



Chapitre de livre

2022

Accepted version

Open Access

This is an author manuscript post-peer-reviewing (accepted version) of the original publication. The layout of the published version may differ .

---

## Au-delà de la formation-investissement : comprendre la formation dans les organisations à travers le prisme de l'échange social

---

Delobbe, Nathalie

### How to cite

DELOBBE, Nathalie. Au-delà de la formation-investissement : comprendre la formation dans les organisations à travers le prisme de l'échange social. In: Adultes et formation : penser et agir autrement. Collard-Bovy, O., de Viron, F. , & Jézégou, A. (Ed.). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain, 2022. p. 143–168.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:163412>

# **Chapitre 7 – Au-delà de la formation-investissement : comprendre la formation dans les organisations à travers le prisme de l'échange social**

Nathalie Delobbe<sup>1</sup>

Publié dans : O. Collard-Bovy, F. de Viron, A. Jézégou (2022). Adultes et formation : penser et agir autrement. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

## Résumé

Dans la plupart des organisations, la formation est aujourd'hui sommée de faire la preuve de son retour sur investissement de la formation, retour compromis pourtant par la problématique du transfert des apprentissages et le risque de mobilité des salariés. Développer le capital humain pour améliorer les performances individuelles et collectives ne suffit pas. Encore faut-il que les personnes formées aient le désir de mettre les compétences acquises au service de l'organisation.

La théorie de l'échange social, cadre de référence majeur des sciences sociales, est ici utilisée pour appréhender la formation comme levier de mobilisation du personnel. Elle permet en effet d'analyser la formation comme une pratique participant à la construction d'un contrat psychologique plus large et réciproque entre employés et employeurs, fruit de dons et de contre-dons tant tangibles que symboliques, décisif dans le développement d'une relation d'emploi durable et bénéfique pour les deux parties. Cette relecture de la formation permet, en particulier, d'éclairer sous un jour neuf deux champs d'action communs des formateurs : les programmes d'intégration de jeunes recrues, d'une part, l'évaluation des effets de la formation, d'autre part.

---

<sup>1</sup> Université de Genève.

## 1. Introduction

Comme d'autres champs de la formation des adultes, la formation du personnel dans les organisations a été marquée, au tournant des années 1990, par la montée en puissance d'une vision plus économique et instrumentale. Portée par les ouvrages pionniers de Guy Le Boterf (1989) et d'Alain Meignant (1993), cette vision place au-devant de la scène les enjeux dits stratégiques de la formation, qui devient un instrument d'accompagnement des transformations organisationnelles et de l'évolution des métiers, au service de la réalisation des missions de l'entreprise. Dans cette approche, la formation est considérée comme un investissement économique dont les employeurs sont en droit d'attendre un retour.

Ce courant de la formation-investissement coïncide avec l'avènement d'une gestion des ressources humaines elle aussi plus stratégique (Besseyre des Horts, 1988 ; Schuler & Jackson, 1987 ; Wright & McMahan, 1992), dans un contexte où l'Europe se recentre sur une économie de la connaissance dont le capital humain est le principal atout compétitif. Le Conseil européen de Lisbonne, en 2000, identifie l'apprentissage tout au long de la vie et la formation continue des travailleurs comme un axe clé de la construction d'une économie européenne robuste et durable. Dans la foulée, la France instaure, en 2004, la loi sur la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC), incitant les directions des ressources humaines et de la formation à s'engager dans une ingénierie de plus en plus sophistiquée de gestion et de développement des compétences de leur personnel. La formule paraît gagnante : investir dans le développement du capital humain par la formation, c'est assurer inmanquablement les ressources compétitives des entreprises européennes.

Et pourtant, aux yeux des employeurs, la formation-investissement peine toujours à atteindre le rendement attendu, au point de se faire taxer de « *great training robbery*<sup>2</sup> » par la célèbre *Harvard Business Review* (Beer, Finnström & Schrader, 2016). Face à cette difficulté, la responsabilité de la formation continue tend aujourd'hui à être transférée de l'employeur vers le travailleur, avec le soutien des politiques publiques tel qu'en témoignent les récentes réformes de la formation continue en Suisse (2017) et en France (2018). Cette prudence des employeurs n'est pas dénuée de raisons, tant le discours sur l'investissement dans le capital humain comme source d'avantage économique est basé sur des raccourcis conceptuels qu'il

---

<sup>2</sup> En référence à *The great train robbery*, célèbre attaque d'un train postal qui eut lieu en 1963 entre Londres et Glasgow et rapporta £ 2,6 millions à ses auteurs.

convient dans un premier temps de démontrer. Néanmoins, faut-il en conclure que l'employeur ne peut tirer qu'un profit somme toute limité des opérations de formation de son personnel, et seulement sous certaines conditions assez restrictives ?

Ce chapitre a pour but de montrer que la théorie du capital humain ne suffit pas, et de loin, à comprendre ce que la formation des salariés peut apporter à l'entreprise. Le cadre théorique de l'échange social sera mobilisé pour relativiser cette vision étroite de la formation comme investissement strictement économique et montrer que la formation contribue aussi à la construction d'un échange social, basé sur le don/contre-don, indispensable à la construction de relations d'emploi durables. La seconde partie de ce chapitre développera les principes d'une vision renouvelée de la formation en entreprise<sup>3</sup>, sous le prisme de la théorie de l'échange social. Enfin, ce chapitre envisagera les implications de cette grille de lecture dans deux champs de pratiques : celui de la formation des nouveaux entrants et celui du transfert d'apprentissage et de l'évaluation des effets de la formation.

## 2. Promesses et désillusions de la formation-investissement dans le capital humain

Considérer la formation comme un investissement suggère que la formation ne doit être mise en place que si ses bénéfices attendus dépassent ses coûts directs et indirects. Pour une entreprise, les bénéfices attendus dérivent de l'idée que le capital humain est nécessairement source de création de valeur. Les fondements de cette logique – de prime abord imparable – sont ci-après examinés, avant de prendre aussi en considération certains paramètres oubliés de l'équation, sur lesquels achoppe la promesse de retour sur investissement de la formation.

### 2.1. Le capital humain, source de création de valeur pour l'entreprise

Issu du champ de l'économie (Becker, 1964 ; Schultz, 1961), le concept de capital humain se définit comme le stock des ressources productives intrinsèques aux individus, constitué des connaissances, compétences, capacités et expériences, issues notamment de l'éducation de

---

<sup>3</sup> Tel que proposé par la Fédération suisse de la formation continue (FSEA), la formation en entreprise est définie ici comme une « formation financée au moins partiellement ou indirectement par l'entreprise, qui est planifiée et sert un objectif d'apprentissage défini ».

ceux-ci. À un niveau micro-économique, le capital humain est ce qui permet à l'individu de convertir son travail en valeur marchande et, par conséquent, de revendiquer une partie de ce bénéfice sous forme de salaire. De nombreux économistes ont ainsi démontré que l'investissement consenti en formation par un individu se traduit, à terme, par un gain salarial (Guillard & Roussel, 2010). En Suisse, par exemple, les estimations suggèrent qu'une année de formation apporte un avantage salarial moyen d'environ 8 % (Cattaneo & Wolter, 2018). À un niveau macroéconomique aussi, les politiques d'éducation et de formation ainsi que les politiques de santé publique, parce qu'elles permettent de développer et de préserver le capital humain, constituent des facteurs endogènes de croissance, de développement économique et de productivité (Guillard & Roussel, 2010).

Par extrapolation au niveau mésoéconomique, les entreprises dotées d'un capital humain élevé disposeraient d'un atout de taille pour assurer leur prospérité. Cette notion s'est ainsi progressivement imposée dans le champ de la gestion des ressources humaines, propulsée par quelques auteurs de références (Jiang & Messersmith, 2018 ; Lepak & Snell, 1999 ; Ployhart & Moliterno, 2011) et l'idée séduisante selon laquelle le capital humain a au moins autant de valeur que le capital financier. En gestion, le capital humain fait référence aux compétences, expériences et connaissances qui ont une valeur économique dans l'organisation, dans la mesure où elles permettent à celle-ci d'être productive et de s'adapter aux situations qu'elle rencontre. Ainsi, les individus sont couramment considérés comme constituant le capital humain de l'organisation, source de création de valeur au même titre que d'autres actifs. Le succès du concept en gestion des ressources humaines s'explique, d'une part, par un revirement théorique majeur en stratégie d'entreprise et, d'autre part, par l'aspiration très pragmatique à objectiver les bénéfices et non seulement les coûts de la fonction ressources humaines.

Un premier facteur de succès du concept est l'évolution de la pensée en matière de stratégie d'entreprise. Alors qu'il était convenu que l'entreprise devait bâtir sa stratégie après avoir minutieusement analysé la structure de son marché, ceci afin de se positionner avantageusement dans son environnement (voir le modèle des cinq forces de Porter, 1979), la « *resource-based view* » (Barney, 1991 ; Wernerfeldt, 1984) inverse le raisonnement. Il est désormais recommandé aux entreprises de définir leur stratégie en s'appuyant sur leurs compétences-clés, en particulier sur les ressources internes qui les différencient de leurs concurrents – à savoir, celles qui sont rares, difficiles à imiter et non substituables par

d'autres facteurs de production. Au premier rang de ces ressources uniques figurent les ressources immatérielles, capital d'ordre intangible ou intellectuel qui, par opposition au capital matériel, est par essence plus difficile à acquérir. Une typologie largement reprise (Youndt & Snell, 2004) distingue ainsi trois formes de capital intellectuel : le capital social, ancré dans les relations que l'entreprise entretient avec ses diverses parties prenantes (clientèle, fournisseurs, partenaires, pouvoirs publics, etc.) ; le capital organisationnel ou structurel, qui fait référence aux connaissances et à l'expérience stockées dans les bases de données ou inscrites dans les routines, la philosophie générale, les brevets, les manuels ou encore les structures de l'entreprise ; et, enfin, le capital humain, défini ci-avant. Pour l'entreprise, il s'agit donc, à l'image de la parabole biblique des talents<sup>4</sup>, de faire fructifier ce capital humain, les fameux talents de l'entreprise (Dejoux & Thévenet, 2015). Depuis ce revirement théorique, l'attention des chercheurs s'est concentrée sur les pratiques de gestion des ressources humaines de nature à acquérir et développer ce capital humain et, *in fine*, à soutenir les performances de l'organisation (Jiang & Messersmith, 2018 ; Lepak & Snell, 1999, 2002). Parmi ces pratiques, la formation et le développement du personnel occupent une place de choix.

Le second facteur qui rend compte de la popularité du concept de capital humain est plus pragmatique. Ce concept ouvre en effet la perspective de pouvoir enfin mesurer le retour sur investissement des ressources humaines, comme il en va de tout autre capital. Concrètement, il s'agit de se doter des instruments permettant d'objectiver le profit engendré par les politiques de GRH et de ne plus se contenter de mesurer et comparer les coûts de ces pratiques (Becker & Huselid, 2003). De ce point de vue, l'approche par le capital humain trouve son emblème dans l'« escalier de la valeur ajoutée », qui positionne les aptitudes et compétences du personnel comme le maillon intermédiaire par lequel les pratiques de gestion des ressources humaines affectent les différentes dimensions de la performance organisationnelle (Le Louarn, 2008). En articulant au sein d'un tableau de bord plusieurs indicateurs s'influençant en cascade, il devient possible d'évaluer les impacts (et non plus seulement des coûts) de la gestion des ressources humaines sur les compétences du personnel

---

<sup>4</sup> Voir Évangile selon Mathieu XXV, 14-30. À l'époque, le talent était une unité monétaire. La notion de talent (aujourd'hui associée à la capacité et à l'expertise dans une activité) possède, à l'origine, une signification économique très proche de la notion de capital.

et, en définitive, sur les résultats opérationnels, commerciaux et sociaux de l'entreprise ainsi que sur le succès à long terme de celle-ci. Preuve s'il en faut de la filiation entre la logique de la formation-investissement et l'approche stratégique des ressources humaines, le modèle de l'évaluation des effets de la formation hérité de Kirkpatrick (1957) est une déclinaison parfaite de l'escalier de la valeur ajoutée dans le champ spécifique des pratiques de formation et de développement des compétences.

## 2.2. Les pierres d'achoppement de la formation-investissement : transfert des apprentissages et mobilité des travailleurs

Malgré ces promesses, les études ayant tenté d'évaluer l'impact de la formation sur les résultats de l'entreprise mettent en évidence des liens assez modestes, quoique généralement significatifs. Les revues et méta-analyses de ces études font ressortir des corrélations moyennes variant de 0,12 à 0,25 (Combs *et al.*, 2006 ; Garavan *et al.*, 2021 ; Subramony, 2009 ; Tharenou, Saks, & Moore, 2007). Deux éléments peuvent rendre compte de ce décalage entre les promesses de la formation comme levier de développement du capital humain de l'entreprise et le faible retour sur investissement attesté par les données scientifiques. D'une part, les pratiques de formation ne peuvent porter leurs fruits qu'en conjonction avec d'autres pratiques de GRH, nécessaires pour que le potentiel de la formation s'actualise. Par exemple, pour être efficace, une formation ciblant certaines compétences devrait être associée à une politique d'allocation du personnel et un système d'évaluation des performances prenant aussi en considération ces compétences. Ainsi, lorsque la formation est intégrée dans un faisceau de pratiques se renforçant mutuellement, la corrélation moyenne entre ces pratiques et la performance organisationnelle s'accroît (Combs *et al.*, 2006). D'autre part, justement parce qu'elles contribuent à développer le capital humain des membres du personnel, les pratiques de formation comportent des risques spécifiques, susceptibles de péjorer leur retour sur investissement.

Le premier de ces risques est celui du manque de transfert des apprentissages. Des estimations les plus pessimistes aux plus optimistes, de 10 à 62 % de ce qui est appris en formation serait réellement utilisé en situation de travail (Rivard & Lauzier, 2013). Les travaux scientifiques se sont accumulés sur le sujet et aboutissent à des conclusions assez convergentes (Blume *et al.*, 2010 ; Colquitt, LePine, & Noe, 2000 ; Ford, Baldwin, & Prasad, 2018 ; Hugues *et al.*,

2019). L'explication première de ce problème de transfert n'est pas un déficit d'apprentissage en formation, tel que le laisserait supposer de façon simpliste le modèle de Kirkpatrick. Plus que l'apprentissage, c'est d'abord la dynamique motivationnelle, à savoir la volonté de mettre les apprentissages et compétences acquises au service des activités et missions de l'organisation, qui est en jeu. Dans cette dynamique, le support reçu de l'organisation et de l'encadrement direct est un facteur déclenchant dont on a pu mesurer l'importance (Ford *et al.*, 2018 ; Hugues *et al.*, 2019).

Le second risque qui pèse sur le retour sur investissement de la formation est lié à la mobilité des travailleurs formés. Puisque la formation accroît le capital humain des salariés, la tentation peut être grande pour ces derniers de faire valoir les compétences acquises chez un autre employeur, contre une rétribution (directe ou indirecte) plus attractive. L'employeur qui finance l'investissement-formation n'en perçoit donc les bénéfices qu'à condition que le salarié reste dans l'entreprise et y utilise les compétences acquises (Balkin & Richebé, 2007 ; Ferrary, 2014). D'un point de vue strictement économique, investir dans le développement des compétences de ses salariés n'a de sens que lorsque ces compétences ne sont pas disponibles sur le marché à un coût moindre ou équivalent et que les salariés formés ont le désir de collaborer au projet de l'entreprise. Ces conditions restrictives peuvent expliquer la tendance des employeurs à se montrer prudents dans leur engagement en formation et à en transférer les responsabilités aux personnes elles-mêmes et aux décideurs publics en charge des politiques d'emploi. Paradoxalement, ces conditions sont peu prises en considération dans la logique de l'investissement-formation et appellent à un autre cadre de référence.

### 2.3. Du bon usage de la notion de formation-investissement dans le capital humain

Les travaux scientifiques en sciences de gestion ont rapidement pris soin d'affiner la notion de capital humain pour échapper aux pièges des simplifications managériales, ouvrant des pistes pour mieux appréhender les problématiques de la mobilité des travailleurs formés et du transfert d'apprentissage.

Une première précision conceptuelle essentielle distingue capital humain générique et capital humain spécifique (Ferrary, 2014 ; Guillard & Roussel, 2010 ; Lepak & Snell, 1999 ; Ployhart & Moliterno, 2011). Le capital humain générique est constitué des compétences, savoir-faire et expertises qui sont partagés, communs à plusieurs entreprises ou à plusieurs métiers et

transférables d'un contexte à l'autre, tels que la maîtrise des langues, les capacités de raisonnement logico-mathématique, la connaissance du fonctionnement des marchés financiers. Les compétences spécifiques, à l'inverse, sont propres à un contexte, une entreprise ou un métier particulier, et ne peuvent dès lors être valorisées que dans ce contexte. C'est le cas, par exemple, de la connaissance des produits de placement spécifiques à une banque particulière, ou de celle des rouages institutionnels internes qu'il est nécessaire de maîtriser pour mener à bien des processus complexes. Plus les compétences sont spécifiques, moins elles sont valorisables et disponibles sur le marché du travail, et plus il va être intéressant, pour les entreprises et pour les salariés, de consacrer des ressources à des stratégies de formation, de développement et de progression de carrière internes à l'entreprise, dans une logique d'engagement réciproque durable. À l'inverse, financer des formations développant les compétences génériques n'a, dans une logique strictement économique, pas de sens pour une entreprise, car ceci augmenterait le risque de mobilité des salariés (Koster *et al.*, 2011).

Par ailleurs, si l'on en revient à la définition de la notion d'investissement comme décision d'affecter des ressources à l'accroissement de son stock de biens productifs, une entreprise ne peut, au sens strict, « investir » dans son capital humain, pour la simple raison que ce capital ne lui appartient pas. Les compétences acquises en formation sont indissociables de la personne, incorporées à la personne qui les détient et qui seule peut ou non en faire usage. L'entreprise ne peut – tout au plus – que louer, par contrat de travail, les compétences qui sont nécessaires à la production de ses biens et services (Guillard & Roussel, 2010). L'enjeu, pour l'entreprise, est donc d'abord d'inciter les collaborateurs à développer leurs compétences et à les mettre à son service. Très rapidement, les travaux académiques visant à comprendre la relation entre pratiques de gestion des ressources humaines, capital humain et performance organisationnelle ont intégré, dans l'équation, des variables liées à la motivation, l'engagement affectif ou encore la coopération des collaborateurs. Ainsi, les modèles conceptuels de référence (Ployhart & Moliterno, 2011 ; Wright, Dunford, & Snell, 2001) ont considéré les comportements collaboratifs des employés et la qualité de la relation d'emploi dans laquelle ils prennent place comme des composantes indispensables pour que le capital humain puisse bénéficier à l'entreprise. Les effets des pratiques de gestion des ressources humaines doivent donc s'apprécier au regard de deux dimensions : le développement du capital humain des collaborateurs, mais aussi celui de leur motivation à collaborer. Une méta-analyse a d'ailleurs pu démontrer que deux variables médiatrices centrales expliquent, à poids

égal, les processus par lesquels le développement de pratiques plus élaborées de gestion du personnel conduisent à plus de performance pour l'entreprise : le capital humain et la motivation des collaborateurs (Jiang *et al.*, 2012).

Il en va de même pour les pratiques de formation et de développement des compétences, qui ne peuvent être réduites à un levier de développement du capital humain. Pour tenter d'en optimiser le retour sur investissement, il importe d'appréhender la formation comme étant aussi – et même d'abord – un levier de mobilisation du personnel. Et pourtant, les approches de la formation continue des adultes sont mal armées pour penser son rôle dans le développement de l'engagement organisationnel et de la volonté de coopérer des salariés, tant les processus motivationnels étudiés sont focalisés sur l'acte d'apprendre et le transfert des apprentissages. La théorie de l'échange social offre un cadre plus large et innovant pour éclairer les processus par lesquels la formation est un levier de mobilisation du personnel, via des mécanismes bien différents, voire en porte-à-faux avec une lecture économique de la formation.

### 3. Une lecture de la formation en entreprise par la théorie de l'échange social

Peu présente dans le champ de la formation des adultes, la théorie de l'échange social figure pourtant parmi les théories les plus influentes des sciences sociales. Ses fondements ont été posés par Marcel Mauss (1925) qui, sur la base de ses observations dans les sociétés archaïques, conclut déjà alors que les rapports sociaux ne reposent pas sur le contrat, le marché, le troc, mais sur le don et le contre-don. La norme de réciprocité, en vertu de laquelle les gens se sentent redevables à l'égard de ceux qui les ont aidés, et obligés de rendre ce qui leur a été donné (Gouldner, 1960), en constitue un principe central pour expliquer comment la cohésion sociale se construit et perdure. Ce cadre théorique est largement mobilisé en sciences de gestion également, afin de comprendre les comportements collaboratifs (Alter, 2009, 2012 ; Blau, 1964 ; Caillé & Gresy, 2017 ; Cropanzano *et al.*, 2017). La relation d'emploi, à l'instar des autres relations sociales, y est conçue comme une relation d'échange social tissée de dons et contre-dons, qui va au-delà d'une relation strictement économique et lie durablement employeur et employé. Avant de comprendre en quoi cette théorie permet d'éclairer ce qui se joue en formation, rappelons quels en sont les apports essentiels en gestion des ressources humaines.

### 3.1. Échange économique et échange social dans l'entreprise

L'échange social se distingue fondamentalement de l'échange économique sur divers points, développés ci-après. En gestion des ressources humaines, cette distinction trouve écho dans le concept de contrat psychologique, défini comme l'ensemble des croyances individuelles concernant les termes et les conditions de la relation d'échange entre un individu et son organisation, qui différencie contrat relationnel et contrat transactionnel (Coyle-Shapiro & Parzefall, 2005 ; Delobbe, 2012 ; Rousseau, 2014).

L'échange économique a pour objet premier la délivrance et l'acquisition de biens et de services à leur juste valeur. Ce type d'échange fonctionne dans une logique de donnant-donnant : ce qui est apporté donne lieu à une contrepartie monétaire – ou du moins tangible – d'une valeur jugée équivalente à ce qui a été donné (Alter, 2012 ; Cropanzano *et al.*, 2017). Dans une telle comptabilité des échanges, il importe avant tout de solder ses dettes pour équilibrer, à court terme, débits et crédits. Dans la durée, en effet, l'endettement coûte et l'investissement attend des intérêts. Les auteurs caractérisent ce type d'échange comme étant par essence impersonnel et de court terme, cherchant à optimiser l'intérêt propre des parties en présence, impliquant une négociation, un marchandage explicite quant à la valeur de ce qui est échangé (Alter, 2012 ; Coyle-Shapiro & Parzefall, 2005). Le contrat de travail, qui fixe les obligations de l'employeur et de l'employé (basiquement un salaire contre un temps de travail), s'inscrit dans cette logique de donnant-donnant. Lorsque la relation d'emploi est fondée sur ce type de calcul, le contrat psychologique est de type transactionnel, composé d'obligations réciproques étroites et explicites, de court terme et centrées sur les facettes extrinsèques du travail (Delobbe, 2012). Concevoir la formation comme un coût qui n'a de sens que s'il donne lieu à un retour objectivable de valeur au moins équivalente contribue à l'inscrire dans une telle logique d'échange économique.

À l'inverse, l'échange social n'a pas pour but premier l'échange de valeurs marchandes, mais bien la construction de relations sociales durables. Dans cette logique, les biens et services échangés deviennent des dons que l'on fait pour manifester sa gratitude et son attachement. Ils sont par essence désintéressés, guidés davantage par l'altruisme que par l'intérêt personnel. Comme tout cadeau, leur valeur est avant tout émotionnelle, fortement liée au contexte dans lequel le don prend place et aux préférences et désirs du bénéficiaire (Alter, 2012 ; Coyle-

Shapiro & Parzefall, 2005 ; Cropanzano *et al.*, 2017). Et pourtant, ces dons ne sont pas « sans intérêt » pour le donataire (et, plus largement, pour la communauté d'échange), car le don appelle à un contre-don. Ce devoir de réciprocité n'est jamais contractualisé, mais relève d'un engagement réciproque basé sur la confiance. Il est régi par des règles d'échange très codifiées, qui contribuent à entretenir la relation dans la durée. Ainsi, le contre-don n'est jamais acquis d'avance, tel un dû, et se fait nécessairement attendre. C'est en effet ce délai et cette incertitude qui font de l'échange social un équilibre dynamique et indéfini dans le temps, à l'opposé de l'échange économique, dans lequel les deux parties veillent à s'acquitter sans délai de leurs obligations, pour « être quittes », justement. *A contrario*, entretenir une redevabilité réciproque est nécessaire, car constitutif de la relation de confiance. On le comprend, la finalité première de l'échange social est de tisser ces liens intangibles, non contractualisables, qui font le ciment des communautés humaines, parmi lesquelles les organisations et entreprises.

Selon cette approche, la relation de travail ne peut se réduire à un contrat, mais s'inscrit, elle aussi, dans une logique de don/contre-don. Elle est sous-tendue par un contrat psychologique relationnel, constitué de composantes intangibles et non monétisables, largement implicites, centrées sur les facettes intrinsèques du travail et dont la balance tend vers un équilibre dans la durée (Coyle-Shapiro & Parzefall, 2005 ; Delobbe, 2012 ; Rousseau, 2014). Ce cadre de pensée est particulièrement utile pour comprendre les comportements de loyauté et de collaboration observés dans les relations d'emploi, en particulier les comportements qui paraissent irrationnels dans une logique strictement économique. Quelques travaux de recherche, encore rares, suggèrent qu'il est aussi utile pour comprendre plus largement les enjeux de la formation en entreprise et jeter un autre regard sur les retombées de la formation et les processus de transfert d'apprentissage (Balkin & Richebé, 2007 ; Jonsson & Thorgren, 2017 ; Koster *et al.*, 2011).

### 3.2. L'échange social au cœur de la collaboration en entreprise

La théorie de l'échange social propose de lire les comportements de collaboration des employés comme des contre-dons fournis en retour des traitements favorables prodigués par l'employeur. Tel serait, en particulier, le cas des comportements qui sortent du cadre des obligations prescrites par le contrat de travail et la description de fonction et qui sont pourtant

indispensables au bon fonctionnement collectif (performance dite extra-rôle). Selon cette perspective, le support, les encouragements, les marques de reconnaissance et autres rétributions intangibles octroyés par l'organisation aux membres de son personnel, pour autant qu'ils soient perçus comme des libéralités et non comme des obligations contractuelles, encouragent ces derniers à aller au-delà du travail prescrit, en vertu de la norme sociale de réciprocité (Alter, 2012 ; Cropanzano *et al.*, 2017).

Il a ainsi été à maintes reprises démontré que les employés réagissent de multiples façons à la perception que l'organisation valorise leur contribution et se préoccupe de leur bien-être (Eisenberger *et al.*, 2020 ; Eisenberger & Stinglhamber, 2011). Plus le support organisationnel perçu est élevé, plus ils sont fidèles à leur entreprise, performants dans leur travail, engagés affectivement et confiants à l'égard de leur employeur (Eisenberger *et al.*, 2020 ; Kurtessis *et al.*, 2017). Cette réciprocité se manifeste également par une réduction des comportements contre-productifs (retards, rumeurs, déprédations, vols, etc.) et un accroissement des comportements de citoyenneté organisationnelle, tels que de l'altruisme à l'égard des collègues, la promotion de l'entreprise à l'extérieur, l'acceptation des changements et aléas organisationnels, ou encore la prestation volontaire d'heures et d'efforts supplémentaires (Chiaburu *et al.*, 2015 ; Kurtessis *et al.*, 2017). Des comportements aussi divers que la créativité au travail, l'acceptation et l'utilisation de nouvelles technologies ou le respect des normes de sécurité ont pu être expliqués par la volonté des salariés de réciproquer le soutien et la considération que leur organisation leur portait (Eisenberger *et al.*, 2020). Au-delà d'une perception globale de soutien, les traitements favorables peuvent se manifester par divers engagements plus spécifiques de la part de l'employeur, tels que le respect de l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée, les opportunités de développement professionnel et d'avancement de carrière, la possibilité de participer aux décisions (Kurtessis *et al.*, 2017). Ces diverses rétributions intangibles constituent autant d'engagements possibles de l'employeur auxquels vont répondre diverses formes de contreparties possibles dans le chef de l'employé.

Les sources de ce soutien générateur d'une dynamique d'échange social peuvent être multiples. C'est tantôt l'organisation, perçue comme une entité synchrétique, qui enclenche ces comportements de réciprocité, tantôt des personnes ou sous-entités agissant comme représentants de l'organisation, au premier rang desquels le supérieur hiérarchique direct et le management de l'entreprise (Eisenberger *et al.*, 2020). Pour sa part, l'acte de réciprocité peut

être ciblé et s'adresser à la personne source du traitement favorable, ou être plus diffus et orienté vers une partie tierce, ne bénéficiant qu'indirectement au donateur initial (Molm *et al.*, 2007 ; Willer *et al.*, 2012). Les boucles de réciprocité peuvent donc être directes, entretenant une dynamique de don/contre-don entre deux personnes, par exemple lorsqu'un collaborateur qui se sent soutenu par son responsable au-delà de ce qu'il est en droit d'attendre développe un dévouement hors norme à l'égard de ce supérieur. Mais elles peuvent aussi être plus indirectes et généralisées, contribuant plus globalement à la construction d'un climat d'échange altruiste et à la construction de relations de confiance au sein de la communauté, par exemple lorsque l'attention reçue du supérieur va contribuer à renforcer l'engagement à l'égard des collègues ou des clients (Eisenberger *et al.*, 2020).

Les règles de l'échange social étant subtiles, les violations ne sont pas rares et donnent lieu à des réactions de ressentiment, voire de représailles, particulièrement intenses parce qu'elles transgressent une norme sociale fondamentale, celle de la réciprocité. Les concepts de rupture et de violation du contrat psychologique traduisent ce sentiment de l'employé que son employeur n'a pas tenu ses engagements à son égard, ne lui a pas manifesté le soutien et la reconnaissance qui lui revenaient en échange des prestations et services rendus (Coyle-Shapiro & Parzefall, 2005 ; Zhao *et al.*, 2007). L'employé se sentant lésé va, dans ces cas, réagir en revoyant ses engagements à la baisse, en posant des comportements contre-productifs, voire en quittant l'organisation, rompant l'échange social pour revenir à une relation calculée typique des échanges transactionnels. Ainsi, les ruptures de contrat psychologique sont très nettement corrélées à une perte de confiance dans le management de l'entreprise et à une baisse de l'engagement organisationnel, de la satisfaction et de la performance dans la tâche et extra-rôle (Zhao *et al.*, 2007).

### 3.3. La formation comme don dans une dynamique d'échange social

Dans la perspective de l'échange social, les programmes formels de formation, en plus de leur fonction traditionnelle de transmission et de développement des connaissances et compétences, ont aussi une fonction symbolique de reconnaissance et de soutien et peuvent être perçus, sous certaines conditions décrites ci-après, comme une faveur ou un acte de générosité prodigué par l'employeur. Les travaux sur le contrat psychologique ont montré que les opportunités de développement et de formation font très fréquemment partie des

obligations perçues de l'employeur, tandis que la participation aux formations et l'apprentissage au travail sont une des contributions les plus fréquemment attendues des employés (De Vos *et al.*, 2003). Dans la logique de l'échange social, lorsque l'employeur honore ou dépasse ces promesses de formation et manifeste son soutien à la personne formée, on peut s'attendre à ce que celle-ci réagisse par un surcroît d'engagement à l'égard de l'organisation.

C'est ainsi que certains auteurs expliquent le lien positif observé entre la satisfaction à l'égard de la formation et l'engagement organisationnel : une expérience de formation appréciée est interprétée comme le signe que l'organisation tient compte des besoins des apprenants et s'engage pour eux, ce qui conduit ces derniers à des réactions de réciprocité (Tannenbaum *et al.*, 1991). Dans la même veine, Coetzer et ses collègues (2020) ont constaté, au sein de petites entreprises, que la participation à des formations professionnelles formelles, contrairement à la participation à des activités informelles d'apprentissage, contribuait à renforcer l'engagement affectif et les comportements innovants au travail. Eux aussi interprètent ce résultat par un mécanisme de réciprocité : les formations formelles sont considérées par les salariés comme un bénéfice offert par l'entreprise, susceptible d'accroître leurs opportunités d'emploi et perspectives de carrières. Les salariés en sont d'autant plus reconnaissants que les petites entreprises ont peu de moyens à investir en formation, et ils rendent cette faveur en s'engageant davantage au service de leur entreprise. Notons que ce processus de réciprocité ne fonctionne pas pour les opportunités plus informelles d'apprentissage en situation de travail, parce que ces dernières ne seraient pas interprétées comme une marque d'engagement de l'employeur à l'égard de ses employés, mais davantage comme un levier d'optimisation ou de réduction des coûts de la formation.

Loin d'être un investissement économiquement irrationnel, offrir à ses employés des programmes de formation contribuant à développer leur capital humain générique ou des formations dont le retour en termes de productivité est particulièrement incertain prendrait donc son sens dans une logique de don/contre-don, lorsque le but est de construire une relation d'emploi basée sur la confiance réciproque. Certains chercheurs ont adopté cette perspective pour décoder la pratique en vogue qui consiste, pour les entreprises, à envoyer leurs cadres à haut potentiel dans des programmes d'*Executive MBA* particulièrement onéreux et contribuant à accroître leur valeur sur le marché du travail (Balkin & Richebé, 2007), ou encore pour décoder les comportements de partage de connaissances et de collaboration en

milieu académique (Berthoin Antal & Richebé, 2009). Leur travail les amène à spécifier les conditions pour qu'une formation ou un partage de connaissances soit perçu comme un don désintéressé et appelle à une forme de réciprocité. Ces règles sont bien éloignées des principes d'ingénierie (voire en complète contradiction avec eux) qui prévalent dans la logique de la formation-investissement.

Ainsi, pour être perçue comme un don, la formation doit, avant tout, prendre en compte les besoins et aspirations des participants, avant les finalités stratégiques et intérêts productifs de l'organisation. De même, il faut éviter de tenir une comptabilité de type coûts/bénéfices, d'en faire connaître la valeur aux participants ou – pire – de négocier une forme de prise en charge financière par le salarié. Dans une logique de don, les parties doivent également éviter de manifester qu'elles en attendent quelque chose en retour. Fixer des objectifs d'amélioration professionnelle et en évaluer l'atteinte, pratique considérée comme vertueuse lorsqu'il s'agit de maximiser l'efficacité d'une formation, contrevient pourtant aux règles de l'échange social. Il convient également d'offrir la formation comme une faveur et non comme un dû et d'éviter d'y attacher des conditions (par exemple, une clause de remboursement en cas de départ). Si elle est perçue comme un droit ou un devoir du salarié, tel que cela peut être le cas lorsqu'elle résulte d'une obligation légale, elle perd sa valeur de don. Mieux encore, elle peut être offerte comme une récompense, en échange des bons et loyaux services de l'employé, mais à condition que cette récompense n'intervienne pas trop rapidement et de façon instrumentale, à la manière d'un renforcement behavioriste. Au contraire, il est nécessaire de maintenir un certain délai et une certaine déconnexion entre l'opportunité de formation et la contribution dont elle est le contre-don. Le participant en sera à son tour redevable à l'entreprise, mais doit, lui aussi, garder une grande latitude quant au moment et à la façon de rendre cette formation qui lui a été donnée.

À la lumière de ces principes, offrir à ses cadres une formation générale (de type *Executive MBA*) peut être compris comme un élément-clé dans la consolidation d'une relation d'échange social, renforçant leur loyauté et leur volonté de coopérer au projet de l'entreprise, et réduisant les risques de comportements opportunistes et individualistes. D'ailleurs, les cadres formés ne s'y trompent pas car, même sans clause restrictive, la grande majorité d'entre eux ne cherche pas à valoriser ce capital acquis par une mobilité sur le marché du travail (Balkin & Richebé, 2007). De même, certains travaux ont montré qu'offrir à des travailleurs intérimaires des formations générales renforçant leur employabilité sur le marché

a pour effet d'accroître leur engagement à l'égard de l'agence d'intérim, contrairement aux prédictions de la théorie du capital humain (Chambel & Sobral, 2011). Des chercheurs hollandais (Koster, De Grip, & Fouarge, 2011) ont, plus directement encore, confronté, d'une part, les postulats de la théorie du capital humain, selon lesquels investir dans la formation générale de ses salariés accroît le risque de départ des personnes formées, et, d'autre part, ceux de la théorie de l'échange social, qui supposent qu'offrir à ses salariés des formations – et *a fortiori* des formations à des compétences génériques – est un facteur de rétention du personnel, parce que perçu comme une marque de soutien. Leur enquête, menée auprès de 2 833 pharmaciens salariés, tranche clairement en faveur de la théorie de l'échange social. Ces résultats concordent avec la méta-analyse déjà citée (Garavan *et al.*, 2021), qui montre que le lien entre formation des salariés et performance de l'organisation reste identique, que les compétences ciblées soient génériques ou spécifiques.

#### 4. Deux champs d'application pour renouveler l'approche de la formation en entreprise

Deux champs de pratiques peuvent être revisités à la lumière de la théorie de l'échange social : celui des formations d'intégration des nouveaux entrants et celui de l'évaluation du transfert d'apprentissage et des effets de la formation. Dans les deux cas, la dynamique du don/contre-don permet d'élargir notre compréhension du rôle de la formation dans la motivation et l'engagement des adultes en formation et à l'égard de l'organisation.

##### 4.1. La formation des nouveaux entrants comme espace de construction de la relation d'emploi

Les programmes de formation des nouveaux entrants sont des classiques dans le monde de la formation en entreprise, du moins dans les organisations recrutant des contingents de taille suffisante pour concevoir des programmes spécifiquement dédiés à leur intégration (*onboarding*). La majorité des grands groupes internationaux disposent, depuis toujours, d'un stage (*traineeship*) structuré sur plusieurs mois pour former leurs jeunes talents aux rouages de la maison. Mais ces pratiques existent aussi dans la fonction publique, en particulier dans les institutions dont les métiers ne peuvent s'acquérir par un diplôme civil (police, défense),

ou sous des formes plus flexibles et individualisées, dans de petites structures (milieu associatif, PME).

Ces pratiques ont fait l'objet d'une attention particulière de la part des chercheurs qui s'intéressent au processus de socialisation organisationnelle, c'est-à-dire au « processus par lequel un nouvel entrant apprend les valeurs, normes et comportements requis pour lui permettre de participer comme membre de l'organisation » (Van Maanen, 1976, p. 67). L'entrée dans une organisation est, en effet, un moment d'apprentissage intense pendant lequel le nouveau venu cherche, de façon proactive, à donner du sens à son environnement. Quatre domaines, en particulier, font l'objet de cet apprentissage : l'acquisition des compétences nécessaires à l'emploi, la compréhension des attentes liées au rôle occupé dans l'organisation, l'intégration sociale et l'établissement de relations de travail harmonieuses, et, enfin, la découverte et l'acculturation aux valeurs partagées et normes tacites de l'organisation (Chao, 2012 ; Delobbe, 2011). Les premiers travaux tendaient à montrer que les formations formelles n'exerçaient qu'une influence minime sur ces apprentissages, bien moindre que celle exercée par les sources informelles d'apprentissages : relations avec le supérieur, les collègues, un parrain ou tuteur éventuel, participation aux événements sociaux (Delobbe *et al.*, 2016 ; Delobbe & Vandenberghe, 2000). Les chercheurs en ont alors conclu, un peu hâtivement, que le processus de socialisation se construisait principalement en dehors des espaces de formations formelles.

Parallèlement, pourtant, d'autres travaux montraient que les tactiques de socialisation dites institutionnalisées, qui inscrivaient les recrues dans un dispositif formel, collectif et structuré, avec des étapes intermédiaires et des modèles de rôle à suivre, facilitaient l'adaptation dans l'organisation et se révélaient être source de plus de satisfaction au travail, d'engagement et d'intention de rester dans l'organisation (Bauer *et al.*, 2007 ; Saks *et al.*, 2007). Les programmes formels d'*onboarding* avaient donc un rôle à jouer, mais lequel ? Quels étaient donc les processus par lesquels expliquer l'effet bénéfique de ces programmes sur l'intégration des recrues ?

L'une des pistes poursuivies mit en évidence le rôle-clé de ces programmes dans le développement d'une relation d'échange social et d'un contrat psychologique relationnel entre l'employeur et la nouvelle recrue, via deux processus (Delobbe *et al.*, 2016 ; De Vos *et al.*, 2003 ; De Vos & Freese, 2011). D'une part, en encourageant les recrues à être plus proactives et en facilitant l'accès à l'information, ils leur permettent de se forger une

représentation plus réaliste des composantes tacites de l'échange et des termes du contrat psychologique et, dès lors, d'éviter les déceptions et désillusions si fréquentes pendant la première année d'emploi. Il a ainsi été démontré que ces programmes réduisent très significativement le risque de brèches et violations du contrat psychologique. D'autre part, par l'investissement en temps et moyens qu'ils représentent, ces programmes constituent un signe tangible de la considération que l'organisation porte à ses recrues. Caractérisés par une symbolique importante (accueil par la haute direction, logos et signes d'appartenance, lieux et orateurs prestigieux, rituels de passage, etc.), ils nourrissent chez les nouveaux entrants le sentiment d'être privilégiés et, en conséquence, celui d'être redevables d'avoir été traités avec tant d'égards. Ils les conduisent à rendre les faveurs reçues en s'investissant davantage dans l'organisation, ce qui se traduit concrètement par un accroissement tangible des obligations ressenties à l'égard de l'employeur et, *in fine*, de l'engagement affectif et de la loyauté à l'égard de l'organisation (Delobbe *et al.*, 2016 ; Tannenbaum *et al.*, 1991).

Soulignons que la construction de cette relation d'échange social inhérente à l'entrée dans un nouvel emploi est une dynamique qui se danse à deux. Chacun des deux partenaires, employeur et employé, tour à tour donne, reçoit et rend. Les travaux cités ci-avant ont généralement considéré l'employeur comme initiateur de la dynamique, mais les entrants eux-mêmes, par leurs comportements, influencent ce cycle du don/contre-don. Dans une étude menée au sein de la Défense belge, il a ainsi été montré que les recrues qui, dès l'entrée, avaient un sens plus élevé de leurs obligations personnelles s'engageaient davantage dans la phase d'instruction militaire et, en retour, en tiraient plus de profit. Elles disaient, par exemple, développer des relations d'échange social plus riches avec leurs instructeurs et camarades de pelotons, et percevaient la formation comme étant plus utile. En conséquence, elles se considéraient aussi comme mieux soutenues par la Défense, ce qui contribuait encore à renforcer leur engagement à l'égard de l'institution (Delobbe *et al.*, 2016).

Ces programmes d'*onboarding* peuvent bien sûr faire l'objet d'une lecture économique : lorsque le capital humain n'est pas disponible sur le marché du travail (parce qu'il y a pénurie ou parce que les compétences recherchées sont trop spécifiques), l'employeur n'a d'autre choix que d'investir dans le développement en interne de ce capital (Lepak & Snell, 2002). Néanmoins, cette vision économique ne suffit pas à appréhender pleinement leurs bénéfices, et spécifiquement leur capacité à fidéliser le personnel ainsi formé et à construire un engagement affectif profond à l'égard de l'organisation.

Pour s'en convaincre, il est utile de considérer le contre-exemple fourni par certains cabinets d'audit et contrôle de gestion, connus pour le taux de rotation très élevé de leur personnel pendant les premières années d'emploi. Pour les jeunes diplômés, ces cabinets ont la réputation d'être très formateurs. La quantité et la diversité des clients à gérer, l'autonomie contrôlée avec laquelle les jeunes mènent leurs missions, sont sources d'un apprentissage intensif. Un premier emploi dans ces cabinets sert généralement de tremplin vers une carrière prometteuse, mais poursuivie pour la majorité d'entre eux chez d'autres employeurs. On peut supposer, en effet, que l'emploi s'y inscrit davantage dans une relation transactionnelle, donnant-donnant. La performance attendue y est contractualisée par des objectifs élevés, nécessitant des sacrifices quant à la vie privée, et récompensée par des avantages salariaux et extrasalariaux supérieurs à la moyenne du marché. La formation reçue y est très instrumentale, centrée sur les aptitudes et savoir-faire nécessaires pour être rapidement autonome dans la prise en charge des missions. Dans cet échange économique, lorsque la balance gains/sacrifices n'est plus jugée équilibrée, les jeunes auditeurs quittent sans regret pour trouver un meilleur emploi ailleurs.

#### 4.2. Le transfert d'apprentissage comme réciprocation du support perçu à la formation

Un second champ d'application que la théorie de l'échange social invite à revisiter est celui des dynamiques et facteurs qui facilitent le transfert des apprentissages. Défini comme l'application en milieu de travail et le maintien dans le temps des connaissances et habiletés acquises dans le cadre d'un programme de formation (Saks & Haccoun, 2010), le transfert d'apprentissage a fait l'objet de multiples travaux cherchant à comprendre les facteurs liés à l'apprenant, au dispositif de formation et au contexte organisationnel facilitant le transfert. Selon que le transfert attendu soit proximal (basé sur la reproduction en situation de travail des comportements acquis en formation) ou distal (basé sur la capacité à résoudre des problèmes nouveaux à partir des connaissances acquises en formation), les stratégies éducatives efficaces varient, mais certains facteurs ressortent comme des invariants (Blume *et al.*, 2010 ; Colquitt *et al.*, 2000 ; Ford *et al.*, 2018 ; Hugues *et al.*, 2019).

Deux catégories de facteurs, en particulier, jouent un rôle décisif dans la mobilisation des apprentissages en situation de travail et l'amélioration durable des comportements professionnels : les dynamiques motivationnelles incitant à l'apprentissage et à son transfert,

d'une part, le support de l'organisation et du supérieur direct, d'autre part. Dans une perspective comportementaliste, les processus motivationnels s'appuient largement sur les concepts de sentiment d'efficacité personnelle, d'instrumentalité perçue de la formation et d'autorégulation dans l'atteinte d'objectifs de niveaux et de valences divers, en référence notamment aux travaux de Bandura (2012) et d'Eccles et Wigfield (2002). De même, le support reçu y est considéré surtout pour son rôle dans le modelage et le renforcement des comportements appris ; il se concrétise par l'opportunité de mise en pratique et l'encouragement, le façonnage et la valorisation des nouvelles pratiques professionnelles.

S'appuyant sur le paradigme du don/contre-don, quelques auteurs ont récemment proposé de considérer le transfert comme la réciprocation du traitement favorable et du soutien fourni par l'organisation via la formation (Tian *et al.*, 2016). Dans cette perspective, le support organisationnel – en particulier, celui du supérieur hiérarchique – n'a pas une valeur instrumentale, mais est avant tout une marque de reconnaissance qui enclenche une dynamique motivationnelle fondée sur le désir de rendre ce qui est reçu. Cette réciprocité peut bien sûr prendre la forme d'une application en situation de travail de ce qui a été appris en formation, mais elle peut aussi se manifester par bien d'autres comportements bénéfiques à l'organisation. À l'instar des programmes d'intégration des nouveaux entrants, elle peut, sous certaines conditions, avoir pour effet de renforcer les comportements de citoyenneté, l'engagement organisationnel, la volonté de contribuer de façon large au projet de l'entreprise.

Quelques études empiriques récentes soutiennent cette perspective. Tian *et al.* (2016) ont montré, sur un échantillon de 787 employés de commerces d'habillement en Chine, que le soutien des supérieurs et des pairs avait pour effet d'accroître la performance dans la tâche, tel qu'attendu dans une approche instrumentale du transfert, mais aussi d'encourager ces comportements extra-rôle laissés à la discrétion du travailleur : altruisme, prestations supplémentaires, défense de l'organisation, loyauté, comportements adaptatifs et innovants, conduisant *in fine* à une réduction des intentions de quitter l'entreprise. Autrement dit, deux formes de réciprocité doivent être envisagées pour appréhender pleinement les effets d'une formation : le transfert des apprentissages dans la tâche, mais aussi une influence plus large sur la relation d'emploi et la collaboration au projet de l'entreprise.

Dans la même veine, Bosset et Bourgeois (2014, 2018) ont analysé finement les réactions des salariés inscrits en formation continue aux diverses formes de soutien à la formation fournies

par leurs employeurs. Il en ressort que l'absence de soutien décourage les participants de mettre les apports de leur formation au service de leur employeur et les incite, au contraire, à envisager une mobilité professionnelle. Mais, plus que l'existence de soutien, c'est la forme du soutien reçu qui importe. Lorsque ce soutien est essentiellement d'ordre matériel (financement de la formation, arrangement des horaires de travail), et *a fortiori* lorsqu'il est contraint par des accords collectifs ou particuliers, il donne lieu à une forme étroite de réciprocité, à savoir un transfert à court terme, ciblé sur l'amélioration de la performance dans la tâche. Lorsque le soutien manifesté est plus large, incluant des marques d'intérêt et des encouragements personnels d'ordre socioaffectif, les participants expriment le désir de réciproquer en contribuant à long terme au développement de l'organisation. Ils font preuve de plus de proactivité, d'autonomie et de créativité dans la valorisation des acquis de la formation, l'utilisent pour améliorer les pratiques et développer des projets liés à des enjeux organisationnels plus stratégiques. Enfin, dans leur discours, les participants évoquent aussi, spontanément, la relation d'emploi dans laquelle prennent place ces mécanismes de réciprocité, associant globalement le transfert plus instrumental à un contrat psychologique d'ordre transactionnel et le transfert élargi à un contrat psychologique de type relationnel (Bosset *et al.*, 2018).

Cette voie prometteuse, mais encore peu explorée est de nature à renouveler l'approche dominante en matière de transfert d'apprentissage à deux niveaux. D'une part, elle invite à considérer que les retombées d'un dispositif de formation ne se limitent pas au seul transfert des apprentissages en situation de travail, mais incluent des comportements plus larges de citoyenneté, d'engagement, d'innovation et d'amélioration continue, eux aussi bénéfiques à l'organisation. Les pratiques et outils d'évaluation des effets de la formation gagneraient à inclure des indicateurs de ces comportements pour appréhender pleinement les bénéfices d'une formation. D'autre part, elle incite à accorder plus d'importance au contexte dans lequel s'inscrit la formation, en particulier au type d'échange qui sous-tend la relation d'emploi. La nature de cette relation influence en effet la perception du soutien à la formation prodigué par l'employeur ainsi que la dynamique motivationnelle qui conduit l'employé, au retour de sa formation, à s'investir au service de son organisation. Réciproquement, la formation, surtout si elle est centrée sur des compétences génériques et est perçue comme désintéressée, apparaît comme un levier privilégié de construction d'une relation d'emploi réciproque et durable.

## 5. Conclusion

La théorie de l'échange social, relativement peu usitée en formation des adultes, a été mobilisée dans ce chapitre pour décoder la formation dans les organisations comme un don engendrant la réciprocité et s'inscrivant dans une relation d'emploi plus large. Cette approche jette un éclairage neuf sur les dynamiques par lesquelles des adultes en formation s'engagent à mettre les compétences acquises au service de leur employeur. Elle conduit à interroger certaines pratiques en vogue aujourd'hui et à rendre leur raison d'être à des pratiques souvent contestées. Plus fondamentalement, elle remet en cause l'intérêt même de concevoir la formation comme un investissement nécessitant un retour.

Par rapport à une approche de la formation comme investissement, une lecture de la formation comme un processus de don/contre-don peut avoir des implications fort différentes en matière de gestion de la formation. Pour partie, ces implications se complètent et s'enrichissent. Par exemple, la théorie de l'échange social éclaire sous un autre angle les dynamiques motivationnelles et le rôle du support reçu de l'organisation, deux facteurs dont on connaissait déjà l'importance pour assurer le transfert des apprentissages en milieu professionnel. Elle met également en évidence le rôle que peuvent jouer les programmes de formation non seulement dans l'acquisition des compétences utiles à l'exercice du travail mais, plus largement, dans la construction de relations d'emploi durables et équilibrées et dans la consolidation des liens de confiance au cœur de toute entreprise collective.

Pour partie aussi, ces implications peuvent profondément remettre en cause les pratiques qui font aujourd'hui figure de référence, voire réhabiliter des pratiques délaissées ou critiquées car, de prime abord, peu efficaces. Par exemple, l'apprentissage-formation en situation de travail, parade aujourd'hui communément recommandée pour contourner la délicate étape du transfert d'apprentissage de la salle de classe vers la situation de travail, n'est vraisemblablement que d'un secours limité au regard des principes de l'échange social. Comme le laissent supposer les résultats d'une étude récente (Coetzer *et al.*, 2020), par comparaison avec des formations traditionnelles, ces formations plus informelles n'auraient pas la même valeur symbolique aux yeux des participants. Perçues comme profitant davantage à l'entreprise qu'aux personnes formées, elles seraient en fait bien peu propices à soutenir l'engagement de ces dernières envers l'organisation.

À l'inverse, on peut faire le pari que certaines formations (telles les formations aux relations humaines), peinant à démontrer leur retour sur investissement dans une vision instrumentale,

pourraient, dans cette perspective, s'avérer plus profitables qu'il n'y paraît. Dans la logique de l'échange social, la considération portée par le formateur aux participants, la qualité du cadre dans lequel prend place la formation, le climat relationnel et l'espace-temps libéré des contraintes productives comptent autant que l'ingénierie pédagogique, car manifestent le soutien fourni par l'organisation à ses collaborateurs. L'on comprend aussitôt les limites possibles des formations à distance, suivies par écran interposé, généralement seul à son poste de travail.

Enfin, l'analyse des besoins et l'évaluation des effets, deux pratiques emblématiques de la formation-investissement, sont aussi à interroger. Tellement contesté, le catalogue des formations « sympathiques » dans lequel l'employé pioche sans grande analyse préalable n'est-il pas à réhabiliter pour sa valeur de don ? Ne faudrait-il pas aussi relativiser l'importance des différents niveaux d'évaluation d'une formation préconisés par Kirkpatrick, pour ne conserver comme seul indicateur d'efficacité que la satisfaction des participants (d'ailleurs souvent le seul niveau d'évaluation de la formation à être utilisé en pratique).

Concevoir et gérer la formation comme un investissement serait-il donc un mauvais calcul ? Bien sûr, investir en formation reste utile pour assurer le développement du capital humain dont l'entreprise a besoin – à tout le moins, de celui qui lui est spécifique. Néanmoins, ce que la formation peut apporter de précieux et d'irremplaçable à l'employeur, c'est la volonté, l'engagement des membres du personnel de mettre leur capital humain – qu'il soit spécifique ou générique – au service du projet de l'entreprise. À force de soumettre la formation à des contraintes utilitaristes et de la sommer de faire la preuve de sa contribution à l'amélioration des performances individuelles et collectives, le risque est de l'inscrire dans une relation d'échange exclusivement économique, sous-tendue par un contrat psychologique transactionnel, conduisant en toute logique à un retour très calculé de la part des participants, que ce soit en termes de transfert des apprentissages ou de loyauté à l'entreprise. Plus encore, une vision par trop instrumentale de la formation met à mal les ingrédients de base d'une relation d'échange social, gage de la collaboration durable des personnes formées : gratuité et absence de calcul, engagement désintéressé, confiance et prise de risque, aspirations des bénéficiaires primant sur les besoins du commanditaire, vision à long terme.

Outre le développement des compétences et aptitudes des participants, les formateurs de terrain pressentent, depuis longtemps, que la formation remplit bien des fonctions presque inavouables aujourd'hui : espace de récupération et de récréation, lieu de socialisation et de

*networking* (réseautage), signe de reconnaissance et récompense symbolique. Et si ces fonctions avaient, elles aussi, une réelle valeur ajoutée pour les organisations, suffisante pour assurer le fameux retour sur investissement attendu de la formation ? C'est ce que laisse supposer la lecture de la formation proposée dans ce chapitre.

## Références

- Alter, N. (2009). *Donner et prendre : La coopération en entreprise*. Paris : La Découverte.
- Alter, N. (2012). Don et échange social. In N. Alter (Ed.), *Sociologie du monde du travail* (pp. 139-158). Paris : Presses universitaires de France.
- Balkin, D., & Richebé, N. (2007). A gift exchange perspective on organizational training. *Human Resource Management Review*, 17(1), 52-62.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38, 9-44.
- Barney, J. (1991). Special theory forum : the resource-based model of the firm : Origins, implications, and prospects. *Journal of Management*, 17(1), 97.
- Bauer, T.N., Bodner, T., Erdogan, B., Truxillo, D.M., & Tucker, J.S. (2007). Newcomer adjustment during organizational socialization: A meta-analytic review of antecedents, outcomes, and methods. *Journal of Applied Psychology*, 92, 707-721.
- Becker G. (1964). *Human capital, a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Cambridge : NBER/Columbia University Press.
- Becker, B., & Huselid, M. (2003). Measuring HR ? Benchmarking is not the answer ! *Harvard Business Review*, December, 57-61.
- Beer, M., Finnström, M., & Schrader, D. (2016). Why leadership training fails – and what to do about it. *Harvard Business Review*, 94(10), 50-57.
- Berthoin Antal, A., & Richebé, N. (2009). A passion for giving, a passion for sharing: Understanding knowledge sharing as gift exchange in academia. *Journal of Management Inquiry*, 18(1), 78-95.
- Besseyre des Horts, C.-H. (1988), *Vers une gestion stratégique des ressources humaines*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

- Blau, P. (1964). *Exchange and power in social life*. New York/London : J. Wiley.
- Blume, B.D., Ford, J.K., Baldwin, T.T., & Huang, J.L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36, 1065-1105.
- Bosset, I., & Bourgeois, E. (2014). Le soutien organisationnel à la formation : Rôle « modérateur » des dispositions individuelles dans la motivation à transférer et l'engagement organisationnel. *Savoirs*, 35(2), 49-68.
- Bosset, I., & Bourgeois, E. (2018). À partir de quels critères les apprenants évaluent-ils le « soutien organisationnel » à leur formation ? *Savoirs*, 48(3), 71-88.
- Bosset, I., Delobbe, N., & Bourgeois, E. (2018). *Training as a social exchange object within the employee-employer relationship*. EARLI SIG 14 Learning and professional development, Geneva, Switzerland, September 2018.
- Caillé, A., & Grésy, J.E. (2017). *La Révolution du don. Le management repensé à la lumière de l'anthropologie*. Paris : Seuil.
- Cattaneo, M.A., & Wolter, S.C. (2018). La formation, un investissement rentable ? *La vie économique*, 3, 42-44.
- Chambel, J.M., & Sobral, F. (2011). Training is an investment with return in temporary workers. *Career Development International*, 16(2), 161-177.
- Chao, G. (2012). Organizational socialization: Background, basics, and a blueprint for adjustment at work. In S.W.J. Kozlowski (Ed.), *The Oxford handbook of organizational psychology* (vol. 1). Oxford : Oxford University Press.
- Chiaburu, D.S., Chakrabarty, S., Wang, J., & Li, N. (2015). Organizational support and citizenship behaviors : A comparative cross-cultural meta-analysis. *Management International Review*, 55, 707-36.
- Coetzer, A., Susomrith, P., & Ampofo, E. (2020). Opportunities to participate in formal and informal vocational learning activities and work-related outcomes in small professional services businesses. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(1), 1-27.
- Colquitt, J.A., LePine, J.A., & Noe, R.A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85, 678-707.

- Combs, J., Liu, Y., Hall, A., & Ketchen, D. (2006). How much do high-performance work practices matter? A meta-analysis of their effects on organizational performance. *Personnel Psychology, 59*(3), 501-528.
- Coyle-Shapiro, J.A-M., & Parzefall, M. (2005). Examen de la théorie du contrat psychologique : Questions-clés relatives à la compréhension et à la recherche sur la relation d'emploi. In N. Delobbe, O. Herrbach, D. Lacaze & K. Mignonac (Eds.), *Comportement organisationnel : Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle* (pp. 21-69). Bruxelles : De Boeck.
- Cropanzano, R., Anthony, E.L., Daniels, S.R., & Hall, A.V. (2017). Social exchange theory: A critical review with theoretical remedies. *Academy of Management Annals, 11*(1), 1-38.
- Dejoux, C., & Thévenet, M. (2015). *La gestion des talents* (2<sup>e</sup> édition). Paris : Dunod.
- Delobbe, N. (2011). Apports de la socialisation organisationnelle aux pratiques de recrutement/sélection : Pour une meilleure intégration des nouveaux-venus dans leur emploi. In S. Laberon (Ed.), *Psychologie et recrutement : Modèles, pratiques et normativités* (pp. 288-312). Bruxelles : De Boeck.
- Delobbe, N. (2012). Le contrat psychologique. In J. Allouche & P. Gilbert (Eds.), *L'encyclopédie des ressources humaines* (pp. 306-312). Paris : Vuibert.
- Delobbe, N., Cooper-Thomas, H., & De Hoe, R. (2016). A new look at the psychological contract during organizational socialization: The role of newcomers' obligations at entry. *Journal of Organizational Behavior, 37*(6), 845-867.
- Delobbe, N., & Vandenberghe, C. (2000). Socialisation organisationnelle : Processus et facteurs d'adaptation à un nouveau contexte organisationnel. *Revue québécoise de psychologie, 21*, 111-132.
- De Vos, A., Buyens, D., & Schalk, R. (2003). Psychological contract development during organizational socialization: Adaptation to reality and the role of reciprocity. *Journal of Organizational Behavior, 24*, 537-559.
- De Vos, A., & Freese, C. (2011). Sensemaking during organizational entry: Changes in newcomer information seeking and the relationship with psychological contract fulfilment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 84*(2), 288-314.

- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eisenberger, R., Rhoades, S.L., & Wen, X. (2020). Perceived organizational support: Why caring about employees counts. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 7(1), 101-124.
- Eisenberger, R., & Stinglhamber, F. (2011). *Perceived organizational support: Fostering enthusiastic and productive employees*. Washington, DC : American Psychological Association Books.
- Ferrary, M. (2014). *Management des ressources humaines : Entre marché du travail et acteurs stratégiques*. Paris : Dunod.
- Ford, J.K., Baldwin, T.T., & Prasad, J. (2018). Transfer of training: The known and the unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 201-225.
- Garavan, T., McCarthy, A., Lai, Y., Murphy, K., Sheehan, M., & Carbery, R. (2021). Training and organisational performance: A meta-analysis of temporal, institutional, and organisational context moderators. *Human Resource Management Journal*, 31(1), 93-119.
- Gouldner A.W. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, 25, 161-78.
- Guillard, A., & Roussel, J. (2010). Le capital humain en gestion des ressources humaines : Éclairages sur le succès d'un concept. *Management & Avenir*, 31(1), 160-181.
- Hughes, A., Zajac, S., Woods, A., Salas, E., Toccafondi, G., & Parlangeli, O. (2020). The role of work environment in training sustainment: A meta-analysis. *Human Factors*, 62(1), 166-183.
- Jiang, K., Lepak, D., Hu, J., & Baer, J. (2012). How does human resource management influence organizational outcomes ? A meta-analytic investigation of mediating mechanisms. *Academy of Management Journal*, 55(6), 1264-1294.
- Jiang, K., & Messersmith, J. (2018). On the shoulders of giants : A metareview of strategic human resource management. *The International Journal of Human Resource Management*, 29(1), 6-33.

- Jonsson, L., & Thorgren, S. (2017). Trainee programs: An emerging model on psychological contract reciprocity. *Personnel Review*, 46(8), 1738–1754.
- Kirkpatrick, D.L. (1957). *Evaluating training programs*. San Francisco : Berrett Koehler.
- Koster, F., De Grip, A., & Fouarge, D. (2011). Does perceived support in employee development affect personnel turnover? *The International Journal of Human Resource Management*, 22(11), 2403-2418.
- Kurtessis, J.N., Eisenberger, R., Ford, M.T., Buffardi, L.C., Stewart, K.A., & Adis, C.S. (2017). Perceived organizational support: a meta-analytic evaluation of organizational support theory. *Journal of Management*, 43, 1854-1884.
- Le Boterf, G. (1989). *Comment investir en formation ?* Paris : Éditions d'organisation.
- Le Louarn, J.Y. (2008). *Les tableaux de bord – Ressources humaines*. Paris : Éditions Liaisons.
- Lepak, D., & Snell, S. (1999). The human resource architecture : Toward a theory of human capital allocation and development. *Academy of Management Review*, 24: 31-48.
- Lepak, D., & Snell, S. (2002). Examining the human resource architecture : The relationships among human capital, employment, and human resource configurations. *Journal of Management*, 28(4), 517-543.
- Mauss, M. (1925). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. *L'année sociologique*, 1, 30-186.
- Meignant, A. (1993). *Manager la formation*. Paris : Éditions Liaisons
- Molm, L.D., Collett, J.L., & Schaefer, D.R. (2007). Building solidarity through generalized exchange: A theory of reciprocity. *American Journal of Sociology*, 113, 205-242.
- Ployhart, R.E., & Moliterno, T.P. (2011). Emergence of the human capital resource : A multilevel model. *Academy of Management Review*, 36(1), 127-150.
- Porter, M. (1979). How competitive forces shape strategy. *Harvard Business Review*, mars-avril 1979, 137-145.
- Rivard, P., & Lauzier, M. (2013). Le transfert des apprentissages. In P. Rivard & M. Lauzier, *La gestion de la formation et du développement des ressources humaines : Pour préserver et*

*accroître le capital compétence de l'organisation* (pp. 239-263). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, D. (2014). *Contrat psychologique et organisations : Comprendre les accords écrits et non écrits*. Montreuil : Pearson.

Saks, A. & Haccoun, R. (2010). *Managing performance through training and development*. Scarborough, Ontario : Nelson Publishing.

Saks, A., Uggerslev, K., & Fassina, N. (2007). Socialization tactics and newcomer adjustment: A meta-analytic review and test of a model. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 413-446.

Schuler, R.S., & Jackson, S.E. (1987). Linking competitive strategies with human resource management practices. *Academy of Management Executive*, 1(3), 207-219.

Schultz, T. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.

Subramony, M. (2009). A meta-analytic investigation of the relationship between HRM bundles and firm performance. *Human Resource Management*, 48(5), 745-768.

Tannenbaum, S.I., Mathieu, J.E., Salas, E., & Cannon-Bowers, J.A. (1991). Meeting trainees' expectations: The influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76, 759-769.

Tharenou, P., Saks, A., & Moore, C. (2007). A review and critique of research on training and organizational-level outcomes. *Human Resource Management Review*, 17(3), 251-273.

Tian, A.W., Cordery, J., & Gamble, J. (2016). Returning the favor: Positive employee responses to supervisor and peer support for training transfer. *International Journal of Training and Development*, 20, 1-16.

Van Maanen, J. (1976). Breaking-in: Socialization to work. In R. Dubin (Ed.), *Handbook of work, organization, and society* (pp 67-130). Chicago, IL : Rand McNally.

Wernerfelt, B. (1984). A resource-based view of the firm. *Strategic Management Journal*, 5, 171-180.

Willer, R., Flynn, F.J., & Zak, S. (2012). Structure, identity, and solidarity: A comparative field study of generalized and direct exchange. *Administrative Science Quarterly*, 57, 119-155.

Wright, P.M., Dunford, B.B., & Snell, S.A. (2001). Human resources and the resource-based view of the firm. *Journal of Management*, 27(6), 701.

Wright, P.M., & McMahan, G.C. (1992). Theoretical perspectives for strategic human resource management. *Journal of Management*, 18, 295-320.

Youndt, M.A., & Snell, S.A. (2004). Human resource configurations, intellectual capital, and organizational performance. *Journal of Managerial Issues*, 16(3), 337-360.

Zhao, H., Wayne, S., Glibkowski, B., & Bravo, J. (2007). The impact of psychological contract breach on work-related outcomes: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 60(3), 647-680.