurs.

CORRIGÉ DE L'EXERCICE 6 : L'évaluation de personnel

1- Les conseils à donner aux dirigeants

- Valoriser le management à travers le discours et les actes : évaluer le potentiel des collaborateurs en prenant également en compte les compétences « soft », valoriser le courage managérial ... ;
- Faire preuve d'exemplarité
- Objectif : que les managers prennent à cœur leur tâches de management.

2- Les conseils à donner aux Responsables de la gestion des ressources humaines

- Etablir des liens entre l'évaluation, les promotions, la rémunération et la formation ;
- Former les managers au management, ce qui comprend la passation d'entretiens d'évaluation et le fait d'aborder des sujets délicats avec ses collaborateurs (les relations N/N-1 ,l'évolution de carrière , la rémunération , la discussion des objectifs ...) ;
- Sensibiliser les managers au caractère stressant de l'évaluation et au fait qu'elle peut favoriser l'apparition de certains risques professionnels ;
- Etablir une grille d'évaluation générique que les managers adapteront aux spécificités des métiers et des fonctions de leurs collaborateur ;
- Etablir des fiches métiers et de postes, en faire un répertoire, les fournir aux managers ;
- Informatiser l'évaluation et créer des bases de données tout en veillant au respect de la loi relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés.

3- Les conseils à donner aux Managers

- S'attacher à connaître le poste et les activités de ses collaborateurs ;
- Consigner dans un journal de bord tout au long de l'année les réalisations de vos collaborateurs ;
- Réaliser ses entretiens après avoir passé soi-même son entretien d'évaluation avec son N+1 afin de connaître la ligne de route pour l'année à venir
- Préparer l'entretien : prévenir les collaborateurs au moins 15 jour à l'avance , prévoir un lieu calme , un temps ou vous ne serez pas dérangé , relire votre journal de bord , prévoir le déroulement de l'entretien (introduction , mise en confiance , point sur les résultats et sur

la façon dont ils ont été obtenus , fixation de nouveaux objectifs , évocation des aspects liés à l'évolution de carrière , à la rémunération ,à la formation ...) ;

- Connaitre et prendre en compte l'ensemble des attentes des collaborateurs relatives à la l'entretien d'évaluation
- Faire preuve d'empathie
- Respecter les règles de feedback
- Fixer les objectifs SMART (S= spécifique, M= mesurable, A= attractif, R= réaliste, T= fixé dans le temps)
- Avoir conscience que la confiance nécessaire à la réalisation d'un entretien d'évaluation constructif dépend aussi et surtout du management quotidien.

4- Les conseils à donner aux évalués

- Soyez conscient de ce que l'on attend de vous : utilisez les outils à votre disposition (descriptif de poste, compétences clés de votre fonction, objectifs annuels, critères d'évaluation...)
- Notez tout au long de l'année vos réalisations, les moyens mis en œuvre, les difficultés rencontrées en vous attachant à être factuel (CA, nombre de contrats conclus, développement de portefeuille clients, délais de réalisation des projets, cots...)
- Analysez les causes de vos échecs comme de vos réussites afin de pouvoir argumenter à leur sujet
- Soyez à l'écoute des feedbacks que votre hiérarchique, vos pairs et vos subordonnés vous font tout au long de l'année
- Faites attention aux informations qui circulent sur votre compte de façon informelle
- Évaluez votre évaluateur (personnalité, attentes...)
- Essayez d'entretenir avec lui de bonnes relations toute l'année
- Évitez de vous montrer trop agressif ou trop conciliant en gardant à l'esprit que votre hiérarchique est votre évaluateur et vous l'évalué

7. L'Objectif de l'exercice 7 : Evaluation de l'effort de formation, Cas sur L'effort de formation dans une banque publique

Une banque publique vous demande d'évaluer sa politique de formation, pour cela, vous disposez des états de son rapport d'activité de la direction de RH (service formation) suivants de l'année N.

Tableau 1 : effectif inscrit

		Hommes	Femmes	Total
N	Techniciens	613	1215	1828(36.4%)
	cadres total	2032	1158	3190(63.6%)
		2645(52,7%)	2373(47.3%)	5018(100%)
N-1	Techniciens	638	1219	1857(39.7%)
	cadres total	1844	890	2824(60.3%)
		2482(53%)	2199(47%)	4681(100%)
N-2	Techniciens	716	1324	2040(43.4%)
	cadres total	1753	908	2661(56.6%)
		2469(52.5%)	2223(47.5%)	4701(100%)

Tableau 2 : nombre de stagiaires de la formation professionnelle

		Hommes	femmes	Total
N	Techniciens cadres total	602	1215	1828(36,4%)
		1865	1158	3190(63,6%)
		2467(52.1%)	2373(47,3%)	5018(100%)
N-1	Techniciens cadres total	638	1219	1857(39,7%)
		1844	980	2824(60,3%)
		2482 (53%)	2199(47%)	4681(100%)
N-2	Techniciens cadres total	716	1324	2040(43,4%)
		1753	908	2661(56,6%)
		2469 (52,5%)	2232(47,5%)	4701(100%)

Tableau 3 : dépenses de formation

	Montant légal de l'obligation de formation (en DA)	Montant réel des dépenses de formation (en DA)
N	4 524 630	13 361 856
N-1	4 014 046	11 742 345
N-2	3 697 078	9 233 679

Tableau 4 : nombre total des heures consacrées à la formation des stagiaires

	Techniciens	cadres	Total
N	34 440 (30,7%)	77 620(69,3%)	112 060(100%)
N-1	38 265 (36,4%)	66 753(63,6%)	105 018(100%)
N-2	36 173 (39,9%)	54 259(60,1%)	90 432(100%)

- Calculez les principaux indicateurs permettant de mesurer l'effort de formation de cette entreprise.
- Plus généralement, que pensez – vous de l'effort de formation de cette entreprise ?

CORRIGÉ DE L'EXERCICE 7 : Evaluation de l'effort de formation

1- Les principaux indicateurs

À partir des extraits du bilan social, il est possible de calculer de très nombreux indicateurs pour mesurer l'effort de formation de l'entreprise. Il paraît particulièrement pertinent de s'intéresser aux indicateurs suivants :

Indicateurs	Formule de calcul	N-2	N-1	N
Part de salariés formés	$\frac{\text{Nombre de stagiaires Effectif inscrit}}{\text{Effectif inscrit}}$	85.3%	97.9%	94.3%
Durée moyenne de formation des stagiaires	$\frac{\text{Nombre d'heures de stage}}{\text{Nombre de stagiaires}}$	22.6h	22.9h	23.7h
Budget formation par salarié	$\frac{\text{Dépenses réelles de formation}}{\text{Effectif inscrit}}$	1964 DA	2508 DA	2663 DA
Coût moyen d'une heure de formation	$\frac{\text{Dépenses réelles de formation}}{\text{Nombre d'heures de stage}}$	102 DA	112 DA	119 DA
Budget formation en % de la masse salariée ()	$\frac{\text{Dépenses réelles de formation}}{\text{masse salariale}}$	3.9%	4.6%	4.7%

Le montant légal de l'obligation de formation est égal à 2% de la masse salariée. La masse salariale est inférieure au montant légal de l'obligation de formation \0,016

2 - Évaluation de l'effort de formation

La banque poursuit une politique de formation qui apparaît très dynamique et ses efforts en matière de formation augmentent entre N-2 et N.

L'effort de formation se caractérise ainsi :

- Le pourcentage de salariés ayant participé à des actions de formation est très élevé, plus de 94% des salariés ont bénéficié d'au moins une formation en N. Cette proportion a augmenté de 9 points depuis N – 2 ou 85 % des salariale, ont été formé, avec une pointe en N-1 ou près de 98% des salariés ont été formés ;

- le budget formation est important et dépasse près de trois fois les obligations de N-2 à N : en N, il se monte à 4.7% de la masse salariale, contre une obligation de 1.6%.ce budget a constamment augmenté, car en N-2, il équivalait à 3.9% de la mass salariale et 4.6% en N-1. le budget de formation par salarié a lui aussi connu une hausse passant, entre N-2 et N, de 1964 DA à 2663 DA ;

- la hausse du budget formation par salarié s'explique notamment par l'évolution de la durée moyenne de formation. En effet, cette dernière a progressé passant de 22 heures en N-2 à 119 DA en N, soit une hausse de plus de 16.6%.

Comment l'effort de formation est-il réparti ?

- L'accès à la formation entre les catégories de salariés semble équivalent légèrement en faveur des techniciens par rapport aux cadres. Les techniciens représentent, en N,36.4% des salariés , mais plus de 38.2% des stagiaires. Cependant, les cadres ont eu accès à des formations plus longues : les techniciens ont bénéficié de 30.7% des heures de formation des techniciens varie peu (19.9heures en N- 2contre 19 heures en N).

Cette durée est bien inférieure à la durée de formation moyenne des cadres (plus de 26 heures en N) ;

- Concernant la répartition de l'effort de formation entre les hommes et les femmes, il semble réparti de façon égale. En effet, en N, la part des femmes dans l'effectif est de 47.3% et leur part dans le nombre de stagiaires de la formation est de 47.9%.

Il aurait été intéressant de disposer d'informations sur l'âge des salariés envoyés en formation pour une comparaison par rapport à la démographie de l'entreprise. En effet, les seniors ont souvent moins accès à la formation continue.

8. L'Objectif de l'exercice 8 : Le plafond de carrière du modèle de FERENCE, STONES et WARREN, Cas de la Spa, les Corps Gras d'Oran (COGO) filiale de l'ENCG

La société des corps gras d'Oran (COGO) est une filiale de l'ENCG. Elle possède deux unités de production : une à Oran, une autre à Sig. L'objet social de la filiale est le raffinage et la vente d'huile de table à partir d'une huile végétale brute importée. La direction de la filiale comprend essentiellement les structures suivantes :

-Un président directeur général assisté par :

-Une secrétaire/assistante

-Un contrôleur de gestion

-Un assistant chargé de la qualité

-Un assistant chargé de l'audit

Les fonctions principales au niveau de la direction de la filiale sont :

-Une direction technique

-Une direction commerciale

-Une direction finance et comptabilité

-Une direction de l'administration générale

Ces directions élaborent la politique de l'entreprise, elles en assurent le contrôle et l'évaluation. Elles sont également chargées, chacune dans ses domaines d'activité, d'assister les unités de productions de la filiale. La structure des unités est de type hiérarchique et fonctionnel, organisation adaptée à la dimension moyenne des 2 unités de la filiale (311 agents pour Es-Sénia et 171 agents pour Sig).

Quelques informations de l'unité d'ES-SENIA

Les effectifs

	2003	2004	2005
Cadres supérieurs	4	6	6
Cadres	40	42	41
Maîtrises	181	154	148
Exécutions	154	151	130
Total	379	353	325

Source : Rapport d'activité de l'unité.

On constate une légère baisse des effectifs sur la période étudiée ceci traduit en réalité la continuité de la politique d'élagage des sureffectifs entamée auparavant dans le cadre de la restructuration de l'entreprise et la recherche de l'équilibre financier.

Les effectifs de l'unité baissent de 14% lors des deux dernières années, du fait des départs en retraite et volontaire du personnel.

Il est aisé de constater que la baisse touche fondamentalement la maîtrise et l'exécution puisque les 2 catégories diminuent respectivement de 33 personnes pour la maîtrise et de 24 personnes pour les exécutants.

Par ailleurs les quelques recrutements opérés par l'unité se font en CDD toutes catégories confondues ce qui confère à l'unité toute l'attitude d'agir sur ces effectifs en fonction de la conjoncture économiques et les besoins de l'entreprise.

Répartition des effectifs selon le type de contrat

Année	2003	2004	2005
Effectif			
CDI	376	325	310
CDD	03	30	15
Total	379	353	325

Source : Rapport d'activité de l'unité

La distribution des effectifs de l'unité dans les différentes activités selon les CSP est comme suit :

	CDD	Cadres sup	Cadres	Maîtrises	Exécutions	Total
Direction	04	02	01	02	-	09
GRH	01	01	04	08	04	18
Finance	01	01	04	03	-	09
Sécurité	-	-	-	14	26	40
Sous total	06	04	09	27	30	76
Commercial	08	-	03	28	23	62
Sous total	08	-	03	28	23	62
Production	01	01	09	58	65	134
Maintenanc	-	01	09	24	08	42

e Laboratoire	-	-	02	09	-	11
Sous total	01	02	21	91	73	187
Total	15	06	33	146	126	325

Source : Rapport d'activité de l'unité

Sur le plan de la formation initiale.

	Effectif total	Etudes sup	Etudes appliquées TS-DEUA	Etudes secondaires	Etudes moyennes	Etudes primaires	Néant
Direction	04	02	01	-	01	-	-
GRH	17	-	01	03	04	07	02
Finance	08	01	-	03	04	-	-
Sécurité	40	-	-	06	09	17	08
Sous total	69	03	02	12	18	24	10
Commercial	54	-	-	06	09	19	20
Sous total	54	-	-	06	09	19	20
Production	133	01	07	16	37	51	21
Maintenanc	42	01	09	05	10	09	08
e Laboratoire	11	-	04	05	02	-	-
Sous total	186	02	20	26	49	60	29

CDD	11	08	01	01	-	-	01
Total	320	13	23	45	76	103	60

Source : Rapport d'activité de l'unité

Sur ce plan démographique le collectif est relativement jeune

Age	20-25 ans	26-30 ans	31-35 ans	36-40 ans	41-45 ans	46-50 ans	51-55 ans	56-60 ans	Total
	Néant	10	45	85	79	77	10	06	312

Source : Rapport d'activité de l'unité

Sur ce plan de l'ancienneté

Désignation	Moins de 5 ans	6-10 Ans	11-15 ans	16-20 ans	21-25 ans	26-30 ans	Plus de 30 ans	Total
	09	102	57	69	54	21	Néant	312

Source : Rapport d'activité de l'unité

Objectif : Le plafond de carrière

En 1977, les chercheurs FERENCE, STONES ET WARREN ont proposé un modèle d'analyse de la carrière des cadres croisant la dimension du potentiel avec celle de la performance. le tableau suivant montre la typologie qui en résulte :

Le modèle du plafond de carrière de FRENCE et al . 1977

		potentiel	
		Faible	élevé
performance	faible	Branches mortes	réserves
	Élevé	Piliers	Etoiles

Voici le portrait de quatre de la grande entreprise madilor spécialisée dans l'optique

Nom / âge	Situation
Abdelaziz 33ans	Issue d'une grande école de commerce, elle a passé un an à l'étranger pendant ses études. depuis deux ans, elle est acheteur senior. malgré de bons résultats à ses entretiens d'évaluation, aucune perspective d'évolution ne lui a été donnée par son supérieur hiérarchique.
Saïd 52 ans	Titulaire d'un TS technico-commercial, il a fait toute sa carrière dans l'entreprise. depuis 7 ans, il est responsable du pole achats de consommables. son directeur, âgé de 45 ans et titulaire d'un bac + 5 en gestion, est satisfait de ses performances à ce poste.
Djamel 47 ans	Sans diplôme. julien a été embauché comme ouvrier par COGO. il est chef d'atelier depuis quelques mois. Dans ce poste, il doit maintenant rédiger des rapports ce qui lui pose problème car la paperasse n'est pas son point fort.
Latifa 28 ans	Issue d'une école d'ingénieurs, elle a commencé chez COGO comme chargée d'études au siège et elle vient d'être nommée chef de projet. l'équipe projet a du mal à se mettre en place et accumule du retard.

Informations complémentaires sur quelques métiers représentés au sein de la société spa,
COGO :

Exemples de fonction de la société COGO	Exemples de profils des collaborateurs de la fonction	
Fonction achats	Directeur de département achats Responsable de pôles achats Acheteurs seniors Acheteurs	
Fonction production	Directeur d'usine Responsable de production Chef d'atelier Agent de maitrise Ouvrier Responsable qualité Responsable méthodes	Ingénieur / Responsable process Ingénieur / Responsable industrialisation Responsable service engineering Chef de projet Chargé d'études

- Parmi les branches mortes, les piliers, les réserves et les étoiles, quelles sont les catégories de cadres plafonnés ?
- Classez les cadres dont le portait a été esquissé dans la typologie de FERECÉ.
- En vous appuyant sur le troisième tableau, quel est le prochain poste que ces cadres pourraient occuper si une promotion leur était proposée ?

CORRIGÉ DE L'EXERCICE 8 : Le plafond de carrière**1 – catégories de cadres plafonnés**

Les cadres plafonnés sont ceux qui ont atteint un plateau de carrière objectif, c'est –à-dire qu'ils sont stables dans leur poste et leur niveau hiérarchique depuis plusieurs années sans perspective d'évolution.

Les catégories de cadres plafonnés sont les branches mortes et les piliers, car leur potentiel est faible. Ils n'ont donc pas de perspective d'évolution.

2-mobilisation de la typologie de FERENCE

		Potentiel	
		Faible	Elevé
Performance	Faible	<p>Branches mortes :</p> <p>Julien : sa formation initiale ne lui permettra plus de progresser, il a des difficultés à prendre en main son nouveau poste obtenu par promotion interne.</p>	<p>Réserve :</p> <p>Latifa : elle occupe un nouveau poste dans lequel elle n'est pas encore performante, mais son expérience de chargée d'études, comme ses études d'ingénieurs lui donnent de bonnes perspectives de promotion si elle arrive à faire ses preuves.</p>
	Elevé	<p>Piliers :</p> <p>Geoffroy : il est en poste depuis 7 ans et donne satisfaction. son niveau scolaire et son âge, en comparaison avec le profil de son directeur, constituent probablement un frein pour une évolution future.</p>	<p>Étoile :</p> <p>Jeanne : bon cursus scolaire, jeune, dans son poste depuis deux ans seulement, jugée performante.</p>

3- possibilités de promotion

Dans l'hypothèse où ces salariés auraient encore des possibilités chez COGO, ils pourraient, par exemple, occuper les postes suivants :

Nom	Poste actuel	Évolution possible
Abdelaziz	Acheteur senior	Responsable de pôles achats
Saïd	Responsable de pole achats	Directeur de département achats
Djamel	Chef d'atelier	Responsable de production
Latifa	Chef de projet	En fonction de son expertise, évolution possible vers un poste de responsable : <ul style="list-style-type: none"> • Responsable qualité • Responsable méthodes • Ingénieur/ Responsable process • Ingénieur/ Responsable industrialisation • Responsable service engineering

BIBLIOGRAPHIE

Sur Compétence, Ingénierie de formation

AMALBERTI R., VALOT C., GRAU J-Y (2001) *Les métaconnaissances : des représentations des propres compétences*, dans de Montmollin M., Leplat J. Les compétences en ergonomie, Toulouse.

ARDOUIN Thierry (2005), *Ingénierie de formation pour l'entreprise, analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Dunod, Fonctions de l'entreprise, série animation des hommes RH.

ATCHOARENA David (1994), *Financement et régulation de la formation professionnelle : une analyse comparée*. Unesco, institut international de planification de l'éducation.

BELLIER Sandra (2002), *L'ingénierie en formation des adultes*, Ed. Liaisons.

BELIER Sandra (1999), *La compétence*, dans Carré P et Caspar P, *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod, p. 223-244.

BERNIER Philippe (2007), *Le financement de la formation professionnelle*, Ed Dunod, 2^{ème} édition.

BERNIER Philippe (2007), *Fonction Responsable formation*, Ed Dunod.

BERNIER Philippe et GRESILLON Annabelle (2009), *La GPEC*, Ed Dunod.

BESSON Virginie (1997), *Financement de la formation : supprimer l'obligation légale ?* Entreprise et carrières, n°400, septembre.

CARLETTO Nathalie (2003), *Concevoir une formation en entreprise*. Dunod, Fonctions de l'entreprise, série animation des hommes RH.

J. CLENET et T. ARDOUIN (coord.) (2011) *L'ingénierie de formation ; questions et transformations*, TransFormations, Revue du CUEEP, n°5 juin.

COGUELIN, Pierre (1995), *La formation continue en société post-industrielle* - PUF - Paris – 1995

CLOT Y. et FAITA D. (2000), *Genres et style en analyse du travail, Concepts et méthodes*, Travailler N°4. pp.7-41

COLLECTIF d'auteurs (2003), *Les évolutions de la formation professionnelle : regards croisés*. La documentation française.

DRAKE Keith – *Le financement de la formation professionnelle : quelles leçons pour la comparaison internationale ?* Jean François Germe, 1994

DUBAR Claude (2000), *La formation professionnelle continue - La découverte* –

EDUCATION PERMAENTE - *Où en est l'ingénierie de formation* - n°157, 2003-4

FERNANDEZ Frédéric et SAVANN Frank (2009), *Manager la formation*, aujourd'hui, ESF Edit.

GUIGOU Jacques (1992), *Critique des systèmes de formation des adultes (1968-1992)* - L'Harmattan - Paris - 1992

KIRSCH JL – WERQUIN P. – *Quelque part ... une relation formation – emploi* - Formation Emploi n° 52 - 1996

LE BOTERF Guy, (1990), *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Paris, Editions d'Organisations.

LEDOUX Régine et Jean-Pierre, (2009), *Manuel à l'usage du formateur, Concevoir et animer un projet de formation ou de tutorat*, 3ème édition, AFNOR Ed. 2009

LEPLAT J, (1995), *A propos des compétences incorporées*, Education Permanente, n°123, p. 101-114.

LEPLAT J. (2001), *Compétences et ergonomie*, dans de Montmollin, Maurice ; Leplat, Jacques. Les compétences en ergonomie, Toulouse : Octarès Editions, p. 39-53

MEBARKI Malik et ROQUET Pascal, (sous la direct.), (2003), *Trois décennies de formation continue : de l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie*, Cahiers d'études du CUEEP –USTL, n°52, mai.

MEIGNANT Alain (2009), *Manager la formation*. Liaisons sociales, Entreprise & carrières, 2009, 8^{ème} édition

MICHAUDON Hélène (2000), *Investir dans la formation*. Insee première, n°697, février 2000

PAIN Abraham (2003), *L'ingénierie de la formation*. L'Harmattan.

PARMENTIER Christophe (2002), *L'essentiel de la formation : préparer, animer, évaluer*. Editions d'Organisation.

PAUL Jean-Jacques (1989), *La relation formation-emploi, un défi pour l'économie*, Ed. Economica.

PERRENOUD P. (1994), *Compétences, habitus et savoirs professionnels*, In European Journal of Teacher Education, Vol. 17, n° 1/2, p. 45-48, Université de Genève, Octarès Editions, p. 60-79

ROCHE Janine (1999) – *que faut-il entendre par la professionnalisation ?* – Arcueil : Education permanente.

ROCHE J. (1999), *La dialectique qualification-compétence : état de la question*, Education Permanente, n°141, p. 39-53

SANTELMANN Paul (2001), *La formation professionnelle, nouveau droit de l'homme ?* Éd. Le Monde – Folio actue, 2001.

SOLVEIG Oudet Fernagu (2003) - « *L'ingénierie de professionnalisation, nouvel enjeu pour les responsables de formation* » in Actualité de la Formation Permanente n°183, mars-avril / Centre Inffo.

SCHWARTZ Y. (1995), « *De la qualification à la compétence* », Education Permanente, n°123, p. 125-137

TransFormations, (2011) « *L'Ingénierie de formation : questions et transformations* », Revue CUEEP-CIREL-TRIGONE, Université de Lille 1, N°5, Juin

VERGNAUD G. (1995), « *Dossier Compétences - Introduction* », Performances Humaines et Techniques, n° 75-76, p 8-12

VERGNAUD G. (1996), « *Au fond de l'action, la conceptualisation* » dans Barbier Jean-Marie (dir.), Savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris PUF, p. 189-202

VERDIER Eric (1987), *Incitation publique, mutualisation et comportements privés : le cas de la formation continue*. Formation-Emploi, n°20, La documentation française.

VERGNAUD G. (1999) « *Le développement cognitif de l'adulte* » dans Carré, Pierre ; Caspar, Pierre. Traité des sciences et des techniques de la formation, Paris : Dunod, p. 189-202

WEILL-FASSINA A. PASTRE P. (2004), *Les compétences professionnelles et leur développement* », dans Falzon P. (dir.), Ergonomie, Paris : PUF, p. 213-231

ZARIFIAN P. (2001), *Objectif compétence*, Paris : éditions Liaisons, p. 65-74

Zarifian, P. (2000). Sur la question de la compétence ; réponse à Jean-Pierre Durand. Annales des Mines, 25-28.

Zarifian P. (2001). Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions. Rueil Malmaison : Éditions Liaisons.

Liste des références bibliographiques paru dans la revue « Le Travail Humain »

@ctivités, 2004, 1, 2. <http://www.activites.org/v1n2/vol1num2.book.pdf>

Aubret, J., Gilbert, P., & Pigeyre, F. (1993). Savoir et pouvoir : les compétences en question. Paris : PUF.

Baillé, J. & Raby, F. (2003). Compétence(s) et réalités cognitives. Communication présentée au colloque international de l'ISERES. Rennes, France, 5-7 février.

- Bandura, A. (2007). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles : De Boeck.
- Barabanchtchikov, V. (2007). La question de l'activité dans la psychologie russe. In V. Nosulenko & P. Rabardel (Eds.) Rubinstein aujourd'hui; nouvelles figures de l'activité humaine (pp. 41-81). Toulouse : Octarès.
- Bastien, C. (1984). Réorganisation et construction de schèmes dans la résolution de problèmes, *Psychologie Française*, 29, 3-4, 243-246.
- Bastien, C. (1987). Schèmes et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant. Paris : PUF.
- Bastien, C. (1997). Les connaissances de l'enfant à l'adulte. Paris : A. Colin.
- Beckers, J. (2002). Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité. Bruxelles : Labor.
- Bellier, S. (1999a). Le savoir-être dans l'entreprise. Paris : Vuibert.
- Boder, A. (1992). Le schème familial, unité cognitive procédurale privilégiée. In B. Inhelder et G. Cellérier (Eds.) Le cheminement des découvertes de l'enfant (pp. 193-212). Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Bourdieu, P. (1989). La noblesse d'Etat : grandes écoles et esprit de corps. Paris : Editions de Minuit.
- Cahour, B. (2006). Les affects en situation d'interaction coopérative : proposition méthodologique. *Le Travail Humain*, 69, 4, 379-400.
- Carette, V. (2007). Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation. *Education Formation*, e-286, 51-61.
- Cellérier, G. (1979). Structures cognitives et schèmes d'action II. *Archives de Psychologie*, 47, 181, 107-122.
- Chase, W.G., Simon, H.A. (1973). Perception in chess, *Cognitive Psychology*, 4, 55-81.
- Cheng, P.W. & Holyoak, K.J. (1985). Pragmatic reasoning schemas, *Cognitive Psychology*, 17, 391-416.
- Chi, M.T.H., Feltovich, P. J., & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problem by experts and novices, *Cognitive science*, 5, 121-151.
- Clancey, W. J. (1994). Situated cognition : How representations are created and given meaning. In R. Lewis & P. Mendelson (Eds.), *Lessons from learning*. Amsterdam: North-Holland, 231-242.

- Clément, E. (2009). La résolution de problèmes : à la découverte de la flexibilité cognitive. Paris : A. Colin.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. Travailler, 4, 7-42.
- Costermans, J. (1998). Les activités cognitives. Raisonement, décision et résolution de problèmes. Bruxelles : De Boeck.
- Coulet, J.C. (1999). Eduquer l'intelligence. Paris : Dunod.
- Coulet, J.C. (2007a). Le concept de schème dans la description et l'analyse des compétences professionnelles : formalisation des pratiques, variabilité des conduites et régulation de l'activité. In M. Merri (Ed.) *Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud* (pp. 297-306). Toulouse : PUM.
- Coulet, J.C. (2007b). Caractérisation des schèmes des enseignants. Communication présentée à *Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves*. Besançon, France, mars.
- Coulet, J.C. & Gosselin, P. (2002). Une méthode d'élaboration d'un référentiel de compétences. Un exemple : le référentiel de compétence des directeurs d'écoles paramédicales. Rennes : Ecole Nationale de la Santé Publique.
- Coulet J.C. & Chauvigné, C. (2005). Passer d'un référentiel de compétences à une ingénierie de formation. *Education Permanente*, 165, 101-113.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 97-110.
- Defélix, C. (2005). Définir et reconnaître les compétences des salariés dans les organisations : la négociation invisible. *Négociations*, 2, 4, 7-20.
- Dietrich, A. (2002). Les paradoxes de la notion de compétence en gestion des ressources humaines, *Revue Sciences de Gestion*, 33, 97-121.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). Le développement social de l'intelligence. Paris : Inter-éditions.
- Didierjean, A., Ferrari, V., & Marmèche, E. (2004). L'expertise cognitive au jeu d'échecs : quoi de neuf depuis De Groot (1946) ? *L'année Psychologique*, 104, 771-793.

Faverge, J.-M. (1966). L'analyse du travail en terme de régulation. In J.-M. Faverge, M. Olivier, J. Delahaut, P. Stephaneck & J.C. Falmagne, L'ergonomie des processus industriels (pp. 33-60). Bruxelles : Éditions de l'Institut de Sociologie.

Faverge, J.-M. (1972). L'analyse du travail. In M. Reuchlin (Éd.), Traité de Psychologie Appliquée (pp.7-60). Paris : PUF, tome 3.

Foucault, B. & Coulet, J.C. (2001). Etude expérimentale de l'évolution des stratégies de navigation et de l'apprentissage dans un cours en ligne. In E. de Vries, J.P. Pernin et J.P. Peyrin (Eds) Hypermédiat et Apprentissages. Paris : INRP et EPI.

Gaudron, J.P. & Croity-Belz, S. (2005). Bilan de compétences (BC) : états des recherches sur les processus psychologiques en jeu. Psychologie du travail et des organisations, 11, 101-114.

Gilbert, P. (2006). La compétence : concept nomade, significations fixes. Psychologie du Travail et des Organisations, 12, 67-77.

Groot (de), A.D. (1965). Thought and choice in chess. The Hague : Mouton Publishers.

Haut Conseil de l'Éducation (2006). Recommandations pour le socle commun ; 23 mars 2006.

Hoc, J.M. (1987). Psychologie cognitive de la planification. Grenoble : PUG.

Houdé, O. (1995). Rationalité, développement et inhibition. Paris : PUF.

Inhelder, B. & Caprona (de), D. (1992). Vers le constructivisme psychologique : structures ? procédures ? Les deux indissociables. In B. Inhelder & G. Cellérier (Eds.) Le cheminement des découvertes de l'enfant (pp. 19-50). Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. In M. Fabre et E. Vellas (Eds.) Situations de formation et problématisation (pp. 31-40). Bruxelles : De Boeck.

Koebel, M. (2006). Réflexions sur quelques enjeux liés à la notion de compétence. Utinam, 6, 53-74.

Koepfen, K., Hartig, J., Klieme, E., & Leutner, D. (2008). Current issues in competence modeling and assessment. Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology, 216, 2, 61–73.

Laberge D. (1995). Attentional Processing. Cambridge : Harvard University Press.

Landsheere (de), V. (1988). Faire réussir, faire échouer ; la compétence minimale et son évaluation. Paris : PUF.

- Lautrey, J. (1990). Esquisse d'un modèle pluraliste du développement cognitif. In M. Reuchlin, J. Lautrey, C. Marendaz, & T. Ohlman (Eds.). *Cognition, l'individuel et l'universel* (pp. 185-216). Paris : PUF.
- Le Boterf, G. (1994). *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Leontiev, A.N. (1965). *Problemy razvitiia psikhiki* [Problèmes de développement du psychisme], Moscou : Mysl'.
- Leplat, J. (2000). Compétences individuelles, compétences collectives. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 6, 3/4, 47-73.
- Leplat, J. (2004). L'analyse psychologique du travail. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 54, 2, 101–108.
- Leplat, J. (2006). La notion de régulation dans l'analyse de l'activité. *Pistes*, 8, 1, 1-25.
- Letor, C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 53, 4-32.
- Lichtenberger, Y. (1999). La compétence comme prise de responsabilité. In *Entreprises et compétences : le sens des évolutions* (pp. 69-85). Paris : Les cahiers des clubs CRIN.
- Lichtenberger, Y. (2003). Compétence, compétences. In J. Allouche (Ed.) *Encyclopédie des ressources humaines* (pp. 203-215). Paris : Editions Vuibert.
- Livian, Y.F. (2002). Petite introduction à une narratologie de certains thèmes de gestion des ressources humaines. *Gérer et comprendre*, 70, 41-47.
- Logan G. (1996). « The CODE Theory of Visual Attention: An Integration of Space-Based and Object-Based Attention », *Psychological Review*, vol. 103, n° 4, p. 603-649.
- Luchins, A.S. (1942). Mechanization in problem solving. *Psychological Monographs*, 248.
- Meyers, R. & Housseman, C. (2006). Comment évaluer les compétences clés dans le domaine professionnel ? *Revue européenne de psychologie appliquée*, 56, 123–138.

Michel, S. & Ledru, M. (1991). Capital compétence dans l'entreprise, une approche cognitive. Paris : ESF.

Monteil, J.M & Huguet, P. (1991). Insertion sociale, catégorisation sociale et activités cognitives. *Psychologie Française*, 36, 1, 35-46.

Montmollin (de), M. (1984). L'intelligence de la tâche ; éléments d'ergonomie cognitive. Berne : Peter Lang.

Newell, A. & Simon, H.A. (1972). Human problem solving. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice Hall.

Ochanine, D. (1981). L'image opérative. Actes de séminaire et recueil d'articles. Paris : Université de Paris 1. Document ronéotypé.

Oiry, E. (2005). Qualification et compétence : deux soeurs jumelles ? *Revue Française de Gestion*, 5, 158, 13-34.

Oiry, E. & Iribarne, A. (2001). La notion de compétence : continuités et changements par rapport à la notion de qualification, *Sociologie du travail*, 43, 49-66.

Paradeise, C. & Lichtenberger, Y. (2001). Compétence, compétences, *Sociologie du travail*, 43, 33-48.

Parlier, M. (1994). La compétence au service d'objectifs de gestion. In F. Minet, M. Parlier & S. de Witte (Eds.), *La compétence. Mythe, construction ou réalité ?* (pp. 91-108). Paris : L'Harmattan.

Pascual-Leone, J. (1988). Organismic processes for neo-piagetian theories : a dialectical causal account of cognitive development. In A. Demetriou (Ed.) *The neo-piagetian theories of cognitive development : toward an integration* (pp. 25-64). Amsterdam : North-Holland.

Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie Française*, 42, 1, 89-100.

Pastré, P. (1999). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation Emploi*, 67, 109-125.

Pastré, P. (2005). La conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action. In P. Rabardel & P. Pastré (Eds.) *Modèles du sujet pour la conception ; dialectiques activités développement* (pp. 73-107). Toulouse : Octarès.

Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. In Y. Lenoir & P. Pastré (Eds.) *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (pp. 53-79). Toulouse : Octarès.

Perrenoud, P. (1999). Dix nouvelles compétences pour enseigner ; invitation au voyage. Paris : ESF.

Piaget, J. (1974). Réussir et comprendre. Paris : PUF.

Piaget, J. (1975). L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement. Paris : PUF.

Pouté, M. & Coulet, J.C. (2006). Caractérisation de compétences professionnelles selon le niveau d'expérience : les apports d'une modélisation. In C. Chauvigné, J. C. Coulet & P. Gosselin (Eds.) Compétences, emploi et enseignement supérieur (pp. 256-266). Rennes : Université de Bretagne, Les Champs Libres.

Py, J. & Somat, A. (1991). Normativité, conformité et clairvoyance : leurs effets sur le jugement évaluatif dans un contexte scolaire. In J.L. Beauvois, R.V. Joule, & J.M. Monteil (Eds.) Perspectives cognitives et conduites sociales. (pp. 167-193). Cousset : Delval.

Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains. Paris : A. Colin.

Rabardel, P. & Bourmaud, G. (2005). Instruments et systèmes d'instruments. In P. Rabardel & P. Pastré (Eds.). Modèles du sujet pour la conception ; dialectique activités développement (pp. 211-229). Toulouse : Octarès.

Rasmussen, J. (1986). Information processing and human-machine interaction : an approach to cognitive engineering. Amsterdam : North Holland Publisher.

Récopé, M. (2007). Conceptualisation et normativité vitale. L'exemple de la conceptualisation du temps en situation chez les volleyeurs. In M. Merri (Ed.) Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud (pp. 143-160). Toulouse : PUM.

Reuchlin, M. (1973). Formalisation et réalisation dans la pensée naturelle. Journal de Psychologie Normale et Pathologique, 70, 4, 133-145.

Richard, J.F. (1990). Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions. Paris : A. Colin.

Richard, J.F. (1994). La résolution de problèmes : bilan et perspectives. Psychologie Française, 39, 2, 161-175.

Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions, @ctivités, 1, 2, 103-120.

<http://www.activites.org/v1n2/Rogalski.pdf>

Rogalski, J. & Perez, P. (2001). Interférences et conflits de schèmes dans l'usage d'outils professionnels : le cas d'un fichier cartographique de navigation. *Le Travail Humain*, 64, 1/2, 145-172.

Rose, J. (2009). La « non qualification » Question de formation, d'emploi ou de travail ? *Net.doc*, 53. Marseille : CEREQ.

Saada-Robert, M. (1989). La microgenèse de la représentation d'un problème. *Psychologie Française*, 34, 2/3, 196-206.

Samurçay, R. & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay & P. Pastré (Eds.) *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse : Octarès.

Sanchez, R. (2004). Understanding competence-based management, identifying and managing five modes of competence. *Journal of Business Research*, 57, 518-532.

Savoyant, A. (1999). Compétence, performance et activités. In *Entreprises et compétences : le sens des évolutions* (pp. 179-191). Paris : Les cahiers des clubs CRIN.

Siegler, R.S. (2007). Cognitive variability. *Developmental Science*, 10, 1, 104-109.

Stroobants, M. (1998). La production flexible des aptitudes, *Education permanente*, 135, 11-21.

Tallard, M. (2001). L'introduction de la notion de compétence dans les grilles de classification : genèse et évolution, *Sociétés Contemporaines*, 41-42, 159-187.

Vera, A.H. & Simon, H. (1993). Situated action : asymbolic representation. *Cognitive Science*, 17, 7-48.

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherche en didactique des mathématiques*, 10, 2/3, 133-170.

Vergnaud, G. (2001). Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance. In J. Portugais (Ed.), *La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques et sur la formation*. Actes de colloque. Montréal.

Vergnaud, G. & Récopé, M. (2000). De Revault d'Allonnes à une théorie du schème aujourd'hui. *Psychologie Française*, 45, 1, 35-50.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Vrignaud, P. & Loarer, E. (2004). Les compétences dans les référentiels d'emplois : apports des modèles de catégorisation. In A. Lancry & C. Lemoine (Eds.), *Compétences, carrières, évolutions au travail*. Paris : L'harmattan.

Vygotski, L. (1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Eds.) *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 39-47). Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

White, R.W. (1959). Motivation reconsidered : the concept of competence, *Psychological Review*, 66, 5, 297-333.

Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1983). Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. In J.S. Bruner (Ed.) *Le développement de l'enfant savoir-faire savoir dire* (pp. 261-280). Paris : PUF.

Sur l'ingénierie de formation et gestion des compétences

AFRIAT C, GAY C et LOISIL F (2006), *Mobilités professionnelles et compétences transversales*, Édité par le Centre d'Analyse Stratégique, Édition La Documentation française

AMALBERTI R., VALOT C., GRAU J-Y (2001) *Les métaconnaissances : des représentations des propres compétences*, dans de Montmollin M., Leplat J. *Les compétences en ergonomie*, Toulouse.

ARDOUIN T (2005), *Ingénierie de formation pour l'entreprise, analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Dunod, Fonctions de l'entreprise, série animation des hommes RH.

ATCHOARENA D (1994), *Financement et régulation de la formation professionnelle : une analyse comparée*. Unesco, institut international de planification de l'éducation.

BARALDI L, DURIEUX C et MONCHATRE S – « La gestion des compétences : quelle individualisation de la relation salariale ? » – *La gestion des compétences, acteurs et pratiques* (coordonné par Damien Brochier), Editions Economica, 2002

BELLIER S (2002), *L'ingénierie en formation des adultes*, Ed. Liaisons.

BELIER S (1999), *La compétence*, dans Carré P et Caspar P, *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod, p. 223-244.

BERNIER P (2007), *Le financement de la formation professionnelle*, Ed Dunod, 2^{ème} édition.

BERNIER P (2007), *Fonction Responsable formation*, Ed Dunod.

BERNIER P et GRESILLON A (2009), *La GPEC*, Ed Dunod.

- BESSON V (1997), *Financement de la formation : supprimer l'obligation légale ?* Entreprise et carrières, n°400, septembre.
- BOURGEOIS E et DURANT M – Sous la direction de (2012), *Apprendre au travail*, PUF
- CARLETTO N (2003), *Concevoir une formation en entreprise*. Dunod, Fonctions de l'entreprise, série animation des hommes RH.
- J. CLENET et T. ARDOUIN (coord.) (2011) L'ingénierie de formation ; questions et transformations, *TransFormations*, Revue du CUEEP, n°5 juin.
- COGUELIN, P (1995), *La formation continue en société post-industrielle* - PUF - Paris – 1995
- CLOT Y. et FAITA D. (2000), *Genres et style en analyse du travail, Concepts et méthodes*, Travailler N°4. pp.7-41
- COLLECTIF d'auteurs (2003), *Les évolutions de la formation professionnelle : regards croisés*. La documentation française.
- EDUCATION PERMAENTE - *Où en est l'ingénierie de formation* - n°157, 2003-4
- FERNANDEZ Frédéric et SAVANN Frank (2009), *Manager la formation*, aujourd'hui, ESF Edit.
- GUIGOU J (1992), *Critique des systèmes de formation des adultes (1968-1992)* - L'Harmattan - Paris - 1992
- KIRSCH JL – WERQUIN P. – *Quelque part ... une relation formation – emploi* - Formation Emploi n° 52 - 1996
- LE BOTERF G, (1990), *L'ingénierie et l'évaluation de la formation* , Paris, Editions d'Organisations.
- LE BOTERF G, *De la Compétence à la navigation*, Editions d'Organisation, 1997
- LEDOUX R et J-Pierre, (2009), *Manuel à l'usage du formateur, Concevoir et animer un projet de formation ou de tutorat*, 3ème édition, AFNOR Ed. 2009
- LEPLAT J, (1995), *A propos des compétences incorporées*, Education Permanente, n°123, p. 101-114.
- LEPLAT J. (2001), *Compétences et ergonomie*, dans de Montmollin, Maurice ; Leplat, Jacques. Les compétences en ergonomie, Toulouse : Octarès Editions, p. 39-53
- MALGLAIVE G (1981), *Politique et pédagogie en formation des adultes*, Ed. Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente,

- MEBARKI M et ROQUET P, (sous la direct.), (2003), *Trois décennies de formation continue : de l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie*, Cahiers d'études du CUEEP –USTL, n°52, mai.
- MEIGNANT A (2009), *Manager la formation*. Liaisons sociales, Entreprise & carrières, 2009, 8^{ème} édition
- MICHAUDON H (2000), *Investir dans la formation*. Insee première, n°697, février 2000
- PAIN A (2003), *L'ingénierie de la formation*. L'Harmattan.
- PARMENTIER Christophe (2002), *L'essentiel de la formation : préparer, animer, évaluer*. Editions d'Organisation.
- PAUL Jean-Jacques (1989), *La relation formation-emploi, un défi pour l'économie*, Ed. Economica.
- PERRENOUD P. (1994), *Compétences, habitus et savoirs professionnels*, In European Journal of Teacher Education, Vol. 17, n° 1/2, p. 45-48, Université de Genève, Octarès Editions, p. 60-79
- REYNAUD J.D (2001). – *Le management par les compétences, un essai d'analyse*, Sociologie du travail, n°1, vol.43, janvier mars , pp 7-31
- ROCHE Janine (1999) – *que faut-il entendre par la professionnalisation ?* – Arcueil : Education permanente.
- ROCHE J. (1999), *La dialectique qualification-compétence : état de la question*, Education Permanente, n°141, p. 39-53
- ROSANVALLON A, MEUNIER F, TROUSSIER J-F (1983), *Formation et qualification ouvrière*, IREP – Développement, in Formation Emploi.
- SANTELMANN Paul (2001), *La formation professionnelle, nouveau droit de l'homme ?* Éd. Le Monde – Folio actue, 2001.
- SOLVEIG Oudet Fernagu (2003) - « *L'ingénierie de professionnalisation, nouvel enjeu pour les responsables de formation* » in Actualité de la Formation Permanente n°183, mars-avril / Centre Inffo.
- STROOBANTS M (1996), *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes.* , Revue française de sociologie 37-2, pp 319-322
- SCHWARTZ Y. (1995), « *De la qualification à la compétence* », Education Permanente, n°123, p. 125-137
- TANGUY L (Dir) (1986), « *l'introuvable Relation Formation-Emploi, un état de la recherche en France* », Paris, la Documentation française ».

- TRANSFORMATIONS, (2011) « *L'Ingénierie de formation : questions et transformations* », Revue CUEEP-CIREL-TRIGONE, Université de Lille 1, N°5, Juin
- VERGNAUD G. (1995), « *Dossier Compétences - Introduction* », Performances Humaines et Techniques, n° 75-76, p 8-12
- VERGNAUD G. (1996), « *Au fond de l'action, la conceptualisation* » dans Barbier Jean-Marie (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris PUF, p. 189-202
- VERDIER Eric (1987), *Incitation publique, mutualisation et comportements privés : le cas de la formation continue*. Formation-Emploi, n°20, La documentation française.
- VERGNAUD G. (1999) « *Le développement cognitif de l'adulte* » dans Carré, Pierre ; Caspar, Pierre. *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris : Dunod, p. 189-202
- WEILL-FASSINA A. PASTRE P. (2004), *Les compétences professionnelles et leur développement* », dans Falzon P. (dir.), *Ergonomie*, Paris : PUF, p. 213-231
- WITTORSKI R (2008), *Professionaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés*, Formation-Emploi 101, pp.1-17
- WITTORSKI R (2008), *la professionnalisation*, Savoirs n°17, pp 12-36
- ZARIFIAN, P. (2000). Sur la question de la compétence ; réponse à Jean-Pierre Durand. *Annales des Mines*, 25-28.
- ZARIFIAN P. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Rueil Malmaison : Éditions Liaisons.
- ZARIFIAN P. (2001), *Objectif compétence*, Paris : éditions Liaisons, p. 65-74

