

La formation : une approche par le management des compétences**Training: an approach by skills management**

تاريخ الارسال: 10/07/2017 تاريخ القبول: 03/12/2017

BENDAOUD Yacine**Ecole Nationale Supérieure de Management****yacinebendaouad0@gmail.com**

Résumé : L'objectif du présent travail est d'analyser la relation entre les pratiques de management des compétences et la formation. Ces pratiques dépassent largement le concept classique de GRH puisqu'il s'intéresse aussi aux compétences organisationnelles. A l'issue de notre étude, il ressort que le processus qui garantit la réussite de la formation est articulé en trois (03) temps. Le premier dépend d'une approche de configuration de la GRH et des compétences clés, le deuxième revient à l'ingénierie de la formation (Dans ses trois niveaux) et le troisième interpelle les conditions du transfert des compétences.

Mots clés : Formation, Management des compétences, GRH, Performance, Compétences organisationnelles, Compétences individuelles

Abstract : The aim of this study is to analyze the relationship between competencies management practices and training. These practices go well beyond the traditional concept of HRM as it is also interested in organizational skills. At the end of our study, it appears that the process who guaranteed the success of the training is divided into three (03) times. The first depends on a configuration approach to HRM and key skills to be served, the second depends on any engineering training (in it three levels) and the third depends on the conditions of transfer of skills.

Keywords: Training, Competencies Management, HRM, Performance, organizational competencies, individual skills

Introduction :

Il Le présent travail de recherche se base sur le lien de deux grands concepts managériaux, à savoir, le management des compétences (une notion que nous avons retenue pour définir l'ensemble des actions managériales engagées par une organisation afin de gérer et développer les compétences individuelles et/ou organisationnelles) et les performances d'une entreprise (les résultats individuels et organisationnels).

Eu égard des récentes avancées de la recherche des trente dernières années dans l'étude du lien entre la GRH (pratiques et politiques) et la performance d'une organisation (Arthur, 1994; Guest & Hoque, 1994 ; Huselid, 1995; Kalleberg & Moody, 1994; MacDuffie, 1995; Catherine Struss 2001), cette préoccupation demeure un sujet d'un grand intérêt aussi bien pour le monde académique que pour le monde professionnel (Wright et al., 1999).

Notre contribution dans le cadre de ce présent travail de recherche, est justement, d'essayer de comprendre un peu plus le contenu du lien entre les pratiques RH et la performance. Plus particulièrement, nous allons nous limiter à la notion de performance en matière de formation. En effet, même s'il est prouvé que les pratiques RH affectent la performance de l'entreprise, ce que nous voulons faire apparaître, c'est comment et de quelle manière le management des compétences contribue aux performances d'une l'entreprise et particulièrement en matière d'apprentissage individuel ?

I- Les principaux concepts de l'étude :

Sous ce titre nous proposons une brève analyse théorique sur le management des compétences, d'une part, et sur le concept de la performance, tel que nous le concevons dans le présent article, d'autre part.

1.1- Le management des compétences : le choix d'un modèle : A l'origine, le concept « management des compétences » est issu de l'évolution des pratiques de la gestion des ressources humaines. Pour lui donner un sens plus précis par rapport à la présente étude, nous sommes revenus sur les quatre modèles types de management des compétences proposés par Dietrich & al. (2010). Il s'agit notamment: du modèle normatif, modèle instrumental, modèle analytique et modèle à visée compréhensive. Dans cette classification nous estimons que modèle

analytique convient le mieux à notre étude. Il rend compte de l'ensemble des pratiques et des procédures, ainsi que toute l'ingénierie de GRH qui permet aux managers des ressources humaines de prendre en charge les compétences nécessaires à la bonne marche des processus internes de l'entreprise. Ce modèle définit aussi les paramètres qui permettent la distinction entre les pratiques « RH classiques » par rapport aux autres pratiques (qui nous intéressent dans notre présent travail de recherche) ayant une seule vocation: servir les compétences de l'entreprise. Concrètement, il s'agit des pratiques de gestion de compétences (Dietrich & al., 2010), telles que l'évaluation des compétences, le développement des compétences et la mise en place d'un référentiel de compétences. Aussi, c'est dans ces pratiques que Dietrich & al. (2010) abordent les trois niveaux de la gestion des compétences, à savoir: le niveau individuel, le niveau collectif et le niveau organisationnel. Cette articulation est admise aussi par d'autres auteurs tels que Dejoux (2001).

1.2- Le concept de la performance :

1.2.1- Au sens du tableau de bord prospectif :

Etant donné l'abondance de la littérature en la matière, nous ne prétendons pas apporter une définition exhaustive de ce qu'est la performance. Ce concept de performance est difficile à définir de façon précise (P. Voyer, 2006). En revanche, nous essayons de cerner la définition du concept de la performance de façon à nous faciliter davantage le traitement de notre problématique. Comme le souligne Saucier (2006): « *La notion de performance doit donc, elle aussi, être précisée à chaque fois que l'on veut l'utiliser* ».

Pour notre part, il est nécessaire de préciser à quel niveau d'analyse le concept de performance doit être abordé (Guest, 1997). Nous nous intéressons particulièrement à la performance individuelle qui concerne l'individu dans le cadre de son poste de travail.

Pour ce faire, nous revenons au Bord Prospectif en tant que grille d'analyse (Kaplan et Norton 1992, 1996). Afin d'aider les organisations à la mise en œuvre de leurs stratégies, ces auteurs ont conçu un système qui concilie l'exactitude historique des données financières avec les conducteurs de la performance future, tout en exploitant la valeur des actifs incorporels. Ces auteurs admettent quatre (04) niveaux de

mesures, à savoir : les mesures de la performance financière (elles indiquent le niveau de la réussite de la stratégie en matière d'objectifs financiers) ; les mesures liées aux clients (elles se focalisent, principalement, sur la satisfaction qu'apporte l'entreprise à ses clients) ; les mesures liées aux « processus internes » (elles décrivent les résultats organisationnels générés par les composantes internes de l'entreprise) ; enfin, les mesures ayant trait à «l'apprentissage et développement». Ces derniers décrivent les constantes améliorations en termes de capital humain, capital organisationnel ainsi que le capital informationnel.

Ce quatrième niveau d'analyse donne particulièrement importance à la performance individuelle du point de vue apprentissage et développement des collaborateurs. Pour apporter plus de précisions en la matière, il y a lieu de préciser quelles sont les performances en matière de formation et d'apprentissage.

1.2.2- Au sens du management de la formation :

Pour estimer la performance en matière de formation nous avons mobilisé le modèle de l'évaluation de la formation de l'auteur américain Donald Kirkpatrick (1959). D'après cet auteur, la performance en formation est à quatre niveaux, à savoir :

Le premier concerne le déroulement de la formation (la qualité de son contenu, de son animation, la logistique déployée, etc.) ; Le deuxième concerne le degré de l'atteinte des objectifs pédagogiques en termes de savoir, savoir-faire, savoir-être; le troisième niveau est lié aux comportements professionnels mis en œuvre lors des situations réelles de travail; et enfin le quatrième niveau de performance a trait aux résultats organisationnels provoqués par le même apprenant.

Ce modèle a été partiellement validé par J. Le Louarn et Pottiez (2010) dans leur article « validation partielle du modèle d'évaluation des formations de Kirkpatrick ». Ces auteurs ont étudié, dans un premier temps, les liens causaux entre la première étape de l'évaluation qui est liée à la satisfaction des apprenants avec la deuxième étape qui a trait au degré de leur apprentissage. Ils ont essayé de savoir, dans un deuxième temps, si l'amélioration des comportements en situation de travail est fonction de l'apprentissage issu de la formation. Toutefois, ils ont abandonné la quatrième étape de l'évaluation qui est liée au résultat organisationnel. En conclusion de leur étude, ces derniers sont arrivés à dire, d'une part, que « *La satisfaction à l'égard du contenu de la formation ainsi qu'un état d'esprit positif avant la formation sont des*

conditions nécessaires à l'apprentissage ». D'autre part, l'amélioration du comportement des apprenants en situation de travail (en d'autres termes le transfert de l'apprentissage) dépend des conditions de transfert plus que l'apprentissage lui-même. Les auteurs citent quatre conditions à l'égard de l'apprenant. Il faudrait que ce dernier estime que la formation soit intéressante, détient les moyens nécessaires pour appliquer ce qu'il a appris, qu'on lui donne l'occasion pour appliquer son apprentissage et enfin le milieu dans lequel travail est favorable. Ces précédentes conditions devraient faire partie du processus du management de la formation.

Dans la réalité des entreprises, l'évaluation de la formation n'est pas forcément pratiquée, voire très peu. Ce n'est pas par ce que les managers ne s'intéressent pas aux questions de formations. Au contraire, ils ont la conviction indéfectible de sa valeur ajoutée.

II- Méthodologie de la recherche :

2.1- Les choix méthodologiques : Concernant la démarche méthodologique adoptée, nous n'avons pas voulu opter pour un mode de raisonnement déductif lequel fonde la démarche hypothético-déductive: Cette dernière consiste à élaborer une ou plusieurs hypothèses et à les confronter ensuite à une réalité (A. Thiétart, 2007). En revanche, dans une perspective de proposer de nouvelles conceptualisations théoriques valides et robustes, nous avons opté pour la démarche abductive.

Il nous semble que celle-ci convient le plus à notre recherche. Si la démarche hypothético-déductive est une inférence logique qui confère à la découverte une constance à priori (lois, théorie...etc), la démarche abductive lui confère un statut explicatif ou compréhensif qui pourrait être testé, pour tendre vers une règle ou loi (Thiétart 2007). C'est ce qu'on cherche à travers le comment de notre question de départ. Aussi, nous avons opté pour une démarche qualitative avec une stratégie de cas multiples.

Nous verrons que ce choix a, directement, été motivé par la nature de notre question centrale de recherche qui est de type « comment ? » (Yin, 1994).

2.2- Présentation succincte des cas étudiés :

Il nous semble important de préciser que le recueil de données des activités concernées s'est effectué entre 2015 et 2016. Les cas étudiés relèvent tous de l'Entreprise Nationale de Distribution des Produits Hydrocarbures NAFTAL. C'est une 'Entreprise Publique Economique (EPE) de droit algérien. Le management de performance de la Branche Carburants est organisé sous forme d'un système de management qui répond aux normes de la qualité ISO 9001-2008, ISO 14001 et OHSAS18001. Il s'agit d'un système de management qualité sécurité et environnement SM QSE. Il fonctionne par le biais de processus, procédures, modes opératoires et instructions de gestion. Il détermine même les séquences et interactions de ces processus et précise surtout les critères et méthodes qui assurent leur mise en œuvre et leur maîtrise.

Dans le cadre de ce système, il a été mis en place une gestion des ressources humaines basée sur une logique de management des compétences individuelles. Cette dernière concerne principalement les salariés occupant des postes de travail constituant le cœur de métier de l'entreprise (exploitation carburants, la maintenance préventive et curative et la commercialisation).

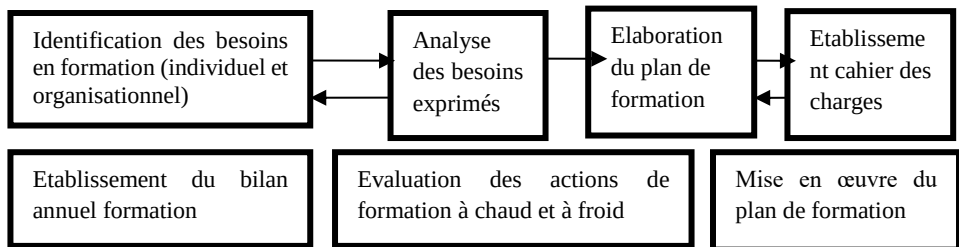
Dans ce contexte, notre étude s'est focalisée particulièrement sur cinq (05) cas. Il s'agit, tout d'abord le cas de la maintenance préventive du matériel roulant, puis le cas de la maintenance curative du matériel roulant, le cas de livraisons des carburants pour les embarcations marines, le cas de l'activité commerciale et enfin le cas des accidents de travail. Plus précisément, pour chacun de ces cas, nous avons développé successivement :

- 1) Le problème ou bien l'objectif stratégique à atteindre (la préoccupation stratégique).
- 2) L'étude des liens de « cause à effet ».
- 3) Les compétences organisationnelles nécessaires pour la prise en charge de la préoccupation stratégique.
- 4) Le management des compétences individuelles comme principal facteur contribuant au développement des compétences organisationnelles.
- 5) Les résultats des actions de management des compétences (sur le plan individuel et organisationnel).

- 6) Quant aux pratiques du management des compétences par rapport à ces cas, elles consistaient principalement à identifier les compétences individuelles nécessaires qui vont contribuer à l'acquisition et au développement des compétences organisationnelles et définir par conséquent les actions en matière de GRH y afférentes.

Pour y arriver la Direction des Ressources Humaines a essayé d'arrêter avec précision les besoins quantitatifs et qualitatifs des ressources humaines en faisant référence, d'une part, à l'évaluation des compétences et à la gestion des effectifs et, d'autre part, aux besoins organisationnels exprimés par les structures concernées. Le schéma ci-dessous définit les étapes du management de la formation.

Schéma 1 : Processus du management de la formation



III- Les résultats de l'étude :

Le premier résultat de notre étude revient à dire que le Management des compétences individuelles favorise l'apprentissage des salariés et améliore leurs comportements professionnels. La formation a permis le développement des compétences individuelles. Cela est mis en évidence par le premier niveau de la grille de BSC de Kaplan et Norton (1992, 1996) (développement et apprentissage). L'amélioration des compétences est considérée comme une performance à part entière.

Aussi par rapport au modèle de Kirkpatrick (1959), nous sommes arrivés à deux conclusions. La première est liée à la satisfaction des apprenants, par le biais de « l'évaluation à chaud ». Tandis que la deuxième conclusion met en évidence le transfert de l'apprentissage en situation de travail. Ce qui représente la troisième étape de l'évaluation du même modèle.

En revanche, l'évaluation de l'apprentissage (sur le plan pédagogique), qui représente la deuxième phase du modèle, ne figure pas dans nos résultats. Cela n'est pas une omission. En essayant d'obtenir les résultats de l'évaluation des formations effectués par les organismes formateurs ou même par les formateurs à l'interne, nous sommes rendus compte que ce n'est pas dans tous les cas qu'on procède aux examens et tests de contrôle. Le chef département formation nous a expliqué : « *Cela dépend de la durée des formations. Pour celles qui durent entre une et deux semaines, par exemple, on ne prévoit pas de contrôle pédagogique* ». Ce type de formations constitue la majorité, dans notre étude. Le peu de données en la matière, nous a obligés de ne pas en prendre compte.

En plus, cela n'est pas la priorité pour l'entreprise. Ce qui est important c'est plutôt la conformité au cahier des charges (évaluation à chaud) et l'amélioration du comportement des apprenants en situation réelle de travail. Le chef de département formation le dit : « *...ce qui nous intéresse le plus ce n'est pas les résultats d'examens. D'ailleurs on ne les demande même pas. Ce qu'on cherche, c'est ce que la formation nous ramène comme valeur ajoutée en réelle situation de travail* ». La valeur ajoutée à laquelle il fait référence, est bien la compétence développée ou acquise par les apprenants et qui est constatée réellement sur terrain et surtout reconnue par les chefs hiérarchiques (évaluateurs).

En ce qui concerne le quatrième niveau de l'évaluation qui a trait à l'impact de la formation sur les résultats organisationnels, ce dernier a été écarté de notre étude. En fait, pour une validité interne de notre recherche, nous nous sommes limités uniquement à la conception théorique qui a été bien validée par J. Le Louarn et Pottiez (2010).

3.1- L'évaluation à chaud : En ce qui concerne l'évaluation de la satisfaction des apprenants, de chaque cas étudié, nous avons évalué le degré de la satisfaction des apprenants à l'égard du contenu de la formation, nous sommes retournés principalement vers la qualité du programme de formation, la durée de la formation, l'animation, la documentation, les moyens pédagogiques et l'accueil (comme paramètres d'appréciation). Il y a lieu de signaler que l'état d'esprit des apprenants n'a pas été vérifié avant la formation comme le préconisent Le Louarn et Pottiez (2010), mais à la fin de la formation. Nous avons supposé que malgré un probable mauvais préjugé des apprenants lors

du début de leur formation, ces derniers peuvent changer d'avis en prenant connaissance du contenu de ladite formation. Autrement dit, ils peuvent avoir un meilleur avis et trouver effectivement que la formation est intéressante. Cette hypothèse a bien été vérifiée à travers nos entretiens. C'est ce qui nous a été révélé, entre autres, par un ouvrier au poste « opérateur mouvements produits » dans le cas de l'exploitation marine : « *On pensait qu'ils vont nous refaire les mêmes choses... des choses qu'on connaît déjà, mais tout est nouveau...c'est intéressant, quand même.* ».

En revenant aux résultats de l'évaluation à chaud, nous avons remarqué que le plus grand nombre d'insatisfaits réside dans le paramètre « *durée de formation* ». En interrogeant les apprenants, ces derniers nous ont expliqué « *... nous avons estimé que notre formation est tellement intéressante que sa durée est insuffisante* ». Effectivement, les résultats attestent que dans la plupart des cas, les durées des formations sont estimées insuffisantes. Le tableau, ci-dessous, synthétise les taux de l'évaluation à chaud de chaque cas étudié. (Voir tableau 1 ci-dessous).

Quant à la mesure de la satisfaction des apprenants à l'égard du contenu de la formation, nous avons mesuré le programme de formation, l'animation, la documentation et les moyens pédagogiques. Nous considérons que ces paramètres d'évaluation sont nécessaires pour mesurer la qualité de la formation. Enfin, nous estimons que le bon accueil par l'organisme formateur contribue à donner une bonne appréciation sur la formation.

3.2- L'évaluation à froid : Elle rend compte du transfert de l'apprentissage en situation réelle de travail. Il s'agit de vérifier si les acquis de la formation sont utilisés dans ce cadre. Cette vérification s'effectue par le biais des chefs hiérarchiques qui sont chargés de constater l'amélioration des comportements de leurs subordonnés après une période donnée de leur formation. Il s'agit de les évaluer sur la base des objectifs opérationnels de la formation que la DRH a fixé préalablement et a mentionné dans les fiches d'évaluation à froid.

En revenant à l'étude de J. Le Louarn et Pottiez (2010), il s'avère que l'amélioration du comportement des apprenants en situation de travail dépend des conditions de transfert plus que l'apprentissage lui-même. Par rapport à ces conclusions, nous trouvons que le management des

compétences tel que nous l'avons trouvé dans l'entreprise prend en considération les conditions requises.

La première condition qui concerne l'utilité et la pertinence que l'apprenant estime à l'égard de la formation est déjà prise en charge par une bonne définition des besoins en formation. Ces derniers sont fixés, en amont, par l'évaluation des compétences. Celle-ci procède par l'identification de l'écart entre les compétences requises et les compétences acquises par les apprenants et aboutit à un consentement entre l'évalué et l'évaluateur sur les besoins en formation, par exemple.

La deuxième condition est liée à la mise à disposition des moyens nécessaires pour l'exécution des tâches et les missions qui sont attribuées à l'apprenant, lui permettant de mettre en œuvre son apprentissage. Notre enquête sur terrain nous a montré que:

Pour le cas de la maintenance préventive, les chauffeurs n'ont pas besoin de moyens particuliers. L'efficacité de la maintenance préventive dépend de leur prise de conscience ainsi que de leur éveil et de leur vigilance. Pour le cas de la maintenance curative, les opérateurs disposent de tous les moyens nécessaires pour agir dans leurs ateliers. Toutefois, ce qui leur manque c'est uniquement les moyens de remorquage, lorsqu'il s'agit de se déplacer pour une panne (loin de l'atelier).

Pour le cas des livraisons des carburants marines, nous avons cité la défaillance des moyens d'exploitation et des moyens de livraison (pannes de transformateur, pannes de moto pompe, etc.). Ces situations ne sont pas généralisées puisque lors de la bonne marche de ces équipements, les apprenants en particuliers et les opérateurs en général, enregistrent des résultats satisfaisants.

Pour le cas de l'activité commercialisation, nous avons accusé une limitation des capacités de stockage, le manque des capacités de livraison et le manque des moyens de livraison. Par contre, lorsque les moyens sont disponibles, les opérateurs bénéficient de grandes possibilités à mettre en œuvre leurs nouvelles compétences. A cet égard, les résultats de l'évaluation à froid l'attestent.

Par contre le manque chronique de moyens, dans le cas des accidents de travail, s'est répercuté sur les résultats. Malgré la prise de conscience véhiculée par les différentes formations, le manque de moyens demeure l'une des causes de la survenance des accidents du travail. Pour leur part

les autres causes d'accidents s'amenuisent avec le temps, tout en maintenant des campagnes de sensibilisation.

En ce qui concerne l'occasion d'appliquer les nouvelles compétences acquises par les apprenants (troisième condition), ceci est prévu dans les fiches de poste. Sur le plan organisationnel cette dernière (la fiche) précise les tâches et les missions de chaque agent. C'est à travers cette fiche de poste que l'apprenant a la possibilité (la prérogative) de mettre en œuvre son apprentissage. Il faut savoir qu'à l'origine, l'apprentissage est déclenché par rapport aux exigences de la fiche de poste en matière de compétences clés.

Enfin, en ce qui concerne le soutien par l'employeur (quatrième condition), l'organisation est conçue de manière à ce qu'il ait une coordination et un soutien entre les différentes composantes de l'organisation (entre les agents). En outre, les instructions de gestion et la réglementation interne de l'entreprise insistent sur la nécessité de soutenir les salariés par tous les moyens. Il s'agit notamment des indemnités, des conditions favorables pour le travail, la garantie de l'emploi et de la sécurité sociale, ainsi que tout ce qui a un lien avec les avantages sociaux-professionnels.

Discussion et conclusion :

Dans un contexte d'une littérature qui a du mal à traiter adéquatement l'association entre les ressources et les capacités (Khan, Eijaz Ahmed; Quaddus, Mohammed, 2017), la confrontation des résultats de nos investigations sur terrain avec une littérature sur les concepts de management des compétences et de performance, nous a permis, néanmoins, de mieux comprendre la réalité du développement des compétences à la situation réelle du travail. Au départ, nous avons pensé que la réussite de la formation et le développement des compétences dépendait seulement de la qualité du management de l'ingénierie de la formation. En réalité, cette idée s'avère très limitée au regard de la réalité socioprofessionnelle.

En effet, la présente étude nous a révélé que le développement des compétences devait dépasser le périmètre de la gestion des ressources humaines, pour s'inscrire dans une vision holistique en contenant compte tous les aspects du management de l'entreprise (notamment ses aspects opérationnel et stratégique). C'est ce qui est proposé par le

management des compétences au sens du modèle analytique proposé par Dietrich & al. (2010).

En résumé, nous pouvons concevoir la prise en charge de la formation par le management des compétences en trois grandes étapes. La première se situe en amont du processus formation. Celle-ci intègre la stratégie globale de l'entreprise, ses processus internes ainsi que les compétences organisationnelles. C'est-à-dire les compétences clés qui constituent le cœur du métier de l'entreprise (core competencies, Prahalad & Hammel (1990)).

La deuxième étape qui réside durant le processus formation intègre la gestion des aspects logiques et pédagogiques à savoir, le programme pédagogique, la durée, la qualité de l'animation, la documentation, les moyens pédagogiques, l'accueil des apprenants, la restauration et l'hébergement. Pour une meilleure efficacité (performance), Donald Kirkpatrick (1959) et J. Le Louarn et Pottiez (2010) proposent l'évaluation à chaud telle que nous l'avons défini ci-dessus.

La troisième étape se situe après le déroulement de la formation. Cette dernière étape intègre les mesures d'accompagnement qui garantissent le transfert des compétences en réelles situations de travail. Il s'agit, tout d'abord, d'avoir une organisation du travail favorisant l'adéquation entre ce qui est appris et les activités devant être assumées par l'apprenant. Autrement dit, il faudrait que l'intéressé ait l'opportunité pour mettre en œuvre son apprentissage. Cette condition est bien illustrée par les résultats des cas étudiés.

Deuxièmement, dans le poste de travail occupé, l'apprenant devrait être doté des moyens de production nécessaires lui permettant d'appliquer convenablement ce qu'il a appris durant sa formation. Le terme moyen révèle un sens élargi. Par rapport à notre étude, nous nous entendons par moyens, l'ensemble des ressources tangibles (matériels, infrastructure, et finances) et intangibles tels que définis par Kaplan et Norton (2004) à savoir, le capital organisationnel (organisation et méthodes), le capital humain (les compétences) et le capital informationnel (système d'information).

Troisièmement, la condition relative à avoir l'occasion de mettre en œuvre l'apprentissage en réelle situation du travail revient, d'une part, à une bonne affectation des formés qui convient à leur formation (soit dans le cadre d'un plan de carrière, soit dans une logique de gestion de carrière). Autrement dit, « mettre l'homme qu'il faut à la place qu'il

faut », et d'autre part, d'avoir une fiche de poste actualisée. En effet, les activités prévues dans ledit document ainsi que les compétences y afférentes devraient susciter la nécessité de mobiliser les savoirs acquis par le biais de la formation. C'est ce qui ressort de la plupart des cas traités précédemment.

Quatrièmement, par rapport à la condition relative à « Travailler dans un milieu favorable » qui apporte à l'apprenant le soutien nécessaire, les cas précédemment cités en rendent compte. D'une manière générale, cela est lié à de bonnes conditions de travail et ce, par l'intervention des services HSE. Ces derniers travaillent sous le certificat de la norme OHSAS 18 001 relative à la sécurité et santé au travail. C'est ce qui rend leur prestation de bonne qualité. Aussi, une rémunération adéquate au niveau de compétences, demeure une condition sine qua none pour garantir une fidélisation des collaborateurs. Ces rémunérations devraient être les mêmes ou parfois même supérieures de celles pratiquées dans le marché du travail.

Le milieu favorable qui apporte le soutien nécessaire pour le travail passe par un bon climat social. Ce dernier revient, d'une part, à une justice voir une équité sociale dans le milieu professionnelle, et d'autre part, à la clarté et à la transparence des informations qui sont communiquées aux collaborateurs.

Enfin, cette même condition pourrait revenir à la garantie de l'emploi. Celle-ci est cautionnée par le fait que l'entreprise ait une bonne santé financière dans un créneau économique très porteur.

Bibliographie :

ARCAND M., ARCAND G., BAYAD M., FABI B. (2004), « *Gestion stratégique des ressources humaines et performance de la firme : une validation de l'approche de la contingence* », Revue internationale des relations de travail, , vol 2, juin 2004, P. 14-25.

ARREGLE J.L. « *Le savoir et l'approche Resource-Based : une ressource et une compétence* », Revue Française de Gestion, n° 105, septembre-octobre 1995, pp. 84-94

BARNEY J.B., « *Firm Resources and Sustained Competitive Advantage* », Journal of Management, vol. 17, n° 1, (1991), pp. 99-120.

BECKER, B et GERHART B. "The impact of Human Resource management on organisational performance: progress and prospects" Academy of Management Journal, Vol. 39, N° 4, (1996), p. 779-801.

- BOSELIE P., *Commonalities and contradictions in HRM and performance research*, Human Resource Management Journal, Vol 15, no 3, 2005, pages 67-94
- DEFELIX C., MARTIN D. & RETOUR D., « *La gestion des compétences entre concepts et applications* », Revue de Gestion des Ressources Humaines, n° 39, janvier - mars 2001, pp. 73-79.
- DEJOUX C. (2000), « *Pour une approche transversale de la gestion des compétences* », Gestion 2000, n° 6, novembre-décembre, pp. 15-31.
- KAPLAN R. and NORTON D., *The Strategy Focused Organisation: How balanced Scorecard Companies*, Harvard Business School Press, 2001.
- KAPLAN R et NORTON D (2004), *How measuring the strategic Readiness of Intangible Assets*, Harvard Business Review, 2004
- KAPLAN R. and NORTON D, *How to Implement a New Strategy Without Disrupting Your Organization*, Harvard Business Review, 2006.
- KHAN EA. (2013b) *Investigating the Dimensions of Financial Capital and Sustainable Performance of Informal Social Microenterprises (ISMs) in a Developing Country*. Curtin Business School Doctoral Colloquium, Curtin University.
- Khan, Eijaz Ahmed; Quaddus, Mohammed (2017) *what factors make micro-firms sustainable? a proposal for a model*, The Journal of Developing Areas; Nashville.
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation Paris, 2000.
- LE LOUARN J.Y. et POTTIEZ J., *Validation partielle du modèle d'évaluation des formations de Kirkpatrick*, XXIème Congrès AGRH-Rennes/Saint- Malo, 2010.
- MARTORY B. et CROZET D. « *Gestion des ressources humaines: Pilotage et Performance* », 6ème édition DUNOD, 2005.
- MEIGNANT A. « *Les Compétences de la fonction ressources humaines* », Editions Liaisons, 1995.
- PAAUWE J., *HRM and Performance: Achievements, Methodological Issues and Prospects*. Journal of Management Studies 46:1 January 2009, 23-80.
- PRAHALAD C.K. & HAMEL G., « *The Core Competence of the Corporation* », Harvard Business Review, vol. 68, n° 3, 1990, pp. 79-91.
- TEECE D.J., PISANO G. & SHUEN A. , « *Dynamic Capabilities and Strategic Management* », Strategic Management Journal, vol. 18, n° 7, 1997, pp. 509-533.
- VOYER P, *Tableau de Bord de gestion et indicateurs de gestion*, Canada, Presse de l'Université de Québec, 2006.
- WRIGHT P. M., GARDNER T. M. and MOYNIHAN, L. M. (2003). 'The impact of HR practices on the performance of business units'. Human Resource Management Journal n°13, 2003, pp 21-36.