



RÉPUBLIQUE DU BÉNIN

.....
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE



.....
UNIVERSITÉ D'ABOMEY-CALAVI
.....
ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION ET DE MAGISTRATURE
.....

**MÉMOIRE DE FIN DE FORMATION AU CYCLE II POUR L'OBTENTION
DU DIPLÔME D'ADMINISTRATEUR DES RESSOURCES HUMAINES**

OPTION

Management

FILIÈRE

Gestion des Ressources Humaines

ANNÉE ACADÉMIQUE : 2009-2011

**CONTRIBUTION À L'AMÉLIORATION DE LA GESTION
DE LA FORMATION À BGFIBANK BÉNIN**

Réalisé et soutenu par :

AMEGNAGLO Coffi Romaric

Sous la direction de :

Maître de stage :

Firmin FANOU

Gestionnaire des Ressources
Humaines à BGFIBank Bénin

Directeur de mémoire

Martin DAVOH

Enseignant à l'ENAM

Jun 2012

IDENTIFICATION DU JURY

Président : Denis YÈHOUÉNOU

Vice-président : Aurore HOUNGNISSI

Membre : Flavien SASSÉ

L'ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION ET DE
MAGISTRATURE N'ENTEND DONNER AUCUNE
APPROBATION NI IMPROBATION AUX OPINIONS ÉMISES
DANS CE MÉMOIRE. CES OPINIONS DOIVENT ÊTRE
CONSIDÉRÉES COMME PROPRES À LEUR AUTEUR.

DÉDICACES

Je dédie cette œuvre à toute ma famille, particulièrement à mon feu père, Salomon AMEGNAGLO, à ma mère, Solange ZOUNON et à mes frères, Jaurès et Bonheur.

REMERCIEMENTS

Nous disons MERCI à tout le corps professoral de l'ENAM, particulièrement M. Martin DAVOH, notre maître de mémoire.

Merci également à tout le personnel de BGFIBank Bénin, particulièrement Mme Nadine KY AGOSSOU, messieurs Firmin FANOU et Quam KPONTON, pour leurs apports à ce travail.

Profonde gratitude à mesdemoiselles Nawal AFFAGNON, Judith AKPOVI et Love GNANIH, à messieurs Ulrich AIHOUNZONON, Nativité HOMEGNON, Moutinou SOUMANOU et Jean-Paul ZINSOU.

Merci à messieurs Carlos ALIDINOU, Habib DAKPOGAN et Isaac KPATOUKPA pour leurs conseils et leur disponibilité.

Merci à Mme Nadia GUELLY FADOTE pour son soutien.

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

- AFNOR** : Agence Française de Normalisation.
- CEDEFOP** : Centre Européen pour le Développement de la Formation professionnelle.
- CEMAC** : Communauté Économique et Monétaire de l'Afrique Centrale.
- CIRO** : Context, Input, Reaction and Outcomes.
- DRH** : Direction des Ressources Humaines.
- GRH** : Gestion des Ressources Humaines.
- RH** : Ressources Humaines.
- UNESCO** : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture.
- ENAM** : École Nationale d'Administration et de Magistrature

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : répartition du personnel par âge et par catégories socioprofessionnelles	8
Tableau 2 : regroupement des problèmes spécifiques par centres d'intérêt.	22
Tableau 3 : tableau de bord de l'étude	30
Tableau 4 : présentation des données liées à l'analyse non pertinente des besoins de formation.	44
Tableau 5 : présentation des données liées à l'inexistence d'objectifs de formation.	46
Tableau 6 : présentation des données liées au mécanisme d'évaluation post- formation non objectif	47
Tableau 7 : techniques de collecte des données.	52
Tableau 8 : grille de contrôle pour la formulation d'objectifs spécifiques	57
Tableau 9 : les outils d'évaluation post-formation	59
Tableau 10 : synthèse de l'étude	62

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : répartition des causes de l'analyse non pertinente des besoins de formation	45
Graphique 2 : répartition des causes de l'inexistence des objectifs de formation	46
Graphique 3 : répartition des causes du mécanisme d'évaluation post-formation non objectif	47

Aucune entrée de table d'illustration n'a été trouvée.

GLOSSAIRE

Formation continue : ensemble des dispositifs (pédagogiques) proposés aux salariés afin de leur permettre de s'adapter aux changements structurels et aux modifications de l'organisation de travail impliqués par les évolutions technologiques et économiques et de favoriser leur évolution professionnelle (Citeau, 2002).

Plan de formation : traduction opérationnelle et budgétaire des choix du management d'une organisation sur les moyens qu'il affecte, dans une période donnée, au développement de la compétence individuelle et collective des salariés (Meignant, 2003). Il indique les actions de formations planifiées, les publics visés, les coûts et les résultats attendus.

Besoin de formation : écart de connaissances ou de compétences existant entre le profil professionnel requis et le profil professionnel réel (Le Boterf, 1990).

Objectif de formation : compétences à acquérir ou à améliorer exprimées initialement par les commanditaires. Les objectifs de formation sont formulés afin d'identifier les résultats attendus dans une perspective d'ingénierie globale de formation. Ces objectifs servent à finaliser les plans de formation mais ne sont pas assez précis pour orienter les stratégies pédagogiques (Le Boterf, 1990).

Objectifs pédagogiques : capacités que le formé doit avoir acquises à l'issue d'une action de formation, définies par le formateur, à partir d'un objectif de formation. L'objectif pédagogique sert à construire, à conduire l'action de formation et à évaluer les capacités acquises (AFNOR).

Compétence : ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures-standards, de types de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau (Montmollin, 1984).

RÉSUMÉ

Du 26 septembre au 26 décembre 2011, nous avons effectué, à BGFIBank Bénin, notre stage de fin de formation. Durant ces trois mois, nous avons fait un état des lieux des activités de GRH en général, et de la formation en particulier. Au terme de cet état des lieux, nous avons recensé un certain nombre de problèmes liés à la gestion de la formation : analyse non pertinente des besoins de formation, inexistence d'objectifs de formation, mécanisme d'évaluation post-formation non objectif. Afin de contribuer à la résolution de ces différents problèmes, nous avons choisi de porter notre étude sur le thème : « **Contribution à l'amélioration de la gestion de la formation à BGFIBank Bénin** ».

L'objectif général de l'étude est de contribuer à l'amélioration de la gestion de la formation à BGFIBank Bénin. Les objectifs spécifiques qui résultent de cet objectif général sont : proposer des outils d'identification et d'analyse des besoins de formation (objectif spécifique 1) ; proposer une méthode de formulation des objectifs de formation (Objectif spécifique 2) ; proposer une démarche et des outils d'évaluation post-formation (Objectif spécifique 3).

Après avoir posé et vérifié les hypothèses de l'étude, nous avons établi les diagnostics suivants :

- **diagnostic 1** : l'analyse non pertinente des besoins de formation est due à l'inexistence d'outils pertinents d'identification et d'analyse des besoins ;
- **diagnostic 2** : l'inexistence d'objectifs de formation est due à la méconnaissance de l'importance des objectifs de formation dans la gestion de la formation ;
- **diagnostic 3** : le mécanisme d'évaluation post-formation non objectif est dû à l'inexistence d'objectifs de formation et à l'inexistence d'outils pertinents d'évaluation post-formation.

Une fois les diagnostics faits, nous avons proposé, conformément aux objectifs de l'étude, des approches de solutions.

Relativement au problème de l'analyse non pertinente des besoins de formation, nous avons proposé différentes techniques d'identification des besoins de formation, avec les avantages, les limites, le coût approximatif et la complexité de chaque technique ; nous avons également proposé différentes méthodes pour bien analyser les besoins ainsi identifiés.

Par rapport à l'inexistence d'objectifs de formation, nous avons, après avoir montré l'importance des objectifs de formation, proposé deux méthodes pour bien les formuler, avec en appoint, une liste de verbes d'action facilitant la formulation d'objectifs de formation ainsi qu'une grille de contrôle pour la formulation des objectifs de formation.

Enfin, en ce qui concerne l'évaluation post-formation, nous avons proposé une démarche en quatre étapes : évaluer les réactions, les apprentissages, les comportements et les résultats. Nous avons accompagné la démarche d'outils pratiques pour mener avec succès l'évaluation post-formation.

Toutes ces approches de solutions sont suivies de recommandations dont les plus importantes sont : une meilleure implication de la Direction générale dans la gestion de la formation et une bonne diffusion du plan de formation.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	I
Chapitre premier CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE.....	4
Section 1. Cadre institutionnel et ciblage de la problématique de l'étude.....	5
Paragraphe 1. Restitution des observations de stage.....	5
Paragraphe 2. Ciblage, définition et vision globale de résolution de la problématique de l'étude.....	21
Section 2. Cadre théorique de l'étude et revue de la littérature.....	26
Paragraphe 1. Objectifs et hypothèses de recherche.....	26
Paragraphe 2. Revue de littérature.....	31
Chapitre deuxième MÉTHODOLOGIE, ANALYSES, DIAGNOSTICS ET SUGGESTIONS POUR UNE GESTION OPTIMALE DE LA FORMATION À BGFIBANK BÉNIN.....	40
Section 1. Méthodologie, analyses et diagnostics de l'étude.....	41
Paragraphe 1. Méthodologie de recherche.....	41
Paragraphe 2. Analyses et diagnostics de l'étude.....	43
Section 2 : Propositions pour une meilleure gestion de la formation et conditions de mise en œuvre.....	51
Paragraphe 1. Approches de solutions.....	51
Paragraphe 2. Conditions de mise en œuvre.....	60
CONCLUSION.....	63
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	64
ANNEXES.....	68
TABLE DES MATIÈRES.....	81

INTRODUCTION

« Il n'est de richesse que d'hommes » : cette expression formulée en 1576 par Jean BODIN¹ a fait florès depuis les années 1980 dans le monde des entreprises pour dire combien les compétences et l'implication des salariés constituaient in fine, au-delà des capitaux et de la technique, le véritable facteur clé de succès permettant à une entreprise d'accéder à une véritable différenciation.

Au cours des dernières années, plusieurs nouvelles expressions sont apparues pour décrire l'importance des ressources humaines (RH) au sein des entreprises. Pensons, par exemple, au concept de « capital compétence ». Cette forme de capital se définit comme l'ensemble des connaissances, des habilités et des attitudes des employés au sein d'une organisation. Le capital compétence, en tant qu'actif immatériel, peut être une source continue de créativité et d'innovations. Le corollaire de cette considération est que le capital compétence est en constante évolution. Cette évolution serait, selon Bouteiller (1997), influencée par deux phénomènes : la loi de l'obsolescence et l'inflation des compétences requises.

La loi de l'obsolescence suggère que les compétences acquises dans une entreprise sont « dégradables » c'est-à-dire qu'elles perdent progressivement leur pertinence et leur utilité jusqu'à devenir complètement obsolètes.

Avec le temps, les emplois deviennent de plus en plus complexes et requièrent des connaissances de plus en plus poussées. Celles-ci s'additionnent et augmentent progressivement le niveau de compétences attendu des travailleurs : ainsi se traduit le phénomène de l'inflation des compétences.

Bouteiller appelle la dynamique inexorable de ces deux tendances : « le syndrome du crocodile »². Plus le temps passe, plus l'écart entre le niveau d'exigences

¹ **Bodin**, Jean (1529 ou 1530-1596), philosophe, juriste et économiste français, théoricien de la monarchie absolue qui a apporté une importante contribution à la philosophie politique au XVI^e siècle.

² Avec la métaphore du crocodile, Bouteiller compare l'accroissement de l'écart entre le niveau d'exigence des emplois et la valeur du capital compétence à la gueule de l'animal qui s'ouvre progressivement et les conséquences fatales qui peuvent en découler. Au début, le crocodile n'est pas dangereux, mais plus sa gueule s'ouvre, plus il est menaçant et

des emplois et la valeur du capital compétence se creuse. Plus l'écart est important, plus il est difficile de le combler, plus les coûts engendrés seront élevés, moins les chances sont grandes de parvenir à combler les écarts en totalité. Les entreprises qui ne tiennent pas compte de ces tendances, soit en n'exerçant pas un suivi de leur capital compétence, soit en négligeant de corriger les écarts, se rendent vulnérables. Au contraire, les entreprises conscientes d'un tel phénomène, agissent et ciblent les actions correctrices qui permettront de réduire les écarts et de conserver le niveau de compétences requis. La formation est le canal par excellence pour y parvenir.

La formation se définit comme un ensemble d'activités d'apprentissage planifiées visant l'acquisition de savoirs (connaissances, habiletés et attitudes) propres à faciliter l'adaptation des individus et des groupes à leur environnement socioprofessionnel ainsi que la réalisation des objectifs d'efficacité de l'organisation. La formation représente aujourd'hui un des plus grands enjeux et un des investissements les plus importants de la gestion des ressources humaines (GRH).

BGFIBank Bénin, structure d'accueil de notre stage, a investi en 2011 plus de 5% de sa masse salariale dans la formation continue et a proposé au moins trois formations à chaque employé au cours de la même année. Ces données, quoiqu'intéressantes, ne donnent aucune information sur la pertinence et l'efficacité des actions de formation : est-ce que les formations proposées correspondent à un besoin organisationnel ? Est-ce que les formations organisées ont permis de corriger les écarts identifiés ? Est-ce que le niveau de compétences des employés s'est accru ? Est-ce que les employés utilisent en situation de travail les compétences acquises ? Est-ce que le retour sur investissement était suffisant pour justifier les efforts engagés ?

Durant les trois mois de stage à BGFIBank Bénin, nous avons tenté de trouver des réponses à ces différentes interrogations. Ce faisant, nous avons relevé un certain nombre de problèmes qui minent la gestion de la formation : l'identification et l'analyse non pertinentes des besoins de formation, l'inexistence d'objectifs de

difficile à maîtriser jusqu'à ce qu'inexorablement sa gueule se referme brutalement pouvant entraîner du même coup la faillite de l'entreprise.

formation, les insuffisances dans le système d'évaluation post-formation, etc. Ces problèmes convergent vers la problématique d'une gestion optimale de la formation continue. Afin d'apporter notre contribution à leur résolution, nous avons choisi de travailler sur le thème : « **Contribution à l'amélioration de la gestion de la formation à BGFIBank Bénin** ».

Pour la résolution de cette problématique, nous avons adopté un plan en deux chapitres. Dans le chapitre premier, nous avons abordé essentiellement les points suivants : la présentation de BGFIBank Bénin, la restitution des observations de stage, la spécification de la problématique de l'étude, les objectifs et les hypothèses de recherche. Dans le chapitre deuxième, nous avons exposé la méthodologie de recherche, vérifié les hypothèses de recherche, établi les diagnostics, suggéré des approches de solutions et recommandations pour une meilleure gestion de la formation à BGFIBank Bénin.

Chapitre premier

CADRE THÉORIQUE ET
MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE

Section I. Cadre institutionnel, état des lieux et ciblage de la problématique de l'étude

Dans cette partie de l'étude, nous ferons d'abord la restitution de nos observations de stage et ensuite, nous ciblerons la problématique de l'étude.

Paragraphe I. Cadre institutionnel et état des lieux de l'étude

BGFIBank Bénin a été la structure d'accueil de notre stage. Ce paragraphe est donc d'abord consacré à sa présentation (I) et ensuite à l'état des lieux (II).

I. Présentation de BGFIBank Bénin et état des lieux

Nous présenterons succinctement BGFIBank Bénin avant de faire l'état des lieux proprement dit.

I.I. Historique, gouvernance et état des lieux de BGFIBank Bénin

BGFIBank Bénin est présentée à travers son historique, sa gouvernance et ses ressources humaines.

I.I.I. Historique de BGFIBank Bénin

Créée à Libreville en avril 1971, la Banque est née d'un partenariat entre des investisseurs privés gabonais et la Banque de Paris et des Pays-Bas, sous la dénomination « Banque de Paris et des Pays-Bas Gabon ». De 1971 à 1996, la Banque poursuit son essor au Gabon. En 1996, eu égard à la part majoritaire du capital détenu par les privés gabonais, la Banque prit la dénomination de Banque Gabonaise et Française Internationale.

À partir des années 2000, fort de son statut de leader financier au Gabon, la Banque entame son développement international. Pour ce faire, la Banque évolue depuis le 17 mars 2000, sous la dénomination « BGFIBank S.A. ». BGFIBank matérialise sa politique de développement à l'international par la création le 3 avril 2000, à Brazzaville (République du Congo), de sa première implantation à l'extérieur

sous forme de succursale (BGFIBank Congo), devenue filiale en juillet 2004. BGFIBank Guinée Équatoriale inaugure le 18 Juin 2001 son siège de Malabo. Le 2 avril 2010, BGFIBank Madagascar voit le jour.

Entre temps, en février 2007, BGFIBank obtient des autorités monétaires françaises, un agrément pour l'ouverture d'un Bureau de Représentation. Installé à Paris sous l'appellation « BGFI International », ce bureau marque la volonté et l'ambition de la Banque de pénétrer le marché européen.

Fortement implanté en Afrique Centrale et premier groupe financier de la zone CEMAC, le groupe BGFIBank S.A. entame la conquête de l'Afrique de l'Ouest. Le Bénin a été choisi comme porte d'accès à la zone de l'Afrique de l'Ouest. Le groupe BGFIBank S.A. obtient des autorités béninoises l'agrément pour la création d'une filiale au Bénin. Par arrêté ministériel en date du 23 avril 2010, BGFIBank Bénin est autorisée à exercer ses activités sur l'ensemble du territoire national en qualité de banque. Elle est constituée sous forme de société anonyme avec un capital social de 10 milliards FCFA, entièrement souscrit et intégralement libéré.

BGFIBank Bénin s'est engagée à promouvoir une bonne gouvernance d'entreprise, en vue de créer de la valeur pour les actionnaires, les collaborateurs mais aussi les clients.

I.1.2. La gouvernance de BGFIBank Bénin

La gouvernance de BGFIBank Bénin se présente ainsi qu'il suit :

o Le Conseil d'Administration

Le Conseil d'Administration est l'instance suprême de BGFIBank Bénin. C'est une instance collégiale qui représente l'ensemble des actionnaires et ayant pouvoir d'agir en toutes circonstances dans l'intérêt de BGFIBank. Le rôle du Conseil d'Administration est d'assurer la pérennité de la banque et en permettant la gestion et l'évaluation des risques. Il définit les responsabilités, les obligations, les pouvoirs, la composition et le mode de fonctionnement de la Direction générale.

○ **La Direction générale**

La Direction générale est responsable de la bonne gestion opérationnelle et quotidienne de BGFIBank Bénin et, à ce titre :

- elle représente BGFIBank Bénin vis-à-vis des instances du Groupe et des autorités de tutelle ;
- elle est le représentant légal de la banque à l'égard des tiers et a pouvoir d'ester en justice ;

○ **Les comités spécialisés de la Direction générale**

Pour l'accomplissement de ses missions, la Direction générale de BGFIBank Bénin a mis en place des comités spécialisés dont elle assure la présidence. Il s'agit entre autres du Comité de Direction, du Comité de Trésorerie et du Comité des Engagements.

○ **Les directions spécialisées**

La direction générale s'appuie également sur sept (07) directions spécialisées :

- La Direction Commerciale et Marketing ;
- La Direction des Opérations et de la Trésorerie ;
- La Direction des Engagements, des Affaires Juridiques et de la Conformité ;
- La Direction Administrative et Comptable ;
- La Direction de l'Informatique ;
- La Direction du Contrôle Interne ;
- La Direction des Ressources Humaines (DRH).

C'est dans cette dernière direction que s'est déroulée, trois mois durant, notre stage. L'état des lieux de base sera donc relatif à cette direction.

Les activités de GRH sont articulées autour de quatre départements interactifs :

- Le département « Recrutement et Gestion des carrières » ;
- Le département « Administration du personnel et paie » ;
- Le département « Formation » ;
- Le département « Œuvres sociales ».

En plus des fonctions de coordination de ces quatre départements, la DRH gère une structure dédiée à l'accompagnement des salariés dans la gestion de leurs ressources financières : l'Agence du personnel.

I.1.3. Les ressources humaines de BGFIBank Bénin

Les ressources humaines de BGFIBank Bénin, en fonction des principaux indicateurs individuels (âge, sexe, catégories socioprofessionnelles), se présentent comme suit :

Tableau I : répartition du personnel par âge et par catégories socioprofessionnelles

TRANCHES D'ÂGES	CATÉGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES						TOTAL
	EMPLOYÉS		GRADÉS		CADRES		
	H	F	H	F	H	F	
Moins de 25 ans	0	0	0	2	0	0	2
[25 à 30 ans [	0	0	23	8	0	0	31
[30 à 35 ans [	0	0	32	12	4	0	48
[35 à 40 ans [	0	0	10	3	3	0	16
[40 à 45 ans [	0	0	2	1	2	0	5
[45 à 50 ans [	1	0	2	0	0	0	3
[50 à 55 ans [	0	0	0	0	1	0	1
[55 à 60 ans [	0	0	0	0	1	0	1
Plus de 60 ans	0	0	0	0	1	0	1
TOTAL	1	0	69	26	12	0	108

Source : données de l'étude, février 2012.

La répartition du personnel par âge nous permet de constater que 79 agents, soit 73% de l'effectif de la banque, ont entre 25 et 35 ans. La moyenne d'âge au sein de la banque est de 32 ans. Nous pouvons donc en déduire que le personnel de BGFIBank Bénin est jeune.

I.2. État des lieux des activités de GRH à BGFIBank Bénin

L'état des lieux concernera les principales activités de gestion des ressources humaines.

I.2.1. Le recrutement

Le recrutement se définit comme « l'ensemble des activités et des processus utilisés pour inciter un nombre suffisant des personnes qualifiées à poser leur candidature à un poste déterminé au sein de l'organisation, afin que la sélection du personnel puisse respecter les intérêts à court et à long terme des personnes et de l'organisation »(Shimon et al., 1995).

La pratique de recrutement à BGFIBank Bénin sera étudiée par rapport aux différentes phases de sa gestion.

○ La politique de recrutement

La politique de recrutement peut se définir comme l'ensemble des intentions, des objectifs et des principes directeurs exprimés par une organisation en matière de recrutement. L'objectif d'une politique de recrutement est d'établir des lignes directrices qui assureront l'embauche du meilleur candidat. Cette décision représente un investissement important pour une organisation, aussi les politiques à ce sujet doivent être claires.

À BGFIBank Bénin, il existe une politique de recrutement écrite, politique héritée du Groupe BGFIBank. Cette politique est mise en œuvre à travers un processus de recrutement qui repose sur un ensemble d'outils et procédures visant à attirer les

meilleurs talents (plan de recrutement, procédure de recrutement, alimentation d'un vivier interne de candidatures, etc.).

Conclusion séquentielle I : existence d'une politique de recrutement écrite.

o La pratique de recrutement

La pratique de recrutement du personnel de la banque s'inscrit dans le cadre de la politique de recrutement en usage dans l'Institution. Le dernier trimestre de chaque année, le plan de recrutement de l'année suivante est élaboré puis validé par la Direction générale. Ce plan est élaboré sur la base des besoins en recrutement exprimés par chaque direction. En effet, conformément à la procédure, chaque direction exprime, motive et transmet ses besoins en recrutement à la DRH. Après avoir reçu les fiches, la DRH juge de l'opportunité et de la pertinence des besoins exprimés, en analysant notamment les motifs et en tenant compte des orientations de la Direction générale. Les besoins jugés pertinents sont réunis pour former le projet de plan de recrutement qui est ensuite transmis à la Direction générale pour validation. La pertinence³ des besoins exprimés doit aussi et surtout s'apprécier par rapport aux ratios d'effectifs et de productivité définis par activité. Ces ratios n'étant pas encore élaborés, il s'ensuit que le plan de recrutement n'est pas pertinent.

Le plan validé prévoit pour chaque direction, les postes à pourvoir, les profils et les échéances. Un mois avant chaque échéance, la DRH se charge de transmettre les fiches de recrutement au cabinet pour recherche de candidats. Le cabinet procède à tous les tests et entretiens et propose une liste de trois à cinq candidats à la banque. Les candidats sont individuellement reçus en entretien. Au terme de ce processus, la décision des candidats à retenir est prise.

Conclusion séquentielle 2 : non pertinence du plan de recrutement.

À tout cela, il faut ajouter qu'outre le Responsable des RH dont le rôle essentiel est de coordonner et de planifier les activités de la direction, l'ensemble des

³ Pour reprendre les conclusions du rapport d'une mission d'audit RH diligentée par le Siège.

activités de GRH et l'Agence du personnel sont gérés par deux agents. Il y a donc une insuffisance de personnel à la DRH (**faiblesse**).

I.2.2. L'accueil et l'intégration

L'accueil consiste en « une présentation du site, des personnes et des activités du service ou du département d'affectation » (Citeau, 2002, p.93). Quant à l'intégration, elle « recouvre la période d'apprentissage et de familiarisation avec l'ensemble des tâches à assurer, des procédures à utiliser, des relations à maîtriser. Cette phase d'intégration peut être plus ou moins longue selon le degré de complexité des tâches, [...] les capacités d'assimilation du salarié » (Citeau, 2002, p.93). En un mot, l'accueil et l'intégration visent à faciliter l'adaptation du nouvel embauché à son environnement de travail.

À BGFIBank Bénin, il existe une procédure d'accueil et d'intégration des nouveaux embauchés. En effet, une fois les modalités de recrutement acceptées, la liste des documents à fournir préalablement à l'embauche définitive est envoyée au candidat. Un mail d'information est également envoyé aux différentes entités concernées afin que soient préparés les documents et outils nécessaires à la prise de poste du futur embauché (badge d'accès aux locaux, création des habilitations informatiques, mise à disposition du matériel informatique, mise à disposition du matériel et des fournitures de bureau, etc.).

Le premier jour de travail, le nouvel embauché est accueilli par la DRH. Il procède à la restitution de l'intégralité des pièces demandées, à l'exception du casier judiciaire dont le délai de restitution est d'un mois. Il remplit ensuite les autres formalités administratives nécessaires à son intégration : fiche de renseignement permettant la création de son dossier individuel, formulaire d'immatriculation à la CNSS, formulaire d'assurance-maladie et formulaire d'ouverture de compte.

Le nouveau collaborateur reçoit ensuite « le package du nouvel embauché » : le Code de déontologie, le Règlement intérieur, le Code vestimentaire, le document de

politique environnementale et la note de service portant définition des horaires de travail.

Enfin, au cours d'un entretien, la culture, les valeurs et les attentes de la banque lui sont expliqués. Il y reçoit également un badge d'accès aux locaux et le label BGFIBank (pin's frappé du logo du Groupe BGFIBank).

Après toutes ces formalités, le nouvel embauché est orienté vers sa direction d'accueil. Un « Tour de banque » est planifié et réalisé pour lui permettre de découvrir l'ensemble de la banque.

Il convient, pour finir, de noter que les nouveaux embauchés sont présentés au cours d'un amusant exercice de « team building » qui a lieu le dernier vendredi du mois. Au cours de cette rencontre de présentation, les nouveaux embauchés ont l'occasion de s'exprimer et d'échanger autour d'un cocktail avec leurs collègues de travail.

Conclusion séquentielle 3 : existence d'une pratique d'accueil et d'intégration des nouveaux collaborateurs.

I.2.3. L'évaluation des performances

L'évaluation des performances est un processus formel et structuré qui permet de porter un jugement sur les résultats obtenus et les comportements manifestés par un employé pendant une période donnée dans une entreprise par rapport aux objectifs qui lui sont fixés.

Tous les agents de BGFIBank Bénin sont systématiquement évalués ; ce qui permet de faire un bilan des activités réalisées par chaque agent durant une période donnée. Un entretien d'évaluation est également prévu et réalisé.

Les agents sont soumis à deux évaluations :

- l'évaluation à mi-parcours : évaluation des compétences ;
- l'évaluation en fin d'année : évaluation des objectifs fixés en début d'année.

L'évaluation des compétences vise à s'assurer que l'agent a les compétences (en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être) nécessaires à l'atteinte des objectifs fixés.

Quant à l'évaluation en fin d'année, elle porte sur les résultats et les comportements. Il est important de préciser que préalablement aux évaluations, des objectifs assortis d'indicateurs sont négociés en début d'année par le salarié et son supérieur hiérarchique. Les objectifs, les indicateurs ainsi que les moyens mis à la disposition de l'agent sont consignés sur la fiche d'objectifs. Il y a donc négociation des objectifs en début d'année et évaluation des performances en fin d'année.

Une fois toutes les fiches d'évaluation recueillies, la DRH procède à leur dépouillement et à leur analyse. À partir d'un fichier conçu à cet effet, l'analyse des fiches d'évaluation se fait de façon individuelle et porte sur :

- la conformité de l'évaluation ;
- le calcul du résultat obtenu par le salarié au niveau de l'atteinte des objectifs ;
- le recueil des difficultés et problèmes relevés par le salarié ou l'évaluateur ;
- le recueil des souhaits de formation ;
- les actions à entreprendre par rapport au salarié.

À l'issue de l'analyse des évaluations, le DRH participe à la synthèse des évaluations avec chaque directeur. Cette synthèse se fait sous forme d'un entretien qui permet de faire le point de chaque salarié et de recueillir les propositions sur le plan de carrière, la rémunération ou la formation.

Conclusion séquentielle 4 : existence d'une pratique d'évaluation des performances du personnel basée sur la fixation d'objectifs.

I.2.4. La formation

La formation peut être définie « comme l'ensemble des dispositifs (pédagogiques) proposés aux salariés afin de leur permettre de s'adapter aux changements structurels et aux modifications de l'organisation du travail impliqués par les évolutions technologiques et économiques, et de favoriser leur évolution professionnelle » (Citeau, 2002, p.113).

Les pratiques de formation au sein de la banque seront étudiées par rapport aux différentes phases de sa gestion.

○ La politique de formation

Une politique de formation traduit une volonté, exprimée par la direction générale, et engageant toute l'entreprise, portant sur les axes essentiels qui vont orienter les décisions et les actes de gestion de la formation.

La politique de formation de BGFIBank Bénin consacre plusieurs types de formation : les « Tours de banque » et les formations continues. Les « Tours de banque » sont des formations organisées pour permettre aux nouvelles recrues ou aux agents mutés de se familiariser aux différentes activités relevant de leur métier. Quant aux formations continues, elles permettent aux collaborateurs de la banque d'actualiser leurs compétences et de les adapter aux évolutions de leurs métiers, à travers un plan de formation qui regroupe des actions de formation organisées en cycles métiers ainsi que des formations personnalisées.

Conclusion séquentielle 5 : existence d'une politique de formation écrite.

○ Le plan de formation

Outil de management de la formation, « le plan de formation est la traduction opérationnelle et budgétaire des choix du management d'une organisation sur les moyens qu'il affecte, dans une période donnée, au développement de la compétence individuelle et collective des salariés » (Meignant, 2003).

À BGFIBank Bénin, la gestion de la formation est assurée par la DRH. Cette dernière gère tout le processus depuis le recueil et l'analyse des besoins de formation jusqu'à l'évaluation de la formation.

Dès que l'élaboration du plan de formation est lancée, chaque agent reçoit une fiche de besoin en formation qu'il renseigne, fait valider par sa hiérarchie et renvoie à la DRH pour analyse. Une fois les fiches recueillies, la DRH apprécie la pertinence des besoins exprimés en tenant compte des contraintes budgétaires et des orientations de la Direction générale. Les besoins de formation jugés pertinents sont retenus et pour chaque besoin de formation identifié, l'action de formation correspondante est proposée.

La démarche d'identification et d'analyse pose plusieurs problèmes.

D'abord, la plupart des responsables ne respectent pas les délais de remise des fiches de besoins en formation de leurs différents collaborateurs. Tous les besoins de formation ne sont donc pas pris en compte dans l'analyse des besoins.

Ensuite, les besoins de formation dont il est question ici sont en réalité des demandes de formation, puisque le besoin traduit un écart entre un état actuel et un état désiré. La démarche d'identification et d'analyse des besoins telle que décrite permet seulement de recenser des demandes de formation sans les confronter avec un référentiel (le référentiel des emplois et des compétences par exemple) ou le plan stratégique de la banque. Or, seule cette mise en relation permet de constater un écart, un besoin dont la formation pourrait être une solution.

Enfin, la formation est cantonnée aux besoins à court terme des individus et des services et semble déconnectée des projets stratégiques de la banque à moyen et long termes.

Au regard de tout ce qui précède, nous pouvons donc conclure que la démarche d'identification et d'analyse des besoins de formation n'est pas pertinente (**faiblesse**).

Une fois les besoins identifiés et analysés, l'action de formation correspondante est proposée, sans que les objectifs de formation ne soient spécifiés (**faiblesse**). Les agents vont alors en formation sans savoir ce qui est attendu d'eux ou ce qu'ils vont apprendre.

Les différentes actions de formation sont réunies et ordonnées pour former le plan de formation. Le plan précise pour chaque action de formation, le type de formation (interne, intra ou interentreprises), le public cible, le coût et la période de formation.

Les besoins de formation n'ayant pas été bien identifiés et bien analysés, les objectifs de formation n'ayant pas été spécifiés, il se pose alors le problème de la pertinence même du plan de formation.

Conclusion séquentielle 6 : non pertinence du plan de formation.

○ **L'évaluation de la formation**

« L'évaluation est un acte délibéré et socialement organisé aboutissant à un jugement de valeur » (Barbier, 2001, p.36). Elle met en corrélation des résultats attendus par rapport à des connaissances acquises au cours de la formation.

En matière de formation, les agents de BGFIBank Bénin sont soumis à deux types d'évaluation : l'évaluation dite « évaluation à chaud » et l'évaluation « à froid ».

L'évaluation « à chaud » est réalisée à la fin de la formation et porte sur la qualité du formateur, le contenu de la formation, les méthodes et outils pédagogiques utilisés, le déroulement de la formation, etc. Cette évaluation permet aux participants de livrer « à chaud » leurs impressions sur la formation suivie.

Quant à l'évaluation « à froid », elle a lieu six (06) mois après la formation. De nos entretiens avec la DRH, il ressort que « l'évaluation à froid permet à court terme de vérifier si les objectifs fixés avant la formation ont été atteints, [...] de

mesurer ou d'apprécier l'applicabilité et l'effectivité des acquis de la formation en situation réelle de travail ».

En effet, six mois après la formation, un questionnaire est adressé à l'agent et à son supérieur hiérarchique. L'agent remplit la partie du questionnaire qui lui est réservée et remet le questionnaire à son supérieur hiérarchique qui fait de même. Les deux parties signent la fiche et la renvoient à la DRH.

Il existe donc une pratique d'évaluation post-formation qui repose sur la technique du questionnaire, avec le risque toujours élevé de la subjectivité. En outre, du fait de l'inexistence d'objectifs de formation, l'évaluation se limite aux perceptions de l'agent et de son supérieur hiérarchique, ce qui d'ailleurs accroît fortement le risque de subjectivité. Nous pouvons donc conclure que l'évaluation post-formation manque d'objectivité.

Conclusion séquentielle 7 : mécanisme d'évaluation post-formation non objectif.

Nous avons, pour finir, constaté qu'un nombre élevé de formations étaient exécutées hors plan de formation. Dans ce cas, les formations suivies par les agents relèvent plus de l'expression de l'offre des cabinets de formation que de l'analyse effective d'un besoin.

Conclusion séquentielle 8 : existence d'un nombre élevé de formations hors plan.

I.2.5. La rémunération

« À conditions égales de travail et de qualification professionnelle, le salaire conventionnel est égal pour tous les travailleurs quels que soient leur origine, leur âge, leur sexe et leur statut... ». BGFIBank Bénin adhère à ce principe de rémunération énoncé à l'article 54 de la Convention collective des banques et établissements financiers du Bénin.

En effet, les salariés sont rémunérés en fonction de la classification, d'après les coefficients. À côté de ce salaire de qualification, la politique RH prévoit un salaire

de performance composé de deux éléments : les bonus et les primes de bilan. La bonification (attribution de points de bonus) consiste en une augmentation de salaire, sous forme d'attribution de points de coefficient. Elle est destinée à récompenser les performances individuelles significatives et est accordée sans limitation en sus du salaire catégoriel de l'agent. La bonification permet donc de reconnaître et de récompenser le mérite individuel. Quant aux primes de bilan, elles sont destinées à encourager la performance collective des salariés.

Conclusion séquentielle 9 : existence d'un système de rémunération motivant.

I.2.6. La gestion de la mobilité professionnelle interne

La mobilité professionnelle peut être définie comme une succession d'emplois ou un changement d'affectation dans une structure organisationnelle.

L'évolution des structures organisationnelles et la recherche accrue de flexibilité de la part des organisations en font aujourd'hui un enjeu stratégique pour elles. Il convient donc d'organiser au mieux cette mobilité, et cela commence par l'élaboration d'une politique claire et cohérente de gestion de la mobilité.

BGFIBank Bénin dispose d'une politique écrite de gestion de la mobilité, politique héritée du Groupe BGFIBank (**force**).

Quant à la Convention collective des banques et établissements financiers du Bénin, elle ne fait aucune allusion à la mobilité professionnelle si ce n'est à la promotion qu'elle se contente de définir. Au sens de l'article 69 de la Convention, la promotion est « le passage d'un niveau à un autre ou d'une catégorie à une autre ». À BGFIBank Bénin, les promotions sont gérées au coup par coup, de manière réactive et en fonction des besoins. Nous pouvons en conclure que le système de promotion est peu organisé (**faiblesse**).

Sur la question des avancements, pour toutes informations, nous savons que l'avancement est au mérite. Il est lié à l'évaluation des performances mais les modalités pratiques de cet avancement au mérite ne sont pas encore définies (**faiblesse**).

I.2.7. Les œuvres sociales

Les œuvres sociales sont l'ensemble des activités sociales et culturelles établies dans l'entreprise au profit des salariés ou de leurs familles. Telles que définies dans la politique des ressources humaines du groupe BGFIBank, les œuvres sociales visent l'amélioration des conditions de vie et de travail ainsi que la situation personnelle des salariés.

Ainsi, le personnel de la banque bénéficie de divers avantages sociaux :

- taux d'intérêt différents de ceux de la clientèle ;
- prêts sociaux accordés en période de rentrée scolaire ;

Tout le personnel de la banque est déclaré à la CNSS et bénéficie d'une assurance maladie. Chaque année, la banque organise de grandes manifestations chaleureuses et conviviales, destinées à l'ensemble du personnel. Ces manifestations permettent de renforcer la cohésion sociale. Parmi ces manifestations, figurent en bonne place les « arbres de Noël » et « Nous-mêmes, Nous-mêmes » (la fête du personnel). Il faut également mentionner le TGIF (Thank God, It's Friday), un amusant exercice de team building qui a lieu le dernier vendredi de chaque mois.

Conclusion séquentielle I0 : existence de bonnes pratiques d'œuvres sociales

I.2.8. Le cadre de travail

Le cadre de travail désigne d'une manière générale l'environnement dans lequel les employés vivent sur leur lieu de travail, la pénibilité et les risques du travail effectué ainsi que l'environnement de travail (bruit, chaleur, exposition à des substances, etc.).

La banque est implantée dans des locaux neufs, bien aménagés et climatisés. Chaque poste de travail est bien équipé (mobilier de bureau, fournitures de bureau, ordinateurs avec internet, téléphone, etc.). De façon générale, le cadre de travail est agréable et l'ambiance de travail conviviale.

La banque a récemment organisé l'élection des délégués du personnel. Un Comité d'Hygiène et de Sécurité ainsi qu'un Service de Santé au Travail ont été également mis en place.

Conclusion séquentielle II : existence d'un cadre et d'une ambiance de travail agréables.

II. Inventaire des atouts et problèmes

Les observations de stage sont déclinées en forces et faiblesses.

I. Atouts

- Existence de politiques de GRH écrites ;
- Existence d'une pratique d'accueil et d'intégration des nouveaux collaborateurs ;
- Existence d'une pratique d'évaluation des performances basée sur la fixation d'objectifs ;
- Existence d'un système de rémunération variable ;
- Existence de bonnes pratiques d'œuvres sociales ;
- Existence d'un cadre et d'une ambiance de travail agréables ;

2. Faiblesses

- Non pertinence du plan de recrutement ;
- Insuffisance du personnel à la DRH ;
- Analyse non pertinente des besoins de formation ;
- Inexistence d'objectifs de formation ;
- Non pertinence du plan de formation ;
- Mécanisme d'évaluation post-formation non objectif ;

- Nombre élevé de formations exécutées hors plan ;
- Système de promotion peu organisé ;
- Non définition des modalités de l'avancement au mérite.

Paragraphe 2. Ciblage, définition et vision globale de résolution de la problématique de l'étude.

Ce paragraphe, aborde en premier lieu le ciblage et la définition de la problématique de l'étude (I) et, en second lieu la vision de résolution de la problématique choisie (II).

I. Ciblage et définition de la problématique de l'étude

Dans cette partie, il s'agit de regrouper les problèmes identifiés par centres d'intérêt, de dégager les problématiques possibles, de cibler et de spécifier la problématique de l'étude.

I.I. Regroupement des problèmes par centres d'intérêt et ciblage de la problématique

Nous regrouperons d'abord les problèmes par centres d'intérêt puis nous ciblerons la problématique de l'étude.

I.I.I. Regroupement des problèmes par centres d'intérêt

Les problèmes spécifiques énumérés précédemment sont regroupés en trois différentes problématiques telles que présentées dans le tableau suivant :

Tableau 2 : regroupement des problèmes spécifiques par centres d'intérêt.

N° D'ORDRE	CENTRES D'INTÉRÊT	PROBLÈMES SPÉCIFIQUES	PROBLÈMES GÉNÉRAUX	PROBLÉMATIQUES
1	Recrutement	<ul style="list-style-type: none"> • Non pertinence du plan de recrutement • Insuffisance du personnel à la DRH 	Gestion non efficace du recrutement	Problématique d'une gestion performante du recrutement
2	Formation	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse non pertinente des besoins de formation • Inexistence d'objectifs de formation • Non pertinence du plan de formation • Mécanisme d'évaluation post-formation non objectif • Nombre élevé de formations exécutées hors plan 	Gestion non optimale de la formation	Problématique d'une meilleure gestion de la formation
3	Mobilité interne	<ul style="list-style-type: none"> • Système de promotion peu organisé • Non définition des modalités de l'avancement au mérite 	Insuffisances dans la gestion de la mobilité interne	Problématique d'une amélioration de la gestion de la mobilité interne

Source : données de l'étude, février 2012.

I.1.2. Ciblage et justification de la problématique

I.1.2.1. Ciblage de la problématique

Au terme de l'inventaire des forces et faiblesses et du regroupement des problèmes par centre d'intérêt, nous avons identifié trois problématiques : la problématique d'une gestion performante du recrutement, la problématique d'une meilleure gestion de la formation et la problématique d'une amélioration de la gestion de la mobilité interne.

La problématique d'une gestion performante du recrutement est importante car le recrutement permet à l'organisation d'acquérir et de renouveler les compétences dont elle a besoin. Mais les problèmes spécifiques relatifs à cette problématique ne remettent pas fondamentalement en cause la qualité du processus de recrutement en lui-même. Par ailleurs, le recrutement n'est pas le seul moyen pour les organisations d'acquérir les compétences dont elles ont besoin ; la formation professionnelle continue est l'autre moyen dont elles disposent.

La gestion de la mobilité professionnelle interne n'est pas non plus détachée de la formation continue. En effet, la mobilité interne lorsqu'elle est associée à la formation continue est un facteur d'employabilité.

Eu égard à tout ce qui précède, nous avons donc décidé de porter notre réflexion sur la problématique d'une meilleure gestion de la formation.

I.1.2.2. Justification de la problématique choisie

Essentiellement deux raisons justifient le choix de la problématique d'une amélioration de la gestion de la formation.

En 2011, BGFIBank Bénin a consacré plus de 5% de sa masse salariale à la formation continue. C'est un investissement, et lorsque la banque investit, elle est censée récupérer son investissement sous la forme de suppléments de productivité.

Pour cela et pour que la formation comme investissement ne soit pas une simple rhétorique managériale, il est important de gérer la formation avec rigueur et méthode.

I.2. Définition de la problématique choisie

Le problème général est « la gestion non optimale de la formation ». Les problèmes spécifiques identifiés sont :

- analyse non pertinente des besoins de formation ;
- inexistence d'objectifs de formation ;
- non pertinence du plan de formation ;
- mécanisme d'évaluation post-formation non objectif ;
- nombre élevé de formations exécutées hors plan.

La non pertinence du plan de formation tient à l'analyse non pertinente des besoins de formation et à l'inexistence d'objectifs de formation. Ce problème trouve donc solution dans la résolution des deux autres.

Nous pensons également que le nombre élevé de formations exécutées hors plan est un indicateur de la non pertinence du plan de formation. Ce problème trouve donc solution dans la résolution du problème relatif à la non pertinence du plan de formation.

Dans le cadre de cette étude, nous retenons donc les trois problèmes spécifiques suivants :

- analyse non pertinente des besoins de formation ;
- inexistence d'objectifs de formation ;
- mécanisme d'évaluation post-formation non objectif.

II. Vision globale de résolution de la problématique spécifiée

Cette partie est consacrée à la formulation du thème de l'étude et à la démarche de résolution de la problématique choisie.

2.1. Formulation du thème de l'étude

Dans sa gestion de la formation professionnelle continue, BGFIBank Bénin est confrontée à un certain nombre de problèmes que sont l'analyse non pertinente des besoins de formation, l'inexistence d'objectifs de formation et le mécanisme post-formation non objectif.

Ces problèmes ne permettent pas une gestion optimale de la formation. Afin de contribuer à la résolution de ces problèmes, nous avons décidé de travailler sur le thème : « **Contribution à l'amélioration de la gestion de la formation à BGFIBank Bénin** ».

2.2. Démarche de résolution de la problématique

Dans cette rubrique, nous aborderons les approches théoriques de résolution tant du problème général que des problèmes spécifiques.

2.2.1. Démarche de résolution du problème général

Le problème général est relatif à la gestion non optimale de la formation. La gestion optimale de la gestion de la formation passe par une gestion rigoureuse de chacune de ses phases : de l'analyse des besoins de formation à l'évaluation de la formation en passant par l'élaboration et l'exécution du plan de formation.

2.2.2. Démarche de résolution des problèmes spécifiques

Le problème spécifique I est relatif à une analyse non pertinente des besoins de formation. Il sera résolu en suivant rigoureusement et méthodiquement le processus d'identification et d'analyse des besoins de formation tel qu'il est prôné par la doctrine.

Le **problème spécifique 2** concerne l'inexistence d'objectifs de formation. Nous résoudrons ce problème en proposant une méthode de formulation des objectifs de formation.

Le **problème spécifique 3** a trait au mécanisme d'évaluation post-formation non objectif. Ce problème sera résolu en proposant une démarche et des outils d'évaluation post-formation.

Section 2. Cadre théorique de l'étude et revue de la littérature

La présente section présente d'une part les objectifs et les hypothèses relatifs à la problématique choisie (Paragraphe 1) et d'autre part les connaissances théoriques sur la problématique (Paragraphe 2).

Paragraphe I. Objectifs et hypothèses de recherche

À cette phase de l'étude, nous procéderons successivement à la fixation des objectifs de recherche, l'identification des causes possibles de chacun des problèmes retenus, la formulation des hypothèses correspondantes et l'élaboration du tableau de bord de l'étude.

I. Objectifs de recherche

La fixation des objectifs de cette étude se fera en termes d'objectif général par rapport au problème général et d'objectifs spécifiques par rapport à chaque problème spécifique.

Ainsi, l'**objectif général** de notre étude est de contribuer à l'amélioration de la gestion de la formation à BGFIBank Bénin.

La réalisation de cet objectif passe par l'atteinte des objectifs spécifiques suivants :

- **Objectif spécifique I** : proposer des outils d'identification et d'analyse des besoins de formation ;

- **Objectif spécifique 2** : proposer une méthode de formulation des objectifs de formation ;
- **Objectif spécifique 3** : proposer une démarche et des outils d'évaluation post-formation.

II. Formulation des causes et des hypothèses et, construction du tableau de bord de l'étude

Les causes et hypothèses retenues ici concernent essentiellement les niveaux d'analyse générale et spécifique et sont donc formulées à partir du problème général et des problèmes spécifiques de leur rang. Les causes que nous présentons à cette étape sont des causes hypothétiques qui pourront être confirmées ou infirmées par les résultats de l'enquête.

2.I. Causes et hypothèse liées à la mauvaise analyse des besoins de formation

La démarche d'élaboration du plan de formation repose fondamentalement sur un concept central : celui du besoin de formation, lequel renvoie au constat d'un écart entre une situation souhaitée et une situation actuelle. La construction du plan de formation suppose donc une phase préalable de recueil et d'analyse des besoins. Selon le mot de **Saint-Sauveur**⁴, « c'est à ce moment que se joue toute la pertinence du plan de formation ».

L'analyse des besoins ne saurait donc, vu son importance, être livrée à l'empirisme et à l'intuition. Elle doit, au contraire, être systématique et s'appuyer sur des outils précis.

De ce fait, une bonne analyse des besoins ne peut être faite sans une maîtrise de ces outils. Nous avons donc retenu comme cause de l'analyse non pertinente des besoins de formation, l'inexistence d'outils pertinents d'identification et d'analyse des besoins de formation.

⁴ A. Saint-Sauveur, Comment réussir son plan de formation, Paris, Editions Demos, p. 51

Et nous formulons ainsi l'hypothèse relative au problème spécifique I : « l'analyse non pertinente des besoins de formation est due à l'inexistence d'outils pertinents d'identification et d'analyse des besoins de formation ».

2.2. Causes et hypothèse liées à l'inexistence d'objectifs de formation

Les besoins de formation recueillis et analysés doivent être traduits en objectifs de formation. Ces derniers constituent le principal élément du cahier des charges et vont permettre au formateur de définir les objectifs pédagogiques ainsi que les itinéraires pédagogiques. Les objectifs de formation permettent aussi d'évaluer les effets de la formation.

Au regard de l'importance des objectifs de formation dans la conception et l'évaluation des actions de formation, pourquoi ne sont-ils pas définis ? Est-il possible de connaître l'importance des objectifs de formation dans la gestion de la formation et de se résoudre à ne pas les formuler ?

À notre avis, la cause la plus plausible est la méconnaissance de l'importance des objectifs de formation dans la gestion de la formation.

Donc l'hypothèse relative au problème spécifique 2 s'énonce comme suit : « l'inexistence d'objectifs de formation est due à la méconnaissance de l'importance des objectifs de formation dans la gestion de la formation ».

2.3. Causes et hypothèse liées au mécanisme d'évaluation post-formation non objectif

Une évaluation rigoureuse et objective de la formation suppose une certaine démarche, le recours à certains outils. Or, ces outils ne sont pas mis en œuvre. La cause la plus plausible reste donc l'inexistence d'outils pertinents d'évaluation post-formation.

Et donc l'hypothèse relative au problème spécifique 3 se formule ainsi : « le mécanisme d'évaluation post-formation non objectif est dû à l'inexistence d'outils pertinents d'évaluation post-formation ».

2.4. Tableau de bord de l'étude (TBE)

Tableau 3 : tableau de bord de l'étude

Niveaux d'analyse	Problématique	Objectifs	Causes supposées	Hypothèses
Niveau général	<u>Problème général</u> Gestion non optimale de la formation	<u>Objectif général</u> Contribuer à l'amélioration de la gestion de la formation à BGFIBank Bénin.		
Niveaux spécifiques	1 <u>Problème spécifique 1</u> Analyse non pertinente des besoins de formation	<u>Objectif spécifique 1</u> Proposer des outils d'identification et d'analyse des besoins de formation	<u>Cause spécifique 1</u> Inexistence d'outils pertinents d'identification et d'analyse des besoins de formation	<u>Hypothèse spécifique 1</u> L'analyse non pertinente des besoins de formation est due à l'inexistence d'outils pertinents d'identification et d'analyse des besoins de formation
	2 <u>Problème spécifique 2</u> Inexistence d'objectifs de formation	<u>Objectif spécifique 2</u> Proposer une méthode de formulation des objectifs de formation	<u>Cause spécifique 2</u> Méconnaissance de l'importance des objectifs de formation dans la gestion de la formation	<u>Hypothèse spécifique 2</u> L'inexistence d'objectifs de formation est due à la méconnaissance de l'importance des objectifs de formation dans la gestion de la formation
	3 <u>Problème spécifique 3</u> Mécanisme d'évaluation post-formation non objectif	<u>Objectif spécifique 3</u> Proposer une démarche et des outils d'évaluation post-formation	<u>Cause spécifique 3</u> Inexistence d'outils pertinents d'évaluation post-formation	<u>Hypothèse spécifique 3</u> Le mécanisme d'évaluation post-formation non objectif est dû à l'inexistence d'outils pertinents d'évaluation post-formation

Source : données de l'étude, février 2012.

Paragraphe 2. Revue de littérature

La revue de littérature permet dans le cadre de toute recherche de s'assurer au préalable de l'état des connaissances acquises sur les problèmes identifiés.

Nous aborderons la revue de littérature en prenant pour centres d'intérêts les thématiques retenues au niveau de la vision globale de résolution de la problématique spécifiée. A cet égard, nous exposerons à travers ces thématiques les réflexions liées au problème général de **la gestion non optimale de la formation** et aux problèmes spécifiques.

Mais avant l'exposé des contributions antérieures sur les problèmes spécifiques, il nous paraît indispensable de clarifier quelques concepts.

2.1. Clarification de quelques concepts

○ La formation professionnelle

Selon l'UNESCO, la formation professionnelle est une formation ayant pour objet de développer les attitudes, les connaissances et les compétences requises pour l'exercice d'un emploi ou d'un métier.

Pour le CEDEFOP, la formation professionnelle désigne tous les types de formation systématique organisés, dispensés indépendamment de l'âge et du niveau personnel, à des candidats à l'exercice futur d'une activité professionnelle et permettant d'acquérir les qualifications pratiques et théoriques nécessaires à l'exercice de cette activité.

○ La formation professionnelle initiale

Elle fait partie du système d'enseignement initial (système scolaire et universitaire) qui dispense aux jeunes une formation générale et suivant les filières choisies, une formation professionnelle.

○ La formation professionnelle continue

Citeau (2002) définit la formation professionnelle comme « l'ensemble des dispositifs (pédagogiques) proposés aux salariés afin de leur permettre de s'adapter aux changements structurels et aux modifications de l'organisation de travail impliqués par les évolutions technologiques et économiques et de favoriser leur évolution professionnelle ».

Pour définir la position de la formation dans l'entreprise, Dennery (2006) affirme pour commencer qu'elle ne constitue pas un problème en soi, et donc qu'à l'inverse de ce que l'on entendrait parfois, les entreprises n'ont jamais de « problème de formation ». Pour cet auteur, la formation continue représente au contraire une solution :

La formation est une solution à des problèmes plus larges, plus opérationnels. Il s'agit d'un levier sur lequel on peut agir pour combler des écarts entre une situation souhaitée et une situation existante. Au même titre que le recrutement, la mobilité, la politique de rémunération, mais également, les stratégies marketing ou financières, la politique d'investissement, la formation permet aux entreprises d'améliorer leurs résultats, d'atteindre les objectifs qu'elles se sont fixés. Sa spécificité réside dans le fait que c'est par l'acte pédagogique qu'elle contribue à la performance de l'entreprise » (Dennery, 2006, p. 18).

À présent, abordons l'exposé des contributions antérieures sur les problèmes spécifiques.

2.2. Contributions antérieures sur les problèmes spécifiques

Il nous est apparu nécessaire de faire le point des connaissances relatives aux problèmes spécifiques qui sont contenus dans la thématique du problème général.

2.2.1. Contributions antérieures sur le problème de l'analyse non pertinente des besoins de formation

L'identification et l'analyse des besoins de formation tournent autour du concept fondamental de besoin.

De **Ketelé et al.** (1988) définissent le besoin comme un décalage entre une situation réelle et une situation idéale. **Le Boterf** (1990) ne dit pas autre chose quand il affirme que « les besoins de formation expriment l'écart de connaissances ou de compétences existant entre le profil professionnel requis et le profil professionnel réel ». Abondant dans le même sens, **Faisandier et Soyer** (2007) écrivent que « le besoin naît d'une situation de déséquilibre, d'un manque ». Cependant, ils ajoutent que parler de besoins de formation peut être considéré comme un abus de langage, une contraction pratique pour "faire court", mais qui peut présenter des dangers. Pour ces deux auteurs, « le recueil des besoins de formation devrait plutôt s'appeler le recueil des objectifs à atteindre avec l'aide de la formation. Ou encore, le recueil des problèmes à résoudre par la formation ».

Pour **Bourgeois** (1991), le besoin se conçoit comme une **construction mentale** articulée autour de trois pôles distincts mais étroitement liés :

- le pôle de la représentation de la situation actuelle, dans lequel le besoin est exprimé en termes de problème, de dysfonctionnement, d'exigence, de nécessité, de défaut ;
- le pôle de la représentation de la situation attendue, dans lequel le besoin est exprimé en termes de désir, de souhait, d'aspiration, de motivation ;
- le pôle de la représentation des perspectives d'action dans lequel le besoin est exprimé en termes d'action à mener.

Il suffit qu'un seul de ces trois pôles soit saillant dans la perception d'un acteur (point d'entrée) pour qu'un besoin soit exprimé.

L'idée de pouvoir réaliser des « inventaires de besoins » aboutissait donc rapidement à une impasse, et l'analyse des besoins apparaissait dès lors (Bourgeois, 1991) comme un double et complexe **processus d'élucidation** - faire émerger les représentations des acteurs- et de **négociation** sociale - déboucher sur une représentation commune en termes d'objectifs.

Un tel processus est ouvert à deux niveaux :

- d'une part, il consiste à donner la parole à tous les acteurs de la formation, y compris les bénéficiaires, pour une question de pertinence et donc d'efficacité.
- d'autre part, il ne débouche pas nécessairement sur de la formation, à travers des objectifs inducteurs de formation, mais peut mettre en évidence la nécessité d'autres actions, issues d'objectifs inducteurs de changement structurel ayant parfois des enjeux institutionnels importants pas nécessairement souhaités par la direction ou les pouvoirs publics.

Barbier et Lesne (1977) aussi soulignent l'ambiguïté du concept de besoin, liée à ses connotations à la fois objective et subjective : objective, dans le sens où le besoin est censé être le reflet d'une nécessité naturelle ou sociale ; et subjective, dans la mesure où il n'existe qu'à travers le filtre des perceptions de l'individu.

Dans le même ordre d'idées que Barbier et Lesne, **Meignant** (1995) écrit que la notion de "besoin" est ambiguë, si on la comprend comme quelque chose qui existerait indépendamment de son contexte. L'auteur identifie les six sources suivantes, dont le besoin de formation constitue, selon lui, la synthèse orientée vers l'action de formation : l'environnement interne de l'entreprise, l'environnement externe de l'entreprise, les projets traduisant la stratégie de l'entreprise, la politique sociale de l'entreprise, l'expression des attentes des individus et l'offre de formation. Disposer d'une image fiable de ces six sources d'information permet la mise en œuvre d'une méthodologie adaptée de détermination des besoins et d'objectifs pertinents.

2.2.2. Contributions antérieures sur le problème de l'inexistence d'objectifs de formation

Pour Gringas cité par **Barbier** (1991), « l'identification des objectifs est le point d'ancrage de la planification et du développement ».

Le Boterf (1990) va dans le même sens et affirme que « les objectifs de formation sont formulés afin d'identifier les résultats attendus dans une perspective d'ingénierie globale de formation. Ces objectifs servent à finaliser les plans de formation mais ne sont pas assez précis pour orienter les stratégies pédagogiques ».

Faisandier et Soyer (2007) pensent que pour réussir la construction du plan de formation, il faut « déterminer précisément les objectifs visés par l'action ». Les deux auteurs proposent de partir des objectifs finals pour les décliner ensuite en objectifs de formation, puis en objectifs pédagogiques.

Dans la même perspective, **Hauser et al.** (1985) affirment qu'une action de formation est mise en place parce que l'organisation s'est défini, en fonction de ses besoins, un objectif d'évolution qui est l'effet attendu sur le terrain. L'action de formation mise en place doit permettre a priori d'atteindre cet objectif d'évolution. Pour ce faire, il faut déterminer les objectifs de formation les plus adéquats, c'est-à-dire « les compétences que l'on va essayer de développer ou de faire acquérir et qui devraient permettre, en étant mises en œuvre, d'atteindre l'objectif d'évolution ».

Dans la même logique, **Meignant** (1995) propose de partir des « objectifs du projet » (les résultats que l'on souhaite atteindre, formulés en termes de solution au problème de départ) pour décliner les objectifs de formation (c'est-à-dire « les capacités que le stagiaire doit être capable de prouver à la fin de la formation »).

Malheureusement, cet objectif du projet, cet effet attendu sur le terrain (Roegiers, 1997) ou cet objectif d'évolution, selon la terminologie de Hauser et al. (1985), n'est pas toujours déterminé lorsqu'un projet de formation est mis en place.

En outre, des objectifs de formation tout à fait pertinents peuvent avoir été dégagés au moment de l'analyse des besoins, mais devenir obsolètes au moment de la mise en œuvre de l'action de formation, en raison de changements de conjoncture économique, de personnel, d'orientation stratégique, etc. (Gérard, 2003). Il est donc primordial de s'assurer de la pertinence des objectifs de formation au moment de la réalisation de la formation, les objectifs de formation pertinents étant ceux qui a priori permettent le mieux d'atteindre l'objectif d'évolution (l'objectif final ou l'objectif du projet). L'évaluation de la pertinence est donc une étape essentielle du processus, car il est évident que des objectifs qui ne seraient pas pertinents ne permettraient pas d'atteindre l'objectif d'évolution et donc d'avoir les effets recherchés.

2.2.3. Contributions antérieures sur le problème du mécanisme d'évaluation post-formation non objectif

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

Selon les objectifs de l'évaluation, les objets évalués seront différents. **Dunberry et Péchard** (2007) analysent plusieurs modèles d'évaluation de programme de formation de manière détaillée. Nous distinguerons ici avec eux deux grandes catégories d'approches d'évaluation, d'une part celle de Kirkpatrick et ses variantes (Kirkpatrick, 1959, Kirkpatrick, 1976 et Kirkpatrick, 2006), d'autre part les approches qui intègrent les évaluations des inputs, du processus et du contexte organisationnel de la formation.

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

1. Les réactions : à ce niveau, il s'agit d'évaluer la manière dont les participants ont réagi à la formation. Kirkpatrick l'appelle « la mesure de la satisfaction des clients » ; il s'agit le plus souvent d'une évaluation de la pédagogie.

2. Les apprentissages : l'évaluation de ce niveau porte sur les développements de connaissances et de compétences des participants.

3. Les comportements : l'évaluation consiste ici à déterminer s'il y a eu changement de comportement du participant après la formation. Selon Kirkpatrick, pour que des changements s'opèrent à ce niveau, il faut que l'individu ait le désir de changer, qu'il sache ce qu'il a à faire et comment il doit le faire. Il faut aussi que le climat de travail soit favorable et que l'individu soit récompensé pour son changement de comportement.

4. Les résultats : à ce quatrième niveau, l'évaluation porte sur des résultats finaux, quantitativement mesurables et directement liés au programme de formation. Il peut s'agir d'une croissance de la production, d'un gain de qualité, d'une baisse des coûts, d'une diminution de la fréquence des accidents, d'une baisse du taux d'absentéisme, etc.

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

résultats dans les niveaux précédents. Kirkpatrick conseille également de toujours évaluer les quatre niveaux lorsqu'un programme de formation est analysé.

Le modèle de Kirkpatrick devient une référence incontournable chez les praticiens comme chez les chercheurs, mais plusieurs auteurs émettent lui adressent également des critiques ou proposent des variantes au modèle. **Lee et Pershing** (2000) contestent par exemple l'hypothèse de valeur croissante de l'information en fonction du niveau. **Warr et al.**, (1999) soulignent l'importance de la prise en considération de facteurs contextuels qui influencent la relation de cause à effet entre les niveaux.

D'autres chercheurs proposent des variantes au modèle, par exemple en fournissant une palette d'outils et de techniques pour l'évaluation de chaque niveau (**Tamkin et al.**, 2002). **Kraiger** (2002) propose de ne considérer que trois niveaux ou cibles d'évaluation, à savoir le contenu et le design de la formation (évaluables par la satisfaction des participants ou par un jugement d'experts), les changements chez l'apprenant (évaluable par tests et observations), et enfin le rendement pour l'organisation (évaluable par le biais d'estimations et d'analyse coût-bénéfice). Enfin, **Hamblin** (1974) subdivise le niveau des résultats et propose de distinguer les résultats organisationnels (l'évaluation des effets de la formation sur le travail du participant et sur ses performances) et les résultats financiers de la formation.

Le deuxième type d'approche d'évaluation de la formation ne porte pas uniquement sur les différents résultats ou produits de la formation mais étudient également les processus, les intrants (inputs) et le contexte de la formation (Dunberry et Péchard, 2007). Le premier exemple de ce type d'approche est le modèle CIRO (Context, Input, Reaction, Outcomes) de Warr et al. (1970). Ces derniers proposent d'évaluer en priorité le contexte, puis les inputs possibles avant d'évaluer les réactions et les produits. Les produits ou *outcomes* englobent à la fois les impacts sur les apprentissages, les comportements et les résultats organisationnels et s'évaluent à différents horizons de temps (immédiat, intermédiaire et terminal).

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

Le choix d'un modèle d'évaluation d'une formation dépend des éléments qu'il propose d'analyser, de la précision de l'analyse de chacun de ces éléments, de son adaptabilité au contexte de l'évaluation et des méthodes, stratégies, instruments ou techniques qu'il met à disposition pour y parvenir. De manière générale, Gerard (2003) identifie trois difficultés pour évaluer l'impact d'une formation : la difficulté d'identifier clairement le résultat attendu sur le terrain, la complexité de l'impact qui peut être multiple et prendre des formes inattendues et la difficulté d'isoler l'impact réellement dû à l'action de la formation.

Ce chapitre premier a permis de situer le cadre de l'étude, de faire l'état des lieux des pratiques GRH et de définir les bases fondamentales relatives à la problématique retenue. À présent, nous aborderons dans le cadre du chapitre deuxième, la démarche méthodologique et les approches de solution.

Chapitre deuxième

**METHODOLOGIE, ANALYSES,
DIAGNOSTICS ET SUGGESTIONS POUR
UNE GESTION OPTIMALE DE LA
FORMATION À BGFIBANK BÉNIN**

Section I. Méthodologie, analyses et diagnostics de l'étude

Dans cette section, nous présenterons successivement la méthodologie de recherche, l'analyse des données et les diagnostics de l'étude.

Paragraphe I. Méthodologie de recherche

Dans le cadre du travail, la démarche adoptée combine aussi bien les outils de collecte de données (I) que les outils d'analyse de données (II).

I. Outils de collecte de données

Cette étape de la méthodologie consiste à préciser les outils nécessaires pour recueillir les informations sur les causes de la gestion non optimale de la formation à BGFIBank Bénin.

I.1. La revue documentaire

Dans le cadre de ce travail, nous avons consulté des mémoires, des ouvrages généraux sur la gestion des ressources humaines, des ouvrages spécialisés, des articles et revues sur la formation professionnelle continue. Nous avons également consulté de nombreux portails web.

I.2. L'enquête

Nous aborderons successivement les objectifs de la collecte de données, la méthode d'échantillonnage et la conception du questionnaire.

I.2.1. Objectifs de la collecte des données

La collecte des données permet d'une part de mobiliser des informations relatives aux causes réelles des problèmes identifiés, et d'autre part de vérifier les hypothèses formulées dans le tableau de bord de l'étude.

1.2.2. Méthode d'échantillonnage et population cible

La méthode d'échantillonnage utilisée est la méthode probabiliste. Le sondage a été réalisé au moyen d'un questionnaire (cf. annexe 2) et d'un guide d'entretien (cf. annexe 3), et s'est déroulé du 12 au 26 décembre 2011.

La population mère est constituée de 108 unités réparties comme suit : 12 cadres, 95 gradés et 01 employé.

Un guide d'entretien a été administré à trois (03) agents : le Responsable des RH et deux Assistants RH dont l'un est chargé de la Formation.

Un questionnaire a été adressé au reste de la population mère, soit 105 unités : 11 cadres, 93 gradés et 01 employé.

1.2.3. Définition des données à collecter

Les données à recueillir ont pour finalité la vérification des hypothèses de l'étude. De toutes les questions, certaines permettent de vérifier directement les hypothèses de l'étude. Ces questions dites « fondamentales » sont : Comment se fait l'identification de vos besoins de formation ? Qu'est-ce qui selon vous explique l'analyse non pertinente des besoins de formation ? Des objectifs de formation vous sont-ils définis avant chaque formation ? Qu'est-ce qui selon vous explique que des objectifs de formation ne soient pas définis ? Existe-t-il une pratique d'évaluation post-formation ? Trouvez-vous objective l'évaluation telle qu'elle est pratiquée actuellement ? Pourquoi ?

II. Outils d'analyse de données

Nous présenterons successivement les outils de traitement des données et les seuils de décision.

2.1. Les outils de traitement de données

Les données recueillies ont été dépouillées manuellement et traitées à l'aide du tableur Excel. Les résultats obtenus sont présentés sous forme de tableaux et de diagrammes circulaires.

2.2. Les seuils de décision

Ne disposant pas d'un outil théorique d'analyse des données, nous avons choisi un seuil de décision pour l'analyse des données. Le seuil de décision de chacune des hypothèses est de 51% au moins.

Paragraphe 2 : Analyses et diagnostics de l'étude

Dans ce paragraphe, sont présentés les résultats de la collecte des données (I) et la vérification des hypothèses (II).

I. Collecte, dépouillement et analyse des données

Il sera abordé la collecte des données et leurs limites, puis la présentation des résultats.

I.1. Collecte et limites des données

Nous dirons comment nous avons préparé et réalisé la collecte des données ainsi que les difficultés que nous avons rencontrées.

I.1.1. Préparation et réalisation de la collecte

La population cible est composée de 105 unités : 11 cadres, 93 gradés et 01 employé. Le souci de présenter des données qui traduisent la réalité du terrain nous a amené à préférer parmi les outils de recherche le questionnaire et l'entretien.

I.1.2. Difficultés rencontrées et limites des données

Bien des difficultés rencontrées ont constitué des obstacles à la bonne conduite de l'enquête. Ces difficultés sont relatives à la répartition géographique de la population cible, à l'indisponibilité de certains agents et la réticence dont ils ont fait preuve au premier contact. L'autre difficulté que nous avons rencontrée est la lenteur dans la remise des questionnaires.

Il convient de souligner que sur les cent cinq (105) questionnaires distribués, quatre-vingt (80) ont été récupérés dont soixante-douze (72) étaient exploitables, soit environ 69% de la population cible.

I.2. Dépouillement et analyse des données

Nous présenterons d'abord les données de l'enquête puis les analyserons.

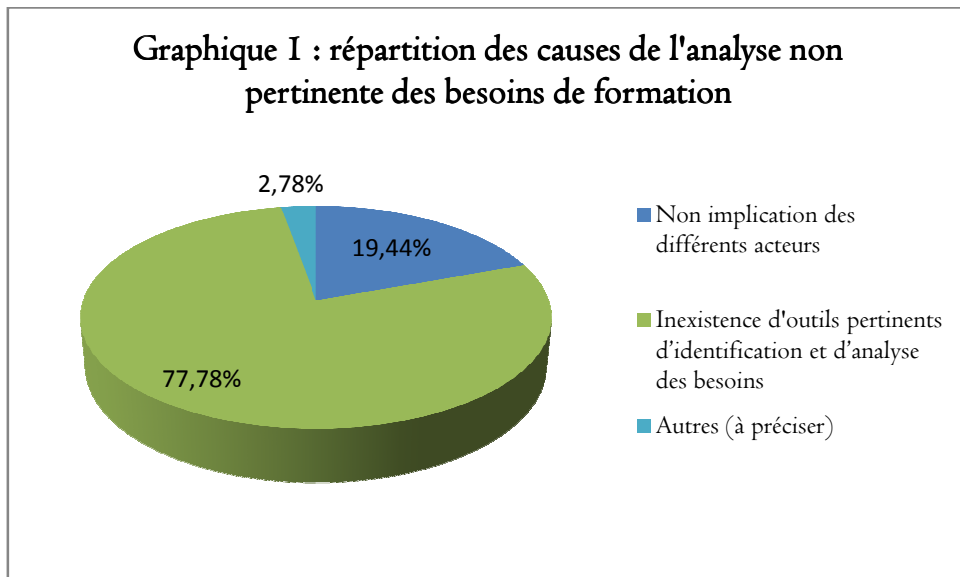
I.2.1. Présentation et analyse des données relatives à l'analyse non pertinente des besoins de formation.

La présentation et l'analyse des données du problème spécifique n° I relatif à l'analyse non pertinente des besoins de formation se feront au moyen d'un tableau et d'un graphique.

Tableau 4 : présentation des données liées à l'analyse non pertinente des besoins de formation.

Modalités	Nombre d'observations	Pourcentage
Non implication des différents acteurs	14	19,44 %
Inexistence d'outils pertinents d'identification et d'analyse des besoins	56	77,78 %
Autres (à préciser)	2	2,78 %

Source : données de l'étude, février 2012.



Source : données de l'étude, février 2012.

À propos de la question de savoir « À quoi est due l'analyse non pertinente des besoins ? », 19,44% des enquêtés pensent qu'elle est due à la non implication des différents acteurs, 77,78% à l'inexistence d'outils pertinents d'identification et d'analyse des besoins et 2,78% à diverses causes. À partir de ces observations relatives à l'analyse non pertinente des besoins de formation, c'est la non maîtrise des outils d'identification et d'analyse des besoins qui l'emporte.

Cette tendance est confirmée par l'entretien que nous avons eu avec un agent de la DRH, à propos de l'identification et de l'analyse des besoins. Voici la substance de ses propos : « Le besoin est un écart entre ce qui est et ce qui devrait être. L'identification des besoins doit permettre de mettre en évidence des écarts. L'analyse des besoins doit quant à elle permettre de rechercher les causes de ces écarts et de trouver les voies et moyens pour les combler. Mais, la banque venait de démarrer ses activités, le système d'évaluation des performances n'avait pas encore été mis en place, et pour tout couronner nous étions en sous-effectif... ».

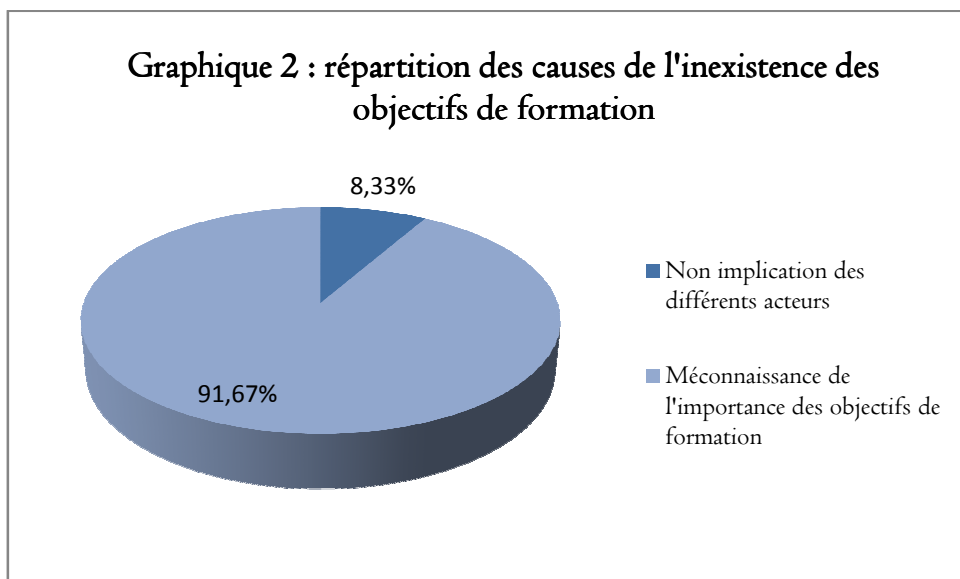
I.2.2. Présentation et analyse des données relatives liées à l'inexistence d'objectifs de formation.

La présentation et l'analyse des données du problème spécifique n° 2 relatif à l'inexistence d'objectifs de formation se feront au moyen d'un tableau et d'un graphique.

Tableau 5 : présentation des données liées à l'inexistence d'objectifs de formation.

Modalités	Nombre d'observations	Pourcentage
Non implication des différents acteurs	6	8,33 %
Méconnaissance de l'importance des objectifs de formation	66	91,67%
Autres (à préciser)	0	0 %

Source : données de l'étude, février 2012.



Source : données de l'étude, février 2012.

91,67% des agents interrogés pensent que l'inexistence d'objectifs de formation s'explique par la méconnaissance de l'importance des objectifs de formation alors que 8,33% d'entre eux pensent qu'elle est due à la non implication des différents acteurs.

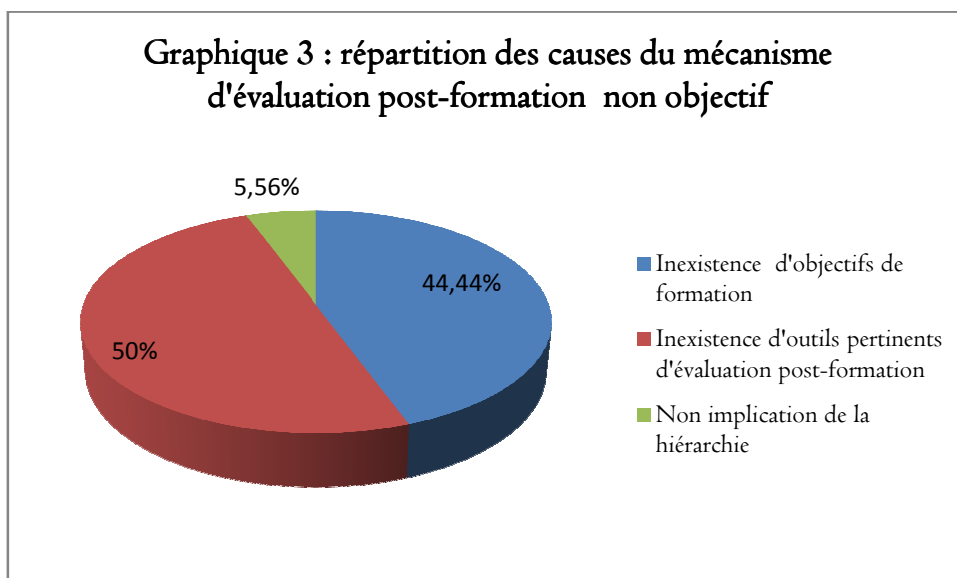
À la question de savoir s'il est important de définir des objectifs de formation, tous les agents sans exception ont répondu « oui ». Invités à se justifier, la plupart des agents ont avancé des raisons qui pour la plupart tiennent au fait que les objectifs de formation leur permettent de connaître ce qui est attendu d'eux et de préparer la formation. Un des agents interrogés a même donné cette réponse, pour le moins, étonnante : « Les objectifs de formation donnent un sens à la formation... ». Ces données permettent de savoir que les agents interrogés connaissent l'importance des objectifs de formation.

I.2.3. Présentation et analyse des données relatives au mécanisme d'évaluation post-formation non objectif

Tableau 6 : présentation des données liées au mécanisme d'évaluation post- formation non objectif

Modalités	Nombre d'observations	Pourcentage
Inexistence d'objectifs de formation	32	44,44%
Inexistence d'outils pertinents d'évaluation post-formation	36	50%
Non implication de la hiérarchie	4	5,56%

Source : données de l'étude, février 2012.



Source : données de l'étude, février 2012.

Tous les agents interrogés sans exception reconnaissent qu'il existe une pratique d'évaluation post-formation. En revanche, presque tous admettent que cette évaluation n'est pas objective. Concrètement, 44,44% des agents interrogés pensent que l'évaluation n'est pas objective du fait de l'inexistence d'objectifs de formation alors que 50% d'entre eux l'imputent à l'inexistence d'outils pertinents d'évaluation post-formation.

Que dire de ces résultats ? Avant la formation, il faut établir la stratégie d'évaluation et mettre en place les outils adéquats. Mais également, il faut définir les objectifs de formation. Car, pour évaluer les résultats de la formation, il faut au préalable définir les objectifs visés par l'action, afin de vérifier, par la suite, si les objectifs visés ont été atteints. Les résultats de l'enquête confirment donc cette approche théorique.

II. Vérification des hypothèses et diagnostics de l'étude

D'abord, nous vérifions les hypothèses et ensuite, nous faisons les diagnostics de l'étude.

2.I. Vérification des hypothèses

La phase de vérification consiste à apprécier le degré de validation des hypothèses à partir des données de l'enquête et de l'entretien en vue d'établir le diagnostic.

2.I.I. Vérification de l'hypothèse I

Pour isoler la cause qui est à la base de l'analyse non pertinente des besoins de formation, nous avons retenu comme seuil de décision 51% au moins.

Des données quantitatives de l'enquête, il ressort que l'analyse non pertinente des besoins de formation est due :

- à la non implication des différents acteurs (19,44%)

- à l'inexistence d'outils pertinents d'identification et d'analyse des besoins (77,78%);
- autres (2,78%).

Il ressort de ce qui précède que seul le deuxième item a obtenu plus de 51%. Il s'ensuit que l'hypothèse n°1 selon laquelle l'analyse non pertinente des besoins de formation est due à l'inexistence d'outils pertinents d'identification et d'analyse des besoins est vérifiée.

2.1.2. Vérification de l'hypothèse 2

Le seuil de décision pour la vérification de l'hypothèse n°2 est de 51% au moins. Des données de l'enquête, il ressort que l'inexistence d'objectifs de formation est due à :

- la non implication des différents acteurs (8,33%);
- la méconnaissance de l'importance des objectifs de formation (91,67%).

Le deuxième item ayant obtenu un score largement supérieur au seuil de décision fixé, l'hypothèse selon laquelle l'inexistence d'objectifs de formation est due à la méconnaissance de l'importance des objectifs de formation dans la gestion de la formation se trouve vérifiée.

2.1.3. Vérification de l'hypothèse 3

Des données de l'enquête, il résulte que le mécanisme d'évaluation post-formation non objectif s'explique par :

- l'inexistence d'objectifs de formation (44,44%);
- l'inexistence d'outils pertinents d'évaluation post-formation (50%);
- la non implication de la hiérarchie (5,56%).

Aucun item n'a atteint le seuil de décision de 51% fixé. Il s'ensuit que l'hypothèse selon laquelle le mécanisme d'évaluation post-formation non objectif est dû à l'inexistence d'outils pertinents d'évaluation post-formation n'est que partiellement vérifiée.

Une fois les hypothèses vérifiées, nous pouvons à présent établir les diagnostics de l'étude.

2.2. Diagnostics de l'étude

Le diagnostic est fait par rapport à chaque problème spécifique traité.

2.2.1. Diagnostic lié au problème spécifique 1

Les données quantitatives de l'enquête ayant permis de vérifier l'hypothèse 1, nous pouvons par conséquent conclure que l'analyse non pertinente des besoins de formation est due à l'inexistence d'outils pertinents d'identification et d'analyse des besoins est vérifiée.

2.2.2. Diagnostic lié au problème spécifique 2

Les résultats de l'enquête nous ont permis de vérifier l'hypothèse 2. Sur cette base, nous pouvons conclure que l'inexistence d'objectifs de formation est due à la méconnaissance de l'importance des objectifs de formation dans la gestion de la formation.

2.2.3. Diagnostic lié au problème spécifique 3

L'hypothèse n3 est partiellement vérifiée. Selon les données de l'enquête, deux causes ont réuni les plus grands scores : l'inexistence d'objectifs de formation et l'inexistence d'outils pertinents d'évaluation post-formation. Nous retenons alors que le mécanisme d'évaluation post-formation non objectif est dû à l'inexistence d'objectifs de formation et d'outils pertinents d'évaluation post-formation.

Une fois les diagnostics établis, il faut préconiser les solutions adéquates pour résoudre les problèmes recensés.

Section 2 : Propositions pour une meilleure gestion de la formation et conditions de mise en œuvre

La réflexion va dans le sens des approches de solutions (Paragraphe 1) et des conditions de mise en œuvre des solutions (Paragraphe 2).

Paragraphe 1 : Approches de solutions

Ici nous suggérons des approches de solution à chacun des problèmes spécifiques identifiés.

I. Approches de solutions liées à l'analyse non pertinente des besoins de formation

L'identification et l'analyse des besoins tournent autour de la notion de besoin de formation, étant entendu qu'un besoin de formation apparaît lorsqu'on peut observer un écart entre une situation actuelle et une situation désirée et que cet écart est dû à une absence ou un manque de compétences essentielles ou requises. Les objectifs stratégiques de l'entreprise modèlent une situation désirée en termes de performances, c'est-à-dire un état optimal à atteindre au présent ou dans l'avenir. C'est en comparant cet état au niveau actuel des compétences qu'il est possible de faire ressortir les besoins de formation.

L'identification des besoins de formation fait appel à plusieurs techniques. Le tableau suivant présente les principales techniques, regroupées en méthodes : les méthodes individuelles, les méthodes de groupe, les méthodes d'observation et les méthodes d'analyse des données existantes.

Tableau 7 : techniques de collecte des données.

Méthodes	Techniques
Méthodes individuelles	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevue individuelle • Questionnaire • Analyse des compétences
Méthodes de groupe	<ul style="list-style-type: none"> • Comité de formation • Groupe de discussion • Groupe de résolution de problèmes
Méthodes d'observation	<ul style="list-style-type: none"> • Observation participante • Observation méthodique
Méthode d'analyse des données existantes	<ul style="list-style-type: none"> • Profils de poste • Systèmes d'évaluation de rendement • Rapports de productivité

Source : Patrick Rivard, *Gestion de la formation en entreprise*, Presses de l'Université du Québec, 2009.

Les avantages et les limites de chaque méthode ainsi que son coût approximatif et sa complexité sont présentés en annexe (cf. annexe 4).

Une fois, les besoins identifiés, il importe de procéder à une analyse des causes pour déterminer si les écarts observés peuvent être comblés par la formation.

Meignant (1995) propose un grand nombre de méthodes qu'il regroupe en trois grandes catégories : les méthodes centrées sur les besoins de compétences des organisations, les méthodes centrées sur les attentes des individus et des groupes, les méthodes accompagnant un changement organisationnel.

Les méthodes centrées sur les besoins de compétences de l'organisation partent toutes du principe de l'identification des écarts qualitatifs entre les besoins de compétences requis par une activité professionnelle et les ressources humaines disponibles. La formation est l'un des moyens pour combler cet écart. Au nombre de cinq, ces méthodes sont : l'analyse des compétences requises par un poste, la méthode matricielle, l'étude des besoins par l'analyse des performances, la méthode par vérification d'hypothèses et enfin l'étude des besoins liés à un emploi nouveau.

Les méthodes centrées sur l'expression des attentes ont en commun le fait qu'elles partent de l'expression des attentes des individus et des groupes. Leurs

résultats peuvent être recoupsés avec les besoins de l'organisation pour établir des priorités. Ces méthodes regroupent les bilans de compétences, les enquêtes par questionnaire, les groupes participatifs et les entretiens professionnels et/ou d'appréciation. Concernant l'entretien professionnel et/ou d'appréciation, l'auteur insiste sur le fait qu'il « devrait être le moyen privilégié d'analyse des besoins de formation. Bien conduit, il devrait permettre d'orienter une grande partie du plan de formation, notamment en ce qui concerne les besoins à court et moyen termes ».

Les méthodes accompagnant un changement organisationnel : il s'agit essentiellement de la formation-action. Le principe de cette méthode consiste à alterner des phases d'apprentissage de concepts et de méthodes, de leur mise en œuvre sur des situations réelles à améliorer et des phases de décision des responsables de l'entreprise sur les propositions émanant des groupes de participants. L'auteur ajoute que « cette méthode n'est pas directement liée à l'analyse des besoins mais elle peut avoir des effets de mise en évidence de besoins qui ne sont pas apparus *a priori* ».

Voilà quelques pistes pour une bonne identification et une bonne analyse des besoins de formation. Mais quelle méthode d'identification et d'analyse des besoins de formation pour BGFIBank Bénin ? La méthode d'analyse des besoins que nous proposons à BGFIBank Bénin se situe à l'intérieur d'un processus plus global d'analyse de la performance. En effet, toute formation pertinente s'inscrit dans un processus d'amélioration de la performance. En positionnant donc la formation comme un soutien à la performance, le responsable de la formation portera plus loin l'impact des interventions de formation sur les résultats de la banque. Par ailleurs, la formation n'étant pas toujours la solution idéale aux problèmes identifiés, l'analyse des besoins doit se réaliser à un niveau plus élevé, permettant une vue sur l'ensemble des facteurs affectant la performance et finalement, les résultats de la banque.

Les grandes étapes du processus d'analyse des besoins que nous proposons à la banque sont :

Analyse des écarts de performance : quel est le problème ?

La logique est de reformuler toutes les demandes de formation en termes de besoin ; le besoin étant compris comme un écart entre une performance attendue et une performance actuelle. La banque dispose d'un système d'évaluation des performances. Dans ce système, les objectifs de performance sont fixés à chaque agent, à partir des objectifs de l'organisation. L'évaluation des performances devrait donc permettre de constater d'éventuels écarts entre les performances attendues et les performances effectivement réalisées par chaque agent. Une fois les écarts de performance constatés, il faut les analyser afin d'en connaître les causes.

Analyse des causes : quelles sont les causes du problème ?

Cette question essentielle pourrait être reformulée ainsi : quelles sont les causes des écarts de performance constatés ? Généralement, plusieurs causes peuvent être à l'origine du problème, dont le manque de connaissances. L'analyse des besoins réalisée dans cette optique, investiguera donc toutes les causes possibles (motivation ? informations et ressources disponibles ? compétences ?), de façon à proposer les meilleures solutions.

Identification des solutions : quelles sont les solutions au problème ?

En fonction des causes identifiées et autres variables d'importance, une stratégie systémique de résolution de problèmes sera proposée. Concrètement, il s'agit de se demander si les écarts de performance sont dus au fait que les agents ne disposent pas des compétences nécessaires à l'exercice de leur emploi ? Si non, il peut être utile d'étudier le contexte de travail influençant la performance actuelle. Si oui, la formation fera alors partie de l'intervention proposée et le responsable de la formation poursuivra avec l'analyse des besoins de formation.

Analyse des besoins de formation : Quelles sont les compétences à développer ?

Les compétences à développer sont entendues comme un différentiel entre les compétences disponibles et les compétences nécessaires à l'exercice d'un emploi. Les compétences disponibles sont déterminées à partir de l'évaluation des compétences. La mise en relation des données de l'évaluation des compétences avec le référentiel des emplois et des compétences de la banque permettra de déterminer les compétences à développer.

L'analyse des besoins se complètera avec une définition plus fine des contenus, des publics-cibles et du contexte d'exercice des nouvelles compétences. Les résultats de ces analyses devraient suggérer des objectifs, des contenus et stratégies de formation.

II. Approches de solutions liées à l'inexistence d'objectifs de formation

Les objectifs de formation sont un élément central du cycle de gestion de la formation. Avant la formation ils permettent d'orienter le choix du contenu et des méthodes d'enseignement. Pendant la formation, ils aident à clarifier ce qui sera appris par les participants. Enfin, après la formation, ils donnent l'occasion d'évaluer les retombées des actions réalisées. Il va sans dire que les objectifs doivent être formulés de façon consciencieuse, méthodique et cohérente.

Nous présentons la méthode proposée par Mager, un des pionniers de la pédagogie des adultes et la méthode proposée par Leboterf.

Mager (cité dans Romiszowski, 1981) propose une procédure méthodique de formulation des objectifs de formation. Selon lui, un objectif de formation doit être opératoire c'est-à-dire « définir une capacité que le stagiaire doit être en mesure de manifester de façon observable et mesurable ». Il se formule souvent en termes de « être capable de... ». Concrètement, chaque objectif doit comprendre trois éléments :

- une *action observable* à réaliser par l'apprenant (présentée en termes de comportement) ;

- les *conditions* dans lesquelles l'action ou la performance doit se réaliser ;
- les *critères de performance* pour évaluer les résultats attendus.

Pour **Leboterf** (1990), la formulation des objectifs de formation doit répondre aux quatre conditions suivantes :

- énoncer ce que le formé doit “ être capable de ” réaliser au terme de la formation. Cette capacité doit être exprimée avec des verbes exprimant des actions observables (conduire, réparer, etc.) ;
- le verbe d'action doit exprimer le niveau d'objectif auquel on veut aboutir (information, maîtrise, d'un langage, maîtrise d'un outil, etc.) ;
- exprimer cette action du point de vue du sujet qui apprend (le formé devra être capable de...) ;
- être formulé en termes de résultats et non en termes de processus d'apprentissage.

Pour donner une orientation objective et observable aux objectifs de formation, une attention particulière doit être portée aux verbes utilisés. À titre de référence, nous proposons une liste de verbes d'actions pouvant être utilisés pour la formulation des objectifs de formation (**cf. annexe 5**).

En somme, que l'on opte pour la méthode de Mager ou celle de Leboterf, la formulation des objectifs de formation doit respecter les critères que nous venons de présenter et qui sont résumés dans la grille de contrôle ci-après :

Tableau 8 : grille de contrôle pour la formulation d'objectifs spécifiques

	L'objectif est-il exprimé en termes explicites et concrets ?
	Est-il spécifique, lié à un savoir, à un savoir-faire ou à un savoir-être particulier ?
	L'objectif est-il observable ou mesurable ?
	Est-ce qu'il précise les résultats à atteindre ou ce qui doit être accompli ?
	L'objectif et les indicateurs retenus peuvent-ils être justifiés ?
	L'objectif incite-t-il à l'action, suscitera-t-il l'engagement de l'apprenant ?

Source : Patrick Rivard, *Gestion de la formation en entreprise*, Presses de l'Université du Québec, 2009.

III. Approches de solutions liées au mécanisme d'évaluation post-formation non objectif

Depuis (Kirkpatrick, 1976), il est devenu courant de distinguer quatre niveaux d'évaluation des actions de formation : les réactions, les apprentissages, les comportements et les résultats. Ces quatre niveaux d'évaluation sont étroitement imbriqués. Pour la cohérence de la démarche d'évaluation, nous proposons d'évaluer les quatre niveaux.

Les deux premiers niveaux d'évaluation c'est-à-dire l'évaluation de satisfaction et l'évaluation pédagogique concernent l'organisme de formation. La DRH doit simplement demander à l'organisme de formation de lui fournir les résultats des évaluations réalisées à chaud en fin de formation. Elle doit également lui demander une évaluation de l'atteinte des objectifs pédagogiques.

Les deux derniers niveaux c'est-à-dire l'évaluation du transfert des acquis et l'évaluation des effets de la formation doivent être réalisés par la DRH. Faire une telle évaluation suppose une méthodologie et des outils. Le tableau 9 (page suivante) présente ces deux niveaux d'évaluation et les outils pour les réaliser avec succès.

Évaluer les résultats de la formation suppose également – chose très importante – que les résultats attendus de la formation aient été définis au préalable. Ainsi, évaluer des résultats, consistera à vérifier si les objectifs visés ont été atteints. **Rivard** (2009) pense aussi qu'avant tout, l'évaluation post-formation cherche à vérifier si les objectifs fixés au départ ont été atteints. En comparant "simplement" les objectifs de formation aux résultats obtenus, il est possible de juger à quel point l'activité de formation a été bénéfique pour les participants et si elle s'est traduite par des retombées concrètes pour l'entreprise.

Toutes ces approches de solutions suggérées ne peuvent être efficacement mises en œuvre que si certaines conditions sont réunies.

Tableau 9 : les outils d'évaluation post-formation

CHRONOLOGIE DE L'ÉVALUATION	CLIENTS	NATURE DE LA TÂCHE	OUTILS
ÉVALUATION DU TRANSFERT DES ACQUIS	Supérieurs Personnes formées Formateurs Responsable Formation	<p>I. Évaluation "systématique" de la performance au travail :</p> <ul style="list-style-type: none"> • sur la base de l'avant et de l'après formation ; • en utilisant un groupe contrôle de préférence ; • effectuée par un ou plusieurs des groupes suivants : personnes formées, leur (s) supérieur (s), pairs ou autres personnes familières avec leur performance. <p>2. Analyse statistique comparant la performance avant et après la formation et reliant les changements à la formation en ayant pris soin d'établir au préalable des niveaux d'atteinte des performances et une norme de qualité.</p>	<p>Utilisation des techniques d'évaluation du transfert :</p> <ul style="list-style-type: none"> • observation directe des comportements de chaque personne ou échantillonnage au hasard ; • observation indirecte effectuée par divers groupes en utilisant des instruments de mesure tels des incidents critiques, des tests standardisés, des enquêtes auprès de l'entourage de travail, des questionnaires ou même l'entrevue dont celle régulière d'évaluation des performances ; • entraînement par le supérieur immédiat (coaching) ; • journal de l'observateur ; • auto-évaluation de la personne formée.
ÉVALUATION DES EFFETS	Hiérarchie concernée Responsable Formation	Même tâche que celle décrite précédemment en identifiant des indicateurs de résultats mesurables, objectifs et significatifs ;	<ul style="list-style-type: none"> • Recours à des observations directes, des entrevues avec des supérieurs hiérarchiques, des enquêtes d'opinions, des analyses d'incidents, des retours d'expériences, etc. • Utilisation ou création d'un dispositif de mesure, d'observation (tableaux de bord, rapports de gestion, suivi de l'effectif, etc.).

Source : « évaluation de la formation en milieu organisationnel », ORH, 1996.

Paragraphe 2 : Conditions de mise en œuvre

Les recommandations sont formulées à l'endroit de la Direction générale de BGFIBank Bénin d'une part et de la DRH d'autre part.

I. Recommandations à l'endroit de la Direction générale

La formation comme investissement doit être un *moyen* au service des projets d'entreprises. Elle doit être un des éléments combinés de ce projet et intervenir dès le début au lieu d'accompagner ou de suivre simplement des changements décidés. Elle doit *conjointement* être mobilisée avec les autres moyens (les moyens matériels, humains, techniques, etc.), et non pas après eux. Dans cette perspective, *le véritable décideur* en matière de formation est la Direction générale, et non le seul responsable de la formation, chargé, lui, de sa mise en œuvre.

Pour que la formation cesse d'être une dépense aux retombées exclusivement sociales et dépourvue de tout lien pertinent avec la stratégie de la banque, une meilleure implication de la Direction générale est indispensable.

Il nous paraît également important de rappeler que toute demande de formation hors plan de formation devrait passer par la DRH, qui évalue l'utilité et la pertinence de la formation demandée, et en réfère ensuite à la Direction générale.

II. Recommandations à l'endroit de la DRH

En tant que plan d'action devant être pris en compte et rencontrer l'adhésion des agents de la banque, le plan de formation doit faire l'objet d'une politique de communication complète portant sur ses objectifs, les actions de formation qui le composent, etc.

Cette communication doit également concerner chaque action de formation en elle-même. Nous recommandons que préalablement à l'organisation de chaque formation, le chargé de la formation rencontre les agents à former et échange avec eux sur le thème de la formation, les objectifs de formation, les différentes évaluations

prévues et si possible les CV des intervenants pressentis. Au cas où le nombre des agents à former serait élevé, rendant difficile une telle rencontre d'échanges, nous suggérons qu'un mail d'information soit envoyé à tous les agents à former.

À propos des formations hors plan de formation, il nous paraît important de rappeler que toute demande de formation hors plan de formation doit nécessairement passer par la DRH, qui évalue l'utilité et la pertinence de la formation demandée, et en réfère à la Direction générale. Dans tous les cas, l'agent est nécessairement informé de la suite donnée à sa demande. Nous recommandons donc à la DRH de ne pas laisser une demande de formation sans réponse motivée. Un refus doit être motivé par des arguments clairs et communicables pour tous : raison budgétaire, formation sans lien avec le poste, etc.

Nous recommandons enfin de rédiger, préalablement à toute action de formation, un cahier des charges, qui renseigne nécessairement sur le contexte de la formation, les publics cibles, les objectifs de formations, les différentes évaluations prévues.

Tableau IO : synthèse de l'étude

Niveaux d'analyse	Problématique		Objectifs	Causes supposées	Hypothèses	Diagnostics	Solutions
Niveau général	Problème général Gestion non optimale de la formation		Objectif général Contribuer à l'amélioration du système de formation de BGFIBank Bénin.				
Niveaux spécifiques	1	Problème spécifique 1 Analyse non pertinente des besoins de formation	Objectif spécifique 1 Proposer des outils d'identification et d'analyse des besoins de formation	Cause spécifique 1 Inexistence d'outils pertinents d'identification et d'analyse des besoins de formation	Hypothèse spécifique 1 L'analyse non pertinente des besoins de formation est due à l'inexistence d'outils pertinents d'identification et d'analyse des besoins de formation	Diagnostic 1 L'analyse non pertinente des besoins de formation est due à l'inexistence d'outils pertinents d'identification et d'analyse des besoins	Solution 1 Proposition d'outils d'identification et d'analyse des besoins de formation
	2	Problème spécifique 2 Inexistence d'objectifs de formation	Objectif spécifique 2 Proposer une méthode de formulation des objectifs de formation	Cause spécifique 2 Méconnaissance de l'importance des objectifs de formation dans la gestion de la formation	Hypothèse spécifique 2 L'inexistence d'objectifs de formation est due à la méconnaissance de l'importance des objectifs de formation dans la gestion de la formation	Diagnostic 2 L'inexistence d'objectifs de formation est due à la méconnaissance de l'importance des objectifs de formation dans la gestion de la formation	Solution 2 Proposition d'une méthode de formulation des objectifs de formation
	3	Problème spécifique 3 Mécanisme d'évaluation post-formation non objectif	Objectif spécifique 3 Proposer une démarche et des outils d'évaluation post-formation	Cause spécifique 3 Inexistence d'outils pertinents d'évaluation post-formation	Hypothèse spécifique 3 Le mécanisme d'évaluation post-formation non objectif est dû à l'inexistence d'outils pertinents d'évaluation post-formation	Diagnostic 3 Le mécanisme d'évaluation post-formation non objectif est dû à l'inexistence d'objectifs de formation et d'outils pertinents d'évaluation post-formation	Solution 3 Proposition d'une démarche et d'outils d'évaluation post-formation

Source : données de l'étude, février 2012.

CONCLUSION

La formation représente aujourd'hui un des plus grands enjeux et un des investissements les plus importants de la GRH. Elle est considérée comme une des méthodes les plus efficaces pour augmenter la productivité des individus et pour gérer et anticiper les changements rapides des marchés. C'est un précieux outil pour préserver et accroître les compétences de l'organisation.

À BGFIBank Bénin, la formation est perçue comme un levier de maintien et de développement des compétences. Cependant, de nombreux problèmes l'empêchent de produire les effets attendus. Les problèmes retenus dans le cadre de cette étude sont : l'analyse non pertinente des besoins de formation, l'inexistence des objectifs de formation et le mécanisme d'évaluation post-formation non objectif.

Au terme de notre étude, nous avons proposé plusieurs méthodes d'analyse des besoins de formation, qui permettront une identification et une analyse rigoureuses des besoins de formation. Nous avons également, après avoir montré l'importance des objectifs de formation, proposé deux méthodes de formulation des objectifs de formation. Toutes les deux méthodes convergent vers un même objectif : la formulation systématique et correcte des objectifs de formation. Nous avons enfin proposé quelques outils pour une meilleure évaluation post-formation, pour une évaluation post-formation plus objective.

Toutes ces approches de solutions ne peuvent être appliquées avec succès que si certaines conditions sont réunies. Nous avons donc formulé des recommandations à cet effet. La principale recommandation est une meilleure implication de la Direction générale dans la gestion de la formation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES GÉNÉRAUX

1. BARBIER, J.M. (1991) « *Élaboration de projets d'action et planification* », Paris, Presses Universitaires de France, 1ère édition, 1991, 287 p.
2. BÉLANGER, L. et al. (1988) : « *Gestion stratégique des ressources humaines* », Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 662 p.
3. CADIN, L. et al. (2007) : « *Gestion des Ressources Humaines* », Dunod, 3^{ème} édition, 632 p.
4. CITEAU, J.P. (2002) : « *Gestion des Ressources Humaines : Principes généraux et cas pratiques* », Paris, Armand Colin, 4^{ème} édition, 260 p.
5. PERETTI, J.M. (2008) : « *Gestion des Ressources Humaines* », Vuibert, 15^{ème} édition, 268 p.
6. SHIMON, L. et al. (1995) : « *La gestion des ressources humaines au seuil de l'an 2000* », Édition du Renouveau Pédagogique, 2^{ème} édition, 747 p.

OUVRAGES SPÉCIALISÉS

1. BARBIER, J.M. et LESNE, M. (1977) : « *L'analyse des besoins en formation* », Paris, Jauze, 259 p.
2. CARRÉ P. et CASPAR P. (2007) : « *Traité des sciences et des techniques de la formation* », Paris, Dunod, 2^{ème} édition, 600 p.
3. DE KETELE, J.M. et al. (1989) : « *Guide du formateur* », Bruxelles, De Boeck Université, 256 p.
4. DENNERY, M. (2006) : « *Piloter un projet de formation : de l'analyse de la demande au cahier des charges* », Paris, ESF, 4^{ème} édition, 222 p.
5. FAISANDIER, S. et SOYER, J. (2007) : « *Fonction Formation* », Paris, Éditions d'Organisation, 4^{ème} édition, 614 p.

6. HAUSER, G. et al. (1985) : « *L'investissement formation* », Paris, Éditions d'Organisation, 158 p.
7. JOUVENEL, G. et MASINGUE, B. (1994) : « *Les évaluations d'une action de formation dans les services publics : Enjeux, méthodes et outils* », Collection Service Public, 203 p.
8. LE BOTERF, G. (1990) : « *L'ingénierie et l'évaluation de la formation* », Paris, Éditions d'Organisation, 172 p.
9. LE BOTERF, G. et al. (1992) : « *Comment manager la qualité de la formation* », Paris, Éditions d'Organisation, 2ème édition, 260 p.
10. MEIGNANT, A. (1995) : « *Manager la formation* », Paris, Éditions Liaisons, 3ème édition, 348 pages.
11. MEIGNANT, A. (2003) : « *Manager la formation* », Paris, Éditions Liaisons, 6ème édition, 425 p.
12. RIVARD, P. (2009) : « *La gestion de la formation en entreprise* », Canada, Presses de l'Université du Québec, 266 pages.
13. SAINT-SAUVEUR, A. (1994) : « *Comment réussir son plan de formation* », Paris, Les éditions DEMOS, 147 p.
14. SOYER, J. (2003) : « *Fonction Formation* », Paris, Éditions d'Organisation, 3ème édition, 600 p.

ARTICLES

1. BOURGEOIS, E. (1991) « L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique », *Mesure et évaluation en éducation*, 14 (1), p. 17-60.
2. BOUTEILLER D. (1997) : « Le syndrome du crocodile et le défi de l'apprentissage contenu », *Gestion*, vol. 22, n°3, p. 14-25.

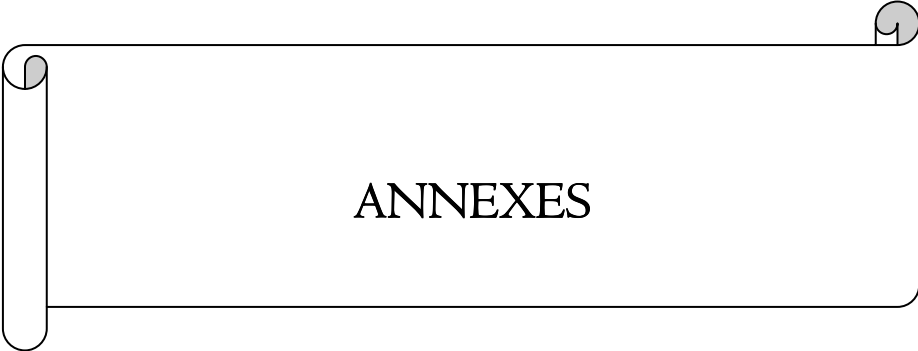
3. DUNBERRY, A., PECHARD, C. (2007) « **L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives** », Rapport de projet de recherche « Analyse des pratiques d'évaluation de formation et de son rendement dans des entreprises performantes », UQÀM.
4. GAGNON, A. (1995) : « **Évaluer les apprentissages en milieu organisationnel : une responsabilité qui fait peur** », *Info Ressources Humaines*, p. 14-15.
5. GERARD, F.M. (2003) « **L'évaluation de l'efficacité d'une formation** », *Gestion*, 2000, vol. 20, n° 3, p. 13-33.
6. GERARD, F.M. (2003) « **L'évaluation de la qualité des systèmes de formation** », *Mesure et évaluation en éducation*, 2001, vol. 24, p. 53-77.
7. ROEGIERS, X. (1997) : « **L'analyse des actions d'éducation ou de formation** », *Revue Française de Pédagogie*, n°126.
8. THERY, B. (1993) : « **L'évaluation de la formation : cohérence avec la stratégie et efficacité de l'action de formation** », *Les cahiers du management : l'évaluation de la formation*, ministère de l'Équipement, des Transports et du tourisme, Paris, no 12, p. 75-84.

MEMOIRES

1. ALITONOU, S. (2009) : « **Contribution à la mise en place d'un mécanisme d'évaluation post-formation dans les entreprises béninoises : cas de la SOBEMAP** », UAC, ENAM, GRH CYCLE II.
2. BADOU, C. (2009) : « **Contribution à l'amélioration du système de gestion de la formation au MPDEPP-CAG** », UAC, ENAM, GRH CYCLE II.

PORTAILS WEBS

1. [http://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/publications/e/eval_formatio
n.pdf](http://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/publications/e/eval_formatio
n.pdf)
2. <http://www.stephanehaefliger.com/campus/biblio/013/lpdf.pdf>
3. <http://www.fmgerard.be/textes/Outil.pdf>.
4. http://www.lamicrofinance.org/files/I7682_file_Document.pdf
5. http://www.bief.be/docs/publications/abf_070227.pdf.
6. http://www.bief.be/docs/publications/abf_070227.pdf
7. [http://unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/200
0_05.rtf](http://unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/200
0_05.rtf)
8. <http://www.fmgerard.be/textes/EEEEEE.pdf>
9. [http://www.insepeditions.com/pdf/extrait_guide_pratique_du_formateur.pd
f](http://www.insepeditions.com/pdf/extrait_guide_pratique_du_formateur.pd
f)



ANNEXES

ANNEXE I : évaluation d'une action de formation selon divers auteurs : correspondance avec les quatre niveaux de Kirkpatrick

AU DÉBUT, PENDANT ET À LA FIN DE LA FORMATION						
NIVEAU D'ÉVALUATION			DÉMARCHE		ÉTAPES	
Kirkpatrick (1960)	Hamblin et Savoie (1974) (1987)	Carnarius (1992)	LeBoterf, Barzucchetti, Vincent (1992)	Thery (1993)	Jouvenel, Masingue6(1994)	Gagnon (1995)
1) Réactions : Satisfaction des participants sur les objectifs, le contenu et sur la qualité du processus	Approche centrée sur les réactions : niveau de satisfaction des participants	Satisfaction	Moment : réalisation ou interface pédagogique qui conduit à la mesure : - du degré de satisfaction des clients. (Participants, prescripteurs)	Évaluation de la satisfaction des stagiaires	Évaluation formative : - sur les résultats : niveaux d'acquisition/ objectifs des séquences ; - sur le fonctionnement : dynamique du groupe, présences des participants, usage des moyens. (Pendant la formation).	Évaluation de la satisfaction des participants.
2) Apprentissage : Évaluation des connaissances acquises.	Approche centrée sur l'apprentissage : niveau d'acquisition des connaissances, habiletés ou attitudes.	Connaissance	- du taux d'atteinte des objectifs pédagogiques. (Acquisition de connaissances, capacités et comportements).	Évaluation des objectifs pédagogiques. (Capacités acquises).		Évaluation des apprentissages : (Évaluation formative, en cours de formation)

Source : « évaluation de la formation en milieu organisationnel », ORH, 1996.

EN SITUATION DE TRAVAIL						
NIVEAU D'ÉVALUATION			DÉMARCHE		ÉTAPES	
Kirkpatrick (1960)	Hamblin et Savoie (1974) (1987)	Carnarius (1992)	LeBoterf, Barzucchetti, Vincent (1992)	They (1993)	Jouvenel, Masingue (1994)	Gagnon (1995)
3) Comportements : Transfert des connaissances acquises en milieu de travail	Approche centrée sur l'emploi ou le comportement au travail : résolution de problèmes de fonctionnement interne et transfert des acquis	Performance individuelle	Moment : Mise en œuvre qui conduit à la mesure : - du taux d'atteinte des objectifs de transfert des compétences acquises en situation de travail.	Évaluation de la mise en pratique des capacités dans les comportements professionnels. (Correspondance des objectifs de formation et de la mission, et conditions d'application de la formation).	Évaluation stratégique : - sur les résultats acquis mis en œuvre.	Évaluation du transfert des apprentissages en milieu de travail.
4) Résultats : Impacts de la formation et leurs conséquences	Approche centrée sur le développement de l'organisation : changements dans le fonctionnement et dans le comportement des individus.	Performance de groupe	- du taux d'atteinte des objectifs d'impact sur les paramètres d'exploitation de l'organisation. (Effets prévus ou non sur les conditions d'exploitation).	Évaluation des résultats des pratiques professionnelles sur les fonctionnements et la production de l'organisation	- sur les conséquences de cette mise en œuvre.	Évaluation de l'impact (Évaluation formelle).

Source : « évaluation de la formation en milieu organisationnel », ORH, 1996.

ANNEXE 2 : questionnaire de l'étude

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de fin de cycle II en Gestion des Ressources Humaines à l'ENAM, nous vous prions de bien vouloir apporter votre contribution à la réalisation de cette étude en répondant aux questions suivantes :

I. Identification et analyse des besoins de formation

1. Comment se fait l'identification de vos besoins de formation ?

- Questionnaire
- Entretien d'évaluation
- Fiche de besoins en formation
- Autres (à préciser)

2. Ce mode permet-il de bien identifier vos besoins de formation ?

OUI NON

3. Selon vous, les besoins sont-ils analysés de façon pertinente ?

OUI NON

4. Sinon, qu'est-ce qui selon vous explique l'analyse non pertinente des besoins de formation ?

- Non implication des hiérarchiques
- Inexistence d'outils pertinents d'identification et d'analyse des besoins
- Autres (à préciser)
.....

5. Avez-vous l'impression que vos besoins de formation aient été pris en compte dans le plan de formation ?

OUI NON

II. Inexistence d'objectifs de formation

1. Des objectifs de formation vous sont-ils définis avant chaque formation ?

OUI NON

2. Selon vous, est-il important de définir des objectifs de formation ? Pourquoi ?

.....

3. Qu'est-ce qui selon vous explique que des objectifs de formation ne soient pas définis ?

- Non implication des différents acteurs
- Méconnaissance de l'importance des objectifs de formation
- Autres (à préciser)

.....

III. Mécanisme d'évaluation post-formation

4. Existe-t-il une pratique d'évaluation post-formation ?

OUI NON

5. Selon vous, une telle évaluation est-elle utile ? En quoi ?

.....

6. Trouvez-vous objective l'évaluation telle qu'elle est pratiquée actuellement ?

OUI NON

7. Pourquoi ?

- Inexistence d'objectifs de formation
- Inexistence d'outils pertinents d'évaluation post-formation
- Non implication de la hiérarchie

MERCI

ANNEXE 3 : guide d'entretien

GUIDE D'ENTRETIEN

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de fin de cycle II en Gestion des Ressources Humaines à l'ENAM, nous vous prions de bien vouloir apporter votre contribution à la réalisation de cette étude en répondant aux questions suivantes :

I. Identification et analyse des besoins de formation

1. Comment se fait l'identification de vos besoins de formation ?

.....

2. Comment faites-vous l'analyse des besoins de formation ?

.....

II. Formulation des objectifs de formation

1. Est-il important de formuler des objectifs de formation ?

.....

2. Pourquoi ne formulez-vous pas des objectifs de formation ?

.....

III. Mécanisme d'évaluation post-formation

1. L'évaluation post-formation est-elle utile ? En quoi ?

.....

2. Trouvez-vous objective l'évaluation post-formation telle qu'elle est pratiquée actuellement ?

.....

MERCI

ANNEXE 4 : tableau comparatif des principales techniques de collecte de données

AVANTAGES	LIMITES	TEMPS REQUIS	COUT
ENTREVUE			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Est souvent utile au début du processus d'analyse de besoins. ▪ Peut être simple et peu coûteuse. ▪ Offre une grande flexibilité pour aborder tous les facteurs de problématique. ▪ Permet de valider, d'infirmer et de nuancer l'information obtenue par d'autres sources. ▪ Permet la collecte d'informations plus sensibles. ▪ Favorise la participation et l'implication des participants. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comporte un caractère subjectif. ▪ Apporte une information qualitative plus difficile à généraliser. ▪ Crée des attentes et peut nécessiter une rétroaction. ▪ Peut provoquer une certaine ambiguïté dans le rôle des personnes interviewées. 	<p>Conduites *</p> <p>Analyse *</p> <p>à ***</p> <p>Selon le nombre d'entrevues</p>	<p>\$ à</p> <p>\$\$</p> <p>Selon le nombre d'entrevues</p>
QUESTIONNAIRE			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Est flexible pour identifier autant les besoins individuels que ceux de l'organisation dans son ensemble. ▪ Permet de rejoindre un grand nombre de personnes dans un délai relativement court. ▪ Rassemble des données quantifiables et représentatives de la population pouvant être comparées. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Peut exiger une conception longue et complexe pour assurer une validité et une fiabilité des résultats. ▪ Exige une élaboration rigoureuse et liée aux objectifs stratégiques de l'organisation. ▪ Peut être perçu comme une forme d'évaluation du rendement (pour l'auto-évaluation). 	<p>Conception ***</p> <p>Analyse *</p>	<p>\$</p> <p>Si auto-évaluation</p> <p>\$\$</p> <p>Si questionnaire général</p>
ANALYSE DES COMPÉTENCES			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fournit des résultats précis et individualisés. ▪ Peut contribuer à la planification de carrières. ▪ Permet de détecter les acquis et de cerner les correctifs à apporter au niveau individuel 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implique un coût souvent élevé. ▪ Nécessite le recours à une expertise externe. ▪ Favorise plus ou moins l'implication. ▪ Peut soulever des réactions de contestation ou de dénégation. 	<p>**</p>	<p>\$\$\$</p>
COMITÉ DE FORMATION			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contribue à créer une expertise en formation au sein de l'organisation. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Subit les mêmes contraintes et dynamiques existant au sein des différents comités (pertes 	<p>**</p>	<p>\$</p>

<ul style="list-style-type: none"> Peut apporter une vision globale et multifonctionnelle. Peut veiller à ce que les besoins de formation soient en lien avec les objectifs stratégiques de l'organisation. 	<ul style="list-style-type: none"> de temps, inefficacité, manque de ressources, luttes de pouvoirs, etc.). Peut ne pas avoir suffisamment d'autonomie dans la prise de décisions.
---	--

GROUPE DE DISCUSSION

<ul style="list-style-type: none"> Permet d'obtenir de l'information de divers groupes et un point de vue collectif de l'organisation. 	<ul style="list-style-type: none"> Requiert des habiletés précises pour l'animation et l'analyse des données. 	Conduite	\$\$
		**	à
<ul style="list-style-type: none"> Fournit une grande richesse d'informations qualitatives pour aborder tous les facteurs affectant la problématique. Favorise l'implication et suscite l'intérêt des participants. 	<ul style="list-style-type: none"> Implique un coût assez élevé et une logistique importante. Peut être biaisé par les phénomènes de groupes (relations d'influence, lutte de pouvoir, intérêts individuels, etc.). Peut indisposer certaines personnes qui craignent de s'exprimer en groupe. Crée des attentes et peut nécessiter une rétroaction. 	Analyse	\$\$\$
		***	Selon le nombre de groupes

GROUPE DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES

<ul style="list-style-type: none"> Est extrêmement efficace s'il est bien géré Est utile pour résoudre des problématiques impliquant plusieurs départements. 	<ul style="list-style-type: none"> Peut impliquer une coordination importante et des coûts indirects élevés. Requiert des habiletés précises pour l'animation et la coordination du groupe. Est moins pertinent pour la réalisation d'un plan global de formation. 	**	\$\$
--	---	----	------

OBSERVATION

<ul style="list-style-type: none"> Apporte un regard neuf sur une problématique. Est utile pour les employés qui travaillent avec le public. Permet de documenter la performance (temps, fréquence et modélisation). 	<ul style="list-style-type: none"> Comporte un caractère subjectif (si observation participante). Peut affecter ou influencer les comportements naturels (si observation ouverte) Peut avoir des implications éthiques et légales (si observation clandestine) 	Conduite	\$
		**	à
		**	\$\$\$
		**	Selon le type

DONNÉES EXISTANTES

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Est souvent utile au début du processus d'analyse de besoins. ▪ Offre de l'information sur le rendement attendu et le rendement actuel. ▪ Peut rassembler des données quantifiables par l'individu, groupe ou quart de travail pouvant être comparées. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La pertinence dépend entièrement de la qualité, de la quantité et de la fiabilité des informations recueillies. 	Collecte * Analyse **	\$
--	---	------------------------------------	----

Source : Patrick Rivard, Gestion de la formation en entreprise, Presses de l'Université du Québec, 2009.

LEGENDE

La technique est :

- * Simple et rapide à mettre sur pied.
- ** Relativement simple et implique moyennement de temps.
- *** Complexe et implique beaucoup de temps.
- \$ Peu coûteuse à réaliser.
- \$\$ Moyennement coûteuse à réaliser.
- \$\$\$ Très coûteuse à réaliser.

ANNEXE 5 : liste de verbes d'action facilitant la formulation d'objectifs de formation

		TYPES DE SAVOIR					
		SAVOIR		SAVOIR-FAIRE		SAVOIR-ETRE	
NIVEAU D'INTEGRATION DES SAVOIRS	IMITATION	CONNAISSANCE		IMITATION		RÉCEPTIVITÉ	
		Citer	Identifier	Appliquer	Reconnaître	Accepter	Choisir
		Décrire	Nommer	Identifier	Reproduire	Accueillir	Imiter
		Définir	Reconnaître	Imiter	Répéter	Appliquer	Partager
		Désigner	Répéter	Actionner		Identifier	Reconnaître
		Énoncer	Sélectionner				
		Énumérer	Souligner				
		COMPRÉHENSION		COORDINATION		RÉPONSE	
	APPLICATION	Classer	Établir	Ajuster	Estimer	Apprécier	Sentir
		Compléter	Formuler	Assembler	Lire	Approuver	Respecter
Décrire		Reconnaître	Compléter	Mesurer	Écouter	Ressentir	
Définir		Rédiger	Coordonner	Produire	Partager	Se conformer	
Détecter		Représenter	Détecter	Réaliser	Pratiquer	Sensibiliser	
Développer		Situer	Déterminer	Rédiger	Reformuler	Suivre	
Distinguer		Traduire	Distinguer	Réparer			
Estimer			Disséquer	Utiliser			
MAÎTRISE	RÉSOLUTION DE PROBLÈME		AUTOMATISME		INTERIORISATION DES VALEURS		
	Abstraire	Déduire	Ajuster	Expliquer	Aider	Guider	
	Adapter	Discriminer	Améliorer	Harmoniser	Assister	Motiver	
	Analyser	Expliquer	Assembler	Planifier	Conseiller	Impliquer	
	Calculer	Juger	Construire	Régler	Coordonner	Persuader	
	Choisir	Résoudre	Contrôler	Réparer	Encourager		
	Comparer	Interpréter	Coordonner	Vérifier			
	Convertir	Transmettre					
	Corriger						

Source : Patrick Rivard, *Gestion de la formation en entreprise*, Presses de l'Université du Québec, 2009.

ANNEXE 6 : dépouillement du questionnaire

Identification et analyse des besoins de formation

1. Comment se fait l'identification de vos besoins de formation ?

Modalités	Nombre d'observations	Pourcentage
Questionnaire	0	0%
Entretien d'évaluation	0	0%
Fiche de besoin en formation	72	100%
Total	72	100%

2. Ce mode permet-il de bien identifier vos besoins de formation ?

Modalités	Nombre d'observations	Pourcentage
Oui	41	56,94%
Non	31	43,06%
Total	72	100%

3. Selon vous, les besoins sont-ils analysés de façon pertinente ?

Modalités	Nombre d'observations	Pourcentage
Oui	39	54,17%
Non	33	45,83%
Total	72	100%

4. Avez-vous l'impression que vos besoins de formation aient été pris en compte dans le plan de formation ?

Modalités	Nombre d'observations	Pourcentage
Oui	37	51,39%
Non	35	48,61%
Total	72	100%

Inexistence d'objectifs de formation

1. Des objectifs de formation vous sont-ils définis avant chaque formation ?

Modalités	Nombre d'observations	Pourcentage
Oui	0	0%
Non	72	100%
Total	72	100%

2. Selon vous, est-il important de définir des objectifs de formation ?

Modalités	Nombre d'observations	Pourcentage
Oui	72	100%
Non	0	0%
Total	72	100%

Mécanisme d'évaluation post-formation

1. Existe-t-il une pratique d'évaluation post-formation ?

Modalités	Nombre d'observations	Pourcentage
Oui	72	100%
Non	0	0%
Total	72	100%

2. Selon vous, une telle évaluation est-elle utile ? En quoi ?

Modalités	Nombre d'observations	Pourcentage
Oui	43	59,72%
Non	29	40,28%
Total	72	100%

3. Trouvez-vous objective l'évaluation telle qu'elle est pratiquée actuellement ?

Modalités	Nombre d'observations	Pourcentage
Oui	4	5,56%
Non	68	94,44%
Total	72	100%

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	I
Chapitre premier CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE.....	4
Section I. Cadre institutionnel, état des lieux et ciblage de la problématique de l'étude	5
Paragraphe I. Cadre institutionnel et état des lieux de l'étude	5
I. Présentation de BGFIBank Bénin et état des lieux.....	5
I.1. Historique, gouvernance et état des lieux de BGFIBank Bénin.....	5
I.1.1. Historique de BGFIBank Bénin	5
I.1.2. La gouvernance de BGFIBank Bénin.....	6
I.1.3. Les ressources humaines de BGFIBank Bénin.....	8
I.2. État des lieux des activités de GRH à BGFIBank Bénin.....	9
I.2.1. Le recrutement.....	9
I.2.2. L'accueil et l'intégration.....	11
I.2.3. L'évaluation des performances.....	12
I.2.4. La formation.....	14
I.2.5. La rémunération.....	17
I.2.6. La gestion de la mobilité professionnelle interne.....	18
I.2.7. Les œuvres sociales.....	19
I.2.8. Le cadre de travail.....	19
II. Inventaire des atouts et problèmes	20
1. Atouts.....	20
2. Faiblesses	20
Paragraphe 2. Ciblage, définition et vision globale de résolution de la problématique de l'étude.....	21
I. Ciblage et définition de la problématique de l'étude	21
I.1. Regroupement des problèmes par centres d'intérêt et ciblage de la problématique.....	21
I.1.1. Regroupement des problèmes par centres d'intérêt.....	21
I.1.2. Ciblage et justification de la problématique.....	23
I.1.2.1. Ciblage de la problématique	23
I.1.2.2. Justification de la problématique choisie.....	23
I.2. Définition de la problématique choisie.....	24
II. Vision globale de résolution de la problématique spécifiée	25
2.1. Formulation du thème de l'étude	25
2.2. Démarche de résolution de la problématique.....	25
2.2.1. Démarche de résolution du problème général	25
2.2.2. Démarche de résolution des problèmes spécifiques.....	25

Section 2. Cadre théorique de l'étude et revue de la littérature	26
Paragraphe 1. Objectifs et hypothèses de recherche.....	26
I. Objectifs de recherche.....	26
II. Formulation des causes et des hypothèses et, construction du tableau de bord de l'étude.....	27
2.1. Causes et hypothèse liées à la mauvaise analyse des besoins de formation.....	27
2.2. Causes et hypothèse liées à l'inexistence d'objectifs de formation.....	28
2.3. Causes et hypothèse liées au mécanisme d'évaluation post-formation non objectif.....	28
2.4. Tableau de bord de l'étude (TBE).....	29
Paragraphe 2. Revue de littérature.....	31
2.1. Clarification de quelques concepts.....	31
2.2. Contributions antérieures sur les problèmes spécifiques	32
2.2.1. Contributions antérieures sur le problème de l'analyse non pertinente des besoins de formation.....	33
2.2.2. Contributions antérieures sur le problème de l'inexistence d'objectifs de formation.....	35
2.2.3. Contributions antérieures sur le problème du mécanisme d'évaluation post-formation non objectif.....	36
Chapitre deuxième MÉTHODOLOGIE, ANALYSES, DIAGNOSTICS ET SUGGESTIONS POUR UNE GESTION OPTIMALE DE LA FORMATION À BGFIBANK BÉNIN.....	40
Section I. Méthodologie, analyses et diagnostics de l'étude.....	41
Paragraphe 1. Méthodologie de recherche.....	41
I. Outils de collecte de données.....	41
1.1. La revue documentaire.....	41
1.2. L'enquête.....	41
1.2.1. Objectifs de la collecte des données.....	41
1.2.2. Méthode d'échantillonnage et population cible	42
1.2.3. Définition des données à collecter.....	42
II. Outils d'analyse de données.....	43
2.1. Les outils de traitement de données	43
2.2. Les seuils de décision	43
Paragraphe 2. Analyses et diagnostics de l'étude.....	43
I. Collecte, dépouillement et analyse des données	43
1.1. Collecte et limites des données	43
1.1.1. Préparation et réalisation de la collecte	43
1.1.2. Difficultés rencontrées et limites des données.....	44
1.2. Dépouillement et analyse des données.....	44

I.2.1. Présentation et analyse des données relatives à l'analyse non pertinente des besoins de formation.....	44
I.2.2. Présentation et analyse des données relatives liées à l'inexistence d'objectifs de formation.....	46
I.2.3. Présentation et analyse des données relatives au mécanisme d'évaluation post-formation non objectif.....	47
II. Vérification des hypothèses et diagnostics de l'étude.....	48
2.1. Vérification des hypothèses.....	48
2.1.1. Vérification de l'hypothèse n°1	48
2.1.2. Vérification de l'hypothèse n°2	49
2.1.3. Vérification de l'hypothèse n°3	49
2.2. Diagnostics de l'étude	50
2.2.1. Diagnostic lié au problème spécifique n°1	50
2.2.2. Diagnostic lié au problème spécifique n°2	50
2.2.3. Diagnostic lié au problème spécifique n°3	50
Section 2 : Propositions pour une meilleure gestion de la formation et conditions de mise en œuvre	51
Paragraphe 1. Approches de solutions.....	51
I. Approches de solutions liées à l'analyse non pertinente des besoins de formation.....	51
II. Approches de solutions liées à l'inexistence d'objectifs de formation.....	55
III. Approches de solutions liées au mécanisme d'évaluation post-formation non objectif	57
Paragraphe 2. Conditions de mise en œuvre.....	60
I. Recommandations à l'endroit de la Direction générale.....	60
II. Recommandations à l'endroit de la DRH.....	60
CONCLUSION.....	63
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	64
ANNEXES.....	68
TABLE DES MATIÈRES.....	81