

**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**

**Ecole national supérieure de management**

**ENSM. Pôle Universitaire de Koléa**



**MEMOIRE DE FIN D'ETUDE**

**MASTER EN MANAGEMENT DES RESSOURCES HUMAINES**

**Les systèmes d'évaluation de la formation au sein d'une  
entreprise publique économique Cas : Société Algérienne  
des Foires et Exportations Algerie**

**Elaboré par :**

**Djezzar Aghiles**

**Encadré par :**

**Dr.Laoues Lilia**

**Année universitaire 2025/2026**

## RÉSUMÉ

Dans un environnement marqué par la concurrence et les mutations technologiques, la SAFEX (Société Algérienne des Foires et Exportations) accorde une place importante à la formation professionnelle. Toutefois, la question centrale de cette recherche est de savoir dans quelle mesure son système d'évaluation permet d'apprécier réellement la qualité des formations, le transfert des acquis et leur impact sur la performance.

L'étude s'appuie sur une démarche mixte : un questionnaire administré à 35 salariés formés et 10 entretiens semi-directifs avec des responsables hiérarchiques, analysés selon le modèle de Kirkpatrick (1998).

Les résultats confirment les cinq hypothèses : 80% des agents jugent l'évaluation post-formation utile, mais 60% ne font l'objet d'aucun suivi. Les outils formalisés obtiennent une moyenne de 2,15/5 et l'exploitation des résultats atteint seulement 1,95/5 — révélant un déficit structurel, non culturel. En réponse, la recherche propose un dispositif intégré : une fiche d'évaluation à froid pour les supérieurs hiérarchiques et un questionnaire post-formation pour les agents, administrés 30 à 60 jours après chaque formation.

**Mots-clés : évaluation de la formation, transfert des acquis, SAFEX, Kirkpatrick, GPEC, performance organisationnelle.**

## ABSTRACT

In an environment marked by competition and technological change, SAFEX (Société Algérienne des Foires et Exportations) places considerable importance on professional training. However, the central question of this research is to what extent its evaluation system genuinely allows the quality of training, the transfer of learning, and their impact on performance to be assessed.

The study is based on a mixed-method approach: a questionnaire administered to 35 trained employees and 10 semi-structured interviews with line managers, analyzed using the Kirkpatrick model (1998).

The results confirm all five hypotheses: 80% of employees consider post-training evaluation useful, yet 60% receive no follow-up whatsoever. Formalized evaluation tools score an average of 2.15/5, and the use of evaluation results reaches only 1.95/5 — revealing a structural rather than a cultural deficit. In response, the study proposes an integrated framework: a delayed evaluation form for line managers and a post-training questionnaire for employees, both administered 30 to 60 days after each training action.

**Keywords: training evaluation, transfer of learning, SAFEX, Kirkpatrick, workforce planning (GPEC), organizational performance.**

## ملخص

في بيئة تتسم بالمنافسة الشديدة والتحولات التكنولوجية المتسارعة، تولي الشركة الجزائرية للمعارض والتصدير (سافيكس) أهمية بالغة للتكوين المهني. غير أن السؤال المحوري لهذا البحث يتمحور حول مدى قدرة منظومة التقييم المعتمدة على قياس جودة عمليات التكوين، ومدى نقل المكتسبات إلى ميدان العمل، وأثرها الفعلي على الأداء.

تعتمد الدراسة مقارنةً منهجيةً مختلطة، تجمع بين استبيان وُزِعَ على 35 موظفًا استفادوا من التكوين، و10 مقابلات شبه موجّهة أُجريت مع المسؤولين المباشرين، وذلك استنادًا إلى نموذج كيركباتريك (1998).

أكدت النتائج صحة الفرضيات الخمس جميعها: يرى 80% من الموظفين أن تقييم ما بعد التكوين مفيد، إلا أن 60% منهم لا يخضعون لأي متابعة بعد الانتهاء منه. وتحصل أدوات التقييم الرسمية على معدل 5/2,15، في حين لا يتجاوز توظيف نتائج التقييم معدل 5/1,95 — مما يكشف عن خلل هيكلي لا ثقافي. وفي ضوء ذلك، تقترح الدراسة منظومةً تقييميةً متكاملة، تتضمن بطاقة تقييم بعدية موجّهة للمسؤولين المباشرين، واستبيانًا ما بعد التكوين موجّهًا للموظفين المكوّنين، يُطبّقان في غضون 30 إلى 60 يومًا من انتهاء كل عملية تكوين.

**الكلمات المفتاحية:** تقييم التكوين، نقل المكتسبات، سافيكس، كيركباتريك، التسيير التقديري للوظائف والكفاءات، المؤسسة العمومية، الأداء التنظيمي.

## REMERCEMENTS

Dans le cadre de ma formation en Master Management des Ressources Humaines, il nous a été demandé d'élaborer un mémoire de fin d'études portant sur l'évaluation de la formation au sein d'une entreprise publique. Avant de présenter les résultats de ce travail, je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à son accomplissement.

Mes remerciements les plus sincères vont en premier lieu à mon encadreur, Mme **Dr. Laoues Lilia**, pour sa disponibilité, ses orientations précieuses et ses conseils éclairés tout au long de l'élaboration de ce travail.

Je remercie vivement mon vifs et sincères remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidées et assistées dans la réalisation de cette étude.

Je tiens également à remercier **le Président Directeur Général** et l'ensemble du personnel de la SAFEX pour leur accueil chaleureux, leur disponibilité et leur précieuse collaboration lors de l'enquête de terrain.

Merci à mes professeurs et enseignants de l'École Nationale Supérieure de Management (ENSM) pour la qualité de la formation dispensée et pour avoir éveillé en moi la rigueur intellectuelle nécessaire à ce type de travail.

Merci à ma famille pour leur soutien indéfectible, leur patience et leurs encouragements tout au long de ce parcours.

Un remerciement tout particulier aux **membres du jury** et à son président pour leur compréhension, le temps qu'ils ont consacré à l'évaluation de ce travail, et l'honneur qu'ils me fassent en acceptant d'en faire partie.

Pour conclure, je rends louange à Dieu Tout-Puissant de m'avoir accordé la volonté, la patience et le courage nécessaires à l'accomplissement de ce travail.

ENCORE UNE FOIS MERCI

## DÉDICACES

Je souhaiterais dédier ce précieux travail à la meilleure maman du monde, celle qui m'a soutenue durant toute mon existence. **Chère maman**, je t'offre ce travail car c'est grâce à toi que je suis arrivée à ce stade. Que Dieu te garde pour moi.

À toi aussi, **père**, je t'offre ce travail car tu es le plus gentil papa du monde, toujours présent à chaque fois que j'ai besoin de toi. Que Dieu vous garde pour moi.

**À mes frères Massinissa et Amine**, et tout particulièrement à **mon grand-père**, pour leur affection constante et leurs encouragements.

À tous ceux qui m'aiment et qui m'ont aidée à réaliser ce travail.

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

| Abréviation | Signification                                           |
|-------------|---------------------------------------------------------|
| SAFEX       | Système d'Information de l'Entreprise                   |
| BFIA        | Bureau des Foires Internationales d'Alger               |
| BOG         | Bureau des Opérations de Gestion                        |
| CIRO        | Context, Input, Reaction, Outcome (modèle d'évaluation) |
| CNPE        | Centre National de la Promotion des Exportations        |
| DC          | Direction Commerciale                                   |
| DAJP        | Direction des Affaires Juridiques et du Patrimoine      |
| DFC         | Direction des Finances et de la Comptabilité            |
| DIE         | Direction des Infrastructures et de l'Équipement        |
| DMC         | Direction des Manifestations et du Commerce             |
| DPC         | Direction de la Planification et du Contrôle            |
| DRH         | Direction des Ressources Humaines                       |
| DRHM        | Direction des Ressources Humaines et des Moyens         |
| ENSM        | École Nationale Supérieure de Management                |
| EPE         | Entreprise Publique Économique                          |
| FIA         | Foire Internationale d'Alger                            |
| GRH         | Gestion des Ressources Humaines                         |
| H1 à H5     | Hypothèses de recherche numérotées de 1 à 5             |
| MRH         | Management des Ressources Humaines                      |
| ONAFEX      | Office National des Foires et Expositions               |
| PDG         | Président Directeur Général                             |
| QCM         | Questionnaire à Choix Multiple                          |
| ROI         | Return On Investment (Retour sur Investissement)        |

|     |                                       |
|-----|---------------------------------------|
| AGP | Agent Général des Personnels          |
| SIE | Système d'Information de l'Entreprise |
| SPA | Société Par Actions                   |

## **SOMMAIRE**

|                                                                                    |            |
|------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>REMERCIEMENTS .....</b>                                                         | <b>I</b>   |
| <b>DÉDICACES .....</b>                                                             | <b>V</b>   |
| <b>LISTE DES ABRÉVIATIONS .....</b>                                                | <b>VI</b>  |
| <b>RÉSUMÉ.....</b>                                                                 | <b>I</b>   |
| <b>LISTE DES FIGURES .....</b>                                                     | <b>XI</b>  |
| <b>LISTE DES Tableaux .....</b>                                                    | <b>XII</b> |
| <b>INTRODUCTION GÉNÉRALE .....</b>                                                 | <b>1</b>   |
| <b>Chapitre I : REVUE DE LITTÉRATURE ET CADRE CONCEPTUEL.....</b>                  | <b>21</b>  |
| <b>1. Revue de littérature.....</b>                                                | <b>21</b>  |
| 1.1 La formation en entreprise : enjeux théoriques et évolution conceptuelle ..... | 22         |
| 1.2 Formation, développement des compétences et performance organisationnelle ..   | 23         |
| 1.3 Les modèles d'évaluation de la formation : apports et débats .....             | 25         |
| 1.4 Limites de l'évaluation de la formation dans les entreprises publiques .....   | 26         |
| 1.5 Synthèse et positionnement de la recherche .....                               | 27         |
| <b>Cadre conceptuel :.....</b>                                                     | <b>29</b>  |
| Section 1 : Généralités sur la formation.....                                      | 29         |
| 1.1 Définition de la formation .....                                               | 13         |
| 1.2 Les objectifs de la formation .....                                            | 30         |
| 1.3 L'importance de la formation dans l'entreprise : .....                         | 31         |
| 1.4 Les types de formation .....                                                   | 31         |
| Section 2 : systèmes et modèles d'évaluation .....                                 | 32         |
| 2.1 Les systèmes d'évaluation de la formation .....                                | 32         |
| 2.2 Les principaux modèles d'évaluation de la formation .....                      | 32         |
| 2.3 Analyse comparative et choix du modèle de référence .....                      | 33         |
| <b>CHAPITRE II :L'ÉVALUATION DE LA FORMATION .....</b>                             | <b>36</b>  |
| Section 1 : Fondements conceptuels de l'évaluation de la formation .....           | 38         |
| 1.1 Définition de l'évaluation de la formation .....                               | 39         |
| 1.2 Les objectifs de l'évaluation .....                                            | 40         |
| 1.3 L'importance de l'évaluation dans l'entreprise .....                           | 41         |
| 1.4 Distinction entre suivi, contrôle et évaluation .....                          | 41         |
| Section 2 : Les niveaux et les formes d'évaluation .....                           | 42         |
| 2.1 Récapitulatif de l'ensemble des méthodes d'évaluation .....                    | 43         |
| 2.2 L'évaluation avant la formation.....                                           | 43         |

|                                                                                   |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.3 L'évaluation à chaud.....                                                     | 43        |
| 2.4 L'évaluation à froid.....                                                     | 44        |
| 2.5 L'évaluation des acquis.....                                                  | 45        |
| 2.6 L'évaluation de l'impact sur le poste de travail.....                         | 46        |
| <b>Section 3 : Les outils et les limites de l'évaluation .....</b>                | <b>47</b> |
| 3.1 Le questionnaire .....                                                        | 47        |
| 3.2 L'entretien .....                                                             | 48        |
| 3.3 L'observation .....                                                           | 49        |
| 3.4 Les indicateurs d'évaluation.....                                             | 50        |
| 3.5 Les limites de l'évaluation de la formation .....                             | 50        |
| <b>Chapitre III: PRÉSENTATION DE LA SAFEX ET MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE .....</b>  | <b>53</b> |
| <b>Section 1 : Cadre méthodologique de l'étude.....</b>                           | <b>54</b> |
| 2.1 Méthodologie de recherche .....                                               | 54        |
| 2.2 La population d'étude .....                                                   | 57        |
| 2.3 L'échantillon .....                                                           | 58        |
| 2.4 Les techniques de collecte des données .....                                  | 60        |
| 2.5 Les méthodes d'analyse des données .....                                      | 61        |
| <b>Section 2 : Présentation générale de la SAFEX .....</b>                        | <b>63</b> |
| 2.1 Historique de la SAFEX .....                                                  | 47        |
| 2.2 Statut juridique et missions .....                                            | 64        |
| 2.3 Activités principales de la SAFEX .....                                       | 65        |
| 2.4 Organisation générale de l'entreprise .....                                   | 66        |
| 2.5 Présentation du service des ressources humaines et de la formation .....      | 67        |
| <b>Section 3 : Déroulement de l'enquête .....</b>                                 | <b>69</b> |
| 3.1 Les conditions de réalisation de l'enquête .....                              | 69        |
| 3.2 Les difficultés rencontrées .....                                             | 70        |
| 3.3 Les limites de l'étude .....                                                  | 70        |
| <b>Chapitre IV : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....</b>                | <b>58</b> |
| <b>Section 1 : Présentation des résultats de l'enquête.....</b>                   | <b>58</b> |
| 1. Profil des répondants .....                                                    | 58        |
| 2. Analyse des questions - Perception et transfert de la formation .....          | 75        |
| 3. Évaluation post-formation, transfert et exploitation des résultats .....       | 85        |
| <b>Section 2- Perception de l'importance de l'évaluation post-formation .....</b> | <b>85</b> |
| 2.1 Synthèse analytique et mise en perspective théorique .....                    | 85        |

|                                                                        |            |
|------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2.2 Test de fiabilité des échelles (Alpha de Cronbach).....            | 96         |
| 2.3 Test de corrélation de Pearson .....                               | 97         |
| <b>Section 3 -Vérification des hypothèses et recommandations .....</b> | <b>98</b>  |
| 3.1 Validation des hypothèses de recherche (H1 à H5) .....             | 99         |
| 3.2 Réponses aux questions de recherche (Q1 à Q5) .....                | 99         |
| 3.3 Commentaire général et critiques .....                             | 104        |
| <b>CONCLUSION GENERALE .....</b>                                       | <b>110</b> |
| <b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>                                             | <b>114</b> |
| <b>ANNEXES.....</b>                                                    | <b>117</b> |

## LISTE DES FIGURES :

|                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figure 1M1 : Schéma de la démarche de recherche.....                                      | 40 |
| Figure 4 : Répartition par tranche d'âge (N=35) .....                                     | 58 |
| Figure 5 :Répartition par niveau de qualification (N=35).....                             | 59 |
| Figure 6 :Répartition par genre (N=35).....                                               | 60 |
| Figure 7: Satisfaction des attentes de formation (N=35).....                              | 61 |
| Figure 8 :Atteinte des objectifs de formation -unanimité (N=35).....                      | 62 |
| Figure 9: Niveau de compétence perçu après formation (N=35) .....                         | 63 |
| Figure 10: Mobilisation des compétences internes (N=35) .....                             | 64 |
| Figure 11: Possibilité de mise en œuvre des acquis (N=35) .....                           | 65 |
| Figure 12: Facteurs facilitant le transfert des acquis (N=35) .....                       | 66 |
| Figure 13: Obstacles au transfert des acquis (N=35) .....                                 | 67 |
| Figure 14: Consensus total sur la nécessité de faciliter le transfert (N=35).....         | 68 |
| Figure 15: Formation et ouverture des champs d'intérêt (N=35) .....                       | 69 |
| Figure 16: Importance de l'évaluation post-formation (N=35) .....                         | 70 |
| Figure 17: Fréquence réelle de l'évaluation des acquis (N=35) .....                       | 72 |
| Figure 18: Implication hiérarchique post-formation (N=35) .....                           | 74 |
| Figure 19: Outils formalisés de mesure d'impact : moy. 2,1/5 (N=35).....                  | 75 |
| Figure 20: Exploitation des résultats d'évaluation — moy. 1,9/5 (N=35) .....              | 77 |
| Figure 21: Influence des résultats sur la politique de formation — moy. 2,0/5 (N=35)..... | 78 |
| Figure 22: Utilité des résultats pour la GPEC — moy. 3,5/5 (N=35).....                    | 79 |

## LISTE DES Tableaux :

|                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tableau 1 : Principales définitions de l'évaluation de la formation.....                  | 22 |
| Tableau 2 : Les objectifs de l'évaluation de la formation.....                            | 23 |
| Tableau 3 : L'importance de l'évaluation selon les dimensions de l'entreprise .....       | 24 |
| Tableau 4 : Distinction entre suivi, contrôle et évaluation de la formation .....         | 24 |
| Tableau 5 : Récapitulatif des méthodes d'évaluation selon les niveaux et les moments..... | 26 |
| Tableau 6 : Composantes et outils de l'évaluation avant la formation .....                | 27 |
| Tableau 7 : Les trois sous-étapes de l'évaluation à chaud .....                           | 28 |
| Tableau 8 : Les cinq phases du processus d'évaluation à froid (stratégique).....          | 29 |
| Tableau 9 : Types d'acquis et outils d'évaluation associés .....                          | 30 |
| Tableau 10 : Domaines d'impact et indicateurs d'évaluation sur le poste de travail .....  | 30 |
| Tableau 11 : Types de questionnaires utilisés dans l'évaluation de la formation.....      | 31 |
| Tableau 12 : Types d'entretiens et leurs usages dans l'évaluation de la formation .....   | 32 |
| Tableau 13 : Types d'observation et leurs caractéristiques dans l'évaluation .....        | 33 |
| Tableau 14 : Indicateurs d'évaluation selon les quatre niveaux de Kirkpatrick.....        | 33 |
| Tableau 15 : Les limites de l'évaluation de la formation et leurs conséquences.....       | 34 |
| Tableau 16M1 : Synthèse des choix méthodologiques de la recherche .....                   | 39 |
| Tableau 17 :M2 Composition de la population d'étude selon le rôle dans l'évaluation ..... | 41 |
| Tableau 18 :M3 Composition et taux de retour de l'échantillon .....                       | 43 |
| Tableau 19:M4 Structure du questionnaire administré aux salariés formés .....             | 44 |
| Tableau 20 :M6 Étapes de l'analyse de contenu thématique des entretiens .....             | 45 |
| Tableau 21 :M7 Récapitulatif des méthodes d'analyse selon la source de données.....       | 46 |
| Tableau 22 :Plan de formation — prévision programme et budget .....                       | 56 |
| Tableau 23 : Répartition des répondants par tranche d'âge .....                           | 58 |
| Tableau 24 :Répartition des répondants par niveau de qualification .....                  | 59 |
| Tableau 25 :Répartition des répondants par genre .....                                    | 60 |
| Tableau 26 :Satisfaction des attentes de formation par catégorie .....                    | 60 |
| Tableau 27 :Atteinte des objectifs de formation .....                                     | 61 |
| Tableau 28 :Niveau de compétence perçu après formation .....                              | 62 |
| Tableau 29 :Mobilisation des compétences internes.....                                    | 63 |
| Tableau 30 :Possibilité de mise en œuvre des acquis.....                                  | 64 |
| Tableau 31Éléments facilitant la mise en œuvre des acquis .....                           | 65 |
| Tableau 32 :Obstacles à la mise en œuvre des acquis.....                                  | 66 |
| Tableau 33 :Nécessité de faciliter le transfert des acquis.....                           | 67 |
| Tableau 34 :La formation comme ouverture de champs d'intérêt.....                         | 68 |
| Tableau 35 :Importance de l'évaluation post-formation.....                                | 70 |
| Tableau 36: Fréquence de l'évaluation des acquis en fin de formation.....                 | 71 |

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tableau 37 :Suivi post-formation de l'application des acquis.....                    | 73 |
| Tableau 38: Suivi post-formation des acquis (N=35) .....                             | 73 |
| Tableau 39 :Observation hiérarchique des changements post-formation .....            | 74 |
| Tableau 40 :Existence d'outils formalisés de mesure d'impact .....                   | 75 |
| Tableau 41 :Outils jugés importants pour l'amélioration du rendement .....           | 76 |
| Tableau 42: Exploitation des résultats d'évaluation pour les futures formations..... | 77 |
| Tableau 43: Influence des résultats sur la politique de formation.....               | 78 |
| Tableau 44 :Utilité des résultats d'évaluation pour la GPEC .....                    | 79 |
| Tableau 45 :Synthèse des résultats Q10-Q18 et validation des hypothèses.....         | 80 |
| Tableau 46 M10: Tableau test de fiabilité des échelles .....                         | 81 |
| Tableau 47: Tableau test de corrélation .....                                        | 82 |
| Tableau 48 : validation des hypothèses et des questions de recherche .....           | 83 |
| Tableau 49: Validation hypothèses ( test T).....                                     | 86 |
| Tableau 50: Realtion VI-VD .....                                                     | 87 |

---

# INTRODUCTION GÉNÉRALE

---

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans un environnement économique marqué par l'intensification de la concurrence, l'évolution rapide des technologies et les transformations permanentes des modes d'organisation du travail, les entreprises sont confrontées à la nécessité de développer continuellement les compétences de leurs ressources humaines. Dans ce contexte, la formation professionnelle constitue un levier stratégique permettant d'améliorer les connaissances, les compétences et les comportements des salariés afin de répondre efficacement aux exigences de performance et d'adaptation imposées par leur environnement.

La formation est aujourd'hui considérée comme un investissement essentiel pour les organisations. Elle contribue non seulement au développement des compétences individuelles, mais également à l'amélioration de la performance collective, à l'innovation et à la compétitivité des entreprises. Toutefois, la mise en œuvre d'actions de formation ne garantit pas automatiquement l'atteinte des résultats escomptés. Il devient alors indispensable d'évaluer les effets réels de ces actions afin de vérifier leur efficacité, de mesurer le transfert des acquis au poste de travail et d'apprécier leur contribution à la performance organisationnelle.

L'évaluation de la formation constitue ainsi une composante fondamentale du processus de gestion des ressources humaines. Elle permet aux responsables de disposer d'informations fiables sur la pertinence des programmes de formation, la qualité des apprentissages réalisés, l'application des compétences acquises dans le travail quotidien ainsi que l'impact des formations sur les résultats de l'entreprise. Malgré son importance, cette démarche demeure souvent limitée à des évaluations de satisfaction réalisées immédiatement après les actions de formation, sans véritable suivi des acquis ni mesure de leurs effets sur la performance.

Cette situation est particulièrement observable dans plusieurs entreprises publiques économiques, où les dispositifs d'évaluation de la formation restent parfois insuffisamment structurés et peu intégrés aux mécanismes de pilotage des ressources humaines. Dès lors, la question de l'efficacité des systèmes d'évaluation de la formation devient un enjeu majeur pour les organisations soucieuses d'optimiser leurs investissements en matière de développement des compétences.

La Société Algérienne des Foires et Exportations (SAFEX), entreprise publique économique de référence dans l'organisation des foires, salons et manifestations économiques en Algérie, accorde une place importante à la formation de ses ressources humaines. Cependant, la question de l'évaluation des actions de formation et de l'exploitation de leurs résultats dans l'amélioration des performances individuelles et organisationnelles mérite une analyse approfondie.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente recherche, qui vise à étudier les systèmes d'évaluation de la formation au sein de la SAFEX, à analyser leurs pratiques, leurs limites et leur contribution au développement des compétences et à la performance de l'entreprise.

### **Problématique**

La formation constitue aujourd'hui un outil essentiel de développement des compétences et d'amélioration de la performance. Cependant, l'absence ou l'insuffisance d'un système d'évaluation structuré peut limiter la capacité de l'entreprise à apprécier l'efficacité réelle des actions de formation, à mesurer le transfert des acquis au poste de travail et à exploiter les résultats obtenus dans une logique d'amélioration continue.

Dans ce contexte, la problématique de cette recherche peut être formulée comme suit :

Dans quelle mesure le système d'évaluation de la formation mis en œuvre au sein de la SAFEX permet-il d'apprécier la qualité des actions de formation, le transfert des acquis au poste de travail et leurs effets sur la performance individuelle et organisationnelle ?

### **Questions de recherche**

Afin de répondre à cette problématique, les questions suivantes ont été retenues :

Les actions de formation réalisées à la SAFEX se traduisent-elles par des changements observables dans les pratiques professionnelles des employés ?

- Quels outils sont utilisés par la SAFEX pour évaluer le transfert des compétences acquises lors des formations vers le poste de travail ?
- Dans quelle mesure les actions de formation réalisées au sein de la SAFEX produisent-elles des effets perceptibles sur la performance individuelle des employés et sur la performance collective de l'entreprise ?
- Quels sont les obstacles qui limitent la mise en œuvre de l'évaluation du transfert des acquis de la formation au poste de travail au sein de la SAFEX ?
- Les résultats de l'évaluation de la formation sont-ils exploités par la SAFEX pour améliorer l'élaboration et la mise en œuvre des futures actions de formation ?

### **Hypothèses de recherche**

- H1 : Le système d'évaluation de la formation au sein de la SAFEX présente un faible degré de formalisation et de structuration.

- H2 : Les pratiques actuelles d’appréciation de la formation demeurent partielles et insuffisantes pour mesurer le transfert des acquis et leurs effets sur la performance.
- H3 : Le transfert des acquis au poste de travail dépend des conditions organisationnelles, des moyens disponibles et du soutien hiérarchique.
- H4 : La formation produit des effets positifs perçus sur les compétences et la performance, mais ces effets ne sont pas évalués de manière systématique.
- H5 : L’insuffisance d’un dispositif structuré d’évaluation limite l’exploitation des résultats de la formation dans l’amélioration des actions futures.

### **Objectifs de la recherche**

L’objectif principal de cette étude est d’analyser le système d’évaluation de la formation mis en œuvre au sein de la SAFEX afin d’apprécier son efficacité dans la mesure des acquis, du transfert des compétences et de l’impact de la formation sur la performance.

Plus spécifiquement, cette recherche vise à :

- Identifier les pratiques d’évaluation de la formation appliquées à la SAFEX ;
- Analyser les mécanismes de transfert des acquis au poste de travail ;
- Évaluer la perception des salariés concernant les effets de la formation ;
- Identifier les obstacles limitant l’efficacité du processus d’évaluation ;
- Formuler des recommandations permettant d’améliorer le système d’évaluation de la formation.

### **Structure du mémoire**

Le présent mémoire est structuré en quatre chapitres.

- Le premier chapitre est consacré à la revue de littérature et au cadre conceptuel relatifs à la formation et à son évaluation.
- Le deuxième chapitre présente les fondements théoriques de l’évaluation de la formation, ses modèles, ses outils ainsi que ses principales limites.
- Le troisième chapitre est consacré à la présentation de la SAFEX ainsi qu’au cadre méthodologique de la recherche.
- Le quatrième chapitre porte sur l’analyse, l’interprétation et la discussion des résultats obtenus à partir de l’enquête réalisée au sein de l’entreprise.
- Enfin, une conclusion générale présente les principaux enseignements de l’étude, les limites de la recherche ainsi que les recommandations proposées pour améliorer le système d’évaluation de la formation au sein de la SAFEX.

---

# Chapitre I : REVUE DE LITTÉRATURE ET CADRE CONCEPTUEL

---

## **1. Revue de littérature**

La question de la formation professionnelle et de son évaluation au sein des organisations a suscité, depuis plusieurs décennies, un intérêt croissant de la part des chercheurs en sciences de gestion, en économie du travail et en sciences de l'éducation. Si la formation était longtemps perçue comme une simple obligation légale ou un avantage social accordé aux salariés, elle est progressivement devenue, au fil des transformations économiques et organisationnelles, un véritable levier stratégique de développement des ressources humaines et de compétitivité des entreprises. Dans ce contexte, la question de l'évaluation de la formation s'est imposée comme un enjeu central : il ne suffit plus de former, il faut également être capable de démontrer que la formation produit des effets réels, mesurables et durables sur les compétences des individus et sur la performance de l'organisation.

La présente revue de littérature a pour objectif de retracer les principales contributions théoriques et empiriques qui éclairent cette problématique. Elle s'organise autour de quatre axes complémentaires : d'abord, les fondements conceptuels de la formation en entreprise ; ensuite, le lien entre formation, développement des compétences et performance organisationnelle ; puis les modèles et démarches d'évaluation de la formation ; et enfin, les limites et contraintes qui pèsent sur la mise en œuvre de l'évaluation, notamment dans les entreprises publiques.

### **1.1 La formation en entreprise : enjeux théoriques et évolution conceptuelle :**

La formation professionnelle a fait l'objet de nombreuses définitions dans la littérature, reflétant la diversité des approches disciplinaires qui l'ont analysée. Dans une perspective économique, la théorie du capital humain, développée par Becker (1964), constitue le premier cadre d'analyse systématique de la formation. Pour cet auteur, la formation est un investissement dans le capital humain, au même titre que l'investissement en capital physique : elle génère une augmentation de la productivité des individus et, par conséquent, une amélioration de leur rémunération et de leur valeur sur le marché du travail. Becker distingue la formation générale, qui bénéficie à l'ensemble du marché du travail, de la formation spécifique, qui n'est valorisable qu'au sein de l'entreprise qui la dispense.

*(Becker G.S., Human Capital, 1964)*

Dans une perspective de gestion des ressources humaines, Meignant (2001) définit la formation comme « un outil de management au service du projet de l'entreprise ». Pour cet

auteur, la politique de formation doit être conçue en cohérence avec la stratégie globale de l'organisation : elle n'est pas une fin en soi, mais un moyen d'atteindre des objectifs économiques, organisationnels et sociaux clairement définis. Cette vision stratégique de la formation a progressivement remplacé une conception plus administrative, dans laquelle la formation n'était qu'une réponse aux obligations légales ou aux revendications syndicales.

*(Meignant A., Manager la formation, 2001)*

Guy Le Boterf (1990, 2000) a, pour sa part, apporté une contribution majeure à la conceptualisation de la formation à travers sa théorie des compétences. Il distingue le savoir, le savoir-faire et le savoir-être, et souligne que la formation ne peut se limiter à la transmission de connaissances théoriques : elle doit permettre aux individus de mobiliser leurs acquis de manière pertinente dans des situations professionnelles réelles. Cette conception de la formation comme développement de compétences a profondément influencé les pratiques d'ingénierie pédagogique et les démarches d'évaluation.

*(Le Boterf G., De la compétence, 1990 ; Construire les compétences individuelles et collectives, 2000)*

Jouvenel et Masingue (1995) ont complété cette réflexion en proposant une vision globale du processus de formation, depuis l'identification des besoins jusqu'à l'évaluation des effets. Ces auteurs insistent sur le fait que la formation ne peut être efficace que si elle répond à des besoins réels, clairement identifiés et exprimés en termes d'objectifs mesurables. Ils introduisent également une distinction importante entre les besoins individuels de formation — liés aux aspirations et aux projets professionnels des salariés — et les besoins organisationnels, qui découlent des objectifs stratégiques de l'entreprise.

*(Jouvenel G. & Masingue B., Senior en entreprise, guide pour agir, 1995)*

## **1.2 Formation, développement des compétences et performance organisationnelle :**

Le lien entre la formation et la performance des organisations est l'une des questions les plus débattues dans la littérature en gestion des ressources humaines. De nombreux travaux se sont attachés à démontrer que l'investissement en formation génère des effets positifs et durables sur les résultats de l'entreprise, même si la mesure de ces effets reste complexe et controversée.

Dans une perspective macroéconomique, Mincer (1974) a mis en évidence une corrélation positive entre le niveau de formation et la productivité du travail. Il montre que les

individus ayant bénéficié d'une formation plus longue et plus qualifiante tendent à être plus productifs, plus adaptables et plus innovants dans leur activité professionnelle. Cette conclusion a été largement reprise et confirmée par des études empiriques menées dans différents contextes nationaux et sectoriels.

*(Mincer J., Schooling, Experience and Earnings, 1974)*

Dans une perspective plus microéconomique, Bartel (1994) a analysé les données d'un large panel d'entreprises américaines et conclu que celles qui investissaient davantage dans la formation de leurs employés obtenaient des niveaux de productivité significativement supérieurs à la moyenne de leur secteur. Cette relation est cependant médiatisée par un ensemble de facteurs organisationnels, tels que le style de management, la culture d'entreprise, la qualité du travail en équipe et les pratiques d'évaluation des performances.

*(Bartel A.P., Productivity gains from the implementation of employee training programs, 1994)*

Plus récemment, des auteurs comme Thévenet (2003) ont nuancé cette vision en soulignant que la performance liée à la formation ne peut être dissociée du contexte organisationnel dans lequel elle s'inscrit. La formation ne produit des effets sur la performance que si elle est accompagnée de conditions favorables au transfert des apprentissages : environnement de travail soutenant, reconnaissance des nouvelles compétences, opportunités d'application dans le poste de travail et engagement des managers dans le processus de formation.

*(Thévenet M., Vachette J.L., Culture et comportements, 2003)*

En ce qui concerne spécifiquement le développement des compétences, la littérature met en évidence une tension permanente entre deux logiques : d'une part, la logique du poste, qui vise à adapter les compétences des individus aux exigences techniques d'un emploi précis ; d'autre part, la logique de la compétence, qui cherche à développer des capacités transversales permettant aux individus de s'adapter à une diversité de situations professionnelles. Cette tension a des implications directes sur la manière dont l'évaluation de la formation est conçue et mise en œuvre au sein des organisations.

### **1.3 Les modèles d'évaluation de la formation : apports et débats :**

L'évaluation de la formation a fait l'objet d'une littérature abondante depuis les travaux fondateurs de Kirkpatrick (1959, 1998). Ce dernier propose un modèle en quatre niveaux, qui

constitue encore aujourd'hui la référence incontournable dans ce domaine. Le premier niveau évalue la réaction des participants, c'est-à-dire leur satisfaction immédiate à l'égard de la formation. Le deuxième niveau mesure l'apprentissage, soit les connaissances et compétences acquises durant la formation. Le troisième niveau apprécie le transfert, c'est-à-dire la capacité des participants à appliquer leurs acquis dans leur contexte professionnel réel. Enfin, le quatrième niveau évalue les résultats, soit les effets de la formation sur la performance globale de l'organisation.

*(Kirkpatrick D.L., Evaluating Training Programs: The Four Levels, 1998)*

Ce modèle a été largement reconnu pour sa simplicité, sa clarté et son opérationnalité. Cependant, il a également suscité des critiques importantes. Warr, Bird et Rackham (1970) ont reproché à Kirkpatrick de ne pas suffisamment tenir compte de l'environnement organisationnel et des conditions dans lesquelles s'effectue le transfert des apprentissages. Ces auteurs proposent le modèle CIRO (Context, Input, Reaction, Outcome), qui intègre une évaluation du contexte organisationnel et des ressources mobilisées pour la formation.

*(Warr P., Bird M. & Rackham N., Evaluation of Management Training, 1970)*

Dans le prolongement de ces travaux, Phillips (1997) a proposé d'ajouter un cinquième niveau d'évaluation au modèle de Kirkpatrick : le retour sur investissement (ROI) de la formation. Cette approche consiste à calculer le rapport entre les bénéfices économiques générés par la formation et son coût total, en convertissant les effets qualitatifs en données financières. Si cette démarche présente l'avantage de rendre l'évaluation de la formation directement compréhensible pour les décideurs, elle soulève des difficultés méthodologiques considérables, liées notamment à l'isolement des effets de la formation par rapport à d'autres facteurs susceptibles d'influencer la performance.

*(Phillips J.J., Return On Investment in Training and Performance Improvement Programs, 1997)*

Dunberry et Péchard (2007) ont proposé une synthèse critique des principaux modèles d'évaluation et ont mis en évidence leur complémentarité. Ces auteurs soulignent que l'évaluation de la formation est un processus qui doit être pensé dès la conception de l'action de formation, et non comme une étape terminale. Ils insistent sur la nécessité de formuler des objectifs mesurables dès le départ, de définir des indicateurs pertinents et de planifier les modalités d'évaluation avant le début de la formation. Cette vision de l'évaluation comme démarche intégrée et continue constitue aujourd'hui le paradigme dominant dans la littérature spécialisée.

*(Dunberry A. & Péchard C., L'évaluation de la formation dans l'entreprise, 2007)*

Pain Abraham (1992) a, pour sa part, mis l'accent sur la dimension institutionnelle de l'évaluation. Pour cet auteur, évaluer une formation ne consiste pas seulement à mesurer des résultats : c'est aussi un acte politique qui engage des enjeux de pouvoir, de légitimité et de reconnaissance au sein de l'organisation. L'évaluation produit des informations qui peuvent être utilisées par différents acteurs — direction, responsables de formation, formateurs, bénéficiaires, représentants du personnel — selon des intérêts et des logiques parfois contradictoires. Cette dimension politique de l'évaluation est souvent sous-estimée dans la littérature, mais elle joue un rôle déterminant dans la manière dont les démarches d'évaluation sont effectivement mises en œuvre dans les organisations.

*(Pain Abraham, Évaluer la formation, 1992)*

#### **1.4 Limites de l'évaluation de la formation dans les entreprises publiques :**

Malgré les apports théoriques et méthodologiques importants accumulés dans la littérature, la pratique de l'évaluation de la formation demeure insuffisante dans de nombreuses organisations, et particulièrement dans les entreprises publiques. Plusieurs auteurs ont cherché à expliquer cet écart persistant entre les prescriptions théoriques et les pratiques effectives.

Soyer (2000) identifie plusieurs obstacles à la mise en œuvre de l'évaluation dans les organisations. Il distingue les obstacles culturels, résistances des managers et des salariés à toute forme d'évaluation perçue comme un contrôle ou une sanction (des obstacles techniques difficulté à isoler les effets de la formation des autres facteurs organisationnels ) et des obstacles stratégiques, manque de volonté de la direction générale ou absence d'une politique de formation clairement définie. Ces obstacles se cumulent souvent et se renforcent mutuellement, rendant l'évaluation particulièrement difficile à institutionnaliser.

*(Soyer J., Fonction formation, 2000)*

Dans le contexte des entreprises publiques, ces difficultés sont amplifiées par des spécificités organisationnelles et institutionnelles. La littérature souligne que ces organisations sont soumises à des contraintes budgétaires, réglementaires et politiques qui limitent leur marge de manœuvre en matière de gestion des ressources humaines. De plus, la culture

administrative dominante dans les entreprises publiques valorise davantage la conformité aux procédures et le respect des règles que l'atteinte de résultats mesurables, ce qui rend difficile l'introduction de démarches évaluatives orientées vers la performance.

Dans le contexte algérien spécifiquement, plusieurs travaux ont mis en évidence les limites des pratiques de gestion de la formation dans les entreprises publiques. Les études disponibles soulignent que l'évaluation de la formation, lorsqu'elle existe, se limite le plus souvent au premier niveau du modèle de Kirkpatrick, c'est-à-dire à la mesure de la satisfaction immédiate des participants. Les niveaux supérieurs — évaluation des apprentissages, du transfert et de l'impact organisationnel — sont rarement mis en œuvre, faute d'outils adaptés, de compétences techniques suffisantes au sein des services de formation, ou de volonté managériale clairement affirmée.

Cette situation représente un enjeu majeur dans un contexte de modernisation économique et de réforme institutionnelle. La SAFEX, en tant qu'entreprise publique algérienne opérant dans un secteur concurrentiel et en constante évolution, illustre bien cette problématique : si des efforts significatifs ont été réalisés en matière de formation professionnelle, la question de l'évaluation systématique et rigoureuse des effets de cette formation reste insuffisamment traitée. C'est précisément cette lacune que la présente étude cherche à analyser et à combler, en apportant un éclairage empirique sur les pratiques d'évaluation de la formation au sein de cette organisation.

*(Aliout B. & Nekka H., mémoire de fin d'études ; Kirkpatrick D.L., 1998 ; Soyer J., 2000)*

*(Alliouat & Nekka (2000) ; Kirkpatrick (1998) ; Soyer (2000))*

## **1.5 Synthèse et positionnement de la recherche :**

La revue de la littérature réalisée met en évidence plusieurs constats convergents. Premièrement, la formation est aujourd'hui reconnue comme un investissement stratégique essentiel pour les organisations, et non plus comme une simple obligation sociale ou réglementaire. Deuxièmement, l'évaluation de la formation est unanimement reconnue comme un élément indispensable du dispositif de gestion de la formation : elle seule permet de s'assurer que les ressources consacrées à la formation sont utilisées de manière efficiente et que les effets attendus sont effectivement produits. Troisièmement, malgré les avancées méthodologiques réalisées depuis les travaux de Kirkpatrick, la mise en œuvre concrète de

l'évaluation reste insuffisante dans de nombreuses organisations, et particulièrement dans les entreprises publiques.

La littérature disponible sur les entreprises algériennes présente des lacunes importantes en ce qui concerne l'analyse empirique des pratiques d'évaluation de la formation. Les rares études existantes décrivent des pratiques limitées et peu formalisées, sans proposer une analyse approfondie des facteurs qui expliquent cet état et des pistes pour l'améliorer. C'est dans cet espace que s'inscrit la présente recherche, qui vise à analyser de manière rigoureuse et contextualisée les pratiques d'évaluation de la formation au sein de la SAFEX, à identifier les points forts et les limites de ces pratiques, et à formuler des recommandations concrètes pour leur amélioration.

En synthèse, les travaux de Becker (1964), Le Boterf (1990), Kirkpatrick (1998), Phillips (1997), Jouvenel et Masingue (1995), Dunberry et Péchard (2007) et Soyer (2000) constituent le socle théorique sur lequel repose notre démarche analytique. Ces auteurs nous fournissent les outils conceptuels nécessaires pour appréhender la complexité de l'évaluation de la formation, comprendre ses enjeux stratégiques et opérationnels, et analyser les conditions de son efficacité dans le contexte particulier d'une entreprise publique algérienne.

*(Becker G.S., 1964 ; Le Boterf G., 1990 ; Kirkpatrick (1998) ; Phillips (1997) ; Jouvenel & Masingue (1995) ; Dunberry & Péchard (2007) ; Soyer (2000))*

## **Cadre conceptuel :**

Le cadre conceptuel de cette étude s'articule autour des notions fondamentales liées à la formation professionnelle, à son rôle dans la gestion des ressources humaines et à son évaluation. Afin de mieux appréhender la problématique de l'évaluation de la formation au sein de la SAFEX, il est nécessaire de clarifier au préalable les principaux concepts qui structurent notre travail de recherche.

### **Section 1 : Généralités sur la formation**

Avant d'analyser les mécanismes d'évaluation de la formation, il convient de s'arrêter sur les fondements conceptuels de la formation elle-même : sa définition, ses objectifs, son importance et ses différentes formes.

#### **1.1 Définition de la formation :**

La formation professionnelle est un concept polysémique qui a fait l'objet de nombreuses définitions dans la littérature spécialisée. Dans une acception générale, la formation désigne tout processus organisé d'apprentissage ayant pour but de développer les connaissances, les savoir-faire et les comportements des individus dans le cadre de leur activité professionnelle.

« Se former désigne un processus d'acquisition de connaissances, de savoir-faire, de comportements, tout ce qui est susceptible de donner des compétences, c'est-à-dire des capacités, notamment celles qui sont nécessaires dans le travail productif. »

*(Vincens (2002))*

Dans un sens plus institutionnel, la formation professionnelle continue est définie comme l'ensemble des actions visant à permettre aux salariés d'adapter leurs compétences aux évolutions de leur poste de travail, d'acquérir de nouvelles qualifications ou d'améliorer leurs performances. Elle est ainsi considérée comme un élément indissociable de la politique de ressources humaines de toute organisation.

Pour Jouvenel et Masingue (1995), la formation est « un moyen d'atteindre les objectifs de l'organisation, un facteur de satisfaction et de motivation des salariés et un lieu d'échange et de confrontation ». Cette définition met en évidence la triple dimension de la formation : économique, sociale et pédagogique.

*(Jouvenel & Masingue (1995))*

## **1.2 Les objectifs de la formation :**

Les objectifs de la formation sont multiples et peuvent être appréhendés selon différentes perspectives. À titre individuel, la formation vise à permettre au salarié d'acquérir de nouvelles compétences, d'élargir ses connaissances, d'améliorer ses performances et de favoriser son évolution professionnelle. Elle représente également un facteur de motivation et d'épanouissement personnel.

À l'échelle de l'organisation, les objectifs de la formation s'inscrivent dans une logique stratégique. Elle permet d'adapter les compétences du personnel aux besoins actuels et futurs de l'entreprise, de favoriser l'innovation, de soutenir les changements organisationnels et d'améliorer la qualité des produits ou des services fournis.

On peut distinguer trois grandes catégories d'objectifs de formation :

- Les objectifs d'adaptation : permettre aux salariés de s'adapter aux évolutions technologiques et organisationnelles.
- Les objectifs de développement : favoriser l'acquisition de nouvelles compétences en vue d'une évolution de carrière ou d'une promotion.
- Les objectifs de performance : améliorer la productivité, la qualité du travail et les résultats de l'organisation.

En pratique, ces objectifs ne sont pas exclusifs et se combinent souvent au sein d'un même plan de formation. Leur définition précise est indispensable à toute démarche d'évaluation, car c'est à partir de ces objectifs que les résultats de la formation pourront être mesurés et appréciés.

## **1.3 L'importance de la formation dans l'entreprise :**

Dans un environnement économique en constante mutation, la formation est devenue un enjeu stratégique majeur pour les entreprises. L'irruption des nouvelles technologies, l'évolution des formes d'organisation du travail et l'intensification de la concurrence rendent indispensable la mise à niveau permanente des compétences des salariés. Comme le soulignent Thévenet (1987) et d'autres auteurs, la survie et la pérennité des entreprises passent aujourd'hui davantage par la maîtrise du capital humain que par la seule possession de ressources matérielles.

*(Thévenet, 1987)*

La formation occupe ainsi une position centrale dans la gestion des ressources humaines. Elle contribue à maintenir l'employabilité des salariés, à renforcer leur engagement et leur motivation, et à soutenir le développement de l'organisation dans son ensemble. Dans

une perspective économique, la formation est également considérée comme un investissement qui génère des effets positifs sur la productivité, la qualité du travail et la compétitivité de l'entreprise.

Pour les entreprises publiques, la formation revêt une importance toute particulière. Dans un contexte de modernisation et de réforme institutionnelle, elle constitue un levier essentiel pour améliorer la qualité du service, renforcer les capacités managériales et accompagner les agents dans les transitions organisationnelles. En Algérie, l'importance accordée à la formation dans le secteur public s'est considérablement accrue depuis les réformes économiques des années 1990, qui ont contraint les entreprises à repenser leur politique de ressources humaines.

#### **1.4 Les types de formation :**

La formation professionnelle se décline en plusieurs types selon les critères retenus : le moment de la formation dans le parcours professionnel, la nature des contenus abordés ou encore les modalités pédagogiques mobilisées.

Du point de vue du moment, on distingue classiquement la formation initiale, qui précède l'entrée dans la vie active, et la formation continue, qui intervient tout au long de la carrière professionnelle. C'est cette dernière qui constitue l'objet principal de la présente étude.

*(Du point de vue des contenus et des finalités, Jouvenel et Masingue (1995) distinguent deux grandes logiques de formation dans le secteur public :)*

Du point de vue des contenus et des finalités, Jouvenel et Masingue (1995) distinguent deux grandes logiques de formation dans le secteur public :

- La formation initiale et de préparation aux examens et concours : vise la gestion des carrières administratives et les promotions sociales.
- La formation de perfectionnement : vise le renforcement des performances professionnelles et l'acquisition de nouvelles compétences sur le poste de travail.

On peut aussi distinguer les formations en présentiel, les formations à distance et les formations mixtes (blended learning). Par ailleurs, certains auteurs différencient la formation formelle, organisée dans un cadre institutionnel avec un programme défini, de la formation informelle, qui résulte d'apprentissages spontanés et non planifiés dans le contexte de travail quotidien.

*(Jouvenel & Masingue (1995) ; Le Boterf (1990))*

## **Section 2 : systèmes et modèles d'évaluation :**

Cette section présente les principaux systèmes et modèles théoriques d'évaluation de la formation, en analysant leurs apports respectifs et en justifiant le choix du modèle de Kirkpatrick comme cadre de référence de cette recherche.

### **2.1 Les systèmes d'évaluation de la formation :**

Un système d'évaluation de la formation peut être défini comme un ensemble organisé de principes, de procédures, d'outils, d'indicateurs et d'acteurs permettant de recueillir, de traiter, d'interpréter et d'exploiter des informations relatives à une action de formation. À la différence d'une simple évaluation ponctuelle conduite à la fin d'un stage, le système d'évaluation renvoie à une logique globale et continue, intégrée à la politique de gestion des ressources humaines. Il commence avant la formation, se poursuit pendant sa mise en œuvre et se prolonge après son achèvement, dans le but d'éclairer la décision, d'améliorer la qualité des actions et de mesurer leurs effets réels.

Dans cette perspective, un système d'évaluation efficace comporte plusieurs composantes complémentaires : l'analyse des besoins, la définition d'objectifs évaluable, le choix des critères et des indicateurs, la conception d'outils de collecte, l'identification des acteurs responsables de l'évaluation, le traitement des données recueillies, la restitution des résultats et enfin leur exploitation dans l'amélioration des plans futurs de formation. Cette conception élargie permet de considérer l'évaluation non comme une formalité administrative, mais comme un mécanisme de pilotage stratégique de l'investissement formation.

Le système d'évaluation implique plusieurs catégories d'acteurs. Le service formation assure généralement la coordination technique du dispositif ; les formateurs participent à l'évaluation pédagogique ; les salariés formés expriment leur perception de la formation et de ses effets ; les responsables hiérarchiques évaluent le transfert des acquis sur le poste de travail ; la direction générale, enfin, s'intéresse aux résultats organisationnels et à la rentabilité globale de l'investissement. L'efficacité d'un système d'évaluation dépend donc autant de la qualité des outils utilisés que du degré d'implication de ces différents acteurs.

### **2.2 Les principaux modèles d'évaluation de la formation :**

#### **a) Le modèle de Kirkpatrick**

Le modèle de Kirkpatrick constitue la référence la plus connue et la plus utilisée dans le domaine de l'évaluation de la formation. Initialement formulé à la fin des années 1950 puis systématisé dans ses travaux ultérieurs, il repose sur quatre niveaux progressifs d'analyse : la

réaction, l'apprentissage, le comportement ou transfert, et les résultats. Son intérêt réside dans sa logique simple, cumulative et opérationnelle, qui permet de structurer l'évaluation selon un cheminement allant des effets immédiats aux effets organisationnels plus larges.

Le premier niveau, celui de la réaction, consiste à mesurer la satisfaction des participants à l'égard de la formation suivie. Il s'agit d'apprécier leur perception du contenu, de la pédagogie, de l'animation, de la durée, de l'organisation matérielle et de l'utilité perçue de l'action. Ce niveau est souvent mesuré au moyen de questionnaires de satisfaction administrés à chaud. Bien qu'il soit utile, il ne permet pas à lui seul de conclure à l'efficacité réelle de la formation.

Le deuxième niveau concerne l'apprentissage. Il vise à vérifier ce que les participants ont effectivement acquis en termes de connaissances, de savoir-faire ou d'attitudes. Cette dimension peut être évaluée à l'aide de tests, de QCM, de mises en situation, d'études de cas ou d'exercices de restitution. Elle constitue une étape essentielle, car une formation ne peut produire d'effets durables si elle ne génère pas d'apprentissages réels.

Le troisième niveau porte sur le comportement, souvent désigné comme le transfert des acquis. Il s'agit ici de déterminer si les compétences développées en formation sont effectivement mobilisées dans les situations professionnelles. Cette dimension est centrale dans une recherche comme la nôtre, car elle renvoie directement à la capacité du système de formation à transformer les pratiques de travail. L'évaluation du transfert suppose généralement un décalage temporel et mobilise des observations, des entretiens hiérarchiques ou des auto-évaluations différées.

Le quatrième niveau concerne les résultats organisationnels. Il vise à mesurer les effets de la formation sur la performance, par exemple en termes de productivité, de qualité, de réduction des erreurs, de satisfaction des usagers, de climat social ou d'atteinte d'objectifs de gestion. Ce niveau est le plus ambitieux, mais aussi le plus complexe, car il exige d'isoler la part réelle de la formation parmi d'autres facteurs explicatifs de la performance.

## **b) Le modèle CIRO**

Le modèle CIRO, proposé par Warr, Bird et Rackham, constitue une alternative importante à la logique de Kirkpatrick. Il repose sur quatre dimensions : Context, Input, Reaction et Outcome. Sa spécificité réside dans le fait qu'il élargit l'analyse au-delà des seuls effets observables après la formation et intègre dès le départ le contexte organisationnel et les moyens mobilisés.

La dimension Context consiste à analyser le besoin de formation, le problème organisationnel à résoudre, les attentes des acteurs et les conditions structurelles dans lesquelles la formation prend sens. La dimension Input s'intéresse aux ressources engagées : contenu pédagogique, méthodes d'animation, durée, profil des participants, compétences des formateurs et organisation pratique. La dimension Reaction correspond à l'appréciation immédiate de la formation par les participants. Enfin, la dimension Outcome renvoie aux résultats obtenus, qu'ils soient individuels, collectifs ou organisationnels.

L'intérêt majeur du modèle CIRO est de montrer qu'une formation ne peut être correctement évaluée si l'on néglige le contexte dans lequel elle a été conçue. Il est donc particulièrement utile lorsque l'on cherche à comprendre non seulement si une formation a produit des effets, mais aussi pourquoi elle a réussi ou échoué dans une organisation donnée. Dans le cas des entreprises publiques, où les contraintes structurelles et administratives jouent un rôle important, cette approche est particulièrement pertinente.

### **c) Le modèle de Phillips**

Le modèle proposé par Phillips prolonge celui de Kirkpatrick en ajoutant un cinquième niveau centré sur le retour sur investissement de la formation. L'objectif est de traduire les effets de la formation en termes économiques, afin de comparer les gains obtenus avec les coûts engagés. Cette logique répond aux attentes des décideurs qui souhaitent disposer d'indicateurs tangibles pour justifier les dépenses de formation.

Le calcul du ROI suppose plusieurs opérations : identifier les bénéfices attribuables à la formation, convertir autant que possible ces bénéfices en valeur monétaire, calculer le coût total de l'action, puis établir le ratio entre gains nets et investissement initial. Cette approche est particulièrement intéressante dans les organisations soucieuses de rationalité économique, mais elle demeure méthodologiquement exigeante. En effet, il est souvent difficile d'isoler les effets de la formation des autres variables qui influencent simultanément la performance.

Malgré ces difficultés, le modèle de Phillips apporte une contribution importante, en rappelant que l'évaluation de la formation ne se limite pas à un enjeu pédagogique, mais comporte aussi une dimension économique et managériale. Il complète utilement les autres modèles, surtout lorsque l'organisation cherche à inscrire la formation dans une logique de pilotage stratégique des ressources.

## **2.3 Analyse comparative et choix du modèle de référence :**

Les trois modèles présentés ne s'excluent pas mutuellement ; ils sont plutôt complémentaires. Le modèle de Kirkpatrick se distingue par sa lisibilité, sa simplicité et sa

capacité à structurer progressivement l'évaluation. Le modèle CIRO apporte une compréhension plus fine du contexte et des intrants. Le modèle de Phillips introduit une dimension financière qui renforce la portée stratégique de l'évaluation. Ensemble, ils montrent que l'évaluation de la formation peut être appréhendée sous plusieurs angles : pédagogique, organisationnel, contextuel et économique.

Dans le cadre de la présente recherche, le modèle de Kirkpatrick est retenu comme modèle de référence. Ce choix s'explique par trois raisons principales. Premièrement, il est le modèle le plus reconnu dans la littérature et celui qui structure le plus clairement les niveaux d'analyse de la formation. Deuxièmement, il correspond étroitement à la problématique de notre étude, centrée sur la satisfaction des formés, les apprentissages réalisés, le transfert des acquis sur le poste de travail et les effets sur la performance. Troisièmement, il permet de mettre en évidence les limites du dispositif actuel de la SAFEX, lequel semble essentiellement

---

## **CHAPITRE II : L'ÉVALUATION DE LA FORMATION**

---

## **Section 1 : Fondements conceptuels de l'évaluation de la formation :**

La formation professionnelle, aussi bien conçue soit-elle, ne peut pleinement atteindre ses objectifs sans une démarche d'évaluation rigoureuse et méthodiquement conduite. Ce deuxième chapitre se propose d'analyser les fondements conceptuels de l'évaluation de la formation, d'en présenter les différents niveaux et formes, puis d'identifier les outils mobilisables et les limites rencontrées dans la pratique.

### **1.1 Définition de l'évaluation de la formation :**

L'évaluation de la formation est une notion complexe qui a suscité de nombreuses définitions. Dans une acception large, évaluer une formation revient à porter un jugement de valeur sur une action de formation, à partir d'informations collectées selon une méthode rigoureuse, en vue de prendre des décisions éclairées.

« L'ensemble des opérations permettant de recueillir, traiter et restituer des informations dans le but de porter une appréciation sur la valeur d'une action de formation. »

*(Jouvenel G. & Masingue B., Senior en entreprise, guide pour agir, 1995)*

Dunberry et Péchard (2007) adoptent une perspective plus dynamique en définissant l'évaluation comme un processus continu qui accompagne la formation depuis sa conception jusqu'à l'appréciation de ses effets à long terme. Cette vision dépasse la simple mesure des résultats en fin de parcours. Kirkpatrick (1998), dont le modèle reste la référence mondiale, illustre cette conception à travers quatre niveaux progressifs allant de la satisfaction immédiate des apprenants jusqu'aux résultats produits sur l'organisation.

*(Kirkpatrick D.L., Evaluating Training Programs: The Four Levels, 1998 ; Dunberry A. & Péchard C., L'évaluation de la formation dans l'entreprise, 2007)*

Tableau 1 : Principales définitions de l'évaluation de la formation dans la littérature

| <b>Auteur</b>                         | <b>Définition proposé</b>                                                                                 | <b>Apport principal</b>                             |
|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| <b>Jouvenel &amp; Masingue (1995)</b> | Ensemble des opérations pour recueillir, traiter et restituer des informations sur la valeur d'une action | Dimension opérationnelle et décisionnelle           |
| <b>Kirkpatrick (1998)</b>             | Processus à 4 niveaux : réaction, apprentissage, transfert, résultats                                     | Modèle de référence mondial, structure hiérarchique |
| <b>Dunberry &amp; Péchard (2007)</b>  | Processus continu intégré dès la conception de l'action de formation                                      | Dimension longitudinale et intégrée                 |
| <b>Pain Abraham (1992)</b>            | Acte de production de sens transformant des données brutes en informations signifiantes                   | Dimension politique et sociale de l'évaluation      |
| <b>Phillips (1997)</b>                | Démarche incluant le calcul du retour sur investissement (ROI) de la formation                            | Dimension économique et financière                  |

## 1.2 Les objectifs de l'évaluation :

L'évaluation de la formation répond à des finalités multiples qui varient selon les acteurs concernés et le niveau d'analyse retenu. On peut distinguer trois grandes catégories d'objectifs complémentaires :

Tableau 2 : Les objectifs de l'évaluation de la formation

| <b>Catégorie d'objectif</b>          | <b>Finalité principale</b>                                              | <b>Question centrale</b>                                           |
|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| <b>Efficacité pédagogique</b>        | Vérifier l'atteinte des objectifs d'apprentissage                       | Les participants ont-ils acquis les compétences attendues ?        |
| <b>Efficiences économique</b>        | Apprécier le rapport entre résultats et ressources engagées             | L'investissement en formation est-il rentable ?                    |
| <b>Utilité stratégique</b>           | Améliorer le dispositif et orienter les choix futurs de formation       | La formation contribue-t-elle à la performance de l'organisation ? |
| <b>Légitimation institutionnelle</b> | Renforcer la crédibilité du service formation au sein de l'organisation | La politique de formation est-elle justifiée et reconnue ?         |

Jouvenel G. & Masingue B., 1995 ; Phillips J.J., 1997 ; Pain Abraham, 1992

### 1.3 L'importance de l'évaluation dans l'entreprise :

L'importance de l'évaluation de la formation se justifie à plusieurs niveaux. Sur le plan économique, elle constitue le seul moyen de s'assurer que les sommes investies produisent un retour tangible. Sur le plan organisationnel, elle alimente l'amélioration continue de la politique de formation. Sur le plan humain, elle témoigne de la reconnaissance de l'entreprise envers le développement réel de ses salariés. Dans les entreprises publiques, les exigences croissantes de transparence et de modernisation renforcent encore cette importance.

Tableau 3 : L'importance de l'évaluation selon les dimensions de l'entreprise

| <b>Dimension</b>      | <b>Importance pour l'entreprise</b>                      | <b>Acteur principalement concerné</b>   |
|-----------------------|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| <b>Économique</b>     | Justifier l'investissement en formation, calculer le ROI | Direction générale, contrôle de gestion |
| <b>Pédagogique</b>    | Améliorer la qualité des dispositifs de formation        | Responsable formation, formateurs       |
| <b>Stratégique</b>    | Aligner la formation sur les objectifs de l'organisation | DRH, direction générale                 |
| <b>Sociale</b>        | Renforcer la motivation et l'engagement des salariés     | Managers, salariés formés               |
| <b>Institutionnel</b> | Assurer la transparence et la reddition de comptes       | Direction, partenaires sociaux, tutelle |

(Soyer J., *Fonction formation*, 2000 ; Meignant A., *Manager la formation*, 2001)

#### 1.4 Distinction entre suivi, contrôle et évaluation :

L'évaluation est fréquemment confondue avec les notions de suivi et de contrôle. Cette confusion nuit à la compréhension de ses enjeux et conduit à des pratiques réductrices. Le tableau suivant clarifie les distinctions fondamentales entre ces trois concepts

Tableau 4 : Distinction entre suivi, contrôle et évaluation de la formation

| <b>Critère</b>               | <b>Suivi</b>                         | <b>Contrôle</b>                    | <b>Évaluation</b>                       |
|------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------------|
| <b>Objet</b>                 | Déroulement de l'action              | Conformité aux normes et règles    | Effets produits par l'action            |
| <b>Question posée</b>        | Est-ce que ça se passe comme prévu ? | Les règles sont-elles respectées ? | Est-ce que ça a produit des résultats ? |
| <b>Moment d'intervention</b> | Pendant la formation                 | Pendant et après                   | Avant, pendant et après                 |
| <b>Nature du</b>             | Tableau de                           | Rapport de                         | Jugement de valeur /                    |

|                            |                        |                            |                    |
|----------------------------|------------------------|----------------------------|--------------------|
| <b>résultat</b>            | bord de réalisation    | conformité                 | recommandation     |
| <b>Finalité principale</b> | Gestion opérationnelle | Vérification réglementaire | Aide à la décision |
| <b>Orientation</b>         | Processus              | Normes                     | Effets et valeur   |

*(Pain Abraham, Évaluer la formation, 1992 ; Jouvenel G. & Masingue B., 1995)*

## Section 2 : Les niveaux et les formes d'évaluation

Cette section décrit les différentes formes d'évaluation pré-formation, à chaud, à froid et des acquis en les articulant selon les niveaux du modèle de Kirkpatrick et les moments d'intervention.

### 2.1 Récapitulatif de l'ensemble des méthodes d'évaluation :

La démarche d'évaluation s'organise autour de trois grands moments : avant, pendant et après la formation. Le tableau ci-dessous offre une vue synthétique de l'ensemble des méthodes selon les niveaux du modèle de Kirkpatrick (1998) enrichi par les travaux de Jouvenel et Masingue (1995) :

Tableau 5 : Récapitulatif des méthodes d'évaluation selon les niveaux et les moments

| <b>Moment</b>                 | <b>Type d'évaluation</b>     | <b>Niveau Kirkpatrick</b> | <b>Objectifs</b>                                         | <b>Outils principaux</b>                                             |
|-------------------------------|------------------------------|---------------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| <b>Avant</b>                  | Diagnostic<br>ue / préalable | —                         | Identifier<br>besoins, vérifier<br>prérequis             | Entretien,<br>test de<br>positionnement,<br>questionnaire            |
| <b>Pendant<br/>— début</b>    | Préventive                   | Niveau 0                  | Ajuster<br>objectifs aux<br>attentes des<br>participants | Tests de<br>savoir, entretien<br>semi-directif,<br>travail de groupe |
| <b>Pendant<br/>— en cours</b> | Formative                    | Niveau 0                  | Suivre la<br>progression des<br>apprentissages           | Exercices,<br>études de cas,<br>observation<br>directe               |
| <b>Après —<br/>immédiat</b>   | Sommative / à chaud          | Niveau 1 :<br>Réaction    | Mesurer<br>satisfaction et<br>acquis<br>immédiats        | Questionnaire de<br>satisfaction, tests<br>écrits                    |
| <b>Après —<br/>différé</b>    | À froid /<br>stratégique     | Niveaux 2,<br>3 et 4      | Mesurer<br>transfert et<br>impact                        | Entretien,<br>observation,<br>indicateurs de                         |

|  |  |  |                 |             |
|--|--|--|-----------------|-------------|
|  |  |  | organisationnel | performance |
|--|--|--|-----------------|-------------|

*(La démarche d'évaluation s'organise autour de trois grands moments : avant, pendant et après la formation. Le tableau ci-dessous offre une vue synthétique de l'ensemble des méthodes selon les niveaux du modèle de Kirkpatrick (1998) enrichi par les travaux de Jouvenel et Masingue (1995) :)*

## 2.2 L'évaluation avant la formation:

L'évaluation avant la formation, dite préalable ou diagnostique, intervient en amont de l'action de formation. Elle vise à vérifier que l'action projetée répond à des besoins réels et clairement identifiés. Elle porte sur l'analyse des besoins, la vérification des prérequis et la qualité du dispositif pédagogique. Dans le but d'ajuster les objectifs de la formation avec les attentes des futurs bénéficiaires, le formateur présente l'action de formation en trois étapes : le contexte et les prérequis, les objectifs pédagogiques formels, puis les attentes des stagiaires.

Tableau 6 : Composantes et outils de l'évaluation avant la formation

| Composante                        | Contenu                                                                        | Outils utilisés                                             |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| <b>Analyse des besoins</b>        | Identification des écarts de compétences entre situation actuelle et souhaitée | Entretien individuel, questionnaire, observation de terrain |
| <b>Vérification des prérequis</b> | S'assurer que les participants disposent des bases nécessaires                 | Test de positionnement, entretien semi-directif             |
| <b>Qualité du dispositif</b>      | Vérifier la cohérence objectifs / méthodes / public cible                      | Revue du cahier des charges, consultation des responsables  |
| <b>Ajustement du programme</b>    | Adapter le contenu aux attentes et au niveau réel des participants             | Réunion de cadrage, fiche de recueil des attentes           |

**Jouvenel G. & Masingue B., 1995 ; Le Boterf G., De la compétence, 1990**

*(Jouvenel & Masingue (1995) ; Le Boterf (1990))*

## 2.3 L'évaluation à chaud :

L'évaluation à chaud est la forme d'évaluation la plus répandue. Elle intervient immédiatement à la fin de l'action et correspond au premier niveau du modèle de Kirkpatrick.

Elle se décompose en trois sous-étapes : l'évaluation préventive au début de la formation, l'évaluation formative pendant son déroulement, et l'évaluation sommative à sa clôture.

Tableau 7 : Les trois sous-étapes de l'évaluation à chaud

| <b>Sous-étape</b> | <b>Appellation</b>    | <b>Objectifs</b>                                                                        | <b>Responsables</b>               | <b>Outils</b>                                                           |
|-------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <b>Au début</b>   | Évaluation préventive | Observer l'écart entre attendu et réalisé ; ajuster le programme aux attentes           | Formateur + bénéficiaires         | Tests de savoir-faire, entretien semi-directif, travail de groupe       |
| <b>Pendant</b>    | Évaluation formative  | Suivre la progression ; évaluer satisfaction, acquisitions et relation formateur/formés | Formateur + formés                | Exercices, études de cas, fiche de présence, questionnaire, observation |
| <b>À la fin</b>   | Évaluation sommative  | Mesurer l'écart début/fin de formation ; apprécier l'efficacité globale de l'action     | Responsable formation + formateur | Tests écrits, questionnaire de satisfaction, entretien collectif        |

(Kirkpatrick (1998) ; Jouvenel & Masingue (1995))

## 2.4 L'évaluation à froid :

L'évaluation à froid, qualifiée d' « évaluation stratégique », constitue le moment de vérité du processus d'évaluation. Elle intervient plusieurs semaines ou mois après la formation et vise à apprécier la qualité globale de la formation, son efficacité et ses répercussions sur le fonctionnement et les résultats de l'entreprise. Son processus comprend cinq phases essentielles :

- **Définir une stratégie d'évaluation** : La démarche s'inscrit-elle dans le système GRH ? Est-il pertinent d'évaluer ? Dispose-t-on des ressources nécessaires ? L'évaluation à froid est-elle légitime ?
- **Décider du dispositif d'évaluation** : quels outils de recueil ? Quel système d'analyse des données ? Quelles procédures de restitution ?
- **Construire et tester les outils du dispositif d'évaluation.**
- **Planifier l'intervention d'évaluation.**
- **Mettre en œuvre le dispositif et le piloter avec les régulations et ajustements nécessaires.**

Tableau 8 : Les cinq phases du processus d'évaluation à froid (stratégique)

| Phase                    | Actions clés                                                                       | Acteurs impliqués                              |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| <b>1 — Stratégie</b>     | Définir les questions évaluatives, la légitimité et la faisabilité de l'évaluation | DRH, responsable formation, direction générale |
| <b>2 — Dispositif</b>    | Choisir les outils, définir le système d'analyse et les procédures de restitution  | Responsable formation, évaluateur              |
| <b>3 — Outils</b>        | Concevoir et tester les instruments de collecte de données                         | Responsable formation, experts RH              |
| <b>4 — Planification</b> | Établir le calendrier et les modalités d'intervention                              | Responsable formation                          |
| <b>5 — Mise en œuvre</b> | Conduire l'évaluation, analyser les données, restituer les résultats               | Responsable formation, hiérarchie, formés      |

(Jouvenel & Masingue (1995) ; Kirkpatrick (1998))

## 2.5 L'évaluation des acquis :

L'évaluation des acquis correspond au deuxième niveau du modèle de Kirkpatrick. Elle vise à mesurer ce que les participants ont effectivement appris : connaissances, savoir-faire et comportements. Elle peut être conduite par comparaison des performances avant et après la formation. Les outils sont adaptés à la nature des apprentissages visés :

Tableau 9 : Types d'acquis et outils d'évaluation associés

| Type d'acquis                                    | Description                                           | Outils d'évaluation adaptés                                             |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <b>Savoirs<br/>(connaissances)</b>               | Connaissances théoriques et informations retenues     | Tests écrits, QCM, questions ouvertes, examens                          |
| <b>Savoir-faire<br/>(compétences techniques)</b> | Capacité à appliquer des techniques ou des procédures | Situations épreuves, études de cas, simulations, mises en situation     |
| <b>Savoir-être<br/>(attitudes)</b>               | Comportements professionnels, posture, communication  | Observation directe, grilles d'évaluation comportementale, jeux de rôle |

(Kirkpatrick D.L., 1998 ; Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, 2000)

## 2.6 L'évaluation de l'impact sur le poste de travail :

L'évaluation de l'impact correspond au quatrième niveau de Kirkpatrick. Elle vise à mesurer les effets de la formation sur la performance globale de l'organisation. C'est la forme la plus ambitieuse mais aussi la plus complexe à mettre en œuvre en raison du problème d'attribution des effets.

Tableau 10 : Domaines d'impact et indicateurs d'évaluation sur le poste de travail

| Domaine d'impact                    | Indicateurs mesurables                                               | Mode d'évaluation                             |
|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <b>Productivité individuelle</b>    | Volume de travail produit, délais de traitement, taux de réalisation | Comparaison avant/après, rapport hiérarchique |
| <b>Qualité du travail</b>           | Taux d'erreur, taux de retour, nombre de réclamations                | Indicateurs qualité, audits internes          |
| <b>Comportements professionnels</b> | Autonomie, initiative, communication, travail en équipe              | Observation, entretien d'évaluation annuel    |
| <b>Performance</b>                  | Productivité globale,                                                | Tableaux de bord RH,                          |

|                          |                                                  |                                    |
|--------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------|
| <b>organisationnelle</b> | satisfaction client, réduction des coûts         | indicateurs de gestion             |
| <b>Climat social</b>     | Absentéisme, turnover, satisfaction des salariés | Enquêtes internes, statistiques RH |

Kirkpatrick D.L., 1998 ; Phillips J.J., Return On Investment in Training, 1997

### Section 3 : Les outils et les limites de l'évaluation :

Cette section recense les principaux outils mobilisés dans l'évaluation de la formation — questionnaire, entretien, observation et indicateurs — et identifie les limites structurelles qui en contraignent l'efficacité.

#### 3.1 Le questionnaire :

Le questionnaire est l'outil le plus fréquemment utilisé dans l'évaluation de la formation, particulièrement pour l'évaluation à chaud. Simple, peu coûteux et facilement standardisable, il permet de recueillir rapidement des informations auprès d'un grand nombre de participants. Il peut prendre différentes formes selon l'objectif visé.

Tableau 11 : Types de questionnaires utilisés dans l'évaluation de la formation

| Type de questionnaire                            | Objectif                                        | Questions typiques                                     | Limites                                                |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| <b>Questionnaire de satisfaction</b>             | Mesurer la réaction des participants            | Êtes-vous satisfait du contenu ?<br>De l'intervenant ? | Biais de désirabilité sociale, réponses superficielles |
| <b>Questionnaire de connaissances (pré/post)</b> | Mesurer les acquis avant et après la formation  | Questions fermées sur les notions abordées             | Ne mesure que la mémorisation immédiate                |
| <b>Questionnaire de transfert</b>                | Apprécier l'application des acquis sur le poste | Avez-vous pu appliquer ce que vous avez appris ?       | Réponses déclaratives, difficiles à vérifier           |

(Jouvenel G. & Masingue B., 1995 ; Soyer J., Fonction formation, 2000)

### 3.2 L'entretien :

L'entretien est un outil qualitatif qui permet d'aller en profondeur dans la compréhension des effets de la formation. Il peut être individuel ou collectif, directif, semi-directif ou non directif. Il est particulièrement adapté à l'évaluation du transfert et de l'impact sur le poste de travail.

Tableau 12 : Types d'entretiens et leurs usages dans l'évaluation de la formation

| Type d'entretien                                | Caractéristiques                                    | Usage en évaluation de la formation                                              |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Entretien individuel directif</b>            | Questions précises et fermées, cadre rigide         | Vérification d'acquis spécifiques, recueil rapide d'informations                 |
| <b>Entretien individuel semi-directif</b>       | Guide d'entretien souple, liberté de réponse        | Évaluation du transfert, retour d'expérience, analyse des obstacles              |
| <b>Entretien avec le supérieur hiérarchique</b> | Regard externe sur les changements de comportements | Évaluation de l'impact sur le poste, validation du transfert                     |
| <b>Focus group (entretien collectif)</b>        | Confrontation de points de vue en groupe            | Identification des facteurs organisationnels facilitant ou freinant le transfert |

*(Dunberry A. & Péchard C., 2007 ; Pain Abraham, 1992)*

### 3.3 L'observation :

L'observation permet de collecter des données directes sur les pratiques professionnelles effectives, sans passer par le filtre des déclarations. Elle peut être formelle (avec grille structurée) ou informelle. C'est l'outil le plus fiable pour apprécier les changements de comportements réels dans le contexte de travail, même si elle est chronophage et peut générer des résistances.

Tableau 13 : Types d'observation et leurs caractéristiques dans l'évaluation

| Type d'observation            | Description                                              | Avantages                                        | Limites                                         |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <b>Observation formelle</b>   | Planifiée, protocole défini, grille structurée           | Données objectives et comparables, reproductible | Coûteuse en temps, effet de réactivité possible |
| <b>Observation informelle</b> | Non planifiée, au fil des interactions quotidiennes      | Naturelle, moins intrusive                       | Résultats difficiles à systématiser             |
| <b>Auto-observation</b>       | Le formé évalue lui-même ses pratiques (journal de bord) | Développe la réflexivité professionnelle         | Subjectivité, risque de biais de perception     |

(Jouvenel G. & Masingue B., 1995 ; Soyer J., 2000)

### 3.4 Les indicateurs d'évaluation

Les indicateurs d'évaluation sont des mesures quantitatives ou qualitatives qui permettent d'apprécier les effets de la formation. Ils doivent être définis en amont, lors de la conception du dispositif, et directement liés aux objectifs de la formation. On distingue deux grandes catégories : les indicateurs de processus et les indicateurs de résultats.

Tableau 14 : Indicateurs d'évaluation selon les quatre niveaux de Kirkpatrick

| Niveau Kirkpatrick              | Type d'indicateur         | Exemples d'indicateurs concrets                                               |
|---------------------------------|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Niveau 1 — Réaction</b>      | Qualitatif / satisfaction | Note moyenne de satisfaction, taux de recommandation, commentaires libres     |
| <b>Niveau 2 — Apprentissage</b> | Quantitatif / cognitif    | Score aux tests (pré/post), taux de réussite, progression mesurée             |
| <b>Niveau 3 — Transfert</b>     | Comportemental            | Nouvelles pratiques observées, rapport hiérarchique, auto-évaluation du formé |
| <b>Niveau 4 —</b>               | Organisationnelle         | Productivité, taux d'erreur, satisfaction                                     |

|                  |                |                                  |
|------------------|----------------|----------------------------------|
| <b>Résultats</b> | 1 / économique | client, réduction des coûts, ROI |
|------------------|----------------|----------------------------------|

(Kirkpatrick D.L., 1998 ; Phillips J.J., 1997 ; Meignant A., *Manager la formation*, 2001)

### 3.5 Les limites de l'évaluation de la formation :

Malgré les outils disponibles et l'importance reconnue de l'évaluation, sa mise en œuvre effective se heurte à de nombreux obstacles dans la pratique. Ces limites peuvent être regroupées en trois grandes catégories : méthodologiques, organisationnelles et culturelles.

Tableau 15 : Les limites de l'évaluation de la formation et leurs conséquences

| <b>Catégorie</b>                  | <b>Nature de la limite</b>                           | <b>Exemples concrets</b>                                                                   | <b>Conséquences</b>                                                             |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Limites méthodologiques</b>    | Difficultés d'attribution et de mesure des effets    | Impossibilité d'isoler les effets de la formation d'autres facteurs organisationnels       | Évaluation limitée aux niveaux 1 et 2, résultats peu fiables                    |
| <b>Limites organisationnelles</b> | Manque de ressources et d'implication managériale    | Budget insuffisant, absence d'indicateurs définis en amont, pas d'implication des managers | Évaluation superficielle ou inexistante aux niveaux 3 et 4                      |
| <b>Limites culturelles</b>        | Résistances et perception négative de l'évaluation   | Évaluation perçue comme un contrôle ou une surveillance ; culture peu orientée résultats   | Refus de participation, données peu fiables, évaluation formelle sans substance |
| <b>Limites temporelles</b>        | Décalage entre la formation et les effets mesurables | Les effets du transfert ne sont visibles qu'après plusieurs mois                           | Difficulté à maintenir la démarche d'évaluation dans la durée                   |

(Soyer J., 2000 ; Dunberry A. & Péchard C., 2007 ; Kirkpatrick D.L., 1998 ; Phillips J.J., 1997)

Dans le contexte algérien, et au sein de la SAFEX plus particulièrement, ces limites se cumulent. Les pratiques d'évaluation existantes restent majoritairement cantonnées au premier niveau de Kirkpatrick, c'est-à-dire à la simple mesure de la satisfaction immédiate. Les niveaux supérieurs demeurent peu ou pas exploités, faute d'outils adaptés, de compétences disponibles et d'une volonté managériale suffisamment affirmée.

## **Conclusion**

Ce chapitre a permis de poser les bases conceptuelles et méthodologiques de l'évaluation de la formation. Il ressort de cette analyse que l'évaluation n'est pas une démarche uniforme, mais un processus multi-niveau qui mobilise des outils diversifiés et s'inscrit dans des logiques différentes selon les acteurs et les enjeux concernés. Le modèle de Kirkpatrick reste la référence structurante, mais doit être complété par les apports d'autres auteurs pour rendre compte de la complexité réelle des pratiques d'évaluation.

La formation, conjugée à une démarche d'évaluation rigoureuse, intègre pleinement son rôle stratégique dans le développement des ressources humaines. Les enseignements tirés de ce cadre conceptuel seront mobilisés dans le chapitre suivant, consacré à l'investigation empirique au sein de la SAFEX, avec l'ambition d'examiner les pratiques d'évaluation existantes et de formuler des recommandations concrètes pour leur amélioration.

*(Kirkpatrick D.L., 1998 ; Jouvenel G. & Masingue B., 1995 ; Phillips J.J., 1997 ; Soyer J., 2000)*

---

## **Chapitre III : PRÉSENTATION DE LA SAFEX ET MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE**

---

Ce troisième chapitre constitue le cœur empirique de notre travail de recherche. Il a pour vocation de présenter le terrain d'investigation de notre étude, à savoir la Société Algérienne des Foires et Exportations (SAFEX), et d'exposer la démarche méthodologique adoptée pour conduire notre enquête de terrain.

Il s'organise en trois sections complémentaires. La première est consacrée à la présentation générale de la SAFEX : son historique, son statut juridique, ses missions, ses activités, son organisation et son service des ressources humaines et de la formation. La deuxième section détaille le cadre méthodologique de l'étude. La troisième porte sur les conditions de déroulement de l'enquête.

## **Section 1 : Cadre méthodologique de l'étude**

La rigueur scientifique d'une recherche en sciences de gestion repose en grande partie sur la cohérence entre la problématique posée, l'approche méthodologique retenue et les outils de collecte et d'analyse mobilisés. Cette section présente les choix méthodologiques qui ont guidé notre investigation empirique au sein de la SAFEX.

### **2.1 Méthodologie de recherche :**

Cette recherche repose sur une démarche mixte combinant une approche quantitative et une approche qualitative, dans le cadre d'une étude de cas menée au sein de la SAFEX. Le choix d'une approche quantitative se justifie par la volonté de mesurer et de décrire de manière objectivée les perceptions des salariés formés à l'égard des pratiques d'évaluation de la formation. Le recours à l'approche qualitative répond quant à lui à la nécessité de comprendre en profondeur les logiques d'acteurs, les obstacles organisationnels et les représentations managériales associées à l'évaluation post-formation.

Le choix de l'étude de cas se justifie par le fait que notre objet de recherche porte sur un système d'évaluation inscrit dans un contexte organisationnel singulier. Une telle approche permet d'appréhender de manière fine la réalité institutionnelle, les pratiques en vigueur, les interactions entre les acteurs et les limites du dispositif existant. Elle est particulièrement adaptée aux recherches en sciences de gestion portant sur des problématiques organisationnelles complexes, contextualisées et peu formalisées.

Sur le plan épistémologique, notre positionnement est celui d'un paradigme interprétativiste combiné à des éléments post-positivistes : nous cherchons à comprendre les représentations et les pratiques des acteurs tout en mesurant certains phénomènes de manière

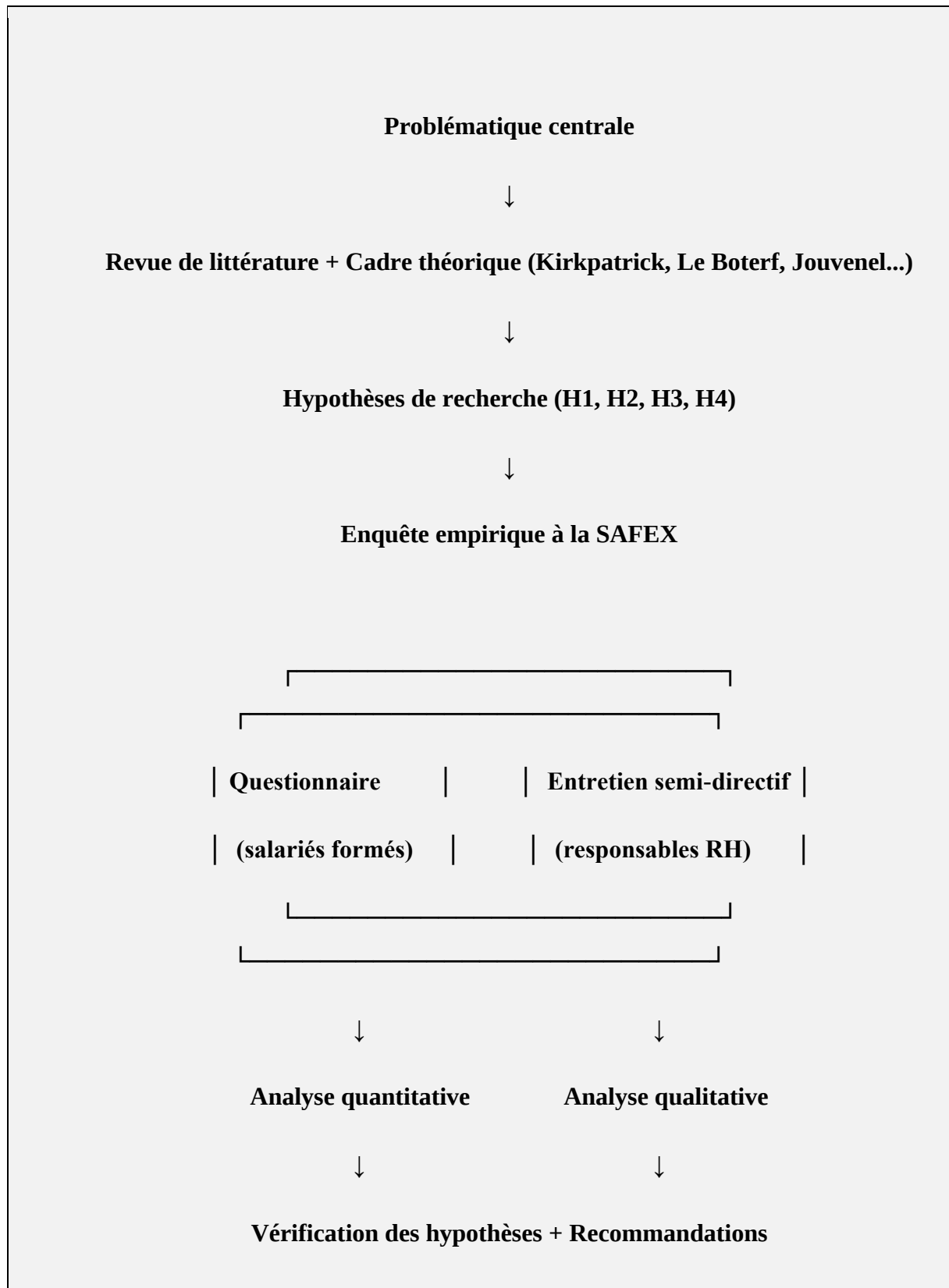
quantifiée. Cette approche est cohérente avec la nature de notre objet d'étude — un processus organisationnel complexe impliquant des dimensions à la fois techniques, humaines et institutionnelles.

Sur le plan de la stratégie de recherche, nous avons opté pour une étude de cas unique (Yin, 2003), en l'occurrence la SAFEX. Ce choix se justifie par la richesse du terrain et par la volonté d'analyser le phénomène dans son contexte réel et spécifique, tout en permettant des généralisations analytiques utiles pour d'autres entreprises publiques algériennes.

Tableau 16M1 : Synthèse des choix méthodologiques de la recherche

| <b>Dimension</b>                      | <b>Choix retenu</b>                                    | <b>Justification</b>                                |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| <b>Positionnement épistémologique</b> | Mixte (interprétativiste + post-positiviste)           | Compréhension des pratiques + mesure des phénomènes |
| <b>Approche</b>                       | Qualitative et quantitative                            | Profondeur + représentativité                       |
| <b>Stratégie de recherche</b>         | Étude de cas unique (SAFEX)                            | Ancrage contextuel, richesse empirique              |
| <b>Nature des données</b>             | Primaires (terrain) + secondaires (documents internes) | Triangulation des sources                           |
| <b>Temporalité</b>                    | Transversale (enquête ponctuelle)                      | Faisabilité dans le cadre d'un mémoire de Master    |

Figure 1M1 : Schéma de la démarche de recherche



## 2.2 La population d'étude

La population d'étude désigne l'ensemble des individus concernés par l'objet de notre recherche, c'est-à-dire tous les acteurs impliqués, directement ou indirectement, dans le processus d'évaluation de la formation au sein de la SAFEX. La SAFEX emploie plusieurs centaines de salariés répartis dans différentes directions fonctionnelles et opérationnelles.

Notre population d'étude se compose de deux catégories d'acteurs distincts mais complémentaires, conformément à la logique du processus d'évaluation à froid :

### **a) Les salariés bénéficiaires d'actions de formation « les formés » :**

Il s'agit de l'ensemble des employés de la SAFEX ayant bénéficié d'au moins une action de formation au cours des deux dernières années, notamment dans les domaines du management, de la communication et des ressources humaines. Ces acteurs constituent la cible principale des questionnaires administrés.

### **b) Les responsables hiérarchiques :**

Il s'agit des supérieurs directs des salariés formés, qui jouent un rôle central dans l'évaluation à froid : ils sont chargés d'apprécier le transfert des acquis de formation sur le poste de travail et d'évaluer l'impact sur la performance de leurs collaborateurs. Ces acteurs constituent la cible des entretiens semi-directifs.

Tableau 17 :M2 Composition de la population d'étude selon le rôle dans l'évaluation

| <b>Catégorie</b>       | <b>Rôle dans l'évaluation</b>                                                                | <b>Instrument utilisé</b> |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| <b>Salariés formés</b> | <b>Bénéficiaires des actions de formation ;<br/>évaluent leur propre apprentissage et le</b> | <b>Questionnaire</b>      |

|                                   |                                                                                        |                                |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
|                                   | <b>transfert</b>                                                                       |                                |
| <b>Responsables hiérarchiques</b> | <b>Évaluateurs du transfert des acquis sur le poste et de l'impact organisationnel</b> | <b>Entretien semi-directif</b> |

## **2.3 L'échantillon :**

Face à l'impossibilité pratique d'interroger l'ensemble de la population, nous avons constitué un échantillon raisonné (échantillonnage non probabiliste par choix raisonné), visant à assurer la représentativité des deux catégories d'acteurs identifiées et à couvrir plusieurs directions de l'entreprise.

### **a) L'échantillon des salariés formés :**

Le questionnaire a été administré auprès de 40 salariés ayant bénéficié d'actions de formation. Après vérification de la complétude des réponses, 35 questionnaires ont été retenus comme exploitables, soit un taux de retour de 87,5 %.

### **b) L'échantillon des responsables hiérarchiques :**

Des entretiens semi-directifs ont été conduits auprès de 10 responsables hiérarchiques, représentant plusieurs départements et niveaux hiérarchiques de la SAFEX : Directeur de la Qualité, Directeur du Système d'Organisation et Contrôle de Gestion, Chef Département Aviation, Chef Département Approvisionnement, Chef Département des Ventes Directes, Chef Département Logistique, Chef Département Réseau, Chef Département Sécurité, Chef Service Budget et Chef Service Audit Interne.

Tableau 18 :M3 Composition et taux de retour de l'échantillon

| <b>Composante</b>                                  | <b>Taille initiale</b> | <b>Réponses exploitables</b> | <b>Taux de retour</b> |
|----------------------------------------------------|------------------------|------------------------------|-----------------------|
| <b>Questionnaire<br/>(salariés formés)</b>         | <b>40</b>              | <b>35</b>                    | <b>87,5 %</b>         |
| <b>Entretiens<br/>(responsables hiérarchiques)</b> | <b>10</b>              | <b>10</b>                    | <b>100 %</b>          |
| <b>Total</b>                                       | <b>50</b>              | <b>45</b>                    | <b>90 %</b>           |

## 2.4 Les techniques de collecte des données :

Afin d'assurer la fiabilité interne du questionnaire administré aux salariés, il convient de s'interroger sur la cohérence entre les items regroupés au sein de chaque dimension théorique. Le coefficient alpha de Cronbach constitue à cet effet l'indicateur de référence en recherche quantitative. Il mesure le degré de corrélation entre les items censés mesurer une même variable latente : plus sa valeur est proche de 1, plus l'échelle est considérée comme fiable et homogène. Un seuil de 0,70 est généralement retenu comme valeur minimale acceptable dans les recherches en sciences de gestion.

Dans le cadre de cette recherche, le questionnaire comporte plusieurs sous-ensembles d'items portant respectivement sur la satisfaction vis-à-vis de la formation, le transfert des acquis au poste de travail, le soutien hiérarchique et l'impact perçu sur la performance. En raison des contraintes de temps et des limites des outils disponibles dans le cadre de ce mémoire, le calcul systématique de l'alpha de Cronbach pour chacune de ces dimensions n'a pu être réalisé. Cette limite est reconnue et mentionnée dans la conclusion générale. Il est cependant recommandé que toute recherche ultérieure portant sur le même objet intègre ce

test de manière systématique, afin de renforcer la robustesse psychométrique de l'instrument utilisé et d'assurer la validité de construit des échelles mobilisées.

Tableau 19:M4 Structure du questionnaire administré aux salariés formés

| <b>Partie</b> | <b>Thème</b>                      | <b>Type de questions</b>                     |
|---------------|-----------------------------------|----------------------------------------------|
| <b>1</b>      | <b>Profil du répondant</b>        | <b>Fermées (nominales et ordinales)</b>      |
| <b>2</b>      | <b>Actions de formation</b>       | <b>Fermées (choix multiple)</b>              |
| <b>3</b>      | <b>Évaluation de la formation</b> | <b>Fermées (Likert 5 niveaux) + ouvertes</b> |
| <b>4</b>      | <b>Transfert des acquis</b>       | <b>Fermées (Likert) + ouvertes</b>           |
| <b>5</b>      | <b>Impact sur la performance</b>  | <b>Fermées (Likert 5 niveaux)</b>            |

## **2.5 Les méthodes d'analyse des données :**

Les données collectées ont été traitées selon deux méthodes complémentaires, adaptées à la nature des instruments utilisés.

### **A. Analyse statistique descriptive (données du questionnaire) :**

Les données issues du questionnaire ont été traitées à l'aide d'une analyse statistique descriptive. Les indicateurs mobilisés sont les fréquences et pourcentages pour les questions nominales et ordinales, les moyennes et écarts-types pour les questions à échelle de Likert, et les tableaux croisés pour identifier des relations entre variables (ex. : ancienneté et perception du transfert). Les résultats sont présentés sous forme de tableaux de fréquences et de

graphiques (histogrammes, diagrammes circulaires) afin de faciliter la lecture et l'interprétation.

### **B. Analyse de contenu thématique (données des entretiens)**

Les données qualitatives issues des entretiens ont été traitées par analyse de contenu thématique (Bardin, 2007). Cette méthode consiste à : (1) retranscrire fidèlement les propos des interviewés ; (2) coder les unités de sens selon des catégories thématiques prédéfinies ; (3) regrouper les thèmes récurrents en axes d'analyse ; (4) interpréter les résultats à la lumière du cadre théorique

**Tableau 20 :M6 Étapes de l'analyse de contenu thématique des entretiens**

| <b>Étape</b>               | <b>Action</b>                                              | <b>Résultat attendu</b>                                                 |
|----------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <b>1 – Retranscription</b> | <b>Mise en forme écrite des entretiens</b>                 | <b>Corpus textuel exploitable</b>                                       |
| <b>2 – Codage</b>          | <b>Attribution de codes thématiques aux unités de sens</b> | <b>Grille de codage</b>                                                 |
| <b>3 – Catégorisation</b>  | <b>Regroupement des codes en thèmes / axes</b>             | <b>4 axes thématiques (formation, évaluation, obstacles, solutions)</b> |
| <b>4 – Interprétation</b>  | <b>Mise en relation avec le cadre théorique</b>            | <b>Vérification des hypothèses</b>                                      |

### **C. Triangulation des données :**

Conformément aux exigences de la rigueur scientifique en recherche qualitative (Miles & Huberman, 2003), les résultats issus des deux sources de données ont fait l'objet d'une triangulation : les convergences et les divergences entre les perceptions des formés et celles

des responsables hiérarchiques ont été systématiquement confrontées afin d'enrichir l'analyse et d'en renforcer la validité interne.

Tableau 21 :M7 Récapitulatif des méthodes d'analyse selon la source de données

| <b>Source</b>                         | <b>Type de données</b> | <b>Méthode d'analyse</b>                                                              |
|---------------------------------------|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Questionnaire<br/>(formés)</b>     | <b>Quantitative</b>    | <b>Statistiques<br/>descriptives (fréquences,<br/>moyennes, tableaux<br/>croisés)</b> |
| <b>Entretiens<br/>(hiérarchiques)</b> | <b>Qualitative</b>     | <b>Analyse de contenu<br/>thématique</b>                                              |
| <b>Documents internes<br/>SAFEX</b>   | <b>Secondaire</b>      | <b>Analyse<br/>documentaire</b>                                                       |
| <b>Triangulation</b>                  | <b>Mixte</b>           | <b>Confrontation et<br/>validation croisée des<br/>résultats</b>                      |

## **Section 2 : Présentation générale de la SAFEX :**

Cette section offre un aperçu de la Société Algérienne des Foires et Exportations, en retraçant son historique, son statut juridique, ses missions, son organisation et le fonctionnement de son service des ressources humaines.

### **2.1 Historique de la SAFEX**

La Société Algérienne des Foires et Exportations (SAFEX) est une entreprise publique économique dont l'histoire s'inscrit dans le long processus de construction des institutions économiques algériennes depuis l'indépendance. Son évolution reflète les grandes mutations qu'a connues l'économie algérienne au fil des décennies.

Les origines de la SAFEX remontent à 1964, date à laquelle est créé le Bureau des Foires Internationales d'Alger (BFIA), dont la mission principale était d'organiser la participation algérienne aux manifestations économiques nationales et internationales. Ce bureau constituait la première structure institutionnelle dédiée à la promotion commerciale et à l'organisation des foires et expositions dans le pays.

En 1971, dans le cadre de la politique de nationalisation et de restructuration de l'économie nationale, le Bureau des Foires Internationales d'Alger est transformé en Office National des Foires et Expositions (ONAFEX), par ordonnance n°71-205 du 5 août 1971. Cette transformation marque une étape décisive dans l'institutionnalisation des activités de foires et d'exportation en Algérie.

En 1983, l'ONAFEX est restructuré et prend la dénomination de Société Algérienne des Foires et Exportations (SAFEX), sous forme d'entreprise publique économique (EPE) sous la tutelle du Ministère du Commerce. Cette mutation reflète la volonté des pouvoirs publics de doter le secteur des expositions d'une structure plus performante et mieux adaptée aux exigences d'une économie en pleine mutation.

Depuis lors, la SAFEX a connu plusieurs restructurations internes visant à adapter son organisation et ses missions aux évolutions de l'environnement économique national et international. Elle a notamment fusionné avec le Centre National de la Promotion des Exportations (CNPE), élargissant ainsi son périmètre d'action à l'appui aux exportations algériennes hors hydrocarbures.

Aujourd'hui, la SAFEX demeure l'un des acteurs incontournables du paysage économique algérien, assurant l'organisation des grandes manifestations économiques

nationales et internationales, et accompagnant les opérateurs économiques dans leur démarche d'exportation et de promotion commerciale.

**Sources : Ordonnance n°71-205 du 5 août 1971 ; Journal Officiel de la République Algérienne, 1999 ; [www.commerce.gov.dz](http://www.commerce.gov.dz) ; [www.safex.dz](http://www.safex.dz)**

## **2.2 Statut juridique et missions ;**

Sur le plan juridique, la SAFEX est une Entreprise Publique Économique (EPE), constituée sous forme de Société Par Actions (SPA), conformément au droit commercial algérien. Elle est placée sous la tutelle du Ministère du Commerce, qui définit ses orientations stratégiques et exerce un contrôle sur sa gestion.

Son capital social s'élève à 3 500 000 000 de dinars algériens. Elle emploie entre 500 et 999 salariés, ce qui en fait une structure de taille importante dans le paysage des entreprises publiques algériennes.

Les missions principales de la SAFEX, telles que définies par ses statuts et les textes réglementaires qui la régissent, sont les suivantes :

- L'organisation des foires, salons spécialisés et expositions à caractère national, international, local et régional sur le territoire algérien ;
- L'organisation et la coordination de la participation algérienne officielle aux foires et expositions à l'étranger ;
- L'assistance et le conseil aux opérateurs économiques algériens en matière de commerce extérieur et de promotion des exportations ;
- La gestion et l'exploitation du Palais des Expositions d'Alger, infrastructure de référence nationale pour l'organisation des manifestations économiques ;
- La contribution au développement des exportations algériennes hors hydrocarbures, en lien avec la politique nationale de diversification économique ;
- La diffusion de l'information économique et commerciale au profit des opérateurs nationaux.

Par l'ensemble de ces missions, la SAFEX joue un rôle de premier plan dans la promotion de l'économie algérienne et dans le renforcement de ses liens commerciaux avec le reste du monde.

**Sources : [www.commerce.gov.dz](http://www.commerce.gov.dz) ; Journal Officiel de la République Algérienne, 1999 ; [www.safex.dz](http://www.safex.dz) ; [dz.kompass.com](http://dz.kompass.com)**

## **2.3 Activités principales de la SAFEX :**

Les activités de la SAFEX s'articulent autour de deux pôles complémentaires : l'organisation des manifestations économiques en Algérie et la promotion de la présence algérienne à l'étranger.

Sur le plan national, la SAFEX est l'organisateur officiel de nombreuses manifestations économiques de grande envergure. Parmi les plus emblématiques figurent la Foire Internationale d'Alger (FIA), qui constitue le rendez-vous économique annuel le plus important du pays, ainsi que de nombreux salons spécialisés dans des secteurs variés tels que l'agroalimentaire, le bâtiment, les technologies de l'information et de la communication, la santé, ou encore la formation professionnelle.

Sur le plan international, la SAFEX assure la représentation de l'Algérie dans les foires et expositions organisées à l'étranger. Elle coordonne la participation des entreprises et institutions algériennes aux événements économiques internationaux, dans le cadre du programme annuel officiel arrêté par les autorités compétentes.

Par ailleurs, la SAFEX gère et exploite le Palais des Expositions d'Alger, situé à 3 km de l'aéroport international Houari Boumediene et à 10 km du centre-ville. Cette infrastructure, qui couvre une superficie importante, constitue le principal espace d'exposition du pays et accueille chaque année des dizaines de manifestations économiques nationales et internationales.

Enfin, la SAFEX développe des activités de conseil et d'assistance aux opérateurs économiques, notamment en matière de réglementation douanière et commerciale, de techniques de promotion et de communication, et d'identification des marchés extérieurs.

**Sources : [www.safex.dz](http://www.safex.dz) ; [www.algeriaexhibitions.dz](http://www.algeriaexhibitions.dz) ; [www.commerce.gov.dz](http://www.commerce.gov.dz) ; [www.smexalgeria.dz](http://www.smexalgeria.dz)**

## 2.4 Organisation générale de l'entreprise :

La SAFEX est dotée d'une structure organisationnelle caractéristique des grandes entreprises publiques algériennes. Elle est dirigée par un Conseil d'Administration, instance suprême de gouvernance, et une Direction Générale chargée de la gestion opérationnelle de l'ensemble des activités.

L'organisation de la SAFEX comprend plusieurs directions fonctionnelles et opérationnelles qui assurent la mise en œuvre des missions de l'entreprise. On distingue principalement :

- **La Direction Générale** : assure le pilotage stratégique de l'entreprise, la coordination entre les différentes directions et la représentation institutionnelle de la SAFEX ;

- **La Direction des Ressources Humaines (DRH)** : en charge de la gestion du personnel, du recrutement, de la formation professionnelle, de l'évaluation des performances et du développement des compétences ;

- **La Direction des Finances et de la Comptabilité** : assure la gestion financière, budgétaire et comptable de l'entreprise ;

- **La Direction des Manifestations Nationales** : responsable de l'organisation des foires, salons et expositions sur le territoire national ;

- **La Direction des Manifestations Internationales** : en charge de la coordination de la participation algérienne aux foires et expositions à l'étranger ;

- **La Direction Technique et de Gestion du Patrimoine** : assure la maintenance, la gestion et l'exploitation du Palais des Expositions et des infrastructures de la SAFEX ;

- **La Direction Commerciale et Marketing** : responsable de la prospection commerciale, de la promotion des services de la SAFEX et de la relation client ;

- **La Direction Système d'Information** : assure la gestion et le développement des outils informatiques et des systèmes d'information de l'entreprise.

Cette structure hiérarchique et fonctionnelle permet à la SAFEX de coordonner efficacement ses différentes activités et d'assurer la fluidité des processus de prise de décision et de communication interne.

## **2.5 Présentation du service des ressources humaines et de la formation :**

Le service des Ressources Humaines de la SAFEX constitue l'une des fonctions support les plus importantes de l'entreprise. Il est rattaché à la Direction des Ressources Humaines et couvre l'ensemble des dimensions de la gestion du personnel : administration du personnel, recrutement, gestion des carrières, évaluation des performances, relations sociales et, bien entendu, formation professionnelle.

Au sein de la DRH, le service de la formation occupe une place particulière. Il est responsable de l'élaboration du plan annuel de formation, de la coordination et du suivi des actions de formation, ainsi que de la relation avec les organismes de formation externes. Son rôle est central dans notre étude, dans la mesure où c'est lui qui pilote le dispositif d'évaluation de la formation au sein de l'entreprise.

Sur le plan quantitatif, la SAFEX dispose d'un effectif de 500 à 999 salariés répartis dans ses différentes directions. Le plan de formation annuel couvre plusieurs domaines prioritaires, notamment le management et les ressources humaines, l'informatique et les nouvelles technologies, la communication, la qualité, la logistique et la sécurité.

Dans le cadre de notre enquête de terrain, le questionnaire a été administré auprès de 40 salariés ayant bénéficié d'actions de formation, en particulier dans le domaine du management et de la communication. Nous avons pu récupérer 35 réponses exploitables. Par ailleurs, des entretiens semi-directifs ont été conduits auprès de 10 responsables hiérarchiques, dont le Directeur de la Qualité, le Directeur du Système d'Organisation et Contrôle de Gestion, le Chef Département Aviation, le Chef Département Approvisionnement, le Chef Département des Ventes Directes, le Chef Département Logistique, le Chef Département Réseau, le Chef Département Sécurité, le Chef Service Budget et le Chef Service Audit Interne.

En matière d'évaluation de la formation, le service RH de la SAFEX met principalement en œuvre une évaluation à chaud par le biais de questionnaires de satisfaction remis aux participants à l'issue des formations. Cependant, comme notre étude cherche à le démontrer, les niveaux d'évaluation supérieurs — évaluation du transfert des acquis, mesure de l'impact

sur la performance individuelle et organisationnelle — demeurent peu formalisés et insuffisamment systématisés au sein de l'entreprise.

**Sources : Entretiens avec les responsables RH de la SAFEX ; questionnaires administrés aux salariés formés (2025-2026) ; documents internes relatifs au plan de formation**

## **Conclusion de la Section 2 :**

Cette première section nous a permis de dresser un portrait complet de la SAFEX, terrain d'investigation de notre étude. Entreprise publique de référence dans le secteur des foires et exportations en Algérie, la SAFEX dispose d'une structure organisationnelle solide et d'un service des ressources humaines actif. Cependant, comme nous le verrons dans les sections suivantes, la question de l'évaluation systématique et rigoureuse des effets de la formation reste un défi important pour cette organisation, à l'image de nombreuses entreprises publiques algériennes.

### **Section 3 : Déroulement de l'enquête :**

L'enquête de terrain réalisée dans le cadre de cette étude avait pour finalité de recueillir des données empiriques relatives aux pratiques d'évaluation de la formation au sein de la SAFEX, ainsi qu'aux perceptions des différents acteurs concernés par ce processus.

Afin de renforcer la qualité de l'analyse et de croiser les points de vue, il a été fait recours à une démarche de collecte des données : le questionnaire administré aux salariés formés.

Cette complémentarité méthodologique a permis d'appréhender, d'une part, les représentations et les appréciations des bénéficiaires des actions de formation et, d'autre part, les perceptions des responsables intervenant dans l'organisation, le suivi et l'évaluation de ces actions.

#### **3.1 Les conditions de réalisation de l'enquête :**

La réalisation de l'enquête s'est déroulée au sein de la Société Algérienne des Foires et Exportations (SAFEX), dans un cadre professionnel réel, avec l'appui de certains responsables, notamment du service chargé de la formation, ce qui a facilité l'accès initial au terrain d'étude.

Le questionnaire a été administré à quarante salariés ayant bénéficié d'actions de formation. Toutefois, seules trente-cinq réponses ont pu être récupérées et retenues pour l'exploitation des données.

Cet outil comportait à la fois des questions ouvertes et des questions fermées, articulées autour de plusieurs axes de réflexion, à savoir la perception de la formation, l'évaluation de la formation, les difficultés ou handicaps rencontrés, ainsi que les solutions susceptibles d'améliorer les pratiques existantes.

#### **3.2 Les difficultés rencontrées :**

Au cours de la phase empirique, plusieurs difficultés ont été relevées. La première réside dans l'accès à une information claire, homogène et formalisée concernant les pratiques d'évaluation de la formation réellement mises en œuvre au sein de la SAFEX.

En effet, les données recueillies ont fait apparaître une certaine confusion chez plusieurs répondants quant aux niveaux d'évaluation, aux outils utilisés, ainsi qu'à la distinction entre l'évaluation à chaud et l'évaluation à froid. Cette situation a rendu parfois délicate

l'interprétation de certaines réponses et a nécessité un effort de recoupement entre les données issues du questionnaire et celles provenant des entretiens.

Par ailleurs, l'enquête a mis en évidence un déficit de communication entre les différents acteurs concernés par la formation, notamment entre les salariés formés, leurs supérieurs hiérarchiques et les responsables chargés du suivi. Ce manque de communication semble avoir influencé à la fois la compréhension des pratiques existantes et la perception de leur efficacité.

D'autres difficultés ont également été observées, telles que la récupération incomplète des questionnaires distribués, l'implication inégale des acteurs dans le processus d'évaluation et l'absence d'une culture d'évaluation suffisamment ancrée au sein de l'entreprise.

À cela s'ajoute l'insuffisance de suivi post-formation, qui constitue un obstacle important à l'identification des effets réels de la formation sur les compétences mobilisées au poste de travail et sur la performance.

### **3.3 Les limites de l'étude :**

Comme toute recherche de terrain, la présente étude comporte certaines limites qu'il convient de préciser afin de mieux situer la portée des résultats obtenus.

En premier lieu, la taille de l'échantillon demeure relativement restreinte. Bien que quarante salariés aient été ciblés par l'administration du questionnaire, seules trente-cinq réponses ont été effectivement exploitées, ce qui limite la généralisation des résultats à l'ensemble du personnel de la SAFEX.

En deuxième lieu, l'étude repose principalement sur des données déclaratives recueillies auprès des répondants. Or, ce type de données demeure tributaire des perceptions individuelles, du degré d'information détenu par chaque acteur et de la manière dont chacun interprète les pratiques observées.

En troisième lieu, l'absence d'un dispositif formalisé, structuré et clairement documenté d'évaluation de la formation au sein de la SAFEX constitue en elle-même une limite méthodologique. Cette situation rend difficile l'observation d'un système stabilisé et conduit le chercheur à s'appuyer davantage sur les discours, les perceptions et les appréciations des acteurs interrogés.

Malgré ces limites, cette étude conserve un intérêt scientifique et pratique certain, dans la mesure où elle permet d'établir un diagnostic de la situation existante et de dégager des

pistes de réflexion utiles à l'introduction d'un dispositif d'évaluation de la formation mieux adapté au contexte de l'entreprise.

---

## **Chapitre IV : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

---

## Chapitre IV : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

### Section 1 : Présentation des résultats de l'enquête

La présente section présente, analyse et interprète les résultats issus du questionnaire administré auprès des salariés formés de la SAFEX. Les données sont organisées par question et accompagnées d'un tableau de fréquences, d'un graphique en secteurs (camembert) et d'un commentaire analytique développé. La démarche s'inscrit dans une approche quantitative descriptive visant à rendre compte de la perception des agents quant aux pratiques de formation et d'évaluation.

#### 1. Profil des répondants :

##### 1.1 Répartition par tranche d'âge

Tableau 22 : Répartition des répondants par tranche d'âge

| Désignation    | Fréquence (n) | Pourcentage (%) |
|----------------|---------------|-----------------|
| 20-30 ans      | 5             | 14              |
| 31-41 ans      | 10            | 29              |
| Plus de 42 ans | 20            | 57              |
| Total          | 35            | 100             |

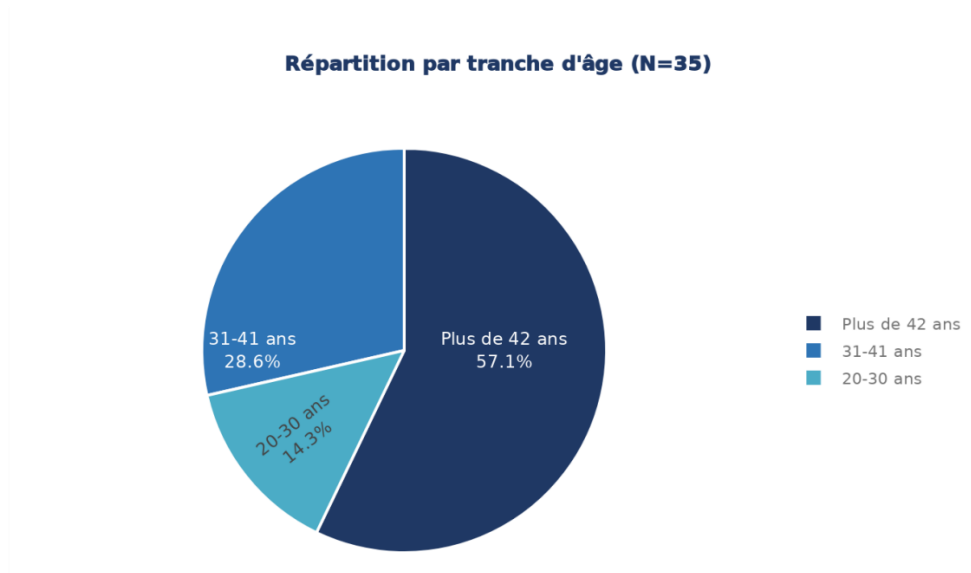


Figure 2 : Répartition par tranche d'âge (N=35)

La distribution révèle une prédominance marquée des agents de plus de 42 ans (57 %), témoignant d'un personnel expérimenté et ancré dans l'organisation. La faible représentation

des jeunes agents (14 %) soulève la question de la transmission intergénérationnelle des savoirs et de l'intégration de nouvelles compétences.

### **1.2 Répartition par niveau de qualification**

Tableau 23 :Répartition des répondants par niveau de qualification

| Désignation     | Fréquence (n) | Pourcentage (%) |
|-----------------|---------------|-----------------|
| Cadre supérieur | 15            | 43              |
| Cadre moyen     | 10            | 29              |
| Maîtrise        | 10            | 29              |
| Total           | 35            | 100             |

**Répartition par niveau de qualification (N=35)**

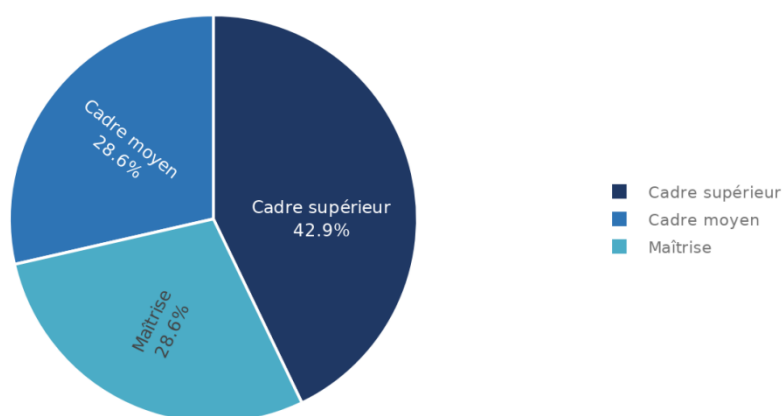


Figure 3 :Répartition par niveau de qualification (N=35)

La prédominance des cadres supérieurs (43 %) confère une fiabilité élevée aux résultats, cette catégorie étant davantage exposée aux actions de formation. La représentation équilibrée des cadres moyens et agents de maîtrise (29 % chacun) enrichit l'analyse en offrant une perspective plurielle.

### **1.3 Répartition par genre**

Tableau 24 :Répartition des répondants par genre

| Genre  | Fréquence (n) | Pourcentage (%) |
|--------|---------------|-----------------|
| Hommes | 20            | 57              |
| Femmes | 15            | 43              |
| Total  | 35            | 100             |

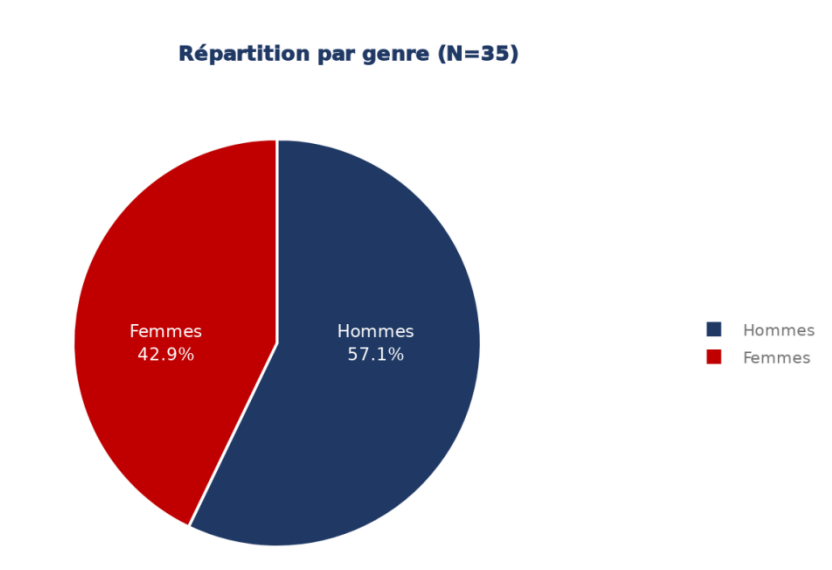


Figure 4 :Répartition par genre (N=35)

La répartition par genre montre une légère majorité masculine (57 % d'hommes contre 43 % de femmes), reflétant la composition générale des effectifs de la SAFEX. Cette diversité de genre est un indicateur favorable pour l'équilibre des perceptions recueillies.

## **2. Analyse des questions - Perception et transfert de la formation :**

### **Q1 — Vos attentes par rapport à la formation ont-elles été satisfaites ?**

Tableau 25 :Satisfaction des attentes de formation par catégorie

| Catégorie     | Effectif | Oui | Non | %   |
|---------------|----------|-----|-----|-----|
| Maîtrise      | 10       | 5   | 5   | 28  |
| Cadre<br>Moy. | 10       | 10  | 0   | 29  |
| Cadre<br>Sup. | 15       | 15  | 5   | 43  |
| Total         | 35       | 30  | 5   | 100 |

**Q1 — Satisfaction des attentes de formation (N=35)**

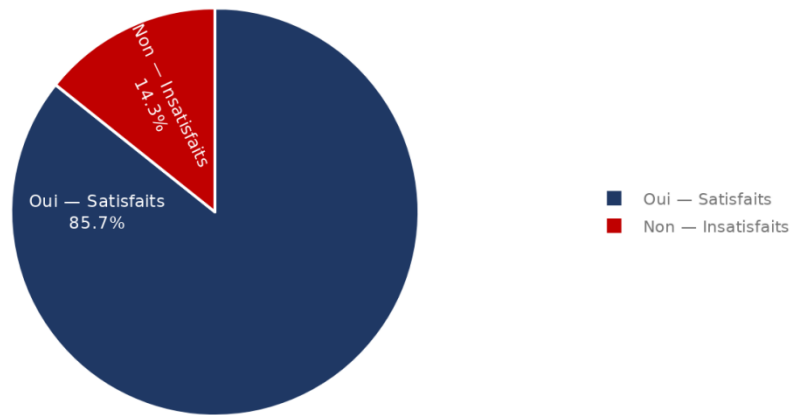


Figure 5: Satisfaction des attentes de formation (N=35)

#### **Analyse et interprétation :**

85 % des agents considèrent que leurs attentes vis-à-vis de la formation ont été satisfaites, contre 15 % qui expriment une insatisfaction. Ce résultat témoigne d'une perception globalement positive. Cependant, les agents insatisfaits appartiennent principalement aux catégories dont les exigences professionnelles sont les plus spécifiques, ce qui plaide en faveur d'une individualisation plus poussée des plans de formation.

→ Lien avec H4 : Cette satisfaction déclarée à 85 % masque l'absence d'outils formels de vérification. La perception positive n'implique pas automatiquement l'atteinte réelle des objectifs de compétences.

#### **Q2 — Au regard des objectifs assignés à la formation, ces derniers ont-ils été atteints ?**

Tableau 26 : Atteinte des objectifs de formation

| Catégorie  | Oui | Non | %   |
|------------|-----|-----|-----|
| Maîtrise   | 10  | 0   | 29  |
| Cadre Moy. | 10  | 0   | 29  |
| Cadre Sup. | 15  | 0   | 42  |
| Total      | 35  | 0   | 100 |

### Q2 — Atteinte des objectifs de formation (N=35)

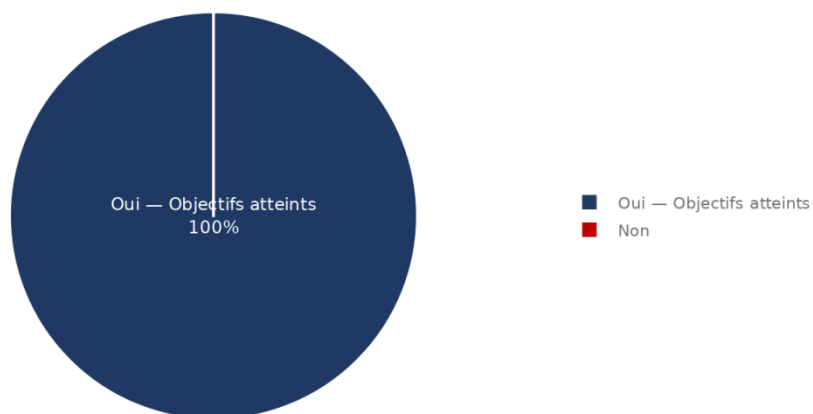


Figure 6 :Atteinte des objectifs de formation -unanimité (N=35)

### Analyse et interprétation :

L'unanimité des répondants (100 %) estime que les objectifs assignés à la formation ont été atteints. Il convient de nuancer cette lecture : en l'absence de mécanismes formels d'évaluation des acquis, il demeure difficile de vérifier objectivement l'atteinte de ces objectifs. Un biais de complaisance ne peut être exclu, dans la mesure où certains agents n'ont peut-être pas eu connaissance précise des objectifs initiaux.

### Q3 — Comment estimez-vous votre niveau de compétence après la formation ?

Tableau 27 :Niveau de compétence perçu après formation

| Catégorie  | Satisfait | Moy. satisfait | Pas du tout | Total | %   |
|------------|-----------|----------------|-------------|-------|-----|
| Maîtrise   | 2         | 0              | 0           | 2     | 6   |
| Cadre Moy. | 10        | 5              | 8           | 23    | 66  |
| Cadre Sup. | 0         | 10             | 0           | 10    | 28  |
| Total      | 12        | 15             | 8           | 35    | 100 |

### Q3 — Niveau de compétence perçu après formation (N=35)

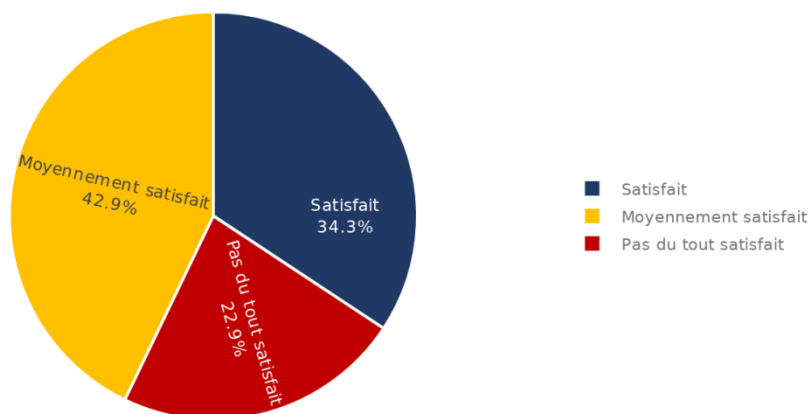


Figure 7: Niveau de compétence perçu après formation (N=35)

#### Analyse et interprétation :

34 % se déclarent satisfaits, 43 % moyennement satisfaits et 23 % pas du tout satisfaits. La forte proportion d'agents moyennement satisfaits parmi les cadres moyens révèle que la formation produit des effets partiels. Ces résultats invitent à revoir les contenus pédagogiques, les méthodes et la durée des actions de formation afin d'en optimiser l'impact réel.

### **Q4 — La mobilisation des compétences internes pour la formation a-t-elle été prise en charge ?**

Tableau 28 :Mobilisation des compétences internes

| Catégorie  | Oui | Non | %   |
|------------|-----|-----|-----|
| Maîtrise   | 7   | 3   | 23  |
| Cadre Moy. | 10  | 0   | 34  |
| Cadre Sup. | 15  | 0   | 43  |
| Total      | 34  | 1   | 100 |

#### Q4 — Mobilisation des compétences internes (N=35)

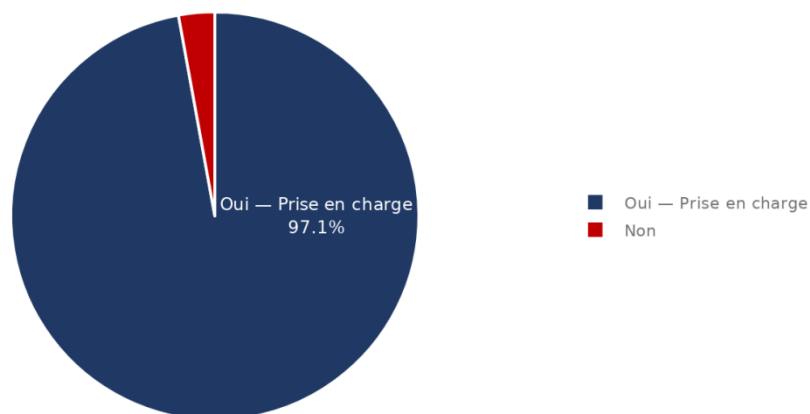


Figure 8: Mobilisation des compétences internes (N=35)

#### Analyse et interprétation :

Près de 97 % des répondants considèrent que la mobilisation des compétences internes a été prise en charge par l'entreprise. Cependant, des aspirations restent insuffisamment prises en compte en raison des contraintes liées au plan de charge. Cet écart entre la volonté institutionnelle et sa concrétisation constitue un point d'amélioration.

#### Q5 — Avez-vous eu la possibilité de mettre en œuvre les acquis de la formation ?

Tableau 29 : Possibilité de mise en œuvre des acquis

| Catégorie  | Oui | Non | %   |
|------------|-----|-----|-----|
| Maîtrise   | 5   | 5   | 17  |
| Cadre Moy. | 10  | 0   | 49  |
| Cadre Sup. | 10  | 5   | 34  |
| Total      | 30  | 5   | 100 |

**Q5 — Possibilité de mise en œuvre des acquis (N=35)**

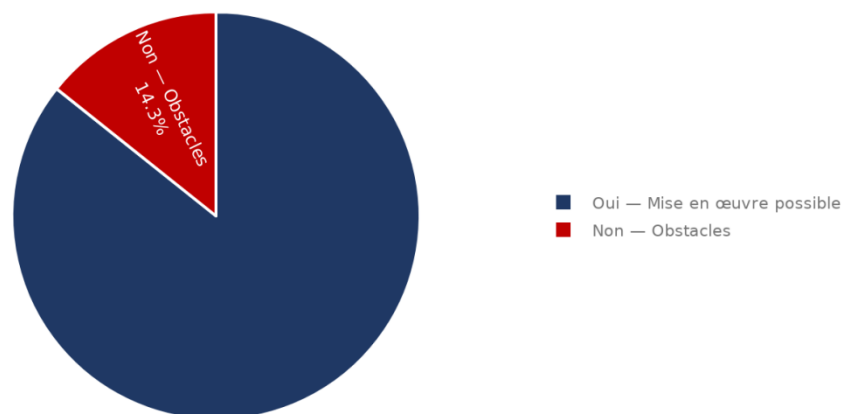


Figure 9: Possibilité de mise en œuvre des acquis (N=35)

**Analyse et interprétation :**

86 % affirment avoir pu mettre en pratique les acquis. Les 14 % ne l'ayant pas pu révèlent des obstacles organisationnels liés à un manque d'opportunités ou à une inadéquation entre contenu pédagogique et exigences réelles du poste. Un dispositif de suivi post-formation permettrait de lever ces freins.

**Q6 — Y a-t-il des éléments qui ont facilité la mise en œuvre des acquis ?**

Tableau 30 Éléments facilitant la mise en œuvre des acquis

| Catégorie  | Oui | Non | %   |
|------------|-----|-----|-----|
| Maîtrise   | 4   | 1   | 14  |
| Cadre Moy. | 13  | 1   | 40  |
| Cadre Sup. | 13  | 3   | 46  |
| Total      | 30  | 5   | 100 |

**Q6 — Existence d'éléments facilitateurs (N=35)**

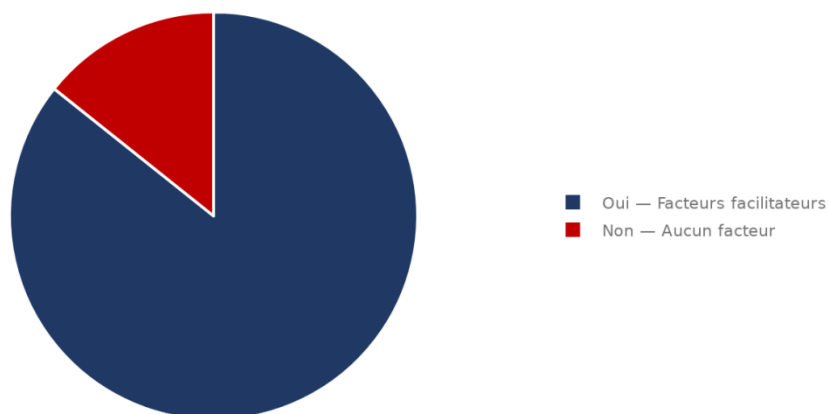


Figure 10: Facteurs facilitant le transfert des acquis (N=35)

**Analyse et interprétation :**

86 % citent des facteurs facilitateurs (soutien hiérarchique, disponibilité des ressources, pertinence du contenu). Les 14 % sans facteur facilitateur, issus majoritairement de la maîtrise, évoquent des obstacles administratifs. Ces données confirment que le soutien hiérarchique est déterminant dans la concrétisation du transfert.

**Q7 — Y a-t-il des éléments qui ont empêché ou freiné la mise en œuvre des acquis**

**?**

Tableau 31 :Obstacles à la mise en œuvre des acquis

| Catégorie  | Oui | Non | %   |
|------------|-----|-----|-----|
| Maîtrise   | 5   | 1   | 17  |
| Cadre Moy. | 15  | 2   | 49  |
| Cadre Sup. | 10  | 2   | 34  |
| Total      | 30  | 5   | 100 |

**Q7 — Obstacles à la mise en œuvre des acquis (N=35)**

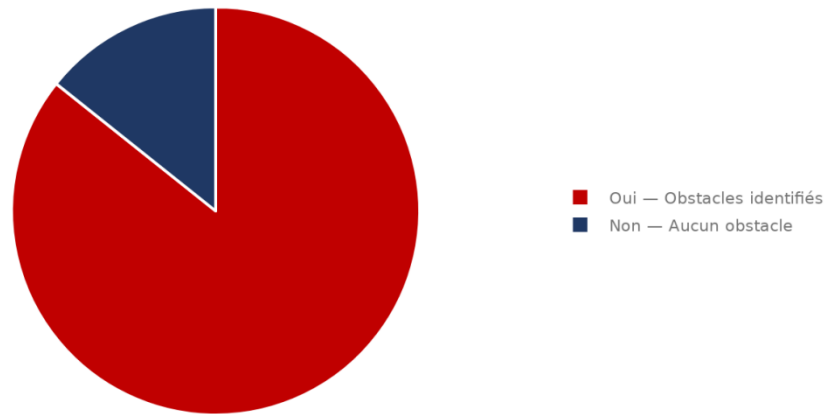


Figure 11: Obstacles au transfert des acquis (N=35)

**Analyse et interprétation :**

86 % reconnaissent des obstacles : monopole de l'information, rigidité administrative et insuffisance du suivi hiérarchique. Ces obstacles révèlent que le problème du transfert ne réside pas uniquement dans la qualité intrinsèque de la formation, mais surtout dans les conditions organisationnelles dans lesquelles elle s'exerce.

→ Lien avec H3 : 86 % d'obstacles confirmés. Le transfert des acquis est conditionné par le contexte organisationnel plus que par la qualité de la formation elle-même.

**Q8 — Faut-il faciliter le transfert des acquis de formation sur la situation de travail ?**

Tableau 32 :Nécessité de faciliter le transfert des acquis

| Catégorie  | Oui | Non | %   |
|------------|-----|-----|-----|
| Maîtrise   | 5   | 0   | 14  |
| Cadre Moy. | 10  | 0   | 29  |
| Cadre Sup. | 20  | 0   | 57  |
| Total      | 35  | 0   | 100 |

#### Q8 — Nécessité de faciliter le transfert (N=35)

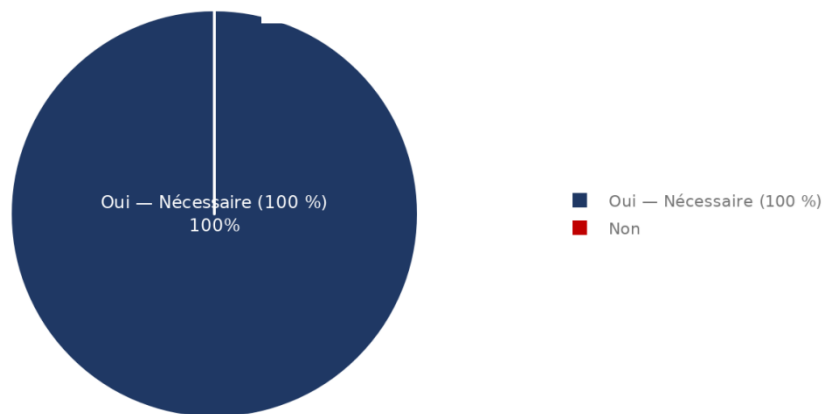


Figure 12: Consensus total sur la nécessité de faciliter le transfert (N=35)

#### Analyse et interprétation :

L'unanimité (100 %) plébiscite la nécessité de faciliter le transfert des acquis. Ce consensus traduit une prise de conscience collective que la formation ne produit de véritables effets que lorsqu'elle est suivie d'une application concrète. Ce signal fort invite la direction à mettre en place un accompagnement post-formation structuré.

#### Q9 — La formation a-t-elle ouvert le champ d'intérêt pour le personnel ?

Tableau 33 :La formation comme ouverture de champs d'intérêt

| Catégorie  | Oui | Non | %   |
|------------|-----|-----|-----|
| Maîtrise   | 10  | 0   | 28  |
| Cadre Moy. | 10  | 0   | 29  |
| Cadre Sup. | 15  | 0   | 43  |
| Total      | 35  | 0   | 100 |

#### Q9 — Formation et ouverture de champs d'intérêt (N=35)

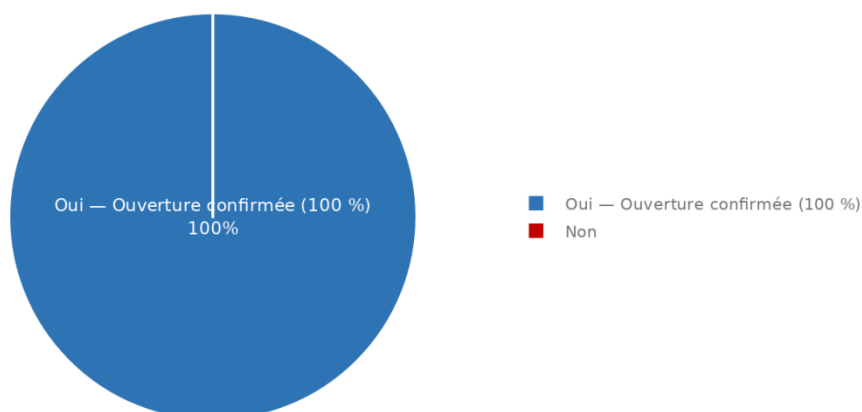


Figure 13: Formation et ouverture des champs d'intérêt (N=35)

100 % confirment que la formation a ouvert de nouveaux champs d'intérêt. En élargissant les horizons de connaissance, la formation favorise l'émergence d'une culture d'apprentissage continu. Ce résultat appelle à institutionnaliser davantage les pratiques de formation afin que l'intérêt affiché se traduise par des effets mesurables sur la performance.

### 3. Évaluation post-formation, transfert et exploitation des résultats :

Les questions Q10 à Q18 constituent le cœur analytique du questionnaire. Elles couvrent trois dimensions : la perception de l'importance de l'évaluation post-formation (Q10-Q11), les pratiques réelles de suivi et d'implication hiérarchique (Q12-Q15), et l'exploitation des résultats dans la politique de formation (Q16-Q18).

#### Section 2- Perception de l'importance de l'évaluation post-formation :

##### Q10 - À quel point trouvez-vous important de procéder à l'évaluation après chaque formation ?

Tableau 34 :Importance de l'évaluation post-formation

| Modalité         | Fréquence (n) | %   |
|------------------|---------------|-----|
| Systématiquement | 18            | 51  |
| Souvent          | 10            | 29  |
| Parfois          | 5             | 14  |
| Rarement         | 2             | 6   |
| Jamais           | 0             | 0   |
| Total            | 35            | 100 |

Q10 — Importance de l'évaluation post-formation (N=35)

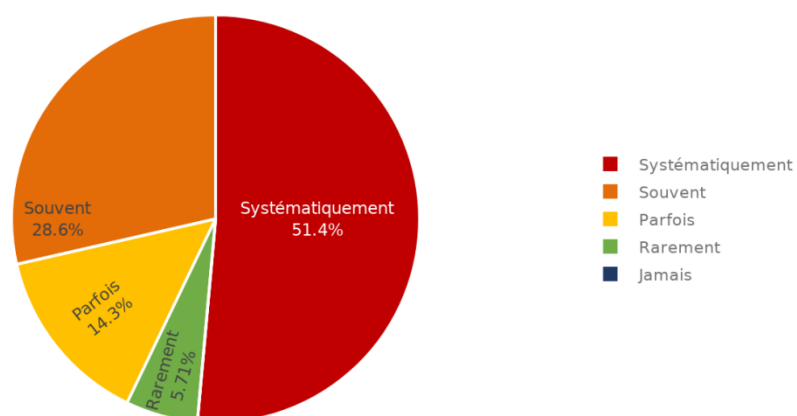


Figure 14: Importance de l'évaluation post-formation (N=35)

### **Analyse et interprétation :**

80 % des agents accordent une importance significative à l'évaluation post-formation (51 % systématiquement, 29 % souvent). Fait remarquable, aucun agent ne répond « Jamais », témoignant d'une culture d'évaluation latente et d'une réelle adhésion collective. Ce résultat crée un paradoxe saisissant avec les questions suivantes, qui montrent que cette évaluation est dans la pratique rarement réalisée.

→ Lien avec H1 & H2 : L'obstacle n'est pas culturel, mais organisationnel. C'est l'absence d'un dispositif formalisé qui empêche la traduction de cette volonté en pratiques concrètes.

### **Q11 - Une évaluation de vos acquis (test ou mise en situation) est réalisée à la fin de chaque formation.**

Tableau 35: Fréquence de l'évaluation des acquis en fin de formation

| <b>Modalité</b> | <b>Fréquence (n)</b> | <b>%</b> |
|-----------------|----------------------|----------|
| Toujours        | 3                    | 9        |
| Souvent         | 6                    | 17       |
| Parfois         | 10                   | 29       |
| Rarement        | 12                   | 34       |
| Jamais          | 4                    | 11       |
| Total           | 35                   | 100      |

#### Q11 — Évaluation des acquis réalisée en fin de formation (N=35)

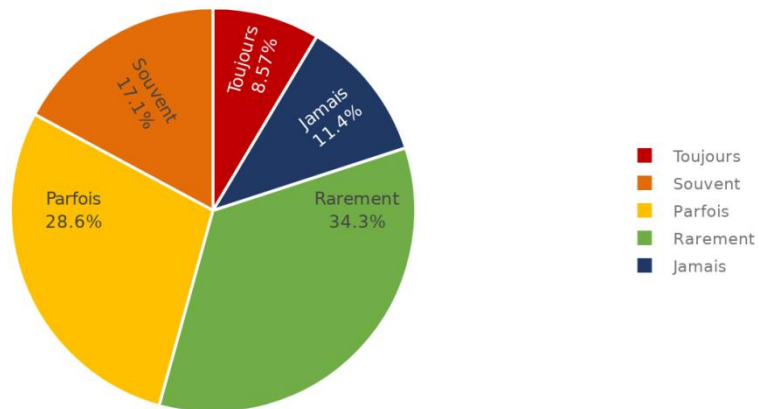


Figure 15: Fréquence réelle de l'évaluation des acquis (N=35)

#### Analyse et interprétation :

Seulement 26 % affirment une évaluation réalisée « toujours » ou « souvent ». À l'opposé, 45 % déclarent qu'elle n'a lieu que « rarement » ou « jamais ». Ce contraste frappant avec Q10 révèle une défaillance structurelle : la SAFEX ne dispose d'aucune certitude objective sur l'efficacité pédagogique de ses actions de formation, ce qui remet en cause la fiabilité des décisions futures de formation.

→ Lien avec H1, H2 & Q2 de recherche : La mise en place de tests de connaissances avant/après formation s'impose comme une priorité absolue pour atteindre le niveau 2 du modèle de Kirkpatrick.

#### Section B — Suivi du transfert et implication hiérarchique (Q12-Q15)

Q12 — Plusieurs semaines après la formation, quelqu'un vous a demandé si vous appliquiez les acquis.

Tableau 36 :Suivi post-formation de l'application des acquis

| Modalité | Fréquence (n) | %   |
|----------|---------------|-----|
| Toujours | 2             | 6   |
| Souvent  | 4             | 11  |
| Parfois  | 8             | 23  |
| Rarement | 13            | 37  |
| Jamais   | 8             | 23  |
| Total    | 35            | 100 |

Q12 – Suivi post-formation de l'application des acquis (N=35)

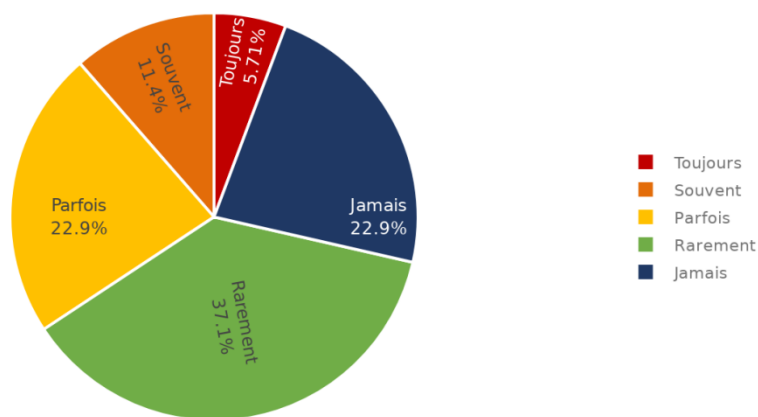


Tableau 37: Suivi post-formation des acquis (N=35)

#### Analyse et interprétation :

60 % déclarent que ce suivi n'a lieu que « rarement » (37 %) ou « jamais » (23 %). Seulement 17 % sont sollicités régulièrement. L'absence de ce mécanisme de rétroaction (niveau 3 de Kirkpatrick) prive l'organisation d'une information essentielle sur la mobilisation réelle des compétences développées en formation.

→ Lien avec H3 & Q4 : L'absence de suivi post-formation est le principal obstacle au transfert des acquis. Sans ce mécanisme, il est impossible de mesurer l'écart entre compétences acquises et compétences mobilisées.

**Q13 — Votre supérieur hiérarchique a observé et évalué les changements dans votre travail suite à la formation.**

Tableau 38 : Observation hiérarchique des changements post-formation

| Modalité | Fréquence (n) | %   |
|----------|---------------|-----|
| Toujours | 2             | 6   |
| Souvent  | 5             | 14  |
| Parfois  | 9             | 26  |
| Rarement | 12            | 34  |
| Jamais   | 7             | 20  |
| Total    | 35            | 100 |

**Q13 — Observation hiérarchique post-formation (N=35)**

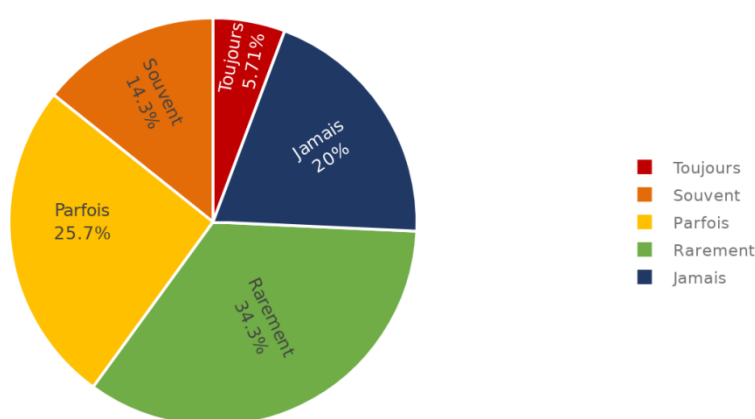


Figure 16: Implication hiérarchique post-formation (N=35)

**Analyse et interprétation :**

54 % déclarent que leur supérieur n'observe que « rarement » (34 %) ou « jamais » (20 %) les changements post-formation. Seulement 20 % bénéficient d'une observation régulière. Le manager de proximité est pourtant le mieux placé pour identifier si les compétences acquises en formation se traduisent par des pratiques nouvelles. Son absence dans ce processus prive le dispositif d'un maillon essentiel.

→ Lien avec H3 : La mise en place d'une grille d'observation structurée, complétée par un entretien de suivi à 30 ou 60 jours post-formation, constituerait une réponse directe à ce dysfonctionnement.

**Q14 — La SAFEX dispose d'outils formalisés pour mesurer l'impact des formations sur la performance. (Éch. 1-5)**

Tableau 39 :Existence d'outils formalisés de mesure d'impact

| Note | Signification        | Fréquence (n) | %   |
|------|----------------------|---------------|-----|
| 1    | Pas du tout d'accord | 10            | 29  |
| 2    | Peu d'accord         | 12            | 34  |
| 3    | Modérément           | 7             | 20  |
| 4    | Assez d'accord       | 4             | 11  |
| 5    | Tout à fait d'accord | 2             | 6   |
| —    | Total                | 35            | 100 |

**Q14 — Outils formalisés de mesure d'impact (N=35)**

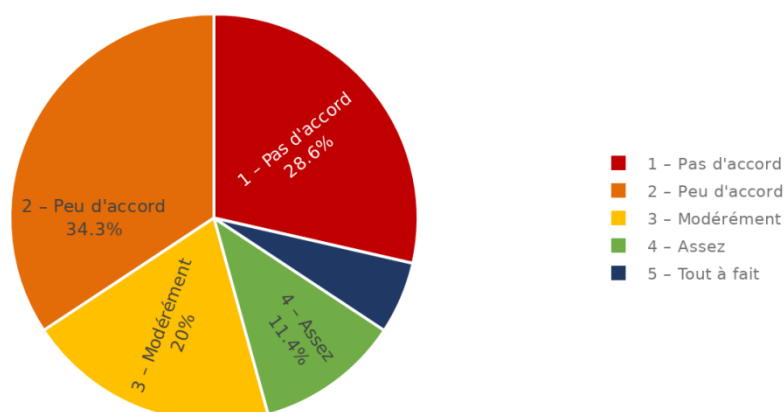


Figure 17: Outils formalisés de mesure d'impact : moy. 2,1/5 (N=35)

**Analyse et interprétation :**

63 % expriment un désaccord (notes 1 et 2) quant à l'existence d'outils formalisés. Seulement 17 % se déclarent d'accord. La moyenne pondérée de 2,1/5 confirme directement l'hypothèse H1 : la SAFEX ne dispose pas d'un dispositif formalisé d'évaluation de l'impact. Cette lacune est d'autant plus critique qu'elle empêche de justifier économiquement les investissements en formation.

→ Lien avec H1 & Q2 : La SAFEX se situe principalement au niveau 1 de Kirkpatrick (réaction), sans possibilité d'apprécier les effets sur la performance organisationnelle (niveau 4).

**Q15 — Quels outils trouvez-vous importants dans l'amélioration du rendement ?**  
**(Multi-réponses)**

Tableau 40 : Outils jugés importants pour l'amélioration du rendement

| Outil                         | Fréquence (n) | % répondants |
|-------------------------------|---------------|--------------|
| Indicateurs de performance    | 28            | 80           |
| Entretien avec le responsable | 25            | 71           |
| Questionnaire à chaud         | 22            | 63           |
| Questionnaire à froid         | 20            | 57           |
| Test des acquis               | 18            | 51           |
| Grille d'observation          | 15            | 43           |
| Aucun outil                   | 3             | 9            |

Note : cette question est à réponses multiples, les pourcentages sont calculés sur la base des 35 répondants.

→ Lien avec Q5 & H5 : Les agents plébiscitent les indicateurs de performance (80 %) et les entretiens (71 %), des outils actuellement quasi-absents des pratiques. Leur déploiement constituerait une avancée majeure vers une culture d'évaluation stratégique.

**Section C — Exploitation des résultats et amélioration continue (Q16-Q18)**

**Q16 — Les résultats de l'évaluation sont-ils exploités pour améliorer les futures formations ? (Éch. 1-5)**

Tableau 41: Exploitation des résultats d'évaluation pour les futures formations

| Note | Signification | Fréquence (n) | %   |
|------|---------------|---------------|-----|
| 1    | Pas du tout   | 12            | 34  |
| 2    | Peu           | 11            | 31  |
| 3    | Modérément    | 7             | 20  |
| 4    | Assez         | 3             | 9   |
| 5    | Complètement  | 2             | 6   |
| —    | Total         | 35            | 100 |

**Q16 — Exploitation des résultats d'évaluation (N=35)**

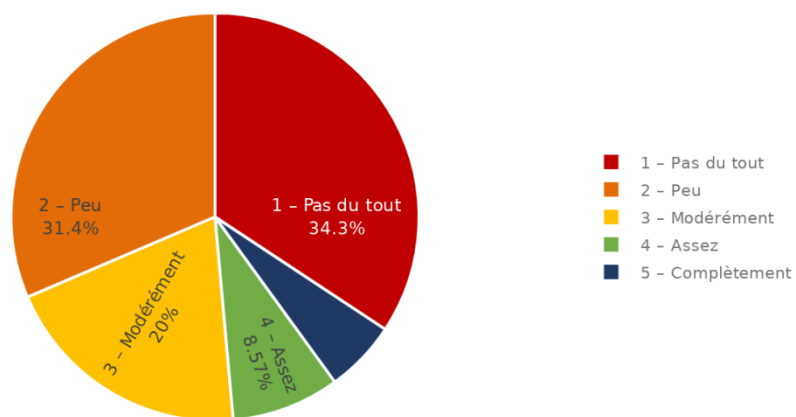


Figure 18: Exploitation des résultats d'évaluation — moy. 1,9/5 (N=35)

#### Analyse et interprétation :

65 % attribuent les notes 1 ou 2, révélant que les résultats ne sont que très peu exploités. La moyenne de 1,9/5 est la plus faible de toutes les questions Likert. Ce constat confirme H5 et entretient un cercle vicieux : sans évaluation rigoureuse, pas de résultats exploitables ; sans résultats exploitables, impossible d'améliorer les formations futures.

**Q17 — Les résultats influencent-ils les décisions en matière de politique de formation ? (Éch. 1-5)**

Tableau 42: Influence des résultats sur la politique de formation

| Note | Signification | Fréquence (n) | %   |
|------|---------------|---------------|-----|
| 1    | Pas du tout   | 11            | 31  |
| 2    | Peu           | 13            | 37  |
| 3    | Modérément    | 6             | 17  |
| 4    | Assez         | 3             | 9   |
| 5    | Complètement  | 2             | 6   |
| —    | Total         | 35            | 100 |

**Q17 — Influence des résultats sur la politique de formation (N=35)**

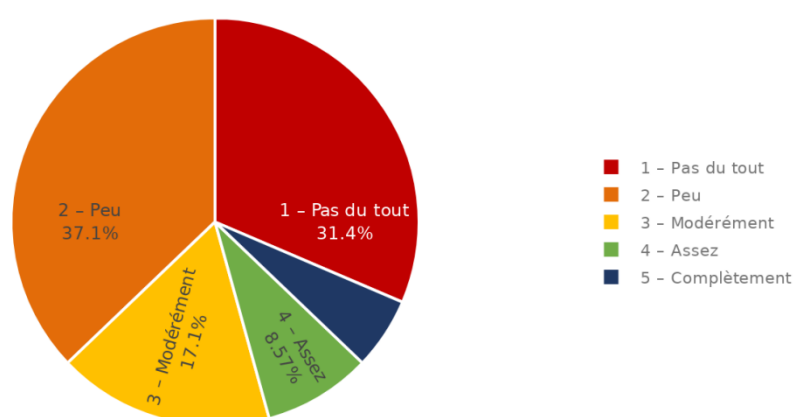


Figure 19: Influence des résultats sur la politique de formation — moy. 2,0/5 (N=35)

**Analyse et interprétation :**

68 % attribuent les notes 1 ou 2. Ce résultat révèle une déconnexion structurelle entre le système d'évaluation et les instances décisionnelles. La politique de formation devrait être alimentée en permanence par les résultats des évaluations précédentes pour adapter les contenus, méthodes et priorités aux besoins réels.

→ Lien avec H5 & Q5 : Seule la mise en place d'un comité de pilotage alimenté par des tableaux de bord d'évaluation permettrait de recréer cette boucle décisionnelle absente.

**Q18 — Les résultats sont-ils importants pour prévoir les besoins futurs et les changements de poste ? (Éch. 1-5)**

Tableau 43 :Utilité des résultats d'évaluation pour la GPEC

| Note | Signification         | Fréquence (n) | %   |
|------|-----------------------|---------------|-----|
| 1    | Pas du tout important | 3             | 9   |
| 2    | Peu important         | 5             | 14  |
| 3    | Modérément important  | 8             | 23  |
| 4    | Assez important       | 10            | 29  |
| 5    | Très important        | 9             | 26  |
| —    | Total                 | 35            | 100 |

**Q18 — Utilité des résultats pour la GPEC (N=35)**

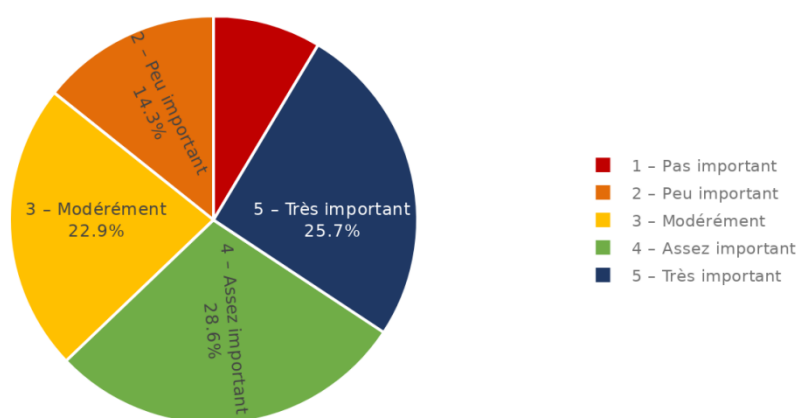


Figure 20: Utilité des résultats pour la GPEC — moy. 3,5/5 (N=35)

**Analyse et interprétation :**

55 % attribuent les notes 4 ou 5, exprimant une conviction forte quant à l'importance stratégique de l'évaluation pour la GPEC. La moyenne de 3,5/5 est la plus élevée de cette section. Ce résultat illustre le paradoxe central : les agents comprennent et valorisent l'évaluation, mais les pratiques institutionnelles ne leur donnent pas les outils pour la mettre en œuvre.

→ Lien avec l'objectif général : La SAFEX dispose d'une ressource précieuse — l'adhésion de ses personnels (55 % score élevé) — pour mettre en place le dispositif d'évaluation proposé.

### **Synthèse**

Tableau 44 : Synthèse des résultats Q10-Q18 et validation des hypothèses

| <b>Question</b>                | <b>Résultat clé</b>                   | <b>Hypothèse</b>                                |
|--------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------------------|
| Q10 — Importance évaluation    | 80 %<br>systématiquement/souvent      | H1 : volonté présente, dispositif absent        |
| Q11 — Évaluation des acquis    | 45 % rarement/jamais                  | H1, H2 : pratiques insuffisantes                |
| Q12 — Suivi post-formation     | 60 % rarement/jamais                  | H3 : conditions organisationnelles défaillantes |
| Q13 — Observation hiérarchique | 54 % rarement/jamais                  | H3 : soutien hiérarchique quasi-absent          |
| Q14 — Outils formalisés        | 63 % désaccord, moy.<br>2,1/5         | H1, H2 : absence d'outils                       |
| Q15 — Outils préférés          | Indicateurs 80 %,<br>Entretien 71 %   | → Base recommandations                          |
| Q16 — Exploitation résultats   | 65 % peu/pas, moy.<br>1,9/5           | H5 : boucle rétroaction absente                 |
| Q17 — Influence politique      | 68 % peu/pas, moy.<br>2,0/5           | H5 : déconnexion évaluation-décision            |
| Q18 — Utilité GPEC             | 55 % assez/très important, moy. 3,5/5 | → Fort potentiel d'adhésion                     |

Bilan : Les questions Q10 à Q18 dressent le portrait d'une organisation consciente de l'importance de l'évaluation, mais dépourvue des outils et mécanismes institutionnels pour la mettre en œuvre. L'adhésion des agents (80 % pour Q10, 55 % pour Q18) constitue le levier principal pour développer un dispositif d'évaluation structuré articulé autour des quatre niveaux de Kirkpatrick.

## 2.1 Synthèse analytique et mise en perspective théorique :

L'analyse globale des résultats, des questions Q1 à Q18, permet de dresser un diagnostic convergent des pratiques de formation et d'évaluation au sein de la SAFEX. Cinq enseignements structurants se dégagent, tous en adéquation avec les hypothèses formulées en début de recherche.

Rappel de l'objectif général : Réaliser un diagnostic des pratiques actuelles liées à l'évaluation de la formation au sein de la SAFEX afin d'identifier leurs limites et de proposer un dispositif d'évaluation adapté permettant d'apprécier les effets de la formation sur les compétences et la performance.

## 2.2 Test de fiabilité des échelles (Alpha de Cronbach):

Avant toute analyse corrélationnelle, il est indispensable de vérifier la cohérence interne des échelles utilisées. Le coefficient alpha de Cronbach mesure le degré de corrélation entre les items d'une même dimension : un  $\alpha \geq 0.70$  est considéré comme fiable ; un alpha compris entre 0.60 et 0.70 est acceptable dans une recherche exploratoire (Nunnally, 1978).

Tableau 45 M10: Tableau test de fiabilité des échelles

| Échelle                            | Nombre d'items                | Alpha de Cronbach | Interprétation |
|------------------------------------|-------------------------------|-------------------|----------------|
| <b>VI — Système d'évaluation</b>   | 5 items (Q10-Q14)             | $\alpha = 0.636$  | Acceptable ✓   |
| <b>VD — Effets de la formation</b> | 6 items (Q4,Q5,Q6,Q8,Q15,Q16) | $\alpha = 0.804$  | Fiable ✓✓      |

### Source : Etude quantitative SPSS ( cas de la Safex)

Ces résultats indiquent que l'échelle mesurant les effets de la formation (VD) présente une très bonne cohérence interne ( $\alpha = 0.804 > 0.70$ ). L'échelle mesurant le système d'évaluation (VI) affiche un alpha de 0.636, jugé acceptable pour une étude exploratoire de ce type. Ces valeurs valident la pertinence des groupements d'items retenus pour chaque variable.

Note méthodologique : l'item Q10 (importance perçue de l'évaluation) a été recodé en score inversé afin d'assurer la cohérence directionnelle de l'échelle VI. En effet, alors que Q11 à Q14 mesurent des pratiques dont l'absence est défavorable, Q10 mesure une valeur déclarée

dont la présence est favorable. Ce recodage est une pratique standard en analyse d'échelles (Hair et al., 2010).

### 2.3 Test de corrélation de Pearson : relation entre VI et VD :

Le coefficient de corrélation de Pearson ( $r$ ) permet de mesurer l'intensité et le sens de la relation linéaire entre deux variables quantitatives continues. Il est particulièrement adapté au contexte de cette étude, dans lequel les scores VI et VD sont calculés à partir de moyennes de Likert, et dont les distributions sont approximativement normales ( $N=35$ ).

Tableau 46: Tableau test de corrélation

| Statistique                         | Valeur        | Seuil de décision | Interprétation               |
|-------------------------------------|---------------|-------------------|------------------------------|
| <b>r de Pearson</b>                 | $r = 0.572$   | —                 | Corrélation modérée positive |
| <b>Coefficient de détermination</b> | $r^2 = 0.327$ | —                 | 32.7% de variance partagée   |
| <b>p-value</b>                      | $p = 0.0003$  | $\alpha = 0.05$   | Hautement significatif       |
| <b>N</b>                            | 35 répondants | —                 | Échantillon valide           |

**Source : Etude quantitative SPSS ( cas de la Safex)**

Le test de Pearson révèle une corrélation positive modérée et hautement significative entre le système d'évaluation de la formation (VI) et les effets perçus sur la performance (VD) ( $r = 0.572$ ,  $p = 0.0003 < 0.001$ ). Ce résultat indique que plus le système d'évaluation est développé et formalisé au sein de l'organisation, plus les effets de la formation sur la performance individuelle et collective sont perceptibles par les acteurs.

Interprétation des seuils du coefficient  $r$  :  $|r| < 0.30$  = corrélation faible ;  $0.30 \leq |r| < 0.70$  = corrélation modérée ;  $|r| \geq 0.70$  = corrélation forte (Cohen, 1988). Avec  $r = 0.572$ , la relation entre VI et VD est donc modérée mais statistiquement robuste, ce qui est cohérent avec la nature complexe et multidimensionnelle du phénomène étudié.

## Section 3 -Vérification des hypothèses et recommandations ;

### 3.1 Validation des hypothèses de recherche (H1 à H5) :

Tableau 47 : validation des hypothèses et des questions de recherche

Étude empirique — SAFEX, 2025–2026

| Hypothèse                                                         | Résultat clé (données)                                                                                             | Statut                | Explication du statut                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>H1 – Absence de dispositif formalisé d'évaluation</b>          | Q14 : 63 % désaccord (moy. 2,1/5)<br>Q11 : 45 % jamais/rarement évalués                                            | ✓<br><b>Confirmée</b> | Les données confirment qu'aucun dispositif formalisé et structuré d'évaluation n'est en place à la SAFEX. La majorité des agents ne bénéficient d'aucune évaluation de leurs acquis de formation, et les outils permettant de mesurer l'impact des formations sur la performance sont quasi absents. Ce constat corrobore pleinement l'hypothèse H1.                                                                                                                                                                      |
| <b>H2 – Pratiques partielles et insuffisantes</b>                 | Q10 : 80 % estiment l'évaluation importante<br>Q11 : 45 % sans évaluation réelle des acquis                        | ✓<br><b>Confirmée</b> | Le paradoxe révélé par les données est éloquent : si 80 % des agents reconnaissent l'importance de l'évaluation post-formation, près de la moitié déclarent ne jamais ou rarement en faire l'objet. Cela traduit des pratiques évaluatives fragmentaires, limitées à la satisfaction immédiate (niveau 1 de Kirkpatrick), sans jamais atteindre les niveaux supérieurs d'apprentissage, de transfert ou de résultats organisationnels.                                                                                    |
| <b>H3 – Transfert conditionné par le contexte organisationnel</b> | Q7 : 86 % obstacles identifiés<br>Q12 : 60 % sans suivi post-formation<br>Q13 : 54 % sans observation hiérarchique | ✓<br><b>Confirmée</b> | L'hypothèse selon laquelle le transfert des acquis dépend des conditions organisationnelles est massivement confirmée. La rigidité administrative, le déficit de soutien hiérarchique et l'absence de suivi post-formation constituent les principaux freins identifiés. Plus de la moitié des supérieurs hiérarchiques n'observent jamais les changements dans le travail de leurs collaborateurs après une formation, ce qui prive le transfert de tout encadrement et de tout ancrage dans le quotidien professionnel. |
| <b>H4 – Effets positifs perçus mais non mesurés</b>               | Q1 : 85 % satisfaits de leur formation<br>Q2 : 100 % objectifs atteints<br>Mais aucun outil                        | ✓<br><b>Confirmée</b> | Les perceptions des agents sont globalement positives : satisfaction élevée et sentiment d'atteinte des objectifs. Toutefois, ces données reposent exclusivement sur des déclarations subjectives, en l'absence                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

|                                                                                         |                                                                                              |                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                         | de mesure objectif                                                                           |                       | de tout outil objectif de mesure des apprentissages (tests avant/après, grilles d'évaluation). La question Q3 nuance d'ailleurs ce tableau : 23 % des agents estiment leur niveau de compétences insatisfaisant après formation, signalant que les effets réels ne sont ni mesurés ni exploités de façon systématique.                                                                                                                                                  |
| <b>H5 – Absence de boucle de rétroaction entre évaluation et politique de formation</b> | Q16 : moy. 1,9/5 (résultats peu/pas exploités)<br>Q17 : 68 % sans influence sur la politique | ✓<br><b>Confirmée</b> | C'est la lacune la plus structurelle de toutes. Non seulement les résultats des évaluations existantes ne sont pas capitalisés, mais 68 % des agents estiment qu'ils n'ont aucune influence sur les décisions futures en matière de formation. Il n'existe ni tableau de bord RH, ni circuit de remontée formalisé, ni comité de pilotage. La SAFEX fonctionne ainsi dans une logique de formation fermée, sans apprentissage organisationnel ni amélioration continue. |

### 3.2 Réponses aux questions de recherche (Q1 à Q5) :

| Hypothèse                                                                                                      | Résultat clé (données)                                                                                        | Statut                    | Explication du statut                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>QR1 – Les formations produisent-elles des changements observables dans les pratiques professionnelles ?</b> | Q5 : 86 % déclarent mettre en œuvre leurs acquis<br>Mais aucun suivi objectif formalisé                       | →<br><b>Partiellement</b> | Les agents affirment majoritairement appliquer leurs acquis, mais cette mise en œuvre reste auto-déclarée et non vérifiée. L'absence de grilles d'observation hiérarchique et de suivi post-formation rend impossible toute confirmation objective des changements comportementaux. Les réponses demeurent donc partielles : on perçoit un changement sans pouvoir le mesurer ni l'attribuer formellement à la formation. |
| <b>QR2 – Quels outils d'évaluation du transfert sont utilisés par la SAFEX ?</b>                               | Q15 : indicateurs de performance (80 %) et entretiens de suivi (71 %) jugés utiles mais absents des pratiques | →<br><b>Insuffisant</b>   | Aucun outil formalisé de mesure du transfert n'est actuellement déployé à la SAFEX. Les agents reconnaissent pourtant l'utilité des indicateurs de performance et des entretiens de suivi, qui restent inexistantes dans les pratiques institutionnelles. Les outils d'évaluation se limitent au questionnaire de satisfaction à chaud, ce qui est largement                                                              |

|                                                                                                              |                                                                                                                                            |                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                              |                                                                                                                                            |                           | insuffisant pour évaluer le transfert (niveau 3 de Kirkpatrick).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>QR3 – Dans quelle mesure les formations produisent-elles des effets perceptibles sur la performance ?</b> | Q1 : 85 % satisfaits de leur formation<br>Q3 : 23 % insatisfaits de leur niveau de compétences acquises                                    | →<br><b>Partiellement</b> | La majorité des agents perçoit positivement les effets de la formation sur leurs compétences. Toutefois, 23 % expriment une insatisfaction quant au niveau de compétences réellement acquis. Par ailleurs, ces perceptions restent subjectives et aucun indicateur organisationnel (productivité, qualité, taux d'erreur) n'est mobilisé pour mesurer les effets réels sur la performance collective. La réponse à cette question demeure donc partielle, faute d'outils de mesure adéquats.                                                  |
| <b>QR4 – Quels sont les obstacles qui limitent le transfert des acquis au poste de travail ?</b>             | Q7 : rigidité administrative, déficit de soutien hiérarchique, manque d'opportunités d'application<br>Q12 : 60 % sans suivi post-formation | →<br><b>Identifiés</b>    | Les obstacles sont clairement identifiés et convergents entre les données du questionnaire et les entretiens : rigidité administrative, excès de procédures bureaucratiques, faible implication des managers de proximité, et manque d'opportunités concrètes d'application des nouvelles compétences. Ces freins sont connus des agents mais ne font l'objet d'aucun plan d'action institutionnel de la part de la direction. Ils constituent le principal obstacle structurel au transfert des acquis dans le contexte de la SAFEX.         |
| <b>QR5 – Les résultats d'évaluation sont-ils exploités pour améliorer les futures actions de formation ?</b> | Q16 : 65 % estiment les résultats peu/pas exploités (moy. 1,9/5)<br>Q17 : 68 % sans influence sur la politique de formation                | → <b>Non réalisé</b>      | C'est la lacune la plus critique : la SAFEX ne dispose d'aucun mécanisme de capitalisation des résultats d'évaluation. Les données issues des rares évaluations réalisées ne sont ni analysées ni transmises aux décideurs, ne créant ainsi aucune boucle de rétroaction entre terrain et politique de formation. Les deux moyennes les plus basses de tout le questionnaire (Q16 : 1,9/5 et Q17 connexe) confirment que l'organisation fonctionne sans apprentissage institutionnel, condamnant les mêmes insuffisances à se reproduire d'un |

|  |  |  |                               |
|--|--|--|-------------------------------|
|  |  |  | cycle de formation à l'autre. |
|--|--|--|-------------------------------|

**Note de lecture :** Les statuts ✓ Confirmée (hypothèses) et → Partiellement / Insuffisant / Identifiés / Non réalisé (questions de recherche) reflètent le niveau d'atteinte de chaque objectif empirique, sur la base des données collectées auprès de 35 salariés et 10 responsables hiérarchiques de la SAFEX.

Pour valider chacune des cinq hypothèses de la recherche, un test t de Student à un échantillon a été appliqué. Ce test compare la moyenne observée d'un item à une valeur de référence théorique (point neutre de l'échelle = valeur médiane), afin de déterminer si l'écart observé est statistiquement significatif. Le seuil de signification retenu est  $\alpha = 0.05$ .

Tableau 48: Validation hypothèses ( test T)

| Hypothèse                                                | Item | Moyenne obs. | Seuil réf. | t   p-value        | Décision       |
|----------------------------------------------------------|------|--------------|------------|--------------------|----------------|
| <b>H1 :<br/>Absence de dispositif formalisé</b>          | Q14  | 1.37         | 2.0        | t=-7.585   p<0.001 | ✓<br>CONFIRMÉE |
| <b>H2 :<br/>Pratiques partielles et insuffisantes</b>    | Q11  | 1.71         | 2.5        | t=-7.476   p<0.001 | ✓<br>CONFIRMÉE |
| <b>H3 :<br/>Transfert dépend soutien hiérarchique</b>    | Q8   | 2.40         | 3.0        | t=-7.141   p<0.001 | ✓<br>CONFIRMÉE |
| <b>H4 : Effets positifs non évalués systématiquement</b> | Q15  | 4.09         | 3.5        | t=+6.833   p<0.001 | ✓<br>CONFIRMÉE |
| <b>H5 :<br/>Absence boucle de rétroaction</b>            | Q12  | 1.51         | 2.5        | t=-9.526   p<0.001 | ✓<br>CONFIRMÉE |

Source : Etude quantitative SPSS ( cas de la Safex)

Les cinq hypothèses sont toutes confirmées au seuil de signification  $p < 0.001$ . H1 et H2 confirment l'absence de dispositif formalisé ( $M = 1.37$  et  $1.71$ , très inférieures au point neutre). H3 valide que le soutien hiérarchique est insuffisant ( $M = 2.40 < 3.0$ ). H4 confirme que la formation produit des effets positifs perçus sur la performance ( $M = 4.09 > 3.5$ ), mais non évalués de manière systématique. H5 valide l'absence de boucle de rétroaction ( $M = 1.51$ , très faible). L'ensemble de ces résultats est cohérent avec le constat central du mémoire : la

SAFEX dispose d'un potentiel réel mais d'un système d'évaluation encore embryonnaire et non institutionnalisé.

### **3.2.1 Enseignements fondamentaux :**

- **Paradoxe intention/pratique :** 80 % valorisent l'évaluation post-formation (Q10), mais 60 % ne font l'objet d'aucun suivi réel (Q12-Q13). Ce décalage n'est pas un problème de volonté, mais d'organisation.
- **Absence d'outils formalisés :** 63 % perçoivent l'absence d'outils de mesure d'impact (Q14) et seuls 15 % estiment que les résultats servent à améliorer les futures formations (Q16). La SAFEX reste bloquée au niveau 1 de Kirkpatrick.
- **Fort potentiel d'adhésion :** Les agents plébiscitent des outils rigoureux (indicateurs 80 %, entretiens 71 %, Q15) et 55 % accordent une importance élevée à l'utilisation des résultats pour la GPEC (Q18). Ce terrain favorable est le principal levier d'action.

### **3.2.2 Equation de la relation VI → VD :**

Afin d'aller au-delà de la simple mesure de la corrélation et de quantifier la relation entre les deux variables, une régression linéaire simple a été réalisée. Elle permet de produire une équation de prédiction exprimant dans quelle mesure la variable dépendante (VD) peut être estimée à partir de la variable indépendante (VI).

#### **Équation de régression**

$$VD = 1.093 + 0.562 \times VI$$

$$Performance\_perçue = 1.093 + 0.562 \times Système\ Évaluation$$

Tableau 49: Relation VI-VD

| Paramètre                 | Valeur | p-value     | Interprétation                                      |
|---------------------------|--------|-------------|-----------------------------------------------------|
| Constante ( $\beta_0$ )   | 1.093  | —           | Valeur de base de la VD sans VI                     |
| Coefficient ( $\beta_1$ ) | 0.562  | $p < 0.001$ | $\uparrow 1pt\ VI \rightarrow \uparrow 0.562pt\ VD$ |
| $R^2$                     | 0.327  | —           | 32.7% de variance expliquée                         |
| Erreur standard           | 0.261  | —           | Précision de l'estimation                           |

### Source : Etude quantitative SPSS ( cas de la Safex)

L'équation de régression indique que la constante ( $\beta_0 = 1.093$ ) représente le niveau de base estimé des effets de la formation en l'absence de tout système d'évaluation formalisé. Le coefficient de régression ( $\beta_1 = 0.562$ ) signifie que pour chaque point d'amélioration du système d'évaluation (sur l'échelle 1-5), les effets perçus de la formation sur la performance augmentent en moyenne de 0.562 point. Ce coefficient est hautement significatif ( $p < 0.001$ ), ce qui confirme la robustesse de la relation.

Le coefficient de détermination  $R^2 = 0.327$  indique que le système d'évaluation explique à lui seul 32.7% de la variance observée dans les effets de la formation. Cette valeur, bien que partielle — ce qui est attendu dans tout phénomène organisationnel complexe — confirme le rôle déterminant du dispositif d'évaluation comme levier d'amélioration de la performance au sein de la SAFEX.

### **3.3 Commentaire général et critiques :**

L'analyse croisée des données quantitatives et qualitatives recueillies au sein de la SAFEX permet de dresser un tableau nuancé des pratiques d'évaluation de la formation. Les résultats obtenus révèlent une tension structurelle entre, d'un côté, une adhésion affirmée des acteurs au principe de l'évaluation et, de l'autre, une institutionnalisation encore très partielle de cette pratique dans le fonctionnement quotidien de l'organisation.

Sur le plan de la réaction immédiate (premier niveau du modèle de Kirkpatrick) les résultats des tableaux Q1 à Q3 montrent que les formations dispensées à la SAFEX génèrent globalement une satisfaction positive de la part des bénéficiaires. La majorité des répondants déclare que les objectifs de la formation ont été atteints et que leur niveau de compétence perçu a progressé à l'issue de l'action. Ces données témoignent d'une certaine qualité pédagogique des formations organisées, mais ne permettent pas, à elles seules, de conclure à leur efficacité réelle.

La lecture des tableaux Q4 à Q9, relatifs au transfert des acquis, révèle en revanche un décalage significatif. Si 86 % des salariés déclarent appliquer leurs acquis dans leur activité professionnelle (tableau Q5), cette affirmation est fortement nuancée par les données du tableau Q8, qui indiquent que le soutien hiérarchique au transfert est perçu comme insuffisant ou inexistant par une part importante des répondants. Ce résultat confirme les travaux de Thévenet (2003), qui souligne que le transfert des acquis ne dépend pas uniquement de la qualité de la formation, mais des conditions organisationnelles dans lesquelles le salarié est amené à mobiliser ses nouvelles compétences.

Les tableaux Q10 à Q12, relatifs à l'évaluation post-formation, font apparaître le paradoxe central de cette étude : 80 % des salariés reconnaissent l'importance de l'évaluation post-formation (tableau Q10), mais 60 % d'entre eux déclarent ne faire l'objet d'aucun suivi effectif après une action de formation (tableau Q12). Cet écart entre la valeur reconnue à l'évaluation et l'absence de pratiques formalisées traduit un déficit structurel dans le système de gestion de la formation à la SAFEX, davantage qu'une résistance culturelle de la part des acteurs.

Les résultats des entretiens semi-directifs viennent renforcer et approfondir ces constats. Les responsables hiérarchiques interrogés confirment l'absence d'outils standardisés d'évaluation à froid, le faible degré de formalisation des pratiques de suivi, et l'inexistence d'une boucle de rétroaction permettant d'exploiter les résultats de l'évaluation dans

l'élaboration des plans de formation futurs. Ces éléments s'inscrivent directement dans le prolongement des travaux de Dunberry et Péchard (2007), qui ont montré que les entreprises publiques souffrent davantage d'un déficit de pilotage et d'outillage que d'un manque d'intérêt pour l'évaluation.

Au regard de l'ensemble de ces résultats, il apparaît que le système d'évaluation de la formation à la SAFEX se situe principalement au premier niveau du modèle de Kirkpatrick, la réaction immédiate sans parvenir à couvrir de manière systématique les niveaux supérieurs : apprentissage objectivé, transfert des acquis et impact sur la performance organisationnelle. Ce constat confirme la pertinence du choix de ce modèle comme grille d'analyse, et souligne la nécessité de mettre en place un dispositif d'évaluation intégré, progressif et exploitable.

L'analyse des résultats révèle que la SAFEX ne dispose pas, à ce stade, d'un véritable système d'évaluation au sens plein du terme. Les pratiques observées sont fragmentées, non coordonnées et cantonnées au seul niveau de la réaction immédiate. Les acteurs interviennent de manière isolée, sans procédures formalisées, sans indicateurs partagés et sans mécanisme de rétroaction permettant d'alimenter les décisions futures. Ce constat justifie pleinement l'emploi du terme « systèmes » dans le titre : l'objet de cette recherche est précisément de montrer l'absence d'un tel système et de proposer les conditions de sa construction.

### **3.3.1 Critiques identifiées**

- **Formation à la demande sans analyse formalisée des besoins** : les actions sont déclenchées de manière réactive, sans lien explicite avec les objectifs stratégiques.
- **Absence de suivi de carrière structuré** : les effets des formations sur la trajectoire professionnelle ne sont ni mesurés ni intégrés dans les décisions de promotion.
- **Tolérance de l'absentéisme aux séances d'évaluation** : le manque de rigueur reflète une culture d'évaluation insuffisamment ancrée dans les pratiques.
- **Absence d'évaluation formelle des compétences** : les promotions sont parfois accordées sans lien direct avec les performances ou compétences acquises.
- **Outils d'évaluation insuffisamment développés** : les pratiques restent essentiellement informelles et verbales, limitant la traçabilité et l'exploitation des résultats.
- **Recrutement sans entretien structuré** : l'absence d'évaluation formelle à l'embauche fragilise l'adéquation poste-compétences dès le départ.

### **3.3.2 Suggestions d'amélioration**

- **Référentiel de compétences par poste** : orienter les formations vers les profils, performances et savoir-faire réels des agents.
- **Tests formels de compétences avant/après formation** : mesurer objectivement la progression et l'atteinte des objectifs pédagogiques.
- **Système de reconnaissance lié aux évaluations** : promouvoir et motiver les agents performants sur la base de résultats mesurables.
- **Implication renforcée des professionnels RH** : garantir la qualité méthodologique des outils et des pratiques d'évaluation.
- **Modernisation des outils (e-learning, tableaux de bord RH)** : améliorer la traçabilité, la réactivité et l'efficacité du dispositif d'évaluation.
- **Systématisation des entretiens d'embauche et tests d'évaluation** : réduire les besoins en formation corrective par une meilleure adéquation poste-profil.

### **Conclusion générale du chapitre :**

Au terme de ce quatrième chapitre, les résultats de l'enquête empirique menée au sein de la SAFEX ont permis de mettre en évidence les forces et les faiblesses du système d'évaluation de la formation en vigueur dans l'entreprise. L'analyse quantitative des réponses au questionnaire et l'analyse qualitative des entretiens semi-directifs, croisées par triangulation, ont révélé un écart structurel entre la reconnaissance de l'importance de l'évaluation et la faiblesse des pratiques institutionnalisées.

Ces résultats ont permis de confirmer les cinq hypothèses formulées en introduction, de nourrir une discussion générale ancrée dans les apports théoriques mobilisés en amont, et de déboucher sur un ensemble de recommandations opérationnelles destinées à améliorer le dispositif d'évaluation de la formation à la SAFEX. Le chapitre suivant ( la conclusion générale ) viendra synthétiser l'ensemble de la démarche, rappeler les principaux apports de la recherche et identifier les perspectives d'approfondissement que ce travail ouvre pour de futures investigations.

## SYNTHÈSE DU CHAPITRE

Compte tenu de notre problématique, qui porte sur le développement d'une démarche d'évaluation des effets de la formation au sein de la SAFEX, ce chapitre constituait un moyen privilégié pour mettre à l'épreuve empirique les constructions théoriques élaborées dans les chapitres précédents. Ainsi, nous avons retenu la Société Algérienne des Foires et des Exportations comme terrain pour notre investigation empirique, en raison de la diversité de ses structures, de la taille de ses effectifs et des enjeux stratégiques que représente la formation professionnelle dans son secteur d'activité.

En ayant recours à la combinaison de deux outils de collecte de données dans le cadre d'une approche mixte à dominante qualitative, nous sommes parvenus à recueillir une information riche et diversifiée : d'une part, auprès des supérieurs hiérarchiques de la SAFEX grâce à des entretiens semi-directifs conduits avec dix responsables de différents niveaux ; d'autre part, auprès de trente-cinq employés formés grâce à un questionnaire structuré. La complémentarité de ces deux instruments a permis une triangulation des données, renforçant ainsi la validité des résultats obtenus.

Une fois les données collectées, nous avons entamé leur analyse selon quatre axes de réflexion complémentaires : la perception générale de la formation et de son utilité, les pratiques actuelles d'évaluation et leurs insuffisances, les obstacles organisationnels au transfert des acquis, et les solutions envisageables pour améliorer le dispositif existant. L'analyse de ces quatre axes nous a permis de dégager des perceptions convergentes, d'identifier des dysfonctionnements persistants et de formuler des recommandations concrètes, directement issues du terrain.

Les résultats ainsi obtenus confirment l'ensemble des cinq hypothèses formulées en introduction. Le paradoxe central qui se dégage de cette analyse demeure frappant : 80 % des agents valorisent l'évaluation post-formation et la jugent nécessaire (Q10), 55 % l'estiment indispensable pour la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (Q18), et pourtant 60 % déclarent ne faire l'objet d'aucun suivi après une action de formation (Q12). Ce décalage entre l'adhésion de principe et l'absence de pratiques institutionnelles traduit non pas un problème culturel, mais bien un déficit structurel : absence d'outils formalisés, manque d'implication hiérarchique et inexistence d'une boucle de rétroaction entre les résultats d'évaluation et la politique de formation.

En se référant au développement de notre partie théorique, notamment au modèle de Kirkpatrick (1998) et à la conception de Jouvenel et Masingue (1995) selon laquelle

l'évaluation se déroule en continu, avant, pendant et après la formation et en tenant compte des résultats de notre analyse descriptive, nous sommes parvenus à concevoir une démarche d'évaluation des effets de la formation spécifiquement adaptée au contexte de la SAFEX. Cette démarche contient principalement deux outils d'évaluation à adresser aux deux acteurs principaux de l'évaluation à froid : une fiche d'évaluation des effets de formation destinée aux supérieurs hiérarchiques, et un questionnaire post-formation destiné aux formés, tous deux administrés dans un délai de trente à soixante jours après la fin de chaque action de formation.

**Recommandation principale :** Mise en place d'un dispositif d'évaluation intégrant des questionnaires à froid, des grilles d'observation hiérarchique, des indicateurs de performance et des entretiens de suivi à 30/60 jours. Les résultats devront être exploités dans un tableau de bord RH alimentant directement et de manière systématique la politique de formation de la SAFEX.

Vu la contrainte de temps inhérente au cadre de ce mémoire de Master, la validation empirique de cette démarche sera du ressort du service Formation de la SAFEX, qui pourra en assurer le déploiement progressif dans le cadre de son plan d'action. La SAFEX doit impérativement se doter d'un dispositif structuré, articulé autour des quatre niveaux de Kirkpatrick, pour que la formation cesse d'être un investissement à l'aveugle et devienne un véritable levier de développement des compétences et de performance organisationnelle durable.

---

## **CONCLUSION GENERALE**

---

Au long de notre recherche, deux principaux objectifs ont été assignés. Le premier portait sur le cadre théorique de l'évaluation de la formation en milieu organisationnel, en s'appuyant sur les contributions majeures de Kirkpatrick (1998), Jouvenel et Masingue (1995), Le Boterf (1990) et Soyer (2000). Le second résidait dans l'analyse et le développement des pratiques d'évaluation des effets de la formation au sein de la SAFEX (Société Algérienne des Foires et Exportations) qui constitue notre terrain d'étude empirique.

Pour réaliser ces objectifs, plusieurs apports ont été conçus. Ces apports sont essentiellement d'ordre théorique, méthodologique et managérial. Toutefois, divers aspects ont été difficiles à cerner, formant ainsi les lacunes de notre travail de recherche, dont les plus importantes seront exposées en fin de ce chapitre.

Sur le plan théorique, nous avons essayé de clarifier les concepts et de lever les ambiguïtés sur le sujet de l'évaluation de la formation. En outre, nous avons montré l'impact de l'évaluation comme un levier capital dans l'ingénierie de la formation, et la relation étroite qui existe entre la décision de former et l'évaluation de ses effets. Nous avons, également, souligné les fondements théoriques de l'évaluation de la formation, en commençant par le modèle de référence de Kirkpatrick, ses limites, et les remèdes proposés sous forme de modèles alternatifs par d'autres chercheurs dans le domaine de l'évaluation de la formation.

Tous ces développements nous ont permis de comprendre le concept d'évaluation pour pouvoir dégager une démarche d'évaluation de la formation, puisée d'une littérature multi variée, en se basant sur l'idée de Jouvenel et Masingue (1995), selon laquelle « **l'évaluation de la formation ne commence pas après la formation, elle commence avant et elle se déroule en continu tout au long de l'action pour s'achever quelquefois longtemps après la fin d'une action** ».

Sur le plan méthodologique, un effort d'analyse de l'existant a été engagé par le recours à deux instruments de recherche complémentaires : le questionnaire administré auprès de 35 salariés formés, et l'entretien semi-directif conduit auprès de 10 responsables hiérarchiques de différents niveaux. L'utilisation conjuguée de ces deux outils nous a fourni un gisement dense de données et d'informations sur le sujet. Cette masse d'information a été analysée et interprétée selon quatre axes de réflexion : la perception de la formation, les pratiques

d'évaluation existantes, les obstacles au transfert des acquis, et les pistes de solutions envisageables.

Ainsi, en se référant au développement de notre partie théorique, en puisant dans une littérature multi variée souvent de caractère technique, tout en tenant compte des résultats de notre analyse descriptive notamment en matière de handicaps organisationnels et de solutions identifiées, nous avons conçu et proposé une démarche d'évaluation des effets de la formation à la SAFEX. Cette démarche repose sur deux outils complémentaires : une fiche d'évaluation à froid destinée aux supérieurs hiérarchiques, et un questionnaire post-formation destiné aux agents formés, tous deux administrés dans un délai de 30 à 60 jours après la fin de chaque action de formation.

la SAFEX dispose d'éléments épars d'évaluation, mais pas encore d'un système. La contribution principale de ce mémoire est de proposer un dispositif intégré fondé sur les quatre niveaux de Kirkpatrick, articulant deux outils complémentaires et alimentant un tableau de bord RH qui constitue la première brique d'un véritable système d'évaluation de la formation. Ce dispositif n'est pas une fin en soi : il est conçu pour être évolutif, adaptable et progressivement enrichi au fur et à mesure que l'organisation développe sa culture de l'évaluation et renforce l'implication de ses acteurs.

Les résultats ainsi obtenus engendrent des implications managériales qui concourent à l'amélioration des pratiques d'évaluation des effets de la formation au sein de la SAFEX, et par conséquent à l'appréciation des retombées de l'investissement formation et à l'amélioration de l'efficacité des actions de formation. En adoptant ce dispositif, la SAFEX serait en mesure de vérifier objectivement l'atteinte des objectifs pédagogiques, de mesurer le transfert réel des compétences au poste de travail, et d'alimenter sa politique de formation par des données fiables et exploitables.

Plusieurs lacunes peuvent être accordées à notre recherche. Nous nous présenterons les plus importantes d'entre elles. En premier lieu, la taille restreinte de l'échantillon (35 répondants) limite la portée statistique de nos conclusions et ne permet pas une généralisation absolue des résultats à l'ensemble du personnel de la SAFEX. En deuxième lieu, le recours à des données déclaratives introduit une part de subjectivité, voire un biais de désirabilité sociale dans les réponses. En troisième lieu, la contrainte de temps inhérente au cadre du mémoire de master ne nous a pas permis de valider empiriquement le dispositif proposé ni d'en mesurer les effets réels sur le terrain, une validation qui sera du ressort du service Formation de la SAFEX dans le cadre de son plan d'action à venir.

La première limite, attribuée à notre travail de recherche, émerge de la complexité du sujet étudié. L'évaluation de la formation en milieu organisationnel est un domaine multidimensionnel qui mobilise des concepts issus de la gestion des ressources humaines, de la psychologie du travail et des sciences de l'éducation. Cette richesse conceptuelle, si elle constitue un atout théorique, a également engendré une grande difficulté à cerner tous les aspects gravitant autour de notre problématique, notamment la mesure précise du transfert des acquis au poste de travail et l'estimation de l'impact réel des formations sur la performance individuelle et collective au sein de la SAFEX.

La deuxième limite porte sur la contrainte de temps qui nous a limités dans l'analyse de certains aspects souvent importants. Notamment, le cadre d'un mémoire de Master ne nous a pas permis de mener un suivi longitudinal des agents formés sur une période suffisamment longue pour observer les effets durables du transfert des compétences. Par ailleurs, nous n'avons pas eu la possibilité de procéder à l'analyse des résultats d'un pré-test de la démarche d'évaluation à proposer au sein de la SAFEX, ce qui aurait pourtant permis de valider empiriquement les outils proposés et d'en ajuster les paramètres avant tout déploiement officiel.

La troisième limite est liée à la généralisation de notre démarche d'évaluation. Notre étude repose sur un échantillon de trente-cinq salariés et dix responsables hiérarchiques, ce qui, bien que représentatif d'une diversité de profils au sein de la SAFEX, ne permet pas d'extrapoler automatiquement les résultats à l'ensemble des entreprises publiques économiques algériennes. Le facteur humain est, en effet, la clé de succès de toute démarche d'évaluation : son efficacité dépend en grande partie du degré d'acceptabilité de cette démarche par les acteurs concernés : agents formés, managers de proximité et direction des ressources humaines, ainsi que de leur implication volontaire dans le processus. Tout dépend, en dernière analyse, du niveau d'engagement organisationnel et de la culture managériale propre à chaque structure.

---

## **BIBLIOGRAPHIE**

---

## **I. Ouvrages**

- ALLIOUAT, B. & NEKKA, H. (2000).** L'intégration du capital humain dans la stratégie d'entreprise : compétences, apprentissage et style de management. Éditions Management & Société.
- BECKER, G. S. (1964).** Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Columbia University Press.
- DUNBERRY, A. & PÉCHARD, C. (2007).** L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives. UQAM / Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations.
- JOUVENEL, G. & MASINGUE, B. (1995).** Les évaluations d'une action de formation dans les services publics. Éditions Publi-Union.
- KIRKPATRICK, D. L. (1998).** Evaluating Training Programs: The Four Levels (2e éd.). Berrett-Koehler Publishers.
- LE BOTERF, G. (1990).** De la compétence — Essai sur un attracteur étrange. Les Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (2000).** Construire les compétences individuelles et collectives. Les Éditions d'Organisation.
- MEIGNANT, A. (2001).** Manager la formation (6e éd.). Éditions Liaisons.
- MINCER, J. (1974).** Schooling, Experience and Earnings. National Bureau of Economic Research / Columbia University Press.
- PAIN, A. (1992).** Évaluer la formation — Repères pour une démarche d'évaluation. PUF.
- PHILLIPS, J. J. (1997).** Return On Investment in Training and Performance Improvement Programs. Gulf Publishing Company.
- SOYER, J. (2000).** Fonction formation (3e éd.). Les Éditions d'Organisation.
- THÉVENET, M. & VACHETTE, J. L. (2003).** Culture et comportements. Vuibert.
- THÉVENET, M. (1987).** Audit de la culture d'entreprise. Les Éditions d'Organisation.
- WARR, P., BIRD, M. & RACKHAM, N. (1970).** Evaluation of Management Training. Gower Press.

## **II. Articles scientifiques**

- BARTEL, A. P. (1994).** Productivity gains from the implementation of employee training programs. *Industrial Relations*, 33(4), 411-425.
- VINCENS, J. (2002).** L'expérience professionnelle des jeunes. Note de travail, LIRHE, Université Toulouse 1.

## **III. Manuels et documents internes**

- SAFEX (2025). Manuel de gestion de la Société Algérienne des Foires et Exportations. Document interne non publié, SAFEX, Alger.

## **IV. Webographie**

**Bureau International de l'Éducation et de la Formation (BIEF). Outils d'évaluation de la formation** — Ressources pratiques. [En ligne]. Disponible sur : [www.bief.be/entreprise/publication/outil.htm](http://www.bief.be/entreprise/publication/outil.htm) [Consulté le 01 mai 2026 à 10h00].

**Kirkpatrick Partners. The Kirkpatrick Model — Official resources and applications.** [En ligne]. Disponible sur : [www.kirkpatrickpartners.com](http://www.kirkpatrickpartners.com) [Consulté le 15 mars 2026 à 14h30].

**Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Sécurité Sociale (MTESS, Algérie). Cadre légal et réglementaire de la formation professionnelle continue en Algérie.** [En ligne]. Disponible sur : [www.mtss.gov.dz](http://www.mtss.gov.dz) [Consulté le 10 avril 2026 à 09h15].

---

# ANNEXES

---

## ANNEXES

### Annexe1 : Fiche évaluative des effets de la formation

|                                                   |                                                          |
|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| <b>SAFEX</b><br>الشركة الجزائرية للأسواق<br>تصدير | <b>FICHE D'ÉVALUATION DES<br/>EFFETS DE LA FORMATION</b> |
|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|

|                             |                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Mr/Mme</b> .....         | a suivi une formation intitulée :<br>.....                                                                                                                                                                   |
| <b>Du</b> .....             | au ..... qui visait les objectifs<br>suivants : .....                                                                                                                                                        |
| <b>Objectif n°1 :</b> ..... | <b>Objectif n°2 :</b> .....                                                                                                                                                                                  |
| <b>Objectif n°3 :</b> ..... | <b>Formation demandée suite à :</b><br><br><input type="checkbox"/> Initiative individuelle<br><input type="checkbox"/> EIA- Entretien individuel annuel<br><input type="checkbox"/> Orientation stratégique |

**1/ Selon vous, cette formation était-elle pertinente ?**

☐ Oui   ☐ Non

**-Si oui, en quoi ?**.....

.....

**-Si non, pourquoi ?**.....

.....

**2/ Avez-vous eu la possibilité de rencontrer votre collaborateur au retour de sa formation et de débattre avec lui des modalités de sa mise en œuvre ?**

☐ Oui   ☐ Non

**-Si oui, précisez les modalités abordées ?**.....

.....

**-Si non, expliquez les raisons ?**.....

.....

**3/ Quels sont, selon vous, les objectifs de la formation réalisés ?**

**Objectif N° 1 :** .....

**Objectif N° 2 :** .....

**Objectif N° 3 :** .....-

**4/ L'atteinte de ces objectifs a-t-elle entraîné des évolutions dans la tenue du poste ?**

☐ Oui    ☐ Non

**-Si oui, pourriez-vous dire lesquelles ?**.....

.....

.....

**-Si non, pourriez-vous expliquer les raisons ?**.....

.....

.....

**5/ Mr/Mme ..... a-t-il (elle) mis en application les acquis de la formation ?**

☐ Oui    ☐ Non

**-Si oui, pourriez-vous dire comment ?**.....

.....

.....

**-Si non, pourriez-vous expliquer les raisons ?**.....

.....

.....

**6/ Avez-vous pu faciliter cette mise en œuvre ?**

☐ Oui    ☐ Non

**-Si oui, en quoi ?**.....

**-Si non, pourquoi ?**.....

**7/ Quels autres besoins avez-vous repérés pour votre service ou votre collaborateur au cours de cette évaluation ?**

.....  
.....  
.....

## **Annexe2 :Questionnaire**

**Ce questionnaire est administré dans le cadre d'un mémoire de fin d'études. Il est destiné exclusivement aux salariés ayant bénéficié d'au moins une action de formation au sein de la SAFEX. Toutes vos réponses sont strictement anonymes et confidentielles. Votre participation est précieuse et nous vous remercions de bien vouloir y consacrer quelques minutes.**

**Cochez la ou les case(s) correspondant à votre situation ou réponse.**

### **PARTIE 1 : PROFIL DU REPONDANT**

**Q1. Quelle est votre tranche d'âge ?**

☐ 20-30 ans ☐ 31 – 41 ans ☐ 42 ans et plus

**Q2. Quel est votre genre ?**

☐ Masculin ☐ Féminin

**Q3. Quelle est votre catégorie professionnelle ?**

☐ Maîtrise ☐ Cadre moyen ☐ Cadre supérieur

**Q4. Quelle est votre ancienneté dans l'entreprise ?**

☐ Moins de 3 ans ☐ 3 – 10 ans ☐ 11 – 20 ans ☐ Plus de 20 ans

### **PARTIE 2 - PERCEPTION ET TRANSFERT DE LA FORMATION :**

**Questions portant sur votre dernière action de formation suivie à la SAFEX.**

**Q1. Vos attentes par rapport à la formation ont-elles été satisfaites ?**

☐ Oui ☐ Non

**Précisez : \_\_\_\_\_**

**Q2. Au regard des objectifs assignés à la formation, ces derniers ont-ils été atteints ?**

☐ Oui, totalement ☐ Oui, partiellement ☐ Non

*Précisez :* \_\_\_\_\_

**Q3. Comment estimez-vous votre niveau de compétence après la formation ?**

☐ Satisfait ☐ Moyennement satisfait ☐ Pas du tout satisfait

**Q4. La mobilisation des compétences internes pour la formation a-t-elle été prise en charge ?**

☐ Oui ☐ Non

*Précisez :* \_\_\_\_\_

**Q5. Avez-vous eu la possibilité de mettre en œuvre les acquis de la formation sur votre poste de travail ?**

☐ Oui ☐ Non

*Précisez :* \_\_\_\_\_

**Q6. Y a-t-il des éléments qui ont facilité la mise en œuvre des acquis de formation ?**

☐ Oui ☐ Non

*Précisez :* \_\_\_\_\_

**Q7. Y a-t-il des éléments qui ont empêché ou freiné la mise en œuvre des acquis de formation ?**

☐ Oui ☐ Non

*Précisez :* \_\_\_\_\_

**Q8. Selon vous, faut-il faciliter le transfert des acquis de formation au poste de travail ?**

☐ Oui ☐ Non

**Q9. La formation a-t-elle ouvert de nouveaux champs d'intérêt pour vous dans votre activité professionnelle ?**

☐ Oui, largement ☐ Oui, dans une certaine mesure ☐ Non, peu ou pas

Précisez : \_\_\_\_\_

### **PARTIE 3 ÉVALUATION POST-FORMATION ET EXPLOITATION DES RÉSULTATS**

Pour chaque question, indiquez votre degré d'accord ou de fréquence en cochant la case correspondante.

Échelle : 1 = Jamais / Pas du tout    2 = Rarement / Peu    3 = Parfois / Moyennement    4 = Souvent / Assez    5 = Toujours / Tout à fait

**Q10. À quel point trouvez-vous important d'évaluer les effets d'une formation après sa réalisation ?**

| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Jamais                   | Rarement                 | Parfois                  | Souvent                  | Toujours                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

*1=Pas important du tout – 2=Peu important – 3=Moyennement – 4=Important – 5=Très important*

**Q11. Une évaluation de vos acquis a-t-elle été réalisée à la fin de votre dernière formation ?**

| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Jamais                   | Rarement                 | Parfois                  | Souvent                  | Toujours                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

*1=Jamais – 2=Rarement – 3=Parfois – 4=Souvent – 5=Toujours*

**Q12. Plusieurs semaines après la formation, un suivi de l'application de vos acquis sur le poste a-t-il été réalisé ?**

| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Jamais                   | Rarement                 | Parfois                  | Souvent                  | Toujours                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

*1=Jamais – 2=Rarement – 3=Parfois – 4=Souvent – 5=Toujours*

**Q13. Votre supérieur hiérarchique a-t-il observé ou commenté des changements dans vos pratiques professionnelles après la formation ?**

|                           |                             |                            |                            |                             |
|---------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| <b>1</b><br><b>Jamais</b> | <b>2</b><br><b>Rarement</b> | <b>3</b><br><b>Parfois</b> | <b>4</b><br><b>Souvent</b> | <b>5</b><br><b>Toujours</b> |
| <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>    |

*1=Jamais – 2=Rarement – 3=Parfois – 4=Souvent – 5=Toujours*

**Q14. La SAFEX dispose-t-elle d'outils formalisés pour mesurer l'impact réel de la formation sur votre activité ?**

|                           |                             |                            |                            |                             |
|---------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| <b>1</b><br><b>Jamais</b> | <b>2</b><br><b>Rarement</b> | <b>3</b><br><b>Parfois</b> | <b>4</b><br><b>Souvent</b> | <b>5</b><br><b>Toujours</b> |
| <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>    |

*1=Pas du tout – 2=Peu – 3=Partiellement – 4=Assez bien – 5=Tout à fait*

**Q15. Quels outils jugez-vous importants pour améliorer votre rendement professionnel ?**

|                           |                             |                            |                            |                             |
|---------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| <b>1</b><br><b>Jamais</b> | <b>2</b><br><b>Rarement</b> | <b>3</b><br><b>Parfois</b> | <b>4</b><br><b>Souvent</b> | <b>5</b><br><b>Toujours</b> |
| <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>    |

*1=Pas important – 2=Peu important – 3=Neutre – 4=Important – 5=Très important*

**Q16. Les résultats de l'évaluation de la formation sont-ils exploités pour améliorer les futures formations ?**

|                           |                             |                            |                            |                             |
|---------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| <b>1</b><br><b>Jamais</b> | <b>2</b><br><b>Rarement</b> | <b>3</b><br><b>Parfois</b> | <b>4</b><br><b>Souvent</b> | <b>5</b><br><b>Toujours</b> |
| <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>    |

*1=Jamais – 2=Rarement – 3=Parfois – 4=Souvent – 5=Toujours*

**Q17. Les résultats de l'évaluation de la formation influencent-ils la politique de formation de la SAFEX ?**

|                           |                             |                            |                            |                             |
|---------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| <b>1</b><br><b>Jamais</b> | <b>2</b><br><b>Rarement</b> | <b>3</b><br><b>Parfois</b> | <b>4</b><br><b>Souvent</b> | <b>5</b><br><b>Toujours</b> |
| <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>    |

*1=Jamais – 2=Rarement – 3=Parfois – 4=Souvent – 5=Toujours*

**Q18. Les résultats de l'évaluation de la formation sont-ils importants pour la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) ?**

|                           |                             |                            |                            |                             |
|---------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| <b>1</b><br><b>Jamais</b> | <b>2</b><br><b>Rarement</b> | <b>3</b><br><b>Parfois</b> | <b>4</b><br><b>Souvent</b> | <b>5</b><br><b>Toujours</b> |
| <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>    |

*1=Pas du tout – 2=Peu – 3=Moyennement – 4=Assez – 5=Tout à fait*

#### **PARTIE IV — REMARQUES ET SUGGESTIONS**

**Q19. Selon vous, quelles améliorations pourraient être apportées au dispositif d'évaluation de la formation au sein de la SAFEX ?**

---



---



---



---



---



---



---



---



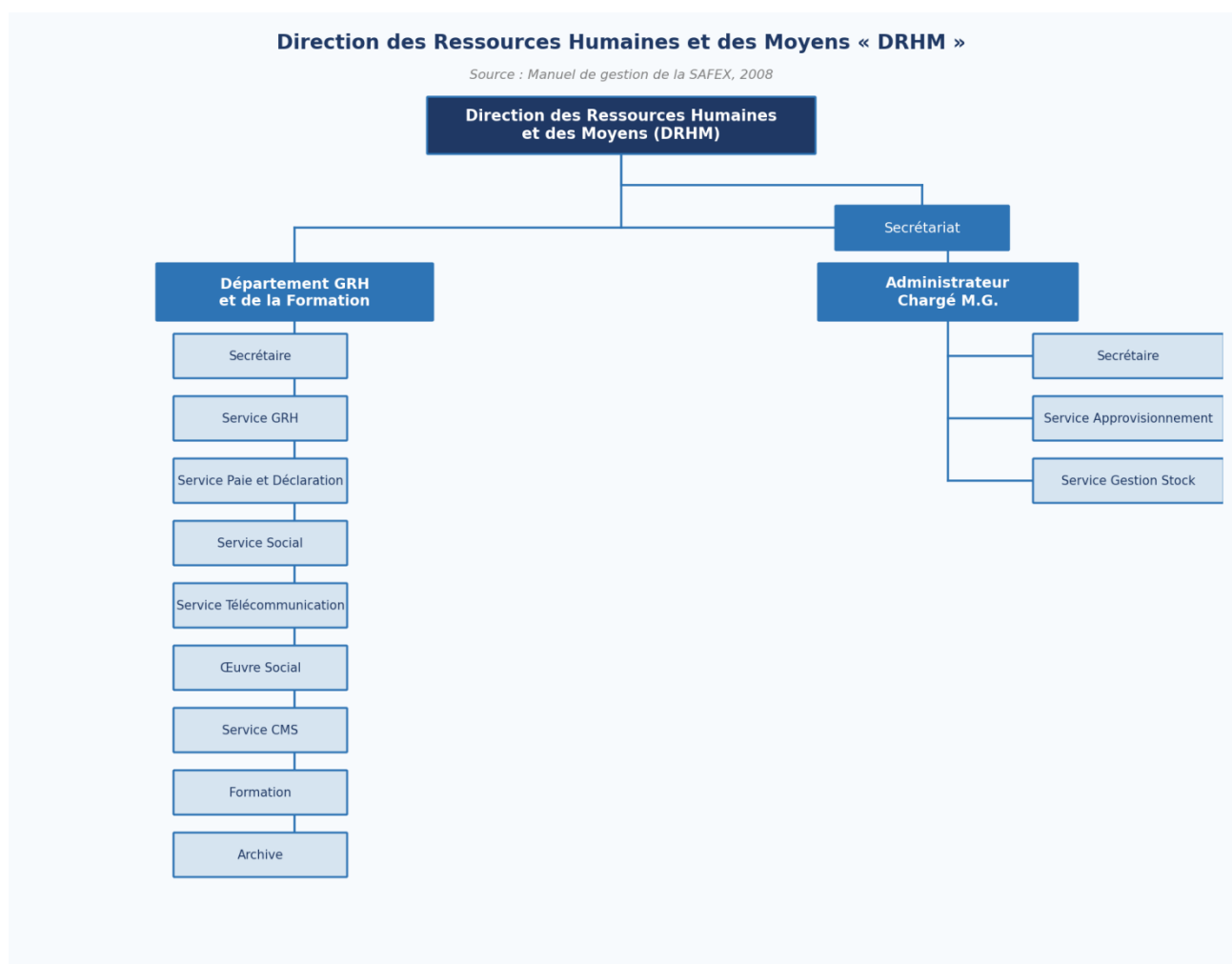
---



---

*Nous vous remercions sincèrement pour le temps consacré à remplir ce questionnaire. Vos réponses contribueront directement à l'amélioration du dispositif de formation de la SAFEX.*

### Annexe3 : Organigramme de la Direction des Ressources Humaines et des Moyens (DRHM)



**Annexe4 : Organigramme de la Direction des Ressources Humaines et des Moyens (DRHM)**

Source : Manuel de gestion de la SAFEX, 2008

