
De quelle manière les fonctions critiques au sein d'une entreprise peuvent-elles être influencées par la formation au poste de travail à travers le transfert de compétences ?

Auteur : De Melo Medeiros, Gabriel

Promoteur(s) : Dujardin, Jean-Marie

Faculté : Faculté des Sciences Sociales

Diplôme : Master en gestion des ressources humaines, à finalité spécialisée en "politique et management RH"

Année académique : 2020-2021

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/13111>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

NOM : DE MELO MEDEIROS

Prénom : Gabriel

Matricule : s186479

Filière d'études : Master en gestion des ressources humaines, à finalité spécialisée en "politique et management RH "

Mémoire de fin d'études

De quelle manière les fonctions critiques au sein d'une entreprise peuvent-elles être influencées par la formation au poste de travail à travers le transfert de compétences ?

Etude de cas : Tarkett G.D.L.

Promoteur : DUJARDIN Jean-Marie

Lecteur interne : HAINE Sabine

Lecteur externe : PETERS Jean-François

REMERCIEMENTS

La rédaction de ce mémoire signifie la fin de notre parcours universitaire. Avant toute chose, j'aimerais remercier l'ensemble des personnes qui ont rendu possible la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord mes remerciements à Monsieur **Dujardin Jean-Marie**, mon promoteur académique qui a accepté de me suivre dans la réalisation de ce mémoire. Ses conseils ont été très enrichissants et m'ont beaucoup aidé à définir mon objet de recherche et à rédiger ce mémoire.

J'aimerais ensuite, remercier mon maître de stage **Peters Jean-François**, Directeur des Ressources Humaines chez Tarkett G.D.L. pour m'avoir donné la possibilité d'effectuer un stage très enrichissant qui m'a apporté une grande expérience dans les Ressources Humaines. Mes remerciements s'adressent également à son équipe RH pour tout le soutien reçu.

Je tiens également à remercier tous les collaborateurs avec lesquels j'ai eu l'opportunité de travailler pendant cette période de stage et tout ceux qui m'ont aidé à réaliser ce mémoire en m'accordant un peu de temps pour réaliser des entretiens.

Enfin, je souhaite exprimer ma profonde reconnaissance envers les personnes qui ont toujours été là pour moi : mes proches. Je remercie d'abord ma mère, qui s'est toujours battue pour que je puisse un jour réaliser des études et atteindre mes rêves. Ensuite, mon beau père, qui répond toujours présent lorsqu'il s'agit d'aider quelqu'un. Je remercie également **ma petite sœur et mes frères** pour leur énorme soutien ainsi que leur patience. Et pour finir, je remercie ma copine, **Océane Déome** qui est toujours là lorsque j'en ai besoin.

Table des matières

I.	introduction	6
II.	Revue de la littérature	9
A.	Les fonctions critiques	9
1.	Notions	9
a)	Les fonctions critiques	9
b)	Pénurie de main-d'œuvre	10
c)	Difficultés de recrutement	10
2.	Comment agir face aux difficultés de recrutement	11
3.	La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences	12
4.	Les fonctions critiques en entreprise	13
B.	La formation au poste de travail	13
1.	Notions de formation	13
a)	La formation formelle, informelle et non-formelle	15
2.	Les enjeux de la formation	16
3.	La formation sur le poste de travail (On-the-Job training)	18
4.	Mise en place d'une formation	20
a)	Le diagnostic	21
b)	Le plan de formation	22
c)	Implémentation	22
d)	Evaluation	23
C.	Le transfert de compétences	23
1.	Notions de compétences	23
a)	Les connaissances	25
2.	Généralités sur le transfert de compétences	27
3.	Les enjeux d'un transfert de compétences	28
4.	Trois étapes clés pour favoriser le transfert	28
5.	Les différents modes de transfert de compétences	29
6.	Les freins d'un transfert de compétences	30
D.	Synthèse de la revue de la littérature	31
III.	Contexte et méthodologie	32
A.	Contexte	32
1.	Présentation de l'entreprise	32
2.	L'étude de cas	33
B.	Méthodologie	34
1.	La méthode utilisée	34

2.	Collecte de données	34
3.	Echantillons empiriques	35
4.	Limites de la recherche	37
IV.	Approche pratique	38
A.	Fonctions critiques	38
1.	La perception des fonctions critiques par les travailleurs	38
2.	L'importance des fonctions critiques	40
3.	Les difficultés à mobiliser des ressources humaines pour une fonction critique	40
B.	La formation	41
1.	Formations en doublon	41
2.	L'impact de la formation sur le poste chez Tarkett	42
3.	Les freins de la formation	44
4.	Vers une formalisation de la formation au poste ?	44
C.	Le transfert des compétences	46
1.	Qu'en est-il de la gestion des compétences ?	46
2.	Les formes de transfert de compétences présent dans l'entreprise	47
3.	Les enjeux du transfert des compétences	48
V.	Discussion	49
1.	Hypothèse 1	49
2.	Hypothèse 2	50
3.	Hypothèse 3	51
VI.	Conclusion	53
VII.	bibliographie	56
VIII.	Annexes	62

LEXIQUE DES ABRÉVIATIONS

Abréviations	Significations
G.D.L.	Grand-Duché du Luxembourg
GPEC	Gestion prévisionnelle de l'Emploi et des Compétences
OBE	Observatoire de l'Emploi
OECD	L'organisation de Coopération et de Développement
OJT	On-the-job Training (formation sur le tas)
PME	Petite et Moyenne Entreprise
R&D	Recherche and Development
WCM	World Class Manufacturing

I. INTRODUCTION

Tout le monde le sait maintenant, nous vivons dans un monde où tout évolue en permanence. Nous pouvons donner comme exemple les applications des smartphones, certaines ont une mise à jour tous les mois. Nous pouvons constater que le monde du travail aussi évolue en permanence. Les métiers d'aujourd'hui ne sont plus les mêmes qu'hier, la technologie est venue pour tout innover et changer les façons de faire. Une des conséquences ? La création de nouvelles compétences au sein des entreprises et des difficultés à trouver des candidats qui possèdent les bonnes compétences pour répondre aux besoins des employeurs. Mais les difficultés de recrutement sur le marché ne concernent pas uniquement ces nouvelles compétences. Le Forem (2021) a récemment établi sa liste des fonctions en pénurie pour l'année 2021 et sur cette liste nous pouvons trouver des métiers de divers secteurs comme l'Horeca, la distribution, la santé ou encore tous les métiers de l'informatique. En plus des métiers, le Forem établit également une liste de fonctions critiques pour lesquels les employeurs ont du mal à recruter.

Ce mémoire de fin d'étude universitaire compte analyser ce qu'est une fonction critique afin d'apporter une vue sur cette notion. Tout le monde a déjà entendu parler au moins une fois d'une pénurie mais ce terme de fonction critique est moins connu et possède ses spécificités. De manière générale, une fonction critique est une fonction pour laquelle les employeurs peinent à recruter. Mais que pouvons nous faire lorsque nous possédons des personnes qui occupent une fonction critique au sein de notre entreprise ? Parce que oui, une entreprise peut réussir à recruter une personne pour occuper une fonction critique mais cela ne va pas la rendre moins critique, loin de là. Il nous semble donc important de savoir de quoi il s'agit pour éviter des postes vacants au sein de son entreprise, ce qui pourrait causer des pertes à l'entreprise et impacter le moral des travailleurs (Roberthalf, 2018).

Un transfert de compétences des personnes possédant les compétences recherchées dans le recrutement de ces fonctions vers les autres travailleurs de l'entreprise pourrait-il aider ? Et qu'en est-il de la formation sur le poste de travail où on enseigne toutes nos compétences à ce travailleur qui veut apprendre le métier ? Le transfert de compétences d'un individu vers un autre peut-il avoir lieu lors d'une formation sur notre poste de travail ? Pouvons nous mettre en place un tutorat dans les formations sur le tas ? Nous avons décidé de réaliser ce mémoire pour pouvoir répondre à ces questions et pour avoir un peu plus d'informations sur une autre manière de pourvoir une fonction critique au sein de son entreprise.

Il existe un panel d'études sur la formation (et sur la formation au poste de travail), sur le transfert de compétences / connaissances et sur la pénurie de main-d'œuvre. Cependant, nous trouvons moins d'études concernant les fonctions critiques dans l'entreprise. Ce mémoire va donc essayer de mettre en place une méthodologie qui regroupera ces trois aspects. Pour nous aider dans notre étude,

nous avons établi une question de recherche qui pourrait nous proposer une réponse aux questions précédemment posées. La question de recherche retenue est : **de quelle manière les fonctions critiques au sein d'une entreprise peuvent-elles être influencées par la formation au poste de travail à travers un transfert de compétences ?** La recherche présentée dans ce mémoire va alors examiner trois pistes pour répondre à cette question. Nous avons, en effet, mis en place trois hypothèses qui pourraient apporter les réponses à nos questions. La première piste (Hypothèse 1) affirme que les fonctions critiques au sein d'une entreprise peuvent disparaître si une bonne formation au poste ainsi qu'un processus de transfert de compétence bien défini est mis en place. Notre deuxième piste (Hypothèse 2) suppose que les fonctions critiques sont le fruit d'un manque de polyvalence au sein de l'entreprise causé par une mauvaise gestion des compétences. La troisième piste (Hypothèse 3) consiste à dire que les fonctions critiques seraient des fonctions extrêmement complexes qui ne peuvent être occupées que par des personnes ayant suivi une formation formelle à l'extérieur de l'entreprise et ayant accumulé une certaine quantité d'expérience.

Pour répondre à notre question de recherche et pour tester nos trois hypothèses, nous avons suivi un ensemble de méthodologies. Tout d'abord, suite à la définition de la question de recherche et des hypothèses, nous avons établi une revue de littérature scientifique. Nous avons ensuite réalisé 15 entretiens semi-directifs. Nous avons ensuite analysé ces entretiens et pour finir, nous les avons confrontés avec la théorie.

Dans ce mémoire, vous allez donc retrouver quatre grandes sections bien distinctes. La première section concerne la mise en place de la revue de littérature scientifique. Cette revue de la littérature a comme principal objectif de nous apporter des éléments théoriques concernant nos trois champs de recherche (les fonctions critiques, la formation au poste de travail et le transfert de compétences) et de nous donner un cadre de recherche pour appuyer nos données. La seconde partie concerne la contextualisation de la recherche et explique les détails de la méthodologie utilisée (le type de recherche, la méthode de recueil de données et comment nous allons analyser les résultats). Dans la troisième partie de ce mémoire, nous allons présenter les résultats du recueil des données et les analyser. La dernière grande partie de ce travail consiste à discuter des résultats obtenus et de les confronter avec ce que nous avons relevé dans la revue de littérature. C'est l'occasion de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses. Nous allons ensuite faire une conclusion reprenant les principales idées retenues de notre mémoire, proposer une réponse à notre question et ouvrir des portes à des recherches qui pourraient nous apporter une plus-value.

Ce mémoire est une étude de cas réalisée dans l'entreprise Tarkett G.D.L. Notre approche pratique est basée sur ce que nous avons constaté dans l'entreprise.

II. REVUE DE LA LITTÉRATURE

Ce mémoire s'articule sur la question de recherche suivante : **de quelle manière les fonctions critiques au sein d'une entreprise peuvent-elles être influencées par la formation au poste de travail à travers du transfert de compétences ?**

Nous allons alors aborder trois concepts clés qui sont les fonctions critiques, la formation au poste de travail et le transfert de compétences

Dans cette partie de revue de la littérature, nous allons analyser les apports littéraires que différents auteurs scientifiques ont pu écrire concernant notre problématique. Le but est d'établir un cadre d'analyse scientifique afin de nous permettre d'analyser notre problématique de manière scientifique. Nous allons nous appuyer sur ces écrits pour pouvoir analyser nos résultats.

A. *Les fonctions critiques*

Dans ce premier volet, nous allons aborder les fonctions critiques au sein d'une entreprise. On essaiera de définir ce concept pour mieux le comprendre et voir quels sont les autres aspects qui sont liés aux fonctions critiques.

1. *Notions*

a) Les fonctions critiques

Dans la littérature, il n'existe aucune définition universelle du terme « fonction critique ». Ce qui ouvre la porte à plusieurs interprétations de ce concept. Certains auteurs parlent seulement de pénurie et d'autres de difficultés de recrutement, nous allons voir ici quels sont les différences entre ces aspects. Selon le Forem (2015), nous pouvons parler de fonction critique lorsqu'un employeur rencontre des difficultés à trouver des candidats, sans que cela soit forcément lié à un manque de main-d'œuvre. Il existe différents critères qui peuvent expliquer une difficulté d'embauche pour un poste. Souvent, pour les fonctions critiques, on retrouve deux éléments :

- **les critères qualitatifs** qui apparaissent lorsque les exigences émises par l'employeur ne sont pas atteintes (comme par exemple des connaissances spécifiques, une expérience particulière, un diplôme spécifique ou encore la connaissance de différentes langues).
- **les conditions de travail** qui peuvent être un frein pour les candidats (horaires coupés, salaire pas élevé, travail lourd, ...) (FOREM, 2015)

Selon un rapport d'analyse des fonctions critiques réalisé par l'Observatoire Bruxellois de l'Emploi (OBE) en 2008, les professions répertoriées comme fonctions critiques se caractérisent par une durée

d'ouverture plus longue et un taux de satisfaction inférieur au taux de satisfaction de l'ensemble des offres reçues. Dans ce rapport, ils soulignent le fait que l'existence d'une difficulté de recrutements n'est pas nécessairement liée à des pénuries sur le marché et que les causes de ce phénomène sont complexes et multiples, comme par exemple l'allongement du processus de recrutement et l'absence de compétences dans un domaine bien précis.

b) Pénurie de main-d'œuvre

Il nous semble pertinent de faire la différence entre une fonction critique et une pénurie de main-d'œuvre. Le terme pénurie de main-d'œuvre est très connu et la plupart des personnes savent plus ou moins de quoi il s'agit. Cependant, comme pour les fonctions critiques, il n'existe actuellement pas de définition universelle utilisée par tous pour parler de pénurie de main d'œuvre. Nous pouvons par exemple la définir comme un déséquilibre du marché entre l'offre et la demande dans lequel la quantité de travailleurs demandée dépasse l'offre disponible et disposée à travailler à un salaire et des conditions de travail particuliers à un endroit et à un point particulier du temps (Barnow, Trutko, & Lerman, 1998). De manière plus générale, Arrow et Capron (1959) ont défini ce terme comme « *une situation dans laquelle il y a des postes vacants non pourvus dans des postes où les salaires sont les mêmes que ceux qui sont actuellement payés à d'autres du même type et de la même qualité* ». Il existe différents types de pénurie comme la pénurie de main-d'œuvre pour des métiers (par exemple les conducteurs de bus), pour des secteurs (par exemple le bâtiment) ou pour des qualifications (par exemple les cadres de l'informatique) (Bencherqui, Le Flanchec, & Mullenbach Servayre, 2009).

En Belgique, le Forem (2015) définit une pénurie de métier comme l'ensemble de métiers pour lesquels la réserve de main d'œuvre en demande d'emploi est insuffisante au regard des besoins du marché, donc lorsqu'il y a un manque de candidats dans le marché pour une fonction X. Les métiers en pénurie de main-d'œuvre sont un sous-ensemble des fonctions critiques (FOREM, 2015). Toutes ces définitions mettent l'accent sur l'insuffisance de l'offre par rapport à la demande.

c) Difficultés de recrutement

Suite à ces définitions, nous constatons qu'une fonction critique peut être causée par une pénurie de main-d'œuvre mais aussi par une difficulté de recrutement. La difficulté de recrutement étant considérée comme une « situation rencontrée par une entreprise qui souhaite recruter sur un poste vacant mais qui a des difficultés à pourvoir ce poste » (Bencherqui, Le Flanchec, & Mullenbach Servayre, 2009), n'a pas lieu seulement lorsqu'il y a une pénurie de main-d'œuvre. Un employeur peut rencontrer des difficultés pour recruter pour certaines fonctions mêmes si celles-ci ne sont pas considérées en pénurie.

L'incertitude ressentie par l'employeur et la rareté de certaines compétences sont les deux principales causes des difficultés de recrutement (Paradas, 2007). Les rigidités administratives et

législatives vont être un frein pour l'engagement, les dirigeants sont prudents face à ces éléments extérieurs de leur entreprise, ce qui cause une certaine incertitude de recrutement. Cette incertitude est aussi causée par le sentiment de dépendance vis-à-vis du marché du travail, le dirigeant cherche souvent de la flexibilité, ce que n'offre pas toujours le marché. Il va alors être prudent et éviter les engagements à long terme.

Selon l'enquête Ofer (2007) les Directeurs des Ressources Humaines ont de plus en plus de mal de recruter pour certaines fonctions et ce malgré la non-pénurie de main-d'œuvre. Ils font la distinction entre plusieurs raisons qui engendrent cette difficulté. Parmi ces raisons, nous pouvons retrouver une difficulté de trouver certaines compétences dans les postes plus qualifiés comme les cadres ou encore les ouvriers qualifiés. Nous devons alors faire attention et ne pas mélanger les différents types de pénuries. Nous parlerons de pénurie de main-d'œuvre lorsqu'une entreprise a des difficultés à recruter en grand nombre des profils qui n'ont pas nécessairement un niveau de qualification élevé et de pénurie de compétence lorsqu'une entreprise n'arrive pas à recruter des profils particuliers qui ont les compétences nécessaires pour un poste déterminé (Quintini, 2014). Ces pénuries de compétences peuvent être expliquées grâce aux évolutions démographiques, aux changements technologiques et organisationnels et à l'adaptation du système éducatif aux exigences de la vie professionnelle. En effet, le vieillissement de la population ainsi qu'une entrée plus tardive sur le marché influencent ce « manque » de compétences. À cela, il faut ajouter les changements technologiques constants qui augmentent la demande de travailleurs qualifiés et les failles de l'enseignement qui impactent la qualité du capital humain (Bellmann & Hübler, 2014). Ces raisons de pénurie de compétences sont externes à l'entreprise et sont des problèmes globaux, on parle alors de pénurie de compétence macro-économique. Selon Paradas (2007) les PME sont aussi responsables de la pénurie, l'auteur met en cause le type d'organisation que les entreprises utilisent qui ne favorisent pas une meilleure adaptation des travailleurs dans ce genre de contexte. Toujours selon elle, l'attractivité en termes d'emploi et de conditions de travail est peu favorable pour attirer des individus plus qualifiés.

Les entreprises ne cessent d'évoluer, les apports technologiques imposent un nouveau rythme de travail et les métiers doivent évoluer pour s'adapter à ces apports. Les exigences des entreprises concernant la main d'œuvre évoluent aussi, ce qui peut causer une incompatibilité avec la formation reçue de base par les personnes puisqu'ils n'ont pas su apprendre ces changements pendant leur formation

2. *Comment agir face aux difficultés de recrutement*

Pour recruter une fonction critique ou en pénurie, les employeurs doivent faire face aux différentes difficultés de recrutement. Une des grandes conséquences de ce processus long est que l'employeur ne trouvera peut-être pas le travailleur en externe et devra donc changer ses critères de recherche. Selon une étude réalisée par DARES (2019), les employeurs vont changer leur manière de

chercher un candidat lorsqu'ils rencontrent des difficultés à recruter et que les délais deviennent longs. Ils vont principalement adopter trois types d'action : ils vont intensifier leur effort de recrutement, ils vont assouplir les exigences vis-à-vis du candidat et ils vont modifier le poste. Dans l'intensification de l'effort de recrutement les entreprises vont augmenter leur sollicitation des canaux habituels et se tourner vers d'autres canaux. L'assouplissement des exigences vis-à-vis du candidat consiste à diminuer ses critères pour rencontrer un candidat. Les employeurs vont alors faire des « concessions » sur la caractéristique du candidat comme : le niveau du diplômé, la spécialité de la formation, l'expérience exigée, les compétences techniques, les qualités personnelles et l'éloignement géographique. Les modifications du poste vont changer les caractéristiques du poste, ces modifications peuvent toucher au contenu de la fonction, une hausse de la rémunération, une proposition d'un contrat plus attractif et des meilleures conditions de travail (DARES, 2019).

Ces méthodes sont utilisées lorsque l'entreprise cherche à recruter. En fonction du profil recherché l'entreprise peut prendre encore plus de temps à trouver le candidat même après tous ces efforts. L'entreprise doit alors essayer de trouver d'autres solutions pour combler leurs postes vacants, la meilleure façon de faire cela est d'augmenter les compétences des personnes qui travaillent déjà dans l'entreprise. Il est alors important de préparer en les formant les travailleurs avec peu de compétences pour qu'ils puissent occuper des fonctions qui en demandent plus plus tard (Dychtwald et al., 2006). Venneberg & Eversole (2010) ajoutent qu'il est nécessaire de retenir les personnes les plus âgées qui sont des experts grâce à leurs expériences et les mettre dans des fonctions clés pour combler les fonctions qui sont plus critiques. Ces personnes sont importantes dans l'organisation car elles vont pouvoir transférer leurs savoirs aux autres, l'entreprise doit alors encourager le travail d'équipe entre ses travailleurs intergénérationnels (Vennerberg & Eversole, 2010, p.4)

3. La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences

Comme l'a souligné Dychtwald et al. (2006), il est important de préparer les travailleurs à évoluer dans leurs compétences au sein de l'entreprise. Notre mémoire étant basé sur comment les fonctions critiques peuvent-elles être influencées par la formation au poste de travail et le transfert de compétences, il nous semble important d'étudier d'abord la Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences (GPEC). Dans son ouvrage, Kerlan (2012), sépare la GPEC en 4 notions et propose le modèle de définition suivant :

- la gestion prévisionnelle des effectifs : ce sont toutes les méthodes qui vont s'intéresser aux différents aspects collectifs et quantitatifs de l'évolution d'une population de salariés (les aspects démographiques, les âges, etc.) ;
- la gestion prévisionnelle des compétences : il s'agit de toutes les méthodes s'intéressant à l'évolution et au développement des capacités individuelles réparties dans une population donnée ;

- la gestion prévisionnelle des emplois : elle permet d'identifier l'évolution ainsi que les changements dans le contenu et la structure des métiers, des qualifications et des emplois ;
- la gestion prévisionnelle des carrières : elle permet l'identification des parcours de carrière auquel les individus pourront avoir accès (Kerlan, 2012, p. 17).

Toujours selon Kerlan (2012, p.19), la GPEC a pour but de « dégager des espaces de mobilité et d'évolution possible, c'est-à-dire d'identifier ce que savent faire les individus et jouer sur les dynamiques ». En réalisant une analyse des compétences et des emplois de l'entreprise, nous pouvons identifier quels sont les métiers qui sont plus critiques ainsi que les compétences nécessaires pour occuper ce métier. Identifier ces métiers et ces compétences permettrait alors de mettre en place d'autres plans de développement pour combler les trous occasionnés par les pénuries de main-d'œuvre et de compétences. Ce qui pourrait être une solution aux difficultés de recrutement (Kerlan, 2012). Nous noterons que cette définition est orientée vers le futur, la GPEC cherche à anticiper et planifier le développement des ressources au sein de l'entreprise. La GPEC est alors un outil pour les ressources humaines qui vise à gérer les ressources humaines au sein de l'organisation. La gestion des compétences va venir en aide à la GPEC pour l'aider à mieux anticiper les éventuels problèmes que l'organisation et les travailleurs pourraient rencontrer (Dejoux, 2013).

4. *Les fonctions critiques en entreprise*

Ces notions nous proposent une définition bien claire de ce qu'est une fonction critique, il s'agit donc d'une fonction pour laquelle l'employeur rencontre des difficultés à trouver un candidat sans que cela soit nécessairement lié à une pénurie de main-d'œuvre (Le Forem, 2015). Il s'agit donc d'une fonction qui demande certaines compétences pouvant être considérées comme « rares » ce qui va engendrer un prolongement du temps de recrutement. En entreprise, il existe des fonctions critiques qui ne sont pas vacantes mais qui pourraient poser des problèmes à l'employeur si la personne qui l'occupe part. Ce sont les fonctions pour lesquelles les employeurs rencontrent plus de difficultés à recruter car ces fonctions ont généralement un impact stratégique dans l'entreprise et requièrent un certain degré de compétences. Selon Zune (2014), les fonctions les plus difficiles à pourvoir sont les métiers plus techniques (ingénieurs, techniciens, informaticiens), les fonctions administratives et les travailleurs manuels (opérateurs de production, conducteurs de ligne, etc.)

B. *La formation au poste de travail*

1. *Notions de formation*

Avant de plonger dans la formation au poste de travail, il est important de d'abord définir ce qu'est la formation au travail pour mieux appréhender la thématique et mieux comprendre ses enjeux.

Nous allons alors proposer quelques définitions trouvées dans la littérature qui circulent autour de la formation au milieu de travail. Le Larousse (2021) définit la formation comme une action de former, manière dont quelque chose se forme ; processus entraînant l'apparition de quelque chose qui n'existait pas auparavant. Pour Swanson (1995), la formation au travail est un ensemble d'activités destinées à acquérir et améliorer des connaissances techniques et pratiques dans le but de développer des compétences nécessaires à l'exercice d'un travail. D'autre part, Chiavenato (2002), voit la formation du point de vue de la gestion des ressources humaines et la définit comme un moyen de développer les compétences des individus pour qu'ils soient plus productifs et innovants, dans le but d'influencer la performance de l'individu et avoir des effets positifs sur l'organisation. Vincens (2001) aborde aussi une définition de la formation qui parle de productivité dans l'acte de se former. Selon lui, « 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 ». En plus de ce côté rendement et productivité définis par ces auteurs, Peretti (2007) voit la formation professionnelle « comme les moyens pédagogiques offerts aux salariés pour qu'ils développent leurs comportements au travail. Les actions proposées renforcent leurs connaissances, attitudes et compétences pour leur permettre d'atteindre leurs propres objectifs et ceux de l'organisation, et de s'adapter à leur environnement ».

Selon Raymond (2017, p.9), la formation fait référence à un effort planifié par une entreprise pour faciliter l'apprentissage des compétences, des connaissances, des aptitudes et des comportements liés à l'emploi des employés. L'objectif de la formation est que les employés maîtrisent les connaissances, les compétences et les comportements soulignés dans la formation et les appliquent à leurs activités quotidiennes. Ces définitions viennent nous montrer que la formation n'a pas comme seul objectif de donner plus de compétences aux salariés pour augmenter leurs capacités à titre de satisfaction personnelle. Derrière le concept formation au travail on peut constater une volonté de mettre en évidence les résultats productifs pour l'organisation.

Tous les auteurs mentionnés parlent d'une augmentation des compétences grâce à la formation mais qu'est-ce que c'est concrètement une compétence ? Nous pouvons parler de compétences de différentes façons car il s'agit d'une notion pluridisciplinaire mais elles sont généralement associées à un cadre professionnel. Elles sont développées afin de permettre à un professionnel d'exercer sa propre profession. Elles seraient essentielles pour le développement de bonnes pratiques parce qu'elles fournissent la base d'un processus de reconnaissance, d'accréditation et d'évaluation équitable, et qu'elles s'articulent dans la formation et les structures pour la progression de carrière. (Person et al., 2002 cité par Kendall et al., 2011). Nous allons aborder ce concept de compétence plus en profondeur dans notre troisième chapitre qui est consacré au transfert de compétences.

a) **La formation formelle, informelle et non-formelle**

Il existe principalement trois types de formation dans la littérature, la formation formelle, la formation informelle et la formation non-formelle. Plusieurs auteurs abordent ces trois notions et ne sont pas toujours d'accord sur leur définition. Certains abordent les trois types cités et d'autres préfèrent parler de formation formelle et informelle ou formation formelle et non-formelle. De manière plus générale, Selon l'UNESCO (cité par Rogers 2014) ces trois types de formation peuvent être définies comme il suit :

- *«Formal learning: Formal learning occurs as a result of experiences in an education or training institution, with structured learning objectives, learning time and support which leads to certification. Formal learning is intentional from the learner's perspective.*
- *Non formal learning: non-formal learning is not provided by an education or training institution and typically does not lead to certification. It is, how-ever, structured (in terms of learning objectives, learning time or learning support). Non-formal learning is intentional from the learner's perspective.*
- *Informal learning: Informal learning results from daily life activities related to work, family, or leisure. It is not structured (in terms of learning objectives, learning time or learning support) and typically does not lead to certification. Informal learning may be intentional but, in most cases, it is non-intentional »*
(UNESCO 2009 cité par Rogers 2014).

Eraut (2000) préfère parler de « *formal training* » et « *non-formal training* ». Il définit la formation formelle comme « a learning situation which treats the following characteristics as putting it into the formal domain: a prescribed learning framework, an organised learning event or package, the presence of a designated teacher or trainer, the award of a qualification or credit, the external specification of outcomes ». Selon lui, l'apprentissage informel est souvent traité comme une catégorie d'apprentissage qui n'entre pas dans un cadre ou dans un programme de formation bien défini. Il ajoute que le terme « *informel* » peut être associé à d'autres caractéristiques d'une situation qui peut être considérée comme familière (comme la tenue, la façon de parler, le comportement, ...). C'est pour ça que selon lui, l'application du terme « *informel* » en tant que descripteur de contexte d'apprentissage peut en fait avoir peu de rapport avec l'apprentissage en soi. Il préfère alors utiliser le terme « *non formal learning* » pour faire la distinction avec le formel. Cette dimension d'apprentissage non formel présente pour Eraut les mêmes caractéristiques que le formel. Il distingue ces deux concepts par le manque d'évaluation et/ou de certification et par la présence ou l'absence d'intentionnalité chez l'apprenant dans le processus d'apprentissage (Eraut, 2000).

Contrairement à la définition citée par Rogers (2014) qui met l'accent sur le fait que l'« *informal learning* » peut être intentionnel mais dans la plupart des cas ne l'est pas et que le « *non-formal learning* » est toujours intentionnel, dans sa théorie binaire, Eraut (2000) parle d'intentionnalité pour le « *formal learning* » et de non intentionnalité pour le « *non-formal* ». Par sa définition, Rogers (2014) distingue alors ces trois types de formation grâce à l'intention d'apprentissage et la planification. L'Organisation de Coopération et de Développement (OECD) (s,d) nous permet aussi de réaliser cette distinction des trois types d'apprentissage par l'intentionnalité et par la planification. En effet, grâce aux définitions qu'ils ont mis en place, on peut y retrouver ces éléments. Ils interprètent le « *formal learning* » comme un type d'apprentissage intentionnel, organisé et structuré. Ce type d'apprentissage est souvent réalisé par le biais d'une institution qui met en place des cours et/ou des programmes de formation. Les objectifs sont bien définis ainsi que les « *outcomes* ». En ce qui concerne le « *non-formal learning* », il peut être intentionnel ou non mais il est toujours organisé et structuré d'une certaine forme. Pour l'« *informal learning* », les formations ne sont jamais organisées, elles sont très spontanées et concernent des éléments de la vie de tous les jours des travailleurs.

Dans le domaine de l'entreprise, Raymond (2017), ne parle que de la formation formelle et informelle. Selon lui, la formation formelle est une formation organisée par l'entreprise destinée aux travailleurs. Cette formation formelle peut se faire par le biais d'un cours, d'un programme de formation ou d'un événement. L'auteur met aussi en évidence l'importance de la formation informelle, pour lui, il s'agit d'une formation où l'apprentissage est initié par l'apprenant. Il est motivé par une intention de se développer et la formation ne se produit pas dans un cadre d'apprentissage formel. L'apprentissage informel se produit sans formateur ni instructeur, et son ampleur, sa profondeur et son timing sont contrôlés par l'employé. Il se produit selon les besoins, il peut apprendre seul ou par le biais d'interactions sociales en face à face ou assistées par la technologie. Ce type d'apprentissage est très important car il facilite le développement du capital humain (Raymond, 2017). Vincens (2001) distingue également deux types de formations liées au travail, il parle de formation « explicite dans l'entreprise (*formal off the job, but in the plant training*) et la formation sous la direction d'un supérieur ou d'un travailleur plus ancien (*informal on the job training*) ».

2. Les enjeux de la formation

Maintenant que nous savons un peu plus ce qu'est la formation en entreprise, nous pouvons nous interroger sur son importance et ce qu'elle peut apporter pour l'entreprise et pour le travailleur. Son impact et son importance au sein d'une organisation va dépendre de la politique de formation utilisée par l'employeur.

Pour comprendre l'intérêt de la formation au sein d'une entreprise, nous pouvons commencer par nous demander si les personnes ayant suivi un type formation ont augmenté la productivité de l'entreprise. Il est donc question de savoir si la formation a un lien avec la productivité. D'après l'étude

de Bernier (2014), il y aurait un lien entre la nature de la formation et ses effets sur la productivité. En plus de la formation formelle et informelle dont nous avons déjà parlé, son étude évoque deux autres types de formation : la formation générale et la spécifique. La formation générale est la formation qui peut se transmettre entre employeurs, il s'agit d'une formation où les connaissances et compétences peuvent être utilisées dans différentes entreprises. Tandis que la formation spécifique est quasi exclusive à l'entreprise où le travailleur travaille, les connaissances et compétences peuvent être rarement exploitées dans d'autres entreprises (Lazear, 2009; O'Connell et Byrne, 2009 cité par Bernier, 2014). Dans ses travaux, Almeida et Carneiro (2006), estiment que la formation générale a un effet assez élevé sur la productivité des firmes alors que pour la formation spécifique non. Dans son étude, Bernier (2014) va alors démontrer que lorsqu'une formation est bien planifiée, elle peut avoir un effet positif sur les résultats de l'entreprise. Pour Muhammad & Yazdani (2013) la formation permet aux travailleurs d'améliorer leur façon de travailler et d'être plus compétents, ce qui va augmenter leur productivité personnelle et la productivité de l'entreprise. En plus d'augmenter la productivité, pour Chiavenato (1999) la formation en entreprise apporte d'autres bénéfices comme la réduction des coûts, l'augmentation de la qualité des produits, une augmentation de la flexibilité des travailleurs, une amélioration des rapports entre collègues, découverte de nouvelles aptitudes, une meilleure adaptation aux nouvelles technologies, etc.

Nous vivons dans un monde où tout évolue à une vitesse incroyable, les nouvelles technologies font que nous devons nous maintenir toujours à jour dans leur utilisation si nous voulons être performants. Avec la digitalisation, la numérisation et la robotique, les travailleurs se doivent d'apprendre des nouvelles formes de travail pour pouvoir accompagner ces nouvelles technologies. Il est alors question de former ces travailleurs pour qu'ils puissent être capable de suivre l'allure des machines pour pouvoir réaliser leur travail de la meilleure manière possible. (Degryse, 2016). Pour appuyer l'importance de la formation dans l'adaptation des travailleurs face à ces nouvelles technologies, Boudabbous (2007) pense qu'il n'est pas possible de mettre sur pied une stratégie d'entreprise sans prendre en compte la formation. Il ajoute que la formation constitue un élément du dialogue social important puisqu'elle permet de rendre compatible les projets personnels d'évolution professionnels des travailleurs avec les projets de l'entreprise.

La formation n'est pas seulement très importante pour l'organisation et ses stratégies mais elle l'est également pour les travailleurs. En effet, la formation peut permettre d'augmenter la satisfaction au travail des travailleurs, de mieux les intégrer et les motiver davantage dans leur travail. Elle va aussi contribuer à la réalisation des projets personnels d'évolution de carrière, ce qui peut être un moyen d'accès à un emploi plus qualifié et donc donner une possibilité de promotion sociale (Boudabbous, 2007). Les entreprises donnent aussi de plus en plus d'importance au bien-être de leurs travailleurs, c'est pourquoi elles proposent non seulement des formations plus techniques mais aussi d'autres formations qui agissent sur l'aspect personnel de la personne dans le but de mettre l'homme au centre

de l'organisation (Moraes, 2014). Selon Moraes (2014), la formation est importante car « elle permet le développement de la connaissance de soi et la créativité personnelle au travail, en cherchant à maximiser le potentiel du travailleur. Il traite des aspects personnels visant à valoriser le « soi intérieur » dans l'environnement professionnel, social et familial. Il donne la perception du « je » en action, la vision de soi et la posture personnelle. Elle facilite l'intercommunication et travaille sur les situations de négociation dans les contacts personnels, offrant une augmentation de la productivité et une meilleure qualité de service aux clients internes et externes, encourageant le travail d'équipe.

Les enjeux de la formation au sein d'une organisation sont donc nombreux et divers. On peut remarquer l'importance d'intégrer la formation dans une entreprise pour répondre aux différents objectifs de celle-ci mais aussi son importance pour ses travailleurs.

3. *La formation sur le poste de travail (On-the-Job training)*

Dans les points abordés au-dessus nous avons cités 5 différentes natures/types de formation qui sont : la formation formelle, l'informelle, la non-formelle, la générale et la spécifique. Dans ce point, nous allons maintenant parler de la formation au poste de travail « *On-the-Job Training* ». C'est un type de formation en entreprise pour apprendre « *sur le tas* ». Comme notre recherche aborde la question des fonctions critiques au sein d'une entreprise, il nous semble important de développer un peu plus en profondeur ce type de formation qui touche directement les différentes fonctions de l'entreprise.

Plusieurs termes peuvent être utilisés pour parler de la formation au poste de travail. En français, on entend souvent parler de formation sur le tas ou formation au poste de travail. En entreprise, on entend aussi beaucoup parler de « *On-the-job Training (OJT)* ». La formation sur le tas est probablement la formation la plus utilisée en entreprise. Elle a lieu lorsqu'une personne plus expérimentée montre à une personne moins expérimentée comment faire le travail demandé (Sisson, 2001). Levine (1997) la définit comme « *two people working closely together so one person can learn from the other* ». Pour Rothwell and Kazanas (1994), l'OJT est un système de formation structuré ou non structuré qui a lieu sur le lieu de travail. La formation sur le tas structurée est plus formelle alors que la formation sur le tas non structuré est informelle. Pour la non structurée, il s'agit de mettre en place deux travailleurs ensemble pour que le moins expérimenté suive le « formateur » pour observer et/ou effectuer son travail (Rothwell & Kazanas, 1994).

Sisson (2001) identifie 4 caractéristiques principales de la formation au poste de travail traditionnelle et non structurée :

- Elle se focalise sur le travail : la mission principale de l'instructeur est de réaliser le travail, la formation vient en second plan. La productivité va toujours primer. S'il se passe quelque chose pendant le travail, la formation peut être interrompue et

l'apprenant mis de côté. Tant que le travail est fait, l'instructeur peut former autant qu'il veut.

- Le travail fournit la structure de la formation : la formation n'est pas structurée et dépend du flux du travail pour montrer les différentes étapes. C'est en fonction de ce qu'il se passe sur le moment de la production de son travail que l'instructeur va pouvoir apprendre à son élève. Il n'est pas maître de ce qu'il va enseigner, cela va dépendre de la situation et de ce qu'il doit faire. Il se peut par exemple qu'il arrête tout ce qu'il fait pour traiter une autre urgence. Le « stagiaire » peut alors apprendre des choses très inhabituelles et passer à côté des choses plus habituelles. Il n'a donc qu'un contrôle limité de la formation puisque c'est le flux du travail qui dicte le rythme.
- L'instructeur se base sur son expérience pour former : généralement dans les formations sur le tas, les formateurs sont les travailleurs très expérimentés qui ont acquis diverses compétences au fil des ans. Même s'ils sont des experts dans leur travail, ils ne sont pas forcément des formateurs innés. Comme ils n'ont pas appris à former, cela peut avoir une conséquence dans la qualité de la formation.
- La méthodologie de formation est déterminée par l'instructeur : dans les formes les plus traditionnelles de formation sur le tas, l'instructeur choisit la méthodologie qu'il souhaite pour enseigner. Il n'y a pas une meilleure façon de faire qui est prescrite, ils vont donc utiliser le plus souvent deux approches : montrer et expliquer comment faire. Normalement, il n'y a pas non plus d'évaluation formelle, c'est à l'instructeur de décider si son élève est apte ou pas. (Sisson, 2001)

Contrairement à la formation au poste de travail non structurée, la formation sur le poste de travail structurée est le processus planifié qui consiste à demander à un employé plus expérimenté de former un autre employé novice sur un poste de travail sur son lieu de travail ou dans un endroit semblable (Jacobs, 2003). Cette planification fait toute la différence avec la formation au poste de travail non structurée car elle comporte des supports de formation standardisés, des processus bien définis, des formateurs sélectionnés et entraînés (train the trainer) et des listes de contrôle de performance (Levine, 1997). Plus simplement, un *structured OJT* implique qu'une approche ou un processus systématique a été utilisé pour planifier, concevoir, mettre en œuvre et évaluer l'expérience d'apprentissage (Phillips & Jacobs, 2002).

Il existe différents types d'éléments d'une formation structurée. Ces éléments vont dépendre de chaque entreprise. Cependant, Levine (1997) a distingué 6 éléments qu'un *structured OJT* devrait contenir :

1. Management support : il est extrêmement important d'avoir le soutien de sa direction pour mettre en place ce genre de formation. Elle aura un grand impact sur le projet, que ça soit en termes de budget ou de priorité. Si son soutien n'est pas présent, il y a des fortes chances que

les formations ne soient pas de qualité car d'autres priorités peuvent intervenir et interrompre les formations.

2. Formal trainer support process : une des clés pour la réussite de la formation au poste est l'accompagnement du formateur. L'idéal est de choisir un coordinateur de formation pour suivre la formation car il se peut que le superviseur ou le supérieur hiérarchique du formateur ne soit pas concerné par la formation puisqu'il a d'autres objectifs.
3. Checklists : les checklists sont nécessaires pour donner une cohérence dans les formations. Ces checklists sont considérées comme la base des *OJT* car elles énumèrent les tâches qui doivent être formées et toutes les informations importantes de la formation (les dates, les formateurs, les participants, etc.)
4. OJT Training materials : avec les checklists les matériaux de formation sont les éléments les plus importants de la formation car ils vont augmenter la cohérence des formations données. Si tous les formateurs utilisent les mêmes cours et outils pour former, il y aura un plus petit écart entre les « élèves », ce qui augmente la cohérence au sein de l'entreprise.
5. Train the trainer program : pour être sûr que les formations seront de qualité, il est recommandé de préparer les formateurs à transmettre les savoirs. Être un expert dans son métier ne veut pas forcément dire qu'on est le meilleur professeur et l'idéal est alors de mettre en place une formation pour apprendre à former. Pour augmenter les chances de réussite, il est aussi important que les formateurs soient sélectionnés et qu'ils aient envie de devenir des formateurs.
6. Tracking and report generation : pour des raisons commerciales et pour mieux gérer la formation, il est essentiel de faire un suivi et réaliser des rapports de l'état des formations.
7. (Levine, 1997)

La mise en place d'une formation au poste de travail structurée ou non va dépendre de l'importance que l'entreprise veut donner à la formation. Il y a des entreprises qui vont investir dans un structured *OJT* pour bien planifier la formation de ses travailleurs et d'autres vont opter pour l'utilisation *non* structurée afin de répondre aux besoins primaires de l'entreprise, c'est-à-dire enseigner la base du travail.

4. *Mise en place d'une formation*

Maintenant que nous avons abordé les aspects plus théoriques de la formation pour comprendre ses aspects et ses enjeux, nous allons aborder un côté plus pratique, sa mise en place. Au vu de son importance et son impact au sein d'une entreprise, il nous semble pertinent de parler un peu de comment une entreprise peut mettre en place une formation de qualité au sein de son organisation.

Selon Ribeiro (2006, p. 36), la formation du personnel est un processus d'amélioration irréversible. Ainsi, l'employé doit continuellement assimiler de nouvelles connaissances, compétences et attitudes. Pour cette raison, la formation est un système dynamique de recyclage des ressources

humaines. C'est pourquoi il est important de suivre un processus bien défini pour que la formation soit bénéfique pour l'entreprise.

Dans la littérature, plusieurs auteurs ont abordé les différentes phases nécessaires pour implémenter une formation au sein d'une entreprise. Par exemple, Dolan et al. (2002) identifient 3 phases : la première est la phase d'analyse où l'entreprise va définir les besoins en formation et va établir les objectifs ; la deuxième phase est la mise en application où les travailleurs vont assimiler les nouvelles connaissances et/ou aptitudes grâce aux méthodes définies auparavant ; la dernière phase, c'est l'évaluation où l'entreprise va évaluer la qualité de la formation ainsi que la qualité du transfert des connaissances (Dolan et al., 2002). Chiavenato (2004) rejoint l'idée de ces auteurs pour les trois phases mais les nomment différemment et en ajoute une quatrième étape. Selon lui, les étapes fondamentales pour réussir son programme de formation sont ; a) le diagnostic pour recueillir les besoins en formations, ces besoins peuvent être des besoins futurs, présents ou un besoin passé ; b) le plan de formation, il s'agit d'élaborer le plan de formation pour répondre aux besoins diagnostiqués ; c) l'implémentation pour appliquer et diriger le plan de formation ; d) l'évaluation, c'est la vérification des résultats.

a) Le diagnostic

Le diagnostic est la première étape pour mettre en place une formation en entreprise. Il s'agit de déterminer les besoins en formation. Ces besoins ne sont pas toujours clairs, c'est pourquoi il faut parfois effectuer des recherches plus approfondies pour les trouver. Les besoins en formation peuvent être expliqués par la différence entre ce que le travailleur fait et ce qu'il est censé faire, s'il n'arrive pas à réaliser ce qui lui est demandé, on remarquera un besoin de formation pour augmenter ses compétences (Chiavenato, 2004). Selon Marras (2000, p.153), le diagnostic doit être réalisé de façon continue pour permettre à l'entreprise de toujours savoir se situer par rapport à ces besoins de formation. Chiavenato (2004, p. 345) a alors identifié 4 types de niveaux d'analyse de besoins :

- L'analyse organisationnelle : faire un diagnostic de l'ensemble de l'organisation pour vérifier les aspects de la mission, sa vision et les objectifs stratégiques auxquels la formation doit répondre.
- Analyse des ressources humaines : faire un diagnostic de son personnel pour pouvoir déterminer quelles sont les compétences, quels les comportements, quelles les attitudes et connaissances nécessaires afin de contribuer à la réalisation des objectifs stratégiques de l'entreprise.
- Analyse des fonctions : faire un diagnostic des différentes fonctions de l'entreprise pour pouvoir identifier quels sont les compétences, les connaissances et les savoirs afin de permettre aux personnes de se développer en fonction de leur poste de travail.

- Analyse de la formation : analyser les objectifs et les buts qui vont être utilisés comme critères d'évaluation de l'efficacité du plan de formation (Chiavenato, 2004).

b) Le plan de formation

Selon Knapik (2006, p. 216) un plan de formation doit être établi en fonction des stratégies établies par l'entreprise. Il doit préparer les personnes à occuper des postes stratégiques pour garantir la compétitivité de l'entreprise. Elle ajoute aussi que les plans de formation doivent être établis pour un an et ainsi permettre d'analyser quels sont les périodes les plus critiques de travail afin de ne pas organiser des formations pendant ces périodes et prioriser les mois plus calmes (Knapik, 2006). Dans son ouvrage Marras (2006, p.156) explique que le plan de formation consiste à analyser et à coordonner les actions prioritaires et nécessaires pour les implémenter dans des modules d'apprentissages. Le Boterf (2011) relève 5 conditions pour qu'un plan de formation soit bien élaboré, selon lui il faut :

- établir un référentiel des compétences requises dans l'organisme,
- récolter les besoins en tenant compte de ce référentiel,
- réaliser des cahiers de charges et formuler des besoins individualisés communs,
- relever les dépenses en formation,
- appliquer une démarche qualité,

c) Implémentation

Après avoir fait le diagnostic et réalisé le plan de formation, il faut mettre la formation en pratique. L'implémentation est l'étape où la formation va effectivement avoir lieu. Il s'agit de mettre en œuvre ce qui a été planifié et prévu pour répondre aux besoins de formation détectés dans l'organisation (Marras, 2000). Pour Gil (2006), l'implémentation de la formation est le moment clé. Cette étape est guidée par le plan de formation et selon lui, il faut que :

- les formateurs soient qualifiés, que ça soit au niveau technique ou au niveau interpersonnel pour donner des bonnes formations,
- que les formateurs soient bien sélectionnés afin d'augmenter la qualité de la formation car lorsque les formateurs sont motivés les résultats sont meilleurs,
- la qualité du matériel et des outils soient optimales,
- la communication soit optimale pour soutenir les différents acteurs et aider dans la distribution des matériaux,
- la hiérarchie coopère.

d) **Evaluation**

L'évaluation est la dernière étape du processus de formation. Un des modèles d'évaluation le plus connu dans la gestion des ressources humaines est celui de Kirkpatrick. Ce modèle nous permet d'évaluer la formation en 4 niveaux :

- 1) les réactions : ce premier niveau évalue le degré de satisfaction des participants de la formation afin de savoir à quel point ils ont apprécié celle-ci. C'est le type d'évaluation le plus récurrent dans les entreprises pour connaître la satisfaction des travailleurs par rapport à la formation qu'ils ont suivie (Kirkpatrick D.L. et Kirkpatrick J.D., 1994). C'est souvent une évaluation à « chaud » après la formation pour savoir ce que les participants ont pensé de la formation. Elle va servir pour connaître l'attitude générale des travailleurs, les attentes et les motivations (Al Yahya, Saad & Norsiah, 2013) ;
- 2) les apprentissages : ce deuxième niveau consiste à mesurer ce que les participants ont pu apprendre en termes de connaissances et de compétences. Cette évaluation peut se faire par des examens écrits, des jeux de rôles, des questionnaires, une auto-évaluation, etc. Le but est de savoir si le participant a acquis les connaissances et les compétences enseignées ou non (Smidt et al., 2009) ;
- 3) les comportements : le troisième niveau concerne l'évaluation des changements comportementaux du participant de la formation. Après avoir évalué les réactions et avoir mesuré les compétences acquises, il est question de savoir si les participants vont changer leur comportement et intégrer ce qu'ils ont appris dans leur travail. Il faut alors évaluer le travailleur dans son lieu de travail pour voir s'il applique toutes ces nouvelles connaissances (Kirkpatrick D.L. et Kirkpatrick J.D., 1994) ;
- 4) Les résultats : le dernier niveau du modèle de Kirkpatrick porte sur les résultats que la formation va apporter à l'organisation. Les résultats dépendent des objectifs fixés par l'entreprise mais ils peuvent s'exprimer sous différentes formes comme par exemple un impact financier (augmentation des bénéfices, diminutions des coûts, ...), une augmentation de la motivation et du moral des travailleurs, une meilleure relation entre les équipes, une diminution des accidents et une diminution du turnover (Smidt et al., 2009).

C. Le transfert de compétences

1. Notions de compétences

Nous avons déjà beaucoup utilisé le mot « compétence » depuis le début de ce mémoire et dans le deuxième chapitre qui concernait la formation, nous avons déjà proposé une définition de Raymond (2017). Nous allons maintenant aborder ce concept plus en profondeur et mieux le définir. Dans la littérature nous pouvons retrouver autant de définitions sur la compétence que l'on veut. Il n'existe pas

une définition type car il s'agit d'un terme qui est pluridisciplinaire, ce qui ouvre la porte à autant de définitions. Nous essaierons ici de citer quelques définitions pour nous permettre de mieux comprendre à quoi pourrait correspondre la notion de compétence dans le monde professionnel.

Gilbert & Parlier (1992) voient la compétence comme « un ensemble de connaissances, de capacités d'action et comportements structurés en fonction d'un but et dans un type de situation donnée ». Meschi (1996) parle d'un ensemble de connaissances, capacités et volonté professionnelle. Pour Zarifian (1999), elle est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté. Lecoœur (2015, p.37) souligne que la compétence est « une pratique (comportement ou action) observable et mesurable, reproductible au fil du temps, issue de la mise en œuvre pertinente et volontaire d'un ensemble de savoirs et d'aptitudes professionnelles et personnelles permettant d'atteindre un résultat défini dans un contexte donné ». Ces définitions nous montrent que la compétence est active, elle se mobilise dans l'action et dans ce cas-ci dans une situation professionnelle (Bourdon & Tessier, 2006). Prax (2012) affirme que la compétence est « l'application effective des connaissances à une situation donnée ». Pour Peretti (2001, cité par Sidhoum & Acila, 2017) « la compétence rassemble trois types de savoirs : un savoir théorique (connaissances), un savoir-faire (expériences) et un savoir-être (une dimension comportementale) mobilisés ou mobilisables qu'un salarié met en œuvre pour mener à bien la mission qui lui est confiée »

Boumane et al. (2006) nous proposent une définition un peu plus détaillée concernant la compétence « au travail ». Ils la définissent comme « la capacité d'une personne (acteur) à agir et réagir avec la pertinence requise pour réaliser une activité dans une situation de travail. L'acteur est au cœur d'un processus qui consiste à sélectionner, combiner et mobiliser ses connaissances, son savoir-faire, ses aptitudes et comportements d'une part, et des ressources de l'environnement d'autre part, en vue d'accomplir une mission définie par l'entreprise ». Cette définition est basée sur cinq caractéristiques trouvées grâce à leurs recherches. Tout d'abord premièrement, « la compétence est une construction » (Le Boterf, 1995 ; Levy-Leboyer, 1997 ; Lasnier, 2000, cités par Boumane et al., 2006). Cette construction permet au travailleur de pouvoir sélectionner, combiner et mobiliser l'ensemble des ressources (soit des ressources personnelles comme les connaissances, savoir-faire, aptitudes, capacités, soit des ressources de l'environnement comme les machines, les outils, les documents, les banque de données,) en fonction de la situation qui se présente. Puis deuxièmement, la compétence est de « nature contingente » (Le Boterf, 1995 ; Medef, 2002 ; Reinold e Breillot, 1993, cités par Boumane et al., 2006), en fonction du contexte elle peut être restreinte. Ensuite troisièmement, la compétence peut être considérée comme un processus mais aussi comme une disposition d'agir (Le Boterf, 2004 cité par Boumane et al., 2006). C'est un processus où le travailleur construit et adapte ses stratégies d'action en mobilisant les ressources nécessaires afin d'apprendre et développer des pratiques professionnelles. Puis quatrièmement, la compétence est finalisée. Il est alors demandé au travailleur qu'il mette en pratique ses acquis et qu'il performe. Pour ce faire, il va devoir prendre des initiatives et des décisions,

la compétence doit alors être clairement écrite et formalisée par rapport à la mission qu'il doit réaliser. Enfin cinquièmement, la compétence suppose une reconnaissance sociale (Le Boterf, 1995 ; Reinold et Breillot, 1993 ; Dejoux, 2001, cités par Boumane et al., 2006). Pour être reconnue, la compétence a besoin d'un jugement d'autrui (Boumane et al., 2006).

Grâce à la définition de compétence de Boumane et al. (2006) que nous avons abordé dans le chapitre concernant le transfert de compétences, nous pouvons déduire que la compétence est un des résultats d'une formation où l'objectif est d'augmenter les connaissances mais aussi d'apprendre de nouvelles choses. La formation est alors le moment de construire et développer les compétences.

a) Les connaissances

Le mot « connaissance » est ressorti à plusieurs reprises dans les différentes définitions de compétence. Les connaissances feraient-elles donc partie d'une compétence ? Afin d'en savoir plus sur cela, nous allons aborder quelques notions à propos des connaissances.

Cette notion de connaissance est souvent confondue avec les notions de donnée et d'information (Davenport & Prusak, 1998). Nous allons alors essayer de faire une distinction entre ces concepts. Tout d'abord, une donnée est un fait discret qui résulte d'une observation (Prax, 2012). Avant cette observation, elle n'est pas très pertinente car elle n'a aucune signification particulière, il s'agit alors d'une image sans aucune interprétation (Davenport & Prusak, 1998). Lorsqu'on donne une interprétation de cette image, on obtient alors une information. Les données peuvent être considérées comme les matières premières de la création de l'information (Davenport, De Long, & Beers, 1998). Selon Prax (2012), une information est « une collection de données organisées dans le but de transmettre un message ». Une connaissance peut alors être créée. Elle est le résultat de la transformation de données en information et d'information en connaissance. Davenport & Prusak (1998) vont alors définir une connaissance comme un ensemble d'informations qui prennent une certaine signification grâce à l'interprétation que ses détenteurs lui donnent. Elles dépendent donc des croyances, valeurs, des perceptions et de l'expertise de ses détenteurs (Davenport & Prusak, 1998). Pour Nonaka & Von Krogh, (2009), les connaissances viennent bien de l'information mais l'information ne se transforme pas obligatoirement en connaissance.

Dans la littérature on peut trouver deux types de connaissances, **les connaissances explicites** et les connaissances tacites (Nonaka & Takeuchi, 1995). Selon Nonaka & Takeuchi (1995). La connaissance explicite est codifiable en un langage formel et facilement transmissible. Le fait qu'elle soit codifiable en un langage formel, va aider les individus à comprendre et à s'approprier ce genre de connaissances. Une connaissance explicite peut être représentée sous différents aspects comme par des procédures opérationnelles, des règlements ou par des discours. Ces connaissances vont être plus facilement exploitées par un ordinateur, stockées dans des bases de données ou même transférées via

d'autres outils informatiques. **La connaissance tacite** est beaucoup plus personnelle, on la retrouve dans le cerveau des individus. Elle est créée en fonction de l'expérience et du savoir-faire des individus qui la détiennent. On va alors retrouver deux dimensions dans ce type de connaissance. D'une part, la dimension cognitive qui fait référence aux différents modèles mentaux et autres perceptions qu'un individu porte sur le monde qui l'entoure. D'autre part, la dimension technique qui représente l'ensemble des compétences et des savoir-faire innés chez un individu. Contrairement à la connaissance explicite, la connaissance tacite est moins codifiable et on a généralement plus de difficultés à la formaliser et à les transformer en langage formel. Il est alors plus difficile de la communiquer aux autres et de la transférer. Comme il s'agit d'une connaissance plus « personnelle », parfois, un individu peut même avoir des difficultés à se rendre compte qu'il dispose d'une connaissance, ce qui va provoquer une difficulté en plus de la communiquer (Nonaka & Takeuchi, 1995). Pour donner un exemple et montrer la différence entre la connaissance explicite et tacite, Vinck (1997) utilise la métaphore de l'Iceberg, il explique la partie pointue de l'Iceberg, celle que nous pouvons voir représente la connaissance explicite et la partie submergée de l'Iceberg représente la connaissance tacite.

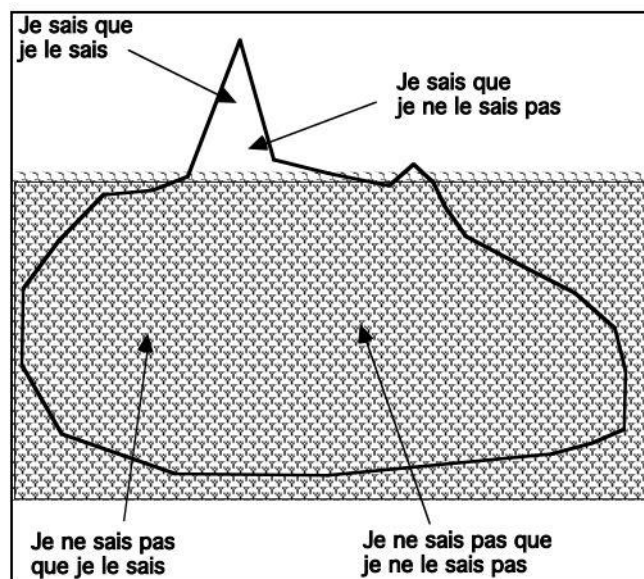


Figure 1 : l'Iceberg de la connaissance (Vinck, 1997)

Suite à ces définitions, nous pouvons supposer qu'une connaissance est une composante d'une compétence. Les compétences seraient l'ensemble de connaissances (savoir théorique), d'expériences (savoir-faire) et de comportements qu'un individu peut avoir (Peretti, 2001 cité par Sidhoum & Acila, 2017). Lorsqu'un individu arrive à mobiliser tous ces aspects dans un contexte bien défini, on peut alors parler de compétences. Nous retrouvons cette « distinction » entre la compétence et la connaissance dans le modèle de Le Boterf (2002) qui distingue deux modes de transfert de compétence, le mode déclaratif et le mode pratique. Le transfert des compétences « déclaratives » fait appel à toute une série de connaissances cumulées et qui peuvent être classées en 3 catégories. La première catégorie contient

les savoirs théoriques (la connaissance des concepts, des processus, des schémas) où on comprend la situation et on sait que. La deuxième catégorie fait appel aux savoirs de contexte qui renvoient à la connaissance de l'organisation (modes de fonctionnement, relations de travail, structure organisationnelle, etc.). La dernière catégorie comprend les savoirs procéduraux qui font appel à la manière de procéder, il s'agit du « comment faire ». En ce qui concerne le mode pratique de la compétence, il s'agit de ce qu'un individu sait effectivement mettre en œuvre dans son milieu de travail. C'est la compétence que l'individu acquiert à partir de son expérience. On dira alors que cette compétence pratique peut exister lorsque l'individu qui la possède sait assimiler l'information pertinente et réagir adéquatement en fonction de la situation (Le Boterf, 2002, cité par Lejeune et al. 2013).

Nous pouvons alors dire que la compétence et la connaissance sont complémentaires l'une envers l'autre. Pour avoir une compétence il faut des connaissances.

2. Généralités sur le transfert de compétences

Après avoir défini ce qu'est une compétence et une connaissance, nous allons maintenant aborder le Transfert de compétences. Comme pour la compétence, le mot « transfert » est pluridisciplinaire et peut être utilisé dans diverses situations. Nous allons l'utiliser ici pour parler du transfert de compétences en milieux organisationnel et professionnel. Le transfert des compétences est la situation de travail qui met en relation deux acteurs pour qu'il y ait une interaction entre ces deux individus dans le but de permettre à un acteur de transférer des concepts théoriques (connaissances) et des concepts d'action ou d'attitude (savoir-faire et savoir-être) au deuxième acteur (Sidhoum & Acila, 2017). Dujardin (2013) dans son ouvrage parle également du transfert de compétences d'un individu vers un autre mais il réalise une distinction entre trois types de transfert de compétences :

- le transfert d'une compétence qu'un individu a acquis dans l'éducation ou au sein d'une formation et qu'il pourra transférer dans un contexte de travail,
- le transfert d'une compétence qu'un individu a acquis au sein de son milieu professionnel et qu'il pourra transférer vers un autre contexte de travail,
- le transfert de compétence d'un individu vers un autre individu. (Dujardin, 2013)

Tardiff (1999) s'est fortement penché sur la question du transfert des apprentissages dans son ouvrage concernant les apprentissages dans le milieu scolaire. Il a alors défini le transfert comme un « mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source. » (Tardif, 1999).

Selon Baldwin et Ford (1988), « pour qu'un transfert se produise, le comportement appris en formation doit être généralisé au contexte du travail et maintenu pendant une période. » (Baldwin et Ford, 1988). Ils soulèvent deux conditions pour qu'un transfert se produise : la généralisation du

comportement appris en formation dans un contexte de travail et le maintien de ce comportement pendant une période. Tardif (1999, cité par Roussel, 2011) considère que la généralisation des apprentissages implique davantage la seule imitation, répétition et la reproduction des comportements appris. Elle implique aussi des réponses comportementales différentes en fonction des personnes et du contexte dans lequel celles-ci se trouvent.

Dans notre mémoire, nous allons nous intéresser au troisième type de transfert évoqué par Dujardin (2013), le transfert de compétence d'un individu vers un autre individu. Généralement, l'individu qui est dans un processus de transfert de compétence va tenter de s'approprier des connaissances, des gestes, des réflexes, des réflexions et des attitudes à adopter dans un autre contexte (Sidhoum & Acila, 2017). Ce type de transfert de compétence est très utilisé dans les entreprises, notamment pour intégrer les nouveaux arrivants dans l'organisation ou pour réaliser des adaptations de poste.

3. *Les enjeux d'un transfert de compétences*

Il existe différents enjeux dans le transfert de compétence. Toute entreprise qui souhaite rester compétitive dans le marché doit essayer de se différencier des autres. Un des moyens de se différencier peut être le partage des connaissances des plus anciens dans l'entreprise. Par exemple, afin d'augmenter les compétences au sein de son entreprise, certaines sont prêtes à utiliser le transfert inter-organisationnel. Il s'agit alors d'entreprises qui sont « alliées ». Lorsqu'elles ont besoin de certaines compétences, elles vont aller les chercher chez leurs alliés stratégiques afin de combler ces besoins. L'entreprise peut ainsi apprendre de nouvelles compétences innovantes et les appliquer chez elle. Un autre enjeu pour lequel il est important de transférer des compétences c'est de garder les compétences des personnes qui partent à la retraite, comme nous l'avons déjà évoqué. Il s'agit alors de faire un transfert intergénérationnel, ce type de transfert peut être formel ou informel (par ex : discussion, observation, répétition de la tâche, etc.). C'est un moyen de transfert assez important car il va permettre aux jeunes motivés qui veulent progresser d'aller rechercher des compétences importantes auprès des plus expérimentés. Il ne faut pas se tromper, même si un transfert intergénération est souvent réalisé par une personne plus âgée, il se peut qu'une personne plus jeune transfère ses compétences à un plus ancien. Ça peut aller dans les deux sens (Lejeune et al., 2013).

En plus de la conservation des compétences et des connaissances, Raymond (2009) affirme qu'un transfert de compétence peut améliorer la performance, favoriser l'innovation et préparer la relève.

4. *Trois étapes clés pour favoriser le transfert*

Plusieurs auteurs sont d'accord pour dire qu'il y a une séquence d'intervention en trois temps dans le processus de transfert afin de le favoriser (Roussel, 2011). Il s'agit de :

- La contextualisation : dans cette première phase, le transfert va être relié à un contexte particulier. L'enseignant va proposer une situation d'apprentissage et les connaissances devront être acquises par les élèves. Elles seront alors considérées comme « contextualisées » ;
- La décontextualisation : ici, l'apprenant doit sortir du contexte auquel il a acquis les connaissances. Il devra alors dégager une règle, un modèle d'action, des principes, des schémas de travail qui peuvent être utilisés dans divers contextes au départ de situations de départ bien définies ;
- La recontextualisation : ce que l'apprenant a acquis sera placé dans des nouveaux contextes. En fonction de la situation et des similarités, l'apprenant devra adapter ce qu'il a appris avec la situation de transfert (Roussel, 2011).

Selon Jonnaert (2002), le transfert est un processus qui permet de faire le lien entre ces trois phases. Ainsi, pour mieux soutenir ce processus de transfert, il ne faut pas simplement évoquer les phases. Toujours selon cet auteur, il faut permettre aux apprenants d'établir eux-mêmes les liens entre les différentes situations et contextes dans lesquelles les connaissances peuvent être pertinentes (Jonnaert, 2002).

De manière synthétique, au cours de la phase de contextualisation, l'apprenti rencontre différents savoirs dans un contexte qui lui semble logique (dans une situation de travail par exemple, il s'agit de la situation de départ). Ensuite, lors de la phase de décontextualisation, il va mettre en place un modèle, un schéma, ... qui met en relief les conditions de transférabilité pour les formaliser et les transférer dans d'autres situations lors de la phase de recontextualisation.

5. Les différents modes de transfert de compétences

Il existe différentes façons de transférer les compétences, parmi elles on peut retrouver les suivantes :

- La formation : la formation permet aux travailleurs d'apprendre les savoirs nécessaires à la réalisation de son travail et ainsi d'atteindre ses objectifs. La formation va permettre au travailleur de s'adapter à son environnement de travail en lui donnant toutes les compétences dont il a besoin. Comme nous avons pu voir dans le chapitre destiné à la formation, elle contribue énormément au transfert de compétences.
- Le coaching : le coaching est de plus en plus répandu, il peut être appliqué en entreprise mais également dans d'autres domaines comme le sport, dans la psychologie, etc. En entreprise, le coaching est plutôt utilisé lorsque celle-ci voit un potentiel dans un de ces collaborateurs. Son usage est généralement destiné aux fonctions managériales.

- Le tutorat : Selon Fredy-Planchot (2007), le tutorat s'inscrit dans une situation d'accompagnement. Il a pour objectif d'aider un autre individu d'acquérir des nouvelles compétences et connaissances avec quelqu'un d'autre. Il a rôle de transmission et d'aide. Cette définition est appuyée par le spécialiste de la formation. A l'université d'OTTAWA, ils définissent le tutorat comme : « une relation composée d'une part d'un expert possédant une compétence pertinente, qui est capable de transmettre ses savoirs, et d'autre part d'un apprenant qui souhaite acquérir la compétence ou les connaissances en question. Cette formule est utilisée couramment pour appuyer de nouveaux employés ou des employés à qui on a confié de nouvelles responsabilités dans le cadre d'un plan d'apprentissage lié à la planification de la relève, et visant la conservation de la mémoire organisationnelle et l'aide donnée aux employés pour améliorer leur rendement et les compétences et capacités clés » (Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, 2009, cité par Sidhoum & Acila, 2017). Le rôle du tuteur est un rôle d'accompagnateur, il va transmettre tout ce qu'il sait à la personne qui est avec lui (Fredy-Planchot, 2007).
- Les communautés professionnelles : les communautés professionnelles sont un rassemblement de personnes constitué informellement qui fonctionne en forme de réseau. Leur but est d'échanger les meilleurs procédés, les meilleurs moyens de faire, les idées ou encore les connaissances et les compétences. Plus l'identité sociale est forte, plus le transfert de compétences sera facilité. (Sidhoum & Acila, 2017)

6. Les freins d'un transfert de compétences

Un processus de transfert de compétence est souvent très complexe, il coûte cher et est couteux. Il y a plusieurs freins qui peuvent intervenir et ralentir ou gêner le transfert comme : le coût (en argent et en temps), le type de connaissance à transférer, les caractéristiques de l'émetteur et les caractéristiques du récepteur, le contexte organisationnel de l'entreprise, les médias utilisés, la relation entre le récepteur et l'émetteur, etc. Nous pouvons remarquer qu'une connaissance tacite sera normalement plus difficile à transmettre qu'une connaissance explicite puisque celle-ci est souvent plus complexe et difficile à comprendre (Hu, 1995).

D. Synthèse de la revue de la littérature

Dans ce dernier point de la revue de la littérature, nous allons faire une conclusion de tous les éléments clés abordés concernant notre mémoire et proposer une synthèse de celui-ci. Nous avons commencé notre recherche bibliographique en se demandant ce qu'était une fonction critique. Grâce à la définition du Forem (2015), nous savons maintenant qu'il y a une différence entre les fonctions critiques et une pénurie (que ça soit une pénurie de main-d'œuvre, de compétences ou des secteurs). En effet, une fonction critique est une fonction pour laquelle les employeurs rencontrent des difficultés de recrutement dans ce genre de fonction. Ces difficultés de recrutement peuvent s'expliquer par les exigences qualitatives des employeurs et par les conditions de travail pouvant être difficiles et peu avantageuses (OBE, 2008). Afin de faire face à ces fonctions critiques, les employeurs vont voir leurs exigences concernant le profil du candidat à la baisse, vont modifier les caractéristiques du poste et intensifier le recrutement via d'autres canaux. Cette difficulté de recrutement et de trouver les compétences nécessaires pour satisfaire les besoins de l'entreprise nous ont poussés à nous poser la question de savoir si la GPEC pourrait aider les entreprises à trouver les compétences en interne en prévoyant et planifiant les compétences des travailleurs.

Le deuxième concept clé de notre mémoire est la Formation et plus particulièrement la formation au poste. La formation qui est un effort planifié par l'entreprise pour faciliter l'apprentissage des compétences et des connaissances des travailleurs (Raymond, 2017) a diverses formes. Plusieurs auteurs parlent de la formation formelle, la non-formelle et l'informelle. Suite à nos apports théoriques, nous décidons de parler dans ce mémoire uniquement de formation formelle et informelle. Nous comprenons que les aspects de la formation non-formelle peuvent être retrouvés dans la formation informelle. La nature de la formation est importante car elle va définir l'efficacité de la formation. Nous retiendrons également que la formation permet non seulement d'augmenter la productivité de l'entreprise et de répondre aux besoins de celle-ci mais elle a aussi un impact dans la satisfaction des travailleurs, ce qui leur permet d'être plus motivés et impliqués dans leur travail. (Boudabbous, 2007). Les formations aux postes de travail sont les formations qu'on peut appeler les formations « sur le tas », en anglais on utilise le terme « On-the-job Training » (OJT). Il s'agit ici clairement de former quelqu'un directement sur son lieu de travail (Levine, 1997). Cette personne peut être un novice dans l'entreprise ou quelqu'un de plus ancien qui apprend une nouvelle fonction. L'étape clé d'un processus est l'évaluation de la formation en utilisant le modèle de Kirkpatrick qui l'évalue en 4 étapes. C'est grâce à l'évaluation qu'on pourra en tirer des conclusions et comprendre comment la formation a impacté l'organisation et le travailleur.

Notre dernier concept clé concerne le transfert de compétence. Dans ce chapitre nous voulions en comprendre davantage sur ce qu'était un transfert de compétences, quels sont ses enjeux et comment ils pourraient se développer en entreprise. On entend souvent parler de transfert de connaissance qui se

mélange parfois avec le transfert de compétences et nous avons alors défini ces deux concepts pour connaître leur différence. Nous pouvons ainsi dire que ces deux termes sont connectés : les connaissances sont encrées sur les compétences.

III. CONTEXTE ET MÉTHODOLOGIE

A. Contexte

Dans le but de tester les hypothèses de ce mémoire, nous avons décidé de réaliser notre recherche de terrain sur une entreprise privée. Il s'agit de l'entreprise où nous avons réalisé notre stage de fin d'études, Tarkett G.D.L. Dans ce chapitre, nous allons contextualiser le choix de notre étude de cas en présentant l'entreprise et la situation observée qui nous a conduit vers ces thématiques.

1. Présentation de l'entreprise

Avant tout, il nous semble important de présenter l'entreprise dans laquelle nous avons réalisé notre recherche. Dans le marché depuis plus de 140 ans, l'innovation, la recherche permanente de l'excellence et l'engagement sur le long terme en faveur du développement durable ont permis à Tarkett de devenir un leader mondial des solutions innovantes de revêtements de sol et de surfaces sportives. Ils vendent en moyenne 1,3 millions de mètres carrés de sol par jour dans plus de 100 pays et en 2020 leur chiffre d'affaires a dépassé les 2,6 milliards d'euros. Le groupe possède 33 sites industriels dans le monde, 25 laboratoires de R&D, 9 centres de recyclage et un total de 12 000 collaborateurs. Ce succès peut être expliqué par leur grande notoriété internationale et leur portefeuille de produits, qui est des plus larges. Ce portefeuille comporte les gammes de produits suivants :

- Vinyle
- Linoleum
- Moquette
- Parquet
- Stratifié
- Caoutchouc et accessoires
- Gazon synthétique & hybride
- Pistes d'athlétisme

Tarkett prône une excellence opérationnelle et commerciale en déployant le programme « World Class Manufacturing (WCM) ». Ce programme permet d'identifier et de partager les bonnes pratiques, des idées et des benchmarks en interne. En suivant ces principes, les équipes centrales et locales améliorent en permanence la sécurité, l'environnement de travail, le service client, la qualité et la compétitivité (Tarkett, 2021). Tarket GDL (Grand-Duché du Luxembourg) comporte deux sites, celui de Lentzweiler qui est un des plus grands sites de production du groupe et un centre R&D à Wiltz. Ces deux sites emploient environ 550 personnes. Le site de Lentzweiler est spécialisé dans les revêtements sol de type vinyle destinés à une utilisation résidentielle ou commerciale mais également des produits semi-finis utilisés dans l'automobile. Il vend environ 26 millions de mètres carrés de vinyle par an. Le

centre R&D à Wiltz est un centre de recherche, développement et innovation à échelle groupe. Le site de Lentzweiler est composé de plusieurs départements (Production, Supply Chain, Finance, Human Resources, etc) (vous pouvez retrouver l'organigramme en annexe 1). Monsieur D'Amico Christophe est le responsable du site, il occupe la fonction de Directeur des opérations. En plus du site de Clervaux, il est responsable des sites de Sedan, de Lenham et de Konz, ce que lui donne davantage de responsabilités.

En annexe, vous trouverez une analyse organisationnelle de selon les théories Mintzberg (1982). (Annexe 2)

2. *L'étude de cas*

Nous remarquons l'ampleur de l'entreprise dans son niveau mondial et local. Cependant, sur ce mémoire nous allons nous consacrer seulement aux fonctions du site de Lentzweiler. C'est un des sites de production phares de l'entreprise ce qui lui donne comme avantage qu'ils reçoivent beaucoup d'investissements matériels et humains. Ces dernières années ont justement été très fructueuses pour Tarkett G.D.L. puisqu'ils ont pu bénéficier des nouvelles lignes de production avec une technologie de pointe. En plus de ces nouvelles lignes de production, le site comportait déjà des nombreuses autres lignes. Chacune de ces lignes de production nécessite bien évidemment des compétences spécifiques pour les faire fonctionner. En fonction du poste occupé sur une ligne, il faut plusieurs années d'expérience pour obtenir l'expertise nécessaire afin de maîtriser ce poste. Il y a alors un besoin d'avoir des personnes qui possèdent ces compétences afin d'en faire fonctionner la ligne de production. Ces compétences sont souvent bien spécifiques à cause de l'expertise demandée pour conduire une ligne de production par exemple. Le fait d'avoir besoin des personnes ayant des compétences aussi spécifiques peut être un problème pour l'entreprise si elle n'arrive pas à avoir assez de personnes capables d'occuper de tels postes. Ces postes pourront être alors considérés comme des fonctions critiques à cause de l'expertise et expérience demandée, et de la difficulté à trouver ces aspects. Il est très difficile de recruter une personne experte pour occuper ce poste directement, ce que Tarkett G.D.L. essaie de faire c'est de former petit à petit ses opérateurs pour qu'ils arrivent à ces fonctions (J.-F., Peters, communication personnelle, 2021).

Ces fonctions critiques de l'entreprise ont un impact assez important sur la stratégie de l'entreprise car ce sont des fonctions très importantes au bon fonctionnement de la ligne de production. Il se peut alors que si une personne qui a les compétences pour faire fonctionner une machine n'est pas présente, la machine ne pourra pas être mise en marche, ce qui va engendrer des grandes pertes de production pour l'entreprise. C'est pour cela qu'il est important d'avoir une bonne polyvalence au sein de l'entreprise pour éviter de concentrer de telles compétences sur quelques personnes seulement en permettant ainsi l'évolution non seulement du travailleur mais également de l'entreprise (Eckert & Monchatre, 2009).

B. Méthodologie

Dans cette partie, nous allons exposer la méthodologie qui nous a permis de réaliser notre recherche. Pour ce faire, nous allons d'abord présenter notre objet de recherche. Ensuite, nous allons expliquer le cheminement pour formuler la question de recherche et nous aborderons par la suite la méthodologie choisie pour récolter nos données.

1. La méthode utilisée

Ce mémoire s'articule dans une démarche hypothético-déductive, c'est-à-dire une méthode qui vise à valider nos hypothèses de départ en questionnant directement les faits eux-mêmes grâce à des entretiens semi-directifs. Selon Lavarde (2008), le but d'une méthode hypothético-déductive est de fournir une compréhension et une explication de phénomènes qui varient en fonction des questions posées préalablement (Lavarde, 2008). Il s'agit donc d'une démarche qualitative par laquelle nous allons pouvoir analyser les concepts abordés grâce à des entretiens semi-directifs qui feront ensuite l'objet d'une analyse. Nous avons d'abord posé des hypothèses pour ensuite recueillir des données sur le terrain et dans la littérature, et nous avons ensuite testé les hypothèses avec les résultats obtenus.

2. Collecte de données

Pour tester nos hypothèses et recueillir des données de terrain, nous avons donc utilisé une méthodologie qualitative. Nous avons opté pour une méthode qualitative car elle permet d'étudier les phénomènes dans leur contexte grâce à une analyse des sujets dans leur environnement (Van Campenhoutd et al., 2017). Parmi toutes les techniques existantes en matière de récolte de données de qualité, nous avons opté pour la technique de l'entretien. Il s'agit d'une technique qui permet d'analyser le sens que les acteurs donnent de leur environnement et à quoi ils doivent faire face. Pour être plus précis, nous avons décidé de réaliser des entretiens semi-directifs. « L'entretien semi-directif est une technique de collecte des données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives » (Imbert, 2010). Ce type d'entretien nous permet de pouvoir guider l'entretien à notre sauce, nous pouvons ainsi conduire la personne interviewée à répondre aux différentes questions concernant notre recherche.

Dans le cadre de notre mémoire, nous avons réalisé un total de 13 entretiens semi-directifs. Ces entretiens se sont déroulés en suivant deux guides d'entretiens (qui se trouvent en annexe 3). Un pour les travailleurs ayant une fonction managériale et un deuxième pour les autres travailleurs. Il est important d'utiliser un guide d'entretien identique pour les personnes de la même population afin de garder une cohérence dans les réponses et faciliter l'analyse. Même si en fonction de la personne le déroulement de l'entretien pouvait s'écarter du guide d'entretien, de manière générale, chaque

population de travailleurs a pu répondre aux mêmes questions suivant un même ordre. Malgré les restrictions sanitaires actuelles liées à la Covid-19 (confinement, règles sanitaires, ...), nous avons pu rencontrer toutes les personnes interviewées ce qui a facilité l'échange. Nous avons enregistré chaque entretien pour nous permettre d'analyser ce qui a été dit en détail par chaque personne. Les entretiens avaient une durée de 40 minutes à une heure. Afin de mettre ces personnes à leur aise et faciliter l'échange, nous commençons par nous présenter chacun en expliquant nos parcours respectifs et quels étaient nos missions (ces entretiens ont pu être réalisés pendant notre période de stage, ce qui a d'avantage facilité la communication puisque pendant la période de stage nous faisons partie de l'entreprise). Une fois les présentations réalisées et la glace brisée, nous commençons à poser les questions spécifiques concernant nos concepts clés. En plus de l'étape « brise-glace » avant chaque entretien, nous expliquions toute la démarche de notre recherche pour que les personnes puissent comprendre les enjeux. Pour leur permettre de répondre de manière volontaire et spontanée, nous avons décidé d'anonymiser les entretiens, ainsi vous ne verrez dans la partie résultats que leur numéro d'entretien.

En plus de la technique de l'entretien semi-directif, nous avons également utilisé la technique de l'observation. En effet, pendant notre période de stage, un de nos objectifs étaient de travailler sur les formations sur le poste de travail ainsi que sur les compétences des travailleurs. Nous avons alors pu réaliser une observation participante et passive. Nous avions un cahier de bord où nous notions tous les éléments intéressants constatés pendant notre stage. Nous rentrions donc avec des données recollectées grâce à l'observation.

3. *Echantillons empiriques*

Notre échantillon s'est porté sur des fonctions managériales, sur des fonctions plus techniques, sur trois opérateurs de production et sur la responsable administrative des formations au sein de l'entreprise. En donnant priorité aux fonctions managériales, nous cherchions à comprendre quelle était la stratégie de l'entreprise concernant nos concepts clés (les fonctions critiques, la formation ainsi que la formation au poste et le transfert de compétences) et comment elle était mise en place. Pour confronter ce que ces personnes occupant des fonctions managériales disaient, nous avons rencontré trois opérateurs de production qui n'ont aucun pouvoir hiérarchique ni stratégique au sein de l'entreprise.

Les réponses des personnes interviewées vont varier en fonction de leur département. En effet, comme il s'agit d'une grande entreprise, certains départements mettent des choses en place pour la gestion de compétence et la formation alors que d'autres pas forcément.

Vous pouvez voir ici un tableau qui reprend l'ensemble des entretiens réalisés :

Nom de la fonction	Rôle dans l'entreprise	Code
Directeur des Ressources Humaines	Manager	Int. 1
Responsable d'un département de production	Manager	Int. 2
Responsable d'un département de production	Manager	Int. 3
Responsable d'un département de production	Manager	Int. 4
Responsable de la logistique	Manager	Int. 5
Chef d'équipe	Manager	Int. 6
Chef d'équipe	Manager	Int. 7
Chef d'équipe	Manager	Int. 8
Ingénieur de production	Expert technique	Int. 9
Ingénieur de production	Expert technique	Int. 10
Responsable du développement industriel	Expert technique	Int. 11
Responsable de la formation	Collaborateur	Int. 12
Opérateur de production	Collaborateur	Int. 13
Opérateur de production	Collaborateur	Int. 14
Opérateur de production	Collaborateur	Int. 15

Tableau 1 : liste des entretiens réalisés

Comme dit précédemment, en plus des entretiens semi-directifs, nous avons pu réaliser une observation participante et passive. C'est lors de ces observations que nous avons trouvé la direction de ce mémoire. Dès nos premiers jours à l'entreprise, nous avons pu observer une « défaillance » dans le système de formation. Nous pouvions remarquer des intérimaires qui n'avaient pas encore terminé leur formation en train de former d'autres intérimaires. Nous nous sommes donc penchés sur la question pour comprendre comment cela était possible et nous avons constaté que le processus de la gestion des compétences dans l'entreprise n'était pas des plus optimaux. Nous avons alors réalisé nos hypothèses en suivant le cheminement que nous avons exposé.

4. *Limites de la recherche*

Notre recherche comporte quelques limites, comme beaucoup d'autres études. Il est difficile de réaliser une étude sans aucune limite. Dans notre recherche, nous pouvons relever quelques points qui limitent nos résultats et qui auraient pu influencer la manière dont nous avons réalisé ce mémoire. Tout d'abord, nous avons eu l'occasion d'interviewer 15 travailleurs de l'entreprise et la plupart de ces personnes ont des fonctions managériales ou des fonctions plus stratégiques au sein de l'entreprise. Par ce fait, nous pensons qu'il manque un peu d'éléments du terrain des premiers touchés par nos thématiques, c'est-à-dire les personnes qui suivent des formations et qui ont la possibilité d'augmenter leurs compétences. Nous avons essayé de garder un équilibre entre les types de métiers mais avec les difficultés de terrain nous n'avons pas pu rencontrer plus de personnes.

Nous avons aussi concentré l'étude sur toute l'entreprise alors que l'état des départements n'est pas forcément le même. Il aurait peut-être fallu d'abord se focaliser sur un seul département pour développer la méthodologie aux autres départements, mais il fallait faire un choix réalisable.

Concernant la revue de littérature, nous avons également quelques éléments à soulever. Premièrement, nous avons rencontré des difficultés à trouver de la théorie sur les fonctions critiques, ce terme est surtout utilisé en Belgique. Dans les autres pays ils parlent plutôt de pénurie de main-d'œuvre. Ensuite, nous aurions pu aborder d'autres concepts théoriques qui auraient pu influencer la direction de la recherche. Nous pensons donc que le choix des auteurs est important pour l'analyse des résultats, en fonction des théories que nous abordons, les résultats peuvent changer.

IV. APPROCHE PRATIQUE

Nous allons maintenant aborder les différents thèmes de notre recherche en analysant ce que les personnes interviewées nous ont répondu lors des entretiens. Il s'agit ici de comprendre ce que les travailleurs pensent de chaque concept et de comment ils sont mis en place dans l'entreprise. Il est alors question d'analyser la vraie situation de l'entreprise concernant ces différents concepts. Nous leurs posons des questions concernant nos trois concepts clés afin de nous aider à confirmer ou infirmer nos hypothèses.

A. *Fonctions critiques*

Nous avons commencé les entretiens en posant des questions sur les fonctions critiques de l'entreprise pour nous permettre de savoir ce qu'ils en savaient et d'ainsi nous mettre dans le contexte de l'entreprise.

1. *La perception des fonctions critiques par les travailleurs*

Dans l'entreprise le concept de fonctions critiques recouvre plusieurs termes et ils se mélangent souvent. Notre but dans la première question était de savoir ce que le mot « fonctions ou postes critiques » voulait dire pour eux. Suite à cette question, trois termes sont sortis : « fonctions critiques, postes critiques et fonctions clés ».

Pour parler de fonction critique, la plupart d'entre eux parlent de fonction clé au sein de l'entreprise. Comme nous avons vu dans la revue de littérature concernant les fonctions critiques, par fonction critique nous entendons une fonction dans une entreprise où il y a une difficulté de recrutement sans nécessairement être en lien avec une pénurie de main-d'œuvre. Cette difficulté peut être expliquée par les conditions de travail ou par des exigences qualitatives (expérience, compétences spécifiques, méthodologies, ...) (Forem,2015). Ils sont plusieurs à avoir confondu ces termes en parlant en même temps de fonctions critiques et des postes clés.

« Ici il y a des fonctions critiques et pour moi une fonction critique c'est à partir du moment si la personne n'est pas là et qu'il y a un risque pour le business, pour le client, pour la sécurité pour moi un poste critique c'est ça. Ça veut dire que si à l'heure actuelle... dans les équipes il faut obligatoirement euh .. faire un back up quelque part, d'avoir une solution de secours. Parce qu'il peut arriver n'importe quoi à n'importe qui et euh... Quand on a des équipes, on ne peut pas se permettre de de de... d'arrêter 50 personnes parce qu'une n'est pas là. Pour moi, ça c'est la responsabilité du manager d'assurer que ce genre de poste critique soit en priorité mis en avant pour assurer des back-ups. » (Int. 4)

« Un poste critique pour moi, c'est un poste où si un opérateur n'est pas présent au poste il ne peut pas faire tourner la ligne. Par exemple... conducteur de ligne si tu n'as pas de conducteur, la ligne ne va pas pouvoir tourner. Si t'as pas d'euh.... Trieur sur la CRE la ligne ne va pas pouvoir tourner parce que tu ne vas pas pouvoir trier et contrôler le produit. Là, il faut une certaine expérience et donc tu pourras pas les livrer. Donc ... d'où avoir l'intérêt d'avoir dans chaque équipe les gens au moins capables d'assurer 3 postes de la ligne. Cela peut permettre de couvrir un congé et un malade de dernière minute. Ça si tu as trois personnes. Si t'as deux personnes, le jour où tu en as un en congé et que l'autre qui est capable d'assurer le rôle tombe malade... t'es coincé. Donc les postes critiques sont les postes à haute technicité où tu ne peux pas remplacer comme ça d'un tour de main en disant je prends un intérimaire. Il y a quelques postes où si l'opérateur n'est pas là on fait appel aux intérimaires et c'est des postes vraiment basiques. On le forme une demi-heure et il va s'en sortir pour la suite de l'équipe. Poste critique c'est un poste que tu peux pas remplacer Instantanément par quelqu'un. » (Int. 3)

« Une fonction critique, il y a plusieurs définitions possibles la première, une fonction critique c'est une fonction qui euh ... est d'abord essentielle pour l'entreprise euh... tu vas me dire qu'elles le sont toutes mais... c'est une fonction qui souvent a une grande valeur ajoutée et elle est critique déjà en ce sens. Elle peut devenir autant plus critique quand il n'y a pas de back up, même si c'est une fonction qui n'a pas une grande valeur ajoutée, elle peut être critique s'il n'y a qu'une personne qui l'exerce et qu'il n'y a pas de back-up. Ou bien, c'est une fonction critique qui est rare et peu disponible sur le marché. Je peux par exemple dire que mes mécaniciens de maintenance et automaticiens sont des fonctions critiques. Dans l'entreprise elles ne sont pas critiques parce que j'ai des back-ups mais sur le marché j'en ai pas. C'est une fonction que les entreprises s'arrachent pour les avoir. Comme c'est une fonction rare, il y a le risque que d'autres entreprises viennent les chercher. » (Int. 1)

Dans ces trois extraits d'interview, nous pouvons mieux comprendre comment les managers perçoivent les fonctions critiques. Leur définition des fonctions critiques rejoint la définition que nous avons proposée. Les managers considèrent les fonctions critique comme les postes importants dans l'entreprise. Ces postes importants nécessitent une certaine expérience et compétence pour exercer la fonction. Mise à part deux opérateurs de productions, les autres personnes interviewées ont donné une définition qui correspondait à celle qu'on a pu retrouver dans les extraits. Un des collaborateurs, ne sait pas exactement ce qu'est une fonction critique et l'autre la définissait comme un poste à risques (faisant référence aux risques que certains postes peuvent avoir pour la santé des travailleurs).

Lorsqu'on leur demande s'il y a une fonction critique dans leur équipe, ligne ou département, ils répondent tous oui. Pour certains, toutes les fonctions sont critiques :

« Oui, il y a des postes critiques dans tous les départements je pense, euh... je veux dire ... euh... Il y a des fonctions comme Team Leaders, comme la gestion du bureau, lancer les commandes,

*mettre en place les équipes... s'il y a personne qui est capable de se loger sur SAP et lancer une commande, les opérateurs au dépôt ne bougent pas. Donc oui, il y a certains postes critiques **Mais à l'heure actuelle je pense que la couverture est là. La formation des gens nous permet de ne pas avoir des points bloquants. Ça nous est déjà arrivé d'avoir plusieurs personnes clés absentes... on a de la chance d'avoir une équipe avec beaucoup de personnes d'expériences qui peuvent dépanner** » (Int. 4)*

Sur cet extrait nous pouvons voir que la personne cite plusieurs fonctions qu'il considère comme critiques, même des fonctions qui à première vue ne le sont peut-être pas. Elle explique en plus que malgré le fait d'avoir eu plusieurs personnes clés absentes, grâce à la formation réalisée dans son département, ils n'ont pas eu de points bloquants. D'autres personnes ne font pas cette distinction : par exemple selon l'Int. 14 « *toutes les fonctions sont importantes puisque s'il y a des absents, on sait pas bosser* ». Il met alors toutes les fonctions dans le même sac sans penser aux back-up mis en place dans l'entreprise et qui ont été abordés par l'Int. 4. D'autres répondants ont répondu comme l'Int 14, ils pensent que toutes les fonctions sont critiques car importantes.

2. L'importance des fonctions critiques

Lorsque nous cherchons à comprendre quel est l'importance des fonctions critiques et comment elles impactent l'entreprise nous avons diverses opinions sur son importance. La première, concerne toutes les personnes qui pensent que les fonctions clés sont les plus importantes car sans elles l'entreprise ne sait pas tourner. Pour les chefs d'équipes, ils voient ces postes comme leur priorité. C'est-à-dire qu'ils vont essayer de faire en sorte que les personnes occupant ces postes soient tous formés et maîtrisent leur poste de travail. Ainsi, ils pourront mettre d'autres personnes pour les suivre dès que possible. Pour le Directeur des Ressources Humaines (Int. 1), « *... elles sont très importantes car ce sont des fonctions qui ont un enjeu important au sein de l'organisation. On peut parler des fonctions des polyvalents par exemple ou encore des chefs d'équipes qui sont des fonctions compliquées à recruter mais qui sont très importantes pour l'organisation* ».

Il y a cet aspect de fonction clé qui revient très souvent encore une fois. Ces fonctions sont clés pour l'entreprise car sans elles, une ligne de production pourrait par exemple ne pas tourner. « *dans l'entreprise il existe des postes où il y a peu de personnes qui ont les compétences pour allumer la machine et la faire fonctionner. Alors tu peux imaginer ce que ça peut faire si le conducteur n'est pas là, que le remplaçant est en vacances et que les autres personnes ne savent pas exercer ce poste.. La ligne ne pourra pas produire et c'est déjà arrivé qu'on doive rester à l'arrêt pour ça* ». Avec cet extrait, nous pouvons comprendre que les fonctions critiques ont en effet un grand impact dans une entreprise.

3. Les difficultés à mobiliser des ressources humaines pour une fonction critique

Ce troisième point des fonctions critiques concerne les difficultés de « recrutement » des fonctions critiques qu'on peut remarquer dans l'entreprise. Nous parlons bien de « recrutements »

internes, c'est-à-dire des mobilités qui pourraient permettre à d'autres travailleurs d'accéder à ces fonctions si importantes. Nous n'avons pas posé la question des difficultés de recrutement en externe car généralement ce ne sont pas eux qui sont chargé de recruter mais beaucoup d'entre eux se rendent compte des difficultés que certains postes peuvent avoir pour être engagés.

« Il est très difficile d'en finir avec les fonctions critiques car nous n'avons pas les moyens pour. Notre solution pour diminuer les postes critiques c'est d'euh... former les gens dans d'autres postes. Mais le problème c'est que par exemple, le poste de conducteur est un poste qu'il faut des années d'expérience et de connaissances. Dans le meilleur des cas, il doit avoir passé par tous les autres postes de la ligne. » (Int. 11)

« ... Oui... un de mes buts comme chef d'équipe c'est que mes gars apprennent plein de choses et qu'ils puissent occuper des postes hauts et devenir des conducteurs. Mais c'est sûr que c'est pas possible. Un des problèmes c'est qu'on ne prend pas le temps de finir les formations. On recrute un intérimaire pour mettre quelqu'un en doublon mais après 3 jours nous devons tout arrêter car il y a un autre remplacement à faire » (Int. 8)

« ... l'idéal serait que chaque personne sache occuper au moins 3 postes mais bon, dans la pratique c'est plus dur à faire » (Int. 7) Malgré la volonté de certains chefs d'équipe de pousser ses travailleurs vers des fonctions plus importantes afin d'augmenter la flexibilité, ils doivent faire face à des imprévus tout le temps, ce qui bloque la mobilisation des ressources. Nous remarquerons alors que l'entreprise peut rencontrer des difficultés à trouver des personnes pour occuper ces postes critiques même en interne si le contexte ne le facilite pas.

B. La formation

Dans cette section, nous allons nous pencher sur la question de la formation chez Tarkett. Nous pourrons ainsi analyser ses différents aspects et comment elle y est structurée.

De forme générale, l'entreprise adopte la formation au poste pour la majorité de ses fonctions. Lorsqu'un nouveau travailleur arrive dans l'entreprise, il va être accompagné pendant un certain temps afin d'apprendre son métier. Ce type de formation se fait beaucoup en production notamment. C'est également le cas lorsqu'une formation d'adaptation au poste doit-être réalisée (une adaptation au poste a pour objectif de permettre à un travailleur déjà en place d'apprendre un nouveau poste).

1. Formations en doublon

Une des caractéristiques de la formation au poste de travail est qu'elle est réalisée en doublon. On met en place un travailleur pour suivre l'autre pour qu'il lui apprenne le métier.

« La formation chez nous bah, elle se fait en doublon, lorsqu'on doit former on met le nouveau avec quelqu'un qui maîtrise bien son poste et il va apprendre le poste » (Int. 13)

« Pour former, nous utilisons principalement le doublon, le tutorat quoi. On essaie de toujours mettre une personne qui maîtrise les standards et les non-standards pour bien montrer ce qu'il faut faire sur le poste » (Int. 9)

« Quand je suis arrivé, j'ai suivi une formation en doublon... on regarde comment faire et après on se débrouille. Je pense que tout le monde apprend comme ça ici je crois » (Int. 15).

La formation se fait tellement en doublon que même les chefs d'équipes lorsqu'ils sont en formation vont apprendre le métier grâce au tutorat. Des 15 personnes interviewées, 10 d'entre elles ont suivi une formation de tutorat dans l'entreprise lorsqu'ils ont dû changer de poste. Ces personnes ont toutes répondu que la formation en doublon était une étape clé dans l'apprentissage de nouveau poste mais qu'elle ne durait jamais longtemps. Encore une fois, ils estimaient que la formation n'était pas mise en avant car lorsqu'il le fallait, le tutorat s'arrête dès que possible et les personnes devaient faire avec ce qu'ils avaient déjà appris et se débrouiller.

2. L'impact de la formation sur le poste chez Tarkett

En production, la majorité des formations sont des formations sur le poste de travail. Les travailleurs vont apprendre sur le tas. Rares sont les personnes en production qui suivent un autre type de formation (mises à part les fonctions managérielles et d'experts techniques).

Nous pouvons parler de formation formelle et informelle. Chez Tarkett, la formation sur le poste de travail est dans sa globalité informelle. « la formation est vraiment très informelle, parfois un intérimaire arrive au matin et on ne sait même pas où on doit le placer » (Int. 15). Malgré le fait qu'elle soit informelle et faite sur le tas, elle est très importante pour l'entreprise car elle permet de former les travailleurs dans leur poste de travail. « Nous faisons avec les moyens du bord » (Int. 6). Ce qui est très important pour l'entreprise car il faut que les travailleurs aient les compétences nécessaires pour produire et répondre aux demandes des clients.

Les 4 caractéristiques principales d'une formation sur le poste de travail non structurée peuvent être rencontrées, selon Sisson (2001) de la manière suivante. Premièrement, elle se focalise uniquement sur le travail. L'instructeur doit d'abord produire. « La production prime toujours, s'il faut arrêter la formation pour résoudre un problème ou pour une autre raison, nous demandons de le faire. Malheureusement nous n'avons pas le temps ni les moyens de former lorsque les lignes sont à l'arrêt » (Int. 4). Lorsque la formation est mise de côté, l'apprenant s'écarte et laisse la place. Deuxièmement, le travail fournit la structure de la formation. La formation n'a pas de structure propre, elle dépend uniquement du flux et de ce que les opérateurs doivent produire. C'est en fonction de ce qu'il se passe sur le moment que les formateurs vont enseigner à leurs collègues. « Pendant la formation c'est toujours

difficile de tout expliquer car il y a des situations qui arrivent une fois tous les mois. Il y a tellement de contextes qu'on peut pas tout aborder, les journées peuvent être toutes différentes pendant quelques jours parce qu'on aura eu plein de problèmes » (Int. 11). Le fait de ne pas pouvoir contrôler la structure de la formation joue un rôle important lors de l'apprentissage car le formateur ne peut pas assurer une formation 100 % complète. *« Parfois on forme une personne pendant 3 mois en doublon et quand on la laisse, elle tombe sur tous les cas non-standards » (Int.11).* La troisième caractéristique est le partage des savoirs de l'instructeur par son expérience. *« Parfois il y a des gens qui sont très forts techniquement mais qui n'ont jamais appris à former et vont alors donner des mauvaises formations. J'ai des opérateurs qui sont très techniques mais n'aiment pas former » (Int. 6).* Malgré le fait que le formateur soit un expert dans son poste, on peut remarquer que s'il n'a pas des notions de formateur ou des compétences sociales, ça pourra bloquer la formation. Pour les chefs d'équipes cet aspect est très important car après ça peut causer des conflits dans l'entreprise. Le fait que certaines personnes ne soient pas des formateurs innés a un impact sur la dernière caractéristique qui est la méthodologie de formation. La méthodologie est déterminée par l'instructeur, s'il n'a pas envie de s'investir dans la formation, l'apprenant rencontrera des difficultés à apprendre le métier.

Malgré le fait que la formation soit aussi peu formelle, 13 des 15 personnes interviewées trouvent que la formation a un impact positif dans l'entreprise. Même s'ils sont conscients des difficultés que les formations rencontrent, ils restent confiants car jusqu'à présent ils arrivent à s'en sortir malgré tout. *« Comme je t'ai dit l'autre jour euhm, même s'il manque beaucoup de choses dans les formations bah on fait avec parce qu'on a pas le choix, il faut toujours aller de l'avant... malgré tout on s'est toujours bien sortis donc je pense que ça va à ce niveau » (Int. 11).* Selon l'Int. 4, la formation peut bien évidemment être améliorée comme toute chose mais il faudrait que dans l'entreprise ils commencent à en comprendre les enjeux stratégiques.

Les trois collaborateurs restent sur leur garde, même s'ils arrivent à gérer le poste qui leur a été attribué, ils ressortent le fait que cela pourrait être mieux. *« Boh regardes moi, ça fait genre 3 semaines que je suis à ce poste et ça fait 1 semaine que je suis tout seul alors que normalement je devais être en doublon un mois... On fait avec » (Int. 14).*

« Forcément que si on avait tout bien planifié et bien organisé la formation serait meilleure mais ça prend du temps et c'est pas facile de mettre en place. Déjà nous on a pas le temps de faire notre travail alors courir derrière les formations c'est pas possible. » (Int. 7). Il y a une volonté des chefs d'équipes de former ces opérateurs mais selon eux, ils n'ont pas le temps ni les ressources nécessaires. *« commencer une formation au poste c'est devoir remplacer l'apprenti sur son poste de travail, ce qui est toujours compliqué » (Int. 6).*

3. Les freins de la formation

Le plus grand frein des formations chez Tarkett est le temps. Pour former il faut du temps et des ressources suffisantes. « *Je pense qu'un des problèmes qu'on peut dire c'est le temps car y a postes qui prennent plus de 6 mois à être maîtrisés et alors parfois on n'a pas le temps d'attendre tout ça et on met la personne toute seule alors qu'elle sait peut être pas bien faire le poste* » (Int. 6). Cette notion de temps dans la formation est importante car elle va impacter directement le rendement du travailleur. S'il n'a pas eu assez de temps de formation, il ne saura peut-être pas tout sur le poste et va commettre des erreurs par après. Surtout si l'entreprise ne prend pas assez de temps de le faire.

« *Regarde ici, il y a un intérimaire qui forme un autre intérimaire, est-ce que c'est normal ? je sais pas parce que si on lui demande combien de temps de formation il a eu, il y a de grandes chances pour que ça soit pas suffisant pour maîtriser le poste* » (Int.14). Ces situations sont expliquées par la situation qu'est entrain de vivre l'entreprise, ce qui va commander c'est ce qui se passe sur le moment présent. « *Tout dépend de la situation, par exemple si on me téléphone maintenant et on me dit qu'il y a un problème en ligne je suis désolé mais je dois annuler l'entretien et aller voir ce qu'il se passe* » (Int. 4). Cela impacte donc les formations puisqu'elles peuvent être arrêtée à tout moment.

Le manque de structure est également un frein, selon les chefs d'équipes. Ce n'est pas à eux de commencer à planifier toutes les formations car ils n'ont pas le temps de faire ça. Ils se sentent déjà débordés par toutes les autres tâches quotidiennes. Comme il n'y a pas de structure bien définie, chaque formation se déroule d'une façon différente. « *.. Par exemple, il y a un organigramme de succession pour montrer qui peut être formé sur quel poste mais il sert à rien parce que je suis dedans et ça fait deux ans que j'attends pour être remplaçant et d'autres qui sont venus après moi ont déjà commencé leur formation, c'est pas normal quoi* » (l'Int. 14). Le fait qu'il y a des processus qui ne sont pas structurés peut donner une mauvaise interprétation aux travailleurs. Dans ce cas, il y a sûrement une raison qui explique pourquoi il n'a pas encore commencé sa formation mais comme rien n'est mis en place, il n'est au courant de rien.

4. Vers une formalisation de la formation au poste ?

Suite aux nouvelles politiques proposées par le département des ressources humaines, les managers comprennent de plus en plus l'importance stratégique de la formation dans l'entreprise. Une formalisation des procédures est alors en train d'avoir lieu. En fonction des départements il y a des grands progrès qui ont été réalisés. Une mise à jour des outils de la formation par exemple, une création des audits pour évaluer les compétences des travailleurs ou encore des modules bien spécifiques de formations ont pu voir le jour.

Concernant les outils, certains départements sont en train d'avancer dans leur mise à jour, notamment dans la mise à jour des compétences afin d'évaluer les compétences des travailleurs de

l'entreprise. Pour cela, ils ont mis une matrice de compétences en place pour gérer les compétences de chaque département.

Une formation formelle peut avoir des impacts supérieurs à ceux d'une formation informelle au sein de l'entreprise et selon l'Int. 4, les effets d'un des modules de formation formalisée montre déjà des résultats :

« Oui, on a vu la différence dans le sens ou on a vu l'absentéisme à la galerie diminuer et qu'on a mis les personnes fraîchement formées, ça s'est bien passé. Les personnes qui ont suivi cette formation ont été plutôt satisfaites, ça les a rassurées et nous je pense que ça nous rassure aussi sur le niveau des compétences atteint ».

Tous les managers sont sur la même longueur d'onde concernant cette formalisation de la formation. Nous avons travaillé avec le Directeur des Ressources Humaines (Int. 1) pour mettre sous pied un nouveau processus de formation au poste qui sera bien formalisé et structuré. L'idée est que toute formation au poste soit planifiée et réponde aux critères définis. Pour ce faire, toute une série d'actions vont avoir lieu comme par exemple une formation « train-the-trainer » pour préparer les formateurs à donner des formations de qualité, une formalisation de l'évaluation de la formation qui se fera en deux temps, un processus bien défini avec toutes les étapes clés et les personnes qui interviennent.

« Il faudrait quelque chose de plus formel pour aider les chefs d'équipes parce qu'ils n'ont pas le temps de faire toute cette partie de formation. Euh... je pense que nous comme des fonctions supports nous devons les apporter les éléments tout prêts pour qu'ils puissent juste les faire respecter ou les faire appliquer. C'est pour ça que j'essaie de formaliser un peu mais ça prend du temps alors je fais comme je peux... J'ai déjà beaucoup avancé dans l'extrusion mais il y a encore beaucoup à faire » (Int. 11)

La formation au poste en fonction est en train de prendre des formes de plus en plus formelles grâce au nouveau projet de formation au poste mais aussi grâce à cette perception des personnes qui ont une fonction de support aux chefs d'équipes comme les Responsables de développement Industriel par exemple. Sur le terrain, ce sont les premiers à comprendre la situation et à essayer de développer des outils qui pourraient faciliter la formation. Une des étapes clés de la formation étant l'évaluation, (avant les formations n'étaient pas nécessairement évaluées). Lorsque les formations étaient terminées, c'était la fin du processus et il n'y avait pas une évaluation formelle pour confirmer les acquis des personnes. Leur niveau de compétence était directement « décidé » par les chefs d'équipes lors des réunions chef d'équipe. *« c'est lors des réunions des chefs d'équipes que nous prenons un peu de temps pour dire qui est à quel niveau ... On se base sur ce qu'on voit, on connaît les gars et en fonction de ce qu'ils font on peut dire s'ils sont 1, 2 ou 3 » (Int. 8).* Ces évaluations sont basées sur la perception des chefs d'équipes des travailleurs. Elles sont donc globales et ne permettent pas d'aller dans le détail pour connaître les

lacunes des personnes. C'est entre autres pour ces raisons qu'une formalisation est en train d'avoir lieu notamment grâce à la mise en place des « audits ».

C. Le transfert des compétences

Dans ce dernier volet de notre approche pratique, nous allons parler du transfert de compétences. Nous allons d'abord essayer de comprendre comment la gestion des compétences dans l'entreprise est réalisée et ensuite nous allons voir ce qui est déjà en place dans l'entreprise en la matière.

1. Qu'en est-il de la gestion des compétences ?

Lorsque nous avons abordé la thématique des gestions des compétences, toutes les personnes interviewées ont su expliquer comment la gestion des compétences était réalisée chez Tarkett. Ils nous ont tous parlé des deux outils utilisés pour garder les compétences et pour les identifier. Pour identifier les compétences, ils ont les descriptions de fonctions qui reprennent une partie des compétences nécessaires afin de réaliser le job et la matrice de compétence qui comporte plus de détails. Cette matrice de compétence est censée prendre chaque tâche de chaque poste. C'est un fichier Excell comportant plusieurs feuilles et est assez complexe à manipuler. Sur cette matrice de compétences, nous pouvons retrouver une description de chaque poste avec toutes les tâches du poste et le niveau de chaque personne du département dans ces tâches. Ces niveaux vont de 0 à 4.

« Nous avons la matrice CERES, qui bon est notre outil pour suivre le niveau des compétences des travailleurs. Même si elle n'est plus mise à jour pour l'instant, euh... on se base sur elle pour connaître le niveau de chaque personne dans les différents postes et pour savoir où on peut les placer. Alors il y a 4 niveaux. Bah le 0 la personne n'a aucune base sur le poste. Le niveau 1 c'est quand la personne commence la formation et a des notions de base. Le niveau 2 correspond à la maîtrise du poste dans des situations standards. Le niveau 3 ça veut dire que la personne est autonome dans son métier et maîtrise les standards et non-standards. Le niveau 4 ça veut juste dire que la personne est capable de former » (Int. 3)

Dans son ouvrage, Kerlan (2012) propose aussi une méthodologie semblable pour mesurer les compétences des travailleurs. Selon elle, il y a entre 3 et 4 niveaux de compétences qui correspondent beaucoup à ceux décrits par l'Int. 3. Cette matrice des compétences est affichée dans les locaux de communication et tout le monde peut la voir pour savoir son niveau dans les différents postes de l'entreprise.

Le Directeur des Ressources Humaines fait référence à la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences pour parler de gestion de compétences. Selon lui, elle a un fort impact stratégique dans l'entreprise. C'est notamment grâce à elle qu'il pourra identifier les personnes qui partiront à la retraite dans les années à venir et commencer à envisager le transfert de compétence. « ... Par exemple, si dans

deux ans on a besoin d'un remplaçant, on va demander qui veut être remplaçant, qui a envie de faire ce job. On ne les force pas, ils vont alors postuler en interne et se positionner sur l'organigramme de succession. La logique veut qu'il maîtrise leur job, dans les catégories de 0 à 4 ils doivent au moins atteindre ce niveau 3 » (Int. 1). Sur cet extrait il insiste sur le fait que l'adaptation au job se fait sur base volontaire et que tout le monde peut se positionner dans les organigrammes de succession afin d'exprimer leur souhait d'évoluer vers un autre poste. Il faut néanmoins prouver la maîtrise de son job ayant le niveau 3 avant.

Les 7 managers mettent en évidence que la gestion de compétences est très importante dans l'entreprise car c'est grâce à cette gestion qu'ils peuvent se rendre compte des effectifs qu'ils ont. Ils vont ainsi pouvoir placer leurs hommes en fonction de leur niveau. *« Pour moi oui, c'est grâce à la gestion des compétences qu'on peut faire fonctionner l'équipe. Ça nous permet d'avoir une vue du niveau de nos hommes dans leur poste » (Int.3).*

2. Les formes de transfert de compétences présent dans l'entreprise

Comme nous l'avons abordé dans la partie théorique, Dujardin (2013) identifie trois types de transfert de compétences : le transfert d'une compétence qu'un individu a acquis lors d'une formation, le transfert de compétence qu'un individu a acquis grâce à son milieu professionnel et le transfert d'un individu à l'autre. Chez Tarkett nous sommes beaucoup dans le dernier type de transfert. Par exemple, lorsque les personnes sont en formation pour apprendre un autre poste, ils vont être en doublon pour apprendre un maximum avec son formateur. La première forme de transfert est donc le tutorat. Les travailleurs vont accompagner leur formateur pendant une période afin d'apprendre les compétences nécessaires pour réaliser le travail. C'est la forme la plus courante dans l'entreprise comme nous l'avons déjà mentionné auparavant. *« Je pense que le transfert de compétences est très présent dans l'entreprise oui, parce que déjà quand on apprend le poste, c'est quelqu'un qui nous explique comment faire et nous passes les instructions » (Int. 13).*

« On a déjà perdu beaucoup de compétences avec des départs, on essaie de prévoir et mettre en place une forme de tutorat avec les personnes qui sont là depuis longtemps mais ce n'est pas toujours facile. Il y a eu quelques départs et il y en aura encore d'autres pour les années à venir, on essaie alors de prévoir et faire comme on peut » (Int. 5). On remarque clairement ici qu'ils essaient de mettre en place une forme de transfert de compétence pour ne pas perdre les compétences des plus anciens. Même si ce n'est pas facile de garder toute l'expérience et l'expertise que de tels profils ont pu acquérir pendant les années, les managers ressortent l'importance de faire des efforts pour en garder un maximum.

Les 15 personnes ont répondu positivement à la question concernant les transferts de compétences qui se faisaient dans l'entreprise. En plus du tutorat, ils utilisent d'autres façon de transférer les compétences sans s'en rendre compte.

« [...] nous faisons des rapports de pannes en expliquant ce qu'on fait pour avoir une trace et ainsi essayer de formaliser un peu » ... Vous pensez que cela peut aider dans le transfert de compétences ?... « Oui, nous utilisons ces formalisations pour en tirer des conclusions et apprendre des pannes. Ce qui pourra être utilisé par après si jamais nous rencontrons la même panne et pour expliquer aux personnes qui n'ont pas su participer à la panne. » (Int. 9). Ces rapports de pannes peuvent être considérés comme une autre forme de transférer les compétences car ils contiennent toutes les informations obtenues lors de la panne. Cela permet à d'autres personnes de lire ces informations et comprendre comment agir lors d'une panne.

Une autre forme est le back-up, 6 des 15 personnes rencontrées ont parlé du back-up comme solution de remplacement lorsqu'il y a des absents. Ils essaient de trouver des personnes pour reprendre certaines tâches afin de permettre la continuité du travail.

3. Les enjeux du transfert des compétences

L'ensemble des répondants considère le transfert de compétences très important pour l'entreprise. Ils sont tous d'accord pour dire que c'est en partie grâce à ces formations sur le poste de travail que les compétences peuvent être partagées. C'est un moment clé parce que le formateur va passer toute son expérience et ses compétences aux autres. Néanmoins, 4 répondants (Int. 8, Int. 13, Int. 5 et Int. 4) pensent qu'il y a encore des progrès à faire car ce transfert de compétence est parfois peu structuré. C'est le cas des formateurs qui n'ont pas les compétences d'être formateurs et le sont. Ils entendent par-là deux aspects ; ceux qui n'ont pas les compétences techniques nécessaires mais forment quand même (c'est le cas des intérimaires par exemple) et ceux qui n'ont pas les compétences sociales (ne savent pas comment former mais ont des grandes capacités techniques).

Un autre enjeu important du transfert des compétences au sein de l'entreprise c'est qu'elle augmente la flexibilité et la polyvalence de l'entreprise. « [...] la formation au poste nous permet d'augmenter notre polyvalence » (Int. 2). Selon ce répondant, il est important d'augmenter la polyvalence dans l'entreprise pour éviter que des postes clés soient vacants et qu'ils se retrouvent bloqués après.

V. DISCUSSION

Nous allons maintenant pouvoir faire le point sur l'ensemble de nos analyses en se basant sur notre revue de la littérature et les résultats que nous avons obtenus lors des entretiens. L'objectif de cette partie du mémoire est de pouvoir tester les hypothèses supposées au départ.

Ce mémoire a commencé avec un cadre théorique regroupant les principaux thèmes de notre recherche, à savoir, les fonctions critiques, la formation au poste de travail et le transfert de compétences. Ce cadre théorique nous a permis de mieux approcher notre thématique, en nous adonnant un ensemble d'informations non exhaustives qui peuvent toujours être complétées. La deuxième partie du mémoire consistait à une approche pratique de la thématique, cette approche nous a permis de nous rendre compte de la situation sur le terrain. Nous allons alors reprendre nos hypothèses et les confronter aux résultats que nous avons obtenus.

1. *Hypothèse 1*

Notre première hypothèse était la suivante : « *les fonctions critiques au sein d'une entreprise peuvent disparaître ou diminuer si une formation au poste de travail formalisée ainsi qu'un processus de transfert de compétence bien défini est mis en place* ». Par cette hypothèse, nous voulions savoir s'il était possible que des fonctions critiques dans une entreprise ne soient plus critiques grâce à la formation au poste de travail et au transfert de compétences. Par définition, une fonction est critique due à sa difficulté de recrutement, cette difficulté peut être expliquée par une pénurie ou par d'autres problèmes comme les exigences du poste (diplômes, expérience, spécificités, etc.) et par les conditions de travail (FOREM, 2015). Dans l'entreprise, nous avons noté que l'entreprise analysée essaie de faire face à ces fonctions critiques au recrutement en interne. Pour préparer les travailleurs à occuper ces fonctions critiques (ou fonctions clés, comme les travailleurs l'appellent beaucoup) notre entreprise met en place des formations au poste de travail pour augmenter la polyvalence des travailleurs et les former à trouver des solutions aux fonctions critiques. Ces formations sont majoritairement des formations informelles, elles sont réalisées sous la direction d'un supérieur ou d'une personne plus ancienne (Vincens, 2001). Ces formations sont planifiées mais ne respectent pas forcément leur planification, tout dépend des priorités du moment. Les formateurs décident de comment la formation va se dérouler et ne possèdent pas d'outils pour l'aider (des outils théoriques comme des cours ou encore des outils d'évaluation par exemple). Ce manque de structure peut alors avoir des effets sur les résultats des formations. Ces résultats peuvent être positifs si par exemple, autant le formateur que l'élève se sentent concernés par la formation et s'y appliquent quand le contexte le permet. Mais elles peuvent aussi avoir des résultats plus négatifs, si par exemple le formateur n'a pas une méthodologie d'enseignement ou s'il ne possède pas les compétences techniques suffisantes pour enseigner le métier. Ces résultats négatifs pourraient s'exprimer par des lacunes de la personne formée, rendant plus

difficile l'occupation du poste. Concernant le transfert de compétences, il se fait essentiellement lors de ces formations au poste de travail et pour prévoir le départ des anciens. Dans l'entreprise, la plupart des transferts de compétences sont réalisés grâce à une formation en doublon qui consiste en une forme de tutorat. Comme expliqué par Fredy-Planchot (2007), le rôle du tuteur est de transmettre toutes ses compétences et d'accompagner la personne qui est avec lui. La majorité des compétences étant définies grâce aux descriptions de fonctions et à la matrice de compétences de l'entreprise, cela peut faciliter la transmission des compétences du tuteur.

Certains départements ont réussi à limiter l'impact des fonctions critiques en travaillant sur la formation et sur le transfert des compétences. Ils ont alors créé une meilleure polyvalence des travailleurs, ce qui pose moins de problèmes lorsqu'une personne occupant une fonction critique est absente. Malgré le fait qu'il existe actuellement encore des fonctions critiques dans l'entreprise, nous pouvons dire que la formation au poste de travail et le transfert des compétences permettent en effet de réduire les fonctions critiques. Par cette réduction des fonctions critiques, la première hypothèse envisageait la formation formelle et un transfert de compétence bien établis. Même si dans la plupart des départements, ces deux aspects sont encore informels et non structurés, on peut constater une diminution des fonctions critiques au sein de l'entreprise. En effet, il y a une augmentation de compétences permettant à d'autres personnes d'exercer ces fonctions lorsque c'est nécessaire.

2. *Hypothèse 2*

Notre deuxième hypothèse supposait que « *les fonctions critiques sont le fruit d'un manque de polyvalence au sein de l'entreprise causé par une mauvaise gestion des compétences* ». La polyvalence au travail est la capacité d'exercer plusieurs activités différentes et montre l'engagement personnel et professionnel de l'entreprise (Daddy et al., 1990), cela a un impact dans l'organisation d'une entreprise. Comme nous avons pu le remarquer dans notre approche pratique, notre entreprise cible cherche à diminuer les fonctions critiques par une augmentation de la polyvalence via les formations au poste. La gestion des compétences au sein de notre entreprise est suivie de près en fonction du département. Certains départements sont plus avancés dans les processus de polyvalence des postes. Malgré le fait que certaines personnes ont considéré qu'il y avait des fonctions critiques au sein de leur département alors que pour l'instant, ils n'éprouvent pas de difficultés pour occuper ces postes, ils n'excluent pas le fait d'être un jour en difficulté. Ces postes nécessitent beaucoup d'expertises et cela prend du temps de les acquérir (Int. 5).

Il est très compliqué de trancher et dire si l'entreprise a une bonne gestion des compétences ou non. Comme le Directeur des Ressources Humaines nous l'a expliqué, ils réalisent une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences pour avoir la capacité de répondre aux différents besoins en termes de ressources humaines. Il est important de prévoir le futur concernant les emplois et les compétences de son entreprise, c'est pourquoi il faut anticiper et planifier les besoins pour mettre en

place des plans de développements (Dejoux, 2013). Malgré un effort de l'entreprise qui essaie de toujours anticiper le développement du personnel, nous pouvons constater des difficultés à la réalisation de ces projets de développement. En effet, nous avons constaté lors des entretiens que certaines fonctions sont considérées comme critiques car il y a un manque de polyvalence dans l'entreprise. C'est le cas des conducteurs de lignes, eux qui ont une fonction qui demande un temps important de formation et beaucoup d'expérience. Ces deux facteurs augmentent le risque de « criticité » de la fonction. Mais l'aspect concernant la mauvaise gestion des compétences ne peut pas être affirmé car la criticité d'une fonction critique ne dépend pas seulement de l'entreprise. Une fonction critique peut aussi être une fonction en pénurie de main-d'œuvre et en pénurie de compétences. Il est alors difficile de mettre toute la responsabilité sur le dos de l'entreprise puisqu'il s'agit d'un aspect global. Nous conviendrons qu'il est compliqué d'augmenter la flexibilité d'un poste alors que tout le marché rencontre des difficultés pour trouver un seul candidat pour ce même poste. Le manque global de compétences ou de main-d'œuvre peut alors expliquer la fonction critique.

3. Hypothèse 3

Notre troisième et dernière hypothèse était : *« les fonctions critiques sont des fonctions extrêmement complexes qui ne peuvent être occupées que par des personnes ayant suivi une formation formelle à l'extérieur de l'entreprise et ayant accumulé une certaine quantité d'expérience »*. Cette hypothèse suppose ainsi que ni les formations au poste de travail ni le transfert de compétences ne suffisent à influencer une fonction critique et la rendre moins critique. Dans la théorie, nous avons vu qu'il existe deux types de connaissances, les explicites et les tacites (Nonaka & Takeuchi, 1995) et que les connaissances explicites étaient plus faciles à transférer. Les connaissances explicites sont généralement les procédés et les façons de faire qui sont facilement transférables alors que les tacites sont beaucoup plus compliquées à transférer puisque parfois elles sont mêmes cachées. Nous pourrions essayer de traduire ces deux types de connaissances par des éléments donnés par les personnes interviewées. En effet, dans leur classement du niveau de compétences, il y a le niveau 2 qui est un niveau de maîtrise standards et le niveau 3 qui est la maîtrise du standard et du non-standard. Par cela, nous comprenons que le standard représente les connaissances explicites puisqu'elles sont plus facilement transférables et explicites alors que le niveau 3 représente les connaissances tacites, qui sont difficiles à transmettre. Les situations de non-standards ne se produisent pas tous les jours, il y a des situations qui peuvent avoir lieu une fois par an. Si la personne possède ce niveau, lorsque cette situation apparaîtra, elle saura faire face, même si elle a oublié qu'elle savait réagir à ces situations. À ce moment-là, elle pourra alors partager son expérience avec d'autres personnes présentes. Ce que nous voulons dire par là, c'est que même si les compétences peuvent paraître impossibles à transférer, il y a des situations où cela est possible. Nous pensons donc que pour certains postes, un transfert de compétence interne (d'un individu vers un autre, ce premier individu peut avoir eu des formations en externe ou non) peut aider une personne à exercer une fonction plus compliquée. Cette pensée a bien

évidemment des limites, cette réussite va dépendre de plusieurs aspects, comme le type de fonction (pour être ingénieur il est très recommandé d'avoir suivi une formation d'ingénieur), le contexte du poste et de l'entreprise, et les capacités de la personne à apprendre.

D'après tout ce qui précède, nous pouvons dire que cette hypothèse est à moitié correcte. Nous pensons qu'il est possible de transférer certaines compétences obtenues dans des formations spécifiques à d'autres travailleurs de l'entreprise. Pour permettre un tel transfert, il sera important de mettre en place un plan de formation reprenant les 4 phases clés citées par Chiavenato (2004) et faire attention à la quatrième évaluation concernant l'évaluation du processus en suivant le modèle de Kirkpatrick. D'un autre côté, pour certaines fonctions il sera très difficile de transmettre les compétences pour deux raisons principalement : la complexité des tâches et la nécessité d'un diplôme ou d'un certificat pour exercer le métier.

VI. CONCLUSION

Dans ce mémoire, nous nous sommes intéressés à savoir comment est-ce que les fonctions critiques au sein d'une entreprise pouvaient être impactées par une formation au poste et par un transfert de compétences. Il nous semblait important d'aborder ce sujet principal pour deux raisons : la première est que nous avons travaillé sur la mise en place d'un processus de formation plus formel au sein de l'entreprise cible et nous avons pu voir de près tous les enjeux concernant ces trois thématiques. La deuxième raison concerne les difficultés de recrutements auxquelles un employeur doit pouvoir faire face. Alors que dernièrement les pénuries de main-d'œuvre sont entrain de battre des records, il me semblait important en tant que futur professionnel des ressources humaines d'aborder d'autres formes pour lutter contre les difficultés de recrutements d'une entreprise.

D'autres études ont déjà été réalisées pour parler de l'impact des pénuries dans le marché et dans les entreprises mais très peu concernent les fonctions critiques. Certaines études ont pu aborder indirectement et vaguement le sujet des fonctions critiques mais nous n'avons pas trouvé une étude qui l'abordait avec le même aspect que notre mémoire. En effet, ce mémoire a mobilisé trois thématiques différentes, à savoir les fonctions critiques, la formation au poste de travail et le transfert des compétences. Il existe cependant beaucoup d'études concernant la formation au poste et le transfert des connaissances, un peu moins pour le transfert de compétences. Concernant la littérature des fonctions critiques et des difficultés de recrutement, nous pouvons retrouver beaucoup d'écrits qui mettent en place différents moyens de recruter des métiers plus difficiles à trouver. Au contrario, nous n'avons pas trouvé d'articles scientifiques pertinents qui proposaient des moyens d'actions en interne dans l'entreprise. La formulation de notre question de recherche a donc été formulée comme suit : **de quelle manière les fonctions critiques au sein d'une entreprise peuvent-elles être influencées par la formation au poste de travail à travers le transfert de compétences ?**

Une fois la question de recherche définie, nous avons mis en place diverses démarches méthodologiques pour nous aider à répondre à cette question et vérifier nos hypothèses. La première démarche a été de mettre en place une revue de littérature qui reprenait tous nos concepts clés. La deuxième, a été la réalisation de 15 entretiens semi-directs dans l'entreprise Tarkett G.D.L. La troisième étape consistait à analyser ces entretiens et la dernière étape à faire une comparaison entre la théorie et les résultats pratiques pour confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Les résultats de ce mémoire suggèrent d'abord qu'il existerait une ressemblance entre une fonction critique et une fonction clé au sein d'une entreprise. Une fonction peut être considérée comme clé lorsqu'elle rassemble 4 critères. Il faut qu'elle soit « naturelle » dans le sens où l'échec du travailleur dans cette fonction peut avoir des conséquences sur les résultats de l'entreprise. Elle est ensuite unique, ses compétences sont généralement spécifiques à l'entreprise ou au secteur. Ce qui va augmenter les

demandes pour ce type de fonctions. Le dernier critère consiste en son impacte stratégique, ces fonctions peuvent influencer les résultats de l'entreprise (Horváthová et al., 2019). Grâce à ces 4 critères nous pouvons voir des similitudes entre les deux types de fonction.

Ensuite, nous avons pu remarquer grâce aux résultats de notre recherche, qu'il est possible de diminuer les fonctions critiques au sein de l'entreprise en utilisant des ressources internes. En effet, la mise en place des formations formelles sur le poste de travail et une gestion de la transmission des compétences aurait un effet sur les fonctions critiques. La tendance est que l'augmentation des compétences des travailleurs et l'augmentation de leur polyvalence faciliterait l'accès à ces fonctions critiques. Le peu de *formal on-the-job training* que l'entreprise met en place nous montre déjà une évolution dans la flexibilité des postes. Ces formations au poste de travail permettent de mettre en place des systèmes de back-up et de remplacement pour éviter la perte de maîtrise de ces postes et ne pas les laisser vides. Il s'agit souvent des postes clés qui ont un impact direct sur les résultats de l'entreprise. Ce peu de formations sur le poste de travail formelles sont cependant déjà aidées par les formations informelles afin de contribuer à cette diminution des fonctions critiques dans l'entreprise. Par diminution de fonctions critiques, nous voulons exprimer la diminution de l'impact de ces fonctions dans l'organisation.

Notre mémoire met aussi en évidence qu'une entreprise pourrait diminuer les fonctions critiques en travaillant sur une meilleure gestion des compétences afin d'augmenter les compétences et la polyvalence de l'entreprise. Lorsqu'il n'y a pas des candidats correspondants aux besoins de l'entreprise sur le marché, une solution serait de se tourner vers l'entreprise et former soi même candidat. Pour certaines fonctions ce n'est pas possible parce que cela peut nécessiter beaucoup de temps, d'énergie et de ressources mais pour d'autres fonctions, il pourrait être envisageable. Nous visions surtout les fonctions qui sont spécifiques à l'entreprise et nécessitent certaines compétences spécifiques. Promouvoir le développement du personnel et mettre en place des formations bien structurées pourrait non seulement augmenter la flexibilité de l'entreprise et diminuer l'impact des fonctions critiques mais également augmenter la productivité et motiver les travailleurs (Al Yahya, Saad & Norsiah, 2013).

Suite à ces éléments, nous pouvons proposer une réponse à notre question de recherche. Grâce à nos constatations réalisées sur les formations critiques, la formation au poste de travail et le transfert de compétences, nous pouvons dire que les fonctions critiques sont bien influencées par la formation au poste de travail et le transfert de compétences. Cette influence dépendra de comment ces deux concepts sont développés au sein d'une entreprise. Au sein de l'entreprise où nous avons récolté les données, nous avons pu constater une diminution des fonctions critiques au sein de certains départements malgré le fait que la formation sur le poste de travail n'est pas structurée. Nous supposons alors que la volonté des travailleurs de former leurs collègues, ainsi que le travail en doublon (le tutorat)

joue un rôle dans le transfert de compétences car malgré le fait qu'ils disposent de peu d'outils, dans certains départements les fonctions critiques ont tendance à diminuer. Cet effet pourrait aussi être expliqué par la prise de conscience des managers qui veulent formaliser et améliorer les formations au sein de l'entreprise.

Pour conclure, nous pensons que cette influence de la formation au poste de travail et sur les fonctions critiques va dépendre du contexte de chaque entreprise et de la culture mise en place. Cette étude de cas ne permet pas d'affirmer que ces deux thématiques sont la solution idéale pour combattre les fonctions critiques dans les entreprises car elle nécessiterait de prendre d'autres aspects en compte. Une étude spécifique aux différentes formes (formel et informel) de formation au travail pourrait déjà donner plus de perspectives pour les autres entreprises. Une autre porte que ce mémoire laisse ouverte est la question de la meilleure façon de pourvoir une fonction critique : une étude comparant les délais de recrutement, les exigences revues à la baisse par les employeurs et les bénéfices de former en interne soi-même un candidat pour le poste recherché.

VII. BIBLIOGRAPHIE

- Al Yahya, Norsiah, B., & Saad, M. (2013). Evaluation of effectiveness of training and development : The Kirkpatrick model. *Asian Journal of Business and Management Sciences*, pp. 14-24.
- Almeida, R., & Carneiro, P. (2006). *The Return to Firm Investment in Human Capital*. Washington: World Bank.
- Arrow, K., & Capron , W. (1959). Dynamic shortages and price rises: The engineer-scientist case. *Quarterly Journal of Economics*, pp. 292-308.
- Baldwin, T., & Ford, K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, pp. 63-105.
- Barnow, B., Trutko, J., & Lerman, R. (1998). *Skill mismatches and worker shortages: The problem and appropriate responses*. The Urban Institute.
- Bellmann, L., & Hübler, O. (2014, novembre). The Skill Shortage in German Establishments Before, During and After the Great Recession. *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik*, pp. 800-825.
- Bencherqui, D., Le Flanchec, A., & Mullenbach Servayre, A. (2009). Recruter dans les métiers en tension, une méthodologie émergente par l'étude des offres d'emplois ANPE. *Actes du 20e congrès de l'Argh*, (pp. 1-21). Toulouse.
- Bernier, A. (2014). Les effets possibles de la formation sur la productivité : l'apport de données longitudinales. *Relations industrielles / Industrial Relations*, pp. 366-387. Récupéré sur <https://doi.org/10.7202/1025033ar>
- Boudabbous, S. (2007, avril). L'entreprise à l'heure de la formation: Approches théoriques et pratiques réelles. *La Revue des Sciences de Gestion, Direction et Gestion n° 226-227*, pp. 115 - 124.
- BOUMANE, A., TALBI, A., TAHON, C., & BOUAMI, D. (2006). Contribution a la modelisation de la compétence. *Modélisation, Optimisation et Simulation des Systèmes : Défis et opportunités*.
- Bourdon, I., & Tessier , N. (2006). *Gestion des connaissances : de nouvelles compétences attendues ? Actes du XVIIe congrès de l'AGRH 16*.
- Carvalho, A. (2001). *Treinamento : Principios Metodos e Tecnicas* . São Paulo: Pioneira.
- Chiavenato, I. (1999). *Gestão de Pessoas – O novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus.

- Chiavenato, I. (2004). *Gestão de Pessoas - O Novo Papel dos Recursos Humanos nas Organizações*. Campus.
- Chiavenato, I. (2009). *Planejamento, recrutamento e seleção de pessoal: como agregar talentos a empresa*. São Paulo: Manole 7e. ed.
- Dadoy, C., Henry, C., & Hillau, B. (1990). Les analyses du travail : enjeux et formes. *Formation Emploi*, p. Céréq.
- DARES. (2019). *Comment les employeurs surmontent-ils leurs difficultés de recrutement?* Paris: Dares analyses.
- Davenport, T., & Prusak, L. (1998). Working knowlegde: How organizations manage what. *Harvard Business School Press*.
- Davenport, T., De Long, D., & Beers, M. (1998). Successful knowledge management projects. *Successful knowledge management*, pp. 43-57. Récupéré sur https://www.researchgate.net/profile/Thomas-Davenport/publication/200045855_Building_Successful_Knowledge_Management_Projects/links/53db93a40cf216e4210bf847/Building-Successful-Knowledge-Management-Projects.pdf
- Degryse, C. (2016). *Les impacts sociaux de la digitalisation de l'économie*. Working Paper.
- Dejoux, C. (2013). *Gestion des compétences et GPEC*. Paris: Dunod.
- Dolan, S., Saba, T., & Jackson, S. (2002). *La gestion des ressources humaines - Tendances, enjeux et pratiques actuelles*. Edition du Renouveau pédagogique.
- Dujardin, J.-M. (2013). *Compétences durables et transférables. Clés pour l'employabilité*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Dychtwald, K., Erickson, T., & Morison, R. (2006). *Workforce Crisis: How to Beat the Coming Shortage of Skills And Talent*. Boston: Harvard Business School Press.
- Eckert, H., & Monchatre, S. (2009). Les carrières ouvrières à l'épreuve de la polyvalence, analyse de deux cas français. *s. Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail*, pp. 104-124.
- Economiques, O. d. (s.d.). *Recognition of Non-formal and Informal Learning - Home*. Récupéré sur OECD: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, pp. 113-136.

- FOREM. (2015). *Marché de l'emploi*. Bruxelles.
- Fredy-Planchot, A. (2007). Reconnaître le tutorat en entreprise. *Revue française de gestion*, pp. 23 - 32.
- Gilbert, P., & Parlier, M. (1992). La compétence du "mot valise" au concept opératoire. *Actualité de la formation permanente*, pp. 14-18.
- Horváthová, P., Velcovská, S., Kauerová, L., & Larsen, F. (2019). Evaluation of Key Positions and Employees Management Level in Manufacturing Industry—The Czech Case. *MDPI Journal*.
- Hu, Y.-S. (1995). The international transferability of the firm's advantages. *California Management Review*.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif: à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, pp. 23-34.
- Jacobs, R. (2003). *Structured On-the-Job Training: Unleashing Employee Expertise in the Workplace*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Jonnaert, P. (2002). Une notion tenace. *Les cahiers pédagogiques*, pp. 11-12.
- Kendall, E., Muenchberger, H., Catalano, T., Amsters, D., Dorsett, P., & Cox, R. (2001, mars). Developing core interprofessional competencies for community rehabilitation practitioners: findings from an Australian study. *Journal of Interprofessional Care*, pp. 145-151.
- Kerlan, F. (2012). *Guide pour la GPEC: Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences*. Paris: Editions d'organisation.
- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, K. (1994). *Implementing the four levels*. San Francisco : Berrett-Koehler.
- Knapik, J. (2006). *Gestão de pessoas e talentos*. Curitiba: Ibpex.
- Larousse. (2021). Dictionnaire Larousse.
- Lavarde, A. (2009). *Guide méthodologique de la recherche en psychologie*. Bruxelles: De Boeck.
- Le Boterf, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris: Editions d'Organisation.
- Lecoeur, E. (2015). *Gérer les compétences et les talents. Le guide pratique*. Louvain-La-Neuve: De Boeck.
- Lejeune, M., Bédard, J.-L., & Bernier, A. (2013). *Le transfert des compétences de la main d'œuvre qualifiée en emploi au Québec, selon différents enjeux pour les entreprises : conditions facilitantes, obstacles et contraintes*. Montréal: INRS-Centre Urbanisation Culture Société.

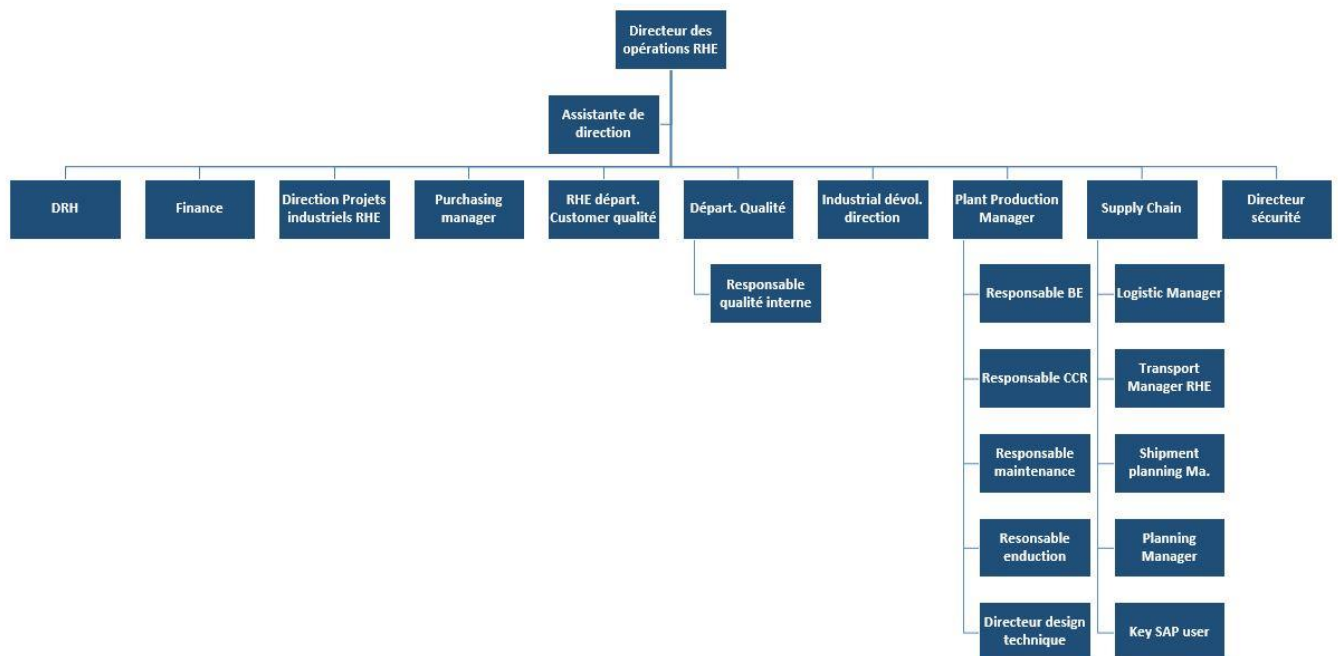
- l'Emploi, O. B. (2008). *Analyse des fonctions critiques en Région de Bruxelles-Capitale en 2008*. Bruxelles.
- Levine, C. (1997). *On-The-Job Training*. Alexandria: ASTD.
- Marras, J. (2000). *Gestão de Pessoas - O Novo Papel dos Recursos Humanos nas Organizações*. São Paulo: Futura.
- Meschi, P.-X. (1996). *Le concept de compétence en stratégie: perspectives et limites*. Marseille.
- Misko, J. (2008). *Combining formal, non-formal and informal learning for workforce skill development*. Australian Industry Group.
- Moraes, A. (2014). *Treinamento e Desenvolvimento*. Recife: Secretaria de Educação e Esportes.
- Muhammad, M., & Yazdani, R. (2013, Novembre). The impact of employee training and development on employee productivity. *Global Institute for Research and Education*, pp. 91-93.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company*. Oxford University Press.
- Nonaka, I., & Von Krogh, G. (2009). Tacit knowledge and knowledge conversion: Controversy and advancement in organizational knowledge creation theory. *Organization Science*.
- Paradas, A. (2007, 4). Mutualiser la formation et le recrutement dans les PME: Une variété de réponses. *La Revue des Sciences de Gestion*, pp. 147-155.
- Peretti, J.-M. (2007). *Gestion des Ressources Humaines*. Vuibert.
- Phillips, J., & Jacobs, R. (2002). *Implementing On-the-job Learning: Thirteen Case Studies from the Real World*. San Francisco: ASTD.
- Prax, J.-Y. (2012). *Le Manuel du Knowledge Management*. Paris: Dunid.
- Prévot, F. (2007). Le transfert de connaissances: revue de littérature. *XVIème Conférence Internationale de Management Stratégique*. Montréal: AMS.
- Quintini, G. (2014, 11). Combler les pénuries de compétences. *Etudes économiques de l'OCDE*, pp. 113-155.
- Raymond, A. N. (2017). *Employee Training and Development*. McGraw-Hill Education - 7th edition.
- Raymond, L. (2009). *Coffre `a outils sur le transfert de connaissance*. Université de Sherbrooke.
- Ribeiro, A. (2006). *Gestão de Pessoas*. São Paulo: Saraiva.

- Roberthalf. (2018, octobre 9). *Pourquoi un poste vacant coûte plus cher à votre entreprise que vous ne le croyez*. Récupéré sur Roberthalf: <https://www.roberthalf.be/fr/conseils-employeurs/ressources-humaines/pourquoi-poste-vacant-coute-plus-cher-que-vous-croyez>
- Rogers, A. (2014). *The base of the Iceberg: Informal Learning nad its impact on formal and non formal learning*. Berlin: Barbara Budrich Publishers.
- Rothwell, W., & Kazanas, H. (1994). *Improving On-the-Job Training: How to Establish and Operate a Comprehensive OJT Program*. San Francisco: Jossey Bass.
- Roussel, J.-F. (2011). *Gérer la formation : Viser le transfert*. Montréal: Guérin.
- Sidhoum, L., & Acila, N. (2017). Les modes de transfert des connaissances et des compétences dans l'entreprise algérienne. Cas: Société nationale des assurances. *Revue des sciences commerciales*.
- Sisson, G. R. (2001). *Hands-On Training: A Simple and Effective Method for On-the-Job*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Smidt, A., Balandin, S., Sigafos, J., & Reed, V. (2009, september). The Kirkpatrick model: A useful tool for evaluating training outcomes. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, pp. 266-274.
- Swanson, R. (1995). Human resource development: Performance is the key. *Human Resource Development Quarterly*, pp. 207-213.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Les éditions logiques.
- Tarkett. (2021). *Company Profile*. Récupéré sur Tarkett: <https://www.tarkett.com/en/home>
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Venneberg, D., & Eversole, B. (2010). *Boomer Retirement Time Bomb, The: How Companies Can Avoid the Fallout from the Coming Skills Shortage*. Westport: Praeger.
- Vincens, J. (2001). Expérience professionnelle et formation. *Agora débats/jeunesses* , pp. 55-67.
- Vinck, D. (1997). La connaissance : ses objets et ses institutions. *Intégration du savoir-faire. Capitalisation des connaissances*, pp. 55-91.
- Viney, X., & Zanda, J.-L. (2007). *Les difficultés de recrutement dans l'enquête Ofer*. Dares.
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence : Pour une nouvelle logique*. Editions Liaisons.

Zune, M. (2014, Février). Éditorial : De quoi les pénuries de main-d'oeuvre sont-elles le nom ? *Revue Française de Socio-Économie*, pp. 5-14.

VIII. ANNEXES

Annexe 1 : L'organigramme de l'entreprise



Annexe 2 : Analyse organisationnelle de l'entreprise

Pour mieux comprendre le fonctionnement de l'entreprise, je vais réaliser une analyse organisationnelle de Tarkett GDL en m'inspirant de la théorie des configurations organisationnelles de Mintzberg (1982, 1986), qui a été retravaillée par Nizet et Pichault (2013). Voici l'analyse sous forme d'un tableau :

Division du travail		
	Division horizontale	Division verticale
Opérateurs et fonctions de support	<p><u>Division horizontale forte :</u></p> <p>La plupart des travailleurs sont des opérateurs de production spécialisés dans un domaine, leurs tâches sont limitées. Ils sont généralement attachés à une ligne de production et à un poste bien spécifique.</p> <p>Les fonctions de support ont également des tâches bien définies et qui sont limitées.</p>	<p><u>Division verticale forte :</u></p> <p>Leur travail consiste à suivre des procédures et faire fonctionner la ligne. Ils ne conçoivent pas leur travail et n'ont pas leur mot à dire sur le moyen de conception de leur travail. La hiérarchie est bien définie et chaque fonction doit bien respecter les échelons.</p> <p>Pour les fonctions de support, ce sont leur supérieur hiérarchiques qui définissent ce qu'ils doivent faire.</p>
Cadres et Managers	<p><u>Division horizontale faible :</u></p> <p>Ils sont généralement très polyvalents, ils réalisent un grand nombre de tâches. Leurs tâches varient en fonction de leurs métiers.</p>	<p><u>Division horizontale faible :</u></p> <p>Ils organisent leur travail et leur temps de travail comme ils souhaitent, l'important est que leur travail soit réalisé et que les objectifs soient atteints.</p>
Mécanisme de coordination		
<p>Les départements sont divisés en plusieurs équipes qui doivent respecter toute une série de procédés comme par exemple, les procédures de sécurité, de qualité, de production, etc. On voit alors qu'une <u>standardisation des procédés</u> prend la tête dans le mécanisme de coordination. Mais, nous pouvons également remarque qu'une <u>supervision directe</u> est également présente puisque chaque équipe à un Chef d'équipe qui doit superviser et coordonner le travail.</p>		
Qualification des opérateurs		
<p>Comme dit précédemment, la plupart des opérateurs sont des ouvriers de production, ils ont généralement un niveau d'étude équivalent à l'enseignement secondaire. Leur niveau d'étude est alors plutôt <u>faible</u>. En fonction du poste occupé et de l'expérience, ils vont évoluer dans leur ligne de production et devenir des <u>experts</u>, des spécialistes.</p>		

Le niveau de qualification des fonctions de support dépend du métier, les ingénieurs par exemple, sont des experts et doivent faire des grandes études. Il y a d'autres fonctions comme par exemple, un coordinateur de production qui est chargé de l'administration d'un département, qui n'a pas besoin d'une grande formation pour occuper le poste.

Buts organisationnels

Nous pouvons remarquer une prédominance des buts de mission. La stratégie du site correspond à celle du groupe, il faut atteindre les objectifs et performer. Le personnel a un but commun de production à atteindre pour pouvoir bénéficier d'un bonus.

Distribution du pouvoir

Le pouvoir est localisé à différents endroits, tout d'abord au niveau des actionnaires et du top management qui décide la stratégie du groupe. Il est localisé chez les analystes, ceux qui sont chargés d'assurer la bonne application de différentes procédures mises en place dans l'entreprise. Il est aussi localisé chez les Managers et chez le syndicat, qui a une certaine influence dans les décisions du personnel de l'entreprise.

Type de configuration

Suite à cette analyse, nous pouvons constater que l'entreprise est plutôt une entreprise de type **mécaniste**. En effet, la forte division horizontale et verticale du travail ainsi que la présence de diverses procédures dans l'entreprise peut justifier ce type d'entreprise. La forte formalisation des procédés est également un des éléments importants dans l'entreprise. (Mintzberg, 1982, 1986)

Annexe 3 :

Guide d'entretien Managers + experts techniques

Présentation :

- 1) Pouvez-vous vous présenter en quelques mots, expliquer votre parcours ici et ce que vous faites actuellement ?

Postes critiques :

- 1) Qu'entendez-vous par poste/fonction critique ? Pourriez-vous m'expliquer votre opinion ?
- 2) Il y a-t-il des fonctions critiques au sein de votre ligne/département ? Comment expliquez-vous cela ?
- 3) Quel est leur impact dans la stratégie/organisation de la ligne/département ?
- 4) Comment pourriez-vous les limiter ?

Gestion des compétences :

- 1) Est-ce que les différentes compétences nécessaires au bon fonctionnement de votre département sont-elles bien identifiées ? Si oui, comment ? Est-ce qu'il y a un classement ?
- 2) Si non, comment faites-vous ?
- 3) Qu'entendez-vous par gestion des compétences ?

- 4) Quel est l'impact de la gestion des compétences, formation au sein de la ligne ? Quel est son rôle stratégique ? Comment évolue-t-elle ?
- 5) Quels sont les outils formels et informels qui aident au développement des compétences de l'entreprise ? Pouvez-vous m'expliquer leur fonctionnement et leur but ?

Transfert de compétences et formation :

- 1) Qu'entendez-vous par transfert de compétences ? Est-ce qu'il existe quelque chose dans votre département/ligne pour la gérer/développer ?
- 2) Quel est la culture de transfert de compétence ?
- 3) Pensez-vous qu'il existe des éléments qui favorisent le transfert de compétences ? Et quels seraient ceux qui le freineraient ?
- 4) Que faites-vous pour favoriser le transfert de compétences ? Comment est-il organisé ? en fonction de comment et pourquoi ?
- 5) Comment pensez-vous organiser le transfert de compétences dans les départements/lignes ? Que mettez-vous en place pour augmenter les compétences de vos collaborateurs ?
- 6) Comment se fait la formation dans votre département/ligne ?
- 7) Pensez-vous qu'un bon processus de formation peut favoriser un meilleur transfert de compétences ?

Guide d'entretien collaborateurs

Présentation :

- 1) Pouvez-vous vous présenter en quelques mots, expliquer votre parcours ici et ce que vous faites actuellement ?
- 2) Travaillez-vous en équipe ? que pensez-vous de cela ?

Postes critiques :

- 1) Qu'entendez-vous par poste/fonction critique ? Pourriez-vous m'expliquer votre opinion ?
- 2) Pensez-vous qu'il y a des postes critiques au sein de votre ligne ?
- 3) Qu'est-ce qui engendre ces postes critiques ? (problèmes d'organisation ? questionnements ?
- 4) Est-ce que vous pensez que c'est aux travailleurs de faire quelque chose pour essayer d'arranger cela ?

Gestion des compétences :

- 1) Qu'entendez-vous par Gestion de compétences ? Est-elle importante ?
- 2) Lorsqu'on vous parle de compétence et développement, à qui pensez-vous en premier ? Et pourquoi ? Qui est le responsable de gérer les compétences ?

Quels outils sont mis en place pour vous permettre de développer vos compétences ? Que pensez-vous de ces outils ? Sont-ils suffisants ?

Transfert de compétences et Formation :

- 1) Qu'entendez-vous par transfert de compétences ? à quoi cela pourrait correspondre ? est-ce que vous savez s'il existe quelque chose dans votre département/ligne ?
- 2) Comment est-elle gérée ?
- 3) Est-ce que vous pensez que le partage de connaissances est important ? Que pensez-vous de l'idée de transférer sa connaissance et partager vos savoirs ?
- 4) Pensez-vous qu'actuellement il existe des outils favorisant le transfert de compétences ?
- 5) Qu'entendez-vous par formation au travail ? Est-ce que vous pensez qu'il y a un processus de formation bien défini pour vous aider à augmenter vos compétences ?
- 6) Si oui, que pensez-vous de lui ? Si non, que conseillerez-vous ?
- 7) Est-ce que vous pensez qu'il y a un lien entre le transfert de compétences, la formation et les postes critiques ? pourriez-vous développer votre avis ?

Annexe 4 : Informations générales sur Tarkett Group



TARKETT DANS LE MONDE

Grâce à son implantation mondiale, Tarkett a développé un modèle économique équilibré.



12 000
collaborateurs



9
centres
de recyclage

25
laboratoires
de R&D



33
sites industriels
dans le monde



01/03

